

RUCH PEDAGOGICZNY

3-4



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXIV Warszawa 2003

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 LXXIV Warszawa 2003

Skład redakcji:

Andrzej Hankala, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Genowefa Koć-Seniuch, 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 1357

Recenzent: prof. dr hab. Rafał Piwowski

Informacja dla autorów

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

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

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



Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 364-42-41, fax 3644765
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Andrzej Hankała: Wybiórcze odtwarzanie informacji przechowywanych w pamięci jako przedmiot zainteresowania psychologii nauczania i uczenia się	5
Ewa Czerniawska: Aktywność strategiczna: zależna czy niezależna od dziedziny wiedzy/przedmiotu nauczania?	19

RELACJE Z BADAŃ

Przemysław Piotrowski, Krzysztof Mudyń: Wartości preferowane przez studentów kierunków nauczycielskich	34
Małgorzata Kupisiewicz: O kształtowaniu się rozumienia wartości pieniądza u dzieci o normalnym i wolniejszym rozwoju umysłowym. Problem socjalizacji ekonomicznej i obecność piagetowskiego fenomenu stałości.....	45

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Renata Nowakowska-Siuta: Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Niemczech.....	69
Arkadiusz Żukiewicz: Szkolnictwo średnie w Bawarii – wielość ofert edukacyjnych	80

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Sławomir Sztobryn: Demokracja – patriotyzm – wychowanie dla pokoju w pedagogice kultury Sergiusza Hessena	91
---	----

RECENZJE

Kazimierz Wieczorkowski: Stanisław Palka: <i>Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje</i>	100
Barbara Wilgocka-Okoń: Joanna Danilewska: <i>Agresja u dzieci. Szkoła porozumienia</i>	102
Katarzyna Borawska: Krystyna Duraj-Nowakowa: <i>Studiowanie literatury przedmiotu</i>	103
Tomasz Łączek: Małgorzata Bogaj (red.): <i>Problemy standaryzacji w edukacji</i>	105
Bogusław Śliwerski: Otto Speck: <i>Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt</i>	108
Joanna M. Michalak: Christopher Day: <i>Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning</i>	110

KRONIKA

Józefa Chmielewska: Jubileusz 50-lecia pracy Profesor Wandy Popiak	115
Alina Wróbel: Edukacja w zjednoczonej Europie w perspektywie ustawy zasadniczej.....	118
Genowefa Koć-Seniuch: Kultura – wartości – kształcenie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku.....	124

CONTENTS

DISSERTATIONS

Andrzej Hankała: Selective reproduction of information stored in the memory as a subject of interest of the psychology of teaching and learning	5
Ewa Czerniawska: Strategic activity: dependent on or independent of the domain of knowledge/ subject of teaching?	19

RESEARCH REPORTS

Przemysław Piotrowski, Krzysztof Mudyń: Values preferred to by the students of teacher faculties	34
Małgorzata Kupisiewicz: About the way in which children with and without mental development disabilities tend to understand the value of money. The problem of economic socialisation and the presence of the Piaget's phenomenon of permanence	45

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

Renata Nowakowska-Siuta: Problems and perspectives of higher education in Germany	69
Arkadiusz Żukiewicz: Secondary education in Bavaria – a variety of educational offers	80

PROFILES OF EDUCATORS

Sławomir Sztobryn: Democracy – patriotism – education for peace in the cultural pedagogy by Sergiusz Hessen	91
--	----

REVIEWS

Kazimierz Wieczorkowski: Stanisław Palka: <i>Pedagogy in the phase of formation. Continuations</i>	100
Barbara Wilgocka-Okon: Joanna Danilewska: <i>Aggression among children. The school of understanding</i>	102
Katarzyna Borawska: Krystyna Duraj-Nowakowa: <i>Studying the subject literature</i>	103
Tomasz Łączek: Małgorzata Bogaj (ed.): <i>Problems of standardisation in education</i>	105
Bogusław Śliwowski: Otto Speck: <i>Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt</i>	108
Joanna M. Michalak: Christopher Day: <i>Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning</i>	110

CHRONICLES

Józefa Chmielewska: 50th anniversary of the professional work of Professor Wanda Popiak	115
Alina Wróbel: Education in the united Europe from the perspective of the constitution	118
Genowefa Koć-Seniuch: Culture – values – education in the face of challenges and threats of the 21st century	124

Andrzej Hankała
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

WYBIÓRCZE ODTWARZANIE INFORMACJI PRZECHOWYWANYCH W PAMIĘCI JAKO PRZEDMIOT ZAINTERESOWANIA PSYCHOLOGII NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ

Uczenie się zachodzi w różnorodnych sytuacjach życiowych, w ciągu całego życia człowieka, niezależnie od tego, czy poprzedza je intencja przyswojenia określonych treści, a nawet, czy jednostka zdaje sobie sprawę z tego, co stanowi przedmiot uczenia się (Stadler, Frensch, 1998). Jednak ze zrozumiałych względów najbardziej interesującym dla psychologów kształcenia oraz pedagogów kontekstem, w jakim zachodzi uczenie się, jest sytuacja człowieka poddanego zorganizowanym oddziaływaniom dydaktycznym – określanym mianem nauczania.

Ścisły związek pomiędzy uczeniem się a pamięcią jest sprawą absolutnie oczywistą nie tylko dla psychologa czy pedagoga, ale także dla laika. Tym niemniej w nieodległej jeszcze przeszłości zdarzało się marginalizowanie znaczenia pamięci, a termin „pamięć” w określeniach instytucji oświatowych znanych jako „szkoły pamięci” miał jednoznacznie negatywne zabarwienie emocjonalne (Włodarski, 1990). Obecnie sytuacja uległa dość zasadniczej zmianie, czego dowodem może być lektura współczesnych podręczników psychologii nauczania (kształcenia), w których problematyce pamięci poświęca się wiele uwagi (zob. Mietzel, 2002).

W psychologii pamięć bywa rozpatrywana jako właściwość układu nerwowego lub umysłu człowieka bądź też jako zespół procesów zachodzących w układzie nerwowym lub umyśle jednostki. Zgodnie z pierwszym ujęciem pamięć stanowi cechę (zdolność), dzięki której zachowanie człowieka jest uwarunkowane nie tylko tym, co dzieje się aktualnie, ale również tym, co zaszło w przeszłości. Funkcjonowanie pamięciowe jednostki bada się w odniesieniu do różnych wymiarów funkcjonowania pamięci, jak: szybkość zapamiętywania, trwałość, dokładność (wierność), gotowość i zakres pamięci bezpośredniej. W drugim ujęciu pamięć rozpatruje się jako złożony system procesów zachodzących podczas zapamiętywania, przechowywania i przypominania, zwraca-

jąc jednocześnie uwagę na bliski ich związek z procesem zapominania (Włodarski, 1990).

Znaczenie przypominania w ujęciu tradycyjnej i współczesnej psychologii pamięci

W psychologicznych badaniach i dociekaniach nad pamięcią najwięcej uwagi poświęcono takim cechom pamięci, jak: szybkość, trwałość i wierność; wiedza dotycząca gotowości pamięci jest dość fragmentaryczna i niezbyt pogłębiona. Najsilniej koncentrowano się także na procesach zachodzących w dwu pierwszych fazach procesu pamięciowego, a więc zapamiętywaniu i przechowywaniu, a także na zapominaniu, które było najczęściej traktowane jako proces bezwzględnej utraty informacji. Przypominanie natomiast było na ogół rozpatrywane jako faza pamięci, w której jedynie ujawniają się efekty działania procesów zachodzących podczas zapamiętywania i przechowywania informacji.

W ostatnich kilkudziesięciu latach ubiegłego wieku można było zaobserwować stopniowo utrwalającą się w świadomości badaczy zmianę poglądu w kwestii podstawowych mechanizmów i zasad funkcjonowania pamięci. Przypominanie traktowane dotąd jako sprawdzian zmian, jakie zaszły na etapie zapamiętywania i przechowywania, zaczęło być coraz częściej postrzegane jako autonomiczna aktywność mnemiczna, jako czynność faktycznie decydująca o efektywności funkcjonowania pamięciowego jednostki (Tulving, 1977). Zwrócono uwagę m.in. na to, że efekty tego funkcjonowania zależą od interakcji śladu pamięciowego ze specyficznymi sygnałami docierającymi ze środowiska, jak również z organizmu podmiotu w czasie przypominania, w postaci tzw. wskazówek do wydobywania informacji z pamięci (*retrieval cues*).

Pod wpływem zasygnalizowanych powyżej zmian w rozumieniu natury i mechanizmów pamięci w ogóle, a procesów zapominania i wydobywania informacji w szczególności doszło do znacznego zintensyfikowania badań i w konsekwencji do poszerzenia wiedzy empirycznej o zaniedbanych dotąd sferach funkcjonowania mnemicznego człowieka. Zdobyta wiedza, poza znaczeniem poznawczym, odznacza się również wartością praktyczną. Wykazane w badaniach empirycznych prawidłowości działania pamięci ukazywały jednocześnie możliwości jej usprawnienia w rezultacie podejmowania określonych oddziaływań wobec uczącego się z zewnątrz, np. przez nauczyciela czy też przez samego uczącego się, dysponującego odpowiednią wiedzą metapamięciową. Pomimo to, iż wiedza psychologiczna dotycząca aktywności umysłu podczas przypominania z trudem toruje sobie drogę do praktyki szkolnej, nie brak stosownych wskazówek dla nauczycieli oraz uczniów sformułowanych przez psychologów zainteresowanych wykorzystywaniem wiedzy o pamięci w nauczaniu. Na przykład, J.R. Anderson (1998) zwraca m.in. uwagę na interesujące implikacje efektu specyficzności kodowania przy wykonywaniu takich zadań, jak zdawanie egzaminów.

Na znaczenie przypominania zwrócono uwagę również w obrębie podejścia badawczego, znanego jako nurt badania pamięci w życiu codziennym. Podejście to wyłoniło się w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku, w opozycji do tradycyjnego laboratoryjnego paradygmatu badania pamięci (Neisser, 1982; 1988). Krytycy podejścia tradycyjnego wskazywali na trudności w uogólnianiu rezultatów eksperymentów uzyskanych w sztucznych laboratoryjnych warunkach z zastosowaniem bardzo prostego, nierzadko bezsensownego materiału, na funkcjonowanie pamięci człowieka w warunkach życia codziennego. Postulowano prowadzenie badań nad pamięcią w warunkach naturalnych, a w przypadku badań laboratoryjnych stosowanie zadań podobnych do tych, jakie występują w warunkach rzeczywistych (Conway, 1991; Ceci, Bronfenbrenner, 1991). Im bardziej sytuacja badawcza bliska jest sytuacji występującej w rzeczywistym życiu, tym łatwiej można dostrzec aktywny, konstruktywny i wybiórczy charakter ludzkiej pamięci.

Cechą charakterystyczną współczesnego podejścia badawczo-teoretycznego w psychologii pamięci jest ujmowanie pamięci w ścisłym powiązaniu z procesami myślenia i działania. Nierzadko rozpatruje się pamięć z perspektywy pełnionych przez nią funkcji w różnych wymiarach życia człowieka: biologicznym, społecznym i osobistym. P.J. Hampson i P.E. Morris (1996) zwracają uwagę, iż ludzie wykorzystują swoje wcześniejsze doświadczenia praktycznie we wszystkich zachowaniach. Pamięć jest ujmowana jako funkcja, której zadaniem jest umożliwianie rozumienia tego, co dzieje się w otoczeniu człowieka, wyobrażania sobie prawdopodobnych alternatyw własnych zachowań, formułowania oczekiwań wobec tego, co może się prawdopodobnie zdarzyć w nieodległej i dalszej przyszłości, a także bezpośrednie wykorzystywanie indywidualnych doświadczeń z przeszłości i dokonywanie ich oceny (Smyth i in., 1987).

Z uwagi na to, że procesy wydobywania informacji z pamięci są rozpatrywane w kontekście rzeczywistych zadań życiowych, przed którymi stoi podmiot, na plan pierwszy wysuwają się problemy odszukiwania w pamięci informacji istotnych dla jednostki w kontekście aktualnej sytuacji. Problem ten był dostrzegany już przez J.S. Brunera (1996), który wskazywał, że w przypadku pamięci najważniejsze jest nie przechowywanie uprzednich doświadczeń, ale wydobywanie tego, co ważne.

Przypominanie może być traktowane jako rodzaj działania wykonywanego w sposób w pełni uświadamiany i intencjonalny. Jednakże w wielu sytuacjach życia codziennego, wydobywanie informacji z pamięci zachodzi często w sposób spontaniczny i bez świadomej kontroli. W świetle współczesnej wiedzy o pamięci nie powinniśmy jednak przyjmować, iż w tego typu sytuacjach funkcjonowanie pamięci ma charakter każdorazowo automatyczny. G.Cohen podkreśla, iż: „System pamięci, który wydobywa informacje w sposób zarówno niezamierzony, jak i w odpowiedzi na świadomie podjętą próbę przypomnienia, jest bardzo dobrze przystosowany do realizowania wymagań świata zewnętrznego. W wielu sytuacjach nie odszukujemy informacji o krytycznym znaczeniu, gdyż nie zawsze wiemy, co ma znaczenie w danych okolicznościach.

Treści pamięci wydobywane w sposób niezamierzony w odpowiedzi na sygnały zawarte w aktualnej sytuacji dotyczą analogicznych przeszłych doświadczeń i zawierają w sobie użyteczne wskazówki, ostrzeżenia oraz przypomnienia" (1989, s. 221). Funkcja pamięci bywa coraz częściej rozpatrywana jako (możliwie sprawne) dostarczanie nadrzędnym ośrodkom decyzyjno-wykonawczym ważnych sytuacyjnie informacji.

Teoretyczne i metodologiczne problemy dotyczące badań nad umiejętnością wybiórczego odtwarzania informacji

Pozostając pod wpływem pasywnego, retencyjno-reproduktywnego ujęcia ludzkiej pamięci, psychologowie nie tylko nie badali aktywnych przejawów funkcjonowania pamięci, ale nawet nie stwarzali w swoich badaniach okazji do ujawniania się takich właściwości pamięci, które byłyby niezgodne z przyjmowanymi założeniami teoretycznymi czy metateoretycznymi. Nie aranżowano więc sytuacji zadaniowych, które wymagałyby od osób badanych, lub choćby jedynie skłaniały je, do różnicowania przypominanych treści na sytuacyjnie ważne i nieważne, jakkolwiek jest to możliwe przy odpowiednim doborze zadania ukierunkowującego oraz zadania kryterialnego.

Przejawem wpływu tradycyjnego ujmowania ludzkiej pamięci na metodologię badań empirycznych stanowił fakt, iż w ogromnej większości prac, niezależnie od tego, czy dotyczyły zapamiętywania, przypominania czy też zapomnienia, sprawdzian w fazie testu dotyczył wszystkich informacji, z którymi zetknęła się osoba badana na etapie odbioru materiału. Wszystkie prezentowane jednostce informacje były, z założenia, jednakowo ważne. Wiadomo jednak, iż w sytuacjach życia codziennego, efektywność funkcjonowania pamięciowego podczas przypominania zależy nie tyle od zakresu wydobytych informacji, ale przede wszystkim od ich przydatności w realizacji wykonywanego aktualnie zadania, czy też w osiągnięciu zamierzonego celu. Znaczącą rolę może odgrywać także szybkość, z jaką zachodzi aktualizacja ważnych informacji przechowywanych w pamięci. W niektórych sytuacjach szybkość, z jaką dojdzie do wydobywania użytecznych informacji, może mieć krytyczne znaczenie dla powodzenia lub niepowodzenia w realizacji zadania.

Gdy mówi się o użyteczności wydobywanych z pamięci informacji, należy zakładać istnienie jakiegoś kryterium, ze względu na które dochodzi do wyodrębnienia określonego podzbioru informacji z pełnego ich zbioru. Kryterium to, w warunkach naturalnych lub w sytuacji eksperymentalnej, określa, jakie informacje są dla podmiotu ważne, a tym samym dokonuje ogólnego podziału wszystkich dostępnych aktualnie i potencjalnie informacji na dwie kategorie – ważnych i nieważnych w danej sytuacji. Ważność informacji może być zdeterminowana biologicznie, kulturowo, społecznie, indywidualnie, czy też ustalona w sposób sytuacyjny (zadaniowy). Tak np. wiadomości opanowane przez osobę przystępującą do egzaminu stanowią pełny zbiór informacji. W sytuacji, gdy

egzaminowanemu zostaje postawione jakieś pytanie bądź określone zadanie, w zbiorze tym można wyróżnić jednocześnie dwa podzbiory: informacji ważnych i nieważnych z uwagi na ich znaczenie dla udzielenia poprawnej odpowiedzi lub rozwiązania zadania. Rozróżnienie takie ma charakter sytuacyjny i zmienny, gdyż z chwilą pojawienia się nowego pytania czy zadania inne informacje, niż wcześniej zakwalifikowane, mogą zostać zaliczone do zbioru informacji ważnych lub nieważnych.

Jest rzeczą zadziwiającą, iż aktywność człowieka związana z przypominaniem sytuacyjnie ważnych informacji, zarówno w aspekcie użyteczności jak i szybkości, nie wzbudziła odpowiednio silnego zainteresowania w psychologii pamięci i została poddana badaniom w stopniu jedynie marginalnym. Można przyjąć, iż powodem takiego stanu rzeczy było dość powszechne przyjęcie założenia o ludzkiej pamięci jako systemie mechanicznie kodującym i wydobywającym przechowywane informacje pod wpływem bezpośrednich oddziaływań środowiska lub też pod bezpośrednią kontrolą nadrzędnych struktur umysłu, wobec których to struktur pamięć pełnić miała jedynie rolę magazynu (Koriat, Goldsmith, 1996).

Nieprzywiązywanie większej wagi do czasu wykonywania przez jednostkę zdań angażujących umysł, nie tylko zresztą pamięciowych, było niegdyś dość powszechne, również w pedagogice. Wyraźnie zostało to ujęte w następującym sformułowaniu: „Szybkość znajduje się pośród ostatnich własności umysłu i należy do jego najniższego poziomu. Często posiada ją człowiek szalony, kłamca, oszust; znajdujemy ją na wyścigach i przy karcianym stoliku. Nauczanie jej nie potrzebuje, a myśl refleksyjna się jej wyrzeka” (za: Spearman, 1932, s.246).

Powyżej zaprezentowane stanowisko nie znajduje uzasadnienia merytorycznego. W warunkach życia codziennego szybkość, z jaką jednostka wydobywa informacje z pamięci, może okazać się niemniej, a czasami nawet bardziej ważna od zakresu odtworzonych informacji. Zwracał na to uwagę już J. Locke, pisząc: „Drugą wadą pamięci jest to, że porusza się powoli i nie odnajduje swych idei, które ma niejako na składzie, dostatecznie szybko, aby służyć nam, gdy tego potrzeba. Kto (...) nie ma idei rzeczywiście w niej przechowywanych, gotowych pod ręką, gdy ich potrzebuje i gdy tego wymagają okoliczności, znajduje się niemal w położeniu tego, kto nie ma ich wcale (...)” (1955, t. 1, s.193).

Również we współczesnej psychologii doceniono znaczenie szybkości wydobywania informacji z pamięci. Wspomniany wcześniej J.S. Bruner (1978), wskazując na znaczenie, jakie ma łatwość dostępu do przechowywanych treści, podkreśla, iż proces pamięci rozpatrywany w kontekście przypominania zasada się w dużym stopniu na kwestii szybkiego wydobycia użytecznych informacji w razie potrzeby. Także zdaniem Z. Włodarskiego (1990): „(...) nie ulega wątpliwości, że sprawność przypominania jest czymś bardzo ważnym w działaniu człowieka” (s. 137). Najdobitniej zasygnalizowano znaczenie omawianego problemu na gruncie – wspomnianego wcześniej – podejścia badawczego określonego jako „badanie pamięci w życiu codziennym”. P.J. Hampson, P.E. Morris

(1996) wskazują, iż podstawowym problemem, przed jakim stoi ludzka pamięć, jest konieczność szybkiego odnajdywania w pamięci sytuacyjnie ważnych informacji. M.M. Smyth i jej współpracownicy (1987) zwracają uwagę, że jeżeli jesteśmy w stanie, w określonej sytuacji zadaniowej, szybko przypomnieć sobie podobne sytuacje z przeszłości i ich następstwa, to możemy bardziej efektywnie radzić sobie w życiu.

Szybkość wydobywania informacji z pamięci jako przedmiot badań empirycznych oraz analiz teoretycznych

W eksperymentalnej psychologii pamięci występuje niemal powszechna tendencja do niedoceniaenia czasu (szybkości) wykonania jako wskaźnika pamięci. Warto przypomnieć, iż szybkość, z jaką zachodzi reprodukcowanie czy też rozpoznawanie informacji, zaliczana jest do drugorzędnych wskaźników ilościowych (Searlman, Hermann, 1994). A.K. Ericsson i W. Kintsch (1995) zwracają uwagę, iż tradycyjny schemat badania pamięci został tak skonstruowany, aby ocenić, czy materiał został przechowany, a nie, czy niektóre treści przechowywane w pamięci mogą zostać wydobyte w krótkim czasie.

Wiedza psychologiczna dotycząca zagadnienia szybkości przypominania jest dość ograniczona. W ramach tej wiedzy możemy rozróżnić dwa konteksty tematyczne obejmujące zagadnienia odnoszące się do podstawowych operacji umysłowych występujących w trakcie przypominania oraz do bardziej złożonych czynności o charakterze strategii czy umiejętności. W tradycyjnej psychologii eksperymentalnej prace na temat szybkości przypominania prowadzono w ramach badań nad gotowością pamięci, którą traktowano jako jedną z cech (zdolności) pamięci na równi z trwałością, czy dokładnością. Na przykład, w badaniach A. Michotte'a i T. Portycha stwierdzono, że szybkość odtwarzania wyrazów zależy od świeżości śladów i wynosi: bezpośrednio po uczeniu się – 1,5 sekundy, jeden dzień po uczeniu się 2,4 sekundy, tydzień po uczeniu się – 3,0 sekundy (za: Woodworth, Schlosberg, 1963). W badaniach przeprowadzonych wiele lat później wykazano, iż szybkość odtwarzania wyrazów zależy od stopnia utrwalenia materiału. I tak w eksperymencie przeprowadzonym przez R.J. Crutchera zaobserwowano, że wyrazy utrwalone w stopniu średnim były wydobywane po okresie poszukiwania trwającym ok. 2 sekund, natomiast po bardzo intensywnych ćwiczeniach czas ten ulegał skróceniu do ok. 1 sekundy (za: Ericsson, Kintsch, 1995). W omówionych badaniach, a także w innych eksperymentach stwierdzono występowanie znacznych różnic indywidualnych, zawierających się zazwyczaj w granicach pomiędzy ok. pół sekundy do kilku sekund (Chiang, Atkinson, 1976; Weber, Blagowsky, 1970; Lea, 1975).

Pewnych danych o poszukiwaniu informacji w pamięci dostarczają analizy przypadków osób charakteryzujących się bardzo wysokimi wskaźnikami funkcjonowania mnemicznego. Analizy te prowadzono najczęściej w odniesieniu do ekspertów w określonych dziedzinach, np. szachach, programowaniu, medycy-

nie oraz wybitnych mnemonistów (de Groot, 1978; Chase, Simon, 1973; Char-ness, 1989). Jednak psychologowie, badający osiągnięcia osób o ponadprzeciętnych możliwościach pamięciowych, skupiali się zazwyczaj na zjawiskach zachodzących na etapie zapamiętywania, niejednokrotnie traktując to, co dzieje się podczas przypominania, a także samą sprawność, z jaką ono zachodzi, jako zwykłą konsekwencję zdarzeń, które miały miejsce w czasie uczenia się.

K.A. Ericsson i W. Kintsch (1995) w swojej koncepcji tzw. długotrwałej pamięci operacyjnej zwracają uwagę na wpływ procesów zachodzących na etapie kodowania na sprawność przypominania. Autorzy ci podkreślają, iż wpływ taki możemy obserwować nie tylko w sytuacjach szczególnych, jak np. u osób obdarzonych wyjątkowymi zdolnościami pamięciowymi, ale w przypadku powszechnie wykonywanych czynności, jak. np. czytanie tekstów czy wykonywanie obliczeń arytmetycznych. Chociaż autorzy analizują sprawne (wybiórcze) wydobywanie informacji w związku z procesami wybiórczego kodowania, to jednak dostrzegają specyfikę i niezależność problemu wybiórczej aktualizacji treści pamięci. Wskazują, że nawet jeżeli jednostka jest w stanie selekcjonować odbierane informacje i wiernie je przechowywać, to i tak pozostaje sprawą otwartą, w jaki sposób dochodzi do wybiórczego i efekownego ich wydobycia z pamięci.

Również badania prowadzone nad tzw. paradoksem interferencji zdają się przemawiać za (względna) niezależnością problematyki wybiórczego zapamiętywania i wybiórczego przypominania. Paradoks dotyczy zjawiska interferencji odnoszącego się do tzw. pamięci semantycznej, czyli pamięci faktów (Reider, Anderson, 1980; Bower, Thompson-Schill, Tulving, 1994). Jeżeli pamięć semantyczna miałaby być tak samo podatna na interferencję jak pamięć epizodyczna (pamięć zdarzeń), to u jednostki w miarę poznawania coraz to większej liczby faktów z danej dziedziny występowałyby coraz większe trudności w wydobywaniu przechowywanej wiedzy. Ekspert funkcjonowałby zatem mniej sprawnie pamięciowo niż laik, co przecież się nie zdarza. Stwierdzono eksperymentalnie, że dzięki skoncentrowaniu poszukiwań pamięciowych jedynie na informacjach sytuacyjnie ważnych ekspert jest w stanie ograniczyć interferencję do relatywnie wąskiej grupy specyficznych faktów i praktycznie unie-możliwić interferencję (McCloskey, Bigler, 1980).

W psychologii uczenia się i pamięci prowadzono dość intensywne prace nad intencjonalnie stosowanymi sposobami zwiększania efektywności własnego funkcjonowania mnemicznego, czyli nad strategiami pamięciowymi. Jednak w większości badań koncentrowano się na zakresie przypominanych informacji. Ponadto przeważająca liczba prac była poświęcona strategiom zapamiętywania. Z tego względu wiedza o tej kategorii strategii jest znacznie bogatsza, niż wiedza o strategicznych działaniach podmiotu podejmowanych na etapie przypominania (Ledzińska, 1985).

Wiadomo, iż często stosowane strategie (zapamiętywania i przypominania) mogą, wraz z nabywaniem wprawy, ulegać (częściowej lub całkowitej) automatyzacji i pozostawać poza świadomą kontrolą jednostki (Koriat, 2000). Doty-

czy to zarówno przebiegu działalności strategicznej podmiotu, jak i samego momentu zainicjowania tejże aktywności (Quelette, Wood, 1998). Niewiele zwłaszcza wiadomo o tym, co dzieje się w umyśle człowieka, gdy zostanie podjęta decyzja o rozpoczęciu poszukiwania określonych informacji w pamięci. Pierwsze z poszukiwanych informacji mogą pojawić się w świadomości jednostki niemal natychmiast, bez subiektywnego poczucia podjęcia jakichkolwiek starań w tym zakresie. Później, o ile nie dojdzie do zrealizowania zadania pamięciowego, jednostka podejmuje zazwyczaj próby strategicznego odszukania pożądaných informacji. Próby te są inicjowane świadomie, a stosowane strategie są zazwyczaj intencjonalnie wybierane z repertuaru strategii, którymi dysponuje podmiot.

W świetle dotychczasowych rozważań można przyjąć, iż efektywność przypominania stanowi, częściowo, rezultat świadomego wyboru określonych kierunków poszukiwania oraz stosowania specyficznych strategii, w części zaś, wynik zautomatyzowanych poszukiwań zachodzących bez udziału świadomości. Można oczekiwać, iż w zakresie sprawności, z jaką zachodzi owo zautomatyzowane poszukiwanie, występują znaczące różnice indywidualne, które – jak wskazują bardzo skąpe doniesienia z badań empirycznych – mogą być zeterminowane głównie indywidualnym doświadczeniem. W badaniach przeprowadzonych przez T. Salthouse'a i D. Hambricka stwierdzono, iż czynnikiem decydującym o radzeniu sobie z takim zadaniem znacznie angażującymi pamięć, jak rozwiązywanie krzyżówek, był zasób doświadczeń wyniesionych z wcześniejszych praktyk w tym zakresie (za: Volz, 2000). Czynnikiem ten, ku zdziwieniu badaczy, odgrywał znacznie większą rolę niż zdolności rozumowania.

Propozycja paradygmatu badań nad sprawnością wybiórczego odtwarzania informacji przechowywanych w pamięci

Powyżej zaprezentowane wyniki dotyczyły badań, w których pomiaru szybkości odtwarzania dokonywano w odniesieniu do wydobywania pojedynczego elementu spośród większego zbioru przyswojonych pamięciowo danych. Rezultaty takich eksperymentów pozwalają przede wszystkim wyciągać wnioski o procesach umysłowych zaangażowanych w tego typu zadaniach. Pomimo iż w różnych badaniach stwierdzono występowanie znaczących różnic indywidualnych w czasie poszukiwania ważnej informacji, to jednak nie można na podstawie tych rezultatów formułować stwierdzeń orzekających o sprawności wybiórczego przypominania jako indywidualnej właściwości. Ustaleń takich można dokonywać w sytuacji, gdy zadanie, przed jakim została postawiona jednostka, obejmuje wybiórcze wydobywanie z pamięci większej liczby elementów. Istotne jest również to, aby siła śladu pamięciowego wszystkich elementów zaliczanych do zbioru wyjściowego była możliwie podobna. Dopiero wówczas można traktować czas wykonania zadania jako wskaźnik owej sprawności; oczywiście, przy eksperymentalnej kontroli wszystkich innych zmiennych, które mogłyby wpływać na czas wykonania zadania.

Jak wskazywałem wcześniej, w dotąd prowadzonych badaniach psychologicznych niewielką uwagę przywiązywano do badania czynników odpowiedzialnych za sprawność wybiórczego odtwarzania przechowywanych w pamięci informacji. Prowadzenie takich eksperymentów wiąże się z koniecznością opracowania specyficznego paradygmatu badań, odmiennego od dotychczas wypracowanych i wykorzystywanych w psychologii w badaniach nad pamięcią. Postulat taki zgłaszali m.in. A.K. Ericsson i W. Kintsch (1995) oraz R. Alterman (1996).

Propozycję paradygmatu umożliwiającego badanie wybiórczego odtwarzania informacji przechowywanych w pamięci sformułowałem w swojej pracy *Wybiórczość ludzkiej pamięci* (Hankała, 2001). Zaproponowany schemat postępowania badawczego wykorzystałem w badaniach nad wybranymi aspektami wybiórczości pamięci, których założenia i wyniki przedstawiłem w tejże pracy. Mówiąc najbardziej ogólnie, badanie wybiórczego odtwarzania wymaga zastosowania takiej procedury badawczej, w której wykorzystuje się łącznie paradygmat odtwarzania ukierunkowanego wskazówką oraz paradygmat odtwarzania swobodnego. Zgodnie z pierwszym paradygmatem, na etapie prezentacji materiału osobom badanym przedstawia się określony zbiór informacji, który stanowi przedmiot zapamiętywania. Następnie na etapie testu sygnalizuje się osobom badanym, jaki podzbiór informacji powinny odtworzyć (możliwie jak najszybciej) z pełnego zbioru informacji. Kryterium, zgodnie z którym wyodrębnia się określony podzbiór informacji do odtworzenia, może dotyczyć cech formalnych lub semantycznych informacji. Na przykład, w sytuacji, gdy zapamiętywanym materiałem jest lista wyrazów, kryterium wyróżniającym podzbiór wyrazów, które mają zostać odtworzone, może być taka sama pierwsza lub ostatnia litera, liczba liter, z jakich składa się wyraz, kategoria semantyczna, do jakiej należy oznaczany obiekt itp. Zgodnie z drugim paradygmatem – swobodnego odtwarzania, osobom badanym poleca się reprodukować informacje należące do wyróżnionej kategorii w dowolnej kolejności.

Prowadzenie badań zgodnie z zaprezentowanym powyżej schematem umożliwia uzyskanie indywidualnych wskaźników sprawności w zakresie wybiórczego odtwarzania informacji. Wydaje się, iż można posługiwać się dwoma wskaźnikami analizowanej zmiennej, w zależności od tego, czy zbiór wyjściowy stanowią informacje nie utrwalone lub też utrwalone w pamięci. W pierwszym przypadku wskaźnik powinien uwzględniać dwa parametry: liczbę odtworzonych informacji należących do wyróżnionego podzbioru oraz czas wykonania zadania. Natomiast w sytuacji, gdy zbiór wyjściowy stanowią informacje utrwalone, wskaźnik może uwzględniać jedynie parametr czasu wykonywania zadania (który to czas odzwierciedla przebieg procesów odszukiwania i selekcji określonych informacji w pamięci). Oczywiście, w obu sytuacjach należy zadbać o kontrolę innych czynników, które mogą wpływać na szybkość wykonywania zadania. Bardziej szczegółowe analizy metodologiczne dotyczące kwestii teoretycznych i empirycznych podstaw konstruowania i pomiaru wskaźników

sprawności w zakresie wybiórczego odtwarzania zawarte są w cytowanej wcześniej pracy (zob. Hankala, 2001).

Znaczenie wiedzy o determinantach i mechanizmach sprawności wybiórczego odtwarzania dla usprawniania nauczania i uczenia się

Prowadzenie badań nad sprawnością w zakresie wybiórczego odtwarzania z intencją praktycznego wykorzystania zdobytej wiedzy w dziedzinie nauczania wydaje się w pełni uzasadnione z uwagi na znaczenie, jakie ten wymiar funkcjonowania pamięciowego odgrywa w całokształcie aktywności umysłowej osób kształcących się: w sposób zorganizowany, czy też samodzielnie; dzieci i młodzieży, czy też osób dorosłych. Wspominałem wcześniej, iż zarówno sama zgromadzona dotychczas wiedza dotycząca omawianego przedmiotu, jak i zapotrzebowanie na nią zgłaszane ze strony praktyków są niewspółmiernie ograniczone w stosunku do wagi problemu. Wydaje się, iż stosunkowo największej uwagi – nie zawsze jednak w sposób kompetentny – poświęcono problemowi wybiórczego odtwarzania w opracowaniach o charakterze poradników, materiałach ćwiczeniowych itp., a więc w oddziaływaniach nastawionych na aktywność samoedukacyjną (zob. m.in. Dudley, 1986; O'Brien, 2001).

Wskazując na sytuacje, w jakich sprawność w zakresie wybiórczego odtwarzania odgrywa szczególnie istotną rolę, należy zwrócić uwagę na różnorakie i liczne w warunkach szkolnych sytuacje sprawdzianów i egzaminów. Można przyjąć, iż w niektórych przypadkach o sukcesie lub niepowodzeniu może zdecydować nie tyle samo opanowanie wiedzy, ile odpowiednio sprawne jej zaktualizowanie (Włodarski, 1990). W sytuacji sprawdzianu ustnego znaczenie sprawności w zakresie wybiórczego odtwarzania ważnych zadaniowo informacji wydaje się większe niż w przypadku sprawdzianu pisemnego. Tym niemniej nawet w przypadku egzaminu pisemnego osoba charakteryzująca się większą sprawnością w zakresie wybiórczego odtwarzania ważnych sytuacyjnie informacji może szybciej ukończyć rozwiązywanie zadań testowych niż osoba mniej sprawna w tym zakresie – i tym samym zyskać dodatkowy czas na kontrolę i sprawdzenie podanych odpowiedzi.

Znaczenie sprawności w zakresie wybiórczego odtwarzania uwidacznia się także w licznych sytuacjach występujących podczas zajęć lekcyjnych, w których chociaż nie mamy do czynienia z egzaminem, to jednak szybkość, z jaką uczeń odpowiada na zadane (jemu lub całej grupie) pytania, kształtuje obraz ucznia w umyśle nauczyciela. Obraz ten może z kolei wpływać na to, jak nauczyciel będzie skłonny oceniać efekty pracy ucznia w sytuacji formalnego sprawdzianu (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994). Stwierdzono, iż nauczyciele po zadaniu pytania oczekują na odpowiedź przeciętnie około sekundy (Fisher, 1999a). Ten relatywnie niewielki czas faworyzuje niewątpliwie – w przypadku tych pytań, które odwołują się do wiedzy faktograficznej – uczniów, którzy

charakteryzują się dużą sprawnością wybiórczego odtwarzania. Cytowany powyżej autor zwraca uwagę, iż wydłużenie tzw. czasu wyczekiwania na odpowiedź sprawia m.in., iż większa liczba uczniów sygnalizuje gotowość udzielenia odpowiedzi (Fisher, 1999a). Prawdopodobnie ta wskazuje, iż stosowanie określonych zabiegów może wyrównać szanse uczniów o zróżnicowanej sprawności wybiórczego odtwarzania; niemniej jednak nawet przy znacznym wydłużeniu czasu wyczekiwania ci uczniowie, którzy zgłoszą się wcześniej niż inni, mogą być postrzegani w bardziej korzystnym świetle.

Znaczenia sprawności w zakresie wybiórczego odtwarzania nie należy ograniczać do sytuacji, wymagających od ucznia jedynie reprodukcji ważnych zadaniowo treści (choć w takich sytuacjach manifestuje się ono najbardziej wyraźnie). Wybiórcze odszukiwanie określonych informacji w pamięci może stanowić ważny składnik rozwiązywania złożonych zadań, wymagających znacznego zaangażowania procesów myślowych, np. przy rozwiązywaniu różnorodnych problemów. R. Fisher podkreśla, iż: „Każdy rodzaj myślenia odwołuje się do pamięci, także na każdym etapie rozwiązywania problemu trzeba sięgać do pamięci” (1999b, s. 119).

Sprawność, z jaką owo wybiórcze docieranie do ważnych sytuacyjnie treści będzie zachodziło, może okazać się ważna nie tylko dla samej szybkości uporańia się z rozwiązaniem zadania, ale może wręcz decydować o jego rozwiązaniu w ogóle. Wiadomo, iż przebieg operacji umysłowych, zachodzących np. podczas rozwiązywania problemów, uwarunkowany jest ograniczeniami pamięci operacyjnej. Osoby sprawniej odszukujące ważne sytuacyjnie informacje w pamięci mają większe możliwości neutralizowania owych ograniczeń niż osoby (o analogicznych możliwościach intelektualnych) mniej sprawnie funkcjonujące w tym zakresie.

Sprawność w zakresie wybiórczego wydobywania informacji z pamięci może być istotna dla efektywności wykonywanych działań nie tylko w przypadku sytuacji rozwiązywania zadań określonych kategorii, ale również dla efektywności funkcjonowania jednostki we wszelkich sytuacjach, zwłaszcza tych które angażują jej system słowny. Stwierdzono m.in., że osoby charakteryzujące się wyższym poziomem tzw. umiejętności (zdolności) werbalnych szybciej wydobywają informacje z pamięci (Hunt, 1978; Hunt, Davidson, Lansman, 1981).

W próbie określenia znaczenia sprawności wybiórczego odtwarzania informacji w nauczaniu i uczeniu się warto odwołać się do analogii. Jak wiadomo, z uwagi na kryterium celu, jak również specyficznych umiejętności, rozróżnia się czytanie integralne i czytanie wybiórcze. Zainteresowania badaczy i praktyków koncentrowały się przede wszystkim na czytaniu integralnym, tj. czytaniu, które obejmuje odbiór wszystkich zawartych w danym materiale treści (Hankała, 1987). W kontekście problematyki uczenia się na podstawie tekstów czytanie wybiórcze traktowano jako czytanie mało znaczące. Nawet ci autorzy, którzy byli zainteresowani usprawnieniem czytania, znacznie częściej koncentrowali się na technikach zwiększających szybkość czytania integralnego, niż na

czytaniu wybiórczym. Współcześnie coraz częściej eksponuje się znaczenie czytania wybiórczego (ściślej mówiąc: różnych jego technik) jako umiejętności nieodzownej, zwłaszcza w sytuacji, gdy uczeń czerpie informacje ze źródeł pozadydaktycznych.

Można dostrzec analogię pomiędzy umiejętnościami czytania integralnego i wybiórczego a umiejętnościami niewybiórczego i wybiórczego odtwarzania. Oddziaływania skoncentrowane na podnoszeniu sprawności czytania integralnego w niewielkim jedynie stopniu mogą zwiększyć sprawność czytania wybiórczego. Można zakładać, iż podobna prawidłowość dotyczy również wydobywania informacji z pamięci. Niezbędne jest jednak prowadzenie stosownych badań, gdyż wiedza o wybiórczym funkcjonowaniu pamięci w fazie przypominania, a zwłaszcza o sprawności, z jaką zachodzi wybiórcze odtwarzanie, jest znacznie uboższa niż wiedza o wybiórczym i niewybiórczym odbiorze informacji podczas czytania.

Do zagadnień o szczególnym znaczeniu dla psychologii nauczania i uczenia się należy zaliczyć kwestie: zakresu różnic indywidualnych w sprawności wybiórczego odtwarzania informacji; związku sprawności wybiórczego odtwarzania z właściwościami rozwojowymi i indywidualnymi, takimi m.in., jak: wiek, inteligencja, zdolności specjalne, zainteresowania; znaczenia sprawności wybiórczego odtwarzania w funkcjonowaniu szkolnym uczniów kształcących się na różnych poziomach nauczania w odniesieniu do różnych przedmiotów szkolnych; możliwości ćwiczenia sprawności wybiórczego odtwarzania w toku specjalnie zaprojektowanych oddziaływań treningowych; transferu sprawności wybiórczego odtwarzania informacji należących do określonej kategorii reprezentacji pamięciowych na sprawność wybiórczego odtwarzania informacji należących do innej kategorii reprezentacji pamięciowych.

Bibliografia

- Alterman R.: *Everyday memory and activity*. „Behavioral and Brain Sciences” 1996, 19.
- Anderson J.R.: *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. WSiP, Warszawa 1998.
- Bower G.H., Thompson-Schill S., Tulving E.: *Reducing retroactive interference: an inference analysis*. „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition” 1994, 20.
- Bruner J.S.: *Poza dostarczone informacje*. PWN, Warszawa 1978.
- Ceci S.J., Bronfenbrenner U.: *On the demise of everyday memory*. „American Psychologist” 1991, 46.
- Charness N.: *Expertise in chess and bridge*. W: D.Klahr, K.Kotovsky (red.): *Complex information processing*. Erlbaum, Hillsdale NJ 1989.
- Chase W.G., Simon H.A.: *The mind's eye in chess*. W: W.G.Chase (red.): *Visual information processing*. Academic Press, New York 1973.
- Chiang A., Atkinson R.C.: *Individual differences and inter-relationships among a select set of cognitive skills*. „Memory and Cognition” 1976, 4.

- Cohen G.: *Memory in the real world*. Erlbaum, Hillsdale NJ 1989.
- Conway M.A.: *In defense of everyday memory*. „American Psychologist” 1991, 46.
- De Groot A.: *Thought and choice in chess*. Mouton, The Hague 1978.
- Dudley G.A.: *Jak podwoić skuteczność uczenia się. Techniki sprawnego zapamiętywania i przywoływania informacji*. Medium, Warszawa 1994.
- Ericsson K.A., Kintsch W.: *Long-term working memory*. „Psychological Review” 1995, 102.
- Fisher R.: *Uczymy jak się uczyć*. WSiP, Warszawa 1999a.
- Fisher R.: *Uczymy jak myśleć*. WSiP, Warszawa 1999b.
- Hampson P.J., Morris P.E.: *Understanding cognition*. Blackwell, Oxford 1996.
- Hankala A.: *Giętkość w czytaniu, jej związki z inteligencją, techniką czytania oraz niektórymi rezultatami uczenia się na podstawie tekstu*. „Psychologia Wychowawcza” 1987, 30.
- Hankala A.: *Wybiórczość ludzkiej pamięci*. Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001.
- Hunt E.: *Mechanics of verbal ability*. „Psychological Review” 1978, 85.
- Hunt E., Davidson J., Lansman M.: *Individual differences in long-term memory access*. „Memory and Cognition” 1981, 9.
- Jenkins J.G.: *Funkcjonalne podejście do badań nad rozumieniem*. W: I.Kurcz, J.Brobryk, D.Łączka (red.): *Wiedza a język*. T.1. Ossolineum, Wrocław 1986.
- Koriat A.: *Control processes in remembering*. W: E.Tulving, F.I.M.Craik (red.): *The Oxford handbook of memory*. Oxford University Press, New York 2000.
- Koriat A., Goldsmith M.: *Memory metaphors and the real life/laboratory controversy: correspondence vs storehouse conceptions of memory*. „Behavioral and Brain Sciences” 1996, 19.
- Lea G.: *Chronometric analysis of the method of loci*. „Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance” 1975, 1.
- Ledzińska M.: *Metapamięć a stosowane strategie*. „Psychologia Wychowawcza” 1985, 28
- Locke J.: *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*. Tłum. B.J.Gawecki. PWN, Warszawa 1955 (wyd.1 - 1690).
- McCloskey M., Bigler K.: *Focused memory search in fact retrieval*. „Memory and Cognition” 1980, 8.
- Mietzel G.: *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Neisser U.: *Memory: What are important questions?* W: U.Neisser (red.): *Memory observed: Remembering in natural context*. Freeman, New York 1982.
- Neisser U.: *Time present and time past*. W: M.M.Gruneberg, P.E.Morris, R.N.Sykes (red.): *Practical aspects of memory: Current research and issues*. T.2. Wiley, Chichester 1988
- O'Brien D.: *Sztuka zapamiętywania*. Muza SA, Warszawa 2001.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z.: *Psychologia wychowawcza*. PWN, Warszawa 1994.
- Quelette J.A., Wood W.: *Habit and intention in everyday life: The multiple processes by which past behavior predicts future behavior*. „Psychological Bulletin” 1998, 124.
- Reder L.M., Anderson J.R.: *A partial resolution of the paradox of interference: the role of integrating knowledge*. „Cognitive Psychology” 1980, 12.

Searlman A., Herrman D.: *Memory from a broader perspective*. McGraw-Hill, New York 1994.

Smyth M.M., Morris P.E., Levy P., Ellis A.W.: *Cognition in action*. Erlbaum, Hillsdale NJ 1987.

Spearman C.: *The abilities of man*. Macmillan and Comp., London 1932.

Stadler M.A., Frensch P.A. (red.): *Handbook of implicit learning*. Sage, Thousand Oaks 1998.

Tulving E.: *Cue-dependent forgetting*. W: I.L. Janis (red.) *Current trends in psychology*. W.Kaufman Inc., Los Altos CA 1977.

Voltz J.: *Successful ageing: The second 50*. „Monitor on Psychology” 2000, 31.

Weber R.J., Blagowsky J: *Metered memory search with implicit and explicit scanning*. „Journal of Experimental Psychology” 1970, 84.

Włodarski Z.: *Z tajemnic ludzkiej pamięci*. WSiP, Warszawa 1990.

Woodworth R.S., Schlosberg H.: *Psychologia eksperymentalna*. PWN, Warszawa 1963.

Summary

Selective recall of information contained in human memory is a fundamental problem within the psychology of learning and instruction. Nevertheless, it is also a neglected issue. Skilful selective recall is very important in various school situations such as test, exams, answering teacher's question especially in a such condition when there is limited time for response. The author suggests theoretical and methodological basis for empirical research over the activity of selective search and retrieval of relevant information from memory.

