RUCH PEDAGOGICZNY

1–2

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXV Warszawa 2004

Dwumiesięcznik

RUCH

PEDAGOGICZNY

można zamówić

w *Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP*

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

tel. (0-22) 330-57-49, fax 330-57-38

www.wsp.edu.pl

cena numeru 11 zł

RUCH PEDAGOGICZNY

1-2

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXV Warszawa 2004

Skład redakcji:

Andrzej Hankała, 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) 330 57 46

Recenzent: prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski

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 Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 364-42-41, fax 364-47-65
1321 e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Maria Ledzińska – Informacja i wiedza w dobie globalizacji: perspektywa edukacyjna 5
Wojciech Słomski – Koncepcja osoby w filozofii E. Mouniera 16

RELACJE Z BADAŃ

Waldemar Kozłowski – Spostrzeganie roli intuicji jako źródła inspiracji w rozumieniu sytuacji problemowych (na przykładzie nauczycieli i dyrektorów szkół).... 25
Marian Śnieżyński – Przezwiska nauczycieli a ich autorytet 38
Walentyna Wróblewska – Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów 48
Kazimierz Wieczorkowski – Podręcznik multimedialny 62

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

Jadwiga Przybylska – Edukacja kulturalna w nowej szkole (teoria i praktyka) 77

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Renata Nowakowska-Siuta – Rodzice i ich prawa w systemie edukacyjnym Niemiec na europejskim tle porównawczym 87
Ks. Bogdan Stańkowski – Nauczanie religii katolickiej w szkole gimnazjalnej wielokulturowej. Problemy i perspektywy na gruncie kultury włoskiej 97

RECENZJE

Barbara Wilgocka-Okoń – *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*. Pod red. D. Klus-Stańskiej, M.J. Szymańskiego i M.S. Szymańskiego 105
Genowefa Koć-Seniuch – Gordon Dryden: *Rewolucja w uczeniu* 107
Karina Knasiecka-Falbierska – Ireneusz Kawecki: *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu* 111
Kazimierz Wieczorkowski – Bogdan Wojciszke (red.): *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice* 113

KRONIKA

Henryk Bednarczyk, Tomasz Kupidura – Spoleczna sieć komputerowa – eSycyna – wrota powiatu zwoleńskiego 117

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA – ŹRÓDŁA, INFORMACJE DO ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH – RODZINA (bibliografia w wyborze za lata 1993–2003) (opr. Anita Rudaś) 121

CONTENTS

DISSERTATIONS

Maria Ledzińska – Information and knowledge in an era of globalisation: educational perspective 5
Wojciech Słomski – Concept of the individual in the philosophy of E. Mounier 16

RESEARCH REPORTS

Waldemar Kozłowski – Perception of the role of intuition as a source of inspiration in the understanding of problem situations (taking as an example teachers and principals) 25
Marian Śnieżyński – Nicknames for teachers and their authority 38
Walentyna Wróblewska – Dynamics of the educational aspirations of students 48
Kazimierz Wieczorkowski – Multimedia textbook 62

DISCUSSION MATERIALS – VIEWS, OPINIONS

Jadwiga Przybylska – Cultural education in a new school (theory and practice) 77

SCHOOL IN THE PRESENT WORLD

Renata Nowakowska-Siuta – Parents and their rights in German education system against the European background 87
Ks. Bogdan Stańkowski – Catholic religious instruction in a multicultural lowe-secondary school. Problems and perspectives against the background of Italian culture 97

REVIEWS

Barbara Wilgocka-Okoń – *Renaissance (?) of comprehensive learning. Contemporary didactics in the face of integrated, block and subject learning.* Edited by D. Klus-Stańska, M.J. Szymański i M.S. Szymański 105
Genowefa Koć-Seniuch – Gordon Dryden, Jeannette Vos: *Revolution in learning* ... 107
Karina Knasiecka-Falbierska – Ireneusz Kawecki: *Introduction to the knowledge on the school and teaching* 111
Kazimierz Wieczorkowski – Bogdan Wojciszke (edit.): *Women and men: a different view on dissimilarities* 113

CHRONICLES

Henryk Bednarczyk, Tomasz Kupidura – Community computer network – eSycyna – a gateway to Zwoleń district 117
THEMATIC BIBLIOGRAPHY – SOURCES INFORMATION FOR DIDACTIC CLASSES – FAMILY (a selection of bibliography from the years 1993–2003) (Anita Rudaś) 121

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2004

Maria Ledzińska
Uniwersytet Warszawski

INFORMACJA I WIEDZA W DOBIE GLOBALIZACJI: PERSPEKTYWA EDUKACYJNA*

Złożony charakter globalizacji

Słowo globalizacja jest jednym z najpopularniejszych we współczesnym języku (konkuruje z nim jedynie termin Internet). Przejawy globalizacji dostrzegają i analizują przedstawiciele różnych dyscyplin, przy czym większość autorów uwypukla trudności definicyjne. Przeszkody te sprawiają, że badacze odwołują się do metafor. Najczęściej spotykaną jest analogia zlewiska – globalizacja to zlewisko, do którego spływają rzeki kultury, tworząc wspólny nurt (Kapuściński, 1990). Owo łączenie się nie musi – jak twierdzą niektórzy – oznaczać ujednolicania. Globalizacja częściej przejawia się w tym, że decyzja podjęta w określonej części świata, ma coraz większy wpływ na wydarzenia i zjawiska, mające miejsce w odległych krajach oraz regionach.

Jedna z najbardziej klarownych definicji głosi, iż istotą globalizacji jest „powstawanie jednego, globalnego systemu stosunków, w wyniku którego rodzi się złożona sieć współzależności" (Pietraś, 2002, s. 251). Lektura sporów prowadzonych przez humanistów – zwłaszcza psychologów i socjologów – wokół definicji tytułowego zjawiska pozwala stwierdzić, iż istotę procesów globalnych badacze upatrują najczęściej w: powstawaniu jednej kultury (Bobryk, 1990); różnicowaniu się kultur (Bauman, 2000; Barber, 2001); zacieśniających się zależnościach (Giddens, 2001).

Globalizacja nie jest zjawiskiem współczesnym. Jej początki sięgają świata starożytnego, a u podłoża globalizacji dostrzega się ideę imperium i wynikające z niej podboje militarne. Wpływanie jednej kultury na inne dokonywało się – w różnych odległych w czasie oraz bliższych okresach historycznych – niejednokrotnie poprzez siłę i przymus. Intensywne rozprzestrzenianie się i wpływ jednych kultur na inne miało miejsce w okresie odkryć geograficznych i wynikających z nich procesów kolonizacyjnych, trwających od przełomu XV i XVI wieku aż do końca wieku XIX. W wyniku tych procesów dochodziło do dobro-

* Przygotowano w ramach programu BST Wydziału Psychologii UW nr 843/12.

wolnej lub przymusowej modernizacji na wzór zachodni znacznych obszarów i bezprecedensowej dyfuzji kulturowej, ideologicznej oraz technologicznej. W ten to sposób dokonywała się swoista „europeizacja świata", a jedną z istotnych konsekwencji kolonizacji pozostawało przeobrażanie rynków lokalnych w jeden rynek międzynarodowy oraz stworzenie międzynarodowego podziału pracy. A. i H. Tofflerowie (1996) twierdzą, iż uprzemysłowienie wielkich zachodnich potęg zrodziło potrzebę nowych rynków i źródeł tanich surowców, dlatego kraje te zdecydowały się na podboje kolonialne. Efektem stała się zmiana w skali globalnej – nowy kształt świata. Inny etap globalizacji wiąże się nie tyle z odkryciami, podbojami oraz procesami dekolonizacyjnymi, ile z wielkimi rewolucjami technologicznymi: energetyczną, przemysłową i informacyjną. W toku dalszych analiz nawiązywać będziemy do tej ostatniej, wszak pozostajemy jej świadkami oraz uczestnikami.

Odmienności definicji, zróżnicowaniu zainteresowań licznymi aspektami globalizacji i jej wieloma wyznacznikami towarzyszy zgoda co do tego, że stanowi ona proces nieunikniony. Czy można ją jednak ujmować jako proces obejmujący swym zasięgiem cały świat? Jak zauważa K. Krzysztofek (2002, s.118), „globalizacja (...) nie jest jeszcze rzeczywistością całego świata". Dokonuje się na tych obszarach, na których najłatwiej o relacje z systemem światowym, a ułatwiają ją wielkie aglomeracje z typową dla nich infrastrukturą komunikacji i transportu. Żaden z mechanizmów globalizacji nie objął jednak całego świata ani wszystkich ludzi (Golka, 1999).

Do najczęściej wymienianych tak zwanych strumieni globalizacji należy ścieżka gospodarcza, polityczna, kulturowa, informacyjna, ekologiczna oraz bezpieczeństwa światowego. Procesy globalizacji są najbardziej zaawansowane w dziedzinie gospodarczej i politycznej. Globalizacja w gospodarce przejawia się coraz większą współzależnością produkcji i rynków w poszczególnych państwach. Rozszerzają się i intensyfikują wzajemne powiązania inwestycyjne, produkcyjne, handlowe i kooperacyjne, dochodzi do integracji światowych rynków finansowych (Krugman, Obstfeld, 2002). W wyniku tych procesów następuje polaryzacja świata: jedne kraje bogacą się, inne biednieją. Z kolei celem globalnego zarządzania jest spójne sterowanie środowiskiem międzynarodowym przy jednoczesnym zachowaniu państwa narodowego (Majcherek, 2001). Wielu polityków i ekonomistów podkreśla, że dzięki procesom globalizacyjnym kształtuje się wspólnota dobrobytu i wspólnota bezpieczeństwa. Karl Popper, dostrzegając pozytywne skutki procesów globalnych, w przemówieniu wygłoszonym w 1991 roku z okazji otrzymania doktoratu honorowego, skonstatował: „żyję w najszczęśliwszym z dotychczasowych światów".

Informacyjna ścieżka globalizacji

Postęp technologiczny, dokonujący się w ostatnich dziesięcioleciach minionego wieku, określa się mianem rewolucji komputerowej (Kaku, 2000). Stała się ona motorem przemian w organizacji społeczeństw, przyczyniając się do naro-

dzin tzw. społeczeństw informacyjnych (Zacher, 1997). Wszystkie formy aktywności społecznej – nauka, polityka, obronność, przemysł – są wspierane i usprawniane przez techniki informacyjne, a sama informacja zyskała status kategorii naukowej, politycznej, ekonomicznej itp. Źródłem informacji pozostaje zawsze drugi człowiek, jednak rozwój mediów nowej generacji (określanych mianem telematycznych) przyczynił się do wzrostu znaczenia komunikacji pośredniej. Niebagatelną rolę odgrywa w tym zakresie Internet. Liczba jego użytkowników – szczególnie w grupie młodzieży i tzw. młodych dorosłych – stale rośnie, wraz ze wzrostem różnorodności zastosowań samego medium.

Studia nad rolą przekaźników w życiu współczesnych zainspirowane zostały w znacznej mierze refleksją H.M. McLuhana (1998), uogólnioną w tzw. prawach mediów. Uwypuklają one dwoiste skutki ekspansji techniki. Ambiwalencja ta wyraża się m.in. w tym, iż dysponując szybkim dostępem do danych, niemal natychmiastowym kontaktem, łatwością archiwizowania danych, dostępem do dóbr kultury, doświadczamy jednocześnie efektów negatywnych. Inwestując czas w pozyskiwanie informacji, przeznaczamy mniej energii na refleksję nad nią, ulegamy uzależnieniu od technologii informacyjnej czy też informacyjnemu zalewowi (tzw. prawo odwrócenia).

Jak podkreśla większość badaczy, rozwój technologii informacyjnej jest źródłem zarówno zmian ilościowych, jak i jakościowych. Efekty ilościowe związane są ze wspomnianym lawinowym wzrostem liczby informacji oraz przyspieszeniem tempa ich transmisji. W ostatnich trzydziestu latach wytworzono więcej informacji niż na przestrzeni ostatnich pięciu tysięcy lat. Jak pisze D. Shenk (1997), informacja jest dziś powszechna jak ziemniaki, nieustannie dostarczana szczególnie przez komputery przypominające pompę pozbawioną filtra, a jej obfitość dławi odbiorców. Niepokoi nie tylko liczba danych, lecz także ich jakość. Anarchiczna struktura Internetu sprawia, że otrzymujemy różnorodne treści pochodzące z wielu źródeł, których wiarygodność trudno ustalić. Wielość danych wraz z utrudnieniami w ocenie ich jakości sprawia, że niektórzy badacze mówią o tzw. smogu informacyjnym lub zaczadzeniu danymi (Shenk, 1997; Tadeusiewicz, 1999). Oprócz ewidentnego fałszowania treści, coraz częściej mamy do czynienia z preparowaniem informacji (tzw. „podrasowanie"), jej specjalizowaniem, upraszczaniem. Zabiegi te czynione są z myślą o pozyskiwaniu nowych odbiorców informacji, tego towaru XXI wieku.

W świecie zdominowanym przez technikę wiele osób czyni z informacji nadwartość. T. Roshak (1994) mówi wręcz o kulcie informacji, a N. Postman (1995) o epoce technopolu. Ten ostatni autor pisze: „technopol to pewien stan kultury. To również stan umysłu. Polega na deifikacji techniki (...). W technopolu najwygodniej czują się ci, którzy są przekonani, iż postęp techniczny stanowi najwyższe osiągnięcie ludzkości, a zarazem jest instrumentem, który pozwoli rozwiązać nasze największe dylematy. Wierzą oni, że informacja jest niekwestionowanym błogosławieństwem, a jej ciągłe i niekontrolowane wytwarzanie oraz rozpowszechnianie oferuje większą wolność, możliwości twórcze i spokój umysłu" (tamże, s. 87).

Na zjawisko nadprodukcji informacji można patrzeć z perspektywy możliwości ludzkiego umysłu w zakresie przetwarzania danych. Pamiętać trzeba, że w czasie, gdy sprawność przekazywania informacji – z racji postępu technologicznego – wzrosła o kilkanaście rzędów wielkości, mózg ludzki nie uległ zmianie, pozostając mechanizmem transmisji sygnałów milion razy wolniejszym od tego, jakiego używa nowoczesny komputer. Inne ograniczenia związane są z funkcjonalnymi właściwościami uwagi i pamięci krótkotrwałej, określanych mianem centralnego procesora, tj. głównego urządzenia przetwarzającego informacje (Bundesen, 1996). Pamięć krótkotrwała ma ograniczoną pojemność, a ważnym wyróżnikiem uwagi pozostaje fakt rejestrowania jedynie wycinka otaczającej nas rzeczywistości.

Psychologowie szczególnie mocno podkreślają, że człowiek może efektywnie pracować w warunkach tak zwanego stymulacyjnego optimum. Tymczasem na co dzień mamy do czynienia ze wspomnianym już współwystępowaniem dwóch zjawisk: dużej liczbie szybko przekazywanych informacji, towarzyszą przeszkody w ich przetworzeniu. Na określenie tego zjawiska znajdujemy w literaturze określenia typu *information glut, overload* (McCune, 1998; Richards, 1987; Wurman, 1987). Jest to stan patologicznej nierównowagi między ilością dostarczanej informacji, a możliwością jej przetworzenia przez umysł jednostki będącej przy zdrowych zmysłach (Shenk, 1997). Nie zaskakuje zatem fakt, że wiele osób narzeka na trudności w recepcji treści, ich selekcji, rozumieniu, łączeniu z wcześniejszą wiedzą, a doznaniom dezorientacji i zagubienia towarzyszy zmęczenie, zniechęcenie lub bezradność. Coraz częściej mówi się i pisze o stresie informacyjnym (poznawczym) jako jednej z postaci stresu cywilizacyjnego (Hobfoll, 1998). Doświadczają go osoby w różnym wieku, reprezentanci większości zawodów, najintensywniej uczący się oraz pracujący na eksponowanych stanowiskach.

Technologia informacyjna i wiedza

Ekspansja TI, zwłaszcza coraz powszechniejsze stosowanie komputerów, przyspiesza także tworzenie nowej wiedzy, rozumianej jako część nauki i zawartej w książkach (Feynman, 1999). Bezprecedensowy rozwój wiedzy dokonuje się dzięki współwystępowaniu co najmniej dwóch zjawisk: szybkiej analizie i przetwarzaniu bardzo licznych, różnorodnych i skomplikowanych danych oraz stosowaniu coraz bardziej precyzyjnych narzędzi obróbki, pozwalających na badanie nawet niewidzialnych aspektów świata. Można też wskazać na szereg innych ułatwień stwarzanych naukowcom przez najnowszą technikę.

Wielkie wsparcie w pracy o charakterze koncepcyjnym stanowi dostęp do wyników badań, określany niekiedy mianem „poszerzenia informacyjnego wejścia" (Biocca, 1996). Istniejące współcześnie bazy danych – powstające przede wszystkim w ośrodkach informacji naukowej – tworzone są głównie przez specjalistów od gromadzenia, selekcji i dystrybucji wiedzy. Odciążają one systemy poznawcze badaczy, eliminując z repertuaru ich działań mozolne i czasochłon-

ne archiwizowanie. Odciążonym umysłom łatwiej jest identyfikować i eksplorować obszary nowości.

W naukach empirycznych materiał do budowania wiedzy stanowią – oprócz oryginalnych idei – wyniki badań. Ze względu na standardy metodologiczne, materiałem staje się coraz większa liczba informacji. Oznacza to w praktyce konieczność globalizacji przepływu informacji oraz obecność powszechnego ich nośnika. Dziś Internet i piśmiennictwo w języku angielskim tworzą środowisko uniwersalnego przekazu, zapewniające stały wzrost liczby idei, którymi operują umysły twórców pracujących w sektorze nauki.

Osiągnięcie wielkiej liczby wyników wymaga ponadto nowoczesnej organizacji badań, tj. realizacji zespołowych, często wieloosobowych i międzynarodowych projektów, dobrze zaprojektowanych, subsydiowanych i monitorowanych. Taki model badań jest nie tylko usprawniany przez technologię informacyjną, ale jest dzięki niej możliwy. Wreszcie – co już zasygnalizowano – postęp techniczny dostarcza oprócz informacji i wiedzy nowych narzędzi badań. Zakres możliwych dzięki nim ułatwień jest znaczny, obejmując m.in. możliwość modelowania zjawisk, szybki i bezpośredni pomiar, możliwość bieżącej korekty.

Technika przyczynia się zatem nie tylko do potężnego wzrostu liczby produkowanej informacji, będąc także motorem i akceleratorem powstawania wiedzy publikowanej w książkach tradycyjnych oraz elektronicznych. Tylko w samych Stanach Zjednoczonych ukazuje się rocznie około 60 tysięcy nowych pozycji, a liczbę czasopism naukowych wydawanych na świecie szacuje się na około 40 tysięcy tytułów. Żyjemy obecnie w świecie, w którym połowa wiedzy w dowolnej dziedzinie nauki pozyskana została w ostatnim piętnastoleciu. W niektórych dziedzinach, np. w fizyce, podwojenie nagromadzonej wiedzy następuje wręcz co 8 lat. Rośnie też liczba stwierdzeń w dziedzinach istotnych dla przeciętnego człowieka w codziennym życiu, jak zdrowie, rozwój dziecka, dieta itp. (Cialdini, 1996). Dla ilustracji przytoczmy rodzimy przykład z obszaru psychologii, porównując objętość dwóch podstawowych podręczników wydanych – jeden w roku 1975, a drugi w 2000. Współczesne, trzytomowe wydanie jest kilkakrotnie obszerniejsze, co dobrze ilustruje dynamikę rozwoju jednej tylko dziedziny wiedzy.

Za ogromem wiedzy postępuje ponadto znaczne jej zróżnicowanie w zakresie stwierdzeń, sposobów ich dokumentowania i upowszechniania. Pisze S. Lem (2003, s. 28): „naokoło panuje pomieszanie sprzecznych wypowiedzi ludzi skądinąd mądrych. Kiedy się człowiek słabo orientuje w jakimś temacie i sięgnie po tom specjalisty, to się czegoś dowie, ale jak weźmie dziesięć różnych książek autorstwa dziesięciu wybitnych fachowców, otrzyma dziesięć różnych opinii i zrobi mu się w głowie nieprzyjemny mętlik".

Kłopoty z oceną wiedzy na wymiarze wiarygodności i pewności, to zaledwie jeden z licznych problemów nabrzmiałych w dobie rewolucji naukowo-technicznej. Dla badacza zainteresowanego wyznacznikami przebiegu i efektów uczenia się, priorytetowym problemem pozostają edukacyjne konsekwencje nadprodukcji danych. Nadmiar treści przyczynia się do częstego utożsamiania informacji z wiedzą, niebezpiecznego stawiania między nimi znaku równości.

To jedno z następstw wspomnianego już kultu informacji, niezwykłego jej waloryzowania.

Utrwalaniu tych fałszywych przekonań sprzyja – wynikający z zakorzenionej w praktyce edukacyjnej koncepcji nauczania przygotowawczego – sposób kształcenia ukierunkowany na przekaz (i odbiór) danych faktograficznych, bez należytej troski o tworzenie wiedzy (Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 1998). Ta ostatnia stanowi bowiem system danych powiązanych ze sobą różnymi relacjami, układ powstający stopniowo w procesie uczenia się. Istota uczenia się polega na konceptualizacji świata i siebie, a nie na biernym zapamiętywaniu faktów (Włodarski, 1998; Dryden i Vos, 2000).

Uczenie się to – jak podkreślają kognitywiści – nabywanie nowej reprezentacji wiedzy oraz coraz efektywniejszych strategii dostępu do niej, umożliwiających jej efektywne wykorzystywanie w różnych sytuacjach (Siegler, 1983). Ten całożyciowy proces coraz lepszego rozumienia siebie i swojego miejsca w świecie dokonuje się stopniowo, dzięki aktywności poznawczej, którą człowiek może kierować. Owo kierowanie przyjmuje postać planowania procesu uczenia się, stosowania adekwatnych działań poznawczych, nadzorowania czynionych postępów, utrzymywaniu (lub zmianie) przyjętego kierunku działania, w zależności od uzyskiwanych wyników. Wymieniony zespół umiejętności – wraz z wiedzą na temat własnej pamięci – określa się mianem metapoznania.

Metapoznanie jest dziś traktowane jako istotny element umysłowości, centralne ogniwo inteligencji, determinanta efektywności działań (Gardner, 2002). Ogląd własnych procesów umysłowych i kierowanie nimi jest równoznaczne z samokontrolą i samoregulacją zachowania, czyli z obecnością poznawczej samosterowności. Bardzo częste deficyty metapoznawcze współczesnych (zwłaszcza młodych) obcujących na co dzień z lawiną informacji, przyczyniają się do powstawania i ugruntowywania fałszywych przekonań, iż nadmiaru danych nie sposób ogarnąć umysłem i przekształcić w osobistą wiedzę. Na potrzebę zmiany tych nastawień i konieczność kształtowania kompetencji metapoznawczych zwracają uwagę psychologowie akademiccy, praktycy, organizatorzy oświaty, w tym autorzy światowych raportów edukacyjnych (*Edukacja...*, 1998). To jedno z naczelnych wyzwań i zadań współczesnej edukacji.

Wyróżnione postawy, polegające na zamiennym posługiwaniu się terminami informacja i wiedza, powszechne w pewnych środowiskach przekonania o braku możliwości transponowania informacji w wiedzę, można interpretować jako jeden ze sposobów radzenia sobie z poznawczym stresem. Indywidualne sposoby zachowania się w warunkach informacyjnego przeciążenia mają wiele podmiotowych uwarunkowań, wiążących się m.in. ze specyfiką funkcjonowania osobowościowego, ujmowanego m.in. w kategoriach potrzeb. Na jedną z nich – tzw. potrzebę poznawczego domknięcia – zwraca uwagę A.W. Kruglanski (1989). Autor podkreśla, że wszyscy strukturalizujemy i upraszczamy rzeczywistość, gdy informacyjnie nas ona przerasta, a system poznawczy nie może sobie poradzić z nadmiarem danych. Spotyka się jednak i takie osoby, dla których jest to stały i dominujący sposób radzenia sobie w świecie. Wysoki poziom potrzeby poznawczego domknięcia sprzyja powierzchownej analizie in-

formacji, skłania do poszukiwania danych odpowiadających umysłowym schematom. Obraz powstały w wyniku takiej aktywności poznawczej jest często uproszczony, zapewnia jednak jednostce poczucie ładu, uporządkowania świata, jego przewidywalności.

Pod adresem psychologów adresowane są dziś oczekiwania co do możliwości opracowania swoistej szczepionki broniącej przed naporem wielu, różnorodnych, często niepożądanych i bezużytecznych treści. W odpowiedziach zwraca się uwagę przede wszystkim na potrzebę eliminowania z aktywności poznawczej postawy bierności, impulsywności oraz braku namysłu. Akcentuje się znaczenie koncentracji uwagi, potrzebnej w procesie krytycznej selekcji treści, integrowanych stopniowo w większe systemy. „Pierwszym obowiązkiem szkoły jest rozwijać u dzieci zdolność do uwagi..." podkreślała przed laty w *Pismach londyńskich* S. Weil (1994, s. 144). Postulat ten – o uniwersalnym charakterze – formułują zgodnie przedstawiciele pedagogiki, filozofii, psychologii, socjologii.

Niektóre wyzwania doby globalizacji

W związku z postępem technologicznym będziemy świadkami stale postępującego wzrostu informacji i wiedzy wraz z wszystkimi tego faktu psychologicznymi konsekwencjami. Centralnym problemem wydaje się nakreślona wcześniej dysproporcja między intensywnym przyrostem informacji i rozwojem wiedzy naukowej a wynikającym zeń utrudnieniem procesów budowania wiedzy jednostkowej. W istniejącej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera stwierdzenie, iż wiedza powstaje na podstawie informacji, ale nie jest z nimi tożsama oraz że mamy do czynienia z różnymi rodzajami tej ostatniej.

Rozróżnianie odmian wiedzy sięga czasów starożytnych, a Platoński podział na wiedzę pewną *(episteme)* i pozorną *(doxa)* przetrwał do naszych czasów. Zasadność tego rozróżnienia została jednak w czasach nowożytnych podważona przez brak zgody co do kryteriów, a zwłaszcza sposobów dotarcia do wiedzy pewnej, jak i przez rozwój tego nurtu w filozofii nauki, który wykazał prowizoryczność i niepewność wszystkich wyników osiąganych w nauce. Pisze R. Feynman (1999, s. 29): „to, co dziś nazywamy wiedzą naukową stanowi zbiór stwierdzeń o różnym stopniu pewności. Niektóre z nich są bardzo niepewne, inne niemal pewne, ale nie ma stwierdzeń absolutnie pewnych. Uczeni już do tego przywykli. Wiemy, że można żyć z niewiedzą. (...). Zawsze żyję w niewiedzy. To łatwe. Zależy mi na tym, by wiedzieć, jak zdobywać wiedzę". Jakże aktualnie brzmią te słowa wypowiedziane 40 lat temu!

We współczesnych słownikach psychologicznych dominują podziały na wiedzę o stanach rzeczy zwaną deklaratywną, o sposobach działania, czyli proceduralną, oraz wiedzę o wynikach refleksji nad obydwoma rodzajami i samym sobą („wiem, że wiem lub nie wiem") zwaną metawiedzą (Chlewiński i in., 1997). Ta ostatnia – jak wcześniej zaznaczono – jest szczególnie ważna w dobie przemian charakterystycznych dla przełomu wieków.

Wysoki status metawiedzy wydaje się oczywisty, gdy przywoła się na pamięć – sygnalizowaną już – jej pierwszorzędną rolę w procesie uczenia się, pojmowanym jako konstruowanie jednostkowej wiedzy. To, co niektórzy określają mianem socjalizacji poznawczej (Ziółkowski, 1989), sprowadza się w znacznej mierze do kształtowania narzędzi poznawczych, czyli umiejętności kierowania uczeniem się, osobistego wpływania na jego przebieg i rezultaty.

Deficyty w obszarze metapoznania zagrażają procesowi budowania wiedzy, a odnośne braki zagrażają wprost funkcjonowaniu psychologicznemu. Wiedza jednostki spełnia bowiem istotne funkcje regulacyjne, optymalizując funkcjonowanie w każdych warunkach, zwłaszcza w czasach wielkich zmian wywołanych procesami globalizacyjnymi. Pozwala na zdobycie orientacji w otoczeniu, planowanie działań, wybór i ocenę aktywności. Pozostaje swoistą mapą, przewodnikiem i doradcą w świecie osób, zjawisk, idei i przedmiotów. Co więcej, stanowi filtr umożliwiający selekcjonowanie treści już na etapie ich odbioru. Powiadają kognitywiści, iż wiedza wyznacza sposób ludzkiego postępowania – gdyż jak myślimy, tak działamy.

Zauważmy – przy okazji podjętych analiz – że psychologiczne studia nad wiedzą uległy w ostatnich dziesięcioleciach interesującym zmianom. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych to wiedza na temat otoczenia dominowała w analizach teoretycznych i studiach empirycznych (Stapleton, 2001). Szczególną popularnością cieszył się wówczas – inspirowany tezami Brunera – podział na wiedzę reproduktywną i produktywną. Towarzyszyło temu intensywne poszukiwanie metod kształcenia tej ostatniej. Jednym z nadrzędnych wniosków sformułowanych w tym nurcie było stwierdzenie, iż wiedza ludzka nie da się porównać do magazynu. Pozostaje ona systemem aktywnym i bywa generatorem wiadomości: informacje „na wyjściu" mogą być obszerniejsze od tych „na wejściu" (por. zjawisko transferu). W ślad za tym poszukiwano odpowiedzi na pytanie, co sprawia, że jednostka potrafi wyjść poza aktualizowanie treści na żądanie. Zwracano uwagę przede wszystkim na rolę i znaczenie struktury, zasad i sposobów funkcjonowania. Ten nurt badań zaowocował licznymi stwierdzeniami, spośród których najistotniejsze informuje, iż modyfikacje w systemie wiedzy mogą polegać nie tylko na przyrastaniu wiadomości. Systemy mogą się rozwijać także poprzez modyfikację wewnętrznej struktury, czyli modyfikację kryteriów oraz podnoszenie poziomu organizacji (strukturalizacji).