Ewa Czerniawska
Uniwersytet Warszawski

AKTYWNOŚĆ STRATEGICZNA: ZALEŻNA CZY NIEZALEŻNA OD DZIEDZINY WIEDZY/PRZEDMIOTU NAUCZANIA?¹

We współczesnej psychologii kształcenia panuje zgodność co do tego, że o efektach uczenia się decyduje w dużej mierze przejawiana przez uczniów aktywność strategiczna (por. np. Czerniawska, 1999; Dembo, 1997; Siegler, 1983). Uczenie się nie jest postrzegane jako mechaniczne przelewanie wiedzy z umysłu nauczyciela lub z podręcznika do umysłu ucznia, ale jako aktywny proces konstruowania wiedzy przez uczącego się za pomocą strategii uczenia się. W trakcie uczenia się ważne jest więc nie tylko nabywanie nowej wiedzy czy umiejętności, ale i coraz efektywniejszych strategii uczenia się, czyli sposobów radzenia sobie z materiałem i sytuacjami uczenia się. Wyróżnia się strategie poznawcze, które polegają na działaniach na materiale będącym przedmiotem uczenia się i prowadzą do jego przyswajania oraz strategie metapoznawcze, których rolą jest kontrola, monitorowanie oraz regulacja strategii poznawczych i afektywnych. Jedno z ważniejszych pytań odnoszących się do aktywności strategicznej dotyczy jej ogólności/specyficzności. Jest to zresztą pytanie szersze, które odwołuje się do nierozwiązanych kontrowersji na temat ogólności/specyficzności, w tym inteligencji; ogólności/specyficzności systemu pamięci; a w najszerszym rozumieniu modularności umysłu w ogóle. Jednak pytanie o ogólność/specyficzność aktywności strategicznej nie stanowi wyłącznie problemu teoretycznego. Przybiera ono wyraźnie praktyczny charakter i ma zasadnicze znaczenie tak dla nauczających, jak i dla uczących się.

Uczniowie zapytani o to, czy uczą się wszystkich przedmiotów w taki sam sposób, tzn. czy stosują we wszystkich przedmiotach taką samą aktywność strategiczną, bez wątplenia odpowiedzą, że nie. Przecież uczenie się tak różnych przedmiotów, jak język ojczysty, matematyka, historia, praca-technika czy wychowanie fizyczne, przebiega odmiennie. Również nauczyciele z wszystkich szczebli nauczania, od szkoły podstawowej do wyższej, postrzegają naturę wiedzy ze swojej dziedziny oraz uczenie się jej jako odmiennie w porównaniu do innych dziedzin (VanderStoep, Pintrich i Fagerlin, 1996). Też, zdawałoby się oczywistej prawdy, nie dostrzegali przez długi czas psychologowie opisując i badając aktywność strategiczną, bez wskazywania kontekstu przedmiotowego (Boekaerts, 2002; Czerniawska, 1999; Shuell, 1993). Sytuacja uległa zmianie do-

piero pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku (Boekaerts, 2002). W poniższym tekście omówiono wybrane, najważniejsze względy przemawiające zarówno za, jak i przeciw specyficzności przedmiotowej aktywności strategicznej. Uwzględniono argumenty wynikające z koncepcji teoretycznych, sformułowanych przez psychologów oraz z przeprowadzonych poszukiwań empirycznych.

Ogólne założenia dotyczące specyficzności przedmiotowej aktywności strategicznej

Za występowaniem interprzedmiotowego różnicowania aktywności strategicznej przemawiają liczne względy. Podstawowe to względy merytoryczne, wskazujące na odmiennosc charakteru i struktury poszczególnych przedmiotów nauczania. Interprzedmiotowa giętkość strategiczna byłaby odpowiedzią na tę odmiennosc. Można odwołać się do prostego porównania. Historia ma w większej mierze strukturę liniową wyznaczoną przez swój przedmiot niż biologia, której struktura jest wyraźnie hierarchiczna. Matematyka odwołuje się w znacznym stopniu do myślenia abstrakcyjnego, natomiast praca-technika ma na celu wykształcenie nie tyle wiedzy, ile przede wszystkim określonych umiejętności praktycznych uczniów. Czy należy zatem oczekiwać, aby tak zróżnicowane przedmioty nauczania wywoływały taką samą aktywność strategiczną? Drugi rodzaj argumentów odwołuje się do zmiennych podmiotowych. Poszczególnych uczących się charakteryzuje odmienny wyjściowy poziom wiedzy ogólnej i przedmiotowej, inne podejście do uczenia się poszczególnych przedmiotów, wynikające m.in. z zainteresowań, motywacji, wcześniejszych doświadczeń, zdolności itd. Szczególnie wyraziste różnice dotyczą nowicjuszy (osób rozpoczynających naukę w jakiejś dziedzinie) i ekspertów. Nowicjusze mają początkowo bardzo niskie osiągnięcia i stosują nieefektywne strategie. Natomiast eksperci stosują prawidłowo liczne strategie poznawcze i metapoznawcze (Zimmerman i Martinez-Pons, 1986; 1988). Bardziej szczegółową analizę koncepcji osiągnięć eksperckich zamieszczono w dalszej części artykułu.

Niektórzy psychologowie uważają jednak, że aktywność strategiczna w uczeniu się reprezentuje przede wszystkim ogólną cechę uczących się i w niewielkim stopniu ma charakter specyficzny dla danej dziedziny. Taki pogląd sformułowali np. M. Veenman, J.J. Elshout i J. Meijer (1997). Należy przy tym zwrócić uwagę na fakt, że wnioski swoje wyciągnęli na podstawie badań, w których zadania co prawda dotyczyły innych zagadnień szczegółowych, ale wszystkie wymagały podobnych umiejętności z zakresu nauk ścisłych. Aktualnie większość badaczy skłonna jest jednak uznawać aktywność strategiczną za silnie specyficzną dla poszczególnych obszarów wiedzy/przedmiotów nauczania, opowiadając się za uwarunkowaną przedmiotowo giętkością strategiczną. Znajduje to wyraz w konstruowanych modelach uczenia się (np. Alexander, 1994; 1995; Boekaerts, 1997; Shuell, 1990; 1993). Na przykład, M.Boekaerts silnie podkreśla, że modele samoregulowanego uczenia

się powinny być konstruowane z uwzględnieniem kontekstu przedmiotowego, że uczenie się jest specyficzne przedmiotowo (*domain-specific*), gdyż osoby, które nauczyły się samoregulacji w jednej dziedzinie, poznając inną dziedzinę muszą przeważnie na nowo uczyć się regulowania własnego uczenia się (Boekaerts, 1995; 1997; 2002). Poniżej przedstawiono zwięźle dwa wybrane modele: T.J. Shuella oraz P. Alexander.

Fazy znaczącego uczenia się (*meaningful learning*) według Thomasa J. Shuella

Thomas J. Shuell (1990) zaproponował model faz uczenia się, które, jego zdaniem, występują w każdym uczeniu się, tak prostym, jak i złożonym. Inaczej mówiąc, zdaniem autora, model adekwatnie opisuje uczenie się prostej czynności manualnej, ale i nowej dziedziny wiedzy. Różnice tkwią w rodzaju wykorzystywanych strategii oraz zakresie ćwiczenia potrzebnego do nabycia sprawności. Model zakłada występowanie w każdym uczeniu się trzech faz². W pierwszej fazie, początkowej (*initial*), uczący się jest konfrontowany z licznymi, wyizolowanymi faktami i informacjami. Ponieważ brak mu szerszej perspektywy i struktury wiedzy z danej dziedziny, jego aktywność strategiczna polega głównie na wykorzystywaniu wiedzy do interpretacji pojedynczych danych oraz na dosłownym zapamiętywaniu pojedynczych danych („wkuwaniu”). Proces uczenia się ma charakter ogólny, dominują proste formy uczenia się, stosowane są wcześniej poznane strategie, niekoniecznie dobrze dopasowane do poznawanej dziedziny. Stopniowo jednak nawet te proste uczenie się doprowadza do rozszerzenia i lepszej organizacji wiedzy uczącego się i może on przejść do kolejnej fazy – pośredniej (*intermediate*). W tej fazie zaczynają dominować bardziej proceduralne i specyficzne przedmiotowo sposoby uczenia się. W związku z poszerzeniem się wiedzy przedmiotowej wzrasta możliwość refleksji nad własnymi procesami poznawczymi i pojawiają się dojrzałe strategie metapoznawcze. Trzecią fazę, końcową (*terminal*), charakteryzuje postępowanie autonomiczności i automatyzacji uczenia się, które składa się przeważnie ze specyficznych przedmiotowo strategii. Zdaniem Shuella, w tej fazie potrzeba świadomej kontroli metapoznawczej właściwie zanika.

Przedstawiony model znajduje wyraźne odniesienie do zagadnienia specyficzności przedmiotowej aktywności strategicznej. Sam Shuell, jak wskazano, podkreśla, że opisuje on uczenie się każdej dowolnej nowej umiejętności czy dziedziny wiedzy, w tym poznawania nowych przedmiotów szkolnych. Każdy przedmiot szkolny stanowi początkowo dla uczącego się nieznaną dziedzinę. Należy zatem oczekiwać różnic w aktywności strategicznej w poszczególnych przedmiotach w zależności od tego, w jakiej fazie znajduje się w danym momencie uczący się. Warto ponadto zwrócić uwagę na fakt, że Shuell jest zwolennikiem poglądu, iż każdy rodzaj uczenia się jest w swej naturze taki sam, który to pogląd odnajdujemy wyraźnie w pracach J.R. Andersona (1998).

Model uczenia się przedmiotowego Patricii Alexander

Według Patricii Alexander, uczenie się każdej, konkretnej dziedziny wiedzy przebiega w trzech etapach: aklimatyzacji, kompetencji i biegłości (*proficiency*)³. W pierwszym etapie uczący się posiada bardzo ubogą i fragmentaryczną wiedzę z danej dziedziny. Dotyczy to zarówno ogólnej wiedzy przedmiotowej, jak i jednostkowych zagadnień. Uczenie się jest ukierunkowywane na bieżąco przez postawione z zewnątrz zadania. Z tego powodu uczący się wykorzystuje niemal wyłącznie, a przy tym często nieskutecznie, znane wcześniej strategie ogólne. W miarę uczenia się wiedza staje się obszerniejsza i lepiej ustrukturalizowana. Zatem w drugim etapie uczenie się jest coraz bardziej podporządkowywane szerszym celom przedmiotowym, a nie pojedynczym zadaniom. Uczący się zaczyna sam opracowywać i stosować coraz więcej strategii specyficznych, które okazują się skuteczne. Jednak nadal nierzadko musi odwoływać się do swojej ogólnej wiedzy strategicznej, aby monitorować wykonywanie specyficznych dla danej dziedziny procedur. W mniejszym stopniu jednak potrzebuje zewnętrznej pomocy, wsparcia i kierowania. Dzięki bardziej spójnej wiedzy przedmiotowej oraz pewnej automatyzacji przetwarzania tej wiedzy, aktywność uczącego się może być lepiej wykorzystywana do rozszerzania i wzbogacania wiedzy przedmiotowej.

Ostatni etap stanowi przejście na pozycję eksperta w danej dziedzinie. Uczący się nie tylko posiada rozległą i zorganizowaną wiedzę z danej dziedziny, ale i sam ją rozszerza. Na tym etapie stosowane są złożone i specyficzne strategie oraz stawiane samodzielnie przez uczącego się nowe, nierzadko trudne zadania. Jednak, gdy styka się z trudnymi lub słabo zdefiniowanymi problemami, musi odwoływać się przy monitorowaniu, kontroli i regulacji swojego działania także do ogólnej wiedzy strategicznej. Według Alexander, na pierwszym etapie podejmowane są nieliczne i często nieskuteczne próby samoregulacji uczenia się. Dopiero zdobycie pewnego poziomu kompetencji przedmiotowej umożliwia efektywną samoregulację. Uczniom szkoły podstawowej i średniej dostępne są, zdaniem Alexander, tylko dwa pierwsze etapy rozwoju uczenia się przedmiotowego. Reasumując: dla pierwszego etapu charakterystyczne są strategie ogólne, w drugim uczący się poznaje lub sam wypracowuje strategie specyficzne i zaczyna je stosować, w trzecim etapie zdecydowanie dominują strategie specyficzne i występuje wysoki poziom samoregulacji uczenia się.

Model Alexander, bardzo zbliżony do propozycji Shuella, różni się jednak naciskiem położonym na specyficzność przedmiotową uczenia się szkolnego/akademickiego oraz silniejszym zainteresowaniem procesami metapoznawczymi realizowanymi bądź przez samego uczącego się, bądź też przez nauczyciela.

Przegląd badań nad specyficznością przedmiotową aktywności strategicznej

Omawiane zagadnienie – różnicowania działań strategicznych w zależności od przedmiotu nauczania (dziedziny wiedzy) – doczekało się niewielu badań. Przeważnie było ono uwzględniane w poszukiwaniach dotyczących uczenia się matematyki, czytania lub pisania. Ograniczano się przy tym do analizowania przebiegu uczenia się wybranego przedmiotu (lub umiejętności), nie dokonując porównań pomiędzy kilkoma różnymi przedmiotami czy umiejętnościami. Jednak nie należy sądzić, że zagadnienie to nie było w ogóle dostrzegane (Desforges i Bristow, 1995; Gruszecka, 2002; Pintrich, 1994; VanderStoep, Pintrich i Fagerlin, 1996; Wolters, Yu i Pintrich, 1996). Poniżej przedstawiono przegląd wybranych badań na ten temat.

Strategie uczenia się u uczniów szkoły podstawowej

Nieliczne badania nad interprzedmiotowym zróżnicowaniem aktywności strategicznej przyniosły sprzeczne wyniki. Na przykład, C. Desforges i S. Bristow (1995), w badaniach dzieci w wieku od 7 do 11 lat, nie stwierdzili występowania różnic w aktywności strategicznej w uczeniu się matematyki, języka angielskiego i środowiska. Z kolei badania własne nad strategiami uczenia się z tekstów podręcznikowych wykazały, że już w klasie piątej szkoły podstawowej można wyodrębnić grupę uczniów giętkich strategicznie, a ich odsetek rośnie z wiekiem (Czerniawska, 1993; 1994; 1995; 1999). W odpowiedziach na pytania otwarte kwestionariusza „Uczenie się tekstów podręcznikowych” prawie 50% uczniów klasy piątej i szóstej opisywało takie same strategie uczenia się z tekstów podręcznikowych niezależnie od przedmiotu nauczania – w przypadku omawianych badań były to: biologia, geografia i historia. Oznacza to, że pozostałe 50% opisywało odmienne strategie w poszczególnych przedmiotach nauczania. Procent uczniów giętkich w klasie siódmej wyniósł ponad 60, natomiast w klasie ósmej jedynie co czwarty uczeń opisywał stosowanie takich samych strategii niezależnie od przedmiotu nauczania (Czerniawska, 1992a; 1992b).

Powyższe dane mogą wskazywać, że interprzedmiotowa giętkość strategiczna stanowi nie tylko rezultat rozwoju poznawczego, ale jest także indywidualną cechą funkcjonowania poznawczego, powiązaną z innymi aspektami funkcjonowania poznawczego, takimi jak styl poznawczy czy umiejscowienie poczucia kontroli, oraz cechami temperamentalnymi (Czerniawska, 1995; Farley, 1985). Okazało się ponadto w omawianych badaniach, co należy silnie podkreślić, że interprzedmiotowa giętkość strategiczna sprzyja wyższym osiągnięciom w uczeniu się (Czerniawska, 1993; 1995; 1997; 1999).

Bezradność intelektualna: przyczyna czy skutek specyficzności przedmiotowej

Zróżnicowanie aktywności strategicznej w zależności od przedmiotu nauczania nie zawsze musi wiązać się z uzyskiwaniem lepszych efektów. W badaniach prowadzonych na podstawie informacyjnego modelu wyuczonej bezradności, zaproponowanego przez M.Koftę i G.Sędek (Kofta i Sędek, 1989; Sędek i McIntosh, 1998), okazało się, że niektórzy uczniowie prezentują parcjalną, specyficzną dla danego przedmiotu nauczania, bezradność intelektualną (Sędek, 1995; Sędek i McIntosh, 1998). Można powiedzieć, że stanowi ona szczególnie, krańcowy i niekorzystny, przypadek interprzedmiotowego zróżnicowania aktywności strategicznej. Jednak ich badania nie pozwalają na określenie relacji przyczynowo-skutkowych pomiędzy bezradnością intelektualną i aktywnością strategiczną. Również model teoretyczny bezradności nie daje podstaw do jednoznacznego rozstrzygnięcia tej kwestii. Zgodnie z nim jednym z czynników odpowiedzialnych za powstawanie syndromu bezradności są nieefektywne strategie uczenia się, które są jednak również traktowane jako skutek treningu bezradności (Sędek, 1995; Sędek i McIntosh, 1998).

Parcjalność zaburzeń wskazuje, że uczniowie bezradni na jednym przedmiocie nie przejawiają uogólnionych deficytów strategicznych. Nie jest to jednak równoznaczne ze stwierdzeniem, że niska efektywność strategiczna jest wyłącznie skutkiem treningu bezradności. Badania wykazały, że wszyscy uczniowie mogą być nauczeni stosowania efektywnych strategii, jednak postawieni wobec zadań nierozwiązywalnych (niekontrolowalnych) uczniowie bezradni nie korzystają z nich, w przeciwieństwie do tych, którzy nie wykazują bezradności. Można więc sądzić, że zgodnie z ogólnymi założeniami informacyjnego modelu bezradności, niska efektywność strategiczna stanowi rzeczywiście jeden z czynników sprzyjających bezradności, trening bezradności zaś pogłębia pierwotne deficyty strategiczne.

W badaniach własnych (Czerniawska, 2000) sformułowano hipotezę, że interprzedmiotowe zróżnicowanie aktywności strategicznej, przejawiające się w niskiej efektywności aktywności strategicznej w obrębie niektórych przedmiotów nauczania, stanowi czynnik ryzyka wystąpienia bezradności intelektualnej. Trening bezradności przyczynia się do pogłębienia pierwotnych deficytów strategicznych polegających na dominacji powierzchniowych strategii uczenia się oraz niskiej kontroli metapoznawczej. W celu zweryfikowania tej hipotezy przeprowadzono badania podłużne uczniów rozpoczynających naukę w szkole średniej, liceum ogólnokształcącym. Uczniowie byli badani na początku i pod koniec pierwszej klasy oraz na początku drugiej.

Aktywność strategiczna przejawiana przez uczniów w dwóch analizowanych przedmiotach nauczania – matematyce i języku polskim – okazała się istotnie skorelowana. Zdaje się to wskazywać na występowanie indywidualnych stylów uczenia się, np. głębokiego lub powierzchniowego, niezależnych od przedmiotu nauczania (Schmeck, 1988). Jednak równocześnie stwierdzono

występowanie istotnych różnic w aktywności strategicznej w matematyce i języku polskim, przy czym różnice te wydają się nasilać w miarę przebiegu kształcenia. Również fakt, że stwierdzono odmienny obraz zależności pomiędzy aktywnością strategiczną, ocenami szkolnymi i bezradnością intelektualną w obu przedmiotach przemawia za zróżnicowaniem interprzedmiotowym.

W nauce języka polskiego, stosowanie strategii głębokich, metapoznawczych oraz zewnętrznych okazało się ujemnie skorelowane z bezradnością. Natomiast stosowanie strategii głębokich było pozytywnie powiązane z uzyskiwanymi ocenami. W odniesieniu do matematyki stwierdzono istotne ujemne korelacje pomiędzy stosowaniem strategii głębokich i bezradnością. Ponadto stosowanie strategii powierzchniowych korelowało ujemnie z uzyskiwanymi ocenami. Związki pomiędzy aktywnością strategiczną i bezradnością intelektualną okazały się silniejsze w zestawieniu wyników drugiego pomiaru aktywności strategicznej i drugiego pomiaru bezradności, niż w zestawieniu wyników pierwszych pomiarów. Powyższe fakty wspierają hipotezę, że przejawiana aktywność strategiczna może stanowić czynnik ryzyka wystąpienia bezradności intelektualnej, a trening bezradności pogłębia pierwotne deficyty (Czerniawska, 2000).

Aktywność strategiczna a typ szkoły ponadpodstawowej

Bardzo ciekawych danych dostarczyły badania A. Slaats, H.C. Lodewijksa i J.M.M. van der Sandena (1999), przeprowadzone wśród uczniów różnego typu szkół ponadpodstawowych, zawodowych. Badacze interesowali się tym, czy w zależności od rodzaju szkoły (handlowa, techniczna, medyczna i rolnicza) uczniowie reprezentują ten sam, czy też odmienny styl uczenia się, określany przez cztery wymiary: strategie poznawcze, strategie regulacyjne, koncepcje uczenia się oraz ukierunkowanie motywacyjne. Na podstawie przeprowadzonych badań wyróżnili cztery style: reproduktywny, konstruktywny (w ich wyodrębnieniu podstawową rolę odgrywają stosowane strategie poznawcze: powierzchniowe lub głębokie), giętki i bierny. Przytoczmy przykładowo charakterystykę stylu giętkiego. Uczący się stosuje zarówno strategie powierzchniowe, jak i głębokie, oraz tak wewnętrzną, jak i zewnętrzną regulację. Adekwatnie rozumie uczenie się i wykazuje silną, długoterminową motywację.

Okazało się, że w różnych typach szkół dominują odmienne style. I tak w szkołach handlowych najczęściej występował styl reproduktywny, w szkołach technicznych – konstruktywny, w szkołach medycznych – giętki, a w szkołach rolniczych – bierny. Badania te nie dostarczyły jednak odpowiedzi na pytanie, czy różnice w stylach pojawiły się przed rozpoczęciem nauki w szkole średniej i były przyczyną wyboru określonego typu szkoły, czy też może nauka w określonego typu szkole promuje rozwój danego stylu uczenia się. Można przypuszczać, że mamy tu do czynienia z pewnego rodzaju transakcyjnością.

Przyjęty wcześniej sposób uczenia się wpływa na wybór kierunku dalszego kształcenia, a nabywane w nowym kontekście edukacyjnym doświadczenia wzmacniają lub osłabiają pierwotne dyspozycje. Analogicznie stwierdza się, że rozwój ogólnych poglądów na istotę uczenia się oraz rozwój strategii mają charakter transakcyjny. Dojrzałe poglądy na uczenie się prowokują do stosowania bardziej wypracowanych strategii, a rozwój wiedzy strategicznej i efektywności działań przyczyniają się zwrotnie do modyfikowania lub utrwalania określonej koncepcji uczenia się (Czerniawska, 1999).

Badania nad studentami

S.W. VanderStoep, P.R. Pintrich i A. Fagerkin (1996) przeprowadzili badania z udziałem studentów college'ów, uwzględniając trzy różne dziedziny wiedzy. Nauki humanistyczne były reprezentowane przez język angielski, nauki społeczne – przez psychologię, nauki przyrodnicze – przez biologię. Badaczy interesowała zależność/niezależność przedmiotowa aktywności strategicznej i jej wpływ na osiągnięcia, badane na początku i na końcu semestru. Uzyskane dane wskazały na występowanie w tym zakresie różnic między przedmiotami, przy równoczesnej częściowej zbieżności aktywności strategicznej. Autorzy wysnuli wniosek, że aby uzyskiwać na wyższej uczelni wysokie osiągnięcia, niezbędna jest specyficzna wiedza przedmiotowa, specyficzne dla każdej dziedziny wiedza i umiejętności strategiczne oraz ogólne, niezwiązane z dziedziną, wiedza i umiejętności strategiczne. Również inne badania nad studentami wykazały zróżnicowanie podejść do uczenia się na różnych kierunkach studiów. Na przykład, u studentów medycyny stwierdzono częstsze ukierunkowanie na reprodukcję i tym samym silniejszą sztywność strategiczną, a u studentów psychologii częstsze ukierunkowanie na znaczenie, a tym samym silniejszą tendencję do giętkości strategicznej (Lindlom-Ylänne i Lonka, 1999).

W badaniach nad strategiczną kontrolą uczenia się prowadzonych przez R. Cantwella i współpracowników, w tym w badaniach polskich, także stwierdzono zależność przejawianej kontroli strategicznej (adaptacyjnej, sztywnej i chwiejnej) od kierunku studiów/uczelni (np. Czerniawska i Cantwell, 2002). Natomiast badania A.Gruszeckiej (2002), przeprowadzone wśród studentów Wydziału Prawa i Administracji, nie wykazały istotnych różnic pomiędzy aktywnością strategiczną przejawianą w dwóch przedmiotach: prawo rzymskie i logika. Przyczyn braku różnic może być kilka: mała badana grupa, słabe różnice pomiędzy obu przedmiotami, fakt, że badani byli studentami pierwszego roku i dopiero rozpoczynali studia.

Badania nad osiągnięciami eksperckimi

Badania i koncepcje teoretyczne dotyczące osiągnięć eksperckich są nie tylko bardzo ciekawe, ale i użyteczne jako argumenty za specyficznością przed-

miotową aktywności strategicznej i to w dwójnasób. Z jednej strony, każdego uczącego się jakiejś dziedziny możemy umiejscowić na jakimś etapie drogi stania się ekspertem, z drugiej zaś fakt, że osiągnięcia eksperckie zazwyczaj nie ulegają generalizacji czy transferowi na inne obszary działania, wspiera tezę o specyfice przedmiotowej aktywności strategicznej. Bardzo znana i często cytowana jest koncepcja Ericssona. Jego zdaniem, osiągnięcia eksperckie, takie jak niezwykle osiągnięcia pamięciowe, są wyłącznie wynikiem odpowiedniego ćwiczenia, czyli niezwykła pamięć jest po prostu wyuczoną umiejętnością, a nie efektem wrodzonych zdolności. Według jego koncepcji wyćwiczonej pamięci (*skilled memory*), aby uzyskiwać ponadprzeciętne wyniki w zadaniach pamięciowych niezbędne są trzy elementy: sensowne kodowanie, odpowiednie struktury wiedzy przechowywane w pamięci, które umożliwiają wydobywanie informacji, oraz wyćwiczenie prowadzące do przyspieszenia przebiegu procesów poznawczych.

Zdaniem T.A. Salthousa (1991) zaś, aby stać się ekspertem, należy pokonać ograniczenia cechujące większość ludzi, a dokonać tego można dzięki wybitnym zdolnościom, odpowiedniemu, długotrwałemu doświadczeniu w danej dziedzinie lub nabyciu mechanizmów czy procesów specyficznych dla zadań z tej dziedziny. Jeżeli pominiemy pierwszą wymienioną możliwość, dwie pozostałe stanowią bardziej uogólnioną wersję koncepcji Ericssona.

Przeprowadzone przez Ericssona i współpracowników badania nad kilkoma osobami, m.in. SF i DD, wykazały, że osoby o pierwotnie przeciętnej pamięci dla cyfr mogą być rzeczywiście nauczone stosowania metody, dzięki której ich osiągnięcia wzrosną do poziomu stwierdzanego u mnemonistów lub przynajmniej będą zdecydowanie wyższe niż początkowo (Ericsson, 1988; Ericsson i Chase, 1982). Dobry przykład tego podejścia stanowi SF, student, który początkowo miał przeciętny zakres pamięci. Ponieważ SF był biegaczem i bardzo interesował się sportem, Ericsson i współpracownicy nauczyli go przekładania ciągów cyfr na czasy uzyskiwane w biegach oraz umieszczania tak zorganizowanych grup cyfr w szerszej strukturze o charakterze hierarchicznym. Po długotrwałym treningu SF był w stanie zapamiętywać ciągi cyfr lub matryce liczące nawet ponad 80 elementów.

Wniosek o znaczącej roli intensywnego ćwiczenia znajduje także wsparcie w wynikach innych badań: w rezultatach poszukiwań nad pamięcią kelnerów (Bennett, 1983; Ericsson i Polson, 1988a; 1988b) czy nad możliwością doprowadzenia drogą ćwiczeń do stania się rachmistrzem pamięciowym (Staszewski, 1988).

Przeprowadzono także liczne poszukiwania w ramach koncepcji testowania granic P.B. Baltesa, z udziałem osób starszych. W całej serii badań brały udział osoby w podeszłym wieku (od 65 do 83 lat), jednak o dobrym stanie zdrowia i przeważnie czynne zawodowo, oraz, jako grupa kontrolna, studenci. Badanych uczono stosowania metody *loci*, utrwalając, w zależności od wersji eksperymentu, od 20 do 40 lokalizacji na terenie zachodniego Berlina oraz ćwiczone ich umiejętności wyobrażeniowe. W kilku eksperymentach stwierdzono,

że osoby badane, po długotrwałym treningu, były w stanie odtwarzać poprawnie w kolejności, nawet do 90–120 elementów, słów lub cyfr (Kliegl i Baltes, 1987).

W późniejszych badaniach, gdy trening był krótszy, okazało się, że po kilku tygodniach ćwiczeń (w sumie do 26 sesji treningowych po 90 minut każda, odbywających się 2 do 4 razy tygodniowo) większość badanych była w stanie zapamiętać w kolejności, po jednokrotnej ekspozycji, ciągi liczące do 40 elementów. Dodajmy jednak, że osiągnięcia studentów były na ogół wyższe, często bezbłędne, a osoby starsze zapamiętywały od 19 do 40 elementów (Baltes i Kliegl, 1992; Smith i Baltes, 1989; 1990). Co ważne zarówno w tych badaniach, jak i w większości poszukiwań nad osiągnięciami eksperckimi nie stwierdzono przenoszenia się nabytych umiejętności na inne materiały i inne sytuacje. Inaczej mówiąc, np. starsze osoby z badań R. Kliegla et al., które potrafiły zapamiętywać długie ciągi elementów, nadal narzekały na swoją pamięć w życiu codziennym. Jedyny bodaj wyjątek stanowił badany przez K.A. Ericssona i P.G. Polsona (1988a; 1988b) kelner JC, który został po intensywnym treningu nauczony pewnych strategii pamięciowych i był w stanie zastosować je skutecznie także do innego rodzaju materiału.

Przytoczone badania nad usprawnieniem funkcjonowania pamięciowego, mieszczące się w nurcie poszukiwań nad osiągnięciami eksperckimi, pozwalają na sformułowanie wniosków zbieżnych z wyciąganymi na podstawie innych poszukiwań nad nabywaniem umiejętności (Anderson, 1988; Payne i Wenger, 1992). Przede wszystkim stwierdza się, że w miarę ćwiczenia zachodzą w każdej nabywanej umiejętności zasadnicze zmiany polegające nie tylko na zmniejszaniu się liczby błędów i na ogólnej redukcji czasu wykonania, ale przede wszystkim są to zmiany o charakterze jakościowym, polegające na redukcji zaangażowania poznawczego. Mówiąc prościej, im dłużej ćwiczymy jakieś działanie, tym szybciej je wykonujemy, gdyż skraca się znacząco czas potrzebny na myślenie o wykonywanej czynności.

Takich danych dostarczyły badania nad nabywaniem przeróżnych umiejętności: posługiwania się komputerem, wyprowadzania dowodów geometrycznych, prowadzenia samochodu, produkowania cygar czy pisania powieści. Stawanie się ekspertem w jakiejś dziedzinie oznacza nie tylko nabywanie coraz większej sprawności w wykonywaniu określonych czynności, jak opisano powyżej, ale także stosowanie coraz liczniejszych i bardziej złożonych oraz przeważnie odmiennych niż u nowicjuszy reguł kierujących działaniem. Na przykład, ocenia się, że arcymistrzowie szachowi znają około 50 000 reguł gry w szachy (de Groot, 1965).

Podsumowanie

Przedstawione powyżej rozważania oraz wyniki badań empirycznych można podsumować w następujący sposób.

Do efektywnego stosowania wiedzy i umiejętności strategicznych niezbędne jest pewne minimum wiedzy z danej dziedziny. Błędna lub niepełna wiedza przedmiotowa może przyczyniać się do pogorszenia aktywności strategicznej (Alexander i Judy, 1988). Pomiędzy wiedzą przedmiotową a strategiczną zachodzi transakcja: wiedza strategiczna przyczynia się do lepszego nabywania wiedzy przedmiotowej, a nabywanie wiedzy przedmiotowej, zwrótnie, pozwala na rozwój wiedzy strategicznej.

Aktywność strategiczna zdaje się do pewnego stopnia stanowić czynnik ogólny, przejawiający się w przyjmowanym stylu uczenia się czy też podejściu do uczenia się. Zwraca się uwagę na fakt, że w uczeniu się licznych studentów można znaleźć specyfikę indywidualną przejawiającą się niezależnie od przedmiotu/dziedziny (Siegler, 1991; Vermetten, Vermunt i Lodewijks, 1999; 2002), która, gdy jest wystarczająco dojrzała, pozwala uczącym się na uzyskiwanie wyższych rezultatów niż wynikałoby to z posiadanych zdolności intelektualnych (Minnaert i Janssen, 1999; Šr̃vik, Frostad i Lie, 1994). Wydaje się więc, że aktywność strategiczna jest częściowo uwarunkowana indywidualnym stylem uczenia się, preferowanym przez uczącego się, a po części przez kontekst, w jakim dane uczenie się zachodzi (Slaats, Lodewijks i van der Sanden, 1990). Wymagania przedmiotowe oraz sytuacyjne mogą stanowić filtr, dostosowujący ogólne charakterystyki uczenia się do specyficznych warunków. Z uwagi na efektywność uczenia się specyficzność przedmiotowa aktywności strategicznej jest przeważnie korzystna i pożądana. Wyjątek stanowi bezradność intelektualna.

Nauczanie uczenia się, czyli rozwijanie aktywności strategicznej, powinno być prowadzone w ramach nauczania przedmiotowego, zostać osadzone w konkretnym kontekście merytorycznym i uwzględniać specyfikę danej dziedziny, w tym strukturę wiedzy z określonego obszaru. Autorzy programów nauczania, autorzy podręczników oraz nauczyciele planujący oddziaływania dydaktyczne powinni uwzględniać specyfikę aktywności strategicznej optymalnej dla uczenia się danego przedmiotu.

Paradoksalnie specyficzność przedmiotowa aktywności strategicznej może stanowić argument przeciwko zwiększaniu liczby stopni kształcenia, gdyż każdorazowa zmiana środowiska uczenia się powoduje, że uczący się stają się nowicjuszami, zmuszonymi do korzystania z ogólnej, a nie specyficznej przedmiotowo aktywności strategicznej.

Aktywność strategiczna zmienia się z czasem, wraz z nabywaniem doświadczeń. Uczniowie rozpoczynający naukę na danym etapie kształcenia są do pewnego stopnia nowicjuszami, pomimo że uczyli się tych samych przedmiotów wcześniej. Jednak wraz z przejściem na kolejny etap kształcenia następują istotne zmiany w przekazywanych treściach, w sposobach nauczania, samym środowisku szkolnym. Uczniowie muszą więc dostosować się do nowej sytuacji, co nie zawsze jest łatwe. Wyniki badań psychologicznych wskazują zresztą, że ogólnie przechodzeniu na kolejne etapy kształcenia towarzyszy obniżenie się

poziomu motywacji i osiągnięć szkolnych (np. Dembo, 1994; Sędek i Mcintosh, 1998).

Zwróćmy jeszcze uwagę na jeden, ogólny problem spójności pomiędzy reprezentowanym przez uczącego się stylem uczenia się i działaniami oraz spójności pomiędzy poszczególnymi elementami tworzącymi dany styl (Beishuizen, Stoutjesdijk i Van Putten, 1994; Entwistle, Tait i McCune, 2000; Lindblom-Ylänne i Lonka, 2000; Vermunt i Verloop, 2000). Na przykład, lepsze efekty zostaną osiągnięte, gdy osoba ucząca się, reprezentująca styl głęboki, będzie sprawować kontrolę wewnętrzną nad własnym uczeniem się, natomiast dla osoby reprezentującej powierzchniowy styl uczenia się, korzystniejsza będzie kontrola zewnętrzna (Beishuizen, Stoutjesdijk i Van Putten, 1994). W tym kontekście wprowadza się pojęcie „tarć” (*frictions*) między strategiami uczenia się i nauczania. Oznaczają one brak dopasowania między strategiami, które chce wykorzystać uczący się, a tymi, których zastosowania wymagają zadania. Tarcia mogą pełnić pozytywną rolę, gdy prowadzą do rozwoju aktywności strategicznej; negatywną zaś, gdy zmuszają do uczenia się na niższym niż osiągalny poziomie (Oosterheert i Vermunt, 2001; Vermunt i Verloop, 1999).

Przypisy

¹ Praca finansowana z funduszy na Badania Statutowe Wydziału Psychologii UW w roku 2002 (BST 773/2).

² Ujęcie Shuella jest wyraźnie wzorowane na modelu nabywania umiejętności Fittsa (1964) i Andersona (1998).

³ Również poglądy Alexander są wyraźnie związane z modelami Fittsa i Andersona.

Bibliografia

Alexander P.A.: *Superimposing a situation-specific and domain-specific perspective on an account of self-regulated learning*. „Educational Psychologist” 1995, 30(4).

Alexander P.A.: *Stages and phases of domain learning. The dynamics of subject-matter knowledge, strategy knowledge, and motivation*. W: C.E.Weinstein, B.L.McCombs (red.): *Strategic learning: Skill, will, and self-regulation*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ (w druku).

Alexander P.A., Judy J.E.: *The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance*. „Review of Educational Research” 1988, 58.

Anderson J.R.: *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. WSiP, Warszawa 1998.

Baltes P.B., Kliegl R.: *Further testing of limits of cognitive plasticity: Negative age differences in a mnemonic skill are robust*. „Developmental Psychology” 1992, 28.

Beishuizen J., Stoutjesdijk E., Van Putten K.: *Studying textbooks: Effects of learning styles, study task, and instruction*. „Learning and Instruction” 1994, 4.

Bennett H.L.: *Remembering drink orders: The memory skills of cocktail waitresses*. „Human Learning” 1983, 2.

Boekaerts M.: *Self-regulated learning: bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories*. „Educational Psychologist” 1995, 30(4).

Boekaerts M.: *Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students*. „Learning and Instruction” 1997, 7.

Boekaerts M.: *Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach - EARLI Presidential Address, 2001*. „Learning and Instruction” 2002, 12.

Czerniawska E.: *Strategie uczenia się tekstów podręcznikowych i inne wybrane aspekty funkcjonowania poznawczego uczniów a ich osiągnięcia szkolne*. „Psychologia Wychowawcza” 1992a, 35.

Czerniawska E.: *Strategie uczenia się tekstów podręcznikowych*. „Psychologia Wychowawcza” 1992b, 35.

Czerniawska E.: *Swobodne i narzucone stosowanie strategii zapamiętywania a reproduktywne i produktywne efekty uczenia się tekstów*. „Psychologia Wychowawcza” 1993, 36.

Czerniawska E.: *Zmiany rozwojowe w strategiach uczenia się tekstów podręcznikowych u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*. „Psychologia Wychowawcza” 1994, 37.

Czerniawska E.: *Korelaty giętkości/sztuczności strategicznej w uczeniu się tekstów podręcznikowych*. „Psychologia Wychowawcza” 1995, 38.

Czerniawska E.: *Self-regulation in text learning*. „Polish Psychological Bulletin” 1997, 28.

Czerniawska E.: *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się z tekstów podręcznikowych*. Wydawnictwa UW, Warszawa 1999.

Czerniawska E.: *Interprzedmiotowe zróżnicowanie aktywności strategicznej, bezradność intelektualna i osiągnięcia w uczeniu się*. „Przegląd Psychologiczny” 2000, 43.

Czerniawska E., Cantwell R.: *Polska adaptacja Kwestionariusza Giętkości Strategicznej (Strategic Flexibility Questionnaire) R.Cantwella*. „Polskie Forum Psychologiczne” 2002, 2(7).

De Groot A.D.: *Thought and choice in chess*. Mouton, The Hague 1965.

Dembo M.H.: *Stosowana psychologia wychowawcza*. WSiP, Warszawa 1997.

Desforges C., Bristow S.: *Academic subjects and pupils' constructive learning processes in the primary school*. „British Journal of Educational Psychology” 1995, 65.

Entwistle N., Tait H., McCune V.: *Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts*. „European Journal of Psychology of Education” 2000, 15.

Ericsson K.A.: *Analysis of memory performance in terms of memory skill*. W: R.J.Sternberg (red.): *Advances in the psychology of human intelligence*. Tom 4. Erlbaum, Hillsdale, NJ 1988.

Ericsson K.A., Chase W.G.: *Exceptional memory*. „American Scientist” 1982, 70

Ericsson K.A., Polson P.G.: *A cognitive analysis of exceptional memory for restaurant orders*. W: M.T.H.Chi, R.Glaser, M.J.Farr (red.): *The nature of expertise*. Erlbaum, Hillsdale, NJ 1988a.

Ericsson K.A., Polson P.G.: *An experimental analysis of the mechanisms of a memory skill*. „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition” 1988b, 14

Farley F.H.: *Psychobiology and cognition: An individual differences model*. W: J.Strelau, A.Gale (red.): *The biological bases of personality and behavior*. T.1. Hemisphere Publishing, Washington, New York, London 1985.

Fitts P.M.: *Perceptual-motor skill learning*. W: A.W. Melton (red.): *Categories of human learning*. Academic Press, New York 1964.

Gruszecka A.: „Związki między różnymi aspektami aktywności strategicznej i osiągnięciami w uczeniu się – na przykładzie prawa rzymskiego i logiki”. Niepublikowana praca roczna wykonana na Wydziale Prawa UW, 2002.

Kliegl R., Baltes P.B.: *Theory-guided analysis of mechanisms of development and aging through testing-the-limits and research on expertise*. W: C.Schooler, K.W. Schaie (red.): *Cognitive functioning and social structure over the life course*. Ablex, Norwood, NJ 1987.

Kliegl R., Smith J., Baltes P.B.: *Testing-the-limits and the study of adult age differences in cognitive plasticity of a mnemonic skill*. „*Developmental Psychology*” 1989, 25.

Kliegl R., Smith J., Baltes P.B.: *On the locus and process of magnification of age differences during mnemonic training*. „*Developmental Psychology*” 1990, 26.

Kofta M., Sędek G.: *Learned helplessness: Affective or cognitive disturbance?* W: C.D.Spielberger, I.G.Sarason, J.Strelau (red.): *Stress and anxiety*. Tom 12. Hemisphere, Washington, DC 1989.

Lindlom-Ylänne S., Lonka K.: *Individual ways of interacting with the learning environment - are they related to study success?* „*Learning and Instruction*” 1999, 9.

Lindlom-Ylänne S., Lonka K.: *Dissonant study orchestrations of highachieving university students*. „*European Journal of Psychology of Education*” 2000, 15.

Minnaert A., Janssen P.J.: *The additive effect of regulatory activities on top of intelligence in relation to academic performance in higher education*. „*Learning and Instruction*” 1999, 9.

Oosterheert I.E., Vermunt J.D.: *Individual differences in learning to teach: relating cognition, regulation and affect*. „*Learning and Instruction*” 2001, 11.

Payne D.G., Wenger M.J.: *Improving memory through practice*. W: D.Herrmann, H.Weigartner, A.Searleman, C.McEvoy (red.): *Memory improvement. Implications for theory*. Springer Verlag, New York 1992.

Pintrich P.R.: *Continuities and discontinuities. Future directions for research in educational psychology*. „*Educational Psychologist*” 1994, 29(3).

Salthouse T.A.: *Expertise as the circumvention of human processing limitations*. W: K.A.Ericsson, J.Smith (red.): *Towards a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge University Press, Cambridge 1991.

Schmeck R.R. (red.): *Learning strategies and learning styles*. Plenum Press, New York, London 1988.

Sędek G.: *Bezradność intelektualna w szkole*. Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1995.

Sędek G., McIntodh D.N.: *Intellectual helplessness: Domain specificity, teaching style, and school achievement*. W: M.Kofta, G.Weary, G.Sędek (red.): *Personal control in action: Cognitive and motivational mechanisms*. Plenum Press, New York 1998.

Shuell T.J.: *Phases of meaningful learning*. „*Review of Educational Research*” 1990, 60

Shuell T.J.: *Toward an integrated theory of teaching and learning*. „*Educational Psychologist*” 1993, 28(2).

Siegler R.S.: *How knowledge influences learning*. „*American Scientist*” 1983, 71.

Siegler R.S.: *Strategy choice and strategy discovery*. „*Learning and Instruction*” 1991, 1

Slaats A., Lodewijks H.G., van der Sanden J.M.M.: *Learning styles in secondary vocational education: disciplinary differences*. „*Learning and Instruction*” 1999, 9.

Sřvik N., Frostad P., Lie A.: *Can discrepancies between IQ and basic skills be explained by learning strategies?* „*British Journal of Educational Psychology*” 1994, 64.

Staszewski J.J.: *Skilled memory and expert mental calculation*. W: M.T.H.Chi, R.Glaser, M.J.Farr (red.): *The nature of expertise*. Erlbaum, Hillsdale, NJ 1988.

VanderStoep S.W., Pintrich P.R., Fagerlin A.: *Disciplinary differences in self-regulated learning in college students*. „*Contemporary Educational Psychology*” 1996, 21

Veenman M.V.J., Elshout J.J., Meijer J.: *The generality vs domain-specificity of metacognitive skills in novice learning across domains*. „Learning and Instruction” 1997, 7.

Vermetten Y.J., Vermunt J.D., Lodewijks H.G.: *A longitudinal perspective on learning strategies in higher education - Different viewpoints towards development*. „British Journal of Educational Psychology” 1999, 69.

Vermatten Y.J., Vermunt J.D., Lodewijks H.G.: *Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures*. „Learning and Instruction” 2002, 12.

Vermunt J.D., Verloop N.: *Congruence and friction between learning and teaching*. „Learning and Instruction” 1999, 9.

Vermunt J.D., Verloop N.: *Dissonance in students' regulation of learning processes*. „European Journal of Psychology of Education” 2000, 15.

Wolters C.A., Yu S.L., Pintich P.R.: *The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning*. „Learning and Individual Differences” 1996, 8.

Zimmerman B.J., Martinez-Pons M.: *Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies*. „American Educational Research Journal” 1986, 23.

Zimmerman B.J., Martinez-Pons M.: *Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning*. „Journal of Educational Psychology” 1988, 80.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/2003

Przemysław Piotrowski, Krzysztof Mudyń
Uniwersytet Jagielloński

WARTOŚCI PREFEROWANE PRZEZ STUDENTÓW KIERUNKÓW NAUCZYCIELSKICH

Problematyka wartości jest chętnie poruszana przez przedstawicieli nauk społecznych. Równocześnie pojęcie to stanowi wyjątkowo trudny i pełen kontrowersji obszar dociekań. Jak dotąd nie udało się wypracować jednolitego sposobu rozumienia terminu wartość. Mimo iż w obrębie poszczególnych dziedzin nauki (w filozofii, socjologii, pedagogice czy psychologii społecznej) funkcjonuje szereg definicji, żadna z nich nie stała się podstawą do stworzenia koncepcji całościowej, integrującej rozważania teoretyczne i empiryczne próby analizy zjawiska. Swego rodzaju zamieszanie wokół problematyki wartości pogłębia jeszcze fakt braku, wspólnej dla nauk społecznych, konwencji terminologicznej, pozwalającej kwalifikować zjawiska lub obiekty jako desygnaty słowa wartość (por. Kłoska, 1982). Kwestie, będące przedmiotem szczególnie zacieklej polemiki uczonych, dotyczą np. ontologicznego statusu wartości, kryteriów ich podziału i klasyfikacji, systemów i hierarchii wartości, dynamiki zmian oraz sposobów poznawania wartości (Kardaczyńska, 1994).

Na użytek niniejszego opracowania przyjęto definicję wartości autorstwa Shaloma Schwartza, według którego „ludzkie wartości to cele ponad sytuacyjne, pełniące funkcje zasad regulujących życie jednostki lub grupy (...) Wartości wyznaczają standardy tego, co pożądane przy ocenie zachowań, zdarzeń i ludzi (w tym własnej osoby), przy formowaniu i wyrażaniu postaw, wreszcie przy wyborze i uzasadnianiu działań” (Schwartz, 2000, s.701). W tym ujęciu wartości mogą być rozumiane jako poznawcza, społecznie akceptowana reprezentacja potrzeb jednostki. Źródłem wartości są stopniowo internalizowane, co przyczynia się do zachowania ciągłości życia społecznego i efektywnego funkcjonowania grup. Ważną cechą wartości jest ich hierarchiczne uporządkowanie pod względem znaczenia, jakie mają dla jednostki. U człowieka dorosłego wartości tworzą względnie trwałe systemy (Schwartz, 1992). Wartości priorytetowe wpływają na zachowanie człowieka, między innymi, dlatego, że:

– sprzyjają koncentracji uwagi na określonych zachowaniach lub skutkach działań oraz

– decydują o ocenie atrakcyjności (i w konsekwencji, o wykonaniu) zachowania; podjęcie działania, będącego realizacją istotnych wartości, jest bardziej prawdopodobne, niż działania, które te wartości narusza.

Wartości, zajmujące wysoką pozycję w hierarchii, wpływają również na kształtowanie zgodnych z nimi postaw. To z kolei sprzyja potwierdzaniu pożądanego obrazu samego siebie (por. Eagly i Chaiken, 1993).

W naukach pedagogicznych debata na temat wartości ma szczególne znaczenie. Kwestie aksjologicznych podstaw wychowania oraz urzeczywistnienia wartości przez nauczycieli, którzy mają być wzorami osobowymi dla swoich podopiecznych, są istotne zwłaszcza w kontekście procesu transformacji systemu oświaty. Wskazuje się, iż jednym z priorytetów w zakresie wychowania powinno być udzielanie dzieciom i młodzieży pomocy w uzyskaniu orientacji etycznej i hierarchizacji wartości (por. MEN, 1998). Koncepcja szkoły, jako opartej na uniwersalnych wartościach wspólnoty wychowawców i wychowanków, może zostać zrealizowana tylko wtedy, gdy ci pierwsi będą realizować w praktyce wpajane uczniom wartości. Problemem o ogromnym znaczeniu staje się zatem zagadnienie właściwego kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Kandydata do zawodu nauczycielskiego powinna cechować motywacja, będąca konsekwencją dojrzałe ukształtowanej hierarchii wartości, w ramach której szczególne miejsce powinny zajmować wartości społeczne.

Badania, przedstawione w dalszej części opracowania, zostały przeprowadzone wśród studentów kierunków nauczycielskich Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej. Uczelnie tego typu działały już w Polsce przed II wojną światową. Proces ponownego uzupełniania oferty edukacyjnej o uczelnie zawodowe rozpoczął się w naszym kraju w połowie lat dziewięćdziesiątych. Jak wskazuje nazwa, głównym zadaniem tego rodzaju szkół wyższych jest kształtowanie umiejętności, przydatnych do wykonywania zawodu. Realizacji tego założenia służy, między innymi, znaczny udział praktyk zawodowych w planie studiów oraz prowadzenie zajęć metodami aktywnymi. Do podstawowych zadań uczelni zawodowej należy także wychowywanie studentów w duchu poszanowania praw człowieka, patriotyzmu, demokracji i odpowiedzialności za dobro społeczeństwa, państwa i własnego warsztatu pracy (por. Ustawa o wyższych szkołach zawodowych, Art.3.1.).

Zakłada się, iż absolwent zawodowych studiów pedagogicznych powinien:

- a) dysponować wiedzą ogólnopedagogiczną, socjologiczną oraz psychologiczną w zakresie, który pozwoli mu rozumieć procesy kształcenia i wychowania oraz projektować własny rozwój zawodowy;
- b) zdobyć podstawy warsztatu diagnostycznego;
- c) opanować umiejętności komunikacji społecznej i wykorzystywać je w praktyce pedagogicznej;
- d) stale wzbogacać swoją wiedzę i doskonalić kompetencje w zakresie praktycznego działania i tworzenia własnego warsztatu metodycznego;
- e) rozwijać umiejętność refleksyjnego spojrzenia na własną rolę zawodową i pogłębiać rozumienie rzeczywistości edukacyjnej.

Większość studentów kierunków pedagogicznych zamierza w przyszłości podjąć pracę w placówkach oświatowych lub opiekuńczo-wychowawczych. Stąd też istotnym elementem przygotowania zawodowego są, z jednej strony, osobiste wyobrażenia lub obserwacje dotyczące roli zawodowej nauczyciela, a z drugiej analizowane w trakcie studiów wymagania, przepisy oraz napięcia i konflikty związane z wypełnianiem tej roli.

Podstawowe, minimalne wymagania w stosunku do osoby chcącej podjąć pracę na stanowisku nauczyciela, to: posiadanie odpowiedniego wykształcenia wraz z przygotowaniem pedagogicznym, przestrzeganie podstawowych zasad moralnych oraz spełnianie wymagań zdrowotnych, niezbędnych do wykonywania zawodu (por. Karta Nauczyciela, Art. 9.1.). W warunkach trwającej od kilku lat przebudowy systemu oświaty, zwraca się coraz większą uwagę na pożądane cechy osobowości i umiejętności, które powinien opanować nauczyciel zreformowanej szkoły. Podkreśla się bowiem, że nawet najlepiej opracowane koncepcje reformy pozostaną w sferze zamierzeń, jeśli nie będą realizowane w praktyce przez konkretne osoby. Według Grażyny Miłkowskiej-Olejniczak (1998, s. 97–99), najistotniejsze cechy nauczyciela zreformowanej szkoły, to:

- głęboka wiedza teoretyczna i metodyczna,
- samodzielność, autonomiczność i niezależność w podejmowaniu decyzji,
- umiejętność współdziałania w grupie oraz myślenie kategoriami szkoły, a nie własnego przedmiotu,
- umiejętność diagnozowania osiągnięć ucznia,
- otwartość, elastyczność i partnerstwo w relacjach z uczniami,
- wspomaganie uczniów w budowaniu własnej osobowości oraz
- umiejętność wprowadzania uczniów w kulturę środowiska i współtworzenie jej.

Nauczyciel nowego typu ma nie tylko pełnić funkcję źródła informacji dla ucznia, ale przede wszystkim ma być przewodnikiem po świecie wiedzy oraz doradcą i autorytetem, wprowadzającym podopiecznych w świat wartości. Powinien być jednostką twórczą, otwartą na innych, pełną inicjatywy i optymizmu. Jednocześnie ma stanowić przykład człowieka żyjącego zgodnie z głoszonymi przez siebie wartościami. Spełnienie powyższych wymagań (zwłaszcza w obecnej polskiej rzeczywistości) nie jest łatwe. Napięcia, związane z wypełnianiem roli nauczyciela, wynikają przede wszystkim z niewystarczającego poziomu finansowania oświaty oraz, co za tym idzie, stosunkowo niskiego prestiżu zawodu.

Problematyka badań

Głównym celem badań, które zostaną przedstawione poniżej, była próba charakterystyki systemu wartości studentów kierunków nauczycielskich, ze szczególnym uwzględnieniem miejsca, jakie zajmują w tej hierarchii wartości społeczne. Zastosowanie dwóch metod pomiaru miało pozwolić na podwójne

określenie znaczenia wartości społecznych: 1) jako wartości deklarowanych, 2) jako wartości „odczuwanych”.

Można uznać, iż pytanie o organizację systemu wartości pośrednio dotyczy również motywacji wyboru studiów i zawodu. Z jednej strony, uzyskane wyniki można bowiem rozpatrywać pod kątem pytania, czy wybrany kierunek studiów (a w przyszłości wykonywany zawód) dobrze koresponduje z systemem wartości studentów, czy raczej pozostaje z nimi w sprzeczności. Można też odwrócić perspektywę i zadać sobie pytanie, czy aktualni studenci (a w przyszłości młodzi nauczyciele) dobrze pasują do wymogów i oczekiwań społecznych związanych z tym – skądinąd odpowiedzialnym i społecznie ważnym – zawodem.

W sensie teoretycznym, celem badań byłyby także porównanie dwóch odmiennych metod pomiaru wartości (ZPW Allporta i nowej metody RN-2002 Mudynia) oraz uzyskiwanych za ich pomocą wyników.

W nawiązaniu do podziału wartości, zaproponowanego przez Stanisława Ossowskiego (1967/2002, s. 73–77), na *odczuwane i uznawane*¹, można powiedzieć, że metoda RN-2002 nastawiona jest na badanie wartości odczuwanych. Znaczy to, że powinna ona dostarczać informacji raczej o tym, co dla kogo faktycznie jest ważne (bo atrakcyjne lub repulsywne) niż o tym, co chcielibyśmy, by było dla nas wartością, gdyż dotrzegamy stojące za tym racjonalne powody lub wychodzimy naprzeciw społeczno-kulturowym normom i naciskom.

Można sądzić, że to, co Ossowski nazywa wartościami uznawanymi, chętniej deklarujemy w sytuacjach społecznych (a uczestniczenie w badaniach psychologicznych także jest sytuacją społeczną) i w ogóle wówczas, gdy mamy poczucie, że nasze zachowanie jest oceniane przez innych. Z kolei można oczekiwać, że tzw. wartości odczuwane najłatwiej ujawniają się w sytuacjach spontanicznie dokonywanych wyborów, w takich okolicznościach, gdy kontrola zewnętrzna zanika lub procesy samokontroli są osłabione (np. wskutek presji czasu, zmęczenia itp.).

Pojawia się zatem pytanie o relacje między wartościami odczuwanymi a wartościami uznawanymi (deklarowanymi). Podążając za myślą Ossowskiego można sądzić, że istnieją wartości, które: 1) tylko odczuwamy (ale ich nie uznajemy), 2) uznajemy je, ale ich nie odczuwamy, oraz 3) odczuwamy je i zarazem uznajemy. Patrząc na problem współmierności (bądź niewspółmierności) tych dwóch rodzajów wartości pod kątem różnic indywidualnych (osobowościowych) należy oczekiwać (i dotychczasowe badania to potwierdzają), że u niektórych ludzi obydwie płaszczyzny funkcjonowania wartości zasadniczo się pokrywają, u innych zaś bywają rozbieżne i tylko częściowo nakładają się na siebie.

Pojawia się pytanie „jak to jest” w przypadku kandydatów do zawodu nauczycielskiego, który jest zawodem specyficznym, o którym mówi się czasem w kategoriach „powołania” i „społecznego zaufania”. Czy studenci kierunków nauczycielskich dysponują spójnym systemem wartości, czy raczej przeciwnie?

Czy dominują u nich wartości pożądane z punktu widzenia wymogów przyszłego zawodu, czy zupełnie inne?

Sformulowano następujące hipotezy badawcze:

1. Badane grupy młodzieży osiągają najwyższe wyniki w zakresie wartości społecznych.

2. Średnie wyników w zakresie wartości teoretycznych są wyższe w grupach PM i EMI niż w grupie NP.

3. Względna ważność poszczególnych wartości zależy od płci osób badanych:

- poziom wartości społecznych jest wyższy u kobiet niż u mężczyzn,
- poziom wartości ekonomicznych jest wyższy u mężczyzn niż u kobiet.

Osoby badane

W badaniach wzięło udział 160 studentów I roku Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, w tym 87 studentów **nauczania początkowego** (grupa NP, 64 kobiety, 23 mężczyzn), 35 studentów **przyrody z matematyką** (grupa PM, 32 kobiety, 3 mężczyzn) oraz 38 studentów **edukacji matematyczno-informatycznej** (grupa EMI, 27 kobiet, 11 mężczyzn). Wszyscy badani studiowali na dziennych studiach licencjackich. Badania zostały przeprowadzone w czerwcu 2002 roku, tak więc studenci biorący w nich udział mieli za sobą roczny cykl kształcenia.

Metody badań

Do pomiaru wartości użyto dwóch metod badawczych: Zeszytu Postaw Wartościujących (ZPW), autorstwa G.W. Allporta, P.E. Vernona i G.Lindzeya² oraz metody RN-2002, autorstwa K. Mudynia. Mimo zupełnie odmiennej konstrukcji obydwu metod (pierwsza ma charakter bezpośredni, kwestionariuszowy, druga natomiast ma charakter projekcyjny, a preferowanych wartościach wnioskuje się „nie wprost”) posiadają one pewien wspólny mianownik, umożliwiający porównywanie uzyskiwanych za ich pomocą wyników. Obydwie nawiązują do koncepcji E. Sprangera (1930), który wyróżnił i opisał sześć rodzajów wartości oraz odpowiadających im „idealnych” typów osobowości. Wyróżnione przez Sprangera wartości to: teoretyczne, ekonomiczne, estetyczne, społeczne, polityczne i religijne. Obydwie wcześniej wymienione metody odwołują się do tych właśnie sześciu rodzajów wartości.

Narzędzie RN-2002 jest metodą projekcyjną, przeznaczoną do badania preferowanych przez jednostkę wartości w sposób pośredni. Opiera się na założeniu, iż jeśli coś jest dla jednostki ważne, to będzie też uznawane przez nią za bardziej rzeczywiste. Ścisłej mówiąc, zakłada ona, że jeśli coś, jest dla danej osoby relatywnie ważne, to jest uważane przez nią jako relatywnie bardziej

rzeczywiste i odwrotnie – to, co jest uważane za mało ważne, będzie traktowane jako relatywnie mało rzeczywiste.

W odróżnieniu od większości metod przeznaczonych do badania wartości (np. Zeszyt Postaw Wartościujących Allporta, Vernona i Lindzeya, Skala Wartości Rokeacha, Skala Wartości Schelerowskich w ujęciu P. Brzozowskiego lub Lista Wartości Osobistych Z. Juczyńskiego) – w tym przypadku nie pyta się osób badanych wprost o to, co jest dla nich ważne czy ważniejsze. O stopniu ważności wnioskujemy na podstawie oceny stopnia rzeczywistości szeroko rozumianych „obiektów”, oceny przejawiającej się w dokonywanych wyborach danego obiektu jako najbardziej rzeczywistego spośród obiektów wymienianych w kolejnych zestawach konkurencyjnych pojęć.

W opisywanej metodzie RN-2002 każda z sześciu wartości (a ściślej – odpowiadających im sfer rzeczywistości) reprezentowana jest przez 10 pojęć. Każde z pojęć pojawia się trzykrotnie (dwukrotnie w zestawie 3-elementowym i raz w zestawie 4-elementowym), za każdym razem w innym zestawie pojęć, reprezentujących pozostałe rodzaje wartości. Przykładowo, poszczególne rodzaje wartości reprezentowane są m.in. przez takie pojęcia, jak: **wartości teoretyczne** – genotyp, prawdopodobieństwo zdarzeń, twierdzenie matematyczne; **wartości ekonomiczne** – biuro maklerskie, zużycie energii, budżet domowy; **wartości estetyczne** – poetycki nastrój, kompozycja barw, harmonia kształtów; **wartości społeczne** – wspólnota przeżyć, prawdziwa przyjaźń, pomoc humanitarna; **wartości polityczne** – rządy mniejszości, przewaga militarna, struktura władzy; **wartości religijne** – Bóg-stwórca, tajemnica wiary, sens istnienia.

Za wybór (jako najbardziej rzeczywistego) spośród zestawu 3-elementowego, dane pojęcie uzyskuje 2 punkty, a za wybór z zestawu 4-elementowego – 3 punkty (liczba punktów równa się liczbie wyeliminowanych konkurencyjnych pojęć). W rezultacie dane pojęcie może uzyskać od zera do 7 punktów (2+2+3), a cała grupa pojęć reprezentujących dany rodzaj wartości może uzyskać maksymalnie 70 punktów (10x7). Należy dodać, że wybór określonych pojęć dokonuje się kosztem pozostałych. Inaczej mówiąc, liczba możliwych wyborów jest stała, a w konsekwencji stała jest również liczba punktów do podziału i wynosi 125 (plus 6 punktów dla tzw. pojęć dodatkowych). Oznacza to, że osoba badana (podobnie zresztą jak w przypadku ZSW Allporta, Vernona i Lindzeya) nie może uzyskać wysokich wyników we wszystkich możliwych wartościach.

Wyniki i analiza badań

Analiza statystyczna wyników, dotyczących wartości preferowanych przez badane grupy studentów, została zaprezentowana w tabelach 1–6.

Badania, przeprowadzone za pomocą ZPW Allporta, wykazują, iż za najbardziej znaczące studenci uznają wartości społeczne. We wszystkich grupach badanych punktowa przewaga tych wartości nad innymi jest wyraźna. W grupach PM i EMI kolejne miejsca zajmują wartości teoretyczne oraz religijne.

W grupie NP, jako mniej ważne niż wartości społeczne, zostały uznane kolejno wartości religijne oraz estetyczne. Warto też zwrócić uwagę na najniższą pozycję wartości politycznych, deklarowaną przez każdą z badanych grup (por. tab. 1–2).

Tabela 1. Porównanie wyników uzyskanych przez grupy NP i PM w ZPW Allporta

Wartości	Grupa NP (N=87)		Grupa PM (N=35)		T	Poziom istotności
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
Teoretyczne	39,65	6,31	42,63	4,55	2,53	0,01
Ekonomiczne	38,16	7,05	38,36	5,71	0,15	n.i.
Estetyczne	40,88	7,06	39,33	7,65	1,07	n.i.
Społeczne	48,07	5,02	48,77	4,96	0,70	n.i.
Polityczne	29,59	7,15	27,97	6,42	1,16	n.i.
Religijne	42,91	8,67	42,05	8,51	0,50	n.i.

Tabela 2. Porównanie wyników uzyskanych przez grupy NP i EMI w ZPW Allporta

Wartości	Grupa NP (N=87)		Grupa PM (N=35)		T	Poziom istotności
	\bar{x}	s	\bar{x}	S		
Teoretyczne	39,65	6,31	43,57	5,28	3,35	0,001
Ekonomiczne	38,16	7,05	37,82	6,71	0,26	n.i.
Estetyczne	40,88	7,06	35,79	6,10	3,86	0,0002
Społeczne	48,07	5,02	49,18	5,44	1,11	n.i.
Polityczne	29,59	7,15	30,66	6,37	0,79	n.i.
Religijne	42,91	8,67	42,08	9,29	0,48	n.i.

Jeśli chodzi o porównanie wyników uzyskanych przez członków grup NP i PM, to różnica istotna statystycznie wystąpiła tylko w zakresie wartości teoretycznych ($p < 0,01$). Grupy NP i EMI różnią się natomiast w zakresie wartości teoretycznych ($p < 0,001$) oraz estetycznych ($p < 0,0002$).

Wyniki badań przeprowadzonych kwestionariuszem RN-2002 potwierdzają względną ważność wartości społecznych dla osób badanych. We wszystkich grupach średnie w zakresie wartości społecznych były najwyższe. Studenci, należący do grup NP i PM, jako następne w kolejności wskazali wartości estetyczne oraz religijne, natomiast studenci edukacji matematyczno-informatycznej dali pierwszeństwo wartościom religijnym przed estetycznymi. Co ciekawe, badanie techniką projekcyjną wykazało, iż wartości polityczne, które są deklarowane jako najmniej ważne dla osób badanych (jak wynikałoby z wyników ZPW Allporta), nie są przez nich odczuwane jako najmniej istotne. W grupach NP i PM bowiem najniższą pozycję zajmują wartości teoretyczne, a w grupie EMI wartości ekonomiczne (por. tab. 3–4).

Porównanie wyników, uzyskanych w RN-2002, świadczy, iż różnica istotna statystycznie wystąpiła tylko pomiędzy grupami NP i EMI, w zakresie wartości teoretycznych ($p < 0,02$).

Tabela 3. Porównanie wyników uzyskanych przez grupy NP i PM w RN-2002 Mudynia

Wartości	Grupa NP (N=87)		Grupa PM (N=35)		T	Poziom istotności
	\bar{x}	S	\bar{x}	s		
Teoretyczne	12,40	10,59	13,43	7,88	0,52	n.i.
Ekonomiczne	18,49	12,83	18,00	13,83	0,19	n.i.
Estetyczne	22,09	12,13	20,71	12,86	0,56	n.i.
Spoleczne	31,61	15,80	32,54	16,38	0,29	n.i.
Polityczne	18,03	11,68	18,71	11,86	0,29	n.i.
Religijne	21,72	17,55	19,54	12,97	0,67	n.i.

Tabela 4. Porównanie wyników uzyskanych przez grupy NP i EMI w RN-2002 Mudynia

Wartości	Grupa NP (N=87)		Grupa PM (N=35)		T	Poziom istotności
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
Teoretyczne	12,40	10,59	17,74	13,46	2,38	0,02
Ekonomiczne	18,49	12,83	15,18	12,03	1,35	n.i.
Estetyczne	22,09	12,13	20,45	9,41	0,74	n.i.
Spoleczne	31,61	15,80	29,53	12,80	0,72	n.i.
Polityczne	18,03	11,68	17,82	12,36	0,09	n.i.
Religijne	21,72	17,55	21,84	16,18	0,03	n.i.

Jeśli chodzi o względną ważność poszczególnych wartości w zależności od płci osób badanych, to zarówno kobiety, jak i mężczyźni za najistotniejsze uznali wartości społeczne.

Wyniki, uzyskane za pomocą ZPW Allporta, świadczą, iż w przypadku kobiet kolejne miejsca w hierarchii zajmują wartości religijne oraz teoretyczne, natomiast w przypadku mężczyzn wartości teoretyczne zostały uznane za istotniejsze od religijnych. Obie grupy badanych deklarują najmniejsze znaczenie wartości politycznych (por. tab. 5). Porównanie średnich wyników pokazuje, że różnica istotna statystycznie istnieje w zakresie wartości politycznych (wyższe wyniki w grupie mężczyzn, $p < 0,004$) oraz religijnych (wyższe wyniki w grupie kobiet, $p < 0,06$).

Tabela 5. Porównanie wyników kobiet i mężczyzn (studentów I roku PWSZ) uzyskanych w ZPW Allporta, niezależnie od studiowanego kierunku

Wartości	Kobiety (N=123)		Mężczyźni (N=37)		T	Poziom istotności
	\bar{x}	s	\bar{x}	S		
Teoretyczne	40,99	5,52	42,04	7,25	0,94	n.i.
Ekonomiczne	37,86	6,55	38,98	7,06	0,90	n.i.
Estetyczne	39,61	7,01	38,41	8,00	0,89	n.i.
Spoleczne	48,78	5,20	47,54	4,68	1,30	n.i.
Polityczne	28,65	6,45	32,27	7,42	2,88	0,004
Religijne	43,23	8,14	40,19	10,29	1,87	0,06

Jeśli chodzi o wyniki uzyskane za pomocą RN-2002, nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie między grupą kobiet i mężczyzn. W obu grupach wartości społeczne są odczuwane jako najważniejsze, natomiast wartości teoretyczne jako najmniej ważne (por. tab. 6).

Tabela 6. Porównanie wyników kobiet i mężczyzn (studentów I roku PWSZ) uzyskanych w RN-2002, niezależnie od studiowanego kierunku

Wartości	Kobiety (N=123)		Mężczyźni (N=37)		T	Poziom istotności
	\bar{x}	s	\bar{x}	S		
Teoretyczne	13,39	9,59	15,57	14,78	1,06	n.i.
Ekonomiczne	16,98	12,56	19,68	13,79	1,12	n.i.
Estetyczne	21,72	12,27	20,32	9,46	0,64	n.i.
Spoleczne	31,89	14,65	29,41	17,05	0,87	n.i.
Polityczne	18,00	11,45	18,54	13,11	0,24	n.i.
Religijne	21,49	16,10	20,57	16,98	0,30	n.i.

Podsumowanie i wnioski

W wyniku przeprowadzonych badań pozytywnie zweryfikowano hipotezę nr 1; badani studenci uznają za najistotniejsze, a także odczuwają jako najważniejsze wartości społeczne. Taki rezultat należy uznać za pożądany z punktu widzenia zawodu, do wykonywania którego przygotowuje się osoby badane. Trzeba jednak pamiętać, że wynik ten odnosi się do konkretnego etapu życia studentów – uczestników badań. System wartości człowieka jest strukturą dynamiczną, rozwija się i ulega przekształceniom wraz ze zdobywaniem przez jednostkę kolejnych doświadczeń. Wyzwania dorosłości i napięcia, związane z wykonywaniem zawodu nauczycielskiego, mogą wpływać na transformację systemu wartości. Z tego punktu widzenia interesujące wydają się, planowane przez autorów, badania, których celem będzie porównanie wyników, uzyskiwanych przez studentów z tymi, które osiągają nauczyciele o różnym stażu zawodowym.

Druga ze sformułowanych hipotez została zweryfikowana pozytywnie. Studenci nauczania początkowego uzyskują niższe wyniki w zakresie wartości teoretycznych, niż ich koledzy z grup PM i EMI. W odniesieniu do ZPW Allporta różnica między grupami PM i NP okazała się istotna na poziomie 0,01, natomiast różnica między grupami EMI i NP na poziomie 0,001. Wartości teoretyczne były również odczuwane jako ważniejsze przez członków grup PM i EMI, badanych kwestionariuszem RN-2002 (w tym wypadku różnicę istotną statystycznie na poziomie 0,02 odnotowano tylko między grupami EMI i NP). Uzyskany wynik jest prawdopodobnie rezultatem nieco odmiennych zainteresowań studentów poszczególnych specjalności studiów, a także programu kształcenia, uwzględniającego w przypadku specjalności przyroda z matematyki-

ką oraz edukacja matematyczno-informatyczna znacznie większy zakres treści i zagadnień teoretycznych.

Zgodnie z przewidywaniami, wyrażonymi w trzeciej hipotezie badawczej, średnie wyniki w zakresie wartości społecznych są wyższe u kobiet niż u mężczyzn; poziom wartości ekonomicznych jest natomiast wyższy u mężczyzn niż u kobiet. Wprawdzie tego typu zależność zarysowała się w wynikach uzyskanych przy użyciu obu metod, jednak żadna z różnic nie okazała się istotna statystycznie. Biorąc pod uwagę tradycyjnie przyjęty w naszym kręgu kulturowym sposób pojmowania roli męskiej, można się spodziewać, iż u mężczyzn względna ważność wartości ekonomicznych będzie z czasem wzrastać. Przemawiają za tym m.in. wyniki badań przeprowadzonych na grupie 134 osób w wieku 30–60 lat z terenu Krakowa i Małopolski, w których odnotowano m.in. istotne różnice w zakresie wartości ekonomicznych (na korzyść mężczyzn) oraz estetycznych (na korzyść kobiet) „mierzonych” metodą RN-2002 (Mudyń, 2003).

Interesujący wynik odnotowano w zakresie wartości politycznych, których ważność deklarowana jest we wszystkich badanych grupach niższa niż odczuwana. Fakt ten może się wiązać ze swoistą ambiwalencją, co do omawianego aspektu rzeczywistości. Z jednej strony okazywanie zainteresowania sferą władzy i polityki nie jest popularne wśród młodzieży, z drugiej jednak kwestie natury politycznej (zwłaszcza w rodzimym wydaniu) mocno angażują emocjonalnie i mogą mieć wymierny wpływ na losy studentów (np. na kształt rynku pracy).

Przypisy

¹ Pisząc o wartościach „uznawanych” S. Ossowski skłonny jest utożsamiać je z przekonaniem typu „jak być powinno”. „Sądzę, że uznajemy wartość jakiegoś przedmiotu wtedy, gdy w naszym przekonaniu przedmiot ten powinien być odczuwany jako wartość...” (1967/2000, s. 73).

² W autoryzowanym przekładzie Mieczysława Choynowskiego.

Bibliografia

- Eagly A.H., Chaiken S.: *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich, New York 1993.
- Kardaczyńska M.: *Metodologiczne dylematy poznawania wartości*. „Kultura i Edukacja” 1994, nr 2–3.
- Karta Nauczyciela*. Dziennik Ustaw 1997, nr 56, poz. 357.
- Kloska G.: *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*. PWN, Warszawa 1982.
- Milkowska-Olejniczak G.: *Edukacja nauczycieli a reforma oświaty*. „Kultura i Edukacja” 1998, nr 4.

Mudyń K.: *Stopień satysfakcji z życia a preferowane wartości*. Ogólnopolska Konferencja Naukowa Człowiek wobec kryzysu i choroby somatycznej. Zakopane, 15-18 maja 2003, maszynopis niepubl.

Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Reforma systemu edukacji. Projekt*. WSiP, Warszawa 1998.

Ossowski S.: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Wyd.Naukowe PWN, Warszawa 1967/2000.

Spranger E.: *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Max Niemayer Verlag, Halle 1930.

Schwartz S.H.: *Universals in the content and structure of values*. W: M.Zanna (red.): *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, New York 1992.

Schwartz S.H.: *Wartości*. W: A.S.R.Manstead, M.Hewstone (red.): *Encyklopedia Blakwell. Psychologia społeczna*. Jacek Santorski & Co., Warszawa 2000.

Ustawa o wyższych szkołach zawodowych. Dziennik Ustaw 1997, nr 96, poz. 590.

Uprzejmie informujemy Czytelników, że ukazała się:

POLSKA
BIBLIOGRAFIA
OŚWIATY DOROSŁYCH
1971-1995

przygotowana przez
prof. dr hab. Tadeusza Wujka

Polska bibliografia oświaty dorosłych jest przewodnikiem po ogromnym obszarze wiedzy, jakim jest oświata dorosłych. Obejmuje prace z bardzo ważnego okresu rozwoju edukacji. Z pewnością ułatwi studia i badania z zakresu pedagogiki społecznej i oświaty dorosłych.

Książkę można zamówić w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel./fax (0-22) 828 99 10

ISBN 83-87301-09-4

cena 50 zł (s. 390)



Małgorzata Kupisiewicz
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

O KSZTAŁTOWANIU SIĘ ROZUMIENIA WARTOŚCI PIENIĄDZA U DZIECI O NORMALNYM I WOLNIEJSZYM ROZWOJU UMYSŁOWYM. PROBLEM SOCJALIZACJI EKONOMICZNEJ I OBECNOŚĆ PIAGETOWSKIEGO FENOMENU STAŁOŚCI

Problem, którym się zajmuję już od kilku lat, dotyczy rozpoznania i wyjaśnienia, w jaki sposób kształtują się kompetencje w zakresie znajomości pieniądza i umiejętności dokonywania obliczeń pieniężnych u dzieci o normalnym i wolniejszym tempie rozwoju umysłowego.

Zaznajamianie dzieci z pieniądzem i kształtowanie umiejętności potrzebnych do sporządzania obliczeń pieniężnych realizowane jest zwykle dwutorowo:

- zajmują się tym rodzice, gdy wprowadzają dzieci do obowiązków domowych, przygotowują je do rozumnego gospodarowania pieniędzmi i ekonomicznego rozumowania;
- zajmują się tym nauczyciele w przedszkolach i w szkołach na zajęciach z edukacji matematycznej.

Mimo tych starań, umiejętności dziecięce w zakresie kupna i sprzedaży, a także dokonywania obliczeń pieniężnych nie są zadowalające. Dotyczy to zwłaszcza dzieci wolniej rozwijających się oraz dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Poszukując przyczyn takiego stanu rzeczy, przeanalizowałam dziecięce podręczniki i metodyki nauczania początkowego.

Programy edukacyjne dla szkół zalecają konieczność zapoznania dzieci z pieniędzmi, a także kształtowania umiejętności obliczeń pieniężnych¹.

W metodykach (także do nauczania specjalnego) niewiele jest wskazówek informujących o tym, w jaki sposób mali uczniowie mają opanować to, co zakładają programy w zakresie znajomości pieniądza i dokonywania obliczeń pieniężnych. Na dodatek niektóre z nich budzą poważne wątpliwości. Zaleca się tam na przykład, aby naukę rozpoczynać od zapoznania dzieci z monetami i banknotami będącymi w obiegu, ale zamiast prawdziwych pieniędzy pokazuje

się dzieciom ich rysunki². Na dodatek celem zadań na kupno – sprzedaż jest przybliżanie dzieciom systemu pozycyjnego (zamiana złotych na grosze)³.

Wnikając w metodykę wprowadzania dzieci – zarówno pełnosprawnych jak i tych o wolniejszym tempie rozwoju umysłowego – w sposoby radzenia sobie z pieniędzmi, stwierdzam, że uczenie szkolne dalekie jest od rzeczywistości, np.:

- zamiast sytuacji życiowych, dzieci rozwiązują zdania z treścią obrazującą kupno – sprzedaż; ponadto zadania te słabo nawiązują do zwyczajnych sytuacji z życia znanych i bliskich dzieciom;

- ceny przedmiotów, o których jest mowa w zadaniach na kupno – sprzedaż, bywają irracjonalne, gdyż chodzi o łatwość obliczeń rachunkowych, a nie o wartość pieniądza;

- papierowe pieniądze są mało podobne do rzeczywistych (kolor, wielkość detale, po których je rozpoznajemy), traktowane są bowiem jak liczmany.

Zasygnalizowane mankamenty edukacyjne wynikają zapewne z faktu, że zbyt mało wiadomo o prawidłowościach rozwojowych kształtowania się dziecięcych kompetencji w zakresie radzenia sobie z obliczeniami pieniężnymi w sytuacji kupna – sprzedaży.

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej żenująco mało miejsca poświęca się zagadnieniom związanym z przybliżaniem dzieciom pojęcia pieniądza i dokonywania obliczeń pieniężnych. Zatem dorośli – nauczyciele oraz rodzice – wprowadzając dzieci w problemy relacji ekonomicznych związanych z kupnem i sprzedażą, ucząc rozpoznawania monet i banknotów, a także rozumienia ich wartości nabywczej kierują się zdrowym rozsądkiem albo doświadczeniami ze swego dzieciństwa. Tymczasem przemiany systemu gospodarczego w Polsce spowodowały, że dorosłych, a także ich dzieci otacza już nowa rzeczywistość ekonomiczna.

Co wiadomo o wychowaniu ekonomicznym dzieci?

Od niedawna w krajach, które przeszły przeobrażenia w gospodarkę wolnorynkową, intensywnie rozwija się nowa dziedzina nauki z pogranicza psychologii i ekonomii – psychologia ekonomiczna. Ogólnie można powiedzieć, iż zajmuje się analizą psychologicznych aspektów szeroko rozumianych zachowań ludzi związanych z posiadaniem pieniędzy, zarabianiem i pracą, wydawaniem, gospodarowaniem pieniędzmi, oszczędzaniem. Zaś jej działem jest socjalizacja ekonomiczna i obejmuje przybliżanie oraz włączanie dzieci w rzeczywistość społeczno-ekonomiczną.

Przeglądając literaturę dotyczącą tej tematyki, nie znalazłam żadnych informacji dotyczących polskich badań opisujących sposób pojmowania przez dzieci zależności ekonomicznych, rozumienia pojęcia pieniądza. Wiedza dotycząca pewnych prawidłowości kształtowania się socjalizacji ekonomicznej dzieci

i młodzieży opiera się, więc głównie na badaniach prowadzonych w krajach zachodnich.

Kierunki badań nad prawidłowościami rozwoju socjalizacji ekonomicznej dzieci związane są, z jednej strony, z określeniem stadiów rozumienia ekonomicznego w relacji z dojrzewaniem procesów poznawczych, a z drugiej strony z wpływem na świadomość ekonomiczną dzieci takich czynników, jak płeć, środowisko kulturowe, poziom ekonomiczny rodziny, bezpośrednie doświadczenie.

Analizy kształtowania się zachowań ekonomicznych dzieci pokazują, iż za kluczowe pojęcie uznano rozumienie roli i funkcji pieniądza. Jednym z najczęściej podejmowanych zakresów badań (prowadzonych głównie metodą wywiadu) było samo rozumienie przez dzieci transakcji monetarnych (kupowanie i sprzedawanie), pojęcie zysku, oszczędzanie, posiadanie i własność, funkcje banku w dokonywaniu operacji pieniężnych (Berti, Bombi, 1986; Jahoda, 1981; Furham, 1986). Z badań tych wynika, że proces formowania się pojęcia pieniądza (jako narzędzia wymiany) postępuje u dzieci wraz z wiekiem. Można wyróżnić pewne etapy rozwoju, które determinowane są przez dojrzewanie struktur poznawczych dziecka, ale także jego doświadczenia życiowe i działania wychowawcze.

Dzieci bardzo wczesnie angażują się w sytuację, w których wykorzystywane są pieniądze, jednak rozumienie transakcji monetarnych kształtuje się u nich bardzo powoli. Większość dzieci z szeroko rozumianej normy, około 4–5 roku życia, uznaje konieczność zapłaty (w sytuacji kupno – sprzedaż). Dzieci w tym okresie są przekonane, że za jedną monetę kupuje się jeden przedmiot. Około 5–6 r.ż. stopniowo zaczynają rozumieć, że kwota do zapłaty powinna odpowiadać cenie towaru. Jednak dawanie pieniędzy, przyjmowanie reszty i otrzymywanie wybranego przedmiotu, ma dla nich jeszcze znaczenie rytualne, które wynika z samej czynności wymiany w trakcie kupowania.

Pomiędzy 7–8 r.ż. pojęcie pieniądza staje się bardziej realistyczne. Dzieci pojmują już, że sprzedawcy można dać sumę większą niż cena towaru, a on wyda resztę. Uznaje się, że w miarę opanowywania systemu dziesiętnej dzieci (7–9 r.ż.) coraz lepiej rozumieją wartość pieniądza, stopniowo przyswajając sobie system liczbowy (Furham, 1986)⁴.

Zdaniem Stacy (za: Bromboszcz, 1994, s. 132) dzieci 9–10-letnie „posiadają już wiedzę o numerycznej wartości pieniądza”. Stopniowo (11 – 12 r.ż.) coraz lepiej rozumieją relacje ekonomiczne, które nie łączą już tylko z własnymi działaniami kupna i sprzedaży, ale postrzegają je globalnie w ramach funkcjonowania całego systemu ekonomicznego. Dzieci w wieku 14 – 15 lat potrafią już analizować, wyjaśniać zjawiska ekonomiczne.

Różnice pomiędzy zachodnim a polskim systemem ekonomicznym (który jest obecnie w fazie transformacji) nakazują daleko posuniętą ostrożność w przenoszeniu tych ustaleń na nasz grunt. Socjalizacja ekonomiczna bowiem musi być widziana w kontekście rozwoju poznawczego człowieka, który zachodzi w określonych warunkach społeczno-ekonomicznych.

Rozumienie wartości pieniądza a rozwój intelektualny

Proces nabywania kompetencji dzieci dotyczących rozumienia świata ekonomicznego analizowany jest na podstawie dwu koncepcje rozwoju społecznego (Bromboszcz, 1994). Stanowisko reprezentowane przez behawioryzm zakłada, że rozwój następuje w wyniku wywierania nacisku na dziecko, decydujący zatem jest wpływ zewnętrznych czynników socjalizujących. Konstrukttywizm zakłada, że dziecko jest uczestnikiem własnego rozwoju. Aktywnie zdobywa nowe doświadczenia i tworzy swoją wiedzę, nie jest bierne.

Wyniki badań, które przedstawię w drugiej części artykułu, nawiązują do konstrukttywizmu, a konkretnie do badań J. Piageta.

Teoria J. Piageta jest wyczerpująco opisywana w literaturze⁵. Próba streszczenia jej stwarza niebezpieczeństwo uproszczeń. Dlatego zdecydowałam, że podam tylko pojęcia ważne z punktu widzenia podejmowanych przeze mnie badań.

J. Piaget (1966) rozwój traktował jako dążenie organizmu do przystosowania się do złożonego świata, które polega na równoważeniu. Równoważenie to dokonuje się dzięki procesom asymilacji i akomodacji. Dziecko poznając świat modyfikuje dopływające informacje, aby zasymilować je do istniejących już struktur, a zarazem dokonuje zmian w już istniejących strukturach, aby akomodować je do nowych informacji. W ten sposób krystalizują się struktury poznawcze osiągając coraz wyższy poziom. Uznać zatem można, że zmiana jest wpisana w aktualny stan, gdyż w rozwoju kolejne struktury pojawiają się jako konieczne rozwinięcia i przekształcenia struktur poprzednich pod wpływem konkretnych doświadczeń.

Zdaniem J. Piageta (1993), doskonalenie systemu poznawczego uzależnione jest od kilku czynników: biologicznego dojrzewania, samodzielnych doświadczeń zdobywanych w realnym działaniu na przedmiotach, aktywnych interioryzowanych doświadczeniach logiczno-matematycznych, interakcji społecznych i przekazów społecznych, równoważenia struktur poznawczych w znaczeniu samoregulacji. Konstruując model rozwoju poznawczego, J. Piaget wydzielił stadia rozwoju, które jego zdaniem mają charakter uniwersalny⁶:

- okres inteligencji sensomotorycznej;
- okres kształtowania się operacji konkretnych;
- okres operacji formalnych.

W modelu rozwojowym J. Piageta (1966) decydujące znaczenie ma pojawienie się w rozumowaniu dziecka operacji. Operacja jest zinterioryzowanym działaniem, które staje się odwracalne i łączy się z innymi w całościowa strukturę operacji. Nie pojawia się nagle, ale krystalizuje i dojrzewa stopniowo. Jest to sposób intelektualnego poznania, który zmienia się, kształtuje zgodnie z rytmem rozwojowym. Przebiega od form prostych, silnie związanych ze spostrzeganiem i wykonywanymi czynnościami do form realizowanych w umyśle. O możliwościach operacyjnego rozumowania świadczy uznawanie stałości. Zachowanie stałości oznacza, że ilość substancji lub liczebność zbiorów pozostaje taka sama, bez względu na zmiany przekształceniowe: przesunąć, przeło-

żyć. J. Piaget (1977) wyróżnił stałości percepcyjne przedmiotu i stałości operacyjne. Twierdził, że możliwości wnioskowania dotyczące stałości kształtu i wielkości obserwować już można u dziecka 1–2-letniego. Natomiast niezmienniki operacyjne pojawiają się u dzieci dopiero około 7–8 lat i stopniowo rozszerzają się do 12 roku życia. Każdy okres charakteryzuje odrębna forma funkcjonowania, a struktury poznawcze na danym poziomie determinują zachowania dziecka w różnych sytuacjach. J. Piaget (1977) mówił jednak też o „przesunięciu poziomym”, to znaczy występowaniu u tego samego dziecka w tym samym czasie struktur poznawczych charakterystycznych dla różnych etapów rozwoju, a także przesunięciu pionowym, tzn. występowania tych samych struktur u dzieci w różnym wieku i w różnych dziedzinach doświadczeń.

Współczesne polemiki z Piagetem koncentrują się właśnie wokół uniwersalności stadiów rozwoju i nieuchronności finalnej struktury operacji formalnych w poznawaniu różnych dziedzin wiedzy (Paszkievicz, 1983). K. Stemplewska-Żakowicz (1996, s.83) analizując nowe modele rozwoju proponowane przez Mandler, Karmiloff-Smith, Anderson, podaje:

W nowym ujęciu (...) rozwój poznawczy nie jest równomiernym procesem, obejmującym jednocześnie całość struktur poznawczych. Nie istnieją też uniwersalne stadia rozwoju, wyznaczające organizacje wszystkich struktur wiedzy u danej jednostki w danym okresie czasu (...) Te same formy organizacji muszą być niezależnie wypracowywane dla różnych treści.

(...) reprezentacje rozmaitych treści przechodzą tę samą uniwersalną drogę rozwoju i osiągają te same formy organizacji, jednak dzieje się to w różnym wieku dla różnych dziedzin (...), ponieważ niejednakowe jest doświadczenie w tych dziedzinach w poszczególnych kategoriach wieku.

Badacze, prezentujący nowe modele, rozwoju nie kwestionują stadialności zmian rozwojowych wyróżnionych przez J. Piageta, inaczej jednak interpretują zasięg zmian rozwojowych, uznając, że nie są globalne, lecz specyficzne dla dziedziny doświadczenia i nie muszą być związane z wiekiem, a przekroczeniem pewnego progu opanowania tej dziedziny.

Mimo tych odmiennych stanowisk koncepcja rozwoju umysłowego skonstruowana przez J. Piageta jest ciągle aktualna i stała się dla wielu badaczy – jak już wcześniej pisałam – także modelem do dokonywania analizy stadiów rozwoju socjalizacji ekonomicznej. Jednak badania nad rozumieniem pojęcia pieniądza koncentrowały się głównie na kształtowaniu się wiedzy o pieniądzach jako narzędziach wymiany. W dostępnych mi publikacjach nie znalazłam informacji o tym, żeby wiązano rozumienie wartości pieniądza z piagetowskim fenomenem stałości.

Program badań własnych

Moje zainteresowania badawcze zmierzają w kierunku ustalenia prawidłowości rozwojowych w nabywaniu przez dzieci – o normalnym i wolniejszym

rozwoju umysłowym – umiejętności rozpoznawania pieniędzy, rozumienia ich wartości i radzenia sobie z obliczeniami pieniężnymi. Zrealizowany przeze mnie program badawczy obejmował siedem pytań⁷, z czego w artykule tym przedstawię trzy dotyczące następujących kwestii:

– Jak kształtuje się u dzieci rozumienie wartości pieniądza w systemie monetarnym, jego siły nabywczej?

– W jakim stopniu kompetencje dzieci w zakresie znajomości pieniądza i umiejętności dokonywania obliczeń zależne są od: wieku, płci, miejsca zamieszkania, wykształcenia rodziców i pełnionych przez nich ról zawodowych, posiadania przez dzieci swoich pieniędzy?

– Jakie są różnice indywidualne kształtowania się kompetencji w zakresie rozumienia wartości pieniądza dzieci o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego i dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim?

Postaram się zaprezentować informacje dotyczące następujących problemów:

Kiedy dzieci – o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego oraz zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim – zaczynają rozumieć stałość wartości pieniądza, jego siłę nabywczą?

Jak kształtuje się proces narastania kompetencji dzieci – od stanu, w którym decydujące znaczenie ma wygląd pieniądza jego kolor, wielkość, liczba sztuk, do rozumienia stałej wartości pieniądza w systemie monetarnym? W jakim zakresie może występować piagetowski fenomen stałości.

Na istnienie tego problemu naprowadziły mnie następujące obserwacje⁸:

– *„// Tomek zbierał do swojej skarbonki groszowe monety. Pewnego dnia jego mama powiedziała – daj mi te wszystkie drobne pieniążki, to zamienię ci je na złotówkę. Dziecko wyraziło zdziwienie – tylko jedną złotówkę za tyle pieniążków – nie chcę.*

– *„// Zosia bardzo chciała samodzielnie za własne pieniądze kupić sobie zabawkę. Udała się więc z mamą do sklepu. Gdy wybrała zabawkę i trzeba było zapłacić, wyjęło z kieszonki garstkę monet groszowych i podała sprzedawczyni. Gdy stwierdziła ona, że to za mało i jeszcze raz wymieniła cenę, mama dziecka zapytała je – czy masz jeszcze jakieś pieniądze. Zdumione dziecko odpowiedziało – przecież dałem wszystkie złote pieniądze, jakie mam, innych nie brałam z domu, bo są mało warte.*

Chcąc wyjaśnić – stanowiące podłoże takiego zachowania – mechanizmy dziecięcego myślenia, szukałam informacji w literaturze psychologicznej, głównie w publikacjach J. Piageta (1966, 1967, 1977), jak i tzw. nowych piagetan K. Fisher (1980) R. Case, S. Griffin (1990), a także w pracach dotyczących socjalizacji ekonomicznej dzieci. Nie znalazłam tam jednak wiadomości na temat rozumowania stałości wartości pieniądza w systemie monetarnym. Zakładając, że rozumienie wartości pieniądza może być związane z pojawieniem się w myśleniu dziecka tzw. „niezmiennika” skonstruowałam próby diagnostyczne wzorowane na klasycznych eksperymentach piagetowskich⁹:

▪ Dziecko ma odpowiedzieć na pytanie: Za który pieniądz kupisz najwięcej cukierków w następujących sytuacjach:

– Badający układa przed nim na stole banknoty: 10 zł, 50 zł, 100 zł, a także banknot 20 zł znacznie powiększony (odbitka xero). Dziecko ogląda banknoty i wskazuje ten, za który mogło by kupić najwięcej cukierków.

– Badający rozsypuje na stole monety: 1 gr, 2 gr, 5 gr, 10 gr, 20 gr, 50 gr, 1 zł, 5 zł. Dziecko ogląda monety i wskazuje tę, za którą mogło by kupić najwięcej cukierków.

▪ Dziecko ma odpowiedzieć na pytanie: Kto ma więcej pieniędzy.

Badający opowiada historyjkę o dziadku i Tomku: Dziadek (kładzie obrazek dziadka) ma tyle pieniędzy – kładzie obok obrazka banknot 20 zł. Tomek (kładzie obrazek chłopca) ma tyle pieniędzy – kładzie obok dziesięć monet 2 zł. *Powiedz, kto ma więcej pieniędzy.*

▪ Zadaniem dziecka jest rozmienianie pieniędzy:

– Badający rozsypuje na stole monety: dwadzieścia monet 1 gr, dziesięć monet 20 gr, dziesięć monet 5 gr, dwadzieścia monet 10 gr, dziesięć monet 20 gr, cztery monety 50 gr, trzy monety 1 zł, trzy monety 2 zł. Podaje dziecku 5 zł i prosi: *Rozmień mi na drobne pieniądze.*

– Badający kładzie na stole banknoty: sześć banknotów 10 zł, trzy banknoty 20 zł, dwa banknoty 100 zł. Podaje dziecku 50 zł i prosi: *Rozmień mi 50 zł.*

Badaniami objęłam dwie grupy dzieci:

– dzieci o normalnym rozwoju umysłowym od 5 do 9 lat, wybrane losowo z przedszkoli i szkół podstawowych z dużych miast i wsi (700 badanych, po 140 w każdej grupie wiekowej);

– dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim¹⁰ od 5 do 10 lat, uczęszczające do przedszkoli i szkół integracyjnych, szkół specjalnych (165 badanych, 15 pięcioletków i po 30 badanych w pozostałych grupach wiekowych).