Szczególnie interesująca zmiana poglądów odnosiła się do przekonań na temat funkcjonowania wiedzy. Zasadniczy zwrot polegał na odejściu od stwierdzenia, typu „istotą funkcjonowania wiedzy pozostaje aktualizowanie" i zastąpienie go tezą głoszącą, że „wiedza funkcjonuje, gdyż jest przetwarzana". Owo przetwarzanie, czyli umysłowa obróbka danych, stało się przedmiotem badań, co oznaczało m.in. zwrot w kierunku analiz nad aktywnością poznawczą, wiedzą i umiejętnościami uruchamianymi w procesie uczenia się.

Znacząca zmiana akcentów w badaniach wyraża się w sygnalizowanej już dominancie współczesnych analiz nad wiedzą o sobie samym, czyli samowiedzą (jednym z jej elementem pozostaje metapoznanie). Zasygnalizowana jedynie logika rozwoju psychologii wiedzy w ostatnim ćwierćwieczu okazuje się bardzo interesująca. Eksponowanie rangi kompetencji metapoznawczych (wie-

dzy i umiejętności „wyższego rzędu") znajduje uzasadnienie w psychologicznej teorii i empirii oraz w realiach świata dostarczającego nieustannie i w dużym tempie nowych treści.

Na różnorodność informacji i wiedzy można patrzeć nie tylko jako na wyzwanie, ale ujmować je w kategoriach szans rozwojowych stwarzanych współczesnym. Wskazane na wstępie intensywne przenikanie myśli, idei i wartości pozostaje rysem charakterystycznym obecnych trendów globalizacyjnych. Poznawanie i przeżywanie różnych kultur jest ważnym czynnikiem rozwoju, pomaga bowiem w uświadomieniu i przeżyciu własnej tożsamości kulturowej, w jej ocenianiu i ściślejszym wiązaniu się z nią (Dyczewski, 2000). Jednostki stykające się z innymi (często bardzo odmiennymi) kulturami kształtują też własną autonomię. Nieustanne poznawanie, stykanie się z odmiennymi sposobami ujmowania rzeczywistości sprzyja ponadto zyskiwaniu niezależności od środowiska. Poznawanie wielokulturowości stanowi zatem istotny czynnik rozwoju poznawczego (szansa tzw. „przeliczania perspektyw poznawczych") oraz emocjonalno-społecznego (Wierzbicka, 1999; Friedman, 2001).

Psychologiczna funkcja wiedzy, wyrażająca się w regulacji zachowania, ujmuje zależność o charakterze uniwersalnym. Specyfika zjawisk globalizacyjnych przyczynia się jednak do redefinicji, a właściwie poszerzenia terminu środowisko życia. Otóż, otoczeniem jednostki staje się świat nie tylko bezpośrednio percypowany, ale także poznawany w sposób upośredniony, m.in. przez wszechobecne media. W takim to świecie musimy – jak podkreślają autorzy Raportu do spraw Edukacji dla XXI wieku – „uczyć się, aby wiedzieć, działać, być i żyć wspólnie z innymi" (*Edukacja...*, 1998). Raport J. Delorsa uwypukla szczególne znaczenie edukacji zorientowanej na rozumienie siebie i innych. Postulat zrozumienia innych poprzez lepsze rozumienie siebie jest dla psychologów oczywisty (Jarymowicz, 1999). Idea poznawania Innego bywa mniej zrozumiała dla wielu zwłaszcza młodych ludzi, wymaga zatem uzasadnienia i praktycznego przełożenia. Procesy globalizacji sprawiły, że kultury wzajem na siebie wpływają i jednostki gubią się w chaosie różnorodności. Narasta problem znajdowania miejsca w świecie różnych i zmiennych aksjologii (Nikitorowicz, 2002). Właściwie każdy z nas staje przed zadaniem odkrycia, w jaki sposób żyć z tymi różnicami i jak twórczo nawiązywać interakcje z Innymi. Powtórzmy zatem raz jeszcze: powołaniem edukacji staje się uświadomienie wspomnianej różnorodności gatunku ludzkiego, przy równoczesnym uświadomieniu podobieństwa i współzależności wszystkich ludzi. Racjonalne funkcjonowanie w wielokulturowym świecie wiąże się ze świadomością własnych cech, które składają się zarówno na poczucie odrębności, jak i podobieństwa z innymi, przy jednoczesnym poczuciu ciągłości w czasie i świadomości, że jest się wciąż tą samą osobą, mimo zmieniających się warunków i własnego rozwoju. Odkrywanie Innego poprzez zdobywanie o nim wiedzy, a także rozumienie samego siebie oraz współpraca przy dążeniu do wspólnych celów, to dwa rozwiązania edukacyjne proponowane współczesnym, żyjącym w świecie zmian i współzależności. Wiedza o sobie, innych i świecie była zawsze – a dziś pozostaje w sposób szczególny – jednym z warunków pomyślnego życia i rozwoju.

Bibliografia

Barber B.R.: *Dżihad kontra McŚwiat*. Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA S.A., Warszawa 2001.

Bauman Z.: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.

Biocca F.: *Intelligence augmentation. The vision inside virtual reality*. W: B. Gorayska, J. Mey (red.): *Cognitive psychology: In search of human interface*. Elsevier, Amsterdam 1996.

Bobryk J.: *Kolektywizacja, eksterioryzacja i homogenizacja wiedzy*. „Kultura i Społeczeństwo" 1999, nr 43.

Bundesen C.: *Formal models of visual attention*. W: A.F. Kramer, M.G.H. Coles, G.D Logan (red.): *Converging operations in the study of visual selective attention*. APA, Washington 1996.

Chlewiński Z., Hankała A., Jagodzińska M., Mazurek B.: *Psychologia pamięci. Leksykon*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1997.

Cialdini R.: *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996.

Dryden G., Vos J.: *Rewolucja w uczeniu*. Moderski i Spółka, Poznań 2000.

Dyczewski L.: *Tożsamość społeczno-kulturowa w globalizującym się świecie*. „Kultura i Społeczeństwo", nr 44.

Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

Feynman R.: *Sens tego wszystkiego*. Prószyński i Spółka, Warszawa 1999.

Friedman T.: *Lexus i drzewo oliwne: zrozumieć globalizację*. Dom Wydawniczy „Rebis", Poznań 2001.

Gardner H.: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Media Rodzina, Poznań 2002.

Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Golka M.: *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1999.

Hobfoll S.E.: *Stress, culture and community: the psychology and philosophy of stress*. Plenum Press, New York 1998.

Jarymowicz M.: *Poznać siebie – zrozumieć innych*. W: J. Kozielecki (red.): *Humanistyka przełomu wieków*. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1999.

Kaku M.: *Wizje czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*. Prószyński i Spółka, Warszawa 2000.

Kapuściński R.: *Lapidarium*. Czytelnik, Warszawa 1990.

Kruglanski A.W.: *Lay epistemic and human knowledge: Cognitive and motivational bases*. Plenum Press, New York 1989.

Krugman P.R., Obstfeld M.: *Międzynarodowe stosunki gospodarcze*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Krzysztofek K.: *Kulturowa ścieżka globalizacji*. W: M. Pietraś (red.): *Oblicza procesów globalizacji*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.

Lem S.: *Zdziwienia*. „Tygodnik Powszechny" 2003, nr 29.

Majcherek J.A.: *Kulturalizacja a globalizacja. Między potrzebą zakorzenienia a groźbą wydziedziczenia*. W: W. Kojs (red.): *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*. Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001.

McCune J.C.: *Data, data everywhere*. „Management Review" 1998, nr, 87.

McLuhan M., McLuhan P.: *Laws of media. The new science*. University of Toronto Press, Toronto 1988.

Nikitorowicz J.: *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.): *Edukacja wobec ładu globalnego*. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2002.

Pietraś M. (red.): *Oblicza procesów globalizacji*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.

Postman N.: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1995.

Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z.: *Psychologia wychowawcza*. T. 1. Wyd. 7. PWN, Warszawa 1998.

Richards C.E.: *Roles: A strategy to avoid information overload*. „Central Issues in Anthropology" 1987, nr 7.

Roshak T.: *The cult of information*. The University California Press, Berkeley 1994.

Shenk D.: *Data smog*. Harper Edge, San Francisco 1997.

Siegler R.S.: *How knowledge influences learning*. „American Psychologist" 1983, nr 71.

Stapleton M.: *Psychology in practice*. Hodder & Stoughton, London 2001.

Tadeusiewicz R.: *Smog informacyjny*. http://www.aries.com.pl.bbnet99/-rtcmog.html, 1999.

Tadeusiewicz R.: *Ciemna strona Internetu*... Centrum Badawczo-Szkoleniowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji, Zamość 1999

Toffler A., Toffler H.: *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*. Zysk i S-ka, Poznań 1996.

Weil S.: *Pisma londyńskie i ostatnie listy*. Brama – Książnica Włóczęgów i Uczonych, Poznań 1994.

Wierzbicka A.: *Język – umysł – kultura*. PWN, Warszawa 1999.

Włodarski Z.: *Psychologia uczenia się*. T. 1. Wyd. 3. PWN, Warszawa 1998.

Wurman R.S.: *Information anxiety*. Doubleday, New York 1987.

Zacher L. (red.): *Problemy społeczeństwa informacyjnego*. Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 1997.

Ziółkowski M.: *Wiedza – jednostka – społeczeństwo*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.

Summary

The author joins the discussion concerning the condition of the present world by stressing some educational problems resulting from globalization trends. Informational and cultural paths of the globalization process are the aims of the analyses. The most important phenomenon is the development of scientific information and knowledge, being a major challenge in the process of knowledge construction in one's mind. The author shows also that such a rich information and knowledge offer, treated as a strong stimulation factor, can be an importantal developmen chance.

Wojciech Słomski
Akademia Podlaska w Siedlcach

KONCEPCJA OSOBY W FILOZOFII E. MOUNIERA

Personalizm Emmanuela Mouniera (por. Słomski, 1996, 2000) nie jest filozofią spekulatywną i mimo licznych odwołań do tradycji filozoficznej stara się odejść od wypracowanych przez tradycyjną filozofię teorii człowieka, zastępując je własną koncepcją „nowego człowieka" (Kowalczyk, 1990, s. 400). Poszukując tego, co w tych tradycyjnych teoriach okazać się może wartościowe z punktu widzenia personalizmu, Mounier stara się przede wszystkim określić ich stronę negatywną. Stwierdza zatem „rozkład klasycznego pojęcia człowieka"[1] i zdezaktualizowanie się utartych pojęć służących do jego opisu, z czego wyciąga wniosek, iż o człowieku mówić należy nowym, żywym językiem, pozwalającym na przezwyciężenie skostniałych i fałszywych schematów myślenia. Stosując nową aparaturę pojęciową i nowy sposób mówienia o człowieku (język Mouniera graniczy często z językiem literackim lub wręcz poetyckim, co naturalnie nastręcza szereg trudności interpretacyjnych), Mounier ma nadzieję wyrazić człowieka jako osobę zdolną do urzeczywistniania autentycznie chrześcijańskich wartości (por. Kowalczyk, 1990, s. 400).

Fundamentem mounierowskiej koncepcji osoby, jak zresztą wszystkich teorii personalistycznych, jest pojęcie osoby wywiedzione z tomizmu. Dla św. Tomasza osoba jest najwyższą formą bytu, a ponieważ sam Bóg jest osobą, zatem człowiek jako osoba wykracza poza świat rzeczy materialnych i staje się uczestnikiem świata nadprzyrodzonego. E. Gilson (1960, s. 495) myśl tę wyraża stwierdzeniem, iż „człowiek wypełnia przedział pomiędzy aniołem a materią". Człowiek ma zatem naturę dwoistą: jako istota materialna przynależy do świata materii, podlegając wszystkim ograniczeniom wynikającym z tej przynależności, jednocześnie jednak posiada wolną wolę i jest „indywidualną substancją duchową" uczestniczącą w bycie samego Boga (Opara, 1999, s. 174).

Zdaniem Mouniera, pojęcie osoby kształtowało się w wielu koncepcjach filozoficznych, jest ono bowiem częścią każdej filozofii człowieka. W świecie starożytnym istniało ono niejako w „stanie zarodkowym", gdyż człowiek bez reszty poddany był bezosobowym siłom, które nie liczyły się z tym, co jednostkowe i indywidualne (Słomski, 1998). Jedynie od czasu do czasu „wyostrzone poczucie godności bytu ludzkiego" wprowadzało zamęt w ów niewzruszony, bezosobowy porządek – zasada „poznaj samego siebie" jest dla Mouniera (1964, s. 12) „pierwszą wielką rewolucją personalistyczną".

Wraz z pojawieniem się chrześcijaństwa następuje dalsze precyzowanie się pojęcia osoby. Kształtuje się ono najpierw pomiędzy II a VII stuleciem w dyskusjach związanych z pojęciem Trójcy Świętej, a potem wszystkie wielkie systemy filozoficzne nadają mu jakiś nowy odcień. Szczególne piętno wywiera na nim kartezjańskie *cogito*, które poprzez zerwanie z odziedziczonym po filozofii greckiej nastawieniem na to, co ogólne i możliwe do podzielenia na klasy „stanowi potwierdzenie bytu, które niszczy nieskończone zawiłości idei i wchodzi w kontakt z egzystencją" (tamże, s. 14). Dzięki Kartezjuszowi filozofia przestaje być jedynie wiedzą teoretyczną, której można się co najwyżej wyuczyć jako rzemiosła, lecz staje się medytacją, którą każdy podejmuje na własny rachunek. Mounier wymienia także Hegla, który jest dla niego „imponującym architektem myśli bezosobowej", Leibnitza, Kanta, Pascala, Kierkegaarda, Malebranche'a, Rousseau, Goethego, Maine de Birana, Marksa, a także Nietztschego, Schelera, Bubera, Bierdjajewa, Bergsona, Maritaina, Jaspersa i innych (tamże, s. 14–18).

Większość autorów, np. S. Bartnik (1995, s. 134), T. Mrówczyński (1965, t. II, s. 95), jest zdania, że osoba jest dla Mouniera niewyrażalna. Wydaje się, że spór dotyczy przede wszystkim znaczenia słowa „wyrażalny", albowiem w poglądach Mouniera nie jest ono z pewnością synonimem pojęcia definiowalności. Nie ulega wątpliwości, iż Mounier sprzeciwia się próbom sformułowania precyzyjnej definicji, odrzucając m.in. scholastyczną definicję Boecjusza („osoba jest indywidualną substancją rozumnej natury"), natomiast bez wątpienia sprzeczne z intencją Mouniera byłoby twierdzenie, iż częściowe zrozumienie tego, czym jest osoba, jest niemożliwe[2]. Problem definiowalności i zrozumienia podstawowych pojęć nie wyczerpuje się zresztą na pojęciu osoby, lecz dotyczy personalizmu jako takiego, który dla Mouniera jest raczej „melodią" złożoną z poszczególnych „tonów – pojęć" niż zamkniętą strukturą logiczną.

Sam Mounier (1964, s. 8) pisze, iż „definiowaniu podlegają tylko obiekty zewnętrzne w stosunku do człowieka", jednak „osoba nie jest przedmiotem". Zaraz potem stwierdza: „nie znaczy to jednak, że uważamy ją (osobę, aut.) za coś niewyrażalnego" (tamże, s. 9). Tak więc, mimo iż precyzyjne wyrażenie osoby, pojęciowe uchwycenie jej istoty napotyka na poważne trudności, to jednak dla Mouniera osoba nie jest niewyrażalna (por. Płużański, 1967, s. 48). Możliwość jej zdefiniowania nie oznacza jednak, iż należy dążyć do jej zdefiniowania, ponadto wyrażenie osoby, zakomunikowanie jej istnienia nie jest równoznaczne z podaniem ścisłej definicji. „Osoba (...) jest właśnie tym, co w człowieku nie może być traktowane jako przedmiot" (Mounier, 1964, s. 8). Definicje zmierzają bowiem do uchwycenia tego, co w definiowanych przedmiocie ogólne i wspólne dla poszczególnych indywiduów, podczas gdy osoba stanowi całkowite zaprzeczenie ogólności i powtarzalności. Ponadto rzeczywistość osoby jest rzeczywistością dynamiczną, zmienną, powstaje w ustawicznym przeciwstawianiu się tkwiącej w naturze tendencji do depersonalizacji. Istnienie osoby musi być „nieustannie zdobywane, sama świadomość tego wydobywa się bardzo powoli z minerału, rośliny i zwierzęcia, które w nas ciążą" (tamże, s. 11).

Mounier podaje jednak szereg definicji cząstkowych, przybliżających do zrozumienia fenomenu osoby. I tak na przykład: „Osoba jest bytem duchowym,

który jako taki jest ukonstytuowany w sposób subsystencji (samoistności) i niezależności w bycie; swą subsystencję utrzymuje przez przywarcie do hierarchii wartości w sposób dobrowolny przystosowanych, zasymilowanych i przeżytych dzięki odpowiedzialnemu zaangażowaniu się i stałemu nawracaniu; jednoczy ona w ten sposób całą swoją aktywność w wolności i rozwija wydatnie szczególność swego powołania przez akty twórcze" (Mounier, 1936, cyt. za: Bartnik, 1995, s. 134). W innym miejscu Mounier (1964, s. 10) pisze: „Osoba jest przeżywaną działalnością autokreacji, komunikacji i przynależności, która daje się uchwycić i poznać w swoim akcie jako ruch personalizacji". Osoba jest zatem tworzeniem samego siebie, to zaś tworzenie przebiegać może jedynie od wewnątrz i jedynie w warunkach wolności. Sprowadzanie człowieka do roli elementu w jakimś szerszym systemie, zakładające uprzednie ukształtowanie go i sprowadzenie do roli „dobrze działającej i dobrze ukształtowanej maszyny" jest zatem sprzeczne z wymogami życia osobowego i oznacza degradację osoby.

Osoby nie można poznać od zewnątrz, na podobieństwo innych przedmiotów, a jedyną drogą prowadzącą do jej poznania jest rodzaj introspekcji, której jednakże nie należy mylić z psychologicznym wglądem w siebie. Poznanie osoby od wewnątrz nie jest tym samym, co zdystansowanie się od siebie samego i usiłowanie ujęcia własnego życia psychicznego oraz własnego sposobu przeżywania niejako z perspektywy zewnętrznego obserwatora. Poznania osoby, czy raczej jej poznawania, nie można oddzielić od wysiłku skierowanego na jej tworzenie i rozwój. Mounier (1964, s. 9) pisze, iż osoba „jest jedyną rzeczywistością, którą tworzymy, a zarazem poznajemy od wewnątrz. Wszędzie obecna, nigdzie nie jest dana". Próba ujęcia istoty osoby w sposób, w jaki życie psychiczne człowieka usiłuje ujmować psychologia, byłoby w istocie sprowadzeniem osoby do poziomu przedmiotu i przekreślałoby szansę na zrozumienie, czym ona jest.

Ponieważ potencjał osoby, jej możliwości rozwoju, są nieograniczone, zatem nie jest możliwy pełny opis i wyczerpujące wyrażenie istoty osoby. Opis ten musi pozostawać niepełny, ponieważ również osoba z uwagi na tkwiące w niej możliwości nieskończonego rozwoju pozostaje zawsze w pewnym sensie niepełna. Osoba jest ciągłym wysiłkiem stawania się osobą, a więc również zrozumienie i wyrażenie osoby powinno być ciągłym wysiłkiem jej zrozumienia i wyrażenie (Słomski, 1998).

Z kolei z faktu, iż istnienie osoby zakłada możliwość „komunikacji i przynależności", wynika, że życie osobowe dokonuje się we wspólnocie, jednak nie tylko w tym sensie, że wspólnota jest nieodzownym warunkiem rozwoju osoby. Oddziaływanie jest tutaj dwustronne: z jednej strony do pełni życia osobowego człowiek zmierzać może jedynie we wspólnocie, czerpiąc siły z przynależności do niej, z drugiej natomiast ci, którzy „dochodzą do szczytu, wzywają wokół siebie innych" i dzięki temu „ludzkość dźwiga się z ciężkiego wegetatywnego snu, który ją jeszcze przytłacza". Ci, którzy dobrowolnie rezygnują z życia prawdziwie osobowego, skazani są na utratę sensu życia (Mounier, 1964, s. 10).

Świat nie jest dla Mouniera ani zasadniczo dobry, ani zasadniczo zły, jest przede wszystkim miejscem istnienia wspólnoty osób, w którym ścierają się dwie przeciwstawne tendencje: tendencja do personalizacji i do depersonaliza-

cji. W takim świecie każda osoba sprostać musi powołaniu, polegającym na urzeczywistnianiu uznawanych przez siebie wartości i przyczynianiu się do personalizacji oraz humanizacji świata. Określając powołanie osoby w ten właśnie sposób, Mounier zakłada istnienie wspólnoty osób, bez której urzeczywistnienie powołania osoby nie byłoby możliwe. Dopiero zatem wspólnota stwarza warunki pełnego rozwoju osoby – bez wspólnoty osoba nie może osiągnąć swojej pełni. Nie przez przypadek słowa *personnaliste* Mounier często używa w połączeniu ze słowem *communautaire* (por. Turowicz, 1960, s. XX), chcąc w ten sposób podkreślić, iż żądając najlepszych warunków rozwoju osoby personalizm przekreśla egoistyczny indywidualizm. Z kolei wspólnotę osób odróżnia Mounier od zastanych struktur społecznych zewnętrznych w stosunku do jednostki poprzez wskazanie na niezastępowalność osoby w jej funkcji realizowania wartości we wspólnocie i poprzez wspólnotę (Słomski, 2000).

Szczególną wagę przywiązuje Mounier do rozróżnienia pomiędzy osobą a jednostką[3]. Terminu jednostka używa on, podobnie jak wszyscy personaliści (Copleston, 1991, s. 307), w sensie zdecydowanie pejoratywnym, rozumiejąc przezeń człowieka całkowicie egocentrycznego, skoncentrowanego na własnych celach, pozostających w oderwaniu od celów społeczeństwa (rozumianego nie jako pewna zewnętrzna struktura, lecz jako wspólnota osób)[4]. Jednostka, indywiduum nie stanowi świata sama dla siebie, jest zawsze cząstką większej całości (państwa, narodu), nie ma więc charakteru osobowego, lecz przedmiotowy. Jednostkę można zawsze wymienić, zastąpić inną, albowiem jako element szerszej struktury istota jednostki wyczerpuje się w jej funkcji (Mounier, 1968, s. 41 i nast.). Osoba tymczasem jest niezastępowalna: „poszczególna osoba ma znaczenie takie, iż nie może być zastąpiona na miejscu, które zajmuje w świecie osób" (Mounier, 1964, s. 55).

Niebezpieczeństwo depersonalizacji nie tkwi wyłącznie w uprzedmiotowieniu człowieka. Niebezpieczeństwem równie poważnym jest groźba subiektywizacji, zagubienia się w sobie samym i traktowania świata zewnętrznego tak, jakby w porównaniu z własnym wewnętrznymi przeżyciami świat ten pozbawiony był realności. Zdaniem Mouniera, filozoficzną reakcją na ową „subiektywistyczną dekadencję" był marksizm, który przypomniał ludziom o realności rzeczy i wyrwał ich z „idealistycznego snu".

Człowiek musi przeciwstawiać się tym dwóm zagrożeniom, zagrożeniu uprzedmiotowieniem (alienacja Herkulesa), jak i zagrożeniu subiektywizacją (alienacja Narcyza). Przeciwstawiając się im, musi wychodzić z własnego wewnętrznego świata ku rzeczywistości zewnętrznej, ale jednocześnie zachować względem tej rzeczywistości niezależność. Świadomość konieczności przeciwstawienia się uzależnieniu od świata zewnętrznego, od przedmiotów, funkcji pełnionych w określonych strukturach społecznych i państwowych, zwyczajów i stosunków społecznych łączy Mouniera z egzystencjalistami. Równocześnie jednak Mounier odrzuca egzystencjalizm jako filozofię, zarzucając mu nadmierną i nieuzasadnioną nieufność wobec świata zewnętrznego. Optymalne jest zachowanie czegoś w rodzaju złotego środka, równowagi pomiędzy tendencją do interioryzacji i eksterioryzacji. Zwracając się do wewnątrz, człowiek powi-

nien szukać oparcia w świecie zewnętrznym, w możliwości zachowania kontaktu z nim, natomiast zwracając się na zewnątrz oparcie powinien znajdować w swym świecie wewnętrznym (Mrówczyński, 1965, s. 99 i nast.).

W przeciwieństwie do św. Tomasza i J. Maritaina, Mounier nie uznaje osoby za substancję, odrzucając zarazem prosty dualizm dzielący człowieka na ducha i materię. Osoba składa się wprawdzie z ducha i materii, jednak nie w taki sposób, że obydwa te składniki są w niej w jakiś sposób zespolone lub wymieszane ze sobą, lecz jest ona jednocześnie cała duchem i cała materią (Mounier, 1964, s. 21). Mounier nie wypracował wprawdzie jasnej koncepcji wewnętrznej struktury osoby (Kowalczyk, 1990, s. 405), wydaje się jednak, iż do wypracowania takiej koncepcji dążył, zaś jego poglądy uległy w tym względzie pewnej ewolucji. W pierwszym okresie twórczości osobę określa on przed wszystkim jako byt duchowy, łącząc z kategorią osoby szereg własności, takich jak wolność, uwrażliwienie na wartości, wspólnotowość, rozwój (Granat, 1959, s. 17). W okresie późniejszym większy nacisk kładzie na cielesny, doczesny wymiar osoby („Nie ma we mnie nic, co by nie było zmieszane z ziemią i krwią" – Mounier, 1964, s. 21). Odmówienie osobie substancjalności i przedmiotowości, zbliża z kolei koncepcję Mouniera do fenomenologii Maxa Schelera, który traktował osobę nie jako rzecz, lecz jako kierunek ruchu wszechświata. Walka ze spirytualizmem zbliża natomiast personalizm Mouniera do tomizmu, który w XX wieku pod postacią neotomizmu podjął spór z antropologią filozoficzną, traktującą duszę ludzką jako całkowicie niezależną od ciała (Mrówczyński, 1965, s. 98).

Spirytualizm stara się traktować człowieka wyłącznie jako istotę duchową. Tymczasem zanegowanie materialnego aspektu osoby, istnienia w niej szeregu biologicznych instynktów uniemożliwia rozwój osoby. Przyjęcie założenia, że wrodzone instynkty należy poskromić lub stłumić, gdyż stanowią przeszkodę w rozwoju życia duchowego, prowadzi do zaburzeń w tym rozwoju i do wykształcenia się takich form „duchowości", które nie są w stanie sprostać wyzwaniom życia prawdziwie chrześcijańskiego. Powołując się na odkrycia współczesnej psychologii i psychiatrii, Mounier proponuje, aby zamiast walczyć z instynktami, spróbować nadać im właściwy kierunek, znaleźć właściwe ujście dla sił przez nie wyzwalanych, to zaś odbyć się powinno pod kontrolą „wyższych władz", czyli życia osobowego (tamże, s. 37).

Jedną z podstawowych trudności związanych z mounierowską koncepcją osoby, a według L. Kołakowskiego w konieczny sposób wpisaną w każdą koncepcję człowieka i jak dotąd nieprzezwyciężalną, jest dychotomia pojawiająca się przy próbie opisu świata złożonego z dwóch autonomicznych względem siebie rzeczywistości: z wewnętrznego i subiektywnie przeżywanego świata „ja" oraz z rzeczywistości złożonej z przedmiotów zewnętrznych, którymi mogą być zarówno przedmioty materialne, jak i różnego typu ludzkie wytwory niematerialne (Kołakowski, 2000, s. 91 i nast.). Na trudność tę zwraca uwagę T. Płużański, wskazując, iż założenie, zgodnie z którym „żaden składnik życia podmiotowego nie jest zarazem składnikiem świata rzeczy" prowadzi do powstania w łonie mounierowskiego personalizmu „kłopotliwej sytuacji" (Płużań-

ski, 1967, s. 54), wywołanej niemożnością uzasadnienia, w jaki sposób możliwa jest komunikacja między osobami (Słomski, 2002).

W obrębie filozofii Mouniera trudność tę rozwiązać można w dwojaki sposób. Można przede wszystkim wskazać, iż dla Mouniera zasadnicza niewspółmierność wewnętrznego świata „ja" i świata przedmiotów istniejących na zewnątrz „ja" ma charakter o wiele bardziej skomplikowany niż założył Kołakowski[5]. W personalizmie Mouniera świat składa się wprawdzie z osób i przedmiotów nie będących osobami, jednak łącznikiem pomiędzy tymi dwoma niewspółmiernymi płaszczyznami jest Bóg – jedność materii i ducha zostaje potwierdzona dzięki wcieleniu Chrystusa[6].