Badania prowadziłam indywidualnie i każde dziecko uczestniczyło w opisanych wcześniej zadaniach diagnostycznych. Uzyskane wyniki wraz z ich interpretacją przedstawiam w tym artykule. Podaję również analizę istotnych zależności pomiędzy kompetencjami dzieci a takimi czynnikami, jak: wiek, płeć, miejsce zamieszkania, role zawodowe pełnione przez rodziców, a także to, czy dzieci mają swoje pieniądze, dysponują nimi, otrzymują kieszonkowe.

Jak kształtuje się u dzieci rozumienie wartości i siły nabywczej pieniądza?

Wiadomości na ten temat dostarczyło mi przedstawione wcześniej – zadanie: Za który pieniądz kupisz najwięcej cukierków. Rozwiązywało je 850 dzieci od 5 do 10 lat, w tym 700 dzieci z szeroko rozumianej normy i 165 dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Uzyskane informacje podaję w tabeli 1. W każdej kolumnie wyodrębniam rubrykę „TAK” – podaję liczbę dzieci, które prawidłowo wybrały banknot (monetę) o największej warto-

ści i rubrykę „NIE” – podają liczbę dzieci, które wybierały niewłaściwy banknot (monetę).

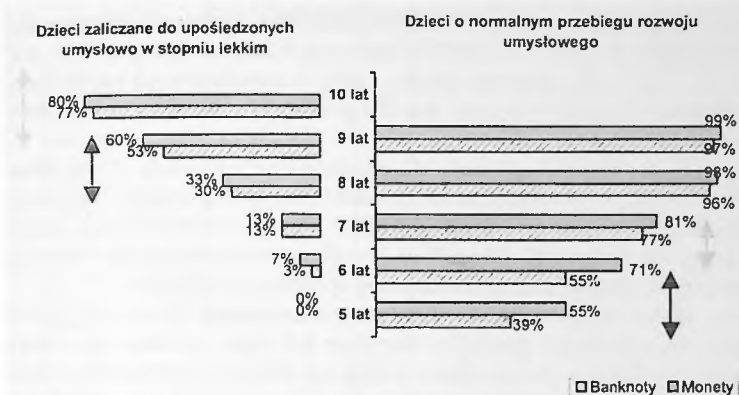
Tabela 1. Rozumienie wartości i siły nabywczej pieniądza a wiek dzieci

Rozumienie wartości i siły nabywczej pieniądza			5 lat		6 lat		7 lat		8 lat		9 lat		10 lat	
			NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK
I	Dzieci o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego	Banknoty (20 zł powiększone)	86	54 39%	63	77 55%	32	108 77%	6	134 96%	3	137 97%	-	-
		Monety	70	70 50%	41	99 71%	26	114 81%	2	138 98%	1	139 99%	-	-
II	Dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim	Banknoty (20 zł powiększone)	15	0	29	1	26	4 13%	21	9 30%	14	16 53%	7	23 77%
		Monety	15	0	28	2 7%	26	4 13%	20	10 33%	12	18 60%	6	24 80%

Dane przedstawione w tabeli pokazują, że wraz z wiekiem wzrasta liczba dzieci – w obu badanych grupach – które prawidłowo rozpoznają banknoty, monety o największej wartości i sile nabywczej. W grupie dzieci z szeroko pojętej normy już około 40% pięcioletków potrafi poprawnie wskazać pieniądź o największej wartości. Dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo mają z tym problemy: 5-latki zupełnie nie radzą sobie z zadaniem, nieliczne 6-7-latki wykonują je prawidłowo. Wyraźny wzrost kompetencji dzieci widoczny jest dopiero u ośmiolatek. Nadal jednak nie wszystkie 9-10-latki zaliczane do upośledzonych umysłowo potrafią poradzić sobie z rozpoznaniem monety, banknotu o największej wartości, podczas gdy w grupie dzieci z szeroko pojętej normy 9-latki nie mają już z tym żadnych problemów.

Wyraźne są na różnice pomiędzy dziećmi szeroko pojętej normy i dziećmi zaliczanymi do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, które polegają na przesunięciu w czasie ujawniania się kompetencji dotyczących rozumienia wartości pieniądza, jego siły nabywczej. Ilustrują to na wykresie 1. Zbudowany jest on z dwóch części: po prawej stronie znajdują się rezultaty osiągnięte przez kolejne grupy wiekowe dzieci o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego w dwóch próbach diagnostycznych, po lewej stronie przedstawione są wyniki uzyskane przez dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Takie graficzne zestawienie wyników pozwala dostrzec, kiedy ujawniają się kompetencje dotyczące rozumienia stałości wartości pieniądza w systemie monetarnym w obu badanych grupach dzieci.

Wykres 1. Rozumienie wartości: siła nabywcza pieniądza



Z danych przedstawionych na wykresie wynika, że poziom kompetencji, jaki reprezentują 5–6-letnie dzieci szeroko pojętej normy, osiągają dopiero 8–9-letnie dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, młodsze dzieci tylko w pojedynczych przypadkach radzą sobie z zadaniami diagnostycznymi. Gdy prawie wszystkie ośmiolatki o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego wykazują się dobrym rozumieniem wartości i siły nabywczej monet i banknotów, to w grupie dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim tylko 60% 10-latków reprezentuje taki poziom.

Interpretacja

Analiza sposobów rozwiązywania zadań diagnostycznych przez dzieci z obydwu grup ujawniła, iż zarówno dzieci z szeroko pojętej normy, jak i dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim stosują trzy strategie rozumowania.

Pierwszą reprezentują dzieci (większość 7–9-latków z szeroko pojętej normy i 9–10-latków zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim), które nie mają problemów z rozwiązaniem prób diagnostycznych. Są przekonane, że o wartości pieniądza jego siła nabywczej decyduje jego nominal, dlatego sprawnie wybierają banknot 100 zł, monetę 2 zł uznając, że za nie będą mogły kupić najwięcej cukierków.

Drugą grupę stanowią dzieci, które w bardzo małym stopniu zwracają uwagę na nominal pieniądza. Wybierając monetę, za którą mogłyby kupić więcej cukierków, twierdzą np., że monety w kolorze złotym są najbardziej wartościowe lub wskazują monetę 1 zł i mówią: za ten pieniążek kupię najwięcej cukierków, on jest największy, zwracają więc uwagę na wielkość monety,

a nie na jej wartość. W przypadku banknotów również wybierają ten o największym rozmiarze.

Tak rozumują dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w wieku od 5 do 7 lat, a także 70% badanych 8-latków, 40% 9-latków, ponad 20% 10-latków. Natomiast w grupie dzieci z szeroko pojętej normy taki sposób myślenia charakterystyczny jest dla ponad 50% 5-latków, około 40% 6-latków i około 20% 7-latków.

Są to dzieci, które w próbach diagnostycznych otrzymały 0 punktów i uznane zostały za te, które jeszcze nie rozumieją wartości pieniądza, jego siły nabywczej. Jednak wnikliwa analiza sposobów zachowania tych dzieci, stosowanych przez nie wyjaśnień wskazuje na wyraźnie zarysowującą się tendencję rozwarstwienia tej grupy, ukazując nieco inny sposób rozumowania.

Można zatem wyróżnić dwie strategie rozumowania badanych: dzieci przekonane, że o wartości pieniędzy decyduje ich kolor, wielkość (5–8-latki zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, a także dzieci z szeroko rozumianej normy 5–6-letnie) oraz starsze, które w swojej ocenie wartości monet, banknotów są bardzo niepewne. Wskazują, np. powiększony banknot 20 zł i mówią *Chyba za ten można kupić najwięcej pieniędzy*. Chwilę się wahają, pokazują banknot 100 zł, patrzą na badającego pytając i mówią *A może ten*. Gdy mają wybrać monetę, za którą można kupić najwięcej cukierków, oświadczają *Jak bym miała dużo tych złotych piąszkówek (wskazują monety 1 gr) to bym mogła kupić najwięcej cukierków*. A potem z wahaniem dodaje, *Ale może za te 2 zł też można kupić dużo cukierków*.

Jak kształtuje się u dzieci rozumienie stałości wartości pieniądza w systemie monetarnym?

Rozumowaniem o stałej wartości pieniądza mogły się badane dzieci (700 z szeroko rozumianej normy i 165 dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim) wykazać rozwiązując następujące zadanie: *Dziadek ma banknot 20 zł, a Tomek 10 monet po 2 zł – Kto ma więcej pieniędzy?*

Uzyskane informacje podaje w tabeli 2. Ma ona konstrukcję podobną do poprzedniej tabeli.

Staość wartości pieniądza w systemie monetarnym kształtuje się u badanych dzieci powoli. W grupie dzieci o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego rozpoczyna się w 7 r.ż., kiedy to około 40% badanych jest przekonanych, że banknot 20 zł ma taka sama wartość, co 10 monet po 2 zł. Młodsze dzieci uzależniają wartość pieniądza od jego wyglądu – kolor, wielkość, a także liczby sztuk. Pięcioletnie i 6-letnie, a także 7-letnie dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim nie rozumieją, na czym polega stała wartość pieniądza, wyrażana za pomocą różnych nominałów.

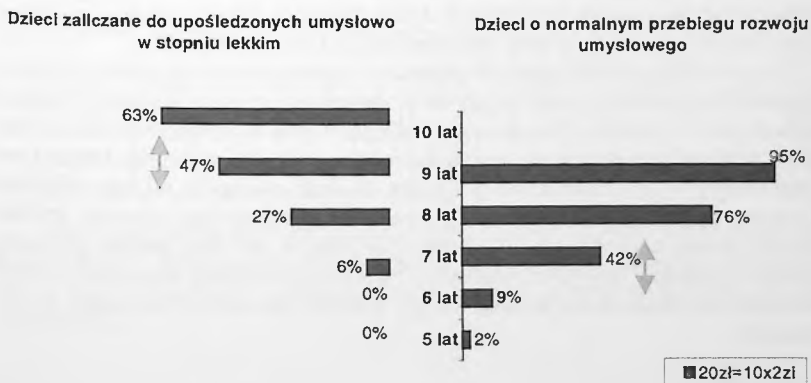
Tabela 2. Rozumienie stałości wartości pieniądza w systemie monetarnym a wiek dzieci

Stalność wartości pieniądza w systemie monetarnym			5 lat		6 lat		7 lat		8 lat		9 lat		10 lat	
			NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK
I	Dzieci o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego	20 zł = 10x 2 zł	137	3 2%	128	12 9%	81	59 42%	33	107 76%	7	133 95%	-	-
		20 zł = 10x 2 zł	15	0	30	0	28	2	22	8 27%	16	14 47%	11	19 63%
II	Dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim	20 zł = 10x 2 zł												

Wraz z wiekiem wzrasta liczba dzieci – w obu badanych grupach – wykazujących się wysokimi kompetencjami dotyczącymi rozumienia stałości wartości pieniądza w systemie monetarnym. Jednak nadal około 25% 8-latków i około 5% 9-latków z szeroko rozumianej normy oraz około 50% dzieci 9-letnich i około 40% 10-letnich zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim nie rozumie, na czy polega stała wartość pieniądza w systemie monetarnym.

Uzyskane wyniki badań – podobnie jak w poprzednich zadaniach diagnostycznych – świadczą, o różnicach pomiędzy dziećmi szeroko pojętej normy i dziećmi zaliczanymi do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim polegają na przesunięciu w czasie ujawniania się kompetencji rozumienia stałej wartości pieniądza w systemie monetarnym. Ilustrują to na wykresie 2.

Wykres 2. Rozumienie wartości: stała wartość pieniądza w systemie monetarnym



Z informacji podanych na wykresie wynika, że proces intensywnego kształtowania się świadomości stałości wartości pieniądza w systemie monetarnym rozpoczyna się w grupie dzieci o normalnym przebiegu rozwoju w 7 r.ż., natomiast w grupie dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim przypada na 9 r.ż., podczas gdy prawie wszystkie dzieci 9-letnie z szeroko rozumianej normy wykazują się wysokimi kompetencjami w rozumieniu stałej wartości pieniądza, to w grupie dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim tylko około 60% 10-latków reprezentuje taki poziom. Podobnie jak wykazały to analizy wyników badań dotyczących rozumienia wartości i siły nabywczej pieniądza, tak i w przypadku rozumienia przez dzieci stałości wartości pieniądza w systemie monetarnym mamy do czynienia z sytuacją pionowego przesunięcia się tych kompetencji w czasie o około 2–3 lata w grupie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

Interpretacja

Dokładny wgląd w sposoby rozwiązywania przez dzieci – z obydwu grup badawczych – zadań diagnostycznych ujawnił wyraziste 3 strategie rozumowania. Pierwszą reprezentują dzieci (8–9-letnie z szeroko rozumianej normy i głównie 10-latki zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim), które nie mają problemów z zadaniami. Ustalając równowartość pomiędzy banknotem i kilkoma monetami, sumują wartości monet i porównują z wartością nominału banknotu. Druga grupa dzieci to te, które nie radzą sobie z zadaniami. Reprezentują one jednak dwie nieco odmienne strategie rozumowania. Część z nich zdecydowanie uzależnia wartość pieniądza od jego wyglądu – są to głównie dzieci młodsze (5–6-letnie) z grupy o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego i 5–7-letnie zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Zgodnie stwierdzają, że banknot 20 zł ma większą wartość niż 10 monet po 2 zł. Są w tej grupie jednak i takie (głównie dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim), które patrzą na kupkę monet 2 zł i twierdzą: *Dziadek ma mniej, bo tylko jeden paperek, a Tomek ma dużo.*

Inne badane dzieci, które w próbach diagnostycznych również otrzymały 0 punktów i uznane zostały za te, które jeszcze nie rozumieją stałości wartości pieniądza w systemie monetarnym (nieliczne 8-latki z szeroko rozumianej normy i 8–10-latki zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim), nie uzależniają w tak zdecydowany sposób wartość pieniądza od jego wyglądu i zaczynają rozumieć, że o wartości pieniądza decyduje jego nominal. Próbuja zatem zliczać wartości, np. 10 monet 2 zł Tomka, ale mają jeszcze problemy z porównaniem z wartością banknotu. Po próbach liczenia, wahaniach i pełne niepewności stwierdzają jednak, że np. dziadek ma więcej pieniędzy, bo ma banknot.

Jak kształtuje się u dzieci umiejętność rozumienia pieniędzy?

Zebranie informacji dotyczących tego, kiedy dzieci potrafią posłużyć się konkretnymi nominałami pieniędzy, aby rozmiąć banknot lub monetę polegało na obserwacji zachowania 700 dzieci o normalnym przebiegu rozwoju i 165 dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w dwóch próbach diagnostycznych. Polegały one na tym, że badanemu dziecku podawano monety, od 1gr do 5 zł i proszono, aby rozmięło 5 zł. Następnie dziecko dostawało banknoty od 10 zł do 100 zł i jego zadaniem było rozmiąć banknot 50 zł.

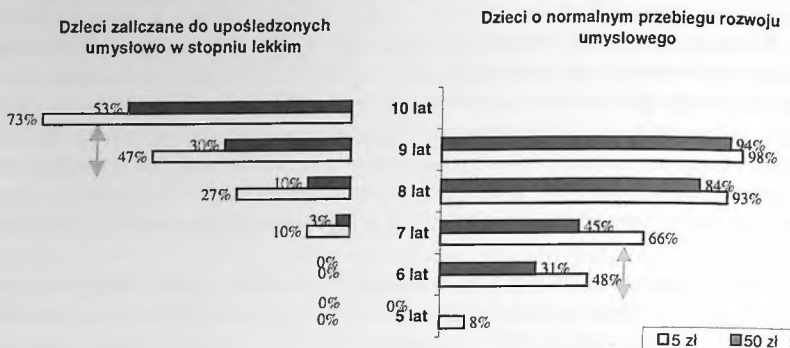
Wyniki prezentują w tabeli 3. Z przedstawionych rezultatów badań wynika, że w grupie dzieci w szeroko pojętej normie już 6-latkowie potrafią poprawnie rozmiąć monety (około 50% badanych), banknoty (około 12% badanych). Stopniowo wraz z wiekiem kompetencje tych dzieci wzrastają, tak, że tylko nieliczne 9-latkowie nie potrafią poradzić sobie z rozmięciem pieniędzy – zwłaszcza dotyczy to banknotów. Tymczasem w grupie dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim nieliczne 8-latkowie rozumieją, na czym polega rozmięcie pieniędzy i potrafią tego dokonać. Kompetencje w tej grupie dzieci rosną bardzo wolno, tak że jeszcze około 30% 10-latków zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim nie potrafi rozmięcić monet i banknotów, posługując się różnymi nominałami pieniędzy.

Tabela 3. Umiejętność rozmięcia pieniędzy a wiek dzieci

Umiejętność rozmięcia pieniędzy			5 lat		6 lat		7 lat		8 lat		9 lat		10 lat	
			NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK
I	Dzieci o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego	5 zł	128	12 8%	72	68 48%	48	92 66%	10	130 93%	3	137 98%	-	-
		50 zł	140	0	123	17 12%	64	76 54%	23	117 84%	8	132 94%	-	-
III	Dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim	5 zł	15	0	28	0	27	3 10%	22	8 27%	16	14 47%	8	22 73%
		50 zł	15	0	30	0	29	1 3%	27	3 10%	21	9 30%	14	16 53%

Różnice pomiędzy dziećmi szeroko pojętej normy i dziećmi zaliczanymi do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, polegają na znacznym przesunięciu w czasie nabywania umiejętności rozmięcia pieniędzy (ilustrują to na wykresie 3).

Wykres 3. Rozumienie wartości: stała wartość pieniądza w systemie monetarnym



Poziom kompetencji, jaki reprezentują 6-letnie dzieci szeroko pojętej normy, osiągają dopiero 9-letnie dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, młodsze dzieci tylko w pojedynczych przypadkach radzą sobie z zadaniami diagnostycznymi. Gdy prawie wszystkie 9-latkę o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego sprawnie rozmienniczą monety i banknoty, to w grupie 10-letnich dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim aż 30% nie potrafi rozmiennic monety 5 zł i około 50% nie radzi sobie z rozmienniczeniem banknotu 50 zł.

Informacje te wskazują, iż w przypadku dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, można mówić o pionowym przesunięciu się w czasie o około 2 – 3 lata procesu nabywania umiejętności rozmienniczenia pieniędzy.

Interpretacja

Dokładna analiza sposobów, w jaki dzieci – z obydwu grup badawczych – radziły sobie z rozmienniczeniem monet i banknotów, pozwoliła wyróżnić 3 strategie rozumowania, którymi się kierowały. Pierwszą reprezentują dzieci (8–9-letnie z szeroko rozumianej normy i ponad połowa 10-latków zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim), które dobrze rozumieją, na czym polega rozmienniczenie pieniędzy. Potrafią sprawnie rozmiennic monety i banknoty. Przypisać jednak należy, że większość tych dzieci 5 zł rozmienniczą na 5 monet 1 zł. Tylko nieliczne podczas rozmienniczenia 50 zł posługują się i monetami, i banknotami. Druga grupa dzieci to te, które nie radzą sobie z rozmienniczeniem pieniędzy. Reprezentują one jednak dwie nieco odmienne strategie rozumowania.

Dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim 5–7-letnie i 5-latkę z szeroko rozumianej normy zupełnie nie rozumieją, na czym polega rozmienniczenie pieniędzy, a proszone o to, odpowiadają *Nie umiem* lub też słowo

rozmienić rozumieją jak zamienić i szukają takiej samej monety czy banknotu. W tej grupie są też takie dzieci, które np. mając rozmienić 5 zł podają badającemu 5 różnych monet, których zsumowana wartość nie jest równa 5 zł.

Dzieci starsze (7–9-letnie o normalnym tempie rozwoju umysłowego i 8–10-letnie zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim), zaczynają rozumieć sens rozmieniania pieniędzy, ale czynią to nieadekwatnie, np. gdy mają rozmienić monetę 5 zł wybierają różne monety i dodają ich wartości, ale myślą się, zaprzestają liczenia i dokładają kilka złotych monet jednogroszowych.

Obecność piagetowskiego fenomenu stałości w zakresie rozumienia wartości pieniądza przez badane dzieci

Wnikliwe badanie sposobów rozwiązywania zdań diagnostycznych, wypowiedzi dzieci wskazały na obecność operacyjnego rozumowania – w sensie J. Piageta – w procesie kształtowania się rozumienia wartości pieniądza. Prezentując wyniki badań i ich interpretację, wyodrębniłam 3 poziomy kompetencji. Występują one zawsze w ustalonej kolejności zarówno u dzieci z szeroko rozumianej normy, jak i dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Można je określić także w konwencji piagetowskiej jako:

– *Poziom przedoperacyjny*. Dzieci są przekonane, że o wartości pieniędzy decyduje ich rozmiar – im banknot, moneta są większe, tym mają większą wartość, kolor – monety złociste są bardziej wartościowe (próba 1). Nie wiedzą, że ta sama wartość pieniędzy może mieć postać banknotu lub odpowiednio kilku monet. Twierdzą, że banknot ma większą wartość bądź zliczają sztuki monet i uznają, że to więcej pieniędzy niż jeden banknot (próba 2). Nie rozumieją, na czym polega rozmienianie pieniędzy na drobne. Słowo rozmienić traktują, jak zamienić na taki sam (próba 3).

– *Poziom przejściowy*. Dzieci zaczynają przypuszczać, że wartość monet i banknotów nie jest zależna od ich wyglądu tylko od nominału. Nie są jednak tego pewne, mają wątpliwości. Twierdzą np., że za powiększony banknot 20 zł można kupić dużo cukierków, ale zaraz dodają, że za banknot 100 zł też można kupić dużo cukierków (próba 1). Zaczynają się orientować, że banknoty mają większą wartość niż monety, ale nie potrafią sobie poradzić z porównywaniem wartości pomiędzy jednym banknotem i kilkoma monetami – wahają się są niepewne (próba 2). Zaczynają rozumieć sens rozmieniania pieniędzy i wiedzą, że jedną monetę lub banknot można zamienić na kilka tak, że będą przedstawiały te same wartości, ale czynią to nieadekwatnie, sugerując się jeszcze wielkością pieniądza, złocistością monet (próba 3).

– *Poziom operacji konkretnych*. Dzieci są przekonane, że o wartości pieniądza decyduje jego nominał (próba 1). Doskonale wiedzą, że banknoty mają większe wartości nominalne niż monety. Ustalając równowartość pomiędzy banknotem i kilkoma monetami, sumują wartości monet i porównują z wartością banknotu (próba 2). Rozumieją, na czym polega rozmienianie pieniędzy. Potrafią sprawnie rozmienić monety, banknoty posługując się ich różnymi nominałami (próba 3).

Analizując wiek badanych dzieci i reprezentowane przez nie poziomy rozumowania, ustaliłam czas, w którym pojawiają się tak określone kompetencje. Dla większej przejrzystości przeprowadzanej analizy skonstruowałam schemat (wykres 4) kształtowania się operacyjnego rozumowania w zakresie rozumienia wartości pieniądza w systemie monetarnym. Z lewej strony schematu podaję 3 poziomy kompetencji: poziom operacji konkretnych, przejściowy zapowiadający rychłe przejście na poziom operacji konkretnych, poziom przedoperacyjny. Obok podaję charakterystyczne cechy dziecięcego rozumowania dotyczące trzech prób:

- siła nabywcza pieniądza;
- stała wartość pieniądza w systemie monetarnym;
- rozmiennianie pieniędzy.

Po prawej stronie schematu zazaczyłam na osi wiek badanych dzieci od 5 do 10 r.ż. Strzałki pokazują, w którym okresie życia większość badanych dzieci reprezentuje określony poziom rozumowania. W klamry ujęłam czas kształtowania się operacyjnego rozumowania w zakresie rozumienia wartości pieniądza u dzieci z szeroko rozumianej normy oraz u dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

Ujawnione prawidłowości kształtowania się kompetencji dzieci dotyczących rozumienia wartości pieniądza w systemie monetarnym wskazują na etapowość tego procesu i pojawianie się określonego poziomu rozumowania w określonym wieku.

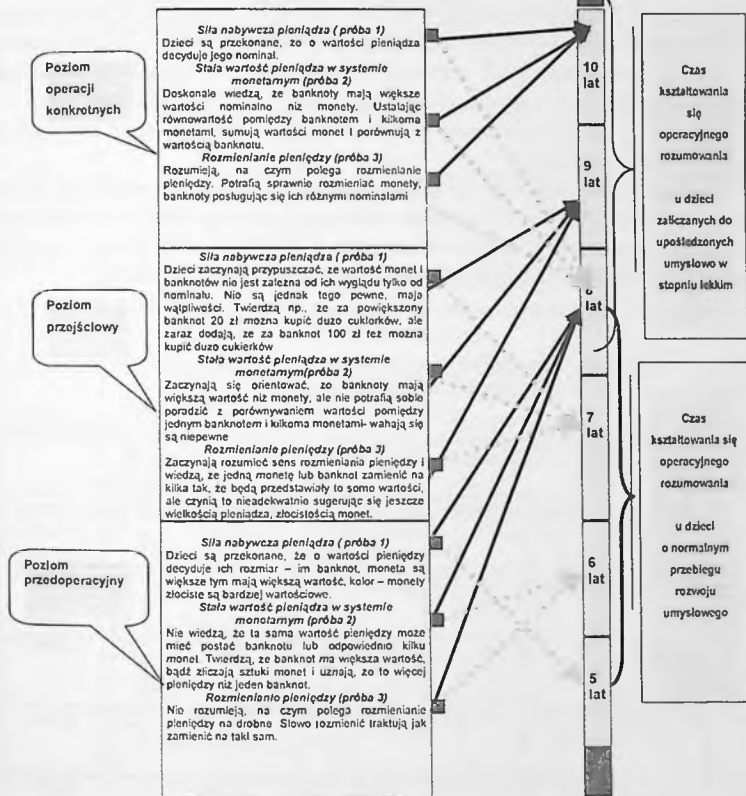
Dzieci o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego osiągają poziom operacji konkretnych w zakresie rozumienia wartości pieniądza w wieku 8 lat, natomiast większość (ale nadal nie wszystkie spośród badanych) dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim reprezentuje ten poziom rozumowania w wieku 10 lat. Stwierdzam więc, przesunięcie pionowe, około 2 – 3 lata ujawniania się kolejnych strategii operacyjnego rozumowania. Dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim osiągają ten sam poziom kompetencji co dzieci w normie, ale o trzy lata później.

Przesunięcie podobnego typu dostrzegła już pół wieku temu B. Inhelder (1964), analizując rozumowania osób zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim „Okazuje się, że kolejność przekształcania się (integracji) struktur operacyjnych jest taka sama u dzieci normalnych i upośledzonych umysłowo. Jednak zachodzą różnice w szybkości rozwoju”. Zdaniem autorki, dzieci o normalnym tempie rozwoju umysłowego stosunkowo szybko przechodzą przez kolejne stadia rozwoju uniezależniając się, odrywając od wcześniejszych sądów wynikających z bardziej elementarnych form rozumowania. U dzieci upośledzonych umysłowo rozwój przebiega w tempie znacznie wolniejszym, przy tym w chwili osiągnięcia granicy zachowane są jeszcze często ślady rozumowania charakterystycznego dla niższego poziomu”.

Z moich badań wynika wyraźnie, że około 90% dzieci z szeroko rozumianej normy w wieku 8 lat osiąga poziom operacyjny rozumienia wartości pieniądza w zakresie: siły nabywczej, stałej wartości w systemie monetarnym, rozmienniania

Wykres 4. Schemat kształtowania się operacyjnego rozumowania w zakresie rozumienia wartości pieniądza w systemie monetarnym

Strzałki pokazują czas w którym większość dzieci wykazuje się określonym poziomem kompetencji: dzieci o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim →



pieniędzy. Taki poziom kompetencji wykazuje ponad 60% dwa lata starszych 10-letnich dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

Przedoperacyjny poziom rozumowania w zakresie rozumienia wartości pieniądza charakterystyczny dla 6-letnich dzieci o normalnym przebiegu rozwoju reprezentują dopiero 8-letnie dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

Czas kształtowania się operacyjnego rozumowania w zakresie rozumienia wartości pieniądza znacznie różnicuje badane grupy dzieci. U większości dzieci

z szeroko pojętej normy przypada na okres od 6 do 8 r.ż., natomiast w grupie dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo rozpoczyna się w wieku 8 lat.

Czynniki mające wpływ na kształtowanie się kompetencji w zakresie rozumienia wartości pieniądza u badanych dzieci

Program prowadzonych przez mnie badań obejmował zebranie o każdym dziecku informacji dotyczących: wieku, płci, miejsca zamieszkania, wykształcenia rodziców i pełnionych przez nich ról zawodowych, posiadanie przez dzieci swoich pieniędzy, otrzymywanie od rodziców kieszonkowego. Z przeprowadzonych analiz statystycznych¹¹ wynika, że znaczące – w osiągnięciu wysokich kompetencji rozumienia wartości pieniądza, dzieci z obu badanych grup – okazały się: wiek, role zawodowe pełnione przez rodziców oraz posiadanie przez dzieci swoich pieniędzy.

Już wcześniej stwierdziłam, że dzieci starsze wykazują się wyższymi kompetencjami, teraz chcę omówić pozostałe znaczące zmienne. Ważne współzależności przedstawiam w trzech kolejnych tabelach 4, 5, 6. W każdej podaję zmienne, które okazały się istotne w osiągnięciu przez dzieci wysokich kompetencji.

Tabela 4. Wskaźniki współzależności: rozumienie wartości i siły nabywczej pieniądza a badane zmienne

Badane zmienne	Rozumienie wartości i siły nabywczej pieniądza	Dzieci o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego				Dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim			
		Współczynnik korelacji χ^2		Współczynnik siły związku V – Cramera		Współczynnik korelacji χ^2		Współczynnik siły związku V – Cramera	
Role zawodowe rodziców M – matka O – ojciec	Banknoty	M	44,744 df =4, p< 0,005	M	0,261	M	17,545 df =4, p< 0,001	M	0,326
		O	50,716 df =4, p< 0,005	O	0,278	O	20,601 df =4, p< 0,001	O	0,353
	Monety	M	36,473 df =4, p< 0,005	M	0,228	M	23,024 df =4, p< 0,001	M	0,374
		O	32,396 df =4, p< 0,005	O	0,215	O	21,308 df =4, p< 0,001	O	0,359
Posiadanie przez dzieci swoich pieniędzy	Banknoty	271,371 df =1, p<0,001		0,643		55,387 df =1, p< 0,001		0, 579	
	Monety	242,131 df =1, p< 0,001		0,589		63,911 df =1, p< 0,001		0, 622	

Tabela 5. Wskaźniki współzależności: rozumienie stałej wartości pieniądza w systemie monetarnym a badane zmienne

Badane zmienne	Rozumienie stałej wartości pieniądza w systemie monetarnym	Dzieci o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego		Dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim					
		Współczynnik korelacji χ^2	Współczynnik siły związku V – Cramera	Współczynnik korelacji χ^2	Współczynnik siły związku V – Cramera				
Role zawodowe rodziców M – matka O – ojciec	20 zł = 10x 2 zł	M	9,243 df =4, p< 0,001	M	0,115	M	36,540 df =4, p< 0,001	M	0,471
		O	13,050 df =4, p< 0,001	O	0,137	O	30,091 df =4, p< 0,001	O	0,427
Posiadanie przez dzieci swoich pieniędzy	20 zł = 10x 2 zł	255,366 df =1, p< 0,001		0,604		62,859 df =1, p< 0,001		0,617	

Tabela 6. Wskaźniki współzależności: umiejętność rozmienniania pieniędzy a badane zmienne

Badane zmienne	Umiejętność rozmienniania pieniędzy	Dzieci o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego		Dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim					
		Współczynnik korelacji χ^2	Współczynnik siły związku V – Cramera	Współczynnik korelacji χ^2	Współczynnik siły związku V – Cramera				
Role zawodowe rodziców M – matka O – ojciec	5 zł	M	27,976 df =4, p< 0,001	M	0,200	M	33,286 df =4, p< 0,001	M	0,449
		O	37,193 df =4, p< 0,001	O	0,231	O	27,611 df =4, p< 0,001	O	0,409
	50 zł	M	9,240 df =4, p< 0,001	M	0,112	M	23,686 df =4, p< 0,001	M	0,379
		O	17,612 df =4, p< 0,001	O	0,159	O	17,869 df =4, p< 0,001	O	0,329
Posiadanie przez dzieci swoich pieniędzy	5 zł	318,735 df =1, p< 0,001		0,675		77,221 df =1, p< 0,001		0,684	
	50 zł	287,426 df =1, p< 0,001		0,641		35,829 df =1, p< 0,001		0,466	

Z przedstawionych danych wynika, że istotną rolę w zdobywaniu przez dzieci doświadczeń związanych z pieniędzmi – bez względu na wiek – odgrywa poziom wykształcenia i role zawodowe rodziców, a także to czy oni udostępniają dzieciom pieniądze i pozwalają samodzielnie nimi dysponować. Na przykład, dzieci rodziców będących pracownikami umysłowymi, wykazują się

wyższymi kompetencjami w zakresie rozumienia stałej wartości pieniądza w systemie monetarnym, jego siły nabywczej. Prawdopodobnie dlatego, że rodzice, którzy zajmują w hierarchii zawodowej lepiej opłacane stanowiska, są skłonni częściej dawać swoim dzieciom pieniądze do dyspozycji.

Potwierdzają to też dane dotyczące kieszonkowego. Dzieci o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego – które otrzymywały kieszonkowe – wykazywały się wyższymi kompetencjami dotyczącymi pieniędzy. Natomiast w grupie dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo nie można było określić ważności tego czynnika, gdyż tylko 4 z nich – na 165 badanych – otrzymuje od rodziców kieszonkowe.

Ponadto tylko w grupie dzieci w szeroko pojętej normie ujawniła się zależność pomiędzy rozumieniem siły nabywczej pieniądza a miejscem zamieszkania. Można przypuszczać, że dzieci te mieszkając w mieście częściej niż dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo mają kontakt z pieniędzmi i okazję do poznawania ich wartości. Istotną więc rolę w zdobywaniu przez dzieci doświadczeń związanych z pieniędzmi odgrywa poziom wykształcenia i role zawodowe rodziców, a także to czy udostępniają oni dzieciom pieniądze i kiedy uznają to za właściwe.

Wnioski z badań

Znaczne opóźnienia w osiąganiu przez dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim poziomu rozumowania operacyjnego w zakresie rozumienia wartości pieniądza mają podwójne uwarunkowania. Z jednej strony rzutują opóźnienia w rozwoju umysłowym z drugiej ograniczenia w nabywaniu doświadczeń. Występuje swoiste nakładanie się niekorzystnych uwarunkowań.

Dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim istotnie później osiągają poziom kompetencji, który pozwala rozumieć wartość pieniądza. Jednocześnie rodzice utrudniają tym dzieciom dostęp do pieniądza i zakres doświadczeń w sytuacjach kupno – sprzedaż. Ubóstwo takich doświadczeń zwalnia tempo nabywania kompetencji związanych z posługiwaniem się pieniędzmi. Dzieci zaliczane do upośledzonych umysłowo często spostrzegane są przez swoich rodziców jako wolniej rozwijające się, gorzej myślące, mało samodzielne. Dlatego ograniczają im dostęp do pieniędzy, uznając, że to jeszcze dla nich zbyt trudne i że nie są one w stanie pojąć wartości pieniądza, że są mało odpowiedzialne i nie można im jeszcze powierzyć pieniędzy. Z zebranych informacji w czasie wywiadu z rodzicami dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim od 5 do 10 lat wynika, że aż 75% nie udostępniła dzieciom pieniędzy, a tylko 4 na 165 badanych daje kieszonkowe. Ponieważ dzieci te nie mają kontaktu z pieniędzmi, pozbawione są możliwości zdobywania właściwych doświadczeń i wnioskowania o wartości pieniędzy. Dlatego jeszcze 8-latki zaliczane do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w oce-

nie wartości pieniądza kierują się jego wyglądem – wielkością, kolorem – a nie nominalnie.

Inaczej wygląda sytuacja dzieci zaliczanych do szeroko pojętej normy. Rodzice częściej dają im pieniądze, a nawet już niektóre pięcioletki dostają kieszonkowe. Mają więc one więcej okazji do poznawania pieniędzy, nabywania rozeznania w nominalach i ich wartościach. Jednak i w tej grupie dzieci są takie, które mają bardzo ubogie doświadczenia związane z pieniędzmi. Jest to związane z osobistymi poglądami ich rodziców, którzy ograniczają dostęp do pieniędzy – bo dziecko jest jeszcze za małe, bo nierozsądnie „przepuści pieniądze” na niepotrzebne drobiazgi, bo dziecku nie są potrzebne pieniądze, gdyż rodzice zaspokajają wszystkie jego potrzeby.

Ważnym źródłem doświadczeń dotyczących pieniądza jest – wspominałam już o tym wcześniej – szkolna edukacja. W praktyce wygląda to jednak tak, że dzieciom daje się do rozwiązania zadania na kupno i sprzedaż ilustrowane obrazkami monet, banknotów. Nie mają więc realnych sytuacji – tylko papierowe zadania. Zakłada się, że dzieci wyobrażą sobie te sytuacje lub będą symulować wymianę przedmiot za umowne pieniądze (często mało podobne do rzeczywistych). Dzieci, które mają dostęp do pieniędzy, zapewne potrafią symulować wymianę i korzystają z takiego nauczania. W zdecydowanie gorszej sytuacji są dzieci, które nie mają dostępu do pieniędzy i przez to reprezentują niski poziom kompetencji rozumienia wartości pieniądza w systemie monetarnym. Dla nich zadania takie tracą sens ekonomiczny. Skupiają się jedynie na obliczeniach liczbowych, traktując pieniądze, np. złotówki, jak przedmioty. Z moich badań wynika, że dotyczy to około 25% ośmiolatek o normalnym rozwoju umysłowym i znacznej grupy dzieci zaliczanych do upośledzanych umysłowo w stopniu lekkim – ponad 50% 9-latków i około 40% 10-latków¹².

Dzieci odsunięte od pieniędzy pozbawione są możliwości gromadzenia doświadczeń, a to powoduje, że nabywanie rozeznania w systemie monetarnym jest niebywale utrudnione. Być może, gdyby miały dostęp do pieniędzy, mogły realnie uczestniczyć w transakcjach monetarnych podczas kupna i sprzedaży, zgromadziłyby doświadczenia potrzebne do budowania się w umyśle określonych procedur intelektualnych. Można tak przypuszczać, gdyż w grupie dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim zdarzały się dzieci, które w wieku 7 lat osiągały wysoki poziom rozumienia wartości pieniądza w systemie monetarnym. Natomiast niektóre dzieci z szeroko pojętej normy o ubogich doświadczeniach związanych z pieniędzmi jeszcze w wieku 8–9 lat nie osiągnęły takiego poziomu intelektualnego, aby zrozumieć system monetarny.

Z faktu, że w rozumieniu wartości pieniądza tkwi fenomen stałości, wynikają ważne także dla edukacji wnioski. Rozumienie wartości pieniądza w systemie monetarnym zależne jest od kształtowania się w umysłach dzieci strategii rozumowania związanych z operacyjnym rozumowaniem na poziomie konkretnym. Bazą są osobiste doświadczenia dzieci w praktycznym posługiwaniu

się pieniędzmi w realnych sytuacjach kupna i sprzedaży. Można mówić o następującej drodze nabywania kompetencji:

– najpierw dzieci rozumieją sens wymiany jeden za jeden – pieniążek za przedmiot, przy czym pieniążk traktowany jest jako przedmiot, a więc wymiana ta ma postać przedmiot za przedmiot;

– następnie dzieci pojmują umowy dotyczące wymiany; suma pieniędzy do zapłaty musi odpowiadać cenie kupowanego przedmiotu (za przedmiot – zgodnie z umową trzeba zapłacić np. 5 zł);

– w końcu na tej bazie kształtuje się u dzieci rozumienie systemu monetarnego (rozpoznawanie nominałów monet i banknotów, rozmienianie, dobieranie różnych nominałów pieniędzy do zapłacenia określonej kwoty); potrafią one już pojąć sens monetarnych transakcji (relacji ekonomicznych) – pozwala im to dokonywać wyboru, kalkulować, planować wydatki (np. tyle mam, co za to mogę kupić; czy mi wystarczy pieniędzy na te zakupy?).

Zdobywania doświadczeń w wymienionych zakresach nie zastąpią papierowe zadania z podręczników szkolnych, symulowane zabawy w kupno sprzedaż. Potrzebne są rzeczywiste sytuacje, prawdziwe pieniądze, które dziecko będzie miało w swoich rękach i będzie mogło samodzielnie nimi dysponować. Ma ono wtedy szanse zgromadzić zapas doświadczeń niezbędnych do budowania się w umyśle określonych procedur intelektualnych związanych z operacyjnym rozumowaniem na poziomie konkretnym – w sensie J. Piageta – które okazały się kluczowe w procesie kształtowania się rozumienia wartości pieniądza w systemie monetarnym.

Przypisy

¹ Podobnie jest w przypadku dzieci niepełnosprawnych intelektualnie.

² We wszystkich podręcznikach do nauki matematyki w kl. I-III prawdziwe pieniądze zastępowane są ich ilustracjami (czasami bardzo schematycznymi) i na tej bazie kształtuje się u dzieci rozumienie systemu monetarnego.

³ Ponieważ nie wiele wiadomo, jakie są prawidłowości kształtowania się rozumienia wartości pieniądza i umiejętność posługiwania się pieniędzmi w ontogenezie, bardzo często okazuje się, że mały uczeń uczy się trudnego przez trudne: jeszcze słabo zna pieniądze, a już za pomocą obliczeń pieniężnych ma pojęć sens układu pozycyjnego, który sam w sobie jest trudny do zrozumienia. Zakłada się, że poprzez rozwiązywanie papierowych zadań z podręczników dzieci pojmą sens monetarnych transakcji (relacji ekonomicznych) i pozwoli im to sprawnie posługiwać się pieniędzmi w realnych sytuacjach kupna i sprzedaży.

⁴ Są to ustalenia (Furham, 1986) – podstawą były wywiady z dziećmi. Autor nie podaje informacji, jak dzieci samodzielnie radzą sobie one z obliczeniami pieniężnymi. Zwraca jedynie uwagę na to, że dzieci w wieku 7–9 lat mają jeszcze spore problemy ze zrozumieniem sieci powiązań pomiędzy monetarnym a ekonomicznym systemem. Uświadamiają sobie, że pieniądze są potrzebne do kupowania, ale nie rozumieją jeszcze relacji ekonomicznych, w których sprzedawca też musi kupować produkty, które sprzedaje.

⁵ Teoria J. Piageta została przedstawiona, między innymi, w następujących publikacjach: Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K. (2001): *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, WSiP, Warszawa; Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2000): *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. PWN, Warszawa; Birch A., Malim T. (1998): *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, PWN, Warszawa; Bryant P.E., Colman A.M. (red.) (1997): *Psychologia rozwojowa*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań; Vasta R., Haith Z., Miller S.A. (1995): *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa; Przetacznik-Gierowska M., Makięło-Jarza G. (1992): *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa; Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z. (1976): *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN.

⁶ Uniwersalizm oznacza niezmienny porządek przechodzenia przez wszystkie okresy rozwoju oraz taki sam sposób rozumowania reprezentowany przez dzieci znajdujące się na określonym poziomie rozwoju.

⁷ Pytania badawcze: Jak kształtują się kompetencje dzieci od 5-10 r.ż. w zakresie rozpoznawania pieniędzy, nazywania i dokonywania gradacją wartości? Jak kształtuje się u dzieci rozumienie stałości wartości pieniądza w systemie monetarnym, jego siły nabywczej? Jak kształtują się u dzieci praktyczne umiejętności liczenia pieniędzy oraz operowania pieniędzmi w sytuacji kupna i sprzedaży? W jakim stopniu kompetencje dzieci w zakresie znajomości pieniądza i umiejętności dokonywania obliczeń zależne są od: wieku, płci, miejsca zamieszkania, wykształcenia rodziców i pełnionych przez nich ról zawodowych, posiadania przez dzieci swoich pieniędzy, otrzymywania kieszonkowego? Jakie są opinie rodziców dotyczące sposobów zapoznawania dzieci z pieniędzmi? Jakie są różnice indywidualne kształtowania się kompetencji w zakresie znajomości pieniądza oraz umiejętności dokonywania obliczeń pieniężnych dzieci o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego i dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim? Jakie są różnice indywidualne kształtowania się kompetencji w zakresie znajomości pieniądza oraz umiejętności dokonywania obliczeń pieniężnych dzieci o normalnym przebiegu rozwoju umysłowego i dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim?

⁸ Opisuję dwie sytuacje związane z monetami. Mogę przytoczyć wiele innych podobnych w tym dotyczących banknotów, np. *Dziadek zwraca się do wnuka – mam ci dać banknot, czy 10 zł monetami. Marcin odpowiada – chcę banknot*. Pytany dlaczego twierdzi – *bo banknoty są bardziej wartościowe*.

⁹ W oryginalnej wersji badań było więcej tego typu zadań diagnostycznych.

¹⁰ W charakterystyce dzieci upośledzonych umysłowo tradycyjnie podaje się zwykle informacje o ich rozwoju umysłowym mierzonym wybraną skalą inteligencji. Postanowiłam jednak – na użytek moich badań – traktować te dane w sposób ogólny i bardzo ostrożnie. Znaczące jest dla mnie twierdzenie H.Spioneck (1981 s. 113), która uważa, iż dzieci o ilorazie inteligencji 68-75 mają trudności w sprostaniu wymaganiom stawianym w szkołach powszechnych bez wydatnej pomocy i częściej znajdują się w szkołach specjalnych. Za istotne kryterium doboru dzieci uznałam więc sam fakt konieczności obniżenia wymagań szkolnych i objęcia specjalnymi oddziaływaniami edukacyjnymi w szkole specjalnej oraz ustalenie czy I I dziecka mieści się w granicach 68-75 bez wnioskowania w szczególne dane.

¹¹ Do analizy jakościowej danych zastosowałam test χ^2 (chi kwadrat – Pearsona) – niezależności. Hipoteza H_0 testu stwierdza brak współzależności między cechami, hipoteza alternatywna twierdzi, że ta współzależność istnieje. Istotność ustaliłam porównując wyliczone χ^2 z wartością krytyczną $\chi^2_{(0,005, df)}$. Następnie obliczyłam współczynnik siły związku między wyróżnionymi cechami V – Cramera (Brzeziński, 1984, s. 116).

¹² Przypominam, że obliczenia pieniężne znajdują się w programach nauczania – tak w szkołach powszechnych jak i specjalnych – już w klasie I. Tymczasem, co czwarte dziecko szeroko pojętej normy – uczeń klasy II i niemalże co drugie dziecko zaliczane do lekko upośledzonych umysłowo, uczące się w klasie III, nie rozumie zadań z podręcznika dotyczących obliczeń pieniężnych. Chcę dodać, że radzenie sobie w sytuacjach kupno – sprzedaż jest wyznacznikiem samodzielności, dojrzałości społecznej i decyduje o radzeniu sobie w sytuacjach życiowych.