Można ponadto powołać się na przyjętą przez Mouniera koncepcję ewolucji wszechświata i z koncepcji tej, czy raczej jej ogólnego zarysu, próbować wywieść teoretyczne uzasadnienie dla tezy o komunikowalności osób. Wydaje się jednak, że Mounier kwestii tej – z punktu widzenia filozofii racjonalistycznej jednej z podstawowych i najtrudniejszych – wcale nie uznaje za istotną i świadomie powstrzymuje się od formułowania jednoznacznych rozstrzygnięć[7]. Filozofia ma dla Mouniera sens tylko o tyle, o ile jest w stanie dać odpowiedź na rzeczywiste problemy współczesności, a problem wspólnej płaszczyzny łączącej świat wewnętrzny osoby ze światem zewnętrznym z pewnością trudno uznać za problem istotny z punktu widzenia wyzwań, jakie przed chrześcijaństwem i chrześcijanami stawia współczesność[8]. W personalizmie Mouniera (1964, s. 76) osoba „jest zwrócona na zewnątrz. Stawia czoła sytuacjom. Nie jest substancją daną, istniejącą niezależnie od zjawisk, ale jest egzystencją tworzącą swą egzystencję wśród zjawisk i poprzez nie".

Taka koncepcja osoby, nawet jeżeli nie jest kompletna ani spójna, pociąga za sobą szereg następstw przede wszystkim dla życia społecznego. Z niemożności ostatecznego określenia osoby wyprowadza Mounier „zasadę nieprzewidywalności", która na poziomie teoretycznym wyklucza ostateczną systematyzację („personalizm jest filozofią, ale nie jest systemem"), a w wymiarze społecznym sprzeciwia się tendencji do zasklepiania się i zastygania w utartych schematach, którą przejawiają wszystkie społeczności religijne czy polityczne (Copleston, 1991, t. IX, s. 306). Określenie społeczeństwa jako struktury wyrastającej ze wspólnoty wolnych i twórczych osób okazuje się zatem sprzeczne z dążeniem do zachowania porządku społecznego w „jak najciaśniejszej postaci", a więc w postaci demokracji burżuazyjnej.

Mieć można wątpliwości, czy mounierowskie zaangażowanie w sprawy społeczne i polityczne wynika z jego koncepcji osoby, czy też jest raczej odwrotnie i to właśnie ową koncepcję usiłował Mounier rozwijać tak, aby jak najlepiej uzasadniała potrzebę zmian i przekształcenia społeczeństwa Zachodu w nową „cywilizację personalistyczną". Wątpliwości te pojawiają się, na przykład, przy próbie porównania personalizmu Mouniera z poglądami M. Nédoncelle'a. Ten ostatni poświęcił wprawdzie znacznie więcej uwagi problemom związanym z określeniem wewnętrznej struktury osoby, jednak zasadniczo jego poglądy na człowieka nie odbiegają od poglądów Mouniera (tamże, s. 310). Mimo to M. Nédoncelle wypowiada się sceptycznie o możliwości wykorzysta-

nia personalizmu w charakterze teoretycznej podbudowy jakiegoś konkretnego programu politycznego. Jeżeli personalizm ma konsekwencje społeczne, to jedynie w sensie ogólnym, poprzez możliwość – lub jej brak – uzgodnienia określonego programu z jego tezami. W przeciwieństwie do Mouniera, M. Nédoncelle przestrzega, aby nie oczekiwać zbyt wiele od życia społecznego. Nie oznacza to oczywiście, iż w porównaniu z M. Nédoncellem Mounier jest naiwnym optymistą, usiłującym przekształcić personalizm w rodzaj ideologicznej utopii, świadczyć może natomiast, iż dla Mouniera punkt ciężkości, określający sens i cel refleksji filozoficznej, leży poza samą tą refleksją, a jego działalność pisarska ma na celu realizację zadań całkowicie praktycznych.

Jak wspomniałem, dostrzec można także pewne podobieństwa pomiędzy poglądami Mouniera a koncepcją „Wszechświata osobowego" T. De Chardin (por. Bartnik, 1995, s. 143). Zdaniem Mouniera, istnieją dwie drogi prowadzące do poznania człowieka: droga obiektywistyczna oraz droga subiektywistyczna (por. Kowalczyk, 1990, s. 402). Pierwsza z tych dróg wynika z faktu, że wszechświat podlega ewolucji prowadzącej do powstania życia organicznego, na trenie którego człowiek jest „najwyższym wytworem życia". Błędem filozofii spirytualistycznej jest pogląd, iż opis człowieka możliwy jest bez uwzględnienia jego aspektu materialnego, związanego z obiektywnymi prawami ewolucji całej przyrody. „Ewolucja biologiczna – pisze Mounier (1960, s. 204) – i postęp historii biegną dwoma nurtami zbieżnymi, które przeciwstawiają się sobie jedynie w sposób dialektyczny poprzez nieustanne następstwo kryzysów". Ruch personalizacji nie dotyczy więc jedynie świata ludzi, lecz dotyczy całej przyrody żywej i nieożywionej, osoba zaś jest „ukoronowaniem świata", szczytowym przejawem tendencji obejmującej swoim działaniem całość bytu. Mounier wydaje się dzielić całość tego, co istnieje, nie tyle na przyrodę nieożywioną, organizmy żywe, świat ludzi, wreszcie świat idei, ile na rzeczywistość osobową i nieosobową. Pomiędzy tymi dwoma rzeczywistościami istnieje ścisła zależność polegająca na tym, że rzeczywistość osobowa wyłania się z rzeczywistości nieosobowej, a wyłania się z niej przezwyciężając ją, pokonując opór, jaki rzeczywistość nieosobowa stawia uniwersalnemu ruchowi personalizacji. „Powie się – pisze Mounier (1964, s. 10) – że centralną rzeczywistością świata jest ruch personalizacji, ponieważ rzeczywistości nieosobowe, lub mniej czy bardziej zdepersonalizowane (materia, gatunki żyjące, idee) są jedynie stratą szybkości albo osłabieniem natury na drodze do personalizacji. Robak, który upodabnia się do gałęzi, aby w wegetatywnym bezruchu zatrzeć pamięć o sobie, zapowiada człowieka, który zatapia się w konformizmie, by za siebie nie odpowiadać (...)".

Owego ontologicznego nurtu rozważań Mounier nie starał się jednak rozwijać. Wydaje się, że poglądy powyższe stanowią raczej próbę modyfikacji filozofii Teilharda de Chardin, tak aby mogła ona posłużyć za podstawę mounierwoskiego personalizmu. Warto jednak zauważyć, iż filozofia de Chardin w bardzo ograniczonym zakresie daje się wykorzystać jako teoretyczna podbudowa programu społecznego, jakim bez wątpienia w dużym zakresie jest personalizm Mouniera i, być może, właśnie dlatego[9] Mounier zaniechał szczegółowego rozwijania tego nurtu rozważań.

Przypisy

[1] E. Mounier, E. Mounier: *Co to jest personalizm*, Warszawa 1960, s. 196. Mounier mówi też o „rozkładzie człowieka klasycznego", mając przez to na myśli „kryzys współczesnego człowieka", któremu personalizm powinien zaradzić. Tamże, s. 193 i nast.

[2] Warto jednak podkreślić, że również T. Płużański mimo swego optymistycznego stosunku do intencji Mouniera („Mounier jest przekonany, że osoba [...] nie jest niewyrażalna". T. Płużański, 1967, s. 48), w wyniku napotkania na nieprzezwyciężalne trudności interpretacyjne przyznaje, iż pojęcie osoby staje się „jądrem ciemności". Tamże, s. 56.

[3] Rozróżnienie między osobą a jednostką oparte jest oczywiście na tomistycznym rozróżnieniu między *indywiduum* a *persona*.

[4] U Mouniera przeciwstawienie pomiędzy osobą a jednostką jest jeszcze bardziej wyraźne niż u J. Maritaina, u którego również odkrywa ono kluczową rolę. Por. Cz. Bartnik, 1995, s. 135.

[5] Kołakowski ogranicza rozważania jedynie do tej filozofii, która „obywa się bez horyzontów transcendentnych i nawet brak takiego horyzontu uważa za konstytutywną cechę własnego obrazu świata", a personalizm Mouniera z pewnością do takiej filozofii nie należy. L. Kołakowski, 2000, s. 88.

[6] Mounierowi można tu zarzucić, iż odwołanie się do Boga nie rozwiązuje problemu, bo skoro Bóg jest tajemnicą, zatem próbuje on wyjaśnić jedną tajemnicę przez drugą, jednak takie postawienie sprawy wynika po pierwsze z żonglowania słowem „tajemnica", któremu nadaje się dwa różne znaczenia, po drugie zaś – w personalizmie również Bóg jest osobą („osobą osób").

[7] Nie oznacza to jednak, iż świadome zaniechanie określenia wewnętrznej struktury osoby i jej relacji ze światem pozaosobowym nie stanowi istotnej luki w personalizmie jako propozycji filozoficzno-światopoglądowej.

[8] S. Kowalczyk zwraca jednak uwagę, iż ów agnostycyzm Mouniera w praktyce nie był przez niego zbyt ściśle przestrzegany. Por. S. Kowalczyk, 1990, s. 402.

[9] Abstrahując od wykształcenia, które w przypadku Mouniera i w przeciwieństwie do T. De Chardin, nie było wykształceniem przyrodniczym.

Bibliografia

Bartnik Cz.S.: *Personalizm*. Lublin 1995.

Copleston F.: *Historia filozofii*. Warszawa 1991.

Filozofia i socjologia XX wieku. Warszawa 1965.

Gilson E.: *Tomizm*. Warszawa 1960.

Granat W.: *Idea osoby w pismach E. Mouniera*. Zeszyty Naukowe KUL 1959, nr 1, Kołakowski L.: *Cogito, materializm historyczny i ekspresyjna teoria osobowości*. W: L. Kolakowski: *Kultura i fetysze*. Warszawa 2000.

Kowalczyk S.: *Człowiek w myśli współczesnej*. Warszawa 1990.

Mounier E.: *Chrześcijaństwa i pojęcie postępu*. Warszawa 1968.

Mounier E.: *Co to jest personalizm*. Warszawa 1960.

Mounier E.: *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*. Kraków 1964.

Mrówczyński T.: *Mouniera tragiczny optymizm*. W: *Filozofia i socjologia XX wieku*. Warszawa 1965.

Opara S.: *Filozofia. Współczesne kierunki i problemy*. Warszawa 1999.
Płużański T.: *Mounier*. Warszawa 1967.
Słomski W.: *Kilka uwag o personalizmie Emmanuela Mouniera*. OF 19/2000.
Słomski W.: Osoba, osobowość – koncepcja osoby w personalizmie chrześcijańskim. Kronika Diecezji Sandomierskiej 91/1998.
Słomski W.: *Personalistyczna koncepcja wolności Emmanuela Mouniera*. EF 26/1998.
Słomski W.: *Personalistyczna wizja wolności*. Warszawa 2000.
Słomski W.: Wolność – jej znaczenie, rola i ważniejsze orientacje. RF1/2002.
Słomski W.: *Wolność osoby ludzkiej według Emmanuela Mouniera*. Warszawa 1996.
Turowicz J.: *O Emmanuelu Mounierze*. W: *E. Mounier. Co to jest personalizm*. Warszawa 1960.

Summary

Personalism of Emmanuel Mounier is not a speculative philosophy and despite many references to the philosophical tradition it tries to depart from the theories of the human developed by the traditional philosophy and to replace them with its own concept of „the new human". By searching for what in the traditional theories may appear valuable form the viewpoint of personalism, Mounier tries first of all to specify their negative side. He therefore confirms „the decay of the classic concept of the human" and affirms that common notions that were used to describe the concept became outdated. Furthermore he deduces that the human must be described with the use of a new, lively language which makes it possible to overcome rigid and false patterns of thinking. By using new terms and a new method of speaking about the human, (Mounier's language often verges on a literary language or, not to say, a poetic language, which naturally causes a number of interpretation difficulties) Mounier hopes to express the human as a person able to fulfil true Christian values.

The concept of the human derived from Thomism the foundation of Mounier's concept of the human

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2004

Waldemar Kozłowski
Instytut Badań Edukacyjnych

SPOSTRZEGANIE ROLI INTUICJI JAKO ŹRÓDŁA INSPIRACJI W ROZUMIENIU SYTUACJI PROBLEMOWYCH (NA PRZYKŁADZIE NAUCZYCIELI I DYREKTORÓW SZKÓŁ)

Podstawową sferą naszej aktywności umysłowej jest rozwiązywanie problemów. Jak wiadomo, mózg człowieka pracuje cały czas, jednak z różną intensywnością – czasami, jak we śnie, słabiej, kiedy indziej zaś, jak np. w trakcie rozwiązywania równań z wieloma niewiadomymi, bardziej intensywnie. Odwołując się do modnej terminologii informatycznej, na gruncie psychologii mówi się o dwóch poziomach przetwarzania informacji: powierzchownym (płytkim) oraz głębokim (Maruszewski, 2001). Na poziomie płytkim podstawą do reagowania lub podejmowania decyzji są nawyki myślowe oraz heurystyki – proste reguły radzenia sobie z problemami, odznaczające się jednak zawodnością. Przetwarzanie głębokie wiąże z wnikliwym analizowaniem informacji, refleksją, wykorzystywaniem logiki, złożonymi operacjami umysłowymi.

Wbrew pozorom, obie formy przetwarzania informacji są nam pomocne i użyteczne. Wyżej cenione jest przetwarzanie na poziomie głębokim, ponieważ wiąże się z wnikliwym, refleksyjnym stosunkiem do problemu. Nie bez znaczenia jest zapewne także i to, że wymaga ono sporego niekiedy wysiłku, pochłania więcej czasu. Nie zawsze jednak wysiłek taki jest potrzebny – problem wymaga szybkiego rozstrzygnięcia i na myślenie nie ma czasu. Poza tym – cześć ludzi nie przepada za tego rodzaju wysiłkiem i woli go unikać. W wielu sytuacjach ograniczamy się zatem do powierzchownego przetwarzania informacji. Zainteresowanie tą kwestią doprowadziło m.in. do wykrycia różnych sposobów ograniczających informacyjną złożoność sytuacji oraz redukujących wysiłek umysłowy. W tym kontekście uwagę zwraca intuicja – zjawisko, które przez długie lata pozostawało na marginesie refleksji i badań psychologicznych.

Przyczyny pomijania tego zjawiska wiązały się zapewne z trudnościami określenia jego natury oraz pomiaru. Nie można ich jednak sprowadzać do kwestii definicyjnych czy metodologicznych. Przede wszystkim nie doceniano

znaczenia intuicji. Stosunek badaczy i teoretyków do intuicji przypominał nieco podejście do zjawisk paranormalnych, w rodzaju przepowiadania przyszłości czy odgadywania myśli. Częściej wspominali o niej psycholodzy o filozoficznej orientacji. Wybitny przykład stanowi twórczość C.G. Junga, który cenił intuicję wysoko, zaliczając ją do podstawowych procesów poznawczych – myślenia i spostrzegania. Podobnie jak inni psychoanalitycy, nie zadawał sobie jednak trudu empirycznego sprawdzania słuszności swych poglądów, a jeśli to czynił, to w sposób odbiegający od powszechnie przyjętych kanonów metodologicznych. Co ciekawe jednak, współczesne koncepcje i badania w dużym stopniu potwierdzają słuszność poglądów C.G. Junga, na co wskazuje C. Nosal (1992). Analizując dorobek szwajcarskiego psychoanalityka w kontekście różnic indywidualnych pod względem odbioru informacji, autor ten formułuje wniosek o spójności teorii Junga z wieloma współczesnymi teoriami i rezultatami badań empirycznych (Nosal, 1992, s. 25).

Opinia ta jest wyrazem zmiany podejścia do intuicji, podobnie jak do paru innych zjawisk, które rzadko analizowano i jeszcze rzadziej badano (należą do nich np. miłość i wola). Powstają próby określenia natury tych zjawisk, konstruowane są narzędzia i realizowane badania.

Intuicję zalicza się do trudnych do określenia stanów świadomości o charakterze jakościowym. Jest zjawiskiem zbliżonym do poczuć, przeświadczeń, pojawiających się nagle pomysłów, pozbawionych podstaw przekonań. Czasami ujmuje się je ogólną nazwą *qualia* (D.J. Chalmers, cyt. za: Łukaszewski, 2003 b).

Rozbudowaną charakterystykę intuicji zaproponował K. Mudyń (1997). „Przyjmujemy, że intuicja jest ulotną, nietrwałą formą wiedzy wyrażającej globalną ocenę sytuacji (...) manifestującą się w postaci poczuć lub przeczuć, symbolicznych obrazów, a także reakcji fizjologicznych i wywierającej potencjalny wpływ na podejmowane przez nas decyzje oraz spontaniczne reakcje pomimo braku uświadamianych przesłanek i racjonalnych argumentów" (tamże, s. 249). Do charakterystycznych cech intuicji autor zalicza: 1) całościowość, 2) nietrwałość, 3) zależność od już zgromadzonych doświadczeń i informacji, 4) utrudniona rozpoznawalność jej poznawczych walorów, 5) niekompletność przekazu (brak uzasadnień). Pochodnym aspektem tych cech jest ograniczona intersubiektywność: wiedzę tę trudno zwerbalizować, a jeszcze trudniej racjonalnie uzasadnić.

Pomimo kłopotów z ustaleniem, czym jest intuicja, jaka jest jej geneza i funkcje, ma ona zwolenników podkreślających jej specyfikę i znaczenie. Należy do nich m.in. J. Bruner (1971), którego zdaniem myślenie intuicyjne polega na tendencji do uchwycenia sensu, znaczenia lub struktury problemu bez posługiwania się pojęciową i metodologiczną aparaturą danej dyscypliny wiedzy. Dzięki temu pojawiają się niekiedy niezwykłe hipotezy, przypuszczenia i zależności, które później poddaje się sprawdzeniu. Próby charakteryzowania tego rodzaju myślenia akcentują także towarzyszący mu niski poziom świadomości, szybkość dochodzenia do wniosków i przyczyn oraz pomijanie reguł logiki (wnioskowania, analizy przyczynowo-skutkowej). Wymienia się także takie

cechy intuicji, jak jej pozawerbalny charakter oraz znaczący wpływ emocji (Dobrołowicz, 1995 b).

A. Kolańczyk (1991) podkreśla, iż intuicji towarzyszy niski poziom samokontroli. Procesy sterowania własnym myśleniem i zachowaniem są słabo rozwinięte, czemu towarzyszy niska integracja osobowości. W podsumowaniu wyników własnych badań autorka zwraca uwagę na rzadziej podkreślaną cechę myślenia intuicyjnego, jaką jest nastawienie na uczestnictwo w zdarzeniach, poszukiwanie ich znaczenia w sobie (własnych emocjach, odczuciach, wrażeniach) i otoczeniu (reakcjach innych ludzi).

Podstaw intuicji upatrywać można w koncepcjach (mających w dużym stopniu status hipotez) odmienności funkcjonowania półkul mózgowych; jedna z nich (niedominująca) byłaby ośrodkiem niewerbalnych i nieracjonalnych funkcji mózgu, w tym intuicji. Przypuszczenia te znajdują poparcie w badaniach neurofizjologicznych, wskazujących na zmianę potencjałów czynnościowych w półkulach mózgowych w zależności od wykonywanego zadania (część z nich odwoływała się do intuicji), (M. Wilson, cyt. za: Nosal, 1992).

Wielu autorów nawiązuje do kategorii opisujących style poznawcze. Globalne, całościowe ujmowanie danych, przeciwstawiane bywa podejściu analitycznemu. Osoby preferujące intuicyjne podejście do spostrzegania i myślenia mają skłonność do pierwszego z tych stylów. Przetwarzanie informacji na wymiarze: analityczność/syntetyczność (drugi biegun ujmuje jeden z głównych wyznaczników intuicji) znajduje analogie w takich znanych wymiarach stylów poznawczych, jak: konkretność/abstrakcyjność, fragmentaryczność/całościowość, sekwencyjność/konfiguracyjność, kody obrazowe/kody werbalne (Nosal, 1992, s. 19).

Punktem odniesienia mogą być także ogólne modele przetwarzania informacji (zwłaszcza tzw. paralelno-rozproszony), na gruncie których intuicję charakteryzuje rozproszona organizacja procesów poznawczych, nie poddana ostrym ograniczeniom. W ramach tego modelu łatwo opisać można takie cechy intuicji, jak globalność aktu poznawczego, nagłość jego pojawiania się, występowanie komponentów obrazowych i wyobrażeniowych oraz takie doznania, jak natchnienie, olśnienie, wgląd.

E. Nęcka (1983) ujmuje intuicję w kontekście myślenia, wskazując na dwie cechy dlań charakterystyczne: poczucie oczywistości oraz apriorycznoś. Myślenie intuicyjne opiera się na z góry przyjętych, niewymagających uzasadnienia założeniach, zaś jego efekty są dla jednostki jasne i bezdyskusyjne.

Znaczenie intuicji podkreślane jest głównie w kontekście myślenia twórczego. Osoby wykazujące się osiągnięciami w tej dziedzinie mają, zdaniem E. Nęcki (2001, s. 126), wyraźne upodobanie do posługiwania się intuicją. Myślenie intuicyjne pojawia się w wielu technikach rozwijających myślenie twórcze, jak np. w koncepcji myślenia lateralnego E. De Bono, czy synektyki W. Gordona. I choć efekty tego typu myślenia nie zawsze bywają wartościowe, dystansowanie się wobec intuicji pozbawiałoby nas wielu cennych hipotez i wniosków.

Wartość pomysłów i idei powstałych w trakcie myślenia intuicyjnego trudno oszacować w sposób jednoznaczny. Niekiedy sądy intuicyjne odznaczają się

dużą odkrywczością i nowatorstwem, o czym świadczą historie odkryć i wynalazków. Pomijają one jednak liczne zapewne przypadki, gdy intuicyjne sądy i przypuszczenia okazywały się nietrafne.

Powyższy skrótowy przegląd prób określania intuicji i jej funkcji ukazuje znaczne podobieństwa i zbieżności, co wydaje się godne pokreślenia w przypadku zjawiska, które z trudnością poddaje się racjonalizującym zabiegom. Okoliczność ta sprzyja podejmowaniu prac empirycznych, mających na celu określenie roli intuicji w procesach przetwarzania informacji. Przedstawione niżej badanie zmierza w tym kierunku, rozpatrując intuicję w kontekście rozwiązywania problemów, ściślej zaś – oceniania jego efektów w kategoriach sukcesów i niepowodzeń.

Rozwiązywanie problemów jest procesem racjonalnym, wyodrębnia się w nim etapy, opisuje procedury, które często wyrażane są językiem logiki. Podobny charakter mają modele opisujące aktywność umysłową ukierunkowaną na poszukiwanie przyczyn sukcesów i niepowodzeń w rozwiązywaniu problemów. Opracowywane one były w ramach bardzo popularnych swego czasu (głównie w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia) koncepcji i badań z zakresu atrybucji. Znajdują się wśród nich takie, które przyjmują, że w trakcie odpowiedzi na pytanie o przyczyny zdarzeń jednostka dokonuje (niekoniecznie świadomie) dużego wysiłku umysłowego (przykładem – koncepcja H. Kelleya), do takich, które nie stawiają tak wygórowanych wymagań (reprezentuje je klasyczna koncepcja F. Heidera), (por. np. Kofta, 1985).

Rysem wspólnym tych koncepcji jest założenie, iż człowiek poszukuje odpowiedzi na pytanie o przyczyny zachowań własnych oraz innych ludzi formułując próbne odpowiedzi (przypuszczenia, hipotezy). Następnie zbiera dane, które pozwalałyby mu je zweryfikować: potwierdzić lub odrzucić. Na tym etapie obserwuje się znamienną tendencję, polegającą na znacznie większej gotowości do wynajdywania i akceptowania informacji potwierdzających własne przypuszczenia, pomijania zaś lub niedoceniania tych, które im zaprzeczają. Proces ten kończy się, gdy jednostka uzna, iż posiada wystarczającą pulę danych przemawiających za którąś z hipotez, która uznawana jest za przyczynę analizowanego zdarzenia.

Jednym z zarzutów, stawianych teoriom atrybucji, jest przyjmowane w nich założenie, iż proces ustalania przyczyn ma charakter złożony i wymaga sporego wysiłku poznawczego. Jak się wydaje, w rzeczywistych sytuacjach ludzie nie posługują się tak skomplikowanymi procedurami, wybierając metody znacznie szybsze i prostsze. Oprócz sposobów uproszczonych (heurystyk) korzystać mogą z takich form umysłowej aktywności, które nie wymagają analitycznego, uporządkowanego przetwarzania informacji. Kryteria te spełnia intuicja. Można zatem postawić pytanie o rolę intuicji w myśleniu o przyczynach zachowań.

Celem przedstawianych badań było poszukiwanie związków pomiędzy skłonnością do posługiwania się intuicją a czynnikami branymi pod uwagę w ustalaniu przyczyn własnych sukcesów i niepowodzeń. Traktować je można jako krok wstępny ku odpowiedzi na powyższe pytanie. Ze względu na to, iż wiedza empiryczna o intuicji jest niezbyt obszerna, trudno byłoby formułować

konkretne przypuszczenia dotyczące tych zależności, ich siły i kierunku. Dzięki wynikom tego typu badań, jak poniższe, zadanie takie może być łatwiejsze.

Metoda

W badaniu wzięły udział dwie grupy osób, związanych ze szkołą – nauczyciele oraz dyrektorzy szkół. Funkcjonują w ramach tej samej instytucji, lecz na innych zasadach: różni ich rodzaj wykonywanych zadań oraz zakres odpowiedzialności. Zbliża natomiast typ wykształcenia oraz doświadczenia związane z pełnieniem roli nauczyciela. Ten splot podobieństw i odmienności stwarza okazję do interesujących porównań pod względem myślenia przyczynowego i roli w nim intuicji.

Druga płaszczyzna zróżnicowania dotyczy sytuacji. Biorąc pod uwagę kryterium subiektywnej oceny końcowego efektu, wyróżniono dwie klasy sytuacji, określanych jako „sukces" i „porażka". Koncepcje i badania nad procesami atrybucji wskazują, iż wnioskowanie o przyczynach działań własnych ma przebieg odmienny w zależności od oceny końcowego efektu (Mądrzycki, 1986).

Badanie składało się z dwu etapów.

Etap pierwszy polegał na aktywizacji doświadczeń związanych z rzeczywistymi sytuacjami, jakie wystąpiły w pracy dyrektorów i nauczycieli. Spełniać one miały dwa kryteria:

1) powinny być dobrze zapamiętane,

2) w subiektywnej ocenie jedno z nich oceniane było jako sukces, powodzenie, drugie zaś jako porażka, niepowodzenie.

Poza tymi ograniczeniami badanym pozostawiono swobodę w wyborze sytuacji. Przewidując, iż niektórym osobom sprawiać może trudność sprostanie tym kryteriom (mogły one uznać, iż w ich biografii zawodowej nie doświadczali porażek ani wybitnych osiągnięć), starano się zadanie ułatwiać, sugerując, iż spełniać je mogą także zdarzenia niezbyt doniosłe, o skromnym charakterze.

Po przypomnieniu sobie zdarzeń proszono o ich krótki (paru zdaniowy) opis. Polecenie to miało na celu aktywizację wspomnień w ich aspekcie emocjonalnym, a także wyraźniejsze zarysowanie w świadomości.

Etap drugi polegał na wypełnianiu kwestionariuszy dotyczących opisanych zdarzeń. Badani wypełniali je dwukrotnie, odrębnie dla zdarzenia „sukces" i „niepowodzenie". Zawierały one szereg skal, za pomocą których mieli oni:

1) oszacować swój poziom zaangażowania w opisane zdarzenie,

2) określić poziom swobody decyzji, podejmowanych przez nich w opisanej sytuacji,

3) ocenić stopień osobistej odpowiedzialności za zdarzenie i jego rezultat,

4) zaznaczyć poziom poczucia sensu własnego działania (od bardzo sensownego do bezsensownego),

5) określić stopień kontroli nad opisywanym zdarzeniem (może ona mieć charakter zewnętrzny lub wewnętrzny),

6) oszacować, w jakim stopniu byli oni świadomi celu swego postępowania w opisanej sytuacji.

W zestawie narzędzi odrębne miejsce zajmowała skala mająca badać skłonność do posługiwania się intuicją w procesie rozwiązywania problemów (w przeciwieństwie do orientacji racjonalnej). Konstruując ją założono, iż w trakcie rozwiązywania problemów ludzie przyjmują dwie odmienne orientacje, przejawiające się w większości sytuacji problemowych, z jakimi mają do czynienia. Pierwszą z nich określono jako racjonalistyczną. Skłaniają się ku niej osoby pragnące posiadać duży zbiór informacji, dbające o poprawność rozumowania, wierzące w siłę argumentów oraz ich zasadność. Przykłady stwierdzeń: „Tylko starannie przemyślane decyzje bywają dobre", „Należy zachować dystans i obiektywizm w stosunku do ludzi i spraw, z jakimi ma się do czynienia". Orientacja druga określona jest jako intuicyjna; preferują ją ci, którzy doceniają rolę emocji i uczuć w rozwiązywaniu problemów, kierują się domysłem lub przeczuciem. Przykładowe stwierdzenia: „Mam zaufanie do tego, co mi podpowiada moja intuicja", „W wielu sytuacjach emocje i uczucia sugerują mi, co powinnam/powinienem robić".

W skład kwestionariusza, nazwanego „Podejmowanie Decyzji", wchodzą 22 stwierdzenia, wybrane ze wstępnej puli liczącej 38 stwierdzeń. Pozostały te, których trafność została wysoko i zgodnie oceniona przez dwóch sędziów, a także te, których współczynniki korelacji w obrębie danej orientacji były najwyższe. Pierwsze kryterium zbliżone jest do miar trafności (teoretycznej), drugie zaś traktować można jako przybliżone oszacowanie rzetelności. Pomimo iż w obu przypadkach narzędzie pomyślnie spełniło postawione przed nim kryteria, nie można traktować go jako sprawdzone pod względem psychometrycznym. Uznano jednak, że można się posłużyć nim w ustalaniu zależności na poziomie grupowym.

W badaniach wzięło udział 28 nauczycieli i 33 dyrektorów szkół województwa mazowieckiego. W obu grupach dominowały kobiety (wśród nauczycieli 87%, wśród dyrektorów 63%); średnia wieku nauczycieli była nieco niższa niż średnia wieku dyrektorów.

Wyniki

Opracowanie wyników polegało na porównywaniu odpowiedzi zaznaczonych na skalach. Poszukiwano różnic pomiędzy: a) nauczycielami a dyrektorami oraz b) doświadczeniem sukcesu i porażki.

W pierwszej kolejności omówimy różnice pomiędzy badanymi grupami osób. Sygnalizować będziemy tylko te, które okazały się statystycznie istotne bądź zbliżają się do granic istotności.

W przypadku nauczycieli istotna statystycznie okazała się różnica dotycząca intuicji: jej rola jest większa w sytuacji sukcesu (S) niż niepowodzenia (P). Pozostałe trzy zależności nie są statystycznie istotne, lecz zarysowują interesujący krąg zależności.

1) Nauczyciele skłonni są przypisywać sobie większą odpowiedzialność za przebieg i efekty działań, gdy kończą się one sukcesem niż niepowodzeniem.

2) Interesowano się także poczuciem kontroli, nawiązując do tradycyjnego zróżnicowania ze względu na jej źródła, które mogą być zewnętrzne (końcowy rezultat zależy od czynników od jednostki niezależnych, takich jak trudność zadań, okoliczności, rola przypadku, wpływ innych ludzi) lub wewnętrzne (zalicza się do nich zaangażowanie, wysiłek, zdolności). W opinii nauczycieli, gdy doznają porażki, mają skłonność upatrywać jej przyczyn w czynnikach natury zewnętrznej, gdy zaś doświadczają sukcesu, towarzyszy im przekonanie o wewnętrznych czynnikach odpowiedzialnych za to zdarzenie.

3) Odmienne jest także poczucie sensowności własnego działania: ocenia się je wyżej w sytuacji sukcesu niż niepowodzenia.

Podsumowując, w odczuciu nauczycieli w sytuacjach uwieńczonych sukcesem kierują się w większym stopniu intuicją, czują się za nie bardziej odpowiedzialni, mają przekonanie o większej sensowności swego działania, upatrują przyczyn powodzenia w czynnikach wewnętrznych, w porównaniu z sytuacjami, w których doznają niepowodzenia.

Przechodząc do omawiania analogicznych danych dotyczących dyrektorów, na wstępie zauważyć trzeba, że istotnych różnic jest więcej (siedem). Fakt ten może sugerować, że dyrektorzy wyraźniej różnicują sytuacje sukcesów i niepowodzeń. Nasuwa się także inne wyjaśnienie: praca dyrektora stwarza okazję do częstszego i bardziej emocjonalnego doświadczania sukcesów i niepowodzeń, wskutek czego osoby pełniące tę rolę pamiętają je lepiej i wskutek tego są wyraźniej różnicowane.

Podobnie, jak w przypadku nauczycieli, także i dyrektorzy istotnie częściej posługują się intuicją w przypadku sukcesów niż niepowodzeń. W odróżnieniu od swych kolegów, różnice pojawiają się także w przypadku przeciwnej orientacji – racjonalistycznej. Kierunek jest ten sam: w przypadku sukcesu skłonność do racjonalnego podejścia jest silniejsza niż w przypadku porażki.

Zbieżność pomiędzy obu grupami występuje także w przypadku trzech innych zależności. Dyrektorzy nie różnią się zatem od swych kolegów pod względem przypisywanego poczucia odpowiedzialności, odczuwanego poczucia sensu oraz kontroli. Większa odpowiedzialność, wyższe poczucie sensu oraz wewnętrzne poczucie kontroli zaznacza się wyraźniej, gdy dyrektor doznaje sukcesu niż niepowodzenia.

Pozostałe dwie prawidłowości występują w innych dziedzinach, co, być może, świadczy o odmienności doświadczeń związanych z pełnieniem roli kierowniczej. Dyrektorzy sygnalizują większe osobiste zaangażowanie, gdy końcowy efekt działań uwieńczony jest powodzeniem. W takich sytuacjach odczuwają także większą swobodę działania, niż gdy spotyka ich porażka.

Dyrektorzy są zatem pod wieloma względami podobni do nauczycieli, co wydaje się oczywiste: w przeszłości także nimi byli, a i obecnie część z nich roli tej nie porzuciło. Dziwne by było, gdyby ta zbieżność doświadczeń nie znalazła odbicia w otrzymanych ocenach i atrybucjach. Na tym tle znaczenia nabierają zależności, które wyróżniają dyrektorów; przypuszczać można, iż w tych zakresach zaznacza się specyfika pełnionych przez nich (a właściwie przez nie – dane pochodzą od kobiet) funkcji.

Druga płaszczyzna analizy obejmowała porównania pomiędzy sytuacjami. Zróżnicowanie ocen i atrybucji okazało się wyraźne, prawie na wszystkich wymiarach osiągnęło poziom statystycznej istotności. Doświadczenie sukcesu i porażki ma zatem zasadniczo odmienne odzwierciedlenie w świadomości badanych nauczycieli, co nie wydaje się dziwne.

Istotne różnice zaznaczyły się pod względem oceny roli intuicji. Odgrywa ona większą rolę w sytuacjach typu S niż typu P ($t = 2,79$; $p = 0,05$). Sytuacje te różnią się także, w nieco mniejszym stopniu, pod względem znaczenia przypisywanego orientacji racjonalnej ($t = 2,31$; $p = 0,05$). Wyniki te wskazują, iż sukces wymaga zaangażowania intuicyjnego i racjonalnego aspektu umysłu, choć nieco większe znaczenie ma intuicja.

W dwu przypadkach nie zanotowano istotnych różnic; z taką sytuacją mamy do czynienia, gdy chodzi o poziom zaangażowania oraz świadomość celu działania. Porównanie średnich pokazuje, iż w sytuacjach P występuje mniejsze zaangażowanie oraz niższa świadomość celu niż w S, ale nie są to prawidłowości znaczące.

W pozostałych interesujących nas aspektach typ sytuacji okazał się czynnikiem istotnie różnicującym doświadczenia badanych. Najsilniejsze zróżnicowanie uwidoczniło się na poziomie poczucia odpowiedzialności ($t = 3,91$; $p = 0,001$). Jak łatwo można przewidzieć, badani w większym stopniu czują się odpowiedzialni za sukces niż niepowodzenie.

Podobnie ma się sprawa z poczuciem sensu własnego działania: doświadczane jest silniej w sytuacjach S niż P ($t = 2,60$; $p = 0,05$). Wynik ten oznacza, iż jeżeli działania nauczycieli lub dyrektorów kończą się powodzeniem, przypisywana jest im duża sensowność, jeśli zaś prowadzą do niepowodzenia, następuje obniżenie poczucia sensowności.

Ostatnia znacząca różnica dotyczy poczucia kontroli. Określane ono było na dwubiegunowej skali, opisywanej na skrajach jako poczucie wewnętrzne lub zewnętrzne. Porównania pokazują wyraźnie, iż w sytuacji S występuje istotnie większa skłonność do przypisywania sobie wewnętrznego poczucia kontroli niż w sytuacji P ($t = 2,51$; $p = 0,05$). Prawidłowość tę można sformułować w sposób odwrotny: w przypadku porażki badani mają tendencję do przypisywania sobie bardziej zewnętrznego poczucia kontroli niż w sytuacji, gdy ich działanie uwieńczone zostało powodzeniem.

Omówienie wyników

Pytanie o rolę intuicji w procesie rozwiązywania problemów postawione zostało na ogólniejszym tle refleksji, jakie nasuwają się nauczycielom i dyrektorom, gdy zastanawiają się nad efektami swoich działań. Ukończenie działania (załatwienie sprawy, rozwiązanie problemu, wykonanie zadania) skłania do pytań o przyczyny osiągniętego wyniku. W tym kontekście może pojawić się także kwestia intuicji i jej znaczenia. Przypuszczalnie nie należy ona do takich, które nasuwają się nauczycielom jako ważne; być może, wielu z nich w ogóle jej

nie dostrzega. Z tego względu problem intuicji pojawił się wśród innych kwestii, które w przypadku określania czynników odpowiedzialnych za przyczyny sukcesów i niepowodzeń nasuwają się jako bardziej naturalne lub oczywiste.

W tym kontekście intuicja okazała się czynnikiem wyraźnie różnicującym, zarówno grupy jak i sytuacje. Wyniki sugerują, iż częściej pojawia się ona, gdy działanie uwieńczone jest sukcesem, niż gdy kończy się porażką. Nieco częściej posługują się nią nauczyciele niż dyrektorzy, choć w tym przypadku różnica nie zaznacza się tak wyraźnie.

Próby wyjaśnienia skłonności do posługiwania się intuicją w sytuacjach, które zakończyły się sukcesem, odwołują się do emocji towarzyszących przywoływanym zdarzeniom. Założyć można, iż sukces jest źródłem pozytywnych emocji, które wpływają na zapamiętane doświadczenia związane z wykonywanym zadaniem, nadając im również pozytywne zabarwienie. Odmienne przypuszczenia dotyczą porażki, która pociąga za sobą emocje negatywne, deformując wspomnienia w tym samym kierunku.

Najbardziej ogólna i wskutek tego mało precyzyjna sugestia wynika z przeglądu badań dokonanego przez T.P. Palfaia i P. Saloveya (cyt. za: Łukaszewski, 2003b), którzy wykazali, iż nastrój pozytywny sprzyja koncentracji uwagi na sobie, negatywny zaś skłania do koncentracji na obiektach zewnętrznych. Podobne dane uzyskano w badaniach nad osobami depresyjnymi. Sukces prowadziłby zatem do poszukiwania przyczyn korzystnego efektu działania w czynnikach wewnętrznych. Należy do nich intuicja, która z tego powodu ma małe szanse, by pojawić się, gdy doznało się porażki. Interpretację tę wzmacniają sugestie A. Kolańczyk (1991), zgodnie z którymi myśleniu intuicyjnemu towarzyszy skłonność do nadawania znaczeń wydarzeniom poprzez odwoływanie się do stanów wewnętrznych – emocji i odczuć.

W badaniu naszym nie zbierano jednak danych bezpośrednio dotyczących atrybucji przyczyn opisywanych zdarzeń, nie można zatem przypuszczeń tych za ich pomocą uwiarygodnić. Pozostaje odwołanie się do hipotezy, iż badani nauczyciele i dyrektorzy szkół odnosząc sukcesy w swojej pracy i – zgodnie z wynikami cytowanych badań – skupiając uwagę na czynnikach wewnętrznych, chętnie odwołują się do intuicji, która podpowiedziała im właściwe rozwiązanie.

Badania nad rolą emocji w procesach poznawczych pokazują znaczne zróżnicowanie ze względu na ich znak (Łukaszewski, 2003a). Pozytywny nastrój sprzyja szybszemu przetwarzaniu informacji i podejmowaniu decyzji. Pojawiające się pomysły odznaczają się większą oryginalnością i pomysłowością – są bardziej twórcze. Dobry nastrój sprzyja także szybszemu i trwalszemu zapamiętywaniu informacji, tych zwłaszcza, które oceniane są przez jednostkę jako pozytywne. Nastrój negatywny skłania niekiedy do ostrożności w myśleniu, wnikliwszemu analizowaniu danych, ogólnie jednak w większym stopniu utrudnia niż ułatwia myślenie.

Opierając się na tych prawidłowościach, związek pomiędzy doświadczaniem sukcesu a intuicją wyjaśniać można w następujący sposób. Powodzenie w działaniu wymaga niekiedy myślenia odbiegającego od rutynowego, orygi-

nalnego, a więc w jakimś stopniu twórczego. Wśród zjawisk wspomagających myślenie twórcze często wymienia się intuicję (Pietrasiński, 1969; Strzałecki, 1989; Nęcka, 2001). Powiązanie pomiędzy doświadczeniem sukcesu a intuicją dokonywałoby się zatem z pośrednictwem tej formy myślenia.

Inny trop interpretacyjny wywodzi się z hipotetycznych różnic w subiektywnej ocenie wysiłku (wkładu pracy) wkładanego w końcowy efekt własnego działania. Jeśli uwieńczony jest on powodzeniem, to niezależnie od rzeczywistego przebiegu procesów wysiłek poznawczy wraz z upływem czasu bywa minimalizowany, a zadanie oceniane jako stosunkowo łatwe. Korzystanie z intuicji nie wymaga wysiłku, pomysły i idee pojawiają się nagle, niepoprzedzone świadomą pracą umysłową. Na tej zasadzie następować może powiązanie pomiędzy sukcesem a intuicją: jeśli coś zakończyło się sukcesem, to nie wymagało dużego wysiłku poznawczego; ponieważ myślenie intuicyjne czegoś takiego nie wymaga, zatem mogło przyczynić się do końcowego pomyślnego efektu.

Przytoczone interpretacje mają charakter spekulatywny i są zasadne przy przyjęciu założeń, które nie zawsze bywają spełnione. Przykładowo, ostatnia z nich sugeruje, iż końcowy sukces sprawia, że towarzyszący mu wysiłek uznawany bywa za stosunkowo niewielki; mówiąc skrótowo, pojawia się takie rozumowanie: „Skoro mi się udało, to zadanie nie wymagało zbyt dużego wysiłku (nie było zbyt trudne)". Łatwo je zakwestionować, powołując się na sytuacje, w których sukces ma tym większą wartość, im większym wysiłkiem bywa okupiony.

Dotychczasowe próby wyjaśniania wyników odwoływały się do emocji i ich związków z procesami przetwarzania informacji. Sprowadzają się one do wniosku, iż pozytywne emocje, towarzyszące sukcesowi, tworzą klimat sprzyjający aktywizowaniu się stosunkowo szybkich i niewymagających wysiłku technik czy sposobów, wśród których pojawia się intuicja. Należy jednak uwzględnić rolę emocji negatywnych. Kwestia ta należy do dyskusyjnych – wyniki badań nie są jednoznaczne (por. Łukaszewski, 2003a), można jednak na ich podstawie wysuwać sugestie, iż doświadczanie emocji o negatywnym znaku sprzyja wolniejszemu, bardziej ostrożnemu myśleniu, które zbliża się do zasad logiki.

Na tej podstawie należałoby oczekiwać związku pomiędzy sytuacją porażki, dostarczającą emocji negatywnych, a skłonnością do racjonalnego przetwarzania informacji (ujmuje ona, w przybliżeniu, te tendencje, o jakich jest mowa wyżej). Oczekiwania te nie potwierdziły się. O ile w przypadku sukcesu wyraźnie zarysowuje się rola intuicji, to w sytuacji porażki nie wystąpiła skłonność do korzystania z racjonalnych technik przetwarzania informacji. Co więcej, w grupie dyrektorów także w przypadku sukcesu mamy do czynienia ze skłonnością do, umownie rzecz biorąc, racjonalizmu, a więc tendencji niezgodnej z przewidywaniami.

Wyniki te wyjaśnić można odwołując się do zjawiska bardzo często interweniującego w tracie badań – dążenia do ochrony dobrego o sobie mniemania, będącego przejawem poczucia własnej wartości. Poczucie to jest jednym z ważniejszych elementów osobowości i funkcjonuje jako potrzeba. Oprócz działań, mających na celu obronę dobrej opinii o sobie, pojawia się także skłonność do jej wzmacniania, nadawania sobie większej mocy i znaczenia. W naszych badaniach istotną rolę przypisujemy obronnemu aspektowi tego poczucia.

Bez większego ryzyka można założyć, iż skłonność do ochrony poczucia własnej wartości aktywizuje się znacznie wyraźniej w sytuacji porażki niż powodzenia. Drugie założenie dotyczy indywidualnych cech i właściwości, jakie brane są pod uwagę w trakcie zastanawiania się nad przyczynami własnych sukcesów i niepowodzeń. W takich sytuacjach pod uwagę brane są głównie zdolności, wśród których istotną rolę odgrywa sprawność umysłowa, w tym także – a może nawet przede wszystkim – zaawansowane sposoby przetwarzania informacji, określane przez nas jako „racjonalne". Trzecie niezbędne założenie głosi, iż ocena własnych zdolności (w tym także w zarysowanym wyżej aspekcie) jest ważnym elementem ogólnej oceny siebie, czyli poczucia własnej wartości.

Przyjęcie tych założeń prowadzi do przypuszczenia, iż pojawiające się w przypadku porażki poszukiwanie czynników odpowiedzialnych za to zdarzenie skłaniać może do zachowań obronnych, których efektem jest pomniejszanie znaczenia racjonalnych technik przetwarzania informacji. Przypisanie odpowiedzialności za porażkę, np. niskiej sprawności umysłowej, rzutowałoby negatywnie na poczucie własnej wartości; w tym kontekście zrozumiałe jest pomniejszanie znaczenia czynników z nią związanych. Ten ciąg przypuszczeń uzupełnić należy uwagą, iż zależności te mogą nie pojawiać się u osób z obniżonym poczuciem własnej wartości, które, zgodnie z zasadami zgodności poznawczej, przypisują odpowiedzialność za porażki czynnikom związanym ze sobą, w tym także własnym zdolnościom.

Wyjaśnienia wymagają różnice pomiędzy nauczycielami i dyrektorami pod względem znaczenia przypisywanego racjonalności. W tej sprawie wysunąć można dwa przypuszczenia:

1) dyrektorzy cenią sobie wyżej racjonalne podejście do problemów niż nauczyciele, co może powodować skłonność do dostrzegania jego znaczenia także w sytuacji sukcesu;

2) dyrektorzy mają do czynienia ze sprawami wymagającymi większego wysiłku poznawczego, zaangażowania bardziej złożonych form przetwarzania informacji, wskutek czego te aspekty umysłowego funkcjonowania są dla nich bardziej wyraziste, poznawczo łatwiej dostępne.

Przyglądając się danym, dotyczącym innych czynników i zmiennych, dostrzec można prawidłowości, które są zgodne z koncepcją egotyzmu atrybucyjnego (Witkowski, 1995). Głosi ona, iż atrybucja spostrzeganych przyczyn sukcesów i niepowodzeń związana jest z omawianą wyżej skłonnością do ochrony lub podwyższania poczucia własnej wartości. Najczęściej wyróżnia się dwie kategorie czynników branych pod uwagę w tego typu myśleniu: a) zewnętrzne w stosunku do osoby (takie, jak trudność zadania, inne osoby i ich działania, przypadek) oraz b) wewnętrzne (zdolności, zaangażowanie, wysiłek, stan zdrowia itp.). W zależności od tego, czy przedmiotem atrybucji jest porażka, czy sukces, wnioskowanie przebiega odmiennie: w przypadku sukcesu występuje skłonność do przypisywania odpowiedzialności czynnikom wewnętrznym, w przypadku porażki odpowiedzialność lokowana jest chętniej w czynnikach zewnętrznych.

Nasze badanie nie uwzględnia szerokiej gamy czynników, branych pod uwagę w trakcie badań atrybucyjnych, niemniej jednak zarysowujące się w nim

prawidłowości sugerują, iż u podłoża otrzymanych wyników tkwią skłonności egotystyczne, mające na celu wzmacnianie (lub obronę) poczucia własnej wartości. Przypisywanie sobie większej odpowiedzialności za sukces niż niepowodzenie, wyższe poczucie sensu własnego działania, gdy kończy się ono powodzeniem i doświadczanie wewnętrznego poczucia kontroli w tego typu sytuacjach: ten zbiór wyników zgodnie wspiera hipotezę egotyzmu atrybucyjnego. Tendencje występujące tylko w grupie dyrektorów (większe zaangażowanie i swoboda działania w przypadku sukcesu), także są z nią zgodne.

Wyniki te uogólnić można w sposób następujący: gdy nauczyciele skupiają się na efektach swoich działań (i dokonują ich oceny w kategoriach sukcesu lub porażki), w ich myśleniu występuje skłonność do ochrony dobrego o sobie mniemania, poczucia własnej wartości. W tym miejscu zadawać sobie można pytanie, w jakim stopniu tendencja ta związana jest z sytuacją badania i chęcią pokazania się w korzystnym świetle, a więc interwencją zmiennej aprobaty społecznej, w jakim zaś jest trwałą skłonnością, nie sprowokowaną przez warunki badania. Na podstawie wyników badania na to pytanie nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć, mając jednak na względzie silne reakcje obronne tej grupy zawodowej na przejawy krytyki zaryzykować można hipotezę, iż tendencja ta jest cechą względnie stałą.

Wyniki wykazały istotne znaczenie intuicyjnego podejścia do problemów, z jakimi mają do czynienia nauczyciele i dyrektorzy szkół. Uwidoczniło się ono na tle innych czynników, branych pod uwagę w trakcie poszukiwania przyczyn efektów działań, ocenianych zazwyczaj w kategoriach sukcesów lub porażek. Jak sugerują dane, większe znaczenie przypisywane jest intuicji, gdy działanie kończy się powodzeniem. Na tej podstawie sformułować można hipotezę, iż intuicja jest czynnikiem sprzyjającym odnoszeniu sukcesów w pracy dydaktycznej i wychowawczej.

W szerszym ujęciu, wyniki przedstawionych badań traktować można jako kolejny argument na rzecz znaczenia tych aspektów umysłu, które dotychczas rzadko brane były pod uwagę bądź niedoceniane. Ogólnie i mało precyzyjnie określić je można mianem „pozaracjonalnych", ponieważ wykraczają poza tradycyjne dziedziny zainteresowań pedagogów i psychologów. Najgłośniejszym przykładem tego typu zjawiska jest inteligencja emocjonalna (Goleman, 1997). Szeroki odzew, jak i problematyka określana tą nazwą wzbudziła wśród naukowców i praktyków, zainteresowanych relacjami międzyludzkimi, wskazuje, iż dotknęła spraw powszechnie odczuwanych jako ważne.

W podobny sposób rozpatrywać można znaczenie intuicji[1]. Przez długie lata niedostrzegana lub traktowana mało poważnie, stopniowo staje się przedmiotem refleksji i badań. Mając na uwadze jej związki z indywidualnym doświadczeniem, przypuszczać należy, iż znaczną rolę odgrywać powinna w rozwiązywaniu problemów praktycznych, wiążących się bezpośrednio z wykonywaniem zadań. Częściowe potwierdzenie tych przypuszczeń przynoszą prezentowane badania. Nie dotyczyły one bezpośrednio procesu rozwiązywania problemów, lecz oceny jego efektów, analizy przyczyn uzyskanych wyników. Efekty tych ocen i analiz mają doniosłe konsekwencje, ponieważ wpły-

wać mogą na stosunek do następnych zadań (gotowość podejmowania zadań, motywacja) oraz do siebie (samoocena, poczucie własnej wartości i skuteczności). Z tych względów prezentowany kierunek badań wart jest kontynuowania.

Przypisy

[1] Umieszczanie intuicji nieopodal inteligencji emocjonalnej ma empiryczne podstawy; w niepublikowanych badaniach własnych (nauczyciele szkół województwa mazowieckiego) wykazano niezbyt silny, lecz istotny związek korelacyjny pomiędzy tymi zjawiskami (r = 0,44).

Bibliografia

Bruner J.: *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. PIW, Warszawa 1971.

Dobrołowicz W.: *Myśleć intuicyjnie*. WNT, Warszawa 1995a.

Dobrolowicz W.: *Psychodydaktyka kreatywności*. Wyd. WSPS, Warszawa 1995b.

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

Kofta M.: *Procesy atrybucji w spostrzeganiu społecznym*. W: *Psychologia spostrzegania społecznego*. Red. nauk. M. Lewicka, J. Trzebiński. KiW, Warszawa 1985.

Kolańczyk A.: *Intuicyjność procesów przetwarzania informacji*. Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1991.

Łukaszewski W.: *Umysł smutny i zmęczony*. W: *Psychologia umysłu*. Pod red. Z. Piskorza i T. Zaleśkiewicza. GWP, Gdańsk 2003a.

Łukaszewski W.: *Wielkie pytania psychologii*. GWP, Gdańsk 2003b.

Maruszewski T.: *Psychologia poznania*. GWP, Gdańsk 2001.

Mądrzycki T.: *Deformacje w spostrzeganiu ludzi*. PWN, Warszawa 1986.

Mudyń K.: *Zdarza się, że myślimy...* Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1997.

Nęcka E.: *Przyczynek do teorii intuicji*. „Studia Filozoficzne" 1983, nr 4.

Nęcka E.: *Psychologia twórczości*. GWP, Gdańsk 2001.

Pietrasiński Z.: *Myślenie twórcze*. PZWS, Warszawa 1969.

Strzalecki A.: *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Ossolineum, Wrocław 1989.

Witkowski T.: *W służbie Ja: koncepcja egotyzmu atrybucyjnego. Przegląd badań*. „Psychologia Wychowawcza" 1995, nr 1.

Summary

The aim of the study was to search for connections between the tendency to use intuition and factors taken into consideration when identifying the causes of one's successes and failures. Two groups took part in the study – teachers and principals. Both these groups act within the same institution but have different tasks to perform and different range of responsibilities. The factors common to them are the same educational background and the role of the teacher.

The results of the study proved great importance of an intuitive attitude to the problems teachers and principals have to deal with. Intuition is a factor conducive to achieving success in didactic and educational work.

Marian Śnieżyński
Akademia Pedagogiczna w Krakowie

PRZEZWISKA NAUCZYCIELI A ICH AUTORYTET

Przezwisko charakteryzuje osobę, reprezentuje ją w środowisku uczniowskim.

Przezwisko to nic innego, jak wynik oceny uwarunkowany przeżyciami natury emocjonalnej. Jest ono przepojone wartościowaniem, zawierając z reguły emocjonalne elementy oceny.

Używanie przezwiska ułatwia uczniom bliższy wzajemny kontakt wewnętrzny. „Drugie miano" staje się zatem niezbędnym warunkiem znajomości nauczyciela. Nauczyciel bez przezwiska pozostaje dla uczniów osobą nieznaną. Przezwisko jest zatem podmiotem nie tylko zdań orzekających i opisowych, ale nade wszystko zdań wyrażających oceny. Właściwie dobrane przezwisko syntetyzuje osobowość nauczyciela. Jest znakiem rozpoznawczym dla nowych uczniów, znakiem identyfikującym osobę uczącą. Urealnia postać nauczyciela.

Tworzenie przezwisk ma trzy źródła. Pierwsze z nich wynika z tzw. zależności informacyjnej. Uczeń otrzymuje od nauczyciela szereg różnorodnych informacji z określonej dziedziny wiedzy, a więc sposób prowadzenia zajęć oraz merytoryczne przygotowanie nauczyciela dostarczają materiału wyjściowego do formułowania dosyć znaczącej grupy przezwisk.

Drugim źródłem jest zależność psychologiczna – wiąże się z zaspokojeniem podstawowych potrzeb uczniów, ze stosunkami interpersonalnymi, ze sferą etyczno-moralną nauczyciela, z jego właściwościami charakterologicznymi i temperamentalnymi.

Trzecie źródło stanowi aparycja nauczyciela.

Mając w pamięci obraz współczesnej szkoły, nie może nas dziwić, że duża część przezwisk będzie stanowić dla uczniów swoistego rodzaju *katharsis*, które prowadzić może do zmniejszenia intensywności przeżyć agresywnych, będących konsekwencją frustracji (np. gdy uczeń nie może zrealizować swoich celów, potrzeb psychicznych, gdy są zablokowane możliwości osiągnięcia celu).

Ponieważ szkoła dla wielu uczniów stanowi znaczące źródło lękotwórcze[1], przezwiska mogą stanowić przysłowiowy wentyl bezpieczeństwa, przez który bezkarnie może młodzież dać upust buntowi, nagromadzonej agresji, wściekłości czy złości. Życie szkolne wymaga od ucznia ciągłego panowania nad sobą, ciągłego kontrolowania swojego zachowania, podporządkowania się rygorom nakazów i zakazów.

Szkoła współczesna wraz z wielowiekowym systemem klasowo-lekcyjnym jest instytucją quasi-totalitarną. L. Pytka (1985) uważa, iż istotą takiego systemu

jest podporządkowanie określonej zbiorowości regułom organizacyjnym narzuconym z zewnątrz. System taki aspiruje do całkowitej kontroli procesów zachodzących w jednostce (tj. procesów myślenia, odczuwania, zachowania się). Wszyscy uczniowie wykonują podobny typ czynności w jednakowym czasie. Gromadzeni są w określonych godzinach, w wyznaczonych zamkniętych przestrzeniach. Nie mają swobody ekspresji, a w żadnym razie nie mogą wyrazić ani manifestować swych prawdziwych uczuć, postaw i sposobów myślenia. Niedopuszczalne jest wykraczanie poza to, co określone zostało programem, kodeksem, regulaminem, przepisami.

Cechą zasadniczą szkoły totalitarnej było formowanie postaw konformistycznych, przystosowanie do istniejących struktur społecznych, ekonomicznych, politycznych. Cokolwiek odbiegało od odgórnych ustaleń, stawało się natychmiast podejrzane. Stąd w szkołach życie było nijakie, szare, nieciekawe i nudne. Jednym ze świateł i urozmaiceń tej szarości mogły być przezwiska. Czy dzisiejsza szkoła jest inna? Czy jest miejscem przychylnym dla uczącej się młodzieży? Czy zmieniły się proporcje przezwisk o zabarwieniu pozytywnym do przezwisk negatywnych?