Bibliografia

- Berti A., Bombi A.: *The development of economic notions: Single sequence of separate acquisitions*. „Journal of Economic Psychology” 1986, 7.
- Bromboszcz E.: *Socjalizacja ekonomiczna dzieci*. W: *Wprowadzenie do psychologii ekonomicznej*. Red. M. Pietras. Wyd. Uniwersytet Śląski, Katowice 1994.
- Brzeziński J. (red.): *Wybrane zagadnienia z psychometrii i diagnostyki psychologicznej*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1984.
- Case R., Griffin S.: *Child cognitive developmet: The role of central conceptual structures in the development of scientific and social thought*. „Developmental Psychology” 1990, 26
- Fischer K.W.: *A theory of cognitive development: the control and construction of hierarchies of skills*. „Psychological Review” 1980, 87(6).
- Furham A.: *Children's Understanding of the Economic World*. „Australian Journal of Edukation” 1986, Vol. 30, Nr 3.
- Inhelder B.: *Zastosowanie badań genetycznych do oceny funkcji intelektualnych dzieci z zaburzeniami mowy*. „Psychologia Wychowawcza” 1964, Tom VII (XXI).
- Jahoda G.: *The development of thinking about economic institutions: The bank*. „Cahiers de Psychologie Cognitive” 1981, 1.
- Paszkwicz E.: *Struktura teorii psychologicznych. Behavioryzm, psychoanaliza, psychologia humanistyczna*. Warszawa 1983.
- Piaget J.: *Studia z psychologii dziecka*. PWN, Warszawa 1966.
- Piaget J.: *Psychologia i epistemologia*. PWN, Warszawa 1977.
- Piaget J., Inhelder B.: *Operacje umysłowe i ich rozwój*. W: *Inteligencja*. O. Oleron, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco, PWN, Warszawa 1967.
- Piaget J., Inhelder B.: *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Siedmiogród, Wrocław 1983.
- Spionek H.: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. PWN, Warszawa 1981.
- Stemplewska-Żakowicz K.: *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Monografie Fundacji na rzecz Nauki Polskiej, Wyd. Leopoldinum, Wrocław 1996.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/2003

Renata Nowakowska-Siuta
Uniwersytet Warszawski

PROBLEMY I PERSPEKTYWY SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W NIEMCZECH

W roku 1991 przewodniczący Niemieckiej Rady Naukowej Dieter Simon wysunął tezę, iż „sedno uniwersytetu niemieckiego, jego główna idea jest zdradzana. Uniwersytet potrzebuje nowej orientacji. Chodzi o sposób zarządzania tą instytucją, o zmianę sposobu myślenia o szkole wyższej, dotyczącego wszystkich obszarów nauki” (Führ, 1996, s. 108). Od tego czasu dyskusje na temat szkolnictwa wyższego w Niemczech trwają bezustannie. Zjednoczenie Niemiec przyczyniło się do zaostżenia problemu wizji szkoły wyższej, co nie tyle wiązało się z zupełnie nową orientacją, ile raczej nawoływało do właściwej interpretacji idei Wilhelma von Humboldta (1767–1835). Zgodnie bowiem z ideą przeprowadzonej przez niego w latach 1809–1814 reformy szkolnictwa wyższego zadaniem uniwersytetu jest kształcenie teoretyczno-analityczne, ukierunkowane na zdobywanie specjalności naukowych. Umiejętności praktyczne, metodyka działania, doświadczenie zawodowe jest domeną kształcenia zawodowego (Peisert, Framhein, 1997, s. 49).

Dla Niemiec, gdzie przez ponad 40 lat funkcjonowały dwa odmienne systemy szkolne, od 1990 roku najistotniejszym zadaniem stało się przystosowanie szkolnictwa byłej NRD do rozwiązań zachodnoniemieckich, uznanych za korzystniejsze. Równie istotną stała się tzw. europejska perspektywa, wymagająca przystosowania wielu istniejących rozwiązań strukturalnych i programowych do przepisów obowiązujących w krajach Unii Europejskiej (Döbert i in., 2002, s.5). Pojawiły się zatem trzy zasadnicze dla całego systemu szkolnego pytania: Czy niemieckie szkolnictwo potrzebuje mniej państwa, a więcej rynku? Czy niemiecki system szkolny należy ujednoczyć, czy jeszcze bardziej zróżnicować? Czy w Niemczech kształcą się w ostatnich latach zbyt wielu studentów, a za mało robotników kwalifikowanych?

Pierwsze pytanie jest pytaniem nowym, ponieważ oświata i szkolnictwo wyższe były i nadal są kształtowane głównie przez państwo. Obecnie jednak wzrasta rola rynku pracy, co znajduje swój wyraz, między innymi, w dynamicznej rozbudowie szkolnictwa niepaństwowego – przede wszystkim wyższego, w powstawaniu konkurencji i wzrastaniu autonomii szkół.

Pytanie drugie dotyczy wszystkich państw o charakterze federacyjnym. Chodzi o zasadniczą wątpliwość, czy zachować istniejące typy szkół, czy też doprowadzić do ich zróżnicowania w poszczególnych krajach związkowych. Czy zachować dotychczasowe proporcje w finansowaniu szkół, czy też główny ciężar odpowiedzialności za ich utrzymanie i rozwój przenieść na urzędy poszczególnych wspólnot lokalnych. Zachowanie niezbędnej równowagi między jednolitością a zróżnicowaniem jest jednym z najważniejszych zadań, stojących przed władzami oświatowymi w Niemczech.

Pytanie trzecie dotyczy w dużej mierze kształcenia zawodowego. Prognozy dotyczące przesylenia rynku pracy absolwentami szkół wyższych nie potwierdziły się, a liczba studentów w roku szk. 1999/00 przekroczyła liczbę osób zdobywających kwalifikacje robotnicze (Anweiler, 1996, s. 57).

Rodzi się więc pytanie o perspektywy rozwoju szkolnictwa niemieckiego, o relacje pomiędzy tradycją a dążeniem do zmiany i wreszcie o możliwości dostosowania systemu szkolnego do rozwiązań przyjętych przez państwa Unii Europejskiej.

Zadaniem tego artykułu jest ukazanie szczebla wyższego tegoż systemu, jego stanu aktualnego i prognoz dalszego rozwoju. Szkolnictwo wyższe bowiem stanowi główną ostoję dla współczesnej kultury i cywilizacji. Ono tworzy wiedzę i kształtuje umysły; ono przyczynia się do postępu społecznego i gospodarczego, ono wreszcie dostarcza wynalazków i aktywizuje różne sfery życia. Jego zaniedbanie byłoby więc równoznaczne z zahamowaniem dalszego postępu cywilizacji i kultury.

Rys historyczny

Niemieckie tradycje kształcenia na poziomie wyższym określa szereg zasad, z których do najistotniejszych zalicza się zasadę autonomii, wolności nauki i badań oraz jedności nauki i badań. Zasady te zostały sformułowane przez Wilhelma von Humboldta na początku wieku XIX. Porzucone i zdeformowane w czasach nazistowskich powróciły w roku 1949 wraz z utworzeniem Republiki Federalnej Niemiec. Reaktywowanie szkół wyższych stało się głównym zadaniem poszczególnych landów, choć główne założenia polityki oświatowej wyznaczane były przez Konferencję Ministrów Wyznań (*Kultusministerkonferenz*) – niemieckie ministerstwo oświaty.

W połowie lat pięćdziesiątych liczba studiujących znacząco się zwiększyła, co stało się powodem otwartej dyskusji, dotyczącej potrzeby rozwoju kadry naukowej, popierania rozbudowy socjalnego zaplecza szkół wyższych oraz likwidowania różnic regionalnych. W odpowiedzi na tę dyskusję utworzono nowe uniwersytety. Ważnym impulsem do działań strukturalnych stało się powołanie w 1957 roku Rady Naukowej (*Wissenschaftsrat*), która stała się po raz pierwszy w historii szkolnictwa niemieckiego miejscem współdziałania organów państwa i gremiów naukowych w trosce o rozwój szkolnictwa wyższego.

W 1968 roku utworzono nowy typ szkoły wyższej – Wyższą Szkołę Zawodową (*Fachhochschule*). Szkoły tego typu zaczęły działać w Niemczech Zachodnich od roku 1970. Przyczyną utworzenia tego typu szkół była konieczność sprostanania coraz większym wymaganiom zawodowym, spowodowanym postępem naukowym i technologicznym. Wykształcenie umożliwiające absolwentom czynne uczestniczenie w rozwoju technologicznym należało oprzeć na silniejszych niż dotychczas podstawach metodycznych (Röhrs, 1987, s. 84).

W drugiej połowie lat siedemdziesiątych Wyższe Szkoły Zawodowe zyskały uznaną pozycję w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec Zachodnich. Były one alternatywą wobec kształcenia uniwersyteckiego, uzyskały samodzielny profil kształcenia z wyraźnym akcentem na nauczanie praktyczne. Specjalizacje, istniejące w Wyższych Szkołach Zawodowych powiązane były z wymaganiami rynku pracy. Szkoły te szybko zyskały na popularności, zwłaszcza że nauka w nich trwała trzy lata (w tym dwa semestry obowiązkowej praktyki), co umożliwiało szybsze podjęcie pracy zawodowej.

W latach siedemdziesiątych powstały także inne typy szkół wyższych: Wyższe Szkoły Zintegrowane (*Gesamthochschulen*), Uniwersytet na Odległość (*Fernuniversität*), Wyższa Szkoła Bundeswehry (*Hochschule der Bundeswehr*).

Podstawowym aktem prawnym opisującym zadania, funkcje i kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego w Niemczech Zachodnich była ustawa z roku 1968 „Budowa i rozbudowa szkół wyższych” (*Ausbau und Neubau von Hochschulen*). Artykuł 91a i 91b tej ustawy włączał Akademie Medyczne (*Hochschulkliniken*) do planowania wydatków kształceniowych i badawczych, określał również wspólne zadania rządu federalnego i poszczególnych landów w zakresie szkolnictwa wyższego (Peisert, Framhein, 1997, s. 35).

Kolejnym w sensie chronologicznym aktem prawnym, dotyczącym szkół wyższych, była „Ustawa ramowa o szkolnictwie wyższym” (*Hochschulrahmengesetz*) z roku 1976.

Od lat siedemdziesiątych w Zachodnich Niemczech zainteresowanie studiami wyższymi sukcesywnie wzrastało. Liczba studentów wzrosła z 510 tys. w roku 1970 do 1,8 mln w roku 1998 (*Grund-und Strukturdaten 1999/2000–2000*, s.29). Ten wzrost nie szedł jednak w parze z odpowiednim gospodarowaniem finansami szkół wyższych oraz właściwym zarządzaniem kadrowym, co w wielu wypadkach sprawiało, że warunki nauczania i studiowania były trudne. W roku 1974, jako alternatywna forma kształcenia na poziomie wyższym, powstała w Baden-Württembergii Akademia Zawodowa (*Berufsakademie*). Szkoła tego typu upowszechniała założenia dualnego kształcenia – propagującego połączenie praktycznego i teoretycznego nauczania i uczenia się. Świadectwo ukończenia tego typu szkoły zostało nazwane, zgodnie z uchwałą Konferencji Ministrów Wyznań z 29 września 1995 roku, świadectwem trzeciego zakresu kształcenia (*Abschluss des tertiärer Bereichs*). Świadectwo tego typu odpowiada dyplomom uznawanym przez Unię Europejską.

Rozwój szkolnictwa wyższego w dawnej Niemieckiej Republice Demokratycznej przebiegał w zupełnie innych warunkach politycznych, społecznych

i gospodarczych. Po II wojnie światowej szkolnictwo wyższe uwikłane było, podobnie jak cały system szkolny, w ideologię marksistowsko-leninowską i towarzyszącą jej koncepcję jedności i równości. Niepodważalnym faktem jest jednak ogromny wzrost ilościowy, dotyczący szkół wyższych i liczby osób studiujących, który swoje apogeum osiągnął w roku 1972. Wzrost ilościowy dotyczył wszystkich krajów tak zwanego Bloku Wschodniego i związany był w dużej mierze, przynajmniej na poziomie szkół wyższych, z otwarciem uczelni dla dzieci robotników i chłopów oraz utworzeniem Uniwersytetów na Odległość, w których studiowało wiele osób zawodowo czynnych.

Po roku 1989, w wyniku połączenia obu państw niemieckich, przeprowadzono szereg reform dostosowujących szkolnictwo wschodnich Niemiec do rozwiązań zachodnioniemieckich, uznanych za korzystniejsze. Przyjęto za obowiązujące zasady:

- autonomii szkół wyższych,
- wolności nauki,
- pozbycie się ideologicznego bagażu w wielu obszarach nauki,
- otwarcia szkół wyższych,
- samodzielności w zakresie zarządzania szkołami wyższymi w nowych landach.

Niemiecka Rada Naukowa zyskała nowe kompetencje, polegające na opiniowaniu poza uniwersyteckich badań oraz opracowaniu nowego krajobrazu szkolnictwa wyższego w Niemczech. W maju 1990 roku utworzono wspólną niemiecko-niemiecką komisję oświatową (*deutsch-deutsche Gemeinsame Bildungskommission*), której zadaniem było przygotowanie systemu szkolnego Wschodnich Niemiec do przyjęcia rozwiązań zachodnioniemieckich. Struktura szkolnictwa wyższego zjednoczonych Niemiec wymagała wielu nowych regulacji prawnych. Poszczególne landy przyjęły, jako obowiązujące, własne ustawy dotyczące szkolnictwa wyższego, pozostające w ścisłym związku z Ramową Ustawą o Szkolnictwie Wyższym (*Hochschulrahmengesetz – HRG*). Tego samego roku w listopadzie, Zachodnioniemiecka Konferencja Rektorów (*Westdeutsche Rektorenkonferenz*) przyjęła w swoje szeregi 21 szkół wyższych z nowych landów oraz zmieniła swoją nazwę na Konferencję Rektorów Szkół Wyższych (*Hochschulrektorenkonferenz – HRK*). Możliwe stało się także aktywne uczestnictwo wschodnich landów w organizacjach naukowych, takich jak Niemiecka Wspólnota Badawcza (*Deutsche Forschungsgemeinschaft*), czy Niemiecka Wymiana Akademicka (*Deutsche Akademische Austauschdienst – DAAD*). Pierwsze wspólne dla zjednoczonych Niemiec posiedzenie Stałej Konferencji Ministrów Wyznań (*Kultusministerkonferenz*) odbyło się w dniach 6–7 grudnia 1991 roku.

Dziesięć lat po zjednoczeniu Niemiec szkolnictwo wyższe w nowych landach znacząco się zmieniło zgodnie ze standardami zachodnioniemieckimi. Wiele szkół wyższych w ramach przekształceń strukturalnych zostało zlikwidowanych, inne połączone z uniwersytetami, tworząc nowe wydziały. Dotyczy to prawa, nauk ekonomicznych i społecznych. Także i w nowych landach utworzono Wyższe Szkoły Zawodowe. Stworzono również nowe miejsca pracy dla kadry naukowej. Liczbę tych miejsc zwiększono o 1/3 (*Organization..., 1999, s. 12*).

Tabela 1. Dane porównawcze dotyczące sytuacji szkolnictwa wyższego wschodnich i zachodnich Niemiec w momencie zjednoczenia

	Stare kraje związkowe	Nowe kraje związkowe	Proporcje
Powierzchnia [km.]	249 tys.	108 tys.	70:30
Ludność	63 mln	16 mln	80:20
Liczba szkół wyższych	244	54	82:18
Liczba studentów	1509 tys.	134,4 tys.	92:8
Liczba studentów w % osób w wieku 19–25 lat	20,7%	7,8%	
Kadra naukowa szkół wyższych	85,1 tys.	38,9 tys.	69:31
Profesorowie	32,3 tys.	7,5 tys.	81:19
Liczba studentów przypadająca na pracow- nika naukowego	18:1	3:1	
Liczba studentów przypadająca na profesora	47:1	18:1	
Kadra naukowa prowadząca badania poza uniwersyteckie	Ca. 50 tys.	Ca. 30 tys.	62:38

Źródło: *Grund-und Strukturdaten 1992/93*. bmb+f. Bonn 1994.

Od początku lat dziewięćdziesiątych państwo niemieckie boryka się jednak z niewystarczającym wyposażeniem szkół wyższych w środki finansowe oraz kadre naukową. Problem pozyskiwania kadry naukowej dotyczy głównie Wyższych Szkół Zawodowych, albowiem od kandydatów na stanowiska profesorskie oczekuje się szczególnych osiągnięć w zakresie wdrożeń i badań, podczas co najmniej pięcioletniej aktywności zawodowej, z czego przynajmniej przez trzy lata poza szkolnictwem wyższym (*Hochschulrahmengesetz* § 44). Tygodniowe obciążenie zajęciami dydaktycznymi kadry naukowej na uniwersytecie wynosi 8 godzin, zaś pensum dydaktyczne profesorów uczelni zawodowych wynosi 18 godzin tygodniowo. Jeśli dodamy, że pensje profesorów uczelni zawodowych są o ok. 20% niższe niż pensje profesorów uniwersyteckich, to trudności z pozyskiwaniem kadry do Wyższych Szkół Zawodowych staną się jeszcze bardziej zrozumiałe. Dodać należy, że Wyższe Szkoły Zawodowe nie kształcą własnej kadry naukowej, a zatem kandydat na profesora tej uczelni musi uzyskać wykształcenie na uniwersytecie (Teichler, 1994).

Zmiany strukturalne zachodzące obecnie w szkolnictwie wyższym dotyczą przede wszystkim reform wewnętrznych, polegających na wydłużaniu czasu studiowania w wyższych szkołach zawodowych, rozszerzaniu oferty kształcenia zawodowego, zmniejszeniu hermetyczności pomiędzy uniwersytetami a wyższymi szkołami zawodowymi, zmianie modelu kształcenia poprzez łączenie wytwarzania wiedzy z jej przekazem, podnoszeniu jakości kształcenia.

W roku 1998 znowelizowano „Ramową ustawę o szkolnictwie wyższym” (HRG), co sprawiło, że landy zyskały większe prawo do tworzenia projektów reformatorskich, mających na celu skuteczniejsze powiązanie szkół wyższych z zapotrzebowaniem lokalnego rynku pracy.

Struktura systemu szkolnictwa wyższego Niemiec

Niemcy są republiką związkową, której ustrój oparty jest na demokracji parlamentarnej. Głową państwa jest prezydent wybierany na 5 lat przez Zgromadzenie Federalne (*Bundesversammlung*), złożone z członków Parlamentu Federalnego (*Bundestag*) oraz takiej samej liczby członków wybieranych przez parlamenty krajów związkowych. Władza ustawodawcza należy do Bundestagu, zaś władzę wykonawczą sprawuje rząd federalny, na którego czele stoi kanclerz. Administracyjnie kraj dzieli się na 16 krajów związkowych (landów), z których każdy ma własny rząd, parlament i administrację. Obszar Niemiec wynosi 357,05 km i zamieszkiwany jest przez 78,5 mln ludzi.

System zarządzania szkolnictwem pozostaje pod nadzorem państwa, choć poszczególne kraje związkowe mają własne ministerstwa kierujące edukacją, a parlamenty danych krajów określają podstawowe założenia szkolnictwa: ustalają zakres obowiązku szkolnego, strukturę i podstawy organizacji pracy oświatowej. Poza wspólną dla całych Niemiec tradycją oświatową i ogólną linią polityki państwa elementami łączącymi tę zdecentralizowaną strukturę są uzgodnienia Stałej Konferencji Ministrów Wyznań poszczególnych krajów związkowych oraz Federalno-Krajowej Komisji Planowania Oświatowego (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung*). Koordynatorem ich prac oraz wszelkich innych działań w zakresie edukacji jest Federalne Ministerstwo Wyznań. Prace ministerstwa służą harmonizacji polityki oświatowej poszczególnych krajów związkowych, ustalaniu zgodności struktur szkolnych, programów nauczania, egzaminów oraz świadectw i dyplomów.

Finansowanie oświaty, nauki i kultury odbywa się z trzech źródeł: budżetu federalnego, krajowego i lokalnego, przy czym jeśli chodzi o szkolnictwo wyższe, to największe wydatki ponoszą landy.

W latach 1980–1998 sukcesywnie zmniejszał się udział państwa w finansowaniu oświaty i szkolnictwa wyższego, natomiast wzrastała rola landów i samorządów lokalnych.

Zgodnie z niemiecką tradycją kształcenia na poziomie wyższym sercem tegoż szkolnictwa są uniwersytety. Nazwą „uniwersytet” określa się również techniczne szkoły wyższe. Jest to specyficzny typ uniwersytetu – uniwersytet techniczny (*Technische Universität*). Inne szkoły wyższe to: teologiczne szkoły wyższe, artystyczne szkoły wyższe, wyższe szkoły zawodowe i ich specyficzny typ – wyższe szkoły zawodowe administracji publicznej oraz zintegrowane szkoły wyższe. Do lat dziewięćdziesiątych istniały także wyższe szkoły pedagogiczne, jednakże w ostatnich dziesięciu latach obserwuje się proces integracji

tych szkół z uniwersytetami (9) bądź z instytucjami kształcenia nauczycieli (26). Samodzielne pedagogiczne szkoły wyższe istnieją jedynie w trzech krajach związkowych: w Szlezwiku-Holszynie, Baden-Würtembergii oraz Turynгии.

Szkolnictwo wyższe oparte jest na pierwszym i drugim poziomie kształcenia (*Primar- und Sekundarschulwesen*) przy czym, aby kształcić się na uniwersytecie, w szkole teologicznej, pedagogicznej, zintegrowanej lub artystycznej wymagana jest tzw. matura uniwersytecka (*Abitur Examination*) uzyskiwana po trzynastu latach nauki. Wstęp do wyższej szkoły zawodowej oraz na niektóre kierunki w zintegrowanej szkole wyższej daje świadectwo maturalne szkoły zawodowej (*Fachhochschulreife*) uzyskiwane po dwunastu latach nauki. Istnieje także możliwość (nie dotyczy ona wszystkich landów) podejmowania tzw. studiów próbnych (*Probstudium*). Jest to wyjątek ustanowiony dla osób zawodowo czynnych nieposiadających matury. Studia można rozpocząć na podstawie egzaminu wstępnego (*Hochschuleingangsprüfung*). Ten wyjątek dotyczy jednak mniej niż 1% studiujących (Tessaring, 1991).

Alternatywą dla tradycyjnego systemu kształcenia na poziomie wyższym są studia na odległość, pozwalające na indywidualne, niezależne od miejsca zamieszkania organizowanie studiów. Kształcenie na odległość pozwala także na połączenie własnych preferencji kształceniowych z wymaganiami pracodawcy. Przykładem tego typu szkoły jest założony w Nadrenii-Westfalii zintegrowany uniwersytet kształcenia „na odległość” (*Fernuniversität-Gesamthochschule*) w Hagen. Uniwersytet oferuje możliwość uzyskania dyplomu (*Diplom*) lub tytułu magistra (*Magister*) w sześciu dziedzinach oraz studia podyplomowe. Należy on do sieci szkół wyższych kształcących „na odległość”, obejmującej zarówno szkoły w Niemczech, jak też szkoły w Austrii, Szwajcarii i innych krajach Zachodniej i Środkowej Europy. Oprócz uniwersytetu w Hagen istnieje wiele prywatnych wyższych szkół kształcenia „na odległość”, przygotowujących przede wszystkim dla potrzeb przemysłu. Najpopularniejszymi kierunkami studiów są inżynieria i informatyka (*Key data...*, 2002, s.46). Zarówno rząd federalny, jak i poszczególne kraje związkowe podejmują szereg inicjatyw edukacyjnych, mających na celu urzeczywistnienie modelu „uniwersytetu wirtualnego”. Programy i organizację tego typu alternatywnego systemu kształcenia na poziomie wyższym ustala Federalno-Krajowa Komisja Planowania Oświatowego (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung*).

W roku 1998 liczba osób studiujących we wszystkich typach szkół wyższych wynosiła 1 800 651 z tego 999 724 stanowili mężczyźni, a 800 927 kobiety. Najczęściej wybierane przez studentów dziedziny nauki to dla kobiet: studia językowe, kulturowe, sport, prawo i nauki społeczne natomiast mężczyźni chętniej wybierają prawo, ekonomię, nauki społeczne oraz matematyczne i przyrodnicze (*Zahlenbarometer 1999/2000*, s. 29). Z danych liczbowych wynika, że w roku 1998 przyjęto na pierwszy rok studiów o 7949 mężczyzn więcej niż kobiet, zaś najpopularniejszym kierunkiem studiów są nadal (podobnie jak w ostatnich latach) prawo, nauki ekonomiczne i społeczne.

Zmiany zachodzące w szkolnictwie wyższym Niemiec

W Niemczech od początku lat siedemdziesiątych prowadzono politykę zmierzającą do stworzenia równych szans dla wszystkich oraz kształcenia na poziomie wyższym jak największej liczby osób. Wydawało się, że popyt na studia będzie szedł w parze z rozbudową szkół wyższych, niestety tak się nie stało. Liczba osób rozpoczynających studia wzrosła w ostatnich dwudziestu latach o prawie 70%, natomiast wyposażenie szkół wyższych pozostało na poziomie z początku lat osiemdziesiątych. Niemcy w porównaniach międzynarodowych są jednym z krajów, gdzie studiuje się stosunkowo długo. Fakt ten nie może być interpretowany wyłącznie jako skutek tradycyjnej wolności akademickiej, składa się bowiem na to szereg czynników: tendencja do stałego podwyższania wymagań wobec studentów w miarę jak poszerza się ich wiedza, niska pozycja dydaktyki, brak nauczycieli w niektórych dyscyplinach itd. Przeciętny student rozpoczynający naukę na uczelni wyższej ma 22 lata. Wiele osób najpierw kończy naukę zawodu, a potem dopiero rozpoczyna studia. Przeciętna długość studiów na uniwersytecie wynosi prawie 7 lat, a w wyższych szkołach zawodowych prawie 5, choć polityka zarówno rządu federalnego, jak poszczególnych krajów związkowych zmierza do skracania czasu trwania studiów wyższych (Gellert, 1992). Czas trwania studiów różni się także w zależności od tego, na jakiej uczelni się studiuje. Na zrobienie dyplomu z matematyki na politechnice w Clausthal potrzeba przeciętnie 11,5 semestru, a na berlińskim uniwersytecie – 17,8. Stąd też Konferencja Rektorów Szkół Wyższych na podstawie uchwalonego w 1992 roku „Planu rozwoju szkół wyższych w Niemczech” ustanowiła komisje, które pracują nad skróceniem czasu trwania studiów na wszystkich uczelniach wyższych. Efektem podjętych działań jest, na przykład, wprowadzenie tzw. terminu zerowego. Oznacza on, że jeżeli studenci przystąpią do egzaminu w regulaminowym czasie trwania studiów, uczelnia nie bierze pod uwagę ich niepowodzeń. Zgodnie z utrzymującą się od kilku lat tendencją najbardziej popularnymi kierunkami studiów są nauki społeczne i humanistyczne. W Niemczech na wydziałach przyrodniczych i inżynierskich nastąpił spadek liczby studentów o prawie jedną trzecią w stosunku do roku 1990 na korzyść tych właśnie wydziałów.

Zgodnie z prognozami zwiększania dostępności studiów wyższych procent populacji młodzieży w wieku 18–22 lata, rozpoczynających studia wyższe, ma w roku 2010 wynosić 43,6. Przeciętny realny czas trwania studiów wyższych ma być skrócony dla uniwersytetu z 13,6 semestrów do 10,2, zaś w wyższej szkole zawodowej z 10 do 9 semestrów.

Zapowiadane przez Federalno-Krajową Komisję już w roku 1995, a także przez Konferencję Rektorów Szkół Wyższych zmiany w szkolnictwie wyższym wymagają jednak czasu i wysiłku ze strony nie tylko uczelni wyższych, ale przede wszystkim samych studentów. Poważnym problemem pozostaje także dostosowanie stopni naukowych przyznawanych przez uczelnie niemieckie do standardów obowiązujących w innych krajach (chodzi głównie o tytuł *bachelor*,

którego w Niemczech nie ma). Konferencja Rektorów Szkół Wyższych pracuje nad porozumieniami międzynarodowymi w sprawie wzajemnego uznawania zaliczeń zajęć i dyplomów.

Od początku lat osiemdziesiątych w wielu krajach europejskich, w tym w Niemczech, uruchomiono procesy związane z oceną jakości kształcenia na poziomie wyższym. Rządy poszczególnych krajów związkowych zaczęły w tym czasie wywierać presję na szkolnictwo wyższe, zmuszając je do większej konkurencji i przedsiębiorczości. Przedstawiciele środowisk akademickich zaczęli zwracać uwagę na konieczność odstąpienia od ścisłych rządowych regulacji prawnych dotyczących szkół wyższych. Problem związany z mechanizmami oceny jakości kształcenia polegał na trudności pogodzenia akademickiej niezależności profesury z potrzebą restrukturyzacji szkolnictwa. Ewaluacja stała się nie tylko podstawą reform szkolnictwa wyższego przeprowadzanych na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych wymuszonych zjednoczeniem Niemiec, ale także integralną częścią procesu kształcenia na poziomie wyższym¹. „Zróznicowanie i konkurencja” stały się jednym z naczelnych haseł polityki oświatowej w zakresie szkolnictwa wyższego. Nie wypracowano jednak szerszej koncepcji poziomej i pionowej dywersyfikacji szkolnictwa wyższego. Dominowało i nadal dominuje nastawienie unitarne. Proces dywersyfikacji ujawnia się w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec w umacnianiu podziału tegoż szkolnictwa na sektor uniwersytecki i pozauniwersytecki. Wyższe szkoły zawodowe (*Fachhochschulen*) stanowią przykład jednego z bardziej stabilnych rozwiązań, będącego alternatywą wobec kształcenia uniwersyteckiego.

Interesującą dla kształtowania polityki oświatowej, dotyczącej szkolnictwa wyższego pozostaje kwestia planowania zawodowego i zapobiegania bezrobociu wśród absolwentów szkół wyższych. W roku 1993 bezrobotnych absolwentów studiów uniwersyteckich było w Niemczech 4,7%, natomiast absolwentów studiów nieuniwersyteckich 4,2%, przy czym poszukiwanie zatrudnienia po ukończeniu studiów trwało przeciętnie pół roku. Jedynie 25% ogólnej liczby bezrobotnych pozostawało bez pracy dłużej niż rok (*Bildung...*, 1998, s. 33). Z analizy danych statystycznych wynika, że w ostatnich latach obserwuje się spadek liczby bezrobotnych absolwentów szkół wyższych kończących studia w sektorze nieuniwersyteckim, przy jednoczesnym wzroście liczby bezrobotnych absolwentów kończących studia uniwersyteckie (*Education...*, 1997, s. 24). Badania prowadzone na początku lat dziewięćdziesiątych pokazywały przy tym, że absolwenci wyższych szkół zawodowych mieli więcej problemów ze znalezieniem pracy niż absolwenci uniwersytetów. Badania przeprowadzane pod koniec tych lat dziewięćdziesiątych są bardziej optymistyczne dla absolwentów wyższych szkół zawodowych, albowiem ich zawodowe perspektywy w stosunku do tych samych perspektyw absolwentów uniwersytetu kształtują się w proporcji 17% do 32% (*Zahlenbarometer 1999/2000*, s.39).

Z badań OECD wynika, że w latach 1994–1996 nastąpił spadek liczby bezrobotnych absolwentów szkół wyższych, kończących studia w sektorze nieuni-

wersyteckim o 0,7 pp, przy jednoczesnym wzroście liczby bezrobotnych absolwentów kończących studia uniwersyteckie o 0,7 pp.

Te optymistyczne dla wyższych szkół zawodowych dane statystyczne pozwalają wysnuć wniosek, że funkcja tych szkół ujmowana jest nadal w relacji do przyszłej pracy zawodowej. Podział systemu szkolnictwa wyższego w Niemczech na sektor uniwersytecki i nieuniwersytecki znajduje uzasadnienie nie tylko ideologiczne (myśl Humboldta), ale przede wszystkim praktyczne, wymuszone koniecznością dostosowania systemu kształcenia wyższego z jednej strony do indywidualnych potrzeb kształceniowych jednostki, z drugiej zaś do wymagań rynku pracy. Stąd też działania zarówno rządu, jak poszczególnych krajów związkowych, zmierzające do ochrony mniej nobilitowanego, młodszego sektora szkolnictwa wyższego – wyższych szkół zawodowych przed skłonnością do „akademickości”. W tym przejawia się owa „różnorodność i konkurencja”, na którą tak często zwracają uwagę niemieckie władze oświatowe.

Przypisy

¹ Szerzej na ten temat: Hochschulrektorenkonferenz: *Viel Lärm um nichts? Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen*. „Beiträge zur Hochschulpolitik” 1999 nr 4; Hochschulrektorenkonferenz: *Ein Schritt in die Zukunft. Qualitätssicherung im Hochschulbereich*. „Beiträge zur Hochschulpolitik” 1999, nr 3. Hochschulrektorenkonferenz: *Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland-Stand und Perspektiven*. „Beiträge zur Hochschulpolitik” 1998, nr 6. Hochschulrektorenkonferenz: *Qualität an Hochschulen*. „Beiträge zur Hochschulpolitik” 1999, nr 1.

Bibliografia

Anweiler O., Boos-Nünning U., Brinkman G., Glowka D., Goetze D., Hörner W., Kuebart F., Schäfer H.-P.: *Bildungssysteme in Europa*. Beltz Verlag, Weinheim-Bassel 1996
Bildung für die Zukunft. Ruhr-Universität Bochum, Bochum 1998.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Grund und Strukturdaten 1999/2000*. Garlof GmbH Druckerei und Verlag, Magdeburg 2000.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Zahlenbarometer 1999/2000. Ein bildungs- und forschungsstatistischer Überblick*. Garlof GmbH Druckerei und Verlag, Magdeburg 2000.

Döbert H., Hörner W., von Kopp B., Mitter W.: *Die Schulsysteme Europas*. Schneider Verlag, Kronach 2002.

Führ Ch.: *Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme*. Inter Natiomas, Bonn 1996.

Gellert C., Rau E.: *Diversifikation and Integration: the vocationalisation of the German higher education system*. „European Journal of Education” 1992, nr 1/2

Hochschulrektorenkonferenz: *Profilelemente von Universitäten und Fachhochschulen*. „Beiträge zur Hochschulpolitik” 1997, nr 3.

Key data on Education. EURYDICE, Brussels 2002.

OECD: *Education in OECD Countries 1996/97. A Compendium of Statistical Information*. Paris 1997.

Organization of Higher Education in Europe (1998/1999). EURYDICE 1999.

Peisert H., Framhein G.: *Das Hochschulsystem in Deutschland*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 1997.

Röhrs H. (red.): *Tradition und Reform der Universität unter internationalem Aspekt*. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main 1987.

Teichler U.: *Różnorodność szkolnictwa wyższego w Niemczech: struktura dualna*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1994, nr 4.

Tessaring M.: *Arbeitslosigkeit, Beschäftigung und Qualifikation. Ein Rück- und Ausblick*. „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung” 1991, nr 2.

Colloquia Communia

numer specjalny lipiec-grudzień 2003
we wrześniu ukazał się specjalny numer 2(75)
Zeszytów Colloquia Communia pt.:

FILOZOFIA PEDAGOGICE PEDAGOGIKA FILOZOFII

pod red. Marii Dudzikowej

Teksty zgromadzone w niniejszym tomie „pióra najciekawszych i najbardziej twórczych autorów zarówno pokolenia Mistrzów, jak i ich Uczniów, są bowiem prawie bez wyjątku rewelacyjne. Ogromnie zróżnicowane przede wszystkim pod względem tematyki, źródeł inspiracji, metodologii, ale również stylistyki. Prócz klasycznych artykułów znajdujemy też niemal osobiste wyznania z nieortodoksyjnych przedsięwzięć pedagogicznych (...).

(...) Okazuje się zatem, że pedagodzy bez kompleksów sięgają po klasykę filozoficzną, ale także socjologiczną i robią z niej użytek, o jakim filozofom się nie śniło w najślodszych nawet snach. Rzecz by się chciało wręcz, że dopiero pedagodzy potrafią nadać filozoficznym pomysłom autentyczne życie, oblec je w ciało, pokazać, że są potrzebne i użyteczne.

Dlatego też polecam ten zbiór kolegom Filozofom, z nadzieją, że po-
prawi im samopoczucie”.

Jadwiga Mizińska – redaktor naczelny
Od redakcji

ISBN 83-7322-615-X, ISSN 0239-6815

cena 30 zł (s. 333)



Arkadiusz Żukiewicz
Uniwersytet Zielonogórski

SZKOLNICTWO ŚREDNIE W BAWARII – WIELOŚĆ OFERT EDUKACYJNYCH¹

Podjęcie próby scharakteryzowania szkolnictwa średniego w Bawarii skłania do ogólnej refleksji nad rozwiązaniem strukturalnym w obszarze tego szczebla edukacji. Istnieje w Polsce grupa nauczycieli oraz ich szkoleniowców z różnego typu instytucji i organizacji doskonalenia zawodowego, którzy, nie znajdując jednoznacznych wskazówek w źródłach prawa oświatowego, spoglądają na szkolnictwo średnie przez pryzmat monolitycznego stereotypu znanego im sprzed reformy naszej edukacji końca XX wieku. Na bazie instrumentalnego przygotowania zawodowego skłonni są postrzegać nową strukturę rodzimego szkolnictwa w sposób adekwatny do stanu obowiązującego w poprzednim reżimie prawnym. Uznają oni zatem, że zreformowane w Polsce szkolnictwo tworzy klasyczna szkoła podstawowa, będąca szczeblem elementarnym. Kolejnym elementem jest gimnazjum jako szkoła ponadpodstawowa lub przedłużenie szkoły podstawowej. Następnie jest szkoła średnia w postaci liceum, a po zmianach politycznych w 2001 roku, także techniczne szkoły średnie. Na tym poziomie dostrzegana jest forma alternatywna – kształcenie w szkołach zawodowych dla młodzieży o niższych aspiracjach i możliwościach edukacyjnych. Ostatnim elementem struktury systemu jest szkolnictwo wyższe z różnorodnymi jego typami. Sedno sygnalizowanego tu problemu dotyczy szkoły gimnazjalnej, której wskazana grupa przypisuje charakter przedłużonej szkoły podstawowej. W toku dyskusji akademickich nader rzadko występuje argumentacja merytoryczna, częściej zaś ujawnia się przywiązanie do stereotypów czy własnych doświadczeń. Uniformizm i obowiązkowość polskiego gimnazjum jest w tym wypadku jedyną przesłanką, która miałaby, zdaniem obrońców elementarnego charakteru tego typu szkolnictwa, decydować o słuszności przyjętej przez nich tezy. Luki w wiedzy o systemach edukacyjnych funkcjonujących na świecie, dyletanctwo, brak szacunku dla osiągnięć edukacji, zorientowanie na pragmatyzm to, jak można przypuszczać, główne przyczyny hermetyzmu w stosunku do zmian zachodzących w obszarach systemów szkolnych.

Przyjęty w Polsce model szkolnictwa opiera się na konstrukcji dwustopniowej szkoły średniej, w którym klasy gimnazjalne są zaliczane do „niższych klas szkoły średniej” (Pachociński, 2000, s. 7). Model taki charakteryzuje oświatę wielu krajów, a w szczególności Francji, Anglii i Walii, Włoch, Indii, Japonii, a także Niemiec, w tym Bawarii (Dziewulak, 1989, 1990, 1997; Pachociński, 2000).

Naukę w dwustopniowej szkole średniej bawarska młodzież rozpoczyna w 10. roku życia po zakończeniu edukacji elementarnej, poprzedzonej w większości przypadków szczeblem przedszkolnym (Żukiewicz, 2002). Szkoła średnia pierwszego szczebla nie jest jednolita jak w modelu polskim. Strukturę tę tworzą trzy typy szkół, odróżniające się prestiżem i jakością. W rankingu najniższe plasuje się szkoła główna (*Hauptschule*). Wyżej ceniona jest szkoła realna (*Realschule*), a najzdolniejsi i najbardziej pracowici absolwenci *Grundschule* trafiają do gimnazjum (*Gymnasium*), które może być postrzegane jako monolityczny element szkolnictwa średniego, choć w praktyce dzieli się ono na trzy szczeble. Zakończenie każdego z pierwszych dwóch etapów stwarza możliwość dokonywania zmian na rzecz wyboru szkolnictwa średniego sprofilowanego zawodowo.

W ofercie bawarskiego szkolnictwa średniego szczebla drugiego obok wyższych klas gimnazjum występują szkoły zorientowane na przygotowanie *stricte* zawodowe. Należą do nich: szkoła zawodowa (*Berufsschule*), zawodowa szkoła specjalistyczna – pełna (*Berufsfachschule*), szkoła gospodarcza – ekonomiczna (*Wirtschaftsschule*), średnia szkoła specjalistyczna – technikum (*Fachoberschule*), szkoła fachowa – specjalistyczna (*Fachschule*), akademia specjalistyczna – fachowa (*Fachakademie*), średnia szkoła zawodowa (*Berufsoberschule*).

Szkolnictwo średnie szczebla pierwszego

Szkoła główna (*Hauptschule*)

Jest to pięcio- lub sześćioletni etap nauki przeznaczony dla uczniów, których predyspozycje edukacyjne i osiągnięcia na szczeblu podstawowym nie umożliwiają podjęcia nauki w pozostałych typach bawarskiego trójczłonowego szkolnictwa średniego szczebla pierwszego – *Realschule* i *Gymnasium*. Celem udroźnienia systemu kształcenia na tym poziomie oferuje się młodzieży przypisanej charakteryzowanemu typowi szkoły, możliwość przejścia po roku lub dwóch latach nauki do szkoły realnej, gdzie poziom nauczania jest wyższy w stosunku do szkoły głównej. Absolwenci dziewiątej klasy mogą ponadto przedłużyć naukę w tej szkole o jeden rok, co umożliwi im uzyskanie małej matury (*Mittlerer Schulabschluss*) – (*Europaischer...*, 1999, s. 142). Rozwiązanie takie jest ważne w skali szkolnictwa niemieckiego, które do niedawna charakteryzował brak drożności kształcenia. Szkoła główna była tzw. edukacyjną ślepą uliczką, ograniczającą możliwości podnoszenia poziomu wykształcenia swym absolwentom. Problem ten stanowił dla bawarskich władz oświatowych wyzwanie już w latach sześćdziesiątych. Praktyczną odpowiedzią na powstające trudności w sferze drożności kształcenia było uruchomienie w Monachium Kolegium Telewizyjnego (*Telekolleg*²). Dzięki takiej formie kształcenia na odległość, osoby pragnące podwyższyć formalne wykształcenie, mogły uczestniczyć w lekcjach emitowanych za pośrednictwem telewizji. Odpowiednio opracowane

materiały uzupełniające w postaci skryptów i zeszytów ćwiczeniowych mobilizowały słuchaczy do intensywnej nauki. Absolwenci Telewizyjnego Kolegium wskazywali, iż rozpowszechnienie techniki wideo początkowo osłabiło ich systematyczność. Lekcje były emitowane od poniedziałku do piątku o wyznaczonych porach dnia i niektórzy praktykowali metodę rejestracji lekcji na taśmach magnetycznych z jednoczesnym zamiarem ich późniejszego odtworzenia i nauki. Jednakże brak systematyczności oraz powstające tym sposobem zaległości były w praktyce trudne do nadrobienia i konieczne stawało się rozpoczęcie określonego cyklu od początku³. Niezbędna okazywała się pilność i sumiennosc w większości charakteryzująca absolwentów opisywanej formy kształcenia. Finalne złożenie egzaminów końcowych było równoznaczne z uzyskaniem dyplomu małej matury, co otwierało drogę na kolejne poziomy kształcenia zawodowego. Obecnie kształcenie na odległość jest prowadzone z wykorzystaniem multimedialnych środków przekazau.

Szkoła realna (*Realschule*)

Ta sześćioletnia szkoła jest przeznaczona dla uczniów, którzy nie są predestynowani do podjęcia nauki w gimnazjum, lecz ich osiągnięcia zdobyte w toku kształcenia podstawowego wskazują, iż szkoła główna stanowi dla nich zbyt ograniczoną ofertę. Nauka w *Realschule* umożliwia zdobycie, obok gruntownej wiedzy ogólnej, podstawowej wiedzy w zakresie zawodowym. Podobnie jak w *Hauptschule*, uczeń może po roku lub po dwóch latach nauki przejść do *Gymnasium*, pod warunkiem, że uzyska odpowiednio wysoką średnią ocen. Przy niezadowolających postępach w nauczaniu istnieje także możliwość przeniesienia ucznia do szkoły głównej, gdzie kontynuuje proces kształcenia do momentu ukończenia klasy dziewiątej. W praktyce oznacza to raczej porażkę edukacyjną, a nie sukces.

Absolwenci szkoły realnej, którzy uzyskają dyplom małej matury, mogą również zrezygnować z dalszej ścieżki kształcenia zawodowego na rzecz kontynuacji ogólnej edukacji w gimnazjum na trzecim jego szczeblu.

Jak wcześniej wskazałem, *Realschule* oraz *Hauptschule* to szkoły średnie pierwszego stopnia. Dotyczy to jednak kształcenia o charakterze ogólnym. W odniesieniu zaś do ścieżek kształcenia zawodowego, szkoły te stanowią podstawowy jego szczebel. Można odnieść mylne wrażenie, że w szkolnictwie bawarskim nie występuje kształcenie zawodowe stopnia podstawowego, jednakże te dwa typy szkół umożliwiają swym uczniom zdobycie podstawowej wiedzy w zakresie przygotowania zawodowego, kontynuowanego na szczeblu średnim drugiego stopnia (*Welche Schule...*, 2000, s. 16–19).

Gimnazjum (*Gymnasium*)

Szkoła ta jest przeznaczona dla dzieci uzdolnionych, których średnia ocen ukończenia szkoły elementarnej mieści się w przedziale od 1 do 2,33⁴. Bawarskie gimnazjum jest podzielone na trzy szczeble: szczebel niższy (klasa 5–5.

Jahrgangsstufe oraz klasa 6 – 6. *Jahrgangsstufe*), szczebel średni (klasy od 7 do 10 – *Mittelstufe*), szczebel wyższy (klasy od 11 do 13 – *Oberstufe*). Na poziomie szczebla niższego uczniowie poddani są intensywnej obserwacji osiągnięć w nauce. W razie braku spodziewanych postępów edukacyjnych mogą być przeniesieni do szkoły realnej lub szkoły głównej. Istnieje także możliwość przejścia do szkoły gospodarczej (ekonomicznej), ale wyłącznie po zakończeniu nauki w klasie 6 szczebla niższego. Kontynuacja nauki na szczeblu średnim zakłada dostarczenie pogłębionej wiedzy ogólnej, stanowiącej podstawę dalszej nauki na szczeblu wyższym. Jednakże celem udrożnienia szkolnictwa gimnazjalnego bawarski system edukacyjny oferuje absolwentom średniego szczebla gimnazjum możliwość złożenia egzaminu i uzyskania małej matury, co otwiera możliwości dalszego kształcenia na poziomie średniej szkoły specjalistycznej (technicznej), celem zdobycia średniego wykształcenia zawodowego.

W praktyce bawarskiego systemu szkolnego wyróżnia się następujące typy szkół gimnazjalnych: humanistyczne, gospodarcze (ekonomiczne), językowe, muzyczne, matematyczno-przyrodnicze, socjalne oraz europejskie (tamże, s. 20–21). Każda z tych szkół daje podstawy w zakresie przygotowania zawodowego oraz gruntowne przygotowanie do kontynuacji nauki na poziomie wyższym.

Zakończenie wyższego szczebla gimnazjum umożliwia zdobycie dyplomu matury ogólnej (*allgemeine Hochschulreife*) – (patrz: *Europaisches...*, 1999, s. 20), która uprawnia do podjęcia studiów na poziomie uniwersyteckim lub w wyższej szkole zawodowej.

Współczesnym problemem bawarskich gimnazjów jest znaczący zanik aspiracji edukacyjnych wśród młodzieży tego typu szkolnictwa. Zdaniem rozmówcy reprezentującego poziom ministerstwa edukacji, zajmującego się nadzorem pionu szkolnictwa gimnazjalnego, młodzież, która po ukończeniu średniego szczebla gimnazjum decyduje się na średnie kształcenie zawodowe, kieruje się pragmatyzmem życiowym. Obniża to odsetek absolwentów szkół gimnazjalnych bezpośrednio podejmujących studia na poziomie uczelni wyższych.