Rozpatrując to zagadnienie, pragnę skupić się na pytaniu, które brzmi: *Czy istnieje związek między pozytywnie zabarwionymi przezwiskami a autorytetem nauczyciela?*

Badania zostały przeprowadzone w dwóch etapach.

Etap pierwszy obejmował lata 1978–1980, w tym czasie badaniami diagnostycznymi objętych zostało 2160 nauczycieli głównie liceów ogólnokształcących z terenu Polski południowej. Opinie o swoich pedagogach wyraziło 500 absolwentów.

Etap drugi obejmował lata 1998–2000. W tym etapie zebrano opinie aż o 11 180 nauczycielach szkół średnich, o których wypowiedziało się prawie 3000 absolwentów.

Zastosowano również kwestionariusz samooceny nauczycieli w odniesieniu do funkcjonujących przezwisk. Niestety, tylko niewielka liczba badanych (235) odpowiedziała na apel autora.

Dane zamieszczone w tabeli 1 świadczą, że od pierwszych badań, od których upłynęło ponad 20 lat, skala nadawanych przezwisk nie uległa zasadniczym zmianom. Posiada je nadal ponad połowa badanych nauczycieli.

Najwięcej przezwisk mają poloniści, chociaż na przestrzeni lat wskaźnik ten uległ nieznacznemu zmniejszeniu z 83,1% do 73,3%. Równie wysoki procent osób z przezwiskami odnosi się do nauczycieli języka niemieckiego i wynosi 67,9% (w pierwszych badaniach języki zachodnie w naszych szkołach były nauczane w znacznie ograniczonym stopniu).

Do grupy nauczycieli o najniższym wskaźniku przezwisk należy zaliczyć informatyków (42,1%), nauczycieli sztuki (39,7%) i wiedzy o społeczeństwie (42,9%).

Warto zauważyć, iż wprowadzona do naszych szkół religia i uczący jej katecheci nie zdołali się uwolnić od swoich drugich mian. Posiada je niemal polowa uczących. Zostali więc oni przez uczniów w pełni zaakceptowani jako nauczyciele.

Tabela 1. Nauczyciele posiadający przezwiska

Lp.	Nauczyciele	Rok 1978			Rok 2000		
		Liczba badanych	Liczba posiad. przezwisk	%	Liczba badanych	Liczba posiad. przezwisk	%
1.	Języka polskiego	166	138	83,1	767	562	73,3
2.	Języka angielskiego	166	129	77,7	594	370	62,3
3.	Języka niemieckiego	–	–	–	358	243	67,9
4.	Pozostałych języków obcych	166	110	66,3	438	279	63,7
5.	Religii	–	–	–	719	340	47,3
6.	Matematyki	166	126	75,9	742	474	63,8
7.	Chemii	157	78	49,7	677	356	52,6
8.	Fizyki	166	110	66,3	691	415	60,0
9.	Biologii	150	90	60,0	643	358	55,7
10.	Geografii	160	93	58,1	707	397	56,1
11.	Historii	166	117	70,5	724	470	64,9
12.	Przysposobienia obronnego	166	91	54,8	703	309	43,9
13.	Wiedzy o społeczeństwie	150	69	46,0	684	294	42,9
14.	Sztuki	133	70	52,6	712	283	39,7
15.	Wychowania technicznego	72	40	55,5	310	161	51,9
16.	Wychowania fizycznego	96	67	69,8	713	316	44,3
17.	Informatyki	–	–	–	653	275	42,1
18.	Przedmiotów zawodowych	80	62	77,5	345	258	74,7
Łącznie		2160	1390	64,3	11180	6160	55,0

Młodzież szkół średnich, nadając swoim nauczycielom przezwiska o zabarwieniu emocjonalnym, odzwierciedlała w nich autorytet, jakim cieszy się dany pedagog. Przezwiska były wyrazem bądź pełnej akceptacji i uznania dla nauczycieli, bądź wyrażały rezerwę, obojętny do nich stosunek, a nawet i odrzucenie.

Wyróżniamy dwa rodzaje autorytetów. Jednym z nich jest tzw. autorytet ujarzmiający, a drugim autorytet wyzwalający. Autorytet ujarzmiający jest typowy dla systemów totalitarnych. Jego celem jest podporządkowanie osób, grup społecznych, instytucji własnym korzyściom, powołując się na przesłanki ideologiczne. Motorem działania takich osób jest często wygórowana ambicja i żądza władzy. Dobro jednostki i grupy nie odgrywa w tym przypadku najmniejszej roli. Autorytet tego typu wyraża się w typowym egoistycznym działaniu opartym na sile.

Drugi rodzaj autorytetu, który jest typowy dla ustroju demokratycznego, to autorytet wyzwalający.

Osoba reprezentująca ten typ autorytetu stara się wyzwolić siły duchowe uczniów, pobudzić ich do inicjatywy i pomysłowości, rozwinąć samodzielność i dociekliwość intelektualną. Nauczyciel o autorytecie wyzwalającym opiera swą pracę bardziej na dialogu edukacyjnym niż na monologu. Stara się wyzwolić wszechstronny i harmonijny rozwój ucznia. Przyjmując styl współpartnerstwa, nie boi się zadawanych mu pytań, a nawet owe pytania inspiruje. Doceniając rolę i znaczenie wolności jednostki, nie zapomina nigdy o dyscyplinie wewnętrznej i odpowiedzialności ucznia za jego czyny.

Autorytety gremiów kierowniczych w oświacie tworzą założenia do realizacji wartości duchowych, głównie moralnych, troszczą się o głębszą kulturę pedagogiczną, gruntowne wykształcenie i poszanowanie ludzkiej godności.

Stosunki między nadzorem pedagogicznym a nauczycielami opierają się na współdziałaniu w realizacji ogólnych zadań i celów edukacyjnych z równoczesnym pozostawieniem pedagogom dużych obszarów autonomii, wyzwalających ich pomysłowość, inicjatywę i twórczość.

Nauczyciel, zachowując swoją godność osobistą i wolność w granicach obowiązujących go przepisów i ustaw szkolnych, powinien szanować autorytet przełożonych, a uczeń traktowany podmiotowo, powinien mieć szacunek do nauczyciela i wypełniać rzetelnie spoczywające na nim obowiązki.

Na autorytet wychowawcy składają się głównie cechy jego charakteru i woli. Uczniowie cenią u swoich nauczycieli sprawiedliwość, obowiązkowość, sumienność, stanowczość i konsekwencję. Uczniom imponuje gruntowna i rzetelna wiedza nauczyciela i umiejętności jej przekazu. Duży wpływ na obraz nauczyciela ma jego aparycja, kultura osobista, otwartość na problemy – nie tylko naukowe. Można zatem powiedzieć, iż o autorytecie nauczyciela decydują jego właściwości osobowe, jego wiedza merytoryczna i umiejętność jej przekazu. Wszystkie te trzy składniki są równie ważne i istotne, jednak właściwości osobowościowo-charakterologiczne odgrywają rolę pierwszoplanową.

Autorytet jest niezbędny każdemu nauczycielowi. Jeżeli go ma, to praca z uczniami jest łatwiejsza i przynosi dużą satysfakcję.

Przytoczymy opinie młodzieży na temat nauczycieli. Jakie zatem cechy powinien posiadać pedagog, który byłby dla uczniów autorytetem:

Przede wszystkim musi wymagać (ale odpowiednio do przekazywanej wiedzy i sposobu, w jaki to robi), trzymać uczniów na dystans, ale także żartować w odpowiednich momentach, traktować wszystkich jednakowo, ale jednocześnie musi sobie zdawać sprawę, na ile kogo stać.

Powinien być interesującym człowiekiem, lubić to, co robi. Powinien być przyjacielem uczniów, interesować się ich sprawami, jednocześnie zachowując swój autorytet. Powinien mieć uczniom coś ciekawego do zaoferowania. Powinien umieć młodzież wychować razem z rodzicami.

Powinien mieć dużą wiedzę i umieć ją przekazywać, powinien rozumieć uczniów i sprawiedliwie oceniać, wszystkich uczniów traktować jednakowo i ciekawie prowadzić lekcje.

Powinien być wyrozumiały, sprawiedliwy, szczery, powinien posiadać dużą wiedzę ogólną, aby swobodnie mógł poruszać się po obszernym oceanie.

Powinien posiadać wiedzę i umiejętność jej przekazu. Według mnie, nieodzownym atrybutem dobrego nauczyciela jest charyzma, dzięki której jest w stanie zdobyć odpowiednio ugruntowany autorytet.

Oddany temu co robi, umie zainteresować ucznia, traktuje ucznia jako równego sobie, nie poniża go. Człowiek ten powinien kochać to, co robi i powinien umieć przekazywać wiedzę w sposób prosty, ale przedstawiając wszystko co potrzebne.

Potrafi nawiązywać kontakt z uczniem na zasadzie partnerstwa, wiedzę przekazuje jasno, odchodząc od autorytetu – jak najwięcej w jak najkrótszym czasie, jest sprawiedliwy przy ocenie, ciągle się dokształca w nauczonej dziedzinie.

Nauczyciel powinien posiadać wiedzę z danego przedmiotu i co ważniejsze powinien umieć ją przekazać. Jest to chyba najważniejsza sprawa, ponieważ jeśli nawet miałby ogromną wiedzę i nie potrafiłby jej wykorzystać, to nie byłby dobrym nauczycielem.

Powinien być wymagający, ale jednocześnie sympatyczny, pozbawiony złośliwości, chęci rewanżu, odwetu, niepotrzebnego wywyższania się.

Komunikatywny, z dużą wiedzą i umiejętnością przekazywania jej, zachowanie względnej dyscypliny, a zarazem dobry kontakt z uczniami oraz zrozumienie dla różnych spraw.

Komunikatywny, znający się na własnej pracy, inteligentny, wyrozumiały, dowcipny, z charyzmą, przyjacielski, o silnej osobowości.

Powinien potrafić rozmawiać z uczniem, być zawsze pomocnym i starać się pomagać. Ponadto powinien posiadać znaczną wiedzę i potrafić ją przekazywać.

Podstawowym narzędziem służącym do badania autorytetu nauczyciela był kwestionariusz zawierający 30 podstawowych czynników stanowiących o uznaniu i szacunku do danego pedagoga. Należy dodać, iż czynniki te zostały opracowane przede wszystkim na podstawie wcześniejszych badań pilotażowych przeprowadzonych wśród kilkusetosobowej grupy młodzieży szkół średnich, która wypowiadała się na temat autorytetu swoich nauczycieli. W zastosowanym kwestionariuszu 10 czynników dotyczyło wiedzy merytorycznej nauczyciela, 10 umiejętności jej przekazu, a pozostałe 10 – szeroko rozumianych właściwości etyczno-moralnych nauczyciela.

W grupie pierwszej i drugiej zostały wymienione takie czynniki, jak: gruntowna wiedza, umiejętność tłumaczenia i wyjaśniania nowych treści, zaangażowanie emocjonalne nauczyciela, uwzględnienie zdania i opinii uczniów, sprawiedliwe ocenianie, niewytwarzanie atmosfery lęku i strachu, obowiązkowość i sumienność nauczyciela, punktualne rozpoczynanie i kończenie zajęć.

W grupie trzeciej czynnikami tymi były: poszanowanie poglądów uczniów, postępowanie nauczyciela zgodnie z głoszonymi przez niego poglądami, partnerski stosunek do młodzieży, poczucie humoru, odwaga w prezentowaniu własnych poglądów, szczerość i życzliwość wobec młodzieży, nieośmieszanie i nieobrażanie godności ucznia, dotrzymywanie danego słowa, rozumienie ucznia.

W toku badań każdy absolwent miał za zadanie zgodnie ze swoim sumieniem przyporządkować danemu nauczycielowi odpowiednie czynniki.

Muszę i w tym miejscu zastrzec się, iż uzyskane wyniki należy traktować jako prawdopodobne. Jest to bowiem punkt widzenia tylko młodzieży. Pominięto natomiast autorytet nauczyciela w odczuciu władz zwierzchnich, środowiska lokalnego i grona pedagogicznego.

Można by zapytać, czy absolwenci wiedzą, czy zdają sobie sprawę z tego, co stanowi o autorytecie nauczyciela, co stanowi o uznaniu i szacunku do danego pedagoga. Moje wcześniejsze badania na ten temat (Śnieżyński, 1986) wykazały, że młodzież w tej kwestii ma doskonałe rozeznanie i potrafi niemal intuicyjnie wskazać tych nauczycieli, którzy są dla niej autorytetem, i tych, którzy nie wywierają na nią żadnego wpływu.

O prawdopodobieństwie związku przezwisk z autorytetem informuje nas kolejne zestawienie tabelaryczne (tab. 2).

Tabela 2. Pozytywne zabarwienie przezwisk a autorytet nauczyciela*

Lp.	Nauczyciele	1978				2000			
		Pozytywnie zabarwione przezwisko		Wysoki autorytet nauczyciela		Pozytywnie zabarwione przezwisko		Wysoki autorytet nauczycieli	
		Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1.	Język polski	62	44,9	36	26,0	274	48,7	179	31,8
2.	Język angielski	59	45,7	32	24,8	128	34,6	45	12,1
3.	Język niemiecki	–	–	–	–	92	37,8	39	16,0
4.	Pozostałe języki obce	35	31,8	16	14,5	110	39,4	53	18,9
5.	Religia	–	–	–	–	166	48,8	75	22,0
6.	Matematyka	34	26,9	15	11,9	162	34,2	103	21,7
7.	Chemia	21	26,9	5	6,4	100	28,0	55	15,4
8.	Fizyka	39	35,4	15	13,6	163	39,3	60	14,4
9.	Biologia	30	33,3	12	13,4	155	43,3	96	26,8
10.	Geografia	47	50,5	18	19,3	150	37,8	66	16,6
11.	Historia	47	40,1	18	15,3	211	44,9	139	29,6
12.	Przysposobienie obronne	39	42,8	15	16,4	127	41,1	44	14,2
13.	Wiedza o społeczeństwie	20	28,9	6	8,6	137	46,6	77	26,2
14.	Sztuka	27	20,3	8	19,5	105	37,1	43	15,2
15.	Technika	15	37,5	3	7,5	52	32,3	32	19,9
16.	Kultura fizyczna	16	23,8	6	8,9	151	47,8	64	20,2
17.	Informatyka	–	–	–	–	97	35,3	39	14,1
18.	Przedmioty zawodowe	23	37,0	–	–	128	49,6	70	27,1
Łącznie		514	36,8	208	15,6	2508	40,7	1279	20,7
Liczba badanych nauczycieli		1390		1390		6160		6160	

* Wartości procentowe dotyczące autorytetu i pozytywnego zabarwienia przezwisk obliczono tylko od liczby nauczycieli posiadających przezwiska w grupie polonistów, matematyków itp.

Uwaga: Wysokim autorytetem zostali obdarzeni ci nauczyciele, którzy w opinii absolwentów uzyskali co najmniej 70% pozytywnych cech w odniesieniu do wiedzy merytorycznej, tyleż samo w odniesieniu do umiejętności przekazu wiedzy i tyleż samo w odniesieniu do właściwości osobowościowych.

Z danych zamieszczonych w tabeli 2 można wyprowadzić kolejne wnioski:

1. Badania wykazały wysoką korelacją pozytywnych przezwisk nauczycielskich z wysokim stopniem ich autorytetu. Wszyscy nauczyciele z poszczególnych przedmiotów, którzy uzyskali powyżej 40% pozytywnych przezwisk, równocześnie cieszyli się szczególnym uznaniem i szacunkiem u swoich uczniów (stanowili oni zdecydowanie liczniejszą grupę – powyżej 20%), niż pozostali pedagodzy, którym młodzież przypisała zdecydowanie mniejszą liczbę przezwisk pozytywnych. Do grupy tej należeli: poloniści, katecheci, historycy, a także nauczyciele wiedzy o społeczeństwie, kultury fizycznej i przedmiotów zawodowych. Korelacja ta nie dotyczyła tylko nauczycieli matematyki i przysposobienia obronnego.

2. Do grupy pedagogów, którzy otrzymali najmniejszą liczbę przezwisk pozytywnych, należy zaliczyć: nauczycieli języka angielskiego, matematyki, chemii, techniki i informatyki. Także ci sami nauczyciele cieszyli się wśród uczniów najmniejszym autorytetem.

3. Porównując wyniki badań z lat siedemdziesiątych, okazuje się, iż w tym przypadku został odnotowany najwyższy postęp, jaki się dokonał w naszym szkolnictwie. Otóż, jeżeli w 1978 roku nauczyciele uczący poszczególnych przedmiotów, zaledwie w dwóch grupach (poloniści i angliści), osiągnęli wskaźnik uznania i szacunku przekraczający 20% danej specjalności, to w 2000 roku takich grup przedmiotowych było aż 8 (poloniści, matematycy, katecheci, historycy, nauczyciele biologii, wiedzy o społeczeństwie, kultury fizycznej i przedmiotów zawodowych).

4. Z danych porównawczych wynika i drugi pocieszający wniosek. Na przestrzeni ponad dwudziestu lat uległa zwiększeniu liczba przezwisk pozytywnych. Jeżeli w 1978 roku w poszczególnych grupach przedmiotowych powyżej 40% pozytywnie zabarwionych określeń posiadało 5 grup przedmiotowych, to w 2000 roku takich grup było już 8.

Jak potwierdzają zamieszczone wyniki z badań, młodzież jest bardzo surowym i wymagającym podmiotem edukacji szkolnej.

Należy podkreślić, że stan nauczycielski należy do tych nielicznych zawodów, w którego wykonywanie zaangażowana jest cała osobowość. Nauczyciel oddziałuje na uczniów całym swoim postępowaniem i zachowaniem, całym swoim życiem zawodowym, społecznym i osobistym. Dziś w dobie demokracji nie można już narzucić swojego autorytetu siłą. Każdy nauczyciel musi budować prestiż swoją tożsamością i umiejętnościami pedagogicznymi. Jest to trud, który musimy podjąć wszyscy, albowiem tylko nauczyciel z autorytetem jest w stanie podjąć wielorakie funkcje edukacyjne i osiągnąć na tym polu pożądane efekty.

Młodzież proszona w moich pierwszych badaniach (1978 rok) o podanie przykładów nauczycieli cieszących się ich uznaniem i szacunkiem najczęściej tak tę kwestię komentowała:

Szkoła to dla mnie zakład wpędzający w nerwicę, w którym moje „ja" i moja wartość jako człowieka nie mają racji bytu. Tak jest u mnie. Może w innych miastach szkoła jest rajem. Ja o takim mogę tylko marzyć. Wiele profesorów od razu dało nam do zrozu-

mienia, kto tu rządzi i kim my jesteśmy. Na zachętę powiedziano nam, że część osób musi odpaść, bo jest nas za dużo. Profesor od języka polskiego zauważyła, że mówienie własnymi słowami nie ma sensu, a ona wymaga, by uczeń umiał na pamięć to, co podyktuje. Wychowawczyni ostrzegła nas, że wcale nas nie chciała, a matematyczka z radością zauważyła, że obecne pokolenie jest jeszcze głupsze od poprzedniego.

W naszej szkole tylko o jednym nauczycielu mogę powiedzieć, że miał wśród nas autorytet. Była to pani ucząca nas biologii, ona traktowała nas bardzo indywidualnie. Umiała wydobyć z nas to, co było ukryte za „pancerzem ochronnym", uczyła samokrytyki, nie dawała się nabrać na żadne szkolne chwyty, dużo wymagała, ale też w tak interesujący sposób przedstawiała każdy temat, że wielu rzeczy uczyliśmy się na zasadzie skojarzeń i wyciągania wniosków. Gdy w czasie odpowiedzi czasem nerwy odmawiały posłuszeństwa, Ona umiała rozładować żartem powstające napięcie. Ona nauczyła nas nie tylko biologii, ale i sztuki uczenia się nie dla oceny, ale dla samego siebie. Przezwisko, jakie od lat nosiła nasza pani, brzmiało po prostu „Mama".

Każde niedociągnięcie ze strony uczniów powoduje natychmiastową reakcję większości nauczycieli: Jak się wam nie podoba, to możecie stąd wylecieć. Czujemy się nie tak jak uczniowie, ale jak intruzi. Na szczęście mamy nauczycielkę języka polskiego, którą darzymy wielkim szacunkiem. Prócz gruntownej wiedzy jest także dobrym i szczerym człowiekiem, potrafi nas zrozumieć i pomóc w trudnej sytuacji. Mamy do niej zaufanie. Nigdy nie traktuje nas z góry. Jest osobą bardzo wrażliwą oraz niezwykle pracowitą. Wiele razy nawet po lekcjach zostaje w klasie i wyjaśnia nam niezrozumiałe kwestie. Nazwaliśmy ją „Przyjaciółka".

Do wychowawczyni mieliśmy największego pecha pod słońcem. Była to osoba znana ze swej surowości. To ona wytworzyła dystans między sobą a klasą. Miała wybranych, których lubiła, część tolerowała, a reszta to był plebs. Od lat nosi ona przezwisko „Pluskwa", które dobrze oddaje jej stosunki z nami. Natomiast do końca życia będę wspominała profesora matematyki. Był człowiekiem o ogromnym dla nas autorytecie. Wiedzieliśmy, że z każdym problemem możemy się do niego zwrócić. Jego lekcje były bardzo interesujące. Posiadał autentycznie bogatą wiedzę i wyjątkowy dar jej przekazu. W pracy był sumienny, obowiązkowy i konsekwentny, ale potrafił znaleźć także czas na porozmawianie z nami na różne tematy. Przezwisko, które nosił od lat brzmiało „Pucek", posiadało ono zabarwienie pozytywne.

Pozytywne przykłady trafiały się, niestety, bardzo rzadko.

A oto przykłady autorytetów nauczycieli i ich przezwiska z ostatnich badań (2000 rok):

Pomimo dosyć wysokich wymagań ze strony pani profesor nikt nie był na jej lekcjach zestresowany. Poza tym była to osoba serdeczna, która każdą sprawę potrafiła rozstrzygnąć w mądry sposób. Zawsze także broniła uczniów – zarówno przed rodzicami jak i nauczycielami. Interesowała się losem uczniów. Często po lekcjach zostawała z tymi, którzy z różnych powodów (np. choroba) nie byli w szkole i mieli jakieś zaległości. Do matury przygotowała wszystkich w taki sposób, że zdaliśmy ją prawie bezstresowo. Jestem przekonana, że nawet obecnie gdybym potrzebowała jakiejś pomocy z jej strony, z pewnością by mi nie odmówiła. Klasa nadała tej osobie pozytywne przezwisko – „Kruszynka".

Największym autorytetem darzyłam nauczyciela języka polskiego. Podziwiałam go za inteligencję, dowcip w przekazie swej wiedzy, uczciwe ocenianie uczniów, sprawdziany nastawione na myślenie, a nie wkucie jak największej partii materiału. Nauczyciel ten nosił przezwisko pozytywne „Bobik".

Była to nauczycielka języka rosyjskiego, starsza kobieta o wysokiej kulturze osobistej. Co prawda nie najlepsza w przekazywaniu wiedzy, ale miała ogromny zasób wiedzy, zwłaszcza dotyczącej kultury rosyjskiej. Była też pozytywnie nastawiona do każdego ucznia. Przezwisko miało wydźwięk pozytywny, nazywaliśmy ją „Słodka Su".

Największym autorytetem cieszyła się pani od języka polskiego. Była to osoba, która rozumiała młodych ludzi, potrafiła wznieść się na wyżyny pedagogiki. Wymagała od nas zaangażowania, karała, lecz sprawiedliwie, potrafiła być wyrozumiała. Nie obchodziło ją, aby tylko zrealizować program, chciała przekazać nam coś więcej. Dawała nam siebie, pokazując, jak być dorosłym, nie żyć w niewoli pieniądza. Otrzymała pozytywne przezwisko „Pierwsza Dama".

Największym autorytetem cieszyły się nauczycielki polskiego i historii. Wynikało to z ich ogromnej wiedzy, rzetelności, sprawiedliwości, a w przypadku języka polskiego dodatkowo ze swobodnych stosunków: nauczyciel – uczeń.

Największym autorytetem cieszył się nauczyciel historii, który miał niesamowitą wiedzę, którą umiał nam doskonale przekazać. Nigdy nie gnębił nas przy odpowiedzi. I co ważniejsze, widział dużo więcej poza swoim przedmiotem – interesował się naszym życiem. Pan od historii miał przezwisko pozytywne „Ronaldo".

Szczególnym autorytetem cieszyła się nauczycielka języka polskiego. Była młoda i potrafiła nam okazać swoje zrozumienie oraz wsparcie. Potrafiła jednak utrzymać ogromną dyscyplinę i narzucała duży rygor, jeśli chodzi o naukę przedmiotu. Dzięki temu jednak miałam duży zakres wiadomości, a także umiejętność posługiwania się własnym zdaniem. Jej przezwisko to „Laska".

Jest to kolejne miłe zaskoczenie na przestrzeni ostatnich lat. Tego typu pozytywnych przykładów podawanych przez młodzież było zdecydowanie więcej niż w pierwszych badaniach.

Oby ta tendencja jeszcze mocniej i wyraziściej utrzymywała się w naszych szkołach.

Stan nauczycielski to zawód, który angażuje całą osobowość. Nauczyciel wpływa na uczniów swym postępowaniem w życiu społecznym, osobistym, a nawet rodzinnym. Dziś jest już coraz trudniej narzucić młodzieży autorytet zewnętrzny, oparty na sile urzędu. Zatem prestiż szkoły jako instytucji, chociażby był największy, nie może w sposób automatyczny przenieść się na prestiż pracujących tam ludzi. Każdy nauczyciel musi ów prestiż wypracowywać.

Zachowanie się ucznia jest zdeterminowane zachowaniem się innych osób, wśród których przebywa. A ponieważ czas przebywania ucznia z nauczycielami i pośród nauczycieli jest znaczący w wymiarze jego trwania i oddziaływania, zatem i zachowanie się ucznia, jego rodzaj i forma, w jakiejś mierze, będą konsekwencją prezentowanych zachowań nauczycielskich. Nauczyciel określa swoim zachowaniem, stylem pracy kształt wzajemnych stosunków interpersonalnych. Prawidłowe interakcje, zachodzące pomiędzy nim a uczniami, będą

sprzyjały kształtowaniu się właściwej komunikacji, będą rodziły zaufanie do nauczyciela, będą stwarzały podstawy do uwzględnienia w procesie dydaktyczno-wychowawczym potrzeb psychicznych uczniów, tj. potrzeby bezpieczeństwa, afiliacji, akceptacji, uznania osiągnięć, samodzielności i samorealizacji.

Interakcje te niewątpliwie stanowić będą istotny element budowania autorytetu nauczyciela. Natomiast wszelkie dewiacje w tym względzie, a także różnorakie mankamenty w zakresie organizacji pracy dydaktycznej prowadzić muszą do obniżenia poziomu szacunku i uznania dla danego pedagoga, a w dalszej konsekwencji – do obdarzenia go przezwiskiem o zabarwieniu negatywnym.

Przypisy

[1] Por. badania przeprowadzone przez G. Klimowicz.

Bibliografia

Klimowicz G.: *Po dzwonku na lekcję: integracyjne spojrzenie na klasę szkolną*. Warszawa 1995.

Klimowicz G., Kościanek J., Kozlowski W.: *Dylematy ucznia: z doświadczeń dorastającej młodzieży*. Warszawa 1994.

Pytka L.: *Nerwicogenne składniki klimatu społecznego szkoły*. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne" 1985, nr 2–3.

Śnieżyński M.: *Nauczyciele w oczach uczniów: o przezwiskach*. Warszawa 1990.

Summary

A properly selected nickname synthesises the personality of a teacher. The nickname is a sign identifying a person who teaches. By using the nicknames, students of secondary schools express their respect and the feeling of authority towards the teachers. Therefore the nicknames are either the signs of full acceptation and respect for the teachers or represent a reserved, indifferent attitude, or even rejection.

The first author's study of the teachers' nicknames was conducted in the years 1979-1980. The second study was carried out from 1998 to 2000. From the comparison of both studies the author concludes that the range of given nicknames did not change drastically. Over a half of the examined teachers have their nicknames. The most frequently nicknamed are Polish language teachers. From the comparative data it follows that over recent years the number of positive nicknames has increased.

Walentyna Wróblewska
Uniwersytet w Białymstoku

DYNAMIKA ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW

Przemiany cywilizacyjne i tendencje edukacyjne skłaniają do pogłębionej refleksji nad aspiracjami młodzieży. Aspiracje – jako ważny element w rozwoju osobowości człowieka, jako jeden z motywów ludzkiej aktywności, jako etap w kształtowaniu się planu życiowego czy orientacji życiowej jednostki – są zagadnieniem wymagającym ustawicznego rozpoznawania i uwzględniania w pracy dydaktyczno-wychowawczej na każdym szczeblu edukacji. Wiedza o zmianach zachodzących w dążeniach i pragnieniach wychowanków jest niezbędnym warunkiem skutecznej pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Diagnoza aspiracji edukacyjnych młodzieży pozwala na właściwe określenie celów i zadań procesu edukacyjnego.

Zasięg teoretycznych rozważań nad problematyką związaną z aspiracjami jest bardzo szeroki. Dywagacje wokół terminologii (aspiracje, poziom aspiracji) są prowadzone przez przedstawicieli różnych dyscyplin, a mianowicie pedagogiki, psychologii i socjologii (Janowski, 1977; Lewowicki, 1987; Skorny, 1980; Ścisłowicz, 1994; Wróblewska, 2001). Liczni autorzy analizują rodzaje aspiracji i ich klasyfikowanie ze względu na różne kryteria. Niektórzy autorzy podejmują trud ustalenia struktury aspiracji, czyli pewnych powiązań między różnymi rodzajami dążeń[1] (Lewowicki, 1987, s. 40). Aspiracje pojawiają się i kształtują pod wpływem wielu czynników. Badacze zwracają uwagę najczęściej na determinanty osobowościowe, środowiskowe, pedagogiczne oraz przemiany społeczno-kulturowe i opisują prawidłowości występujące w procesie ich kształtowania się. Pod wpływem licznych uwarunkowań aspiracje mogą ulegać stopniowym zmianom, które najczęściej określa się w literaturze jako dynamika aspiracji pozorna lub rzeczywista. Niniejszy tekst jest próbą analizy dynamiki aspiracji edukacyjnych studentów w świetle literatury i badań.

Stałość i zmienność aspiracji

Aspiracje grup społecznych i aspiracje jednostkowe mogą charakteryzować się względną stałością lub można dostrzegać pewną zmienność. Stabilność aspiracji jest dostrzegalna w okresach życia społecznego, w których następują nieznaczne zmiany warunków społecznych, ekonomicznych czy kulturowych. Należy podkreślić, że jest to najczęściej względna stałość aspiracji grup o po-

dobnych warunkach życia, podobnych doświadczeniach, a także podobnym wieku. Dodać też należy, że stabilność (czy też duże podobieństwo) aspiracji określonych grup bywa często pozorna, albowiem w rzeczywistości zmieniają się często aspiracje indywidualne, a tylko obraz aspiracji grupowych (obraz statyczny) wydaje się niezmienny lub prawie niezmienny (Galas, Lewowicki, 1991, s. 113).

Zmienność warunków życia, przemiany społeczno-ekonomiczne wywołują czy sprzyjają zmianom aspiracji grupowych.

Dynamikę aspiracji młodzieży można rozpatrywać na dwu płaszczyznach. Pierwsza, to analiza porównawcza aspiracji dzieci i młodzieży w różnym wieku. Druga, to analiza dynamiki aspiracji występującej u tych samych osób. W obu przypadkach uwzględnia się czynnik rozwojowy. Oba ujęcia dynamiki aspiracji młodzieży dostarczają bogatego materiału. Analizując dynamikę aspiracji młodzieży należy zdać sprawę z wpływu rozwojowych zmian regulujących kształtowanie się aspiracji.

Można wyróżnić dwa mechanizmy zmian aspiracji. Jeden można wiązać ze swoistym przygotowywaniem się (wyprzedzaniem lub oczekiwaniem) w zakresie określonych dążeń. Na przykład, studenci bardziej niż uczniowie nastawiają się na spełnianie przyszłych ról zawodowych czy ról uczestników życia kulturalnego. Młodzież pracująca nastawia się raczej na sprawy społeczne i rodzinne (tamże, s. 116). Drugi mechanizm jest związany z dążeniem do osiągnięcia tego, co dotąd nie zostało osiągnięte. Jest to pewnego rodzaju mechanizm kompensacyjny.

Pod wpływem licznych uwarunkowań aspiracje mogą ulegać stopniowym zmianom. I tak np.: zmianie miejsca zamieszkania na inny typ może towarzyszyć pragnienie zmiany miejsca lub rodzaju wykonywanej pracy. Wszystkie te zmiany nie muszą być związane z awansami i korzyściami materialnymi, ich motywem stać się może np. chęć do wykonywania innych czynności, chęć poznania nowego. Tego typu zmienność pragnień i dążeń określa się mianem **ruchliwości poziomej** (tamże, s. 42).

Zmiany pragnień i dążeń bywają jednak także powiązane ze zmianami w hierarchii stanowisk, prestiżu zawodowego, w hierarchii określonych grup społecznych lub osiągnięć materialnych i zdobywania bogactw. Przesunięcia w hierarchii wartości i aspirowania do awansu „pionowego" rozpatruje się w obszarze zjawisk określanych **ruchliwością pionową** (tamże, s. 43).

Przemiany w aspiracjach następują u jednostek, ale mogą też współwystępować u wielu osób, stając się szczególną cechą charakterystyczną przemian społecznych. J. Kupczyk pisze: *aspiracje zmieniają swoją strukturę, narastają lub wygasają w stosunku do rozmaitych wartości społecznych, dynamicznie się zmieniają i kształtują wraz z rozwojem osobowości danej jednostki. Osobowość społeczna jednostki wyrasta na podbudowie biologicznych i psychicznych, a także cech pochodzących z wpływu kultury i struktury zbiorowości, w której jednostka jest wychowana i w której uczestniczy.*

Zmiany aspiracji nazywane są również **dynamiką aspiracji** (Lewowicki, 1987, s. 44). Następują one pod wpływem wielu czynników osobowościowych,

środowiskowych, kulturowych i pedagogicznych. Niekiedy następują pod wpływem wychowania, niekiedy zaś pod wpływem zmiany warunków życia społeczno-gospodarczego i politycznego. Mogą się one dokonywać w różnym czasie i w różnych grupach. Precyzyjne uchwycenie związków przyczynowo-skutkowych jest w przypadku kształtowania się zmodyfikowanych lub nowych aspiracji praktycznie niemożliwe. Ale próby analizy warunków życia ludzi i aspiracji tych ludzi mają wpływ na formułowanie wielu spostrzeżeń i hipotez.

Dynamikę aspiracji bada się określając aspiracje różnych ludzi w różnym czasie lub tej samej grupy osób w różnym czasie. W pierwszym przypadku badana jest **dynamika pozorna** (Lewowicki, 1987, s. 44). Poznaje się nie tyle zmiany zachodzące u określonych ludzi, co typowe dążenia różnych grup ludzi żyjących w różnych warunkach i w innym czasie. Na podstawie wyników takich badań formułuje się wnioski o strukturze i poziomie aspiracji zbiorowości poddawanych odmiennym lub podobnym oddziaływaniom.

W drugim przypadku badamy tę samą grupę osób po to, aby określić **rzeczywistą dynamikę aspiracji**, zmiany aspiracji, jakie wystąpiły po pewnym czasie u badanych (tamże, s. 44).

W tym opracowaniu podjęto próbę pokazania dynamiki rzeczywistej aspiracji edukacyjnych studentów, prezentując wyniki badań podłużnych[2]. Przeprowadzono badania dwukrotnie wśród tych samych respondentów. Pierwszy etap badań miał miejsce w maju 1997 roku[3] (studenci rozpoczynali studia – I rok), a drugi w maju 2001 roku (studenci kończyli studia – V rok). Respondentami byli studenci Uniwersytetu w Białymstoku z dwóch kierunków: pedagogiki i prawa.

Analizowano kategorie aspiracji edukacyjnych w trzech aspektach: pragnień, gotowości do podejmowania działań i realizacji działań edukacyjnych. Wyznaczono również poziom aspiracji edukacyjnych w każdej z badanych grup.

Kategorie dążeń edukacyjnych w aspekcie pragnień i gotowości do podejmowania działań dotyczyły kształcenia podyplomowego (*Ustawa...*, DzU z 1990 r.):
- pogłębianie wiedzy z określonej specjalności,
- aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach,
- pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych,
- zdobywanie kwalifikacji dodatkowych,
- zmiana kwalifikacji.
- i pracy naukowo-badawczej (Widota, 1988; Zarzycka-Skrzypek, 1981):
- czytanie periodyków profesjonalnych,
- uczestnictwo w różnego rodzaju zjazdach naukowych,
- uczęszczanie na zebrania bądź bycie członkiem profesjonalnych towarzystw naukowych,
- udział w pracy naukowo-badawczej,
- publikowanie swoich prac.

Kategorie aspiracji w aspekcie realizacji działań dotyczyły zajęć obowiązkowych (Najduchowska, Wnuk-Lipińska, 1992):
- uczestnictwo w wykładach,
- przygotowywanie się do ćwiczeń,

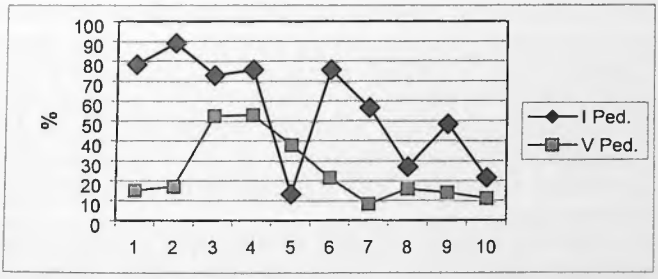
- uczestnictwo w ćwiczeniach,
- korzystanie z konsultacji
- i różnych form samokształcenia (tamże):
- nauka języka obcego,
- praca,
- czytanie i studiowanie literatury i prasy,
- pisemne opracowywanie zagadnień,
- praca z komputerem,
- inne.

Materiał empiryczny był gromadzony i opracowany zgodnie z procedurą metodologiczną opisaną podczas relacjonowania wyników z pierwszego etapu badawczego (Wróblewska, 2001).

Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów w aspekcie pragnień

Aspiracje edukacyjne w aspekcie pragnień to aspiracje życzeniowe, które ukierunkowane są na cele idealne, występują w świadomości w formie życzeń, marzeń dotyczących upragnionego stanu. Są one pragnieniami, które mają być realizowane, a często także pragnieniami, których człowiek nie próbuje realizować.

Wykres 1. Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki w aspekcie pragnień



Legenda: 1 – pogłębienie wiedzy z określonej specjalności, 2 – aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach, 3 – pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych, 4 – zdobywanie kwalifikacji dodatkowych, 5 – zmiana kwalifikacji, 6 – czytanie periodyków profesjonalnych, 7 – uczestnictwo w zjazdach naukowych, 8 – uczęszczanie na zebrania naukowe, 10 – publikowanie swoich prac

Wykres 1 obrazuje dynamikę w zakresie poszczególnych kategorii aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki na wysokim poziomie deklaracji. Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki w aspekcie pragnień jest

bardzo wyraźna. Zauważa się zdecydowanie wyższe wskaźniki procentowe studentów pierwszego roku, którzy deklarują na wysokim poziomie poszczególne kategorie aspiracji edukacyjnych. Jedynie przy kategorii *zmiana kwalifikacji zawodowych*, która była deklarowana przez nielicznych studentów, można zaobserwować wyższy wskaźnik procentowy studentów V roku. Respondenci, będąc na pierwszym roku studiów, częściej deklarowali pragnienie *pogłębiania wiedzy z określonej specjalności, aktualizowania wiedzy zdobytej na studiach, pogłębiania i aktualizowania kwalifikacji zawodowych*, jak też *zdobywania kwalifikacji dodatkowych* niż w momencie zakończenia studiów. Szczególnie nieliczne grupy studentów (15%, 17%) V roku deklarowały *pogłębianie wiedzy z określonej specjalności oraz aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach*.

Taką sytuację można uzasadniać tym, że młodzież kończąca studia ma pogłębioną i jeszcze aktualną wiedzę z zakresu studiowanej dyscypliny, a brak perspektyw na możliwość uzyskania zatrudnienia zgodnego ze studiowaną specjalnością nie wyzwala dążeń do poszerzania i pogłębiania zdobytej wiedzy, mimo że szybko się dezaktualizuje.

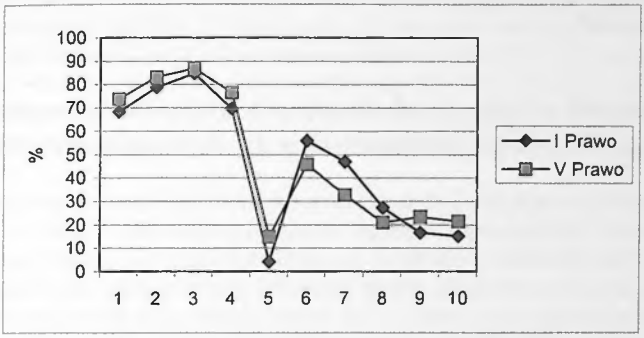
Fakt, że generalnie mało studentów pedagogiki deklaruje pragnienie *zmiany kwalifikacji*, świadczy o wyborze kierunku studiów zgodnego z zainteresowaniami. Wśród respondentów na pierwszym roku studiów tylko 13,5% deklarowało tę kategorię, na piątym roku wskaźnik procentowy wzrósł do 37,8%. Wzrost wskaźnika procentowego w tym zakresie można tłumaczyć trudnościami związanymi z zatrudnieniem po ukończeniu studiów. Mimo dużego zainteresowania wybraną studiowaną specjalnością studenci są zmuszeni do rozważenia kategorii, jaką jest *zmiana kwalifikacji*.

Zainteresowanie *działalnością naukowo-badawczą* wykazywali w większym stopniu studenci na pierwszym roku niż na piątym. Na pierwszym roku studiów liczne grupy młodzieży interesowały się *czytaniem periodyków profesjonalnych* (75,5%), *uczestnictwem w zjazdach naukowych* (56,7%), *udziałem w pracy naukowo-badawczej* (48,6%). Na piątym roku zainteresowanie powyższymi kategoriami aspiracji edukacyjnych wśród badanych bardzo obniżyło się. Można przypuszczać, że działalność naukowo-badawcza nie jest atrakcyjnym rodzajem aktywności dla badanej młodzieży. Myślę, że należałoby zastanowić się nad przyczynami takiego stanu.

Analizując deklaracje kategorii aspiracji edukacyjnych w zakresie studiów podyplomowych przez studentów I i V roku z kierunku prawa, można zauważyć wzrost wskaźników procentowych studentów kończących studia przy każdej z analizowanych kategorii. Należy dodać, że takie kategorie, jak: *pogłębianie wiedzy z określonej specjalności, aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach, pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych* cieszą się bardzo dużym zainteresowaniem (zanotowano wysokie wskaźniki procentowe odpowiednio 68,2% i 73,8%, 78,8% i 83,2%, 84,8% i 86,9%, 69,7% i 76,6%). W kręgu małego zainteresowania znalazła się kategoria *zmiana kwalifikacji* (4,1% i 14,9%), ale też widoczny jest wzrost wskaźnika procentowego studentów V roku. Powyższe dane skłaniają do przypuszczenia, że badani studenci wybrali kierunek studiów zgodny z zainteresowaniami, kończąc studia chcą rozwijać się i doskonalić

w zakresie wyuczonego zawodu. Wśród studentów kończących studia zdarzają się i tacy, którzy chcą zmienić kwalifikacje. Z pewnością jest to spowodowane tym, że studentów kończących prawo również dotyka bezrobocie.

Wykres 2. Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów prawa w aspekcie pragnień



Legenda: 1 – pogłębienie wiedzy z określonej specjalności, 2 – aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach, 3 – pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych, 4 – zdobywanie kwalifikacji dodatkowych, 5 – zmiana kwalifikacji, 6 – czytanie periodyków profesjonalnych, 7 – uczestnictwo w zjazdach naukowych, 8 – uczęszczanie na zebrania naukowe, 9 – udział w pracy naukowo-badawczej, 10 – publikowanie swoich prac

Analiza kategorii aspiracji edukacyjnych w zakresie działalności naukowo-badawczej pozwala zauważyć spadek zainteresowania niektórymi kategoriami (*czytanie periodyków profesjonalnych, uczestnictwo w zjazdach naukowych, uczęszczanie na zebrania naukowe*) wśród studentów kończących studia. Wzrost zainteresowania studentów V roku obserwuje się przy takich kategoriach, jak: *udział w pracy naukowo-badawczej, publikowanie swoich prac.*

Porównując analizę dynamiki aspiracji edukacyjnych w aspekcie pragnień studentów pedagogiki i prawa, wyraźnie widać różnice. Wśród studentów pedagogiki zainteresowanie *pogłębianiem i aktualizowaniem wiedzy z zakresu studiowanej specjalności* oraz *zainteresowanie działalnością naukowo-badawczą* wyraźnie spada. Studenci prawa rozwijają, wzmacniają swoje zainteresowania wybraną specjalnością. Niewielką tendencję spadkową zaobserwowano tylko przy trzech kategoriach z zakresu działalności naukowo-badawczej: *czytanie periodyków profesjonalnych, uczestnictwo w zjazdach naukowych, uczęszczanie na zebrania naukowe.*

Podobną tendencję zauważono w badaniach dynamiki pozornej aspiracji edukacyjnych studentów analizowanych kierunków (Wróblewska, 2001, s. 74). Podczas badań przeprowadzonych w tym samym czasie w dwóch różnych grupach studentów (I i V roku) z kierunków prawa i pedagogiki zaobserwowa-

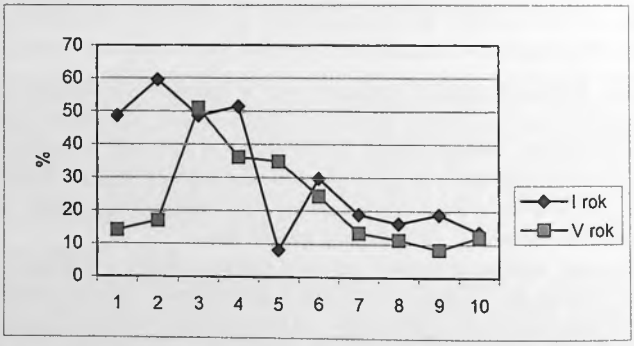
no, że na kierunku prawniczym wzrasta zainteresowanie słuchaczy poszczególnymi kategoriami aktywności z zakresu studiów podyplomowych, a na kierunku pedagogicznym obniża się.

Powtarzająca się tendencja skłania do myślenia nad przyczynami takiego stanu. Czy wystarczy tłumaczyć ten stan rzeczy zjawiskiem bezrobocia, które dotyka absolwentów kierunku pedagogiki, a może należy dokładniej przyjrzeć się procesowi dydaktyczno-wychowawczemu realizowanemu na studiach pedagogicznych?

Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w aspekcie gotowości do podejmowania działań edukacyjnych

Aspiracje w aspekcie gotowości do podejmowania działań są rozumiane jako dążenia, zamierzenia dotyczące osiągnięcia pewnego stanu lub wyniku działania. Są one bliższe podjęciu działania. Spełniają one funkcję stymulatora pobudzającego do określonej formy aktywności. Ważną rolę odgrywają procesy poznawcze, przyjmujące formę oceny swoich możliwości, przewidywania skutków zamierzonego działania, rozważań dotyczących optymalnej strategii postępowania.

Wykres 3. Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki w aspekcie gotowości do podejmowania działań



Legenda: 1 – pogłębienie wiedzy z określonej specjalności, 2 – aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach, 3 – pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych, 4 – zdobywanie kwalifikacji dodatkowych, 5 – zmiana kwalifikacji, 6 – czytanie periodyków profesjonalnych, 7 – uczestnictwo w zjazdach naukowych, 8 – uczęszczanie na zebrania naukowe, 9 – udział w pracy naukowo-badawczej, 10 – publikowanie swoich prac

Wykres 3 przedstawia obraz dynamiki aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki w aspekcie gotowości do podejmowania działań na wysokim po-

ziomie deklaracji. Dynamika kategorii z zakresu studiów podyplomowych jest bardzo zróżnicowana. Wyraźny spadek zainteresowania studentów kończących studia obserwuje się przy kategoriach *pogłębianie wiedzy z określonej specjalności i aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach*. Zauważono utrzymywanie się zainteresowania kategorią *pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych*. Połowa badanych z I roku i V roku deklaruje gotowość podejmowania tej kategorii działalności edukacyjnej. Bardzo interesujące wyniki zaobserwowano przy kategorii *zdobywanie kwalifikacji dodatkowych*. Ta kategoria aspiracji edukacyjnych cieszyła się większym zainteresowaniem wśród studentów rozpoczynających studia niż wśród studentów je kończących. Jeśli chodzi o kategorię *zmiana kwalifikacji*, to studenci I roku prawie nie interesowali się tą kategorią działalności edukacyjnej, większe zainteresowanie nią pojawia się wśród studentów kończących studia.

Generalnie potwierdza się tendencja, iż respondenci częściej deklarują dążenia do podejmowania kategorii z zakresu studiów podyplomowych niż z zakresu działalności naukowej (tamże, s. 74–78). W trakcie studiowania obniża się dążenie do podejmowania takich kategorii, jak: *czytanie periodyków profesjonalnych, uczestnictwo w zjazdach naukowych, udział w pracy naukowo-badawczej*. Kategoria *publikowanie swoich prac* znajduje się w polu jednakowego zainteresowania przez studentów rozpoczynających i kończących studia.

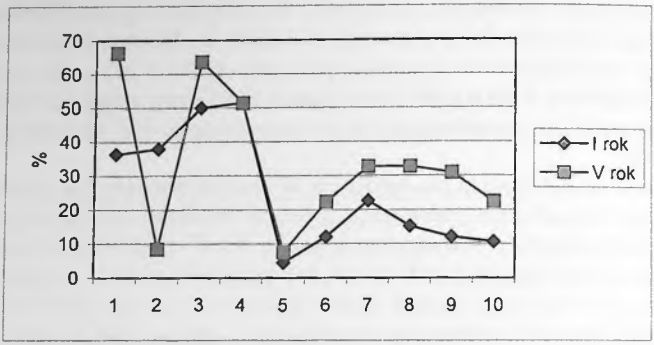
Reasumując, analizę dynamiki treści aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki w aspekcie gotowości do podejmowania działań można zauważyć wyraźną tendencję obniżenia aspiracji studentów kończących studia w stosunku do aspiracji studentów rozpoczynających studia pedagogiczne. Jedynie w przypadku kategorii dotyczącej *zmiany kwalifikacji* zaobserwowano tendencję odwrotną. W przypadku dwóch kategorii: *pogłębiania i aktualizowania kwalifikacji zawodowych* oraz *publikowania swoich prac* zauważa się utrzymywanie się dążeń na tym samym poziomie u studentów I i V roku studiów.

Na wykresie 4 wyraźnie widać duże zróżnicowanie dynamiki treści aspiracji edukacyjnych w zakresie studiów podyplomowych. Tendencję wzrostową obserwuje się przy kategoriach: *pogłębianie wiedzy z określonej specjalności, pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych*. Duży spadek wskaźnika procentowego badanych V roku obserwuje się przy kategorii *aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach*. Czy można to tłumaczyć przekonaniem studentów kończących studia, iż posiadają wiedzę aktualną, która nie wymaga aktualizowania, a jedynie pogłębiania i stosowania jej w praktyce (aplikacje prawnicze). Kategorie: *zdobywanie kwalifikacji dodatkowych i zmiana kwalifikacji* pozostają na tym samym poziomie deklaracji podczas pierwszego i drugiego etapu badania. Należy podkreślić, że *zdobywanie kwalifikacji dodatkowych* deklaruje prawie połowa badanych, natomiast *gotowość do zmiany kwalifikacji* deklarują nieliczni studenci (4,5% i 7,5%).

Analiza poszczególnych kategorii w zakresie działalności naukowej pozwala zauważyć wzrost zainteresowania nimi wśród studentów kończących studia. Można przypuszczać, iż respondenci w trakcie studiowania prawa rozwinęli również swoje dążenia w zakresie działalności naukowej. Analizując

powyższe kategorie w dwóch różnych grupach (tamże, s. 78), zauważono wzrost zainteresowania kategorią *czytanie periodyków profesjonalnych*, przy pozostałych kategoriach z analizowanego zakresu zaobserwowano niewielki spadek zainteresowania.

Wykres 4. Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów prawa w aspekcie gotowości do podejmowania działań



Legenda: 1 – pogłębienie wiedzy z określonej specjalności, 2 – aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach, 3 – pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych, 4 – zdobywanie kwalifikacji dodatkowych, 5 – zmiana kwalifikacji, 6 – czytanie periodyków profesjonalnych, 7 – uczestnictwo w zjazdach naukowych, 8 – uczęszczanie na zebrania naukowe, 9 – udział w pracy naukowo-badawczej, 10 – publikowanie swoich prac

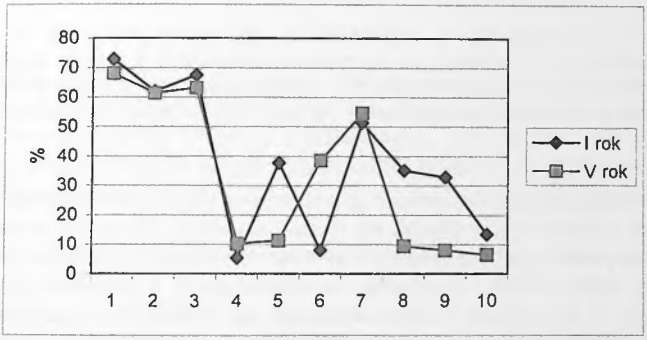
Porównując dynamikę treści aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki i prawa w aspekcie gotowości do podejmowania działań można zauważyć, iż w obu grupach występuje duże zróżnicowanie dynamiki w zakresie kategorii studiów podyplomowych. Wśród studentów prawa zarysowuje się tendencja wzrostu zainteresowania pogłębianiem wiedzy i kwalifikacji zawodowych. Studenci pedagogiki w trakcie studiów tracą zainteresowanie pogłębianiem i aktualizowaniem wiedzy oraz kwalifikacji zawodowych, pogłębiają zainteresowanie zmianą kwalifikacji. Dynamika treści aspiracji edukacyjnych w zakresie działalności naukowej badanych przebiega z tendencją wzrostową wśród studentów prawa, a spadkową wśród studentów pedagogiki.

Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów w aspekcie ich realizacji

Aspiracje wiązane z dążeniami przejawianymi, już realizowanymi dotyczą kategorii zajęć programowych i pozaprogramowych (samokształceniowych). Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki (wykres 5)

w zakresie zajęć programowych jest nieznaczna we wszystkich analizowanych kategoriach. Zaznacza się nieznaczny spadek *uczestnictwa w wykładach i ćwiczeniach* oraz wzrost *korzystania z konsultacji* studentów piątego roku. W zakresie zajęć samokształceniowych dynamika jest bardzo zróżnicowana. Na piątym roku studiów wzrasta wskaźnik procentowy studentów podejmujących *pracę zawodową* (z 8,1% do 38,6%). Utrzymuje się, a nawet trochę zwiększa się liczba studentów *czytających literaturę oraz prasę* (51,4%, 54,7%). Niepokojącą sytuacją jest obniżenie wskaźnika procentowego studentów podejmujących *naukę języka obcego*. Zdecydowanie zmniejsza się liczba studentów na piątym roku studiów zajmujących się *pisemnym opracowaniem zagadnień* oraz *pracą z komputerem*.

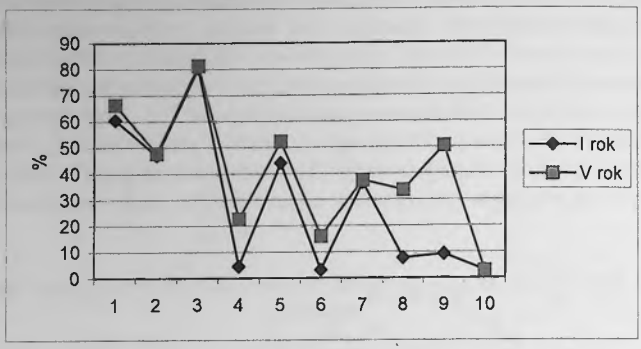
Wykres 5. Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki w aspekcie ich realizacji



Legenda: 1 – uczestnictwo w wykładach, 2 – przygotowywanie się do ćwiczeń, 3 – uczestnictwo w ćwiczeniach, 4 – korzystanie z konsultacji, 5 – nauka języka obcego, 6 – praca zawodowa w czasie studiów, 7 – czytanie i studiowanie literatury oraz prasy, 8 – pisemne opracowywanie zagadnień, 9 – praca z komputerem, 10 – inne zajęcia

Na wykresie 6 widoczny jest rozwój i wzrost bądź utrzymywanie się na tym samym poziomie (w przypadku niektórych kategorii) aspiracji edukacyjnych studentów prawa w trakcie studiów. W zakresie zajęć programowych wzrost można zaobserwować przy *uczestnictwie w wykładach* oraz *korzystaniu z konsultacji*. Utrzymywanie się aspiracji edukacyjnych na tym samym poziomie zaznacza się przy kategoriach: *przygotowywanie się do ćwiczeń i uczestnictwo w ćwiczeniach* (wskaźniki procentowe kształtują się powyżej 60%). W zakresie działań samokształceniowych wyraźnie zaznacza się tendencja wzrostowa aspiracji edukacyjnych studentów prawa. Jedynie *czytanie literatury oraz prasy* utrzymuje się na tym samym poziomie. Na uwagę zasługuje duży wzrost liczby studentów prawa podejmujących *pisemne opracowanie zagadnień* (7,3%, 33,6%) oraz *pracę z komputerem* (9,1%, 50,5%).