Szkolnictwo średnie szczebla drugiego

Obok ogólnokształcącego szczebla wyższego gimnazjum (klasy 11–13), w ofercie bawarskiego drugiego szczebla szkolnictwa średniego występują formy kształcenia zawodowego. Cechą znaną tego typu szkół jest system dualny, czyli łączenie nauki szkolnej z praktykami zawodowymi w sektorach gospodarki bawarskiej. Uczniowie zdobywają wiedzę ogólną i zawodową w toku zajęć szkolnych. W ramach uzupełnienia edukacji szkolnej mogą oni wykorzystywać teoretyczne przygotowanie w procesie kształtowania umiejętności i sprawności działania praktycznego. Zastosowanie wiedzy z zakresu przygotowania zawodowego odbywa się z reguły w bezpośrednim kontakcie z nowoczesną technologią. Sprawia to, że faktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu odbywa się już na etapie kształcenia. W placówkach pod-

miotów gospodarczych uczniowie mają możliwość zapoznania z przyszłym środowiskiem pracy, zasadami organizacyjnymi, procesem produkcyjnym czy usługowym. Symbioza systemu gospodarczego i edukacyjnego skraca proces wdrażania początkujących pracowników do pełnowymiarowego pełnienia ról zawodowych.

Bawarska oferta kształcenia średniego drugiego stopnia zorientowanego zawodowo jest niezwykle bogata. Obejmuje siedem typów szkół zróżnicowanych pod względem okresu nauki, jakości kształcenia oraz wartości i rangi dyplomu jej ukończenia.

Szkoła zawodowa (*Berufsschule*)

Szkoła ta jest trzy lub czteroletnia. Uczniowie zdobywają wiedzę teoretyczno-fachową w systemie dualnym. Kończy się uzyskaniem świadectwa zawodowego w wyuczonej specjalności. Dla uczniów zdolnych przewiduje się możliwość zdobycia dyplomu małej matury, który otwiera drogę dalszego kształcenia (*Welche Schule...*, 2000, s.24).

Zawodowa szkoła specjalistyczna – pełna (*Berufsfachschule*)

W obrębie tego typu występują różne rodzaje szkół. Dyferencjacje dotyczą formy przyjęcia, przebiegu kształcenia i zakończenia nauki. Prowadzi do zdobycia państwowego świadectwa uprawniającego do wykonywania zawodów asystenckich. Wkomponowanie w program nauczania praktyk zawodowych stanowi podstawę gruntownego zapoznania uczniów z realiami przyszłej pracy zawodowej (tamże, s.25).

Szkoła gospodarcza – ekonomiczna (*Wirtschaftsschule*)

Szkoły te są dwu-, trzy- lub czteroletnie. Stanowią etap przygotowawczego kształcenia zawodowego połączonego z kształceniem ogólnym. Jest przeznaczona dla uczniów, którzy zakończyli szóstą, siódmą lub dziewiątą klasę szkoły średniego pierwszego szczebla. Przygotowuje do uzyskania dyplomu małej matury (tamże, s. 26).

Średnia szkoła specjalistyczna – technikum (*Fachoberschule*)

Ten typ szkoły jest przeznaczony dla kandydatów legitymujących się dyplomem małej matury. W ciągu dwóch lat (11 i 12 klasa) uczniowie zdobywają wiedzę ogólną oraz teoretyczną i praktyczną w zakresie określonych grup zawodów. Umożliwia zdobycie dyplomu maturalnego szkoły średniej drugiego szczebla – specjalistycznej (*Fachhochschulreife*) – (*Europaisches...* 1999, s. 95), co stanowi formalną podstawę do ubiegania się o indeks studenta wyższej szkoły zawodowej – specjalistycznej (*Fachhochschule*) – (*Welche Schule...*, 1999, s. 27).

Szkoła fachowa – specjalistyczna (*Fachschule*)

Jest ona przeznaczona dla osób, które zdobyły już wykształcenie zawodowe (w tym artystyczne) i pragną je podwyższać włącznie z uzyskaniem dyplomu państwowego oraz świadectwa małej matury. Po złożeniu dodatkowego egzaminu uzupełniającego istnieje także możliwość zdobycia dyplomu maturalnego szkoły specjalistycznej. Czas nauki trwa od roku do trzech lat, a zajęcia odbywają się częściowo w niepełnym wymiarze. Obejmuje ta szkoła różne kierunki kształcenia gospodarczego, ekonomicznego, turystycznego, socjalnego itp. W praktyce do *Fachschule* zgłaszają się często osoby czynne zawodowo, które łączą obowiązki edukacyjne z codziennymi zadaniami pracowniczymi. Występują następujące profile kształcenia: techniczny, mistrzowski (artystyczny), kupiecko-handlowy, socjalno-opiekuńczy (tamże, s. 28).

Akademia specjalistyczna – fachowa (*Fachakademie*)

Szkoła tego typu jest przeznaczona dla osób, które zdobyły uprawnienia zawodowe w toku kształcenia zawodowego oraz posiadają dyplom małej matury. W czasie nauki trwającej od dwóch do pięciu lat uczniowie podwyższają kwalifikacje zawodowe oraz przygotowują się do złożenia egzaminu państwowego i zdobycia świadectwa maturalnego szkoły średniej drugiego szczebla – specjalistycznej. Zgromadzona wiedza ogólna oraz pogłębiona znajomość określonych dziedzin aktywności zawodowej, takich jak medycyna, gastronomia, gospodarka, sztuka, socjologia czy pedagogika służy awansowi zawodowemu z jednej strony, z drugiej zaś otwiera ścieżki kształcenia na poziomie wyższym zawodowym (tamże, s. 29).

Średnia szkoła zawodowa (*Berufsoberschule*)

Jest to szkoła przeznaczona dla absolwentów ścieżek kształcenia zawodowego legitymujących się dyplomem małej matury lub posiadających minimum pięcioletnie doświadczenie zawodowe. Pierwszy rok nauki w tego typu placówkach prowadzi do uzyskania dyplomu matury szkoły średniej drugiego szczebla – specjalistycznej. Natomiast pełny, dwuletni cykl kształcenia służy przygotowaniu do zdobycia wyższej matury zawodowej (*fachgebundene Hochschulreife – Europäisches...*, 1999, s. 95) lub matury ogólnej (*allgemeine Hochschulreife*). Wymaga się przy tym złożenia egzaminu końcowego i potwierdzenia znajomości drugiego języka obcego (*The position...*, 2000, s. 15). Absolwenci tej szkoły mogą podjąć naukę na poziomie wyższym zarówno zawodowym, jak i ogólnym – uniwersyteckim (*Welche Schule...*, 1999, s. 30).

W strukturze bawarskiego szkolnictwa podstawowego i średniego występuje podsystem kształcenia wspierającego (szkolnictwo specjalne) – *Foerderschule* (patrz: *Information...*, 2000, s. 22–23). Do placówek tych uczęszczają chore i upośledzone dzieci oraz młodzież. Deficyty kwalifikujące uczniów do tego pionu szkolnictwa dotyczą sfery psychicznej, fizycznej oraz społeczno-socjalnej.

Bawarskie władze oświatowe z troską reagują na potrzeby społeczne ludzi, którzy nie mają możliwości funkcjonować w strukturze szkolnictwa powszechnego. Stąd oferta jest dostosowywana do istniejących i zmieniających się potrzeb lokalnych i obejmuje wszystkie rodzaje szkół. Dzieci i młodzież przygotowuje się do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Jest to naturalnie dostosowane do możliwości poszczególnych jednostek, jednakże działania wychowawcze i dydaktyczne są zorientowane również na tworzenie warunków w obszarach infrastruktury lokalnej i ponadlokalnej, sprzyjających włączaniu uczniów i absolwentów szczebli szkolnictwa specjalnego do aktywnego funkcjonowania w środowisku życia codziennego.

Praca jako metoda rozwiązywania problemów wychowawczych wśród bawarskiej młodzieży szkół średnich

Znaczna część bawarskiej młodzieży ulega wpływom okresu buntów i niepokojów szkolnych. Nasila się w tym czasie skala zachowań destruktywnych społecznie, szczególnie w szkołach średnich zorientowanych na kształcenie zawodowe. Występują zjawiska znane z polskiego krajobrazu edukacyjnego określane w powszechnym języku jako „fala” – czyli dokuczanie młodszymi kolegami (szczególnie pierwszych klas) na terenie szkoły. Eskalacji przemocy towarzyszy niejednokrotnie wandalizm. Agresja młodocianych uczniów w skrajnych przypadkach jest kierowana w stronę samych nauczycieli. Obraz ten może burzyć stereotypowe postrzeganie niemieckiego porządku, gdzie wydaje, że wszystko ma swoje „właściwe” miejsce. W praktyce współczesna młodzież bawarska niczym nie różni się od młodzieży innych państw. Stwierdzenie to nie aspiruje do miana odkrywczego, jednak pozwala w sposób interesujący w tym kontekście eksponować metody reagowania systemu edukacyjnego na występujące problemy wychowawcze. Z badań prowadzonych w 2001 roku na terenie Bawarii wynika, że w szkołach średnich szczebla pierwszego i niekiedy drugiego wykorzystuje się strategię „wychowania przez pracę” opartą, zdaniem rozmówców⁵, na teorii J. Deweya. W szkołach tych ustalono, że zdecydowana większość aspołecznych zachowań ma miejsce podczas przerw śródlekcyjnych. Przyjmując ogólne założenie, że przerwy międzylekcyjne są potrzebne uczniom i nauczycielom, nie zastosowano radykalnego rozwiązania, według wzorców amerykańskich, redukcji przerw do niezbędnego minimum, przyjętego w wielu szkołach na terenie Stanów Zjednoczonych.

W Bawarii proponuje się uczniom w czasie przerw pracę na rzecz szkoły, klasy czy środowiska lokalnego. Egzemplifikacją jest „zabawa w firmę”. Obiektem zainteresowania „firmy” może być dowolny przedmiot absorbujący poszczególne klasy. Może to być stary samochód, altana czy znany Polakom „wóz Drzymały”, sprowadzony na podwórko szkolne w stanie daleko postępującego rozpadu. Zadaniem społeczności szkolnej jest renowacja zniszczonego przedmiotu, który w normalnych warunkach znalazłby się na wysypisku śmieci

lub złomowisku. Przykładowy „wóz Drzymały” jest zagrzybiony ma dziurawą podłogę i przeciekający dach. Koła wymagają gruntownego remontu. Ściany i wyposażenie wewnętrzne oraz ogólny wizerunek zewnętrzny nie znajduje się w korzystniejszym stanie. Klasy szkolne dzielą się na podwykonawców określonych robót renowacyjnych. „Firma” ma zarząd, radę nadzorczą, kierowników robót oraz koordynatorów i szeregowych wykonawców. Nauczyciele dostosowują programy i zadania dydaktyczne do potrzeb „firmy”. Na biologii badany jest rodzaj zagrzybienia. Na lekcjach chemii opracowuje się odpowiedni preparat grzybobójczy. Zajęcia z fizyki i matematyki pozwalają określić, ile materiału do renowacji należy zdobyć, ile należy wpompować atmosfer do kół jezdnych wozu, aby przy prawidłowym nacisku osi na drogę pojazd mógł poruszać się z obciążeniem 5 osób, 10 osób itp. Metody trójkątów pozwalają ustalić powierzchnię użytkową wozu. Przeliczenie powierzchni całkowitej (ściany, dach, podłoga) umożliwia określenie stanu potrzeb w odniesieniu do lakieru, farb, materiałów izolacyjnych i konserwacyjnych. Lekcje historii służą poszukiwaniu prawdopodobnych losów remontowanego pojazdu, a na lekcjach literatury poszukuje się motywów twórczości artystycznej, w których pojawiają się „wozy Drzymały”. Na turystyce (geografii) można planować trasy wypraw, które mogłyby być pokonywane wozem przy uwzględnieniu jego wytrzymałości i odporności na obciążenia. Sprawne działanie, podział robót i odpowiedzialności, ustalenie kolejności wykonywania czynności remontowych to domena lekcji gospodarki, dla której tworzony jest biznes plan. Tu również poszukuje się koncepcji na pozyskanie sponsorów w lokalnym sektorze gospodarki.

Przedstawiony przykład może być postrzegany jako wzorzec łączenia teorii z praktyką, kształcenia z wychowaniem, pracy z odpowiedzialnością za jej rzetelne i terminowe wykonanie. Do pozytywnych cech tego typu działań można dołączyć również wdrażanie młodzieży do pracy grupowej. Realizując wspólne przedsięwzięcie, mają oni okazję w mikroświecie własnej szkoły odkrywać tajemnicę „współzależności” charakteryzującą współczesne warunki życia codziennego. Można w tym miejscu zadać pytanie o indywidualność rozwoju każdego ucznia, ponieważ ten kolektywny wymiar współdziałania skłania do refleksji nad jednostką. Takie pytanie badawcze zostało postawione i uzyskana odpowiedź prowadzi do konkluzji o charakterze praktycznym. W opinii pedagogów i dyrektorów badanych szkół uczniowie dostrzegli zasadność zdobywania wiedzy, w odniesieniu do której w tradycyjnym kształceniu stawiają często pytanie „do czego mi to potrzebne”, „po co mi to w życiu” itp. Ponadto integrowanie wiedzy ogólnej z jej zastosowaniem praktycznym pozwala uczniom odkrywać własne zainteresowania, które przekładają się na dalsze poszukiwanie i stawianie nowych pytań o „jeszcze lepsze rozwiązania praktyczne”. Na bazie wykorzystanej wiedzy ogólnej powstają nowe pomysły działań operacyjnych. Owa operacjonalizacja wiedzy może w szerszym kontekście decydować o nabywaniu szacunku do wykształcenia, które w konsekwencji z wysokim prawdopodobieństwem przyczyni się do jego internalizacji jako wartości.

Współodpowiedzialność niesie ze sobą trudności organizacyjne i niemal we wszystkich szkołach w początkowym okresie wprowadzania „wychowania przez pracę” uaktywniały się antagonizmy grupowe. Niepowodzenia powodowały nasilenie się konfliktów, co skłaniało nauczycieli do zwiększenia uwagi na sprawność koordynacji oraz czytelne określanie zadań i imienne wskazanie wykonawców zgodnie z predyspozycjami klas szkolnych i poszczególnych uczniów.

Efektom towarzyszącym wprowadzaniu prezentowanych form aktywizujących uczniów był w opinii rozmówców spadek poziomu „zdarzeń nieszczęśliwych” od ok. 40% do ponad 60%. Z uwagi na wymierny zysk finansowy podmioty usługowe sektora ubezpieczeniowego stosunkowo powszechnie wspierają inicjatywy związane z „wychowaniem przez pracę” poprzez finansowanie przedsięwzięć służących zagospodarowaniu czasu wolnego uczniów pozostających w obszarze środowiska szkolnego.

Wysoki poziom integracji ze środowiskiem lokalnym charakteryzuje również szkoły sprofilowane ogólnokształcąco – gimnazja. Przejawia się to w angażowaniu społeczności tego typu szkół w prace dla mieszkańców okolicznych domów opieki, pensjonariuszy szpitali czy dzieci przedszkolnych i uczniów *Grundschule*. Uczniowie uzdolnieni artystycznie wykonują prace mające na celu ozdabianie sąsiadujących ze szkołą budynków, malują niezagospodarowane powierzchnie murów, nadając im wymiar abstrakcyjnych wizji własnej wyobraźni. Współpraca ta w zwrotnych relacjach sprzyja pozyskiwaniu wsparcia lokalnej administracji i przedsiębiorców inicjatyw dobroczynnych podejmowanych na szerszą skalę lub służących rozwojowi samych uczniów, jak w szczególności partycypacja w kosztach wyjazdów dydaktycznych itp.

Zakończenie

Ujawniająca się tendencją współczesnego systemu szkolnego Bawarii jest intensywne rozszerzanie oferty kształcenia zawodowego. Nawet w gimnazjum, tradycyjnie zaliczanym do typu kształcenia ogólnego, nastawionego na przygotowanie do podjęcia studiów akademickich, wprowadza się obecnie profile zorientowane na instrumentalne wyposażenie absolwentów w wiedzę i umiejętności konieczne w pracy zawodowej. Szybsze zdobycie wykształcenia zawodowego, usamodzielnienie ekonomiczne oraz kariera zawodowa łączona w późniejszym etapie z podwyższaniem formalnego wykształcenia to zjawiska charakteryzujące sposób myślenia młodzieży nie tylko bawarskiej⁶. Współczesne tendencje, nierozzerwalnie związane z rosnącą dynamiką zmian społecznych czy gospodarczych, globalizacją, przenikaniem zapożyczonych wzorców kulturowych do życia codziennego oznaczają w praktyce dążenie do szybkiego zagwarantowania bezpieczeństwa finansowego. Staje się to obecnie stymulatorem wszechstronnego rozwoju edukacyjnego. Stąd coraz częstsze łączenie kariery zawodowej ze szkolną. Upowszechnienie technik multimedialnych oraz stoso-

wanie hipertekstowych baz informacyjnych w oświacie to odpowiedź na nowe potrzeby (Pachociński, 1999, s. 95–127). Proces likwidacji ślepych ścieżek kształcenia, charakteryzujący bawarskie szkolnictwo, jest doskonałym przykładem tworzenia elastyczności i drożności współczesnego systemu edukacyjnego. Uwzględnianie zmieniających się potrzeb osób czynnych zawodowo, pragnących jednocześnie uzupełniać poszczególne etapy kształcenia ogólnego i specjalistycznego jest implikowane rozwojem cywilizacyjnym, technicyzacją życia, koniecznością zdobywania wiedzy dotyczącej jednostki, grup społecznych i społeczności, uwarunkowań kulturowych i historycznych w odniesieniu do różnych zjawisk życia codziennego. Można odnieść wrażenie, iż nie wystarczy już dzisiaj, aby człowiek żyjący w społeczeństwie ograniczał się wyłącznie do sprawnego działania w obszarze struktury zawodowej. Aspekt ten jest naturalnym komponentem wyposażenia jednostki w podstawowe sprawności, fundamentalne w procesie realizacji określonych funkcji społecznych, ale nie jest on wystarczający. Do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie postindustrialnym potrzebna jest współczesnemu człowiekowi dobra znajomość zjawisk zachodzących w sferze relacji interpersonalnych, umiejętność diagnozy i oceny różnorodnych stanów psychicznych, sprawność w działaniach grupowych, zdolność prawidłowej analizy zjawisk występujących w makro- i mikrośrodkach rodzinnych, sąsiedzkich, lokalnych i ponadlokalnych. Dobry rzemieślnik, prawidłowo wykonujący zadania zawodowe, charakteryzował sylwetkę absolwenta szkoły XX wieku. W kolejnym stuleciu można zaobserwować dążenia, by produktem finalnym edukacji był człowiek w pełni zdolny do funkcjonowania w społeczeństwie „globalnego miasta”, człowiek stale uczący się, zdolny do elastycznej reorientacji zawodowej czy zmiany statusu społecznego. Przeglądając się szkolnictwu średniemu Bawarii, można odnieść wrażenie, że jego twórcy i wykonawcy postulowanych założeń podejmują starania celem stworzenia struktury odpowiadającej potrzebom XXI wieku.

Przypisy

¹ Tekst jest kontynuacją prezentacji bawarskiej edukacji *Spoleczne aspekty edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Bawarii*. „Edukacja” 2002, nr 2, s. 108–112.

² Szerzej o tej formie kształcenia patrz Internet: www.telekolleg.de/telekolleg/tk_docs/tkhome.htm, oraz <http://www.br-onlin.de/wissen-bildung/telekolleg/informationen/>

³ Z badań własnych „Analiza funkcjonowania systemu edukacyjnego Bawarii” prowadzonych w ramach stażu badawczego w Bawarii w marcu oraz lipcu i sierpniu 2001 roku.

⁴ Skala ocen jest sześciostopniowa od 1 do 6 – gdzie 1 jest oceną najwyższą. Por. Żukiewicz, 2002, s. 110.

⁵ Wywiady prowadzono wśród nauczycieli i dyrektorów szkół w szkołach *Haup-schule*, *Realschule* oraz szkołach średnich II°o profilu zawodowym. Łącznie przebadano 11 szkół. W ośmiu z nich realizowano programy „wychowania przez pracę”.

⁶ O wartości młodzieży uczącej się w szerszym ujęciu patrz: M.J. Szymański: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, IBE, Warszawa 1998, s. 90–113.

Bibliografia

- Dziewulak D.: *Kolegium – szkoła średnia I^o we Francji*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 3.
- Dziewulak D.: *Szkoła średnia II^o we Francji*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 1.
- Dziewulak D.: *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Żak, Warszawa 1997.
- Europaisches Glossar zum Bildungswesen, Pruefungen, Abschlusse und Titel*. EURYDICE, Brussels 1999.
- Information zu dem Schullaufbau in Bayern*. Bayerisches Staatsministerium fuer Unterricht und Kultus, Muenchen 2000.
- Pachociński R.: *Oświata XXI wieku*. IBE, Warszawa 1999.
- Pachociński R.: *Współczesne systemy edukacyjne*. IBE, Warszawa 2000.
- Szymański M.J.: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. IBE, Warszawa 1998.
- The position of foreign languages in European education systems*. EURYDICE: The Information Network on Education in Europe, Brussels 2000.
- Welche Schule ist die richtige?* Bayerisches Staatsministerium fuer Unterricht und Kultus, Muenchen 2000.
- Żukiewicz A.: *Spoleczne aspekty edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Bawarii*. „Edukacja” 2002, nr 2.

SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/2003

Sławomir Sztobryn
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

DEMOKRACJA – PATRIOTYZM – WYCHOWANIE DLA POKOJU W PEDAGOGICE KULTURY SERGIUSZA HESSENA

*Prawda o epoce nie leży nigdy w niej samej,
w jej własnej samoświadomości – lecz zawsze
poza nią w tym czym epoka ta jest brzemienne,
co dojrzewa w niej jako kształt przyszłości.*

M.J. Siemek, 1984, s. 38

Wychowanie dla pokoju widziane oczyma pedagoga jest czymś zupełnie innym niż zabiegi polityków – podobnie jak nie da się postawić znaku równości między ideologią a wychowaniem, co uświadomił sobie już pół wieku temu Sergiusz Hessen – chodzi o coś głębszego i bardziej uniwersalnego – o pełnię osobowości, której stronami są: podstawa tolerancji, miłości, przyjaźni, empatii. Koniunktura polityczna czy pedagogicznie bezwartościowa teoria walki klas nie służą kształtowaniu takich postaw. Systemy totalitarne ze względu na tkwiące w nich sprzeczności ulegają zazwyczaj szybkiemu rozkładowi. Dotyczy to nie tylko minionego faszystowskiego i hitlerowskiego modelu wychowania.

Na postawione w tytule zagadnienie można spojrzeć z innej strony – mianowicie z perspektywy idei wolności – na razie bez zagłębiania się w treść tego pojęcia. Ono jest gwarantem doskonalenia demokracji i „wiczystego pokoju”. Tak jak nie jest możliwa demokracja bez wolności, tak nie ma pokoju (agresja indywidualna lub zbiorowa) tam, gdzie istnieje pozaprawny nacisk, nie ma też patriotyzmu bez miłości i tolerancji wobec innych ludzi. Płaszczyzna wychowania jest jedną z tych, które pośredniczą w transformacji etycznych i prawnych postulatów w treści życia konkretnych jednostek. Jednakże problematyka pacyfizmu w wychowaniu indywidualnym czy w ruchu młodzieżowym ma niewielką wartość wówczas, gdy badania podejmuje się tylko z tego punktu widzenia. Wychowanie dla pokoju ma sens wówczas, gdy zawiera się w sposób oczywisty w danym systemie czy poglądzie pedagogicznym. Dobrą analogię

stanowi problem moralności człowieka, która nie może brać siebie za przedmiot – wyrażać się powinna w przekroju całej aktywności człowieka¹.

Motywy platońskie i kantowskie należą do ważnych składników systemu pedagogicznego Hessena i niewątpliwie zaważyły na postawionych wyżej zagadnieniach. Z Platonem dzielił on przekonanie o pedagogicznych funkcjach polityki, albowiem ta „prawdziwa” różniła się od „pospolitej” swą zdolnością naprawy, wychowania, uwznioślenia ludzi. Po kantowsku natomiast – dokładnie w duchu neokantyzmu Paula Natorpa – rozwijał ideę socjalizmu prawnego².

Hessen szczególnie interesował się etyką kantowską, a słynny imperatyw kategoryczny stał się osią aksjologii pedagogicznej jego koncepcji pedagogiki kultury. Pacyfizm Kanta – deontologiczny – wpłynął na niedogmatyczne i zarazem dialektyczne stanowisko Hessena, a idea niesprzeczności między moralnością i polityką (prawo wykonawcze) została twórczo podjęta przez niego m.in. w pedagogice ogólnej, porównawczej, w historii doktryn pedagogicznych. Neokantysty, do których należał omawiany pedagog, postrzegali etykę kantowską jako etykę wspólnoty, a prawa moralne stawiali wyżej ponad normami prawnymi. Stosunek praw moralnych do legalnych był według nich analogiczny jak stosunek zasady bezwzględnej wolności do zasady możliwego przymusu (Szyszkowska, 1970, s.45, 66-67). Powyższe zależności ukształtowane w kręgu antypozytywistycznej filozofii humanistycznej podlegały empirycznej weryfikacji na gruncie badań pedagogicznych.

Ewolucja twórczości Hessena – do filozofii, której ogniwami byli H. Rickert, W. Windelband, P. Natorp, N. Hartmann, poprzez filozofie prawa do krytycznej pedagogiki kultury – wchłonęła w siebie problematykę prawa i państwa. Postrzegał on cztery etapy rozwoju państwa: jego korzenie stanowił absolutyzm (XVIII w.) i liberalizm (XIX w.), zaś formami bliskimi Hessenowi były: neoliberalizm i socjalizm demokratyczny (XX w.).

Wkrótce po wydaniu *Podstaw pedagogiki*, będąc na emigracji, podjął Hessen badania nad ewolucją liberalizmu. Wykładnią rozstrzygnięć, do których doszedł, była analiza idei wolności. Z punktu widzenia socjalizmu prawnego wolność nie oznaczała swobód negatywnych. „Indeterministyczne pojęcie wolności jako równej i jednakowej dla wszystkich możliwości dowolnego działania zastępuje się teraz bardziej współczesnym i mniej mechanicznym rozumieniem wolności jako możliwości osobowej TWÓRCZOŚCI, w której tylko osobowość zdobywa samą siebie. Idea osobowości i jej „naturalna nieprzenikliwość” jest w stanie uzasadnić nie tylko sferę swobód negatywnych, ale i pozytywnych obowiązków społeczeństwa (i każdej jego części) wobec pojedynczych osób” (Hessen, 1924, s. 279–280).

W czasach, w których Hessen tworzył, idee demokratyczne ścierały się z demagogią państw totalnych. Do tych ostatnich zaliczał on faszystowskie Włochy, hitlerowskie Niemcy i bolszewicką Rosję. Państwa te, zdaniem Hessena, były produktem degeneracji demokracji. Wyrażała się ona w populizmie jako zwyrodniałej zasadzie równości, w orientacji na przeciętnego człowieka lub

grupę najbardziej labilną, w wypaczeniu wolności wyborów w „ślepe głosowanie” i fanatyzmie ideologicznym, którego skutki w nauce i oświacie trwają do dziś. Tymczasem prawdziwa demokracja, jak pojmował ją Hessen, zorientowana była na takie pojęcie wolności, które nie mogło się obyć bez dynamicznie pojętej równości i braterstwa, które czasem nazywał on solidarnością, czasem zaś wyrażał pojęciem *caritas* – miłości bliźniego. Wolność, równość i braterstwo były więc w tej doktrynie trzema niezwykłymi stronami osobowej twórczości. Wartość wychowawcza zasygnalizowanej tu myśli jest niepodważalna, ponieważ to polityka jest funkcją wychowania osobowości, a nie osobowość funkcją ideologii. Indywidualność człowieka – w rozsądnych granicach twórczej aktywności – powraca do utraconej w państwach totalnych godności. Wolność wychowanka, grupy, ruchu młodzieżowego ma charakter pozytywny – oznacza realizację ich prawa do godnego, autonomicznego i pełnego życia. Nawet budząca się wówczas, problematyka „wychowania do wczasów” łączyła się z uznawanym przez Hessena poglądem, iż czas wolny, analogicznie jak praca, powinien być zagwarantowany człowiekowi prawem³.

Charakter związku między ludźmi tak istotny dla wszelkich ruchów i organizacji decydował, zdaniem Hessena, także o istocie demokracji. W państwie prawdziwie demokratycznym pozytywna wolność i równość domagają się równie pozytywnej więzi między ludźmi oraz ich współdziałania. Solidarność okazuje się przeciwwagą egoizmu, konformizmu, fanatyzmu klasowego. Wydaje się, że kierunek rozumowania Hessena był następujący: nie odżegnując się od takich faktów życia społecznego, jak walka klas i ich ideologie czy istnienie nierówności społecznej i różnych form niewolenia, trzeba postrzegać wartość demokracji w obronie godności człowieka i wzroście jego praw. Konsekwencją tego stanowiska była teza, że przynależność do jakiegokolwiek grupy społecznej nie może być wyłączna – dostrzegał to także F. Znaniecki – udział w wielu przenikających się wzajemnie układach społecznych gwarantuje człowiekowi względną niezależność. Dla Hessena również państwo podlegało tej zasadzie. Ta myśl rzuca nowe światło na problem patriotyzmu. Państwo zresztą nie stanowiło dla niego żadnej wybitnej wartości, podobnie jak idea narodu nie oznaczała nacjonalizmu.

Wydaje się, że problem patriotyzmu i internacjonalizmu najlepiej interpretować z punktu widzenia kategorii rozumienia i przeżywania, które sformułowano na gruncie humanistycznego nurtu filozofii kultury. Według przedstawicieli tego kierunku – W. Windelbanda, H. Rickerta, T. Litta, ale także i Hessena – świat wartości, kultury i wyrażające go niepowtarzalne przebiegi historyczne możemy jedynie przeżywać i rozumieć wskazując ich sens, znaczenie (Sekreta, 1935/36). Obie kategorie są możliwe tylko wówczas, gdy założymy, że opierają się na tolerancji, otwartości, empatii. Są to więc – jak powiedziałby Hessen – duchowe podstawy patriotyzmu i internacjonalizmu. Proces wychowania politycznego oznaczałby wchłonięcie duchowej tradycji własnej kręgu kulturowego, przeżycie i zrozumienie własnych korzeni. Internacjonalizm zaś – w tej interpretacji – traci charakter sztucznej nadbudowy ideologicznej ze wszystkimi

jej ograniczeniami – a staje się czymś wręcz odwrotnym – ogarnięciem i uwzniośleniem istoty patriotyzmu. Najpełniej tę myśl wyrażało „kulturalistyczne” pojęcie kształcenia – oznaczało przeżywanie, interioryzację i wytwarzanie dóbr kultury. Wyrastało z własnego kręgu kulturowego, ale dążyło do coraz to nowych i bardziej odległych kręgów kultury. Bez końca. Ta naszkicowana zaledwie myśl tkwi *implicite* w Hessenowskiej teorii wychowania (napięcie i przezwyciężenie heteronomii przez autonomię) czy w dydaktycznej idei regionalizmu.

Jak widzimy, jakość demokracji wyznacza jakość wychowania politycznego i postawy pacyfistycznej. Wracając do Hessenowskiej analizy demokracji XX wieku, warto podkreślić jeszcze kilka jej ciekawych składników. Pluralizm przynależności grupowej domagał się wzrostu samorządności przy jednoczesnym ograniczeniu samowoli władzy państwowej. Zadaniem państwa w demokracji jest ochrona wartości wyższych realizowana w płaszczyźnie bytu społecznego. Za najcenniejszą wartość w tej płaszczyźnie uznał PRAWĘ społeczną – tj. prawo i sprawiedliwość.

Metoda strukturalna tak znamienita dla jego twórczości pedagogicznej została zastosowana także i tutaj. Głoszenie pluralizmu w dziedzinie życia społecznego i organizacji państwa mogłoby ulec wypaczeniu w hermetyczny atomizm. Tymczasem strukturalne ujęcie problemu prowadziło Hessena do idei wielości wewnątrz całości⁴. Państwo demokratyczne kierując się tą ideą miało akceptować autonomię różnych struktur społecznych, politycznych oraz dążyć do uniezależnienia aparatu władzy państwowej od aparatu politycznego. Materiału faktograficznego dostarczały m.in. własne badania porównawcze nad systemami oświatowymi państw demokratycznych i totalitarnych. Cechą wyróżniającą państwo demokratyczne miał być wzrost regionalnych samorządów, funkcjonalny podział władzy, nastawiał je bardziej do wewnątrz dla zintegrowania społeczeństwa, ale i dla spirytualizacji władzy. Cechy te stanowią – zdaniem Hessena – podstawę pacyfizmu demokracji.

„Podstawą praw człowieka i obywatela” była filozofia afirmująca realność ducha i wartość jednostki. Lecz w płaszczyźnie natury można poznać jedynie obowiązki człowieka. By poznać prawa, trzeba dojść do pewnej subtelnej granicy, poza którą ujawnia się, że natura jest zakorzeniona w tym, co już naturą nie jest (...). Wolność jest tu źródłem twórczości, nie dogmatem, równość – godnością człowieka nie zawiścią, braterstwo – współdziałaniem w rzeczywistości duchowej, nie „całością społeczną” (Hessen, 1935, s. 328)⁵. Usiłując zakorzenić demokrację i jej atrybuty w wartościach wyższych i nierelatywnych Hessen poszedł zbyt daleko. Sądził bowiem, że można uniknąć ideologicznej absolutyzacji człowieka wtedy, gdy ów człowiek wyjdzie poza samego siebie i uzna realność i irracjonalność absolutu. Są to pewne echa teokracji W. Sołowjowa, choć sam oponował przeciw mistycyzacji demokracji. Nasycenie demokracji wiarą religijną miało służyć wzmocnieniu podmiotowości, autonomii, solidarności jednostek.

Hessen był przede wszystkim pedagogiem, więc interesująca wydaje się jego interpretacja problemów demokracji, patriotyzmu i pacyfizmu na gruncie

badani pedagogicznych. Niewątpliwie zgodziłby się on z A. Ferrière, że wychowanie przygotowujące do określonego ustroju państwowego jest wychowaniem dogmatycznym⁶. Wierności neoliberalnym zasadom – szczególnie prawa do kształcenia – towarzyszyło niebezpieczeństwo monopolu państwa w dziedzinie oświaty. Przeciwwagę stanowiła, różnie zresztą pojmowana, wolność umożliwiająca różnicowanie się systemów oświatowych. Ich szeroką analizę i zarazem klasyfikację przeprowadził Hessen w obszernej rozprawie zatytułowanej *Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten* (W: *Handbuch der Pädagogik*, Langensalza – 1928). Jako zasadę tej klasyfikacji przyjął ideę prawa, tworząc szereg, poczynawszy od systemów najbardziej demokratycznych po najbardziej zacofane⁷. Najprostszym tego sprawdzianem były konstytucje narodowe z okresu między wojnami. Te państwa, które kształtowały oświatę w duchu Nowego Wychowania, poszerzyły treść pojęcia wolności do prawa do kształcenia. To, zdaniem Hessena, pociągało konieczność zagwarantowanego przez państwo przymusu szkolnego. W gronie państw europejskich większość z nich konstytucyjnie gwarantowała to prawo – między innymi Konstytucja Polski (art. 44, 118, 119), Wolnego Miasta Gdańska (art. 81-82), natomiast w „nowych austriackich, czechosłowackich konstytucjach oraz w konstytucji Rosyjskiej Socjalistycznej Republiki Federalnej z 1918 r. brak jakiegokolwiek wzmianki o obowiązku szkolnym, jak i w ogóle o szkolnictwie” (Hessen, 1928, s. 422). W państwach totalitarnych na miejsce praw wprowadzono wychowanie obywatelsko-państwowe już do szkół powszechnych. Główny nacisk położono na wychowanie wojskowe (przykładem była militaryzacja oświaty radzieckiej przez gen. Bubnowa), symbolikę masówek, upolitycznienie i nietolerancyjną akcję propagandową, zaś nadzór pedagogiczny zwyrodniał do biurokratycznego zwierzchnictwa (Hessen, 1938, s. 99, 102).

Nad modelem oświaty radzieckiej warto zatrzymać się nieco dłużej – w Polsce po roku 1945 wyparł on tradycję oświeceniową i dorobek okresu międzywojennego. Z dogłębnych analiz Hessena wynikał niedemokratyczny, monistyczny, a nawet niepokojowy charakter tej oświaty, choć i ona pod naporem samego życia podlegała ewolucji. Uczeni, tej miary co S. Szacki, głosili co prawda, iż zasadą państwa jest tworzenie warunków sprzyjających autokreacji, a nie katechizacji wychowania, lecz te głosy nie wywarły większego wpływu na kształt oświaty.

W tym miejscu możemy pozwolić sobie jedynie na wyliczenie cech rosyjskiej porewolucyjnej oświaty i skutków, do których doprowadziła (abstrahując od faz kolejnych negacji). Przede wszystkim wskazać trzeba na nieograniczoną hegemonię ideologii, indywidualność ucznia stała się narzędziem partii, która przygotowywała sobie „zmianę warty”, zaś państwu – siłę roboczą; demokratyczna zasada obowiązku szkolnego została zastąpiona zasadą doboru klasowego (przymusowa rekrutacja studentów z proletariatu); rozwinęto ponad miarę centralizm zarządzania oświatą w zakresie finansów, programów, naboru nauczycieli; szkołę pozbawiono autonomii, natomiast poddano ją opiece określonej jednostki wojskowej; zanegowano wolność nauczania na uniwersytetach

i powiązано je z korpusami; zlikwidowano harcerstwo, wprowadzając na jego miejsce wykreowany w łonie partii ruch młodzieżowy; na miejsce zamkniętych kościołów wprowadzono antyreligijny kult komunistyczny w postaci teorii kompleksów i obowiązkowego przedmiotu – nauki o społeczeństwie – wykładanego przez komunistę; mniejszości, bogate chłopstwo i liberalnie nastawionych nauczycieli częściowo zlikwidowano fizycznie (Hessen, 1928, s. 453–460; 1933, s. 282–297; 1934, s. 100, 110–112; 1934 *passim*). Skutki były równie skrajne jak założenia. Uwiad ideologii wyraził się w wychowaniu bezideowych oportunistów i ignorantów zamiast politechnicznie wykształconych bojowników, w upadku kompleksów, w jałowości doboru klasowego, wymuszeniu pracy szkoły na 3–4 zmiany, m.in. z powodu obciążenia budżetu oświaty kosztami propagandy, wzroście fluktuacji w zawodzie nauczycielskim i jednoczesnym obniżeniu (znacznym) ich wykształcenia. Kapitalizm państwowy w dziedzinie oświaty i gospodarki (ograniczenie wykształcenia do uzawodowienia), brak w istocie prawdziwej komunistycznej teorii pedagogicznej i 40% dzieci poza systemem oświaty po dziesięciu latach rewolucji – oto najbardziej dolegliwe skutki tych „przemian”, zapoczątkowanych w ZSRR, ale introdukowanych wkrótce na obszar Europy Wschodniej⁸.

W tym kontekście zasadne wydaje się postawienie problemu klasowości oświaty. W duchu nowego demokratyzmu klasowość oświaty, twierdzi Hessen, jest możliwa jako punkt wyjścia i sprowadza się do kompensacji i walki z ograniczeniami w obrębie struktury społecznej oraz z ekonomicznymi przeszkodami uniemożliwiającymi kontynuację kształcenia. Natomiast oświata nie powinna być klasową w perspektywie celów. Aby w pełni realizować swe powołanie, powinna opierać się na trzech filarach: 1) na demokratyzmie, 2) humanizmie i 3) krytycyzmie. W innym wypadku „oświata klasowa jest albo propagandą wojny domowej, narzędziem rewolucji socjalnej – w tym razie oznacza ona nietolerancję, dogmatyzm i abstrakcyjną ogólność, albo... oznacza stanowcze i mozolne zwalczanie przeszkód i przesądów klasowych” (Hessen, 1937, s.141)⁹.

Widzimy więc, że głoszony przez Hessena pogląd na demokrację zawiera w sobie jako swe strony pacyfizm i patriotyzm. Klasowość oświaty i patriotyzm w wychowaniu mają wspólną płaszczyznę, wspólny początek – realne warunki egzystencji człowieka, jego tu i teraz, mają też wspólny cel – ideał „wszechludzkości”, który poprzez swą dialektyczną ewolucję nie ma nic wspólnego z kosmopolityzmem i nacjonalizmem. Wychowanie patriotyczne – interpretując doktrynę Hessena – polegałoby m.in. na dialektycznym przewyżczeniu etnocentryzmu (heteronomii). „Autonomiczny patriotyzm” – jedynie możliwy na gruncie uniwersalistycznej pedagogiki Hessena – to taki, który łączy szacunek dla samego siebie, wynikający z niepowtarzalności osobowości, z prześwietlającym go poszanowaniem własnego kręgu kulturowego oraz z ideą wszechczłowieczeństwa, która jest wyrazem twórczego wchłaniania dorobku wielu cywilizacji w ich historycznym trwaniu. O to też chodziło I. Myślickiemu, gdy twierdził, że „wybitni filozofowie są wykwittem różnych kultur narodowych” (Borzym, 1984, s.14). Czy musiało upłynąć kilka dziesiąt-

ków lat, by przywołać ponownie do życia, już pod innym szyldem, idee pedagogów kultury – personalizacji nauczania, podmiotowości, twórczego powołania człowieka (J. Legowicz), dynamicznej wizji człowieka jako istoty przekraczającej własne granice (B. Suchodolski), pedagogiki jako dialektycznej syntezy historyzmu i aktualizmu (B. Suchodolski), idei człowieczeństwa i aksjocentryzmu w pedagogice (I. Wojnar, R. Cichocki); idei człowieczeństwa autonomicznego i twórczego (Z. Kwieciński), pluralizmu kulturowego świata jako gwaranta rozwoju osobowości (W. Okoń) – (Legowicz, 1980, s.237–239; Suchodolski, 1974, s. 3, 8; Suchodolski, 1947/48, s. 317; Suchodolski, 1948, s. 416; Wojnar, 1985, s. 63; Cichocki, 1986, s.5, 12; Kwieciński, 1984, s. 176; Okoń, 1986, s. 5–6).

Żywotność doktryny Hessena w jej warstwie filozoficznej, prawnej i pedagogicznej jest niewątpliwie znacznie większe niż tu zaprezentowano. Jego twórczość, niedogmatyczna i wyznaczona idealną zasadą absolutnej prawdy, była dobrze znana na Zachodzie, a on sam znalazł się na liście najwybitniejszych współpracowników UNESCO. Owocem tych kontaktów była rozprawa „Prawa człowieka w liberalizmie, socjalizmie i komunizmie”¹⁰ stanowiąca jedną z przesłanek do dyskusji nad przygotowywaną Deklaracją Praw Człowieka. Uczestnikami tego swoistego sympozjum byli najwybitniejsi uczeni lat czterdziestych – między innymi J. Maritain, M. Gandhi, B. Croce, R.P. Teilhard de Chardin, A. Huxley, J. Kandel. Wydaje się, że nadszedł wreszcie czas oddania sprawiedliwości człowiekowi i uczoneму.

Przypisy

¹ W. Paulsen wyraził tę myśl krótkim aforyzmem: „wychowanie będzie bardziej obyczajowe, religijne czy polityczne, im mniej się będzie to podkreślało”. W.Paulsen: *Freie Erziehung, freie Erzieher*. „Die Erziehung” 1928, s.533.

² Wyniesiona prawdopodobnie z neokantyzmu marburskiego idea socjalizmu prawnego i państwa korporacyjnego znana była również w przedrewolucyjnej Rosji (Hessen był synem jednego z twórców partii Kadetów). Świadczy o tym m.in. artykuł S.Franka, w którym socjalizm prawny Hessena został przedstawiony jako synteza socjalizmu i liberalizmu, a jego istotę stanowiło wprowadzenie do ideologii socjalizmu idei prawa. S.Frank: *Die russische Philosophie der letzten fünfzehn Jahre*. „Kantstudien” 1926, T.31, s. 103.

³ Prawo do pracy, emerytury i maksimum wykształcenia – owe zalety państwa demokratycznego – były pierwotnie sformułowane przez J.A.N.de Condorceta i w Konstytucji z 1793 r. Na początku XX wieku wyrażali je, zdaniem Hessena, angielscy neoliberałowie, francuscy socjalistyczni radykałowie, rosyjscy liberałowie demokratyczni (P.Nowogrodcew, J.Pokrowski), stronnictwa demokratyczne w Niemczech. Por. S.Hessen: *Współczesna demokracja*. W: *Studia z filozofii kultury*. Warszawa 1968, s. 332-336.

⁴ Zasada struktury wg Hessena oznaczała obecność 3 momentów – całości (totalności), hierarchii i autonomii. Dzięki nim zasada ta broniła się przeciw relatywizmowi i subiektywizmowi także w zakresie pojmowania demokracji. Hessenowską koncepcję państwa można wyrazić następującą formułą: **względna samodzielność, maksymalne**

kompetencje. Por. S.Hessen: *Zagadnienia autonomii kształcenia*. „Ruch Pedagogiczny” 1934/35, nr 7, s.245-255; nr 8, s.285-292; nr 9, s.325-335.

⁵ Cała ta rozprawka wydaje się – w dobie przemian w byłym „obozie” socjalistycznym – niezłą diagnozą minionego 50-lecia oraz interesującą propozycją dla współczesnych.

⁶ Przeciw dogmatyzmowi, adaptacji i relatywizmowi wychowania występowano także współcześnie, rzadko jednak powołując się na myśli sformułowane na gruncie pedagogiki kultury. Dla przykładu można wskazać rozprawy: K.Kotłowskiego: *Aktualne elementy w pedagogice S.Hessena*. W: W.Okoń, B.Suchodolski (red.): *Studia nad pedagogiką XX wieku*. Warszawa 1962, s.122; B.Suchodolskiego: *Wychowanie pozbawione nadziei*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 2, s.9-11; R.Łukaszewicza: *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 2, s.79-80; wypowiedzi wielu autorów przytoczone przez J.Gajdę: *Pedagogika humanistyczna czy alternatywna? Konferencja Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000”*. „Oświata Dorosłych” 1984, nr 3, s.176-177; M.Łobockiego: *O sytuacji i perspektywach teorii wychowania w Polsce*. W: W.Okoń (red.): *O sytuacji w naukach pedagogicznych*. Ossolineum 1985, s.45-47.

⁷ Dał temu wyraz w wymienionym wyżej opracowaniu (s. 507) oraz w książce *O sprzecznościach i jednościach wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Lwów-Warszawa 1939, s.145.

⁸ Analogia z polską rzeczywistością oświatową lat 1945-1989 wydaje się uderzająca. U nas potępiono filozoficzno-pedagogiczne prądy okresu międzywojennego (m.in. pedagogikę kultury Hessena i jego samego), dopuszczono do rozpasania ideologicznego i na pewien czas załamano rozwój pedagogiki uniwersyteckiej. Por. K. Kotłowski: *O przyczynach upadku pedagogiki uniwersyteckiej w Polsce Ludowej*. „Nowa Szkoła” 1957, nr 3, s.275, 278.

⁹ Brak tolerancji to tyle, co brak kultury, obecność tolerancji oznacza natomiast uznanie pluralizmu.

¹⁰ Tytuł oryginalny: S.Hessen: *Die Menschenrechte im Liberalismus, Sozialismus und Kommunismus*. W: *Um die Erklärung der Menschenrechte. Ein Symposium. Mit dem Einleitung von J.Maritain*. Zürich, Wien 1950.

Bibliografia

Borzym S.: *Historia filozofii jako nauka w okresie międzywojennym*. „Studia Filozoficzne” 1984, nr 6.

Borzym S.: *Studia filozoficzne jako nauka w okresie międzywojennym*. „Studia Filozoficzne” 1984, nr 6.

Cichocki R.: *Wychowanie. Między utopią a koniecznością*. II Walny Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Warszawa 1986.

Frank S.: *Die russische Philosophie der letzten fünfzehn Jahre*. „Kantstudien” 1926, T.31

Gajda J.: *Pedagogika humanistyczna czy alternatywna? Konferencje Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000”*. „Oświata Dorosłych” 1983, nr 3.