Wykres 6. Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów prawa w aspekcie ich realizacji



Legenda: 1 – uczestnictwo w wykładach, 2 – przygotowywanie się do ćwiczeń, 3 – uczestnictwo w ćwiczeniach, 4 – korzystanie z konsultacji, 5 – nauka języka obcego, 6 – praca zawodowa w czasie studiów, 7 – czytanie i studiowanie literatury oraz prasy, 8 – pisemne opracowywanie zagadnień, 9 – praca z komputerem, 10 – inne zajęcia

Porównując dynamikę treści aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki i prawa w aspekcie ich realizacji, nie trudno zauważyć, że aspiracje edukacyjne studentów prawa ciągle rozwijają się, mają tendencję wzrostową. Na uwagę zasługuje wzrost liczby studentów uczestniczących w wykładach, co może świadczyć, iż ci studenci bardzo interesują się studiowaną specjalnością. Na starszych latach częściej są planowane wykłady monograficzne, podczas których analizowane są wybrane zagadnienia w sposób bardziej szczegółowy, pogłębiony. Liczne grupy studentów prawa uczą się języków obcych, pracują z komputerem, a więc nabywają kompetencje niezbędne do funkcjonowania w dzisiejszej, złożonej i zmiennej rzeczywistości. Powstaje pytanie, dlaczego studenci pedagogiki zdecydowanie w mniejszym stopniu podejmują kształtowanie sprawności niezbędnych do radzenia sobie w życiu po ukończeniu studiów?

Dynamika poziomu aspiracji edukacyjnych badanych

Na podstawie analizy treści aspiracji edukacyjnych studentów w trzech aspektach: w aspekcie pragnień, gotowości do podejmowania działań i aspekcie realizacji działań – wyznaczono poziom aspiracji edukacyjnych badanych.

Wykres 7 obrazuje dynamikę poziomu aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki. Z wykresu wynika brak dynamiki aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki.

Wykres 7. Poziom aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki

Aspiracje studentów pedagogiki w trakcie studiów generalnie utrzymują się na tym samym poziomie. Nieznacznie zwiększa się liczba studentów deklarujących wysoki poziom aspiracji edukacyjnych, zmniejsza liczba badanych o średnim poziomie dążeń edukacyjnych oraz zwiększa się liczba respondentów o niskim poziomie aspiracji.

Wykres 8. Poziom aspiracji edukacyjnych studentów prawa

Na wykresie 8 zaznacza się dynamika aspiracji edukacyjnych studentów prawa. Wyraźnie wzrasta liczba studentów deklarujących wysoki poziom aspiracji edukacyjnych, nieznacznie obniża się wskaźnik procentowy badanych deklarujących średni poziom aspiracji oraz wyraźnie obniża się liczba respondentów o niskich dążeniach edukacyjnych. Taki obraz dynamiki aspiracji edukacyjnych studentów prawa pozwala sądzić, że ankietowani rozwijają aspiracje edukacyjne w uniwersytecie.

Porównanie dynamiki poziomu aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki i prawa wskazuje, że studenci prawa bardziej rozwijają aspiracje edukacyjne niż studenci pedagogiki. Dało się to zauważyć również w trakcie analizy dynamiki treści aspiracji edukacyjnych badanych w trzech aspektach.

Refleksje końcowe

Rozpoznanie dynamiki aspiracji edukacyjnych studentów inspiruje do poszukiwania metod i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, które będą kształtowały, rozwijały dążenia edukacyjne młodzieży. Diagnoza aspiracji edukacyjnych studentów pozwala na dokonywanie refleksji przez nauczyciela akademickiego nad własną działalnością edukacyjną, jej ewaluacji, jak też na stanowienie nowych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Przypisy

[1] Wyniki badań nad różnymi rodzajami aspiracji upoważniają do przypuszczeń, że np. aspiracje zawodowe są dość silnie skorelowane z aspiracjami edukacyjnymi. Dostrzega się również silne związki między aspiracjami społecznymi i kulturalnymi czy też między innymi rodzajami aspiracji, np. między zawodowymi a materialnymi itp.

[2] Badania podłużne (*longitudinal studies*) są rzadko stosowaną procedurą badawczą, a jednocześnie jednym z wielu sposobów gromadzenia danych empirycznych, które służą do uzyskiwania obrazu procesów, odzwierciedlania zjawisk w ich przebiegu, w dynamice. Wskaźnikiem służącym uzyskaniu dynamiki jest fakt dokonywania pomiaru w kilku punktach czasu na tej samej próbie badawczej. Procedura studiów podłużnych jest efektywniejsza niż inne, gdyż pozwala badać procesy samorzutnego rozwoju w szerokim, naturalnym kontekście. Zob. Z. Kwieciński: *Badania podłużne (towarzyszące). Pojęcie i przykłady*. „Ruch Pedagogiczny" nr 1, 1976. Badania podłużne szczególnie intensywnie rozwinęły się w dwudziestoleciu międzywojennym w Stanach Zjednoczonych, później w latach czterdziestych także w Europie. W Polsce badania podłużne prowadził R. Borowicz na temat selekcji w toku kształcenia na wyższej uczelni. Były to badania na próbie studentów przeprowadzone od rozpoczęcia studiów w roku 1969 do ich ukończenia w roku 1974. Zastosowana procedura badań podłużnych, połączona z obserwacją uczestniczącą pozwoliła uchwycić uwarunkowania przebiegu studiów, powodzenia i niepowodzenia w nich, zob. R Borowicz: *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*, Toruń 1975. Badania tego typu były prowadzone w stacji IRWiR PAN w Toruniu nad losami szkolnymi, zawodowymi i życiowymi trzydziestolatków, których po raz pierwszy objęto badaniami na progu szkoły podstawowej. Pytano respondentów, jak po upływie 15 lat, po zdwojeniu długości czasu życia i wejściu w role dorosłych, postrzegają drogi edukacyjne i jaka jest ich funkcja w kształtowaniu osobowości społecznej i tożsamości, zob. Z. Kwieciński: *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń 1995.

[3] Dokładna analiza materiału empirycznego z pierwszego etapu badania znajduje się w książce – W. Wróblewska: *Aspiracje edukacyjne studentów*. Trans Humana, Białystok 2001.

Bibliografia

Galas B., Lewowicki T.: *Osobowość a aspiracje*. Warszawa 1991.

Janowski A.: *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa 1977.

Lewowicki T.: *Aspiracje dzieci i młodzieży*. Warszawa 1987.

Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E.: *Dekadencja. Edukacja a perspektywy życiowe studentów*. Warszawa–Łódź 1992.

Skorny Z.: *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980.

Ścisłowicz M.: *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*. Kielce 1994.

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 marca 1990 (Dz U z 1990 r. Nr 65, poz. 385).

Widota E.: *Niektóre formy aktywności poznawczej studentów*. W: *Aktywność dydaktyczna studentów oraz ich oczekiwania w stosunku do nauczycieli akademickich*. „Informacja Ekspresowa" nr 67. Warszawa–Łódź 1988.

Wróblewska W.: *Aspiracje edukacyjne studentów*. Białystok 2001.

Zarzycka-Skrzypek J.: „Aktywność naukowa studentów". Maszynopis w IPNiSzW, Warszawa 1981.

Summary

The author makes an attempt to show the dynamics of actual educational aspirations of students by studying the same group of respondents twice (in the year 1997 – when they began the studies, and in 2001 - just before they graduated). The study included students of law and pedagogy.

From the study it follows that in their first year both groups of students declared the will to acquire knowledge and qualifications. Short before the graduation only students of law develop and reinforce their interest in the selected speciality. A considerable difference with regard to the readiness to take up post-graduate studies was also observed. The law students show a growing tendency to develop knowledge and qualifications, whereas in the case of the pedagogy students this tendency is decreasing.

The comparison of the dynamics of the level of aspirations among the students of law and pedagogy shows that the law students to a greater extent develop their educational aspirations in comparison with the pedagogy students.

Kazimierz Wieczorkowski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

PODRĘCZNIK MULTIMEDIALNY

Artykuł zawiera wyniki przeprowadzonej analizy, testowania niektórych elektronicznych dostępnych podręczników, materiałów hipermedialnych oraz doświadczeń z tworzenia tego typu materiałów. Podręcznik jest ciągle najważniejszym środkiem dydaktycznym i pełni kilka ważnych funkcji w procesie dydaktycznym: informacyjną (podręcznik zawiera informacje z tych dziedzin rzeczywistości, które są reprezentowane przez dany przedmiot), badawczą (problemy układ treści), transformacyjną (podręcznik przygotowuje do przetwarzania rzeczywistości), samokształceniową (przez dobór treści podręcznik powinien zaciekawiać, pobudzać do podejmowania określonej aktywności), kontrolną (sprawdzanie ilości i jakości wiedzy), samooceniającą (pozwala na samodzielną ocenę wyników w zakresie ilości i jakości wiedzy) i autokreatywną (likwidowanie luk w wiadomościach). Broniąc pozycji słowa w naszej kulturze, a zarazem doceniając znaczenie obrazu, spróbujmy zastanowić się nad funkcjami, jakie mogą spełniać podręczniki. Pytanie o funkcje podręczników jest pytaniem o powody ich stosowania w szkolnictwie. Tuż przed drugą wojną światową ukazała się w Polsce rozprawa Romana Ingardena z gotową na to pytanie odpowiedzią. Do własności „żywego nauczania", które powodują, że musi ono być uzupełnione przez podręczniki, Ingarden zaliczył:
– swoistą dezorganizacją logicznej i rzeczowej strony procesu nauczania, spowodowaną przez występujące w „żywym nauczaniu" emocjonalne zaangażowanie nauczyciela i uczniów;
– zakłócenie przebiegu lekcji udziałem w niej osób o różnych właściwościach psychofizycznych i o różnym tempie pracy, wskutek czego lekcja nie dostarcza uczniom idealnie uporządkowanej, logicznie ułożonej wiedzy o sprawach, które stanowią temat zajęć lekcyjnych;
– wpływ grupy klasowej na ucznia – ujawnia się on w tym, że uczeń na lekcji jest „niejako niesiony przez prąd psychicznych zdarzeń gromadnego myślenia, a więc pewnej formy współmyślenia, współpostrzegania, współdociekania"; jeśli zaś w domu pozostawimy ucznia własnym siłom – będzie bezradny;
– fakt, iż niektórym uczniom gromadne myślenie utrudnia znów pracę, na większy wysiłek indywidualny zdobywają się natomiast w spokoju i samotności (Okoń, 1998, s. 293–294).

Podręczniki mogą mieć różne formy:
– uniwersalną – zawierają systematyczne teksty, prezentujące za pomocą słów i sposobów graficznych daną dziedzinę rzeczywistości, a obok tego problemy do rozwiązania, ćwiczenia, pomysły badawcze, zadania praktyczne,

- systematyczną – obejmują uporządkowaną wiedzę w zasadzie odpowiadającą rocznemu programowi danego przedmiotu,
- do ćwiczeń i zajęć praktycznych – o charakterze podręcznika zwartego (np. ćwiczenia gramatyczne czy zbiory zadań z matematyki),
- programową – mogące obejmować część rocznego kursu danego przedmiotu lub jego całość uzupełniając książki do czytania – wspierające uczenie się danego przedmiotu – książki podręczne (słowniki, encyklopedie, atlasy itp.).

Podręczniki mogą być w różny sposób wykonane; mogą być wydrukowane na papierze, folii, tworzywach sztucznych lub wykonane jako multi- i hipermedialne materiały (Kościelniak, 1998; Kołodziejska, 1997) umieszczone na nośniku informacyjnym (np. dysku) albo na serwerze w sieci komputerowej wykonane w języku opisu dokumentów HTML (Heid, 1998). Podręczniki drukowane mają charakter statyczny i zawierają materiały tekstowe i graficzne. Nie ma w nich możliwości prezentowania elementów ruchomych, dynamicznych, choć niektóre wydawnictwa próbują wydawać książki dla dzieci z elementami prostych animacji. Multimedialne podręczniki elektroniczne oprócz informacji tekstowej i graficznej mogą zawierać utwory muzyczne i zarejestrowane wypowiedzi (np. wykłady, objaśnienia, dyskusje) oraz animacje komputerowe i filmy. Wykorzystanie dysków magnetycznych i kompaktowych (cd, dvd) pozwala na zapisanie na nich ważnych w procesie dydaktycznym materiałów interakcyjnych (Wieczorkowski, 2000), zawierających elementy animacji komputerowej, symulacji, dynamiki. Elektroniczne książki produkuje się od kilku lat („Chip" 1998, nr 8, s. 30; 1999, nr 9, s. 46; Wimmer, 2000; Wieczorkowski, 2002; Misiak, 2000). Jednak próby tworzenia elektronicznych materiałów i elektronicznych (wirtualnych) bibliotek podejmowane były znacznie wcześniej (Wieczorkowski, 2002a). Prowadzono nawet rozważania czy nie znikną książki papierowe (np. Stix, 1995). „Zdawało się, że wkraczanie do szkolnictwa, poczynając od 1960 r., nowej »techniki dydaktycznej« z jej nauczaniem programowanym i maszynami dydaktycznymi, z bogatym wyposażeniem technicznym, z komputerami włącznie, odwróci uwagę społeczności oświatowej od podręcznika szkolnego i akademickiego. Tak się jednak nie stało. Odwrotnie, w ostatnich kilkunastu latach obserwuje się zdwojone, acz zaskakujące zainteresowanie podręcznikami, a nawet – jak w przypadku Polski, wręcz swoisty szturm podręcznikowy na klasy początkowe szkoły ogólnokształcącej. Powstają więc pytania, jak wytłumaczyć to zjawisko w okresie, o którym sądzono, że na miejsce »cywilizacji słowa« pojawiła się i wszechwładnie zapanowała »cywilizacja obrazu«. Czy to mniemanie jest niesłuszne, czy też szkoła nie nadąża za ogólnym rozwojem naszej cywilizacji, bądź wyłamuje się z zasad jej rozwoju? O tym, że cywilizacja obrazu dotarła i do szkół, zda się świadczyć bogata literatura pedagogiczna, głównie anglosaska, choć nie brak jej i u nas" (Okoń, 1998, s. 291). W powszechnym użyciu znajdują się też instrukcje obsługi oraz specyfikacje techniczne w formacie pdf, html i txt. Książka im grubsza, tym trudniej z niej korzystać. Nawet umieszczanie indeksów nie rozwiązuje problemu. Encyklopedie stały się tak obszerne, że przeciętny człowiek ani nie może sobie na nie pozwolić, ani nie ma gdzie ich przechowywać (np. 40 tomowa *Encyclopaedia Bri-*

tannica). Książki elektroniczne (ang. *electronic book* lub *e-book*) zajmują znacznie mniej miejsca niż drukowane, lecz do ich „czytania" potrzebny jest czytnik elektroniczny lub komputer. Pierwsze modele e-booków pojawiły się zaledwie kilka lat temu, ale ludzkie marzenia o szybkim dostępie do każdej żądanej pozycji wydawniczej sięgają jeszcze początków XIX wieku (Wieczorkowski, 2002). Opracowany przez Harweya Rossa – *Book bilder* jest urządzeniem, które jest w stanie przenieść na nośnik cyfrowy w czasie kilku minut każdą książkę (artykuł „Ostatnia książka: przyszłość słów" w „Washington Post Linton Weeks", z kwietnia 2000 r.)[1].

Multimedialne podręczniki

Kształcenie wizualne stało się nowym rodzajem edukacji szkolnej, mającej zastąpić kształcenie dawnego typu i w pewnym sensie zastąpić nauczyciela. ...Nauczyciele odkryli z pewnym przerażeniem, że w większym lub mniejszym zakresie nowe środki wizualne uzurpują sobie funkcje dotąd traktowane jako wyłącznie nauczycielskie. Znaleźli się w sytuacji, w której nie nauczają w tradycyjnym sensie tego słowa, lecz prezentują to, co można tylko opisać jako „lekcje prefabrykowane" (Meredith, 1946, s. 8). Zważmy, że Meredith pisał to w czasie, kiedy jeszcze nie wprowadzano do szkół telewizji czarno-białej. ...Czy to wszystko zapowiada jednak panowanie jakiejś pedagogiki wizualnej lub jej przewagę, a – mówiąc szerzej – panowanie „cywilizacji obrazu" lub jej przewagę nad *cywilizacją słowa*? Bynajmniej. Nie obawiajmy się tego, co nigdy nie nastąpi. Jest to jeden z mitów, którym tak chętnie hołdują zapaleńcy, skorzy do pochopnych twierdzeń. Zapominają oni o tym, że słowa nie można zastąpić obrazem, a obrazu – słowem (Okoń, 1998, s. 291).

Obecnie w sieci Internet możemy znaleźć nie tylko wszelkiego rodzaju słowniki, encyklopedie, leksykony i katalogi udostępniane *on-line*, ale i fachowe, specjalistyczne dzieła z pojedynczych dziedzin i obszerne opracowania wąsko tematyczne. Umieszczane są tam materiały dla przedszkolaków, podręczniki hipermedialne dla uczniów i studentów wszystkich poziomów nauczania oraz prace naukowe i ekspertyzy. Tworzone są multimedialne biblioteki elektroniczne (Reizes-Dzieduszycki, 1997). *Encyclopaedia Britannica*[2] utrzymuje się obecnie głównie z wpływów, od użytkowników sieciowych. Jej wersja elektroniczna (www.eb.com) powstała w 1994 roku liczy ponad 72 tys. artykułów na bieżąco uaktualnianych, ponad 10 tys. ilustracji: fotografii, rysunków, map. Obejmuje szerokie informacje historyczne, geograficzne ze szczegółowym opisem państw świata z mapami, godłami, danymi statystycznymi, wiadomościami politycznymi, gospodarczymi i finansowymi. Zawiera ponad 75 tys. definicji ze słownika *Meriam – Webster's Collegiate Dictionary*. Z internetowej wersji encyklopedii korzystać mogą subskrybenci (5 dol. miesięcznie) i użytkownicy, którzy zarejestrują się próbnie u administratora systemu (bezpłatny 30-dniowy dostęp). Britannica posiada w swej bazie kilkaset haseł, których nie ma w wydaniu książkowym. Znane i uznane słowniki i leksykony także przenoszą się do Internetu

(Webster, Collins, Legenscheid). W sieci z reguły publikowane są pełne wersje słowników. Przykładem może być słownik Webstera, który zawiera 450 tys. haseł, czyli tyle, co wydanie drukowane lub *Słownik języka polskiego*. Na stronie internetowej http://yourDictionary,com zgromadzono sporo odnośników, także do słowników języka polskiego.

Wydawnictwo Naukowe PWN znane jako wydawca encyklopedii drukowanych od kilku lat wydaje je także na dyskach kompaktowych. *Multimedialna nowa encyklopedia powszechna* (MNEP) została wydana na 4 dyskach cd i na dysku dvd[3]. Wydano także encyklopedię w tematycznych odcinkach *Encyklopedii multimedialnej PWN* – zawiera ona znacznie więcej haseł, filmów i zdjęć. Ogólnie rzecz biorąc, stanowią one nową jakość, zadziwiającą rozległością tematyczną. Rzeczywistość różni się jednak nieco od oczekiwań. W zestawieniu z MNEP *Encyklopedia multimedialna* jest bogatsza, zawiera m.in. 35 tys. haseł, kilkaset nagrań, ok. 100 filmów więcej niż MNEP. Encyklopedia *Polska 2000*, stanowi kompilację haseł na temat Polski zaczerpniętych z krążków na temat kultury, sztuki, historii czy geografii. Podstawową zaletą tych encyklopedii jest ich interakcyjność i pełna hipertekstowość oraz rozbudowane mechanizmy wyszukiwania (np. według indeksów i słów). Dzieki nim użytkownik może budować bardziej zaawansowane zapytania. Poszczególne tomy mają jednolity standard obsługi (Chabiński, 2000). Wykorzystano w nich kontekstowe powiązania haseł, dzięki czemu zadając hasło otrzymujemy hasła z nim związane. Wyszukiwanie informacji graficznej wg zadanych wzorców graficznych napotyka jeszcze na duże trudności, choć pewne prace dają już ciekawe rezultaty (Wieczorkowski, 1998).

W 1997 roku na zasadzie oddolnej inicjatywy zaczęto tworzyć *Bibliotekę sieciową*, w której każdy może umieścić swoje opracowania (http://biblioteka. sieciowa.to.jest.to/obs.htm). Pomysłodawcami byli: Adrian Zandler, późniejszy koordynator projektu, i Wojciech Dąbrowski, webmaster i szef techniczny[4]. Wśród powstających w ostatnich latach sieciowych zbiorów bibliotecznych wyróżnia się *Electric Library Personal Edition*[5]. Oferuje ona szybki i łatwy dostęp do zgromadzonych ponad 180 pełnych tekstów artykułów z czasopism, tysięcy tekstów i abstraktów z magazynów, dwóch tysięcy książek w wersji elektronicznej, setek map i tysięcy fotografii, licznych prac z zakresu literatury i sztuki. Dane są na bieżąco aktualizowane, a korzystanie z zasobów biblioteki jest bardzo łatwe. W ciągu kilku sekund można znaleźć poszukiwane pozycje, z wyświetleniem tytułu, autora, źródła, daty publikacji i rozmiaru pliku. Po wyborze nagłówka dokumentu jest on automatycznie „ładowany" do przeglądarki. Można go kopiować na własny dysk i drukować. Tą metodą udostępniania swych księgozbiorów zainteresowały się również wyższe uczelnie. Jedną z inicjatyw jest oferta Biblioteki Uniwersytetu w Wirginii (www.lib.virginia.edu). Oferuje ona bazę zasobów bibliotecznych w tym zbiory pełne tekstów w formie elektronicznej. *Elektroniczne Centrum Tekstów*[6] jest od 1992 roku stale rozbudowywane. Ze swą internetową propozycją występują również uczelnie polskie. Dobry przykład stanowi Biblioteka Główna Politechniki Warszawskiej (www.bg.pw.edu.pl/Pl-iso). Komputerowy system wypożyczeń umożliwia studentom i pracownikom uczelni błyskawiczne wyszu-

kanie wybranej pozycji i jej rezerwację (www.uw.edu.pl/), przedstawia zakres tematyczny posiadanych księgozbiorów i zbiory specjalne. Możliwe jest zamawianie artykułów z czasopism zagranicznych. Zaproponowano liczne połączenia do internetowych bibliotek innych ośrodków akademickich na terenie całego kraju. W witrynie Biblioteki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza umieszczono wykaz odnośników do katalogów bibliotecznych on-line w innych bibliotekach. Bogato reprezentowane w sieci są biblioteki czasopism. W jednej z nich, bazie Uncover – Articles Access and Delivery Solution Base, zgromadzono informacje o ok. 4 mln artykułów z 14 tys. czasopism, począwszy od 1988 roku. Odnaleziony w bazie artykuł można zamówić w pełnej wersji. W Elektronicznej Bibliotece Czasopism uzyskać można pełne teksty artykułów[7]. Także wydawnictwa i księgarnie coraz szerzej reprezentowane są w Internecie. Wśród informacji przedstawianych przez wydawnictwa, oprócz typowych reklam, znaleźć można informacje o autorach, biografie oraz obszerne fragmenty książek. Wiodącym wydawnictwem w Stanach Zjednoczonych i jednym z największych anglojęzycznych wydawnictw na świecie, posiadających bogatą ofertę internetową, jest Penguin Putnam Inc. (www.penguinputnam.com/). Zgromadzono w nim setki encyklopedii, słowników i literatury przeznaczonej zarówno dla dorosłych, jak i dla dzieci. Oferta obejmuje również mapy, kalendarze, książki w formie kaset audio[8]. Największą (ponad 2,5 mln pozycji) księgarnią internetową jest *Amazon* (www.amazon.com/). Takim zaopatrzeniem nie mogą się pochwalić nawet największe tradycyjne księgarnie – zgromadzony księgozbiór stanowi gigantyczną bazę danych. Księgarnia proponuje okresowo obniżki cen nowości i bestsellerów nawet do 50%. Bezpłatnie dostępne są wybrane hity muzyczne czy fragmenty filmów wideo. Wśród polskich propozycji obszerną ofertę przedstawia *Polska Księgarnia Internetowa* (www.medianet.pl/-books/, www.medianet.pl/books/), księgarnia Merlin (www.merlin.pl) czy Internetowa Księgarnia Akademicka. Niektóre z nich posiadają w ofercie ponad 100 tys. pozycji. Na wzór rzeczywistej księgarni zawiera ona dział książek, dział muzyczny, filmów wideo, multimedialny i prasę. Odwiedzający mają do dyspozycji na bieżąco uaktualniany katalog, wykaz nowości, a w celu usprawnienia wyboru pozycji umieszczono na stronach mechanizm wyszukujący.

Encyklopedia *Electric Library* (www.encyclopedia.com) jest darmowym internetowym zbiorem liczącym ponad 14 tys. artykułów, pochodzących z trzeciej edycji Concise Columbia Electronic Encyclopaedia[9]. Jest do nabycia również na płytach cd. *Wielka Internetowa Encyklopedia Multimedialna* jest najbardziej znaną encyklopedią internetową (www.encyklopedia.pl/) – (Fogra). Opracowana została na podstawie *Popularnej encyklopedii powszechnej*. Zamieszczono w niej ponad 66 tys. haseł, 3 tys. zdjęć, 600 ilustracji, 120 tabel i 200 map. Całość uzupełniają 3 godziny dźwięku. Korzystać z niej można za darmo. Program wyszukujący umożliwia szybkie odnalezienie wybranego hasła. „Encyklopedia Multimedialna Fogra" dostępna jest również na cd. Firma Microsoft wydała nieco nietypową encyklopedię *Encarta Online Delux* i udostępniła w 1997 roku w formie elektronicznej. Multimedialna wersja oferowana w Internecie (http://encarta.msn.com/) zawiera obecnie 40 tys. pełnych tekstów artykułów. W optymalny sposób przystosowano do korzystania w formie on-line bogatą

kolekcję aktualnych (i stale aktualizowanych) artykułów, tekstów i materiałów z różnych dziedzin oraz liczne opracowania multimedialne. Tysiące fotografii, map, tabel, klipy wideo, pliki audio wzbogacają strony encyklopedii. Są tam dwa dodatkowe działy: Encarta Schoolhouse, zawierający ok. 500 propozycji profesjonalnie opracowanych lekcji i odsyłacze do ciekawszych stron edukacyjnych oraz bezpłatna Encarta Online Library, zawierająca blisko 1 mln artykułów z wielu magazynów, czasopism i gazet. *The Knowledge Adventure Encyclopaedia* (www.letsfindout.com), stworzona z myślą o zagranicznych studentach. Doskonała pozycja przeznaczona dla szkół, uczelni oraz do użytku domowego. Stanowi potężny zbiór multimedialnych programów edukacyjnych z zakresu sztuki, historii, geografii, przyrody, matematyki, fizyki, kosmonautyki, sportu i wielu innych dziedzin. Wszystkie podane informacje mają wiarygodne podstawy naukowe i są prezentowane w estetycznej formie graficznej. Zawierają liczne animacje, filmy wideo, a wszystko uzupełniają odpowiednio dobrane efekty dźwiękowe i muzyka. Gigantyczna biograficzna baza danych *The Biography* zawiera biografie ponad 20 tys. znanych osób (www.biography,com/). Wśród informacji podano dane osobowe, najważniejsze osiągnięcia i wydarzenia z życia sławnych postaci, dziedziny, w których zasłynęły, stworzone przez nich dzieła. Nie zamieszczono fotografii opisywanych osób. Wyszukiwanie jest realizowane przez wpisanie pełnych danych lub tylko poszukiwanego nazwiska. Mechanizm wyszukujący umieszczono na każdej stronie, dlatego nie jest konieczny powrót do strony głównej, co znacznie skraca czas poszukiwań.

W marcu 1995 roku grupa studentów stworzyła internetową encyklopedię przedstawiającą najsłynniejsze kobiety świata – *Encyclopaedia of Women's History*[10]. *The Encyclopaedia Mythica* powstała 15 maja 1995 roku i zawiera bogate zasoby zagadnień z zakresu mitologii, folkloru i legend. Autor opracowania przygotował ponad 5100 definicji, przedstawiających mitologicznych bogów, boginie i zjawiska nadprzyrodzone[11]. *The Internet Encyclopaedia of Philosophy* (www.utm.edu/research/iep/) zawiera definicje pojęć i terminów filozoficznych tłumaczonych w sposób zrozumiały dla szerokiego kręgu odbiorców, przedstawia postacie znanych filozofów oraz ich dokonania. Artykuły zamieszczone na stronach są trojakiego rodzaju: pochodzące ze źródeł prywatnych, pisane przez autorów specjalnie na potrzeby encyklopedii i oryginalne teksty, tworzone przez profesjonalnych filozofów. Mechanizm wyszukujący umieszczony na stronie głównej pozwala na swobodne przeszukiwanie bogatych zbiorów filozoficznych. Encyklopedia *Symbols* opisuje ponad 2,5 tys. symboli graficznych *on-line* (www.symbols.com/). Przedstawiono ok. 1600 artykułów omawiających symbole z różnych epok, od ideogramów przedstawiających mamuty i rysunków naskalnych z Cro-Mahnon, po współczesne graffiti. Opisano pochodzenie i znaczenie znaków i symboli religijnych, astrologicznych, kartograficznych, matematycznych i wielu innych. Wyboru dokonuje się używając indeksu graficznego lub słownika. *Interakcyjna międzynarodowa encyklopedia finansów* powstała z połączenia finansowej bazy danych oraz przewodnika zarządzania i technologii[12].

Mini encyklopedia kompozytorów (http://klasyka.cavern.com.pl/) jest atrakcyjną graficznie i zawiera przydatne informacje o życiu i twórczości znanych

polskich i zagranicznych kompozytorów. Przedstawiono twórczość Bacha, Beethovena, Czajkowskiego, Mozarta, Chopina i innych. Witrynę wzbogaca zbiór sekwencji MIDI oraz zapisy nutowe utworów. Umieszczenie słownika muzycznego pomaga w rozumieniu specjalistycznych pojęć i stanowi ważny element edukacyjny. Są również recenzje znanych płyt i Muzyczna Kawiarenka. Encyklopedie internetowe stanowią nową, atrakcyjną propozycję dla wszystkich osób ciekawych świata. Tworzą bogate i na bieżąco aktualizowane źródła wiedzy, dostępne wszystkim użytkownikom Internetu (Chabiński, 2000). W wielu serwerach bibliotek uczelnianych i publicznych znaleźć można elektroniczne wersje cennych starodruków (np. Dzieło Kopernika w Bibliotece Jagiellońskiej) lub przynajmniej szczegółowe informacje o nich. W postaci elektronicznej dostępne są niektóre zbiory Biblioteki Watykańskiej, Biblia Gutenberga w Bibliotece Uniwersytetu w Getyndze.