Hessen S.: *Problema prawnego socjalizmu (Ewolucja liberalizmu)*. „Sowriemiennyje Zapiski” 1924, T.22.

Hessen S.: *Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten*. W: *Handbuch der Pädagogik*. Langensalza 1928.

- Hessen S.: *Losy ideału wychowania komunistycznego*. „Przegląd Współczesny” 1933, nr 137.
- Hessen S.: *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej*. Lwów 1934.
- Hessen S.: *Pedagogy komunistycznej współczesnej Rosji*. „Chowanna” 1934, z. 3.
- Hessen S.: *Zagadnienie autonomii kształcenia*. „Ruch Pedagogiczny” 1934/35, nr 7, 8, 9.
- Hessen S.: *Zasada totalności w pedagogice*. „Chowanna” 1935.
- Hessen S.: *O demokracji*. „Przegląd Współczesny” 1935, nr 155.
- Hessen S.: *O pojęciu struktury w pedagogice*. „Chowanna” 1936.
- Hessen S.: *Czy oświata ludowa powinna i może być klasowa*. „Praca Oświatowa” 1937, nr 3.
- Hessen S.: *Szkola powszechna*. Encyklopedia wychowania 1938, T.3.
- Hessen S.: *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Lwów-Warszawa 1939.
- Hessen S.: *Współczesna demokracja*. W: *Studia z filozofii kultury*. Warszawa 1968.
- Kotłowski K.: *O przyczynach upadku pedagogiki uniwersyteckiej w Polsce Ludowej*. „Nowa Szkoła” 1957, nr 3.
- Kotłowski K.: *Aktualne elementy w pedagogice S. Hessa*. W: W. Okoń, B. Suchodolski (red.): *Studia nad pedagogiką XX wieku*. Warszawa 1962.
- Kwieciński Z.: *Pedagogika humanistyczna czy alternatywna?* Konferencja Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000”. „Oświata Dorosłych” 1984, nr 3.
- Legowicz J.: *Rola i dydaktyczno-wychowawcze zadania filozofii w perspektywie XX stulecia*. W: B. Suchodolski (red.): *Model wykształconego Polaka*. Ossolineum 1980.
- Łobocki M.: *O sytuacji i perspektywach teorii wychowania w Polsce*. W: W. Okoń (red.): *O sytuacji w naukach pedagogicznych*. Ossolineum, Wrocław 1985.
- Łukaszewicz R.: *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 2.
- Okoń W.: *Przemiany treści edukacji w perspektywie roku 2000*. II Walny Zjazd PTP. Warszawa 1986.
- Paulsen W.: *Freie Erziehung, freie Erzieher*. „Die Erziehung” 1928.
- Sekreta M.: *Współczesna niemiecka filozofia i pedagogika kultury*. „Kultura i Wychowanie” 1935/36.
- Siemek M.J.: *W kręgu filozofii*. Warszawa 1984.
- Suchodolski B.: *O trzech krańcowych kierunkach wychowawczych*. „Ruch Pedagogiczny” 1947/48, nr 4.
- Suchodolski B.: *Zagadnienie klasyfikacji prądów pedagogicznych*. „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń PAU” 1948, nr 8.
- Suchodolski B.: *Współczesne problemy filozofii wychowania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 1.
- Suchodolski B.: *Wychowanie pozbawione nadziei*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 2.
- Szyszkowska M.: *Neokantyzm, filozofia społeczna wraz z filozofią prawa natury o zmiennej treści*. PAX, Warszawa 1970.
- Wojnar I.: *Wychowanie dla wartości humanistycznych. Problemy globalne*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 2.

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/2003

Stanisław Palka

*Pedagogika w stanie tworzenia.
Kontynuacje.*

Wyd. UJ, Kraków 2003, s.166

Praca jest kontynuacją rozważań S. Palki przedstawionych w książce *Pedagogika w stanie tworzenia*¹ i składa się z dwóch części, które ujmują teksty związane tematycznie z pedagogiką ogólną, metodologią pedagogiki i badań pedagogicznych, relacjami między pedagogiką a praktyką edukacyjną. Część pierwsza dotyczy twórczych i praktycznych aspektów wiedzy pedagogicznej oraz zawiera teksty związane z dydaktyką ogólną – zarówno w aspekcie metodologicznych podstaw rozwoju tej dyscypliny pedagogicznej, jak i przydatności do praktyki kształcenia. W drugiej części zawarł autor teksty dotyczące dydaktyki ogólnej w toku rozwoju naukowego i wymiarze praktycznej użyteczności. Zagadnienia rozważane w obu częściach charakteryzuje duży stopień aktualności poznawczej oraz duże znaczenie społeczne ze względu na miejsce i rolę kształcenia w nowoczesnym państwie.

Treści pracy nawiązują do publikacji teoretycznych polskich i zagranicznych, do doświadczeń badawczych i praktycznych. S. Palka omawia twórcze i praktyczne aspekty teoretycznej wiedzy pedagogicznej, metodologię pedagogiki, badania pedagogiczne, metodologię badań pedagogicznych, poziomy i uwarunkowania rozwoju teoretycznej wiedzy pedagogicznej oraz jej relacje, np. do nauk filozoficznych. Prezentuje podejście jakościowe w teorii i praktyce edukacyjnej, określa odrębności i związki teoretycznej wiedzy pedagogicznej i praktyki edu-

cyjnej, pedagogiki teoretycznej i praktycznej zorientowanej oraz inspiracje rozwoju teoretycznej wiedzy pedagogicznej wypływające z praktyki edukacyjnej. Te odrębności i związki można rozpatrywać w następujących aspektach: metodologicznym, epistemologicznym, aksjologicznym i prakseologicznym.

W dobie globalizacji w istotny sposób zmienia się rola i znaczenie nauk pedagogicznych i sytuacja szkoły. S. Palka szuka alternatyw w funkcjonowaniu szkół i wskazuje na dylematy w usprawianiu pedagogiki. Zmierza w stronę pedagogiki konstruktywnej. Szuka miejsca teoretycznej wiedzy pedagogicznej w nurcie zmian edukacyjnych i charakteryzuje źródła współczesnej teoretycznej wiedzy pedagogicznej i jej rolę w dziele inspirowania i przygotowywania zmian edukacyjnych oraz na etapie szacowania efektów tych zmian. Objasnia poznawcze impulsy rozwoju pedagogiki ogólnej, wskazuje na aktualność analiz rozwoju pedagogiki ogólnej w Polsce i inspirującą rolę wartości poznawczych w pedagogice ogólnej. Prezentuje poznawcze impulsy rozwoju pedagogiki ogólnej płynące z badań pedagogicznych i inspiracje rozwojowe pedagogiki ogólnej płynące z praktyki pedagogicznej.

Autor definiuje metodologiczne uwarunkowania rozwoju pedagogiki szkoły wyższej oraz uwarunkowania wychowywania, kształcenia i samokształtowania studentów. Pedagogikę szkoły wyższej traktuje jako dyscyplinę teoretycznie zorientowaną i jako dyscyplinę praktycznie zorientowaną oraz zwraca uwagę na badawcze inspiracje rozwoju pedagogiki szkoły wyższej. Badania w tej dziedzinie mają charakter ilościowy i jakościowy. Prezentuje pedeutologię w perspektywie badawczej pedagogiki, omawia dziedziny poznania pedeutologii i pedagogiki ogóln-

¹ S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 1999, s. 130.

nej. Autor analizuje kilka kierunków: orientacje na teorię i praktykę, orientacje przyrodnicze (społeczne) i humanistyczne, orientacje na badania empiryczne ilościowe i jakościowe, orientacje na badania diagnostyczne, eksplanacyjne, historyczne, porównawcze i eksperymentalne oraz orientacje na badania z pogranicza. Charakteryzuje naukową wiedzę pedagogiczną w poglądach i ocenie nauczycieli, metodologię badań, funkcje naukowej wiedzy pedagogicznej wg opinii nauczycieli oraz jej praktyczną użyteczność. Omawia elementy oceny naukowych publikacji pedagogicznych przez nauczycieli i postawy nauczycieli wobec naukowej wiedzy pedagogicznej.

S. Palka podejmuje temat samokształtowanie człowieka, który uważa za słabo zaznaczony element dziedziny poznania pedagogicznego. Omawia rolę dydaktyki ogólnej w toku rozwoju naukowego i w wymiarze praktycznej użyteczności oraz w aspekcie kształcenia i wychowania. Wskazuje na problemy badawcze we współczesnej dydaktyce ogólnej, na dydaktyczne problemy meta-teoretyczne i metametodologiczne, na dydaktyczne problemy teoretyczne, teoretyczno-praktyczne i ściśle praktyczne.

Autor prezentuje kierunki rozwoju dydaktyki ogólnej oraz impulsy rozwojowe do dydaktyki ogólnej płynące z pedagogiki ogólnej i metodologii badań pedagogicznych oraz nauk pomocniczych dla pedagogiki, impulsy rozwojowe płynące z badań specyficznie dydaktycznych i z badań z pogranicza dydaktyki i innych nauk, a także impulsy płynące z praktyki. Prezentuje obszar dziedziny poznania współczesnej dydaktyki. Definiuje kierunki i płaszczyzny rozwoju dydaktyki ogólnej. W dydaktyce ogólnej (jako przedmiocie nauczania i jako dyscyplinie naukowej), w procesie kształcenia jako obiekcie poznania dydaktycznego oraz w środowisku naukowym dydaktyków ogólnych zachodzą procesy integracyjne i różnicujące. Teoria kształcenia musi ulegać ciąglej aktualizacji, by sprostać

wyzwaniom edukacyjnym. S. Palka wskazuje na tendencje rozwojowe w teorii i praktyce kształcenia szkolnego.

Konieczność rozwijania współpracy na różnych płaszczyznach wymaga komunikacji i dialogu. Dialog w dydaktyce ogólnej i praktyce kształcenia może przybierać różne formy. S. Palka rozważa istotę dialogu i jego cechy konstytutywne, warunki skończoności dialogu oraz relacje: dialogu i teorii kształcenia, dialogu i metodologii badań dydaktycznych oraz dialogu w praktyce kształcenia. Podkreśla wartości dialogu w edukacji. Rozwój technologiczny i społeczny wymaga elastycznego procesu dydaktycznego i kształcenia dla innowacji. Podkreśla to również w swoich książkach R. Schulz². Proces dydaktyczny i jego uczestników musi charakteryzować kreaacja. Nauczyciel powinien prowadzić analizy i badania własnego procesu dydaktycznego. Opracowano szereg metod badawczych na użytek badań edukacyjnych. Wymaga to samodzielności poznawczej nauczycieli i uczniów. Współczesne pojmowanie dydaktyki ogólnej ukierunkowane jest na badania pedagogiczne, tworzenie i doskonalenie teorii kształcenia. S. Palka wyróżnia cztery obszary wiedzy nauczycieli klas początkowych: wiedza ogólna, wiedza merytoryczna (przedmiotowa), wiedza metodyczna i wiedza metodologiczna. Autor analizuje sytuację nauczyciela jako badacza pedagogicznego: przyrodniczego (społecznego) i humanistycznego. Wskazuje na uwarunkowania postaw badawczych nauczycieli w procesie dydaktycznym i proponuje innowacje dydaktyczne.

² R. Schulz (red.): *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*. Toruń, 1993; R. Schulz: *Twórczość pedagogiczna*. IBE, Warszawa 1984; R. Schulz: *Nauczyciel jako nowator*. WSiP, Warszawa 1989; R. Schulz: *Studia z innowatyki pedagogicznej*. UMK, Toruń 1996; R. Schulz: *Idea kształcenia dla innowacji źródłem nowych celów edukacyjnych*. Toruń 1993.

Książka stanowić może inspirację poznawczą, badawczą i praktyczną oraz skłaniać do dyskusji i polemiki, co stanowi warunek rozwoju pedagogiki jako nauki. Korzystać z niej mogą zarówno osoby uprawiające profesjonalnie nauki pedagogiczne, studenci kierunków pedagogicznych i nauczycielskich wyższych uczelni, jak i nauczyciele.

Kazimierz Wieczorkowski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

Joanna Danilewska
Agresja u dzieci. Szkoła porozumienia.
WSiP, Warszawa 2002

Autorka recenzowanej pracy podjęła temat społecznie ważny. Zjawisko agresji u dzieci jest nie tylko wciąż aktualne, ale coraz wyraźniej ujawnia się jako jedna z form degeneracji życia społecznego. O agresji pisano już wiele. Zajmowali się nią przede wszystkim psychologowie, poszukujący genety i mechanizmów odpowiedzialnych za zachowania agresywne. W ostatnich latach dołączyli do nich socjologowie i pedagogowie. Ci ostatni w działaniach biorą pod uwagę ich szczególne aspekty. Koncentrują się mianowicie na poszukiwaniu strategii przeciwdziałania agresji u dzieci. Tego właśnie obszaru dotyczy recenzowana praca.

Prof. Joanna Danilewska od lat zajmowała się i zajmuje zagadnieniem agresji zarówno od strony teoretycznej, jak i empirycznej. Przy tym – jako pedagog – poszukiwała głównie rozwiązań reedukacyjnych, które miały w konsekwencji prowadzić do zminimalizowania ilości zachowań agresywnych. Miały też wywoływać pożądane zmiany w zachowaniach agresywnych, poprawiając tym samym pozycję dziecka w społeczności uczniowskiej.

Poszukiwanie metod wpływających na zmniejszenie ilości zachowań agre-

sywnych doprowadziło Joannę Danilewską do zainteresowania się warunkami istotnymi dla ich efektywności. W związku z tym koncentruje się ona w dalszych badaniach empirycznych na diaگnozie interakcji dziecka w wieku wczesnoszkolnym z rówieśnikami i dorosłymi, głównie zaś z rodzicami i nauczycielami. W poszukiwaniach rozwiązania problemu przystosowania społecznego uczniów widzi nie tylko metodę pracy z uczniem nieprzystosowanym społecznie, lecz przede wszystkim prawidłowe relacje uczeń – nauczyciel oraz przygotowanie nauczyciela do właściwego dostrzegania i traktowania ucznia. W rozważaniach nad wzajemnym wpływem uczestników interakcji na uwadze ma uczenie się jednostki współżycia z ludźmi poprzez gromadzenie przez nią doświadczeń interpersonalnych. Wartości, które dostrzega w tym procesie, to wartości związane z dwupodmiotowością, jak też z koncepcją psychologii humanistycznej.

Agresja u dzieci. Szkoła porozumienia – ten dwuczłonowy tytuł recenzowanej pracy zawiera, zgodnie z zainteresowaniem autorki, dwa aspekty omawianego problemu. Dotyczy samego zjawiska agresji oraz próby jej kontrolowania za pomocą odpowiednio dobranych strategii.

Autorka zdaje sobie sprawę z wieloznaczności agresji, jak też jej zbieżności ze zjawiskiem przemocy, prześladowania, zastraszania. Mając to na uwadze, do uporządkowania zjawiska agresji przyjmuje podział oparty na poglądach na jej genezę, dokonany przez Ch. Cofera i M. Appleya. Jej siłę zaś, częstość występowania czy rodzaj manifestowania – wiąże z wieloma czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi, w tym z takimi, jak czynnik frustracyjny, naśladowczy czy instrumentalny. Czynniki te traktowane są przez psychologię humanistyczną jako znaczące dla społecznego i emocjonalnego rozwoju człowieka. Omawiając agresję u dzieci, zwraca uwagę na tak ważną sprawę, jak świadomość pograni-

cza agresji, którym jest negatywizm dziecięcy. Ale zwraca też uwagę na dobór środków kontrolujących agresję i konieczność ich indywidualizowania ze względu na różnorodność reakcji dziecka.

Omawiając problemy agresji w szkole, autorka wykazuje bezradność i agresję nauczycieli. W poszukiwaniu właściwych strategii wychowania odwołuje się do interesującej i obiecującej teorii J. Gibba, zbudowanej na stosunku zaufania do poziomu lęku, jako klucza do wiedzy o funkcjonowaniu osób, grup i systemów społecznych, w efekcie dających wsparcie w tworzeniu warunków pracy z grupą uczniowską.

W strategii wychowania, prezentowanej przez J. Danilewską, dają się wyróżnić dwa momenty. Pierwszy z nich to formułowanie diagnozy, opartej na ogólnej znajomości zjawiska agresji wychowanka i jego zaburzeń w zachowaniu, a drugi to plan działania najbliższego środowiska rodzinnego i szkolnego. Można powiedzieć, iż rozdziały: pierwszy, drugi i trzeci stanowią materiał treściowy, na którym można oprzeć diagnozę, natomiast rozdziały: czwarty i piąty przedstawiają propozycję planu działania wychowawczego, które ma zmierzać do przeciwdziałania (profilaktyka) i kontroli (terapia) zachowań agresywnych u dzieci.

W tworzeniu środowiska profilaktycznego w szkole autorka szczególnie wagę, i słusznie, przypisuje atmosferze porozumienia w klasie, uczeniu się rozumienia innych, porozumiewaniu się nauczycieli i rodziców. Na uwagę zasługuje respektowanie w szkole jako środowisku profilaktycznym takich celów, jak zapewnienie dzieciom przeżycia sukcesu w nauce oraz budowanie wspólnoty uczących się. Do realizacji pierwszego z celów autorka trafnie odwołuje się do teorii wielorakiej inteligencji H. Gardnera. Nie mniej przydatne wydaje się, a może w obecnej rzeczywistości uznać je można za niezbędne, działania terapeutyczne.

Książkę, przygotowaną przez prof. J. Danilewską, czyta się z zainteresowa-

niem. Zawarte w niej treści przedstawione są w sposób logicznie uporządkowany i spójny, świadczący o pełnej kompetencji autorki i o dobrej znajomości zagadnień agresji, a w szczególności sposobów jej kontroli. Treść książki świadczy o humanistycznym nastawieniu autorki do dziecka i jego relacji z dorosłymi. W nawiązaniu do koncepcji psychologii humanistycznej buduje dobrze przemyślany i empirycznie sprawdzony plan poczynań pedagogicznych, niezbędnych do regulacji zachowań społecznych i emocjonalnych dzieci i młodzieży. W związku z tym książkę uważam za pozycję wartościową, przydatną w procesie przeciwstawiania się destrukcji społecznej. Argumenty do tej oceny przedstawiłam wyżej. Wśród czytelników książki powinni się znaleźć pedagogowie i psychologowie, a tym bardziej, i to w pierwszej kolejności, nauczyciele i rodzice. A i studentom polecałabym tę rzecz jako lekturę przydatną w studiach pedagogicznych i psychologicznych.

Barbara Wilgocka-Okoi
Uniwersytet Warszawski

Krystyna Duraj-Nowakowa
Studiowanie literatury przedmiotu.
Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego,
Kraków 2002

Książka adresowana jest, jak podkreśla we wstępie autorka, do początkujących autorów rozpraw, ale równie dobrze może służyć wszystkim przechodzącym przez proces studiowania literatury. W niniejszej pozycji Krystyna Duraj-Nowakowa zajmuje się procesem studiowania piśmiennictwa dla trzech celów opracowania stanu wiedzy o wybranym przedmiocie: 1) samodzielnego studium teoretycznego i/lub 2) studium nadźródłowego lub współźródłowego wobec opracowywanych następnie przesłanek metodologicznych i wyprowadzanych z nich koncepcji badań, 3) przygotowywania się

do egzaminów i kolokwii. Autorka we „Wstępie” pisze: „nie zamierzałam opracować tylko kolejnego, czysto praktycznego przewodnika. (...) Swoim zamiarem uczyniłam napisanie takiej książki, która – spełniając funkcję przewodnika – przekonałaby jednocześnie do sensu jej wykorzystania potencjalnych adresatów, a przy okazji wyeksponowała uwarunkowania i perspektywy naukowe takich pogłębionych studiów literaturowych dla dalszych poszukiwań poznawczych”. Wydaje się, że cel ten został osiągnięty – książka *Studiowanie literatury przedmiotu* doskonale sprawdza się jako przewodnik po meandrach procesu zgłębiania literatury przedmiotu, a jednocześnie zmusza czytelnika do własnych dociekań i analiz teoretycznych.

Pozycja składa się z trzech rozdziałów. Rozdział I zatytułowany „Specyfika studiów nad literaturą przedmiotu” dotyczy ważnych kwestii teoretycznych, niezbędnych do podjęcia procesu studiowania literatury. Autorka w czytelny i logiczny sposób wprowadza nas w dość zawiłe kwestie metodologii poznania naukowego, takie jak np.: normy poznania naukowego, formułowanie problemu naukowego, czynniki procedury formułowania problemu, cele i zadania poznania teoretycznego, harmonogram procesu poznania studyjnego itp. Są to oczywiście tylko wybrane zagadnienia, które podaje w celu zmysłowania potencjalnemu czytelnikowi korzyści płynących z analizy tej pozycji. Każdy, kto zetknął się z procedurą studiowania literatury, zdaje sobie sprawę z wagi tych zagadnień.

Rozdział II książki poświęcony jest procedurze poznania piśmiennictwa specjalistycznego. W rozdziale tym na szczególną uwagę zasługuje część dotycząca metod studiów nad literaturą przedmiotu. Problem ten zbudowany jest wokół trzech zagadnień składowych: metoda i metodyka postępowania poznawczego (a w szczególności studyjnego); warunki poprawności wyboru metod

studiowania literatury przedmiotu; czytanie studyjne jako naczelna metoda poznania literatury przedmiotu. Na uwagę zasługuje sposób analizy problemu metodyki postępowania poznawczego – autorka przeprowadza czytelnika począwszy od teoretycznych analiz definicyjnych, poprzez niezbędne zasady i warunki i kryteria wyboru metody studiowania aż po wnikliwą charakterystykę czytania jako głównej metody studiowania literatury. Wszystko to sprawia, że czytelnik zyskuje jasny i klarowny obraz całości tego złożonego procesu. Rozdział II zamyka podrozdział traktujący o technikach i narzędziach poznania studyjnego. Z własnych doświadczeń jako nauczyciela akademickiego mogę powiedzieć, iż wybór właściwych technik i narzędzi służących studiowaniu literatury, a co więcej umiejętność ich zastosowania jest niezbędnym warunkiem sprawnego i efektywnego procesu poznania studyjnego. Podrozdział ten można zarekomendować każdemu, kto pragnie pogłębić swe umiejętności krytycznego, refleksyjnego i twórczego odbioru tekstu, a także poprawić jakość zapisu swych spostrzeżeń, tzn. wykorzystać właściwe narzędzia poznania studyjnego (takie, jak np. notatka z literatury przedmiotu).

Ostatni, III rozdział nosi tytuł „Wyjaśnienie stanu wiedzy o przedmiocie studiów”. Autorka dokonuje w nim charakterystyki procesu interpretacji tekstu naukowego, jako kolejnego etapu po jego analizie. Interpretacja, będąc wyjaśnieniem wyników poznania, jest istotnym etapem poznania naukowego. Autorka wprowadza czytelnika w złożone kwestie logicznego wnioskowania oraz uzmysławia proces myślenia podczas dokonywania interpretacji i uogólnień. Tu również na uwagę zasługuje logiczne uporządkowanie treści oraz przystępny język, jakim posługuje się Krystyna Duraj-Nowakowa. Dzięki temu problematyka właściwej (a więc i nielatwej) interpretacji znajduje praktyczną użyteczność dla początkują-

cych autorów oceniających stan wiedzy o wybranym przedmiocie.

Po lekturze książki *Studiowanie literatury przedmiotu* czytelnik zyskuje wiedzę o:

- teoretycznych podstawach poznania naukowego, wraz z procesem formułowania celów i zadań poznawczych,
- metodach i narzędziach doboru, gromadzenia i właściwego studiowania literatury specjalistycznej,
- prawidłowej analizie tekstu naukowego,
- warunkach i zasadach poprawnej interpretacji tekstu naukowego.

Tak bogate spektrum wiedzy jest wystarczającą rekomendacją do sięgnięcia po tę pozycję. Dodatkowym atutem jest przystępny język, logiczny układ treści, podział na podrozdziały i akapity, co sprawia, że nie gubimy się w zawiłościach teoretycznych zagadnień. Książka zawiera wiele wartościowych wskazówek i koncepcji, które można wykorzystać na każdym etapie poznania studyjnego. Sądzę, że jest adresowana do każdego, kto styka się z perspektywą studiów literaturowych.

Katarzyna Borawska
Uniwersytet w Białymstoku

Małgorzata Bogaj (red.):
Problemy standaryzacji w edukacji.

Akademia Świętokrzyska,
Instytut Badań Edukacyjnych,
Kielce-Warszawa 2003, s. 202

Trwająca reforma systemu edukacji wymaga wsparcia naukowego. Dobrym przykładem takiego wsparcia jest książka pt. *Problemy standaryzacji w edukacji* wydana pod redakcją Małgorzaty Bogaj. Jej zaletą jest to, iż pokazuje, jak można rozwiązywać trudne problemy oświaty wynikające z jej reformowania. Postulaty zawarte w tej pracy w nowatorski sposób ukierunkowują dotychczasowe dążenia pedagogów do sprecyzowania standar-

dów kształcenia, rozumianych jako jasno sformułowane poziomy osiągnięć uczniów. Książka składa się z przejrzystego wstępu napisanego przez autorkę, rozdziału pierwszego, w którym rozpatrywane są teoretyczne podstawy standaryzacji w edukacji, oraz rozdziału drugiego, w którym uwypuklone są różne aspekty standardów edukacyjnych w praktyce oświatowej.

Treści znajdujące się we wstępie są podstawą do właściwego zrozumienia, czym jest proces standaryzacji. Uwarunkowania prawidłowo przebiegającego procesu ewaluacji edukacji, dostosowywania się do norm europejskich, w połączeniu z rzeczową analizą, ukazują problem standaryzacji na wielu płaszczyznach funkcjonowania. Mimo iż proces ten jest powszechny i obejmuje coraz to nowe dziedziny naszego życia społecznego i gospodarczego, to w codziennej pracy pedagoga jest rzadko poruszany.

Autorka uchwyciła złożoność problemu w odniesieniu do czynników edukacyjnych. Wyjaśniła istotę standaryzacji, w kształceniu której podstawą jest obiektywizacja procesu oceniania, jawność kryteriów oceniania poszczególnych uczniów, klas czy szkół, a także porównywalność świadectw i wyników egzaminów państwowych. Celującą uczyniła to w odniesieniu do wprowadzonej niedawno reformy systemu edukacji.

Wypunktowanie wyników sprawczych owego procesu, a także przedstawienie ostatnich działań Polski w procesie dostosowania się do wymagań Unii Europejskiej powoduje, że czytelnik w rzetelny i komunikatywny sposób otrzymuje kompendium wiedzy niezbędnej do zanalizowania problemu. Autorka bowiem wykazała się daleko idącą przewidywalnością.

Bogactwo zagadnień edukacyjnych w powiązaniu z procesem standaryzacji zaprezentowane w tej pracy połączone z obiektywną analizą, trafnymi sugestiami daje możliwość przyjrzenia się zjawisku z perspektywy zarówno edukatorów-

-praktyków, jak i teoretyków edukacji. Nie traktuje bowiem zjawiska globalizacji w sposób oderwany od rzeczywistości, ale w realny sposób umiejscawia problem w teraźniejszości.

Rozdział pierwszy rozpoczyna tekst prof. dra hab. Andrzeja Bogaja pt. „Proces globalizacji a edukacja”. Kluczowym terminem, na którym autor opiera swój ciekawy, mający konkretne podstawy naukowe wywód, jest pojęcie „globalizacji”. Opisując stan edukacji w aspekcie międzynarodowym, omawia genezę, istotę i wymiary globalizacji obserwowalne w otaczającej nas rzeczywistości. Czytelnik dowiaduje się, że proces globalizacji, mimo całej swej statyczności, wciąż się nasila. Uwzględniając rozmaite uwarunkowania, wymienia niebezpieczeństwa, jakie niesie nasilająca się złożoność procesów globalizacyjnych, np. narastającą zależność tzw. obszarów peryferyjnych od obszarów centralnych.

Nierówności, obejmujące kolejno wszystkie sfery nowego życia – jak słusznie zauważył A. Bogaj – prowadzą do marginalizacji różnych państw, narodów i regionów świata. Racjonalne podejście do zagadnienia, bogactwo przykładów, słuszność oceny obserwowalnych zjawisk sprawia, że czytający odnajduje szereg wskazówek i podpowiedzi pomocnych w rozumieniu wzajemnych relacji oraz implikacji edukacji i globalizacji. Konkretnym zadaniem polskiej szkoły jest uchronienie wartości narodowych, przy jednoczesnym przystosowaniu mentalności młodych Polaków do wartości dziedzictwa europejskiego. Tylko kształcenie tożsamości poprzez edukację może dać odpowiedź na pytanie: Co znaczy być człowiekiem, Polakiem, a co Europejczykiem?

Rozważania na temat „Roli mediów w procesie kształcenia we współczesnej szkole” zaprezentowane przez prof. dra hab. Wacława Strykowskiego pomagają zrozumieć rolę, jaką odgrywają środki dydaktyczne, zwane dzisiaj powszechnie mediami, w procesie nauczania. Tekst

dostarcza gruntownych podstaw do stwierdzenia, iż z punktu widzenia koncepcji poznawczych niezmiernie ważne jest odpowiednie wyposażenie. To właśnie zaplecze dydaktyczne w postaci środków technicznych takich, jak np. komputery, powinno stanowić bazę wiadomości i źródło niezastąpionej wiedzy.

Opisując źródła nasilającego się procesu standaryzacji (w zakresie wyposażenia i budowy medialnej) stwierdza, że określenie ogólnopolskich standardów jest ważne nie tylko dlatego, że dzięki nim możemy osiągnąć zmianę metodyki kształcenia, ale również z powodu pośredniego, tj.: wymuszenia na organach nadzorujących szkoły odpowiedniego ich wyposażenia i urzędzenia w środki multimedialne. Chcąc zaś świadomie posługiwać się standardami osiągnięć, należy najpierw opracować standardy treściowe (wskazując na zakres treści przekazywanych przez nauczyciela i zakres treści opanowanych przez ucznia).

Kolejna część, autorstwa dr Malgorzaty Bogaj, stanowi interesującą i wartościową pracę pt. „Równość szans edukacyjnych dzieci i młodzieży jako podstawowego standardu edukacji w świecie”. Ważną kwestią rozważaną przez autorkę jest fakt, że szkoła, będąca jednym z podstawowych segmentów edukacji, nie może być punktem rozpoczynającym wyrównywanie szans edukacyjnych. Redukowanie wpływu stratyfikacji społecznej powinno być rozpoczynane już w przedszkolu. Zagadnienie, jak wyrównać szanse edukacyjne, towarzyszy pedagogice niemal od zarania jej istnienia. Dokumentując osiągnięcia państw, będących członkami Unii Europejskiej, autorka prezentuje strategię ich działań w tej dziedzinie. Popiera tendencje i kierunki polityki społecznej prowadzonej przez kraje wysoko rozwinięte. Uważa, że tylko działanie zainicjowane centralnie może przynieść oczekiwany efekt.

Przedstawione przez autorkę wyniki badań świadczą, że społeczne szanse dzieci wyznacza status materialny i spo-

łeczny ich rodziców. Przekonanie o możliwości społecznego awansu i kariery dzieci osób zamożnych oraz zajmujących wysokie stanowiska rządowe jest – w świetle przytoczonych danych – powszechne.

„Relacje między standardami kwalifikacji zawodowych, a standardami edukacyjnymi” zreferował prof.dr hab. Stefan M. Kwiatkowski. Wyjaśniając różnice między standardami edukacyjnymi a standardami kwalifikacji zawodowych, w dokładny i usystematyzowany sposób poinformował o istotnych czynnikach dynamizujących ich wzajemne relacje. Wykazał, iż decydujące znaczenie w skorelowaniu celów kształcenia ze zmieniającymi się warunkami występującymi w otoczeniu szkoły ma postępowanie umożliwiający opracowanie standardów kwalifikacji zawodowych.

Opis elementów struktury standardów (wiadomości, umiejętności, cechy psychofizyczne) – przygotowany na podstawie przeprowadzonych badań nad standardami kwalifikacji zawodowych – zawiera ciekawe i trafne twierdzenia. Te z kolei są poparciem tezy, iż informacje na temat standardów kwalifikacji zawodowych są punktem wyjścia do opracowywania standardów edukacyjnych.

Refleksje i opinie na temat: „Standardy edukacyjne – doświadczenia polskie i amerykańskie – szkic problematyki” zaprezentowała prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska. W jej ujęciu standard powinien służyć do przekazywania informacji od tych, którzy wiedzę posiadają, do tych, którzy jej potrzebują. Opisując doświadczenia amerykańskie dotyczące standaryzacji edukacji, autorka informuje nas, jak skomplikowaną sprawą jest zmiana percepcji społeczeństwa. Postrzegana przez przeciętnych mieszkańców USA rzeczywistość jest częstokroć inna od rzeczywistości kreowanej przez media. A niezależność każdej jednostki administracji (stanu) skutecznie uniemożliwia poddanie się ogólnopaństwowym normom oraz standardom treściowym.

Niezaprzeczalnym walorem przytoczonych treści jest ich porównanie do realiów i doświadczeń polskich.

Uważam, że w tej części pracy zawartych jest wiele ciekawych rozwiązań, które można z powodzeniem wykorzystać do tworzenia polityki „wyrównywania szans”.

„Standaryzacja w edukacji społecznej” stanowi temat opracowania prof. dra hab. Stefana J. Rittela. Zaproponował on bardzo ciekawe spojrzenie na socjalizacyjną funkcję szkoły. Dowiódł, że funkcja ta jest sprzężona z innymi funkcjami w systemie społecznym, co sprawia, że to właśnie szkoła jest powołana do zrealizowania zadań standaryzacyjnych. Szkoła, poprzez spełnienie funkcji analogicznych w różnych społeczeństwach, może być przedmiotem standaryzacji, nawet powinna nim być. Zaprezentowana swista wizja „filozofii standaryzacji” jest interesująca i na pewno godna głębokiego zastanowienia, przeanalizowania oraz zastosowania w praktyce.

Ostatnim autorem, którego tekst mamy możliwość przeczytać w pierwszej części książki, jest prof.dr hab. Adam A.Zych, próbujący odpowiedzieć na pytanie: „Czego nie da się standaryzować w edukacji?”. Okazuje się, że bardzo trudno jest standaryzować pomysły i nowatorskie wypowiedzi uczniów, odmienny i nieprzewidywany sposób wykonania określonej pracy, a także to wszystko, co wynika z indywidualnych właściwości uczniów. Tak więc: kreatywność, genialność, oryginalność, styl, twórczość, to cechy, które mimo usilnych starań „wymykają” się częstokroć standaryzacji.

Powyższe konkluzje, zdaniem autora, nie mogą być siłą sprawczą blokującą standaryzację w edukacji, wprost przeciwnie pomimo pewnych ograniczeń standaryzacja jest koniecznością, którą trzeba przeprowadzić, aby podwyższyć poziom edukacji w XXI w.

Rozdział drugi książki (praktyczny) rozpoczęty został tekstem prof.dra hab.

Waldemara Dutkiewicza pt. „Standardy w diagramie i ewaluacji edukacyjnej”. Autor uważa, iż ustalenie standardów w niektórych zakresach działalności szkoły jest bardzo trudne, niekiedy wręcz niemożliwe. Do takich zakresów zalicza sferę działalności wychowawczej oraz zmiany osobowości wychowanka w odniesieniu do nauki.

Prof. dr hab. Zdzisław Ratajek przedstawił wywód na temat „Standardy w kształceniu nauczycieli realizowane w Akademii Świętokrzyskiej i Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach a potrzeby zreformowanego systemu edukacyjnego w Polsce”. Analizę tych koegzystujących wyższych uczelni pedagogicznych poprzedza interesujący wstęp, dający ogólny dotychczasowych wysiłków standaryzacyjnych w przypadku uczelni państwowej (Akademia Świętokrzyska) i uczelni niepaństwowej (Wszechnica Świętokrzyska). Doświadczenia i perspektywy edukacyjne oraz różnorodność „stylów” edukacyjnych obydwu placówek, dają asumpt do poszukiwania nowych standardów w kształceniu nauczycieli.

Ostatnią część książki stanowi praca mgr Iwony Białas pt. „Prace nad standardami wspomagającymi reformę”. Informacje tam zamieszczone poświęcone są standardom opracowanym przez Pracownię Technik Multimedialnych Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie na zlecenie MENiS.

W recenzji nie sposób wymienić wszystkich autorów, których prace zamieszczone są w tej potrzebnej, bo analizującej bieżące problemy książce. Z obowiązku chciałbym podkreślić, że oprócz wspomnianych wyżej problemów omówienie znalazły także kwestie dotyczące tworzenia standardów w edukacji muzycznej nauczycieli, oceniania szkolnego, tworzenia programów wychowawczych w szkołach i placówkach opiekuńczych, tworzenia standardów w edukacji pielęgniarek i położnych oraz wiele innych.

Opisując znaczenie i rolę prawidłowo przebiegającego procesu standaryzacji

w edukacji, nie można zapominać o realiach i bieżących problemach utrudniających prawidłowy przebieg tego procesu. Cenne rady zawarte w książce są wyznacznikiem tak dla teoretyków, jak i praktyków pedagogiki. Polecam przeczytanie tej książki wszystkim nauczycielom – na każdym szczeblu nauki, albowiem problem standaryzacji w edukacji dotyczy bezpośrednio lub pośrednio każdego pedagoga.

Zapoznanie się z naukowymi, ciekawymi i często nowatorskimi rozwiązaniami pozwoli na zweryfikowanie własnych poglądów.

Tomasz Łączek

Akademia Pedagogiczna w Kielcach

Otto Speck

Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt.

Zweite, überarbeitete Auflage,
Ernst Reinhardt Verlag München
- Basel 1997, s. 265

Już sam tytuł książki – „Chaos i autonomia w wychowaniu. O trudnościach wychowawczych w aspekcie moralnym”, którą wydał profesor pedagogiki z Uniwersytetu w Monachium – budzi szczególne zainteresowanie. Nie bez powodu, bo przecież od początku transformacji społeczno-politycznej w Polsce o niczym innym się nie mówi i nie pisze, jak o narastającym kryzysie społeczno-moralnym w środowiskach i instytucjach wychowawczych na skutek radykalnych przemian gospodarczych, w tym liberalizacji rynku i decentralizacji oraz demokracji władzy (jej uspołecznienia, demokracji). Warto zatem sięgnąć po tę książkę, gdyż jej autor nie tylko tytułem, ale i zawartością merytoryczną prowokuje do pogłębionej refleksji i dyskusji nad moralnymi aspektami wychowania w czasie narastającej rezygnacji, pesymizmu i poczucia bezradności w toku oddziaływań pedagogicznych wielu wy-

chowawców – rodziców, nauczycieli czy instytucjonalnych opiekunów dzieci i młodzieży. Niezależnie od zakresu i głębi procesów globalizacyjnych nie unikniemy odpowiedzi na podstawowe pytania o kondycję ludzką, istotę człowieczeństwa w ponowoczesnym świecie i rolę oraz odpowiedzialność wychowania i wychowawców wobec społeczeństwa. Otto Speck zajmuje wobec tych kwestii postawę pedagogicznego konserwatyzmu w pozytywnym tego słowa znaczeniu, czyli aktywnym zaangażowaniem się wychowawców na rzecz wychowania refleksyjnego, nierezygnującego z wartości etycznych, ale i zachowującego w tym procesie szeroko rozumianą autonomię.

Jaka jest struktura i zawartość opiniowanej książki? Całość składa się z 11 rozdziałów, w których analizowane są najbardziej palące problemy współczesnego wychowania. Już rozdział I – choć niezwykle krótki – zawiera w swoim tytule ważne pytanie: *Czy nastąpił już koniec wychowania?* Zdaniem autora, pewne symptomy zachowań pedagogów mogą ten stan potwierdzać. Coraz częściej bowiem rodzice i nauczyciele przejawiają syndrom bezradności i bezbronności wobec wychowanków, czego przejawem jest normatywna niepewność pedagogów, przemęczenie, opór, lęki, poczucie rezygnacji czy wręcz kapitulacja wobec pojawiających się trudności wychowawczych. Rozdział II poświęcony jest kategorii chaosu jako stanowi krytycznemu społeczeństw doświadczających zmian społeczno-kulturowych. Autor wyjaśnia istotę rozregulowanych systemów społecznych, w tym trzech kategorii chaosu (destruktywnego, twórczego i krytycznego) w systemie wychowawczym. Istotne są w tym rozdziale analizy przemocy, destrukcyjnej agresji wśród dzieci i młodzieży w szkołach, ilustrowanej wynikami badań nad szkolną agresją w Niemczech i USA. Rozdział ten zamyka analiza mobbingu i przemocy dorosłych wobec dzieci i młodzieży.

W bardzo krótkim rozdziale III odnajdziemy syntetycznie przedstawioną

analizę problemów i konfliktów wychowawczych, do jakich dochodzi w wyniku przemian społeczno-kulturowych w środowisku rodzinnym i w szkole. W kolejnym, IV rozdziale mamy już pogłębioną analizę współczesnych uwarunkowań procesów socjalizacyjnych, w tym szczególnie procesów wykluczania społecznego i rodzinnego, indywidualizacji i uspołecznienia w społeczeństwie ryzyka (za Beckiem), stratyfikacji społecznej oraz subkulturowej marginalizacji. W rozdziale V Otto Speck rekonstruuje teorie wyjaśniające trudności wychowawcze wśród dzieci i młodzieży. Są to koncepcje: demoralizacji, medykalizacji, psychologizmu, socjologizmu i pedagogizmu. Wskazuje przy tym na panujący w naukach społecznych chaos, utrudniający zastosowanie wiedzy w praktyce wychowawczej do rozwiązywania określonych problemów.

Autonomia i moralność – aktualność i przesłanki etyczne to tytuł rozdziału VI, w którym odnajdziemy odpowiedź na pytanie o granice i wzajemne relacje między tymi fenomenami w sytuacji strukturalnego zagrożenia procesu wychowania przez chaos destrukcyjny i krytyczny oraz nakładanie się nań całkiem normalnego chaosu w wyniku oddziaływań pedagogicznych, akcentujących rolę samodzielnności, twórczości i odpowiedzialności wychowanków. Autor weryfikuje w tym miejscu aktualność poglądów na temat autonomii i moralności I. Kanta, J.J. Rousseau, E. Durkheima, J. Rawlsa oraz E. Lévinasa. Jest to o tyle istotne, że szkoła przestała być jednolitym systemem wychowawczym, gdyż nauczyciele reprezentują w niej już tylko osobiste systemy wartości. Jak pogodzić to z koncepcjami wychowania do samostanowienia, dowiemy się z rozdziału VII, gdzie są z jednej strony ukazane wiodące w pedagogice współczesnej podejścia indywidualistyczne, z drugiej zaś społeczne. W rozdziale VIII autor niniejszej książki rozwija kategorię autonomii, wskazując na jej znaczenie i rozwój wraz z uwarun-

kowaniami biologicznymi i osobowościowymi, aby następnie odnieść ją do procesu uczenia się i nabywania świadomości moralnej w postaci sumienia. W kolejnym rozdziale pt. *Autonomia a wychowanie* wyjaśniane są relacje między tymi procesami, w tym te aspekty życia jednostki, które wymagają kształtowania odpowiednich kompetencji.

Najważniejszym, niejako na „deser” dla czytelnika tej pracy, rozdziałem jest przedostatni pt. *Pedagogiczne konsekwencje*, w którym ukazane są nowe perspektywy odzyskania przez pedagogów w społeczeństwach ponowoczesnych sensu własnej aktywności czy interwencji w obszarze wychowania moralnego tak, by możliwe było osiągnięcie autonomii w rozwoju każdej jednostki. W zakończeniu (rozdz. XI) pojawia się pytanie, w jakim stopniu możliwe są jeszcze strategie interwencyjne w tak aksjonormatywnie rozproszonym świecie wychowania, by nie narastało w nim zjawisko przemocy?

Warto sięgnąć po książkę, która jest przekrojową i interdyscyplinarną analizą najważniejszych dla procesu socjalizacji i wychowania fenomenów. Można je bowiem dzięki temu odczytywać przez pryzmat najbardziej znaczących, ale i kontrowersyjnych teorii i modeli pedagogicznej profilaktyki, interwencji czy terapii. Książkę tę powinni przeczytać nie tylko studenci kierunków pedagogika czy pedagogika specjalna, by pogłębić swoje kompetencje w ramach studiowania takich przedmiotów, jak „teoria wychowania” czy „współczesne kierunki pedagogiki”, ale także wpisani w praktykę edukacyjną pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie i terapeuci. Jest to wreszcie bardzo dobry przewodnik dla wszystkich tych, którzy w świecie nieprzejrzystości, chaosu, różnorodności i rozproszenia stracili poczucie pewności lub sensu własnej działalności pedagogicznej.

Bogusław Śliwowski
Uniwersytet Łódzki

Christopher Day
*Developing Teachers: The Challenges
of Lifelong Learning.*
Falmer Press, Taylor & Francis Group,
London 1999, s. 249

Christopher Day należy do grona powszechnie znanych i cenionych uczonych specjalizujących się w badaniach nad nauczycielem, w szczególności nad jego rozwojem zawodowym, w Anglii, Europie, Australii, Południowo-Wschodniej Azji i Północnej Ameryce. Jest wybitnym praktykiem kształcenia nauczycieli. Karierę akademicką rozpoczął w latach siedemdziesiątych po wielu latach pracy w szkolnictwie. Obecnie jest profesorem pedagogiki na Uniwersytecie w Nottingham, Anglia. Jest redaktorem naczelnym czasopisma „Teachers and Teaching: Theory and Practice”, zastępcą redaktora naczelnego „Educational Action Research” i „Journal of In-Service Education”. Członek Zarządu Rady ds. Edukacji Nauczycieli (*International Council on the Education of Teachers - ICET*), członek Zarządu Europejskiego Instytutu Kształcenia Ustawicznego (*European Lifelong Learning Institute - ELLI*). Autor między innymi takich książek, jak *The Heart of Teaching* (2003); *Effective Leadership for School Improvement* (2002), *Leading Schools in Times of Change: a multiperspective study of effective head-teachers* (2000), *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning* (1999).

Książka autorstwa Christophera Daya *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning* wnosi znaczący wkład do dyskusji o edukacji, której jakość i efektywność w znacznej mierze jest uzależniona od stopnia profesjonalizacji nauczycieli, u podstaw, którego tkwi ucieleśnianie tytułowej kategorii – idei uczenia się przez całe życie. Odpowiednia realizacja tej idei prowadzi do podnoszenia poziomu kwalifikacji i umiejętności nauczycieli poprzez dostosowywanie ich profilu zawodowego do wymogów uczącego się społeczeństwa. Recenzowane

opracowanie jest próbą całościowego spojrzenia na kwestię ustawicznego rozwoju zawodowego nauczyciela, na który wpływ ma, w opinii autora, zarówno życie osobiste i zawodowe nauczyciela, jak i polityka edukacyjna państwa, warunki pracy nauczyciela oraz wsparcie, jakie otrzymuje ze strony szkoły. Autor zwraca naszą uwagę na to, jak szeroko powinna być ujmowana i jak zarazem głęboko powinna sięgać idea *uczenia się przez całe życie* przez nauczycieli, jednocześnie konfrontując zakładane powinności ze stanem faktycznym oraz wskazując na obszar i problemy mniej akcentowane w procesie kształtowania i nabywania kompetencji nauczycielskich. Zasadnicze pytanie, na które stara się odpowiedzieć autor, brzmi: „Jak, kiedy i pod wpływem, jakich warunków nauczyciele uczą się?”

Prezentowana pozycja jest ciekawa, z co najmniej dwóch względów: pokazuje, w jak szeroki i kompleksowy sposób należy postrzegać problematykę rozwoju zawodowego nauczyciela, przedstawiając przy tym całą różnorodność koncepcji teoretycznych wyjaśniających ten problem, a także dostarcza w usystematyzowanej postaci, wybrane wyniki dotychczasowych badań empirycznych, opartych na studiach literatury światowej, które mogą służyć jako podstawa zmian inicjowanych na tym polu. Struktura książki w umiejętny sposób porusza te dwa wątki: rozważania teoretyczne i empiryczne, których zespolenie prowadzi do wskazania czytelnikowi możliwości zastosowania w praktyce wiedzy o mechanizmach i uwarunkowaniach rozwoju zawodowego nauczyciela.

W rozdziale pierwszym *Being a Teacher, Developing as a Professional* autor odnosi się do istoty nauczycielskiej profesji, która sprawia, iż proces „stawania się” nauczycielem jest procesem ciągłym, a jego nieodłącznym elementem jest uczenie się. To ono prowadzi do rozwijania profesjonalnej „samoświadomości” nauczycieli, nabywania i rozwijania umiejętności decydujących o byciu do-

brym nauczycielem. Autor podejmując wątek „nowego profesjonalizmu”, bierze pod uwagę zmieniające się konteksty nauczania, które wymuszają na nauczycielach przede wszystkim przyspieszone uczenie się, którego efekty przejawiają się w zmianie ich sposobów myślenia, zachowań i działań. Skomplikowana sytuacja, w jakiej znajduje się współczesny nauczyciel, powoduje, iż postawy większości nauczycieli bardziej wypełnione są lękiem niż chęcią stawienia czoła wyłaniającym się wyzwaniom. Twórcze znalezienie się w nowej rzeczywistości wymaga od nauczyciela ciągłego doskonalenia się w toku pracy, rozwijania kompetencji zawodowych, refleksji „w” i „nad” własną praktyką, a zatem skierowania w stronę profesjonalizmu, który powinien być ściśle powiązany z rozwojem szkoły. Rozdział pierwszy stanowi wstęp do przedstawienia możliwości i barier, jakie niesie ze sobą paradygmat „refleksyjnego praktyka” i „refleksyjnego nauczania nauczycieli”. W rozdziale drugim *Teachers as Inquirers* autor zgłębia problematykę refleksji, którą upatruje jako jedną z podstawowych kompetencji nauczyciela profesjonalisty, stanowiącą niejako uzupełnienie jego „technicznych” umiejętności. Sygnalizuje trudności w zdefiniowaniu kategorii „refleksji” i „krytycznej refleksji” oraz podejmuje próby odpowiedzi na pytanie o mechanizmy, przedmiot, treść i czas refleksji. Autor podkreśla, iż nauczyciel, który jest dorosłym uczącym się, powinien prowadzić refleksję „nad” działaniem i „w” działaniu, co oznacza podejmowanie przez nauczycieli poszukiwań badawczych koncentrujących się na wartościach, celach, programach nauczania i wychowania oraz odnoszenie ich do społecznego kontekstu, w którym są one wyrażane. Jednakże tak rozumiana refleksja nie może być zawężona tylko do procesu poznawczego. Wymaga ona przede wszystkim, jak dowodzi Christopher Day, emocjonalnego zaangażowania.

Rozdział trzeci *Understanding Teachers' Development: Experience, Expertise*

and Competence bada następujące pola problemowe: doświadczenie i umiejętności specjalistyczne nauczycieli; wiedza zawodowa, kompetencje i zdolności nauczycieli; oraz fazy rozwoju zawodowego nauczycieli. Rozważania zawarte w tym rozdziale mogą stanowić doskonałe wprowadzenie do badań nad kwalifikacjami i standardami zawodowymi nauczycieli. Warto zauważyć, iż w tej niezwykle interesującej części pracy autor podkreśla, iż konceptualizacja rozwoju zawodowego, jako linearnego kontinuum, chociaż powierzchownie atrakcyjna i prawdopodobna, jest nadmiernie uproszczona i niepraktyczna, ponieważ odnosi się do perspektywy, w której nauczyciel jest traktowany, nie jako osoba, ale jedynie, jako pracownik instytucji edukacyjnej. Autor wskazuje na istniejące w literaturze światowej różne sposoby określania stadiów rozwoju zawodowego nauczyciela, poświęcając szczególną uwagę propozycji Michaela Hubermana, który wyróżnił następujące fazy kariery nauczycielskiej – rozpoczęcie kariery: początkowe zaangażowanie (łatwe lub bolesne początki); stabilizacja: odnalezienie zaangażowania (konsolidacja, emancypacja, integracja ze swoimi współpracownikami); nowe wyzwania, nowe zamartwiania i obawy (eksperymentowanie, odpowiedzialność, konsternacja); osiągnięcie profesjonalnego maksimum stabilizacji (poczucie śmiertelności, koniec walki o awans, cieszenie się pracą lub stagnacja); faza końcowa (zwiększona troska o wyniki uczenia się uczniów, zwiększające się zainteresowania pozanauczycielskie, pozbawienie złudzeń, zmniejszenie aktywności i zainteresowań zawodowych).

Christopher Day w dalszej części książki, zatytułowanej *Teachers' Conditions of Work: Classrooms, Cultures and Leadership*, kieruje zainteresowanie czytelnika na okoliczności, w których kształtuje się rozwój zawodowy nauczycieli, wskazując przede wszystkim na warunki pracy i wymagania w środowisku zawodowym nauczycieli, które nieuchronnie wpływają

na ich ambicje, zdolności i możliwości bycia dorosłym uczącym się. Warto podkreślić, iż autor szczególną rolę przypisuje dyrektorowi szkoły, przy czym jak zaznacza, że wyjątkowo ważni dla nauczycieli są dyrektorzy, którzy kierują się zasadami/wartościami, koncentrujący się na ludziach, ukierunkowani na osiągnięcia, patrzący do wewnątrz, jak i na zewnątrz, zdolni do radzenia sobie z istniejącymi napięciami i dylematami. Problem ten znajduje swoje dalsze rozwinięcie w rozdziale piątym, który jest zatytułowany *Self Renewal: Appraisal, Change and Personal Development Planning*. Autor proponuje przyjrzeć się szczegółowo procesom oceniania nauczycieli, planowania, przygotowywania i realizowania rozwoju zawodowego. Stoi przy tym na stanowisku, iż jedynie wówczas nauczyciele będą osiągać sukcesy w tym zakresie, gdy ich działania będą umiejętnie wspierane przez dyrektorów (m.in. poprzez konstruktywną krytykę), którzy z kolei autonomię nauczyciela traktują, jako zasadniczą dla procesu zmiany, w jakiej uczestniczy sam nauczyciel. Jednak odpowiedzialność za rozwój nauczyciela ma charakter odpowiedzialności wspólnej. Jest to odpowiedzialność, która rozgrywa się pomiędzy sferą osobistej odpowiedzialności nauczyciela a odpowiedzialnością społeczną szkoły.

Szczegółnej uwadze czytelnika polecam rozdział szósty: *School-led Professional Development: A Case Study*, który dostarcza ilustracji – na podstawie doświadczeń szkół brytyjskich mieszczańskich się w Branston – jak można tworzyć szkołę, jako dynamiczną, profesjonalnie rozwijającą się społeczność, która umożliwiała realizację różnorodnych indywidualnych i organizacyjnych potrzeb oraz jak podejmować działania w kierunku realizacji idei „szkoły uczącej się”. Doświadczenia, jakie wynieśli nauczyciele poprzez udział w ponad rocznie trwającym projekcie, którego celem było stymulowanie aktywności nauczycieli w kierunku podejmowania badania własnej praktyki, ukazują,

na czym polega rola i udział szkoły jako miejsca pracy nauczyciela w realizacji strategii uczenia się przez całe życie.

Kolejny rozdział poświęcony jest problematyce doskonalenia i doksztalcania zawodowego nauczycieli i nosi tytuł *In-service Education and Training (INSET): Limits and Possibilities*. Autor przedstawia tutaj możliwości i ograniczenia, jakie stwarza doskonalenie i doksztalcanie zawodowe nauczycieli, organizowane w sposób planowy głównie z inicjatywy szkoły w trakcie roku szkolnego. Ten sposób podnoszenia kwalifikacji zawodowych jest odróżniany przez autora od mniej formalnych form rozwoju, występujących w postaci rozszerzonego partnerstwa i wewnętrznych sieci. Zostały one omówione w rozdziałach 8 i 9, które dostarczają dalszych przykładów na to, jak można rozwijać doskonalenie i doksztalcanie nauczycieli poprzez partnerstwo pomiędzy szkołami i uniwersytetami oraz sieci uczenia się. Rozdział *Learning through Partnerships* skupia uwagę na możliwościach współpracy między szkołami a szkołami wyższymi, a w szczególności na roli, jaką powinny pełnić uczelnie wyższe we wspieraniu i podtrzymywaniu nauczycieli w rozwoju. Autor poświęca wiele miejsca nauczycielom akademickim: nauczycielom-nauczycieli, którzy przede wszystkim powinni zapewnić pracującym nauczycielom programy szkoleń, w których to raczej bezpośrednio nauczyciele, a nie uniwersytet określały zagadnienia, którymi należy się zająć; kontynuować prowadzenie badań nad polityką edukacyjną, profesjonalizmem, nauczaniem i uczeniem się; nawiązać trwale kontakty z nauczycielami, szkołami, stowarzyszeniami nauczycielskimi oraz rządem, które zapewnią regularne informowanie o najnowszych, aktualnych badaniach w takiej formie i za pomocą takiego języka, który nie alienuje; zaangażować się w dyskusję z zarządzającymi edukacją na wszelkich poziomach o celach edukacji, procesach edukacyjnych i praktyce edukacyjnej; angażować się w pracę refleksyjną poprzez zamie-

rzne wrywanie się z intelektualnej izolacji, która tak często charakteryzuje życie nauczycieli akademickich, by tworzyć „krytycznie przyjaźielskie” partnerstwa, prowadzić wspólne badania oraz realizować projekty; promować bieżące badania nad i dla rozwoju zawodowego, który jest wspólną własnością wszystkich jego uczestników, a w którym rolę wychowawcy nauczycieli jest promowanie i podtrzymywanie środowiska, w którym zapewnione będą wyzwania i wsparcie, oraz stawianie pytań, które nauczyciele postrzegają jako odnoszące się do ich potrzeb. Z kolei w rozdziale *Networks for Learning: Teacher Development, School Improvement* autor wykazuje, iż konieczne jest tworzenie sieci uczenia się, które mogą być zawiązywane między szkołami w celu zmniejszenie izolacji nauczycieli i wzajemnej wymiany doświadczeń prowadzącej do uczenia się i stwarzającej większe prawdopodobieństwo wprowadzenia fundamentalnych, systemowych zmian w szkolnictwie.

Ostatni z omawianych rozdziałów *The role of Teachers in a Learning Society* stanowi swoistego rodzaju podsumowanie rozważań prowadzonych na kartach recenzowanej książki. Autor mówi o konieczności nowego rozumienia edukacji, która odchodzi od edukacji podającej, uniformizującej, ku edukacji dynamicznej, preferującej interaktywność oraz wysiłek osobowy nauczyciela i ucznia w celu podejmowania odpowiedzialności za własny rozwój. Zmieniający się kształt świata, przeobrażenia ekonomiczne i społeczne narzucają współczesnej edukacji nowe zadania i funkcje, domagając się w konsekwencji innego nauczyciela i innej szkoły. Potrzeba ta wywiera nacisk na odnowienie sposobów kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Książka Christophera Daya *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning* stanowi próbę całościowego ujęcia problematyki rozwoju zawodowego nauczycieli. Autor, odnosząc się do przeprowadzonych badań na temat roz-

woju nauczyciela, stara się wychwycić te problemy, zarówno teoretyczne, jak i praktyczne, które dotąd nie zostały rozstrzygnięte, bądź ich kontrowersyjność wymaga dalszych dociekań badawczych. Omawiana publikacja stwarza doskonałą płaszczyznę do podjęcia dyskusji nad celami, kontekstami, warunkami i czynnikami, które mają decydujący wpływ na formowanie rozwoju zawodowego nauczyciela oraz koniecznymi zmianami w polskim systemie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, a także rolą uniwersytetu w wspieraniu i kierowaniu rozwojem zawodowym nauczycieli. Rekomendowana przeze mnie pozycja książkowa jest nieocenionym źródłem literatury z zakresu rozwoju zawodowego nauczyciela. Wartość recenzowanej pracy polega na ogromnej wadze i aktualności omawianych kwestii, wieloaspektowości ujęcia tematu i równocze-

śnie ukazania jego złożoności. Warto nadmienić, iż w roku 2002 została ona przetłumaczona na język hiszpański i portugalski.

Christopher Day w rezultacie swoich teoretycznych i empirycznych dociekań oraz interdyscyplinarnego potraktowania tematu dostarcza ważnych i wiarygodnych argumentów na rzecz nowego spojrzenia na problematykę rozwoju nauczyciela w kontekście nauczyciela, jako uczącego się dorosłego. Książka zachęca, a niekiedy wręcz prowokuje do podjęcia dyskusji nad kwalifikacjami profesjonalnymi nauczyciela, stąd może okazać się interesującą dla nauczycieli-nauczycieli, nauczycieli praktyków, studentów kierunków pedagogicznych i administracji oświatowej.

Joanna M. Michalak
Uniwersytet Łódzki

Józefa Chmielewska
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
w Warszawie*

JUBILEUSZ 50-LECIA PRACY PROFESOR WANDY POPIAK Warszawa, 14 kwietnia 2003 roku

W Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie miała miejsce niecodzienna uroczystość – jubileusz 50-lecia pracy zawodowej Pani Profesor nadzwyczajnej – Wandy Popiak, szczerze przy tej okazji obdarowanej przez kolegę – Profesora Jerzego Stykę szaczącymi tytułami: „Pierwszej Muzy filologii polskiej” i „Krajowego eksperta filologii klasycznej”.

Uroczystość wypełniły: w części oficjalnej – powitania, gratulacje i osobiste życzenia oraz kwiaty, w części głównej – naukowa sesja nad językami klasycznymi i kulturą antyku, zaś w części końcowej – toasty i jubileuszowy tort.

Jubileusz Profesor Wandy Popiak uświetnili: Rektor, Dziekan, Prodziekani i Pracownicy WSP ZNP oraz liczne grono profesorskie Instytutów Filologii Klasycznej z uczelni Warszawy, Krakowa, Wrocławia, Białegostoku, Płocka, Ryk, a także PAN, CODN i Biblioteki Narodowej w Warszawie. Szczególną radość sprawili Jubilatce swoim przybyciem byli i obecni Jej studenci-dyplomanci.

Sama Jubilatka, jak zwykle energiczna i uśmiechnięta, robiła wrażenie szczęśliwej gospodyni, ze skromnością i niedowierzaniem przyjmującej owacje i gratulacje z powodu osiągnięć i zasług. A jednak potwierdzają je ważne odznaczenia, jak: Złoty Krzyż Zasługi, Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Medal KEN, Zasłużony Nauczyciel dla Oświaty oraz tytuł Honorowego Członka Polskiego Towarzystwa Filologicznego.

Sylwetkę zawodową Profesor W. Popiak zdominowało nauczycielstwo. Klasyczne wykształcenie, znajomość łaciny, niemieckiego i włoskiego, doktorat pedagogiczny i habilitacja z glottodydaktyki, szeroko otworzyły Jej drzwi szkół średnich i uczelni wyższych. Do dziś prowadzi lektorat łaciński dla studentów Akademii Medycznej w Warszawie, do dziś wykłada kulturę antyczną na Wydziale Pedagogicznym WSP ZNP – według autorskich programów. Wcześniej, wykładała w UW, w Akademii Podlaskiej oraz w WSP w Płocku.

Pracę nauczycielską łączyła skutecznie z badaniami naukowymi i pisarstwem. Jest Autorką podręczników do łaciny, prac metodycznych i historyczno-analitycznych nad kształceniem językowym w Polsce. Zdaniem prof. Marii Sytowskiej, „w nauczycielskim trudzie naszej Wandzi, ziściły się zachęty i oczekiwania Jej promotora i mistrza – prof. Tadeusza Sinki”. Wspomina dalej, że pasja popularyzatorska i organizatorska „naszej Wandzi” ujawniła się natychmiast po ukończeniu studiów w ramach Polskiego Towarzystwa Filologicznego. Uczestniczyła Ona wówczas w międzynarodowym kongresie filologów klasycznych w Berlinie, Budapeszcie, Pradze i Rzymie. Jej badania językoznawcze publikowały „Języki Klasyczne w Szkole”.

Temperament dynamiczny i językowe talenty Jubilatki potwierdził Jej kolega ze szkolnej ławy – prof. Jerzy Damrosz. „W ciągu jednego roku – wspominał – zrobili dwie klasy LO im. Konopnickiej, na czas studiów klasycznych ich drogi rozeszły się, by znowu wspólnie pracować w Ogólnopolskiej Olimpiadzie Języków Klasycznych, którą Wandzia stworzyła, by po następnych latach ich drogi znowu się zaszły w Akademii Podlaskiej”.

Uruchomienie Olimpiady Języków Klasycznych w latach 90. oraz przywrócenie klas licealnych profilowanych na języki klasyczne docenił też w swojej wypowiedzi prof. Jerzy Styka z UJ jako kolejne i znaczące ożywienie edukacji klasycznej. Z nadzieją mówił o roli, jaką obecnie Polska może odegrać na tym edukacyjnym polu po wejściu do Unii Europejskiej, która promuje powstanie w Rzymie Europejskiego Centrum Antyku. W ocenie prof. J. Styki – językoznawcy – „polskie badania nad antykiem mają się dobrze, dlatego polski wkład w tworzenie owego centrum może być znaczący dla zainicjowania kolejnego renesansu kultury antycznej”.

Z przytoczonym stanowiskiem dobrze współbrzmiał głos prof. Juliusza Domańskiego – także kolegi ze studiów filologicznych w UW „naszej” Jubilatki. Z rozrzewnieniem wspominał, że ich rocznik 1947 liczył wówczas czworo studentów, z czego 2 osoby odpadły, a prace magisterskie napisały po łacinie i w roku 1951 obroniły pozostałe dwie osoby: J. Domański i W. Popiak. Oceniał, że przyszli wówczas na studia lepiej przygotowani z języków klasycznych, niż obecni studenci. W wystąpieniu na forum językoznawców apelował więc o przywrócenie łaciny w liceach ogólnokształcących, podkreślając jej ogólnoformacyjne walory, dobre przygotowanie absolwentów do pracy naukowej w ogóle.

Problem ten podjęła też prof. Barbara Falińska – językoznawca z UW. W swoim analitycznym referacie udowodniła nam licznymi przykładami, jak trwałym fundamentem terminologii naukowej była i jest łacina. Pozytywnie też oceniła polski wkład w międzynarodowe badania językoznawcze i umiędzynarodowienie języka naukowego w środowisku globalnym. W tym sensie wsparła poprzednie stanowiska filologów klasycznych, przewidujących kolejny renesans kultury klasycznej na przełomie XX i XXI wieku.

Powiązanie języków klasycznych z nowożytnymi podkreśliła też prof. Genowefa Koć-Seniuch, glottodydaktyk, która w swoim referacie mówiła o komu-

nikacji pedagogicznej i potrzebie wzbogacanie tych kompetencji u nauczycieli. Pokazała więc na tym przykładzie praktyczne i ponadczasowe znaczenie wykształcenia lingwistycznego. Profesor G. Koć-Seniuch sama jest dobrym przykładem językoznawcy wciąż poszukującego nowych, skuteczniejszych reguł dialogu edukacyjnego.

Kolejny obszar aktywności zawodowej prof. W. Popiak przypomniała Jej była studentka – uczestniczka kursów doskonalących dla nauczycieli języków klasycznych – mgr Aleksandra Kłopotowska. W jej wspomnieniach zachowali się wspaniali wykładowcy tych kursów: W. Popiak, M. Sytowska, A. Siemion i inni, oraz miejscowości, w których się odbywały: Kraków, Tarnów, Kalisz, Nowy Sącz. „Nasza Jubilatka” organizowała te kursy najpierw z ramienia Instytutu Programów Szkolnych (przełom lat 70/78), potem z ramienia CODN-u (przełom lat 80/90).

Nie sposób w tak krótkim komunikacie przywołać wszystkich dokonań bogatego i pracowitego życia zawodowego Profesor Wandy Popiak. Z konieczności więc ograniczyłam się do wypunktowania najważniejszych jego obszarów oraz próby oddania ciepłej atmosfery, jaką sama Jubilatka emanowała kiedyś i dziś oraz jaka Ją otaczała w środowisku filologów klasycznych.

Alina Wróbel
Uniwersytet Łódzki

EDUKACJA W ZJEDNOCZONEJ EUROPIE W PERSPEKTYWIE USTAWY ZASADNICZEJ Seč, 1-4 maja 2003 roku

W miejscowości Seč w Republice Czeskiej odbyła się kolejna, bo już 27., Konferencja Europejskiego Forum Wolności w Edukacji – EFFE. Spotkanie to zorganizowane zostało przez członków EFFE będących pracownikami Uniwersytetu w Pardubicach, we współpracy z Parlamentem Republiki Czeskiej, ministrem edukacji Republiki Czeskiej oraz lokalnymi władzami oświatowymi. W pracach uczestniczyło 67 delegatów, którzy reprezentowali 16 państw: Austrię, Belgię, Chorwację, Czechy, Danię, Estonię, Finlandię, Holandię, Łotwę, Niemcy, Polskę, Rosję, Słowację, Szwajcarię, Turcję i Węgry.

Tematem wiodącym sesji były perspektywy wolności w edukacji w zjednoczonej Europie. Zagadnienia te stanowią stały element działalności forum między corocznymi sesjami międzynarodowymi. Podstawowe przesłanki statusu oświaty w strukturach Unii Europejskiej zostały nakreślone już w 1999 roku w Berlinie, kiedy to podczas obrad 19. kolokwium EFFE sformułowano podstawowe zasady realizacji procesu kształcenia w zjednoczonej Europie. Wytyczenie tych zasad powiązane wtedy zostało z dyskusją nad potrzebą sformułowania ustawy zasadniczej – Konstytucji Europejskiej. Europejskie Forum Wolności w Edukacji już wtedy stało na stanowisku, że zjednoczona Europa potrzebuje konstytucji. Główną ideą tworzenia ustawy zasadniczej była potrzeba przestrzegania praw człowieka i zagwarantowania pokojowego współżycia narodów. Zgodnie z założeniami zgłoszonymi przez działaczy forum, konstytucja powinna wcielać demokratyczne zasady współistnienia i stanowić przyszłościową bazę europejskiej wspólnoty. Będzie to możliwe tylko wtedy, gdy idee te będą wcielane w życie przez aktywne obywatelskie społeczeństwo, które odnajdzie się w nowej społecznej, ekonomicznej i politycznej sytuacji. Dotyczy to także nowych warunków funkcjonowania oświaty.

Zdaniem członków EFFE, oświata potrzebuje społecznej odpowiedzialności, a obywatele Europy są w stanie tę odpowiedzialność ponosić. Dlatego też europejska konstytucja musi także w dziedzinie oświaty nawiązać do tradycji wolnościowych państw zachodnioeuropejskich. Musi ona też gwarantować prawa do kształcenia, zabezpieczać podstawowe zasady wolności nauczania i uznawać prymat wychowawczej odpowiedzialności rodziców. Ma to służyć

umocnieniu praw obywateli Europy. Tylko w taki sposób Europa stanie się Europą obywateli. Oświata jest wyzwaniem XXI wieku. Aby sprostać temu zadaniu, ustawa zasadnicza zjednoczonej Europy musi przyjąć następujące zasady realizacji kształcenia:

- przyznanie praw obywatelskich dzieciom i rodzicom,
- przyjęcie reguły niedyskryminacji etnicznej, kulturowej, pedagogicznej i społecznej mniejszości,
- wprowadzenie zasady subsydiarności jako warunku realizacji kształcenia,
- pluralizm ofert kształcenia,
- uznanie wolności nauczyciela i nauczania,
- wychowywanie w duchu tolerancji i jedności europejskiej,
- wzmocnienie odpowiedzialności i prawa do samostanowienia instytucji oświatowych.

Przyznanie praw obywatelskich dzieciom i rodzicom. Poszanowanie tej zasady nierozdzielnie związane jest z tym, że szkoła musi prawnie i w społecznej świadomości stać się instytucją odpowiedzialną. W aktywnym społeczeństwie obywatelskim rodzice i dzieci nie tylko korzystają z dobrodziejstw szkoły, ale muszą także współtworzyć wszelkie relacje społeczne wpływające na jej funkcjonowanie. Tylko w taki sposób szkoła stanie się częścią demokratycznego społeczeństwa. Wymaga to nie tylko formalnego prawa do wyboru między różnymi instytucjami edukacyjnymi, ale także odpowiedzialnego tworzenia obywatelskiej, autorskiej szkoły, która przewycięży stereotyp dysonansu między państwową a niepaństwową szkołą. Zagwarantowanie przestrzegania praw obywatelskich wymaga również przyznania dziecku, jako samostanowiącemu podmiotowi, prawa do pełnego i wszechstronnego rozwoju. Konieczne jest zastosowanie nie tylko nowych form nauczania, ale także pluralizmu ofert kształcenia. Zasada równości szans rozszerzona jest o zasadę różnorodności. Podmiotowość dziecka sprawia, że nie można traktować edukacji jako dodatku do polityki gospodarczej kraju.

Przyjęcie reguły szanowania mniejszości etnicznych, kulturowych, pedagogicznych i społecznych. Instytucje oświatowe XIX i XX wieku były instytucjami narodowo-państwowymi. Obecnie w miejsce homogenicznego, jednorodnego społeczeństwa, tworzone jest społeczeństwo pluralistyczne. Pluralizm rozumie się jako możliwość samorealizacji i społecznej tożsamości w obowiązujących ramach życia społecznego. Realizacja tego postulatu jest możliwa tylko w poczuciu wolności i odpowiedzialności. Dlatego etniczne, kulturowe, pedagogiczne i społeczne mniejszości nie mogą być odizolowane.

Wprowadzenie zasady subsydiarności jako warunku realizacji kształcenia. Zasada subsydiarności ma długą europejską tradycję. Jej źródła sięgają teorii liberalnego państwa prawa. Można ją odnaleźć także w społecznej nauce Kościoła katolickiego. Zasada ta wzmacnia odpowiedzialność obywatelską przez fakt odwołania się do prawdy, że w organizmie społecznym możliwa jest jedność, jeśli każdy ma szansę na samorealizację.

Pluralizm ofert kształcenia. Zasada równości szans w pluralistycznym społeczeństwie może być realizowana tylko przez różnorodność. Dlatego zabrania się krzywdzącego traktowania różnorodnych koncepcji pedagogicznych. Postuluje się natomiast wprowadzenie prawa do szerokiego wyboru ofert kształcenia bez finansowych lub społecznych ograniczeń. Tylko tak można realizować na polu oświaty powszechną zasadę różnorodności w jedności jako europejskie prawo obywatelskie.

Uznanie wolności nauczyciela i nauczania. Pluralizm ofert kształcenia można realizować tylko wtedy, gdy każdy nauczyciel i każda szkoła są wolne. Jedynym ograniczeniem jest to, jakie wartości i jaką wiedzę należy wpajać uczniom. O tym decyduje państwo. W jaki sposób należy to realizować, decydują sami obywatele. W nowej Europie będzie można znaleźć demokratyczne mechanizmy wyznaczające pole działania różnorodnych edukacyjnych rozwiązań.

Wychowanie w duchu tolerancji i jedności europejskiej. Zjednoczona Europa będzie ojczyzną wielu narodów. Tolerancja będzie warunkiem wspólnego życia. W oświacie wymaga to odpowiedniego wychowania, które uznawać będzie godność dziecka i jego prawo do osobistego rozwoju. Tolerancja to nie jedynie wzajemne poszanowanie, ale aktywne i równoprawne współistnienie.

Wzmocnienie odpowiedzialności i prawa do samostanowienia instytucji oświatowych. Badania rozwoju szkół z ostatnich dziesięcioleci potwierdzają tezę, że szkoła odnosi sukces w nauczaniu i wspieraniu zdolności społecznych dzieci, jeśli ma wypracowany własny pedagogiczny profil. Jest to możliwe, gdy wzmocniona zostanie odpowiedzialność instytucji oświatowych. Potrzeba wyraźnego konstytucyjno-prawnego zabezpieczenia. Jeśli pragniemy wychować aktywnego obywatela Europy, to szkoła musi się wyzwolić spod biurokratycznych systemów administracji państwowej.

Tak prezentowały się wytyczne Konstytucji Europejskiej sformułowane w trakcie 19. kolokwium. Od tego czasu zmieniła się sytuacja jednoczącej się Europy. Dzisiejsze prace nad ustawą zasadniczą zjednoczonej Europy są bardziej zaawansowane. Jednak zagadnienia, będące w centrum zainteresowań EFFE, są nadal aktualne. Stan taki funkcjonuje, między innymi, dlatego, że poszerza się krąg państw, których ustawa będzie dotyczyć. Obecnie planowane jest kolejne rozszerzenie Unii Europejskiej. W związku z tym wizja Europy ulega ciąglej modyfikacji. Ponadto mimo wielotorowych działań miejsce edukacji w zjednoczonej Europie nadal jest niedookreślone. Tym właśnie zagadnieniom, w nawiązaniu do wcześniejszych ustaleń, poświęcone zostało 27. kolokwium EFFE.

Punktem wyjścia do rozważań nad rolą edukacji była aktualna wizja jednoczącej się Europy. Prezydent EFFE, prof. dr Reijo Wilenius, nakreślił pola problemowe współczesnej Europy. Analizując jej obraz, postawił kilka zasadniczych pytań:

– Co to jest Europa?

– Czy zjednoczona Europa to tylko system polityczno-ekonomiczny?

- Czy Europa to kultura?

- Czy Unia Europejska to federacja społeczności czy suwerennych państw?

Odpowiadając na postawione wyżej pytania, stwierdził, że obecne postrzeganie Europy staje się już przeszłością. Współcześnie jest to bowiem młody „organizm”, którego dominującą zasadą funkcjonowania jest dialog między humanizmem, wiedzą a kulturą Wschodu i Zachodu. Zdaniem prezydenta EFFE nie ma przyszłości ani perspektyw rozwoju bez dialogu, zwłaszcza bez dialogu kultur. Liberalno-demokratyczny dialog, oparty na tolerancji, jest warunkiem funkcjonowania Europy jako federacji społeczności obywatelskich. Warunkiem aktywizacji obywateli w ich społecznościach jest wolność i edukacja, dlatego, zdaniem Reijo Wileriusa, edukacja europejska to dialog. Skoro jesteśmy w dzisiejszej Europie wolnymi obywatelami, to powinniśmy wzrastać w wolnej szkole. W tej perspektywie zadaniem państwa jest stwarzanie każdemu obywatelowi takich warunków, aby jego rozwój był optymalny. I właśnie idee jednoczącej się Europy spotykają się z założeniami funkcjonowania Europejskiego Forum Wolności w Edukacji. Zauważyć także należy, że indywidualne prawo do edukacji jest konsekwencją prawa do wolności i że oba te prawa mają charakter fundamentalny, zarówno w perspektywie jednostki jak i społeczności. Warunkiem realizowania tych praw jest – zdaniem prezydenta EFFE – zaangażowanie obywateli, pluralizm i zagwarantowanie środków finansowych. Mając nadzieję, że warunki te będą spełnione, mamy szansę na: autokreację, aktywizację i edukację. Spełnienie tych założeń jest jednocześnie podstawowym warunkiem funkcjonowania Europy jako organizmu złożonego z symbiotycznie funkcjonujących społeczeństw.

Podobnie scharakteryzował rolę edukacji w nowej Europie prof. Karel Rydl. Mówiąc o zjednoczonej Europie, podkreśla on integracyjny walor tego procesu, odwołuje się jednocześnie do humanistycznego rodowodu kultury europejskiej. Jego zdaniem, humanizm europejski opiera się na prawie do edukacji, indywidualnego rozwoju i aktywności. Ta ostatnia sfera zaangażowania dotyczyć ma myślenia, działania i uczenia się. Konsekwencją przyjęcia tych zasad jest aktywnie działająca szkoła, pozytywnie motywująca do działania, dbająca o rozwój emocjonalny, oparta na filozofii wychowania chrześcijańskiej Europy. W tej perspektywie kształcenie jest permanentnym procesem komunikowania. Warunkiem rzeczywistego w niej uczestniczenia jest tworzenie otwartych celów działania, dlatego K. Rydl dzieli ludzi na dwie grupy. Pierwsza, to ludzie, którzy wypracowali zamknięte cele działania. Są mało aktywni, nie są skorzy do komunikowania się. Druga grupa, to osoby posiadające otwarte cele działania, to ludzie, którzy potrzebują komunikowania się. Otwarte cele – w rozumieniu K. Rydla – stają się symbolem humanistycznej wizji przyszłości, są jednocześnie zadaniem, jakie stoi przed edukacją w nowej Europie. Zadaniem kształcenia staje się wytwarzanie w świadomości osób otwartych celów działania. Jest to podstawa do nawiązywania szeroko rozumianej komunikacji: interpersonalnej, międzykulturowej, ogólnospołecznej. W perspektywie

globalnej, otwarte społeczeństwa rozwijają się dynamicznie, są aktywne i mają szansę zaistnieć w przyszłości.

Przytoczone wyżej rozważania korespondują w sposób bezpośredni z Listem Otwartym do Zgromadzenia Europejskiego wystosowanym 3 kwietnia 2003 roku, który został podpisany przez 12 ważnych osobistości europejskich. Przewodniczył im były prezydent Niemiec Richard von Weizsäcker. List poświęcony został przyznaniu wyróżniającego się miejsca edukacji i kulturze w Konstytucji Europejskiej. Autorzy listu, odwołując się do wydarzeń historycznych ostatniego pięćdziesięciolecia, podkreślali bolesne doświadczenia nacjonalizmu, który doprowadził do wybuchu dwóch wojen światowych i napiętej atmosfery Zimnej Wojny. Dlatego postulują oni, aby pozytywnie wykorzystać szansę stojącą przed Europą po 1989 roku, tak, by podzielona Europa, była znów jednością. Celem współczesnej Europy jest doświadczanie satysfakcjonującego, politycznie spójnego, spontanicznego poczucia bycia Europejczykiem. Aby było to możliwe, należy stworzyć instytucje europejskie, które będą sprzyjały realizowaniu tego celu. Ponadto należy dbać o dojrzwienie nowego, podwójnego poczucia przynależności do Europy: perspektywy europejskiej i perspektywy więzów łączących nas z miejscem naszego urodzenia.

Istotą wspólnej tożsamości jest kultura. Dlatego jednym z najważniejszych dziś zadań jest ochrona i promocja kultury. Osoby podpisane pod listem apelują do Zgromadzenia Europejskiego, by nadało szczególne znaczenie edukacji i kulturze w traktacie konstytucyjnym. To zasygnalizowałoby obywatelom Europy, że także oni niosą brzemień odpowiedzialności za funkcjonowanie demokracji – praktykując sztukę wzajemnego zrozumienia. Aktywne, innowacyjne wsparcie kultury jest decydujące pod tym względem. Kulturową treścią Europy jest jedność w różnorodności. Zdaniem czołowych osobistości Europy, nic nie łączy ludzi bardziej niż wzajemne zrozumienie i szacunek. Europa przyszłości wymaga polityki kulturowej, która jest rozsądnym dodatkiem do polityki narodowej państw członkowskich. Autorzy listu postulują zatem:

- wzmocnienie spójności społecznej i kulturowej przez rozpoznanie integralnego miejsca edukacji i kultury w Unii Europejskiej,
- potwierdzenie swoich zobowiązań do kooperacji w edukacji i kulturze,
- ułożenie edukacji i kultury w strukturze podziału kompetencji działań,
- wzięcie pod uwagę aspektów kulturowych w innych dziedzinach polityki unijnej,
- promowanie współpracy z krajami trzecimi w celu międzykulturowego zrozumienia w kontekście globalizacji.

Nawiązując do przytoczonych wyżej postulatów – 27. Międzynarodowe Europejskie Forum Wolności w Edukacji wystosowało rezolucję w sprawie położenia edukacji w Konstytucji Europejskiej. Po przeanalizowaniu stanu opracowania zarysu Konstytucji, uczestnicy kolokwium podkreślili dotychczasowy wkład EFFE w projekt traktatu konstytucyjnego. Potwierdzają ważność dotychczas złożonych postulatów i wspierają propozycje złożone w Liście Otwartym

do Zgromadzenia Europejskiego. Wyżej wymienione postulaty zgromadzenie EFFE rozszerza o następujące cele polityki edukacyjnej:

- zwiększanie dostępu do opinii o edukacji w perspektywie instytucji państwowych i niezależnych,
- równy dostęp do instytucji edukacyjnych,
- wzrost zaangażowania obywatelskiego w szkołach.

Zdaniem uczestników spotkania także te cele powinny być ważne dla państw będących członkami Unii Europejskiej, zwłaszcza w perspektywie funkcjonowania społeczności obywatelskich. Oceniając zaangażowanie Europejskiego Forum Wolności Edukacji w opracowanie Konstytucji Europejskiej należy zauważyć, że wkład ten jest fundamentem budowania polityki edukacyjnej, której źródłem są prawa każdego obywatela do wolności i edukacji.

Genowefa Koć-Seniuch
 Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
 w Warszawie

KULTURA – WARTOŚCI – KSZTAŁCENIE WOBEC WYZWAŃ I ZAGROŻEŃ XXI WIEKU. Suwałki–Wigry, 16–18 czerwca 2003 roku

Patronat naukowy nad konferencją „Kultura – wartości – kształcenie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku” roztoczył Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Organizatorem konferencji był Zakład Teorii Upowszechniania Kultury Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Współorganizatorami konferencji byli: Wyższa Szkoła Suwalsko-Mazurska w Suwałkach, w której toczyły się obrady, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne – Oddział Lubelski, Lubelskie Towarzystwo Naukowe oraz Dom Pracy Twórczej w Wigrach – miejsce zakwaterowania uczestników konferencji.

W uroczystym rozpoczęciu konferencji udział wzięła prof.dr hab. Bogumiła Kwiatkowska-Kowal – Rektor WSP ZNP, a także Prorektor WSP ZNP, prof.zw.dr hab. Tadeusz Lewowicki, prof.zw. dr hab. Janusz Gajda oraz ks. mgr Jarema Sykułski, Kanclerz Wyższej Szkoły Suwalsko-Mazurskiej oraz przedstawiciele ośrodków akademickich.

Obrady otworzył prof.zw.dr hab. Janusz Gajda. Wprowadzając w tematykę konferencji podkreślił, iż kultura wywiera decydujący wpływ na kształtowanie się osobowości człowieka, jest jego „światem”, a od tego jaki jest ten świat, zależy jakość człowieka. Człowiek jest wytworem kultury i każdy też człowiek, w różnym stopniu i zakresie, jest twórcą kultury. Trudno dziś mówić o wartościach uniwersalnych bez uwzględnienia wartości kultury wysokiej i jej relacji z kulturą masową. Ważna jest dzisiaj umiejętność łączenia wartości „mieć” z wartością „być”, gdyż aby „być”, trzeba „mieć”. Szczególną rolę w równoważeniu tych wartości spełnia edukacja. Jej głównym zadaniem jest kształtowanie człowieczeństwa w człowieku. Motyw tych wartości przewijał się we wszystkich referatach i wystąpieniach podczas obrad plenarnych i w sekcjach problemowych.

Prof.dr hab. Halina Taborska w referacie: „Kształcenie pamięci czy narodowa pokuta? Artystyczne instalacje w Dzielnicy Bawarskiej w Berlinie” nawiązała do tragicznych wydarzeń hitlerowskiej III Rzeszy w latach 30. i 40. ubiegłego stulecia. Wprowadzając pojęcie „przestrzeni obywatelskiej”, wykazała

ogromną rolę pamięci narodowej. Aby tworzyć przestrzeń obywatelską, trzeba pielęgnować „pedagogikę pamięci”, pamięć bowiem kształtuje postawy, pamięć zbiorową – przestrzeń publiczną, obywatelską.

Do idei przestrzeni obywatelskiej nawiązała dr hab. Anna Karpińska. W referacie „Polskie społeczeństwo XXI wieku – problemy adaptacji kulturowej” podkreśliła wagę kształtowania człowieka, który ma świadomość obywatelską. W budowaniu społeczeństwa obywatelskiego trzeba iść w wielu kierunkach, różne bowiem są formy i obszary adaptacji kulturowej ludzi.

Ochronę człowieczeństwa w wychowaniu poprzez ukazanie wartości edukacji medialnej dziecka przedstawiła prof.dr hab. Jadwiga Izdebska. Jej zdaniem, edukacja medialna stanowi obecnie swoiste wyzwanie pedagogiczne. Pytania: czy media ułatwiają rozumienie świata, czy nie odbierają dzieciństwa, czy umożliwiają interdyscyplinarną ocenę świata, wreszcie, kim dziecko staje się na skutek nieracjonalnego korzystania z mediów elektronicznych – to pytania związane z przestrzenią życiową współczesnego dziecka. Przestrzeń zawsze jest czyjaś, zawsze ze współczynnikiem humanistycznym. Edukacja medialna wydaje się trójwymiarowa: edukowanie dziecka o mediach, do mediów oraz przez media.

Ważny akcent aksjologiczny, odnoszący się do edukacji dziecka wiejskiego, zaprezentowała prof.dr hab. Krystyna Chałas. Jej zdaniem, wartości wsi są swoiste, znajdują swoje miejsce w nauce Ojca Świętego, tworzą podstawę edukacji dziecka wiejskiego. Trzeba opracować system tych wartości, a następnie dydaktykę opartą na tych wartościach. Główne elementy tego systemu to: gospodarstwo domowe, rodzina. Potrzebne są badania: jak przedstawia się świat wartości wsi, w jaki sposób powiązać wspólny świat poprzez edukację, w jakich obszarach i jak szkoła powinna preferować wartości wsi, aby nie stać się szkołą obcą, wyłączonej ze wspólnoty środowiska?

Obrazy w sekcjach koncentrowały się wokół następujących problemów.

1. Między tradycją a nowoczesnością: konteksty kulturowe i edukacyjne. Podejmowano dyskurs tożsamości człowieka, dziedzictwa kulturowego w „małych ojczyznach”, przemian oblicza kulturowego rodzin na pograniczu polsko-białoruskim i innych obszarach pogranicznych. Stawiano pytania o współczesne oblicze animacji, o konteksty kultury masowej.

2. Wartości jako podstawa współczesnej kultury i edukacji. Nawiązywano do wartości wychowawczych kultury ludowej, istoty wspólnotowości, jej przesłania międzyludzkiego, ale i zagrożeń, jakie niesie ze sobą. Prezentowano pojęcie kultury jako wartość preferowaną i urzeczywistnianą przez młodzież gimnazjalną, podnoszono problem kultury religijnej młodzieży. Ukazywano kulturę jako źródło barier w komunikacji międzykulturowej, prezentowano poglądy na temat ruchu oazowego jako mikroszkoły animacji społeczno-kulturowej.

3. Kształcenie humanistyczne w szkole i poza szkołą. Podnoszono problemy edukacji kulturalnej i twórczości młodzieży, edukacji muzycznej, kształcenia literackiego, pozycji szkoły wobec sztuki brutalnej. Podkreślano rolę szkoły i edukacji regionalnej w działaniach plastycznych.

Ten bogaty program konferencyjny połączony był z Sesją jubileuszową dedykowaną Profesorowi Januszowi Gajdzie z okazji 70-lecia urodzin.

Przewodnictwem Sesji objął prof.zw.dr hab. Tadeusz Lewowicki, Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Program Sesji był bardzo bogaty. Obejmował:

- wystąpienie przewodniczącego Sesji, prof. Tadeusza Lewowickiego, który otworzył Sesję oraz przedstawił program spotkania,
- sylwetkę i działalność naukową Jubilata prezentował dr hab. Dariusz Kubinowski, bliski współpracownik z Zakładu Teorii Upowszechniania Kultury UMCS,
- oficjalne wystąpienia reprezentantów ośrodków akademickich z kraju; wśród wielu wystąpień odnotować należy wystąpienie Rektora naszej uczelni prof.dr hab. Bogumiły Kwiatkowskiej-Kowal, która w imieniu nas wszystkich podarowała Jubilatowi obraz współczesnego malarza polskiego,
- odczytanie nadesłanych listów gratulacyjnych,
- wypowiedzi uczestniczących w Sesji koleżanek i kolegów oraz współpracowników i uczniów Jubilata,
- wręczenie książki jubileuszowej *Kultura – wartości – kształcenie*,
- słowo Jubilata.

Tę podniosłą uroczystość zakończyła wspólna kolacja wszystkich gości i uczestników konferencji.

W sesji planarnej zamykającej konferencję wysłuchaliśmy kilku bardzo interesujących referatów i wystąpień. Między innymi dr Mirosława Wawrzyszak przedstawiła swój pogląd na temat ambiwalencji wartości w mediach. Ambiwalencja jako jednoczesne występowanie sprzecznych, przeciwstawnych uczuć i postaw w stosunku do tych samych osób czy zjawisk i zdarzeń przejawia się w dwuwartościowości zachowań. Prezentowane tego typu zachowania w mediach burzą hierarchię wartości, stają się kontekstem przyjmowania przez młodzież niepożądanych wzorów zachowań i postaw, zwłaszcza że podstawowe wartości akceptowane przez młodzież dotyczą kontaktów interpersonalnych, związane są z uczciwością, z rozrywką, z seksem lub porażką ludzką. Prezentacja nieszczerých zachowań (wiele osób inaczej zachowuje się w sieci aniżeli w realnej rzeczywistości) utrudnia budowanie własnego ja, uczy instrumentalnego traktowania innych.

Wysoki poziom merytoryczny i metodyczny zaprezentował dr Mirosław Sobecki referując zagadnienie: „Tolerancja jako wartość w edukacji międzykulturowej”. W szerokim kontekście kulturowym przedstawione zostały sposoby pojmowania tolerancji, postawy wobec odmienności kulturowej, tolerancja jako wartość akceptowana, jako przygotowanie do życia w warunkach zróżnicowania kulturowego.

Podsumowania tej niezwykle wartościowej i ciekawej konferencji dokonali prof. Janusz Gajda, Kanclerz Wyższej Szkoły Suwalsko-Mazurskiej ks. mgr Jarema Sykuliski oraz prof. dr hab. Bogumiła Kwiatkowska-Kowal, Rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP.

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP W WARSZAWIE



ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa, tel. +22 828 70 01
e-mail: wsp@wsp.edu.pl www.wsp.edu.pl

PROWADZIMY REKRUTACJĘ NA NASTĘPUJĄCE STUDIA PEDAGOGICZNE:

3-letnie dzienne studia zawodowe (licencjat) na specjalnościach:

- Pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej
- Doradztwo i terapia pedagogiczna
- Pedagogika pracy
- Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień
- Edukacja informatyczna i medialna

2-letnie zaoczne magisterskie studia uzupełniające
i 3-letnie zaoczne studia zawodowe (licencjat):

- Doradztwo i terapia pedagogiczna
- Edukacja informatyczna i medialna
- Edukacja obronna
- Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień
- Pedagogika kulturoznawcza – menedżer i animator kultury
- Pedagogika opiekuńcza (tylko studia uzupełniające magisterskie)
- Pedagogika opiekuńcza z ustawodawstwem rodzinnym
- Pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej
- Pedagogika pracy z doradztwem zawodowym
- Pedagogika pracy z ochroną pracy
- Pedagogika pracy z praktyczną nauką zawodu
- Pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem
- Pedagogika przedszkolna (tylko studia uzupełniające magisterskie)
- Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną
- Pedagogika turystyki i rekreacji
- Pedagogika wczesnoszkolna (tylko studia uzupełniające magisterskie)
- Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną
- Dydaktyka języka obcego

podyplomowe studia kwalifikacyjne:

- terapia zajęciowa ● terapia pedagogiczna i gimnastyka korekcyjna
- pedagogika przedszkolna ● pedagogika – dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego ● public relations w oświacie i edukacyjnych sektorach gospodarki
- doradztwo zawodowe i praca socjalna (dla osób niepełnosprawnych)
- nauczyciel wspomagający ucznia niepełnosprawnego w przedszkolu i szkole
- profilaktyka i terapia uzależnień ● szkolny doradca zawodowy

podyplomowe studia doskonalące:

- zarządzanie oświatą i marketing ● bibliotekarstwo i technologie informacyjne w oświacie ● edukacja czytelnicza i medialna ● w przygotowaniu: wychowanie i nauczanie metodą montessoriańską i inne