Wydawnictwa edukacyjne

Obecnie firmy wydawnicze testują rynek cyfrowych książek edukacyjnych, badając zapotrzebowanie na wydawnictwa multimedialne. Wydawnictwa edukacyjne Houghton Mifflin i Sylvan Ventures (będące częścią Sylvan Learning Systems) ogłosiły, przykładowo, plan zainwestowania 30 mln dol. we wspólne przedsięwzięcie pod nazwą Classwell Learning Group, które będzie internetowo zaopatrywać nauczycieli w teksty, oprogramowanie służące do posługiwania się nimi oraz świadczyć związane z tym usługi. Inny duży wydawca McGraw-Hill ogłosił wprowadzenie nowego systemu zezwalającego nauczycielom na dostosowywanie do własnych potrzeb (czy wręcz tworzenie) elektronicznych podręczników z zasobów baz danych Primis Online. Największy na świecie wydawca edukacyjny – Pearson PLC – dokonał kilku fuzji oraz inwestycji w firmy internetowe, również wkraczając do konkurencji o ten tak dochodowy rynek. Pearson nabył ostatnio National Computer Systems (dominujący dostawca systemów administracyjnych dla szkół podstawowych), zawarł także porozumienie z Blackboard w celu stworzenia platformy kursów *on-line*. Uruchomiono własną internetową sieć edukacyjną przeznaczoną dla studentów szkół wyższych, dla potrzeb kształcenia zawodowego i ustawicznego (wszelkiego rodzaju studiów i kursów, w których uczestniczą ludzie w każdym wieku). Zapotrzebowanie na kształcenie poprzez Internet (uniezależniające od miejsca i czasu trwania kursu) gwałtownie wzrasta. W ostatniej dekadzie osoby prywatne zainwestowały 6 mld dol. w rynek edukacyjny. Studenci mogą korzystać z elektronicznych książek i skryptów, bądź też nabywać je w odpowiednim portalu z natychmiastową realizacją. Przewiduje się również szeroką akcję reklamowo-treningową dla nauczycieli, pracowników naukowych i dyrektorów szkół w celu przełamania nieufności wobec nowej metody przekazywania wiedzy, ułatwiania przejścia na inne oprogramowanie oraz zminimalizowania nakładu pracy niezbędnego do wdrożenia nauczania przy użyciu nośników elektronicznych (źródło: Wirtualny Wydawca).

Firma Vital Source Technologies zaprezentowała zupełnie nowe podejście do książki, zaczęła produkować elektroniczne podręczniki. Firma zainteresowała się sytuacją na rynku książek dla studentów medycyny, wymuszając kupowanie dużo tańszych używanych (jednocześnie na ogół w wielu punktach nieaktualnych), powodując niskie wpływy ze sprzedaży, a tym samym brak zainteresowania wydawców publikowaniem nowych edycji. Firma opracowała potrzebne podręczniki w formie dvd, przenośnych dysków, które mogą być dopasowane do potrzeb uczelni, uzupełnione o wykłady, notatki z kursów itp. Nowością jest, że książki nie są już sprzedawane studentom raz na zawsze. Aktualizowane wydania są udostępniane za jednoroczną opłatą. Do tego dochodzą opłaty za oglądanie czy wydruk. W sumie podręczniki w tym systemie dla czteroletnich studiów kosztują ok. 5 tys. dol. Jest to nieznacznie mniej niż rekomendowane wydania na papierze, ale bardziej aktualne, z możliwością włączania wideo (ważne dla studentów medycyny) i oszczędzając czas i miejsce. Technologia umożliwiająca dystrybucję książek w opisany sposób to DRM (*digital rights management*), czyli cyfrowego zarządzania prawami autorskimi (źródło: Wirtualny Wydawca). Znana uczelnia amerykańska MIT postanowiła umieścić w Internecie wszystkie materiały potrzebne studentom.

W Polsce uruchomiono serwis www.literatura.net.pl, pierwszy tego typu w polskim Internecie. Zawiera on klasykę, lektury szkolne i polskich autorów współczesnych w formie elektronicznej, z możliwością załadowania na twardy dysk komputera. Obecnie jest ich ponad 700. Dwadzieścia dostępnych tam w formacie pdf książek można ściągnąć i czytać za darmo, za resztę trzeba zapłacić. (Opłaty w formie abonamentu miesięcznego: 20–40 zł świadczą, że cena jednej elektronicznej książki wynosi kilka groszy). Celem działalności portalu wydawniczego jest zaproponowanie książki taniej, dostępnej dla każdego czytelnika. Aby wstąpić w poczet Członków Klubu, wystarczy wypełnić formularz zgłoszeniowy, podając w nim swoje dane oraz unikalny login i hasło, które będą odtąd służyły do logowania się do systemu Literatura.net.pl. Twórcą serwisu jest Wydawnictwo Tower Press. Współpracę podjęły m.in.: Wydawnictwo Twój Styl, Iskry, Sic! oraz WAB (źródło: Wirtualny Wydawca). W sieci znaleźć można już dużą liczbę książek i czasopism elektronicznych[13]. Duża liczba podręczników posiada już załączone materiały hipermedialne na dyskach kompaktowych. W ramach programu *Interklasa* opracowywane są materiały dydaktyczne, które umieszcza się na specjalnie przygotowanych serwerach edukacyjnych (Wieczorkowski, 1998).

Z codziennej praktyki szkół wyższych wiadomo, że przy stale rosnącej liczbie studentów dystrybucja materiałów edukacyjnych metodami tradycyjnymi wymaga ich kosztownego powielania albo udostępniania w gablotach (co jest kłopotliwe dla studentów i wiąże się dla nich z dużą stratą czasu), albo też polega na przekazywaniu ich w sposób wybiórczy do powielenia. Wprowadzenie sieciowego dostępu do wszelkich informacji przekazywanych na linii wykładowca – student prowadzi do skuteczniejszej i tańszej wymiany potrzebnych danych. W szczególności mając zapewniony szeroki dostęp studentów do Internetu i do sieci uczelnianej można w początkowym etapie rozpowszechniać

i udostępniać tą drogą (np. w formie stron WWW) głównie materiały pomocnicze, np. instrukcje do ćwiczeń laboratoryjnych i zestawy zadań do ćwiczeń tablicowych. Tą samą drogą można udostępniać wykazy zagadnień obowiązujących studentów do przygotowania na seminaria oraz listy przykładowych pytań ułatwiających samoocenę studentów przy przygotowywaniu się do egzaminu. Internet może dystrybuować także wykazy proponowanych wykładów obieralnych, tematów prac przejściowych czy nawet tytułów prac dyplomowych. Wykorzystanie Internetu może radykalnie polepszyć dystrybucję informacji pomiędzy pracownikami uczelni a studentami – praktycznie bez żadnych kosztów w trakcie eksploatacji i to bez względu na liczbę korzystających studentów. Studenci mogą za pomocą Internetu dystrybuować także swoje opracowania i wykonane prace (np. sprawozdania z ćwiczeń laboratoryjnych, listy zapisów na wykłady obieralne, deklaracje wyboru tematów prac dyplomowych i przejściowych), znowu bez kosztów i bez zużywania papieru. Generalnie Internet i jego lokalnie wykorzystywane wersja, tzw. Intranet, mogą służyć w szerokim zakresie jako rodzaj elektronicznych tablic ogłoszeniowych (m.in. dla dziekanatów) oraz kanałów dwukierunkowej łączności pomiędzy uczelnią a studentami (R. Tadeusiewicz).

System programów edukacyjnych – EDUROM

W Polsce MENiS organizuje przetargi nie tylko na dostawę sprzętu, ale też na oprogramowanie wspomagające nauczanie. To stwarza zapotrzebowanie na aplikacje edukacyjne, które będą czymś więcej niż tylko materiałami pomocniczymi dla nauczyciela. Prawdopodobnie pierwsze na świecie produkty – stanowiące część projektu i-Szkoła – spełniające te warunki ma już gdańskie wydawnictwo Young Digital Poland. Firma ta opracowała system podręczników na dyskach kompaktowych dla szkół podstawowych, gimnazjów i liceów. Materiały są skorelowane z programami nauczania. Oferta gdańskiej firmy to zestaw interaktywnych elektronicznych podręczników dla starszych klas szkoły podstawowej (klasy 4–6) oraz gimnazjum (klasy 1–3). Seria P składa się z aplikacji do nauki języka polskiego, historii i społeczeństwa, matematyki i przyrody, a każdy z roczników gimnazjalnych obejmuje siedem pakietów: język polski, historię, matematykę, geografię, biologię, fizykę oraz chemię. W sklepach już pojawiły się produkty adresowane do uczniów pierwszej klasy gimnazjum. Programy YDP nie są kopią tradycyjnych podręczników. Nacisk został położony na połączenie tekstu z filmami, zdjęciami, mapami oraz dwu- i trójwymiarowymi animacjami, by jak najatrakcyjniej i najprzystępniej przekazać wymagane treści. Jeśli tylko omawiane zagadnienie – syntezę chemiczną, przekrój biologiczny, zjawisko zaćmienia – można pokazać, jest to prezentowane za pomocą filmów, ilustracji, animacji czy diagramów, często komentowanych przez lektora. Towarzyszący elementom graficznym tekst pełni jedynie funkcję pomocniczą, gdyż autorzy wyszli z założenia, że podręcznik nie może nudzić. Mniej jest więc w nich niż w szkolnych książkach spisanych informacji, co u osób przy-

zwyczajonych do tradycyjnego wkuwania może wywołać wrażenie skrótowości opisu. Warta podkreślenia jest ekonomiczna organizacja danych: gdy standardem na naszym rynku jest zapisywanie materiału w najbardziej dyskożernych formach (wav, bmp, avi), to na eduROM-ach znajdziemy wyłącznie pliki skompresowane. Pomimo tej dbałości o miejsce elektroniczne podręczniki zajmują po dwa lub trzy wypchane po brzegi CD-ROM-y, nie licząc płytki instalacyjnej. Obecne na rynku produkty są przystosowane do pracy w szkolnej sieci w ramach tzw. eduLAN-u. Niezbędny do tego celu LAN-manager zostanie dostarczony do wszystkich szkół, do których trafią zakupione przez MENiS *Chemia* i *Fizyka* dla kl. 1 gimnazjum. Na czym polega eduLAN? Nauczyciel widzi listę uczniów, którzy uruchomili na swoich stanowiskach eduROM-y. Jeśli chce, może zdalnie podejrzeć, co jest wyświetlane na monitorze dowolnego z podopiecznych. Narzędzie sieciowe pozwala prowadzącemu na zdalne podzielenie klasy na grupy robocze, którym przydzielone zostają odrębne ćwiczenia lub zagadnienia do opracowania. Pakiet zawiera zestawy pytań i zadań do rozwiązania. Odpowiedzi ucznia mogą być widoczne tylko dla nauczyciela lub dla całej klasy. W tym drugim przypadku można urządzić głosowanie: czy jest ona prawidłowa czy też błędna. Prowadzący lekcję widzi, kto i jak głosował. Każdy edROM ma rekomendację MENiS jako środek dydaktyczny. Firma stara się o uzyskanie dla nich statusu pełnoprawnych podręczników. Z badań rynku wynika, że co trzeci polski uczeń między 10 a 16 rokiem życia ma w domu komputer. Zgodnie z prognozą OBOP-u w 2003 roku już połowa młodzieży szkolnej miała w domu dostęp do technologii informatycznych. Tematy opracowano starannie, z uwzględnieniem najnowszych teorii. Jest to widoczne w systematyce znacznie różniącej się obecnie od tej, którą można znaleźć w starych podręcznikach, a którą zapewne uczniowie jeszcze gdzieniegdzie się posługują. Dużo miejsca poświęcono ekologii i przystosowaniom organizmów do środowiska, zbyt pobieżnie natomiast opisano niektóre procesy fizjologiczne. Ćwiczenia kontrolne, zamykające tematy i rozdziały, są dobrze pomyślane, choć niezbyt różnorodne. Jedyną poważniejszą usterką jest ocena zadania, polegającego na budowaniu zdań z podanych wyrazów – wystarczy nieznaczna zmiana szyku wyrazów, aby program ocenił je jako błędnie wykonane. Przekroje i preparaty mikroskopowe w połączeniu ze zdjęciami i rysunkami ułatwiają zrozumienie budowy organizmów. Aplikacje posiadają możliwość robienia własnych notatek (pozwala to np. uzupełniać tematy o informacje uzyskane od nauczyciela) oraz tworzyć swoje zakładki. System Edu-Romów jest jednym z najlepszych produktów tego typu spośród dostępnych na naszym rynku. Może stanowić znakomite uzupełnienie podręcznika i pomoc w procesie uczenia się i samokształcenia. Może być wykorzystywany jako podręcznik szkolny, pod kontrolą nauczyciela. Formuła multimediów świetnie się sprawdza w nauczaniu biologii, gdzie i tak należy podręcznik uzupełniać planszami, przezroczami i preparatami mikroskopowymi (Dębek, 2001).

Na pierwszym krążku podręcznika do chemii znajdziemy m.in. podstawowe wiadomości na temat substancji, z jakimi mamy do czynienia w świecie. Uczniowie uczą się dostrzegać różnice pomiędzy metalami a niemetalami

w pojęciu chemicznym. Dalej opisano rodzaje mieszanin chemicznych i różnice pomiędzy przemianami chemicznymi, czyli przejściem jednego związku w inny w wyniku zajścia reakcji, a zjawiskami fizycznymi, takimi jak topnienie lodu czy wrzenie cieczy. Obszernie opisano powietrze i gazy wchodzące w jego skład, tlen, dwutlenek węgla, wodór. Sporo miejsca poświęcono na omówienie ważnych dla bezpieczeństwa w laboratorium przepisów i technik badawczych. Na drugiej płycie znajduje się m.in. obszerny materiał dotyczący atomu – budowa, rozmieszczenie elektronów na powłokach oraz izotopy spotykanych w przyrodzie pierwiastków, promieniotwórczości i pierwiastków promieniotwórczych, historii chemii, m.in. na temat przełomowych prac i odkrycia przez Mendelejewa prawa okresowości. Są to też materiały o układzie okresowym pierwiastków i jego historii, zjawisku tworzenia przez poszczególne pierwiastki skomplikowanych związków cząsteczkowych i różnych sposobach opisywania wzorów chemicznych. Tematem ostatniego rozdziału są roztwory wodne – woda i jej właściwości, rodzaje roztworów itp. W pakiecie znajdziemy także i działy przedstawiające problematykę i sposoby rozwiązywania zadań typu: przeliczanie stężeń roztworów, masy atomowe, równania stechiometryczne i podobne proste ćwiczenia. Ten materiał teoretyczny uzupełniono zadaniami obliczeniowymi do samodzielnego rozwiązania. Ci, którzy mają z nimi kłopoty, mogą liczyć na podpowiedzi. Taka porcja ćwiczeń znajduje się praktycznie po każdym temacie i na końcu poszczególnych rozdziałów. Niektóre są jednak zbyt proste: wystarczy w nich zaznaczyć właściwą odpowiedź albo poustawiać wyrazy w odpowiedniej kolejności. Bez mikroskopu obejrzymy strukturę kryształu oraz bezpiecznie przeprowadzimy ryzykowne eksperymenty. Materiał omawiany w podręczniku jest bogato, a niekiedy nawet zabawnie ilustrowany fotografiami, schematami i rysunkami, które ułatwiają i uatrakcyjniają przyswajanie materiału. Zdarzają się jednak strony, które sprawiają wrażenie nadmiernie uproszczonych. Dodatkowo uczący się poznają rzeczy szczegółowo omówione dopiero w toku dalszej nauki, np. chromatografię czy ochronę środowiska naturalnego. Duży nacisk położono na zagadnienia przyrodnicze, jak obieg pierwiastków w przyrodzie, skażenie atmosfery oraz usuwanie zanieczyszczeń wody.

Na krążkach zamieszczono dużą liczbę filmów i animacji bardzo dobrej jakości. Te ostatnie przedstawiają przede wszystkim modele atomów, przemiany etc. Filmy prezentujące eksperymenty chemiczne zostały zrealizowane we własnym studiu filmowym YDP. Na filmach, będących niewątpliwym atutem tego podręcznika, pokazano liczne doświadczenia i eksperymenty, które wraz z przystępnym ich opisem mogą stanowić znakomity instruktaż do przeprowadzanych ćwiczeń. Z filmów skorzystają przede wszystkim indywidualni użytkownicy pakietu, gdyż stanowić one mogą pomoc w zrozumieniu materiału w domowym zaciszu, gdzie nie mamy możliwości przeprowadzenia doświadczeń. Pakiet zawiera świetny układ okresowy, w którym znajdziemy wiele informacji na temat interesującego nas pierwiastka: opis jego właściwości, budowy, reaktywności oraz historię odkrycia. Program umożliwia zapoznanie się z życiorysami kilkudziesięciu ludzi zasłużonych dla chemii, wymienionych

w podręczniku. Dostępny jest także słowniczek pojęć chemicznych. Ciekawym i pożytecznym elementem multimedialnego podręcznika jest wydzielony zbiór informacji o związkach chemicznych, w którym znajdziemy informacje fizycznochemiczne i niekiedy wiele ciekawostek na ich temat. Podręcznik stanowi kompletną, ciekawą ofertę dla nowoczesnego ucznia i nauczyciela.

Multimedialne eBooki

Jeden z pionierów edukacji wizualnej pisał: *Środki wizualne grają ważną rolę w kształtowaniu umysłu i zachowania współczesnego ucznia. Filmy i czasopisma, reklamy i telewizja stworzyły język wizualny, który pozwala także telewizji edukacyjnej docierać do umysłów i serc jej uczniów* (Cassirer, 1969, s. 256). Współczesne eBooki nie wykorzystują zbyt wielu technologii multimedialnych, są na razie przeważnie statyczne, pozbawione głosu oraz zawierają mało grafiki. Jednak nie wszystkie. Firma TumbleReader z Toronto do swoich eBooków dla dzieci dodaje efektowne, interaktywne filmy w technologii Flash. Znajdziemy w nich kolorowe, ciekawe animacje z efektami dźwiękowymi. Na stronie www.tumblebooks.com dostępnych jest za darmo dziewięć książek. Inne multimedialne eBooki można nabyć w kilku księgarniach sieciowych, np. Lycos.com (eBookstore), Chapters.com, czy Barnes & Noble.com. Firma zapowiada dalsze wzbogacenie swoich produktów w efekty multumedialne oraz ich adaptację do czytników eBook. Być może książki te (mające przeważnie charakter edukacyjny) mają szansę chociaż na chwilę odciągnąć nasze dzieci od typowych gier komputerowych. Niskie koszty przygotowania elektronicznej publikacji, a następnie jej wydania dla tysięcy czytelników to szansa przede wszystkim dla mało znanych pisarzy czy twórców adresujących swoje dzieła do odbiorców niszowych. Liczba aplikacji ułatwiających przygotowanie własnej publikacji elektronicznej jest długa. Profesjonaliści z branży wydawniczej oponują, że taki masowy *home publishing* doprowadzi do zalania rynku przez pozycje grafomańskie (Dębek, 2000). Trzeba przyjąć jako zasadę, że materiały dydaktyczne muszą być recenzowane. Pojawił się nowy format zapisu elektronicznych książek tk3 integrujący w prosty sposób pliki tekstowe, graficzne, audio i wideo. Książki wykonane w programie *TK3 Autor* przypominają bardziej typowe prezentacje multimedialne niż obecne, statyczne eBooki. Program importuje formaty: rtf, html, jpg, gif, pict, bmp, wav, aiff, Quick-Time oraz avi. Edycja obejmuje dodawanie hyperlinków i innych interaktywnych cech oraz jest na tyle uproszczona, aby pisarz sam mógł stworzyć swoją elektroniczną książkę. Gotowe eBooki przegląda się w darmowym programie TK3 Reader, pozwalającym m.in. na przeszukiwanie tekstu, podświetlanie czy robienie notatek na każdej stronie. Dokumenty tk3 mogą być przesyłane siecią i zapisywane na dysku cd lub innych nośnikach (www.NightKitchen.com).

W elektronicznych książkach adaptuje się jak najwięcej cech książek tradycyjnych. Ostatnio pojawił się program FlipBrowser Gold firmy E-Book Systems symulujący nawet ruch kartek wraz ze specyficznym szelestem oryginału. Sam

program nie jest jednak typową przeglądarką eBooków, a raczej połączeniem surfera po sieci, interaktywnego albumu ze zdjęciami i odtwarzacza prezentacji multimedialnych. Dokumenty w postaci FlipBooków mogą być gromadzone i odtwarzane w programie FlipBrowser. Do tworzenia FlipBooków niezbędny jest program FlipBrowser Gold (www.fliplibrary.com).

Przypisy

[1] Urządzenie w wersji materialnej samo dokonuje skanowania i przetworzenia tekstów, obrazu i tworzy z nich nowy elektroniczny egzemplarz. Już wcześniej w tej dziedzinie wymyślano podobne wynalazki. Twórcami były dwie amerykańskie firmy: NuvoMedia $ Rocket eBook i SoftBook. Ich wynalazki są podobne, ale nie są w stanie drukować książek. Do tego nurtu dołączyły duże amerykańskie firmy wydawnicze: Random House oraz Simon&Schuster. Przewiduje się, że w ciągu najbliższych lat kilka rodzajów drukowanych książek stanie się popularnych, np.: o sporcie czy turystyce. Także przewodniki turystyczne tracą formułę książek na rzecz plików multimedialnych dostępnych w Internecie. Zmiany te odczuła już *Encyclopaedia Britannica*. Od 1996 r. źródłem dochodów firmy stały się encykłopedie sprzedawane na CD-ROM-ach, DVD oraz w Internecie. Podobny los spotyka słowniki, czego przykładem jest Oxford English Dictionary.

[2] Pierwsze książkowe wydanie *Encyclopaedii Britannica* ukazało się w 1768 r. Od tego czasu ciągle poprawiana i uzupełniana stała się najbardziej cenioną encyklopedią.

[3] Magazyn Komputerowy „Chip" 2000, nr 7, s. 114.

[4] Zapał i zaangażowanie twórców przyczyniło się do dynamicznego rozwoju Biblioteki. Obecnie liczy ona ok. 300 tekstów i jest stale rozbudowywana. Pierwszym zamieszczonym utworem była elektroniczna wersja *Mątwy* St.I.Witkiewicza. Każdy, kto chciałby wziąć udział w tworzeniu „Biblioteki sieciowej" powinien zgłosić swój pomysł do „centrali" w celu uzyskania informacji, czy określona pozycja nie jest opracowywana przez kogoś innego. Jeżeli nie, może przygotować wersję elektroniczną wybranego tekstu. Zbiory tworzone są społecznie przez entuzjastów.

[5] www.elibra-ry.com/s-default/info/about.html, www.elibrary.com/sdefault/info/about.html.

[6] Podstawowym zadaniem, które postawili przed sobą twórcy Centrum jest utworzenie kolekcji dostępnych w Internecie tekstów i grafiki w kodzie SGML, wraz z narzędziami umożliwiającymi tworzenie i analizę tekstów w tym standardzie. Obecnie Elektroniczne Centrum Tekstów udostępnia 45 tys. humanistycznych tekstów w dwunastu językach, m.in. angielskim, francuskim, niemieckim, chińskim, japońskim, rosyjskim, greckim, włoskim, portugalskim i innych, oraz 50 tys. obrazów: ilustracji książkowych, manuskryptów, stron gazetowych, stron tytułowych specjalnych kolekcji książek, fotografii obiektów muzealnych.

[7] Baza SwetsNet (www.swetsnet.nl), udostępniona przez firmę Swets, zawiera ok. 15 tys. elektronicznych czasopism naukowych. Wybór ułatwia alfabetyczny i tematyczny spis dostępnych pozycji. Wyszukiwanie może być realizowane przez słowa kluczowe, nazwisko autora lub tytuł czasopisma. Pełne teksty artykułów są dostępne w postaci plików w formacie PDF, odczytywane przez program Acrobat Reader firmy Adobe oraz plików Real Page (*.rtf), odczytywanych przez program Real Page firmy Catch Word. Biblioteka Główna Politechniki Warszawskiej uruchomiła dostęp on-line do tej bazy dla pracowników i studentów PW.

[8] Większość polskich wydawnictw posiada swoje witryny internetowe, np. Wydawnictwo Naukowe PWN (www.pwn.com.pl), Instytut Wydawniczy Znak (www.znak.com.pl), Dom Wydawniczy Rebis (www.rebis.com.pl/), Wiedza i Życie S.A. (www.it.com.pl/wiedza), Wydawnictwo Helion (www.helion.com.pl/), zajmujące się głównie tematyką informatyczną. Inne podejście prezentują księgarnie internetowe. Zadaniem ich witryn jest informacja i reklama dostępnych pozycji. Ważne jest, aby dysponowały prostym i łatwym sposobem zamawiania książek. Sprzedaż przez Internet jest dla wydawnictw szybsza i tańsza i dlatego ceny są niższe o 5-25%.

[9] Zgromadzono tu wiadomości prawie na każdy temat. Zachwyca nie tylko bogactwem zasobów, ale także szybkim i prostym dostępem do danych. Informacje znajduje się wykorzystując mechanizm wyszukujący, wpisując słowa kluczowe. Zebrano blisko 170 tys. odsyłaczy, dzięki którym użytkownik ma dostęp do ok. 3 mln artykułów dostępnych w sieci. Statystyka prowadzona przez twórców (Infonauticus Corp.) potwierdzila, że encyklopedia jest wykorzystywana w tysiącach szkól i bibliotek oraz przez rzeszę użytkowników prywatnych.

[10] Jest ona na bieżąco aktualizowana. Indeks zawiera alfabetycznie ułożone nazwiska z odnośnikami. Znajdują się tu biografie kobiet, które odegrały znaczącą rolę w historii świata, jak Joanna d'Arc, Indira Gandhi, oraz kobiet współczesnych, mających wybitne osiągnięcia (www.teleport.com/megaines/women.html).

[11] Główne tematy: legendarne zwierzęta, gnomy, wilkołaki, bóstwa z wielu odmian dawnych wyznań (np. religia grecka, japońska, hinduska), miejsca, o których nadal nie wiemy, czy istniały czy też powstały w wyobraźni starożytnych (np. Atlantyda). Każdego dnia strony odwiedza ok. 3 tys. internautów (www.pantheon.org/mythica/).

[12] Nowatorskie pomysły, strategie i informacje technologiczne są zamieszczane na bieżąco. Wyszukiwanie jest łatwe i szybkie dzięki użyciu ikon, które są symbolami obrazującymi różne grupy tematyczne m.in. towarzystwa i organizacje finansowe, produkty i techniki finansowe, rynek krajowy, specjalistyczne nazewnictwo finansowe i wiele innych działów (www.euro.net/innova-tion/Finance_Base/Fin_encyc.html).

[13] Internet: Open eBook Forum www.openebook.org/, American Association of Publishers www.publishers.org/, Richard Stallman: *Freedom or copyright?* www.techreview.com/articles/may00/stallman.html, Seybold Reports www.seyboldreports.com/; Bestsellery: Krystyna Kofta: *Krótka historia Iwony Tramp* www.empiktv.com/książki/kofta/, M.J. Rose www.mjrose.com/; Maria Nurowska: *Niemiecki taniec* www.merlin.com.pl/, Frederick Forsyth: *The Veteran* www.onlineoriginals.com/forsythorder.html, Stephen King: *Riding the Bullet* www.amazon.com/exec/obidos/subst/promotions/stepher-king/stephen-king.html/; Księgarnie i biblioteki: Bookface www.bookface.com/, Barnes and Noble http://ebooks.barnesandnoble.com/; Czytniki: Glassbook Reader i Glassbook Reader Plus www.glassbook.com/, Microsoft Reader www.microsoft.com/reader/; eBook Reader www.speed-it.com/ebook_reader.html, Peanut Press www.peanutpress.com/; Aportis Doc Viewer www.aportis.com/library/index.html; Ebooki: Softbook www.softbook.com/, RocketBook www.rocket-ebook.com/, eBookman www.franklin.com/, Cybook www.cytale.com/, Everybook www.everybook.net/.

Bibliografia

Cassirer H.R.: *Television Teaching Today*. UNESCO, Paris 1969.

Chabiński A.: *Encyklopedia multimedialna PWN. Geografia, Sztuka, Nauka, Historia, Polskie dzieje, Biologia, Cywilizacje. A tych części jest ze czterdzieści...* Magazyn komputerowy „Chip" 2000.

Dębek P.: *Elektroniczne publikacje*. „Chip" 2000, nr 12.

Dębek P., Pawlak M., Stępkiewicz O., Czuj T.: *Szkoła, Edu Romy. Polskie podejście do interaktywnej edukacji*. „Chip" 2001, nr 2.

Heid J.: *Sekrety HTML i publikacji WWW*. PLJ, 1998, cd-rom.

Kołodziejska J.: *Między tradycyjną a wirtualną biblioteką*. W: S. Krzemień-Ojak (red.): *Kultura i sztuka u progu XXI wieku*. Trans Humana, Białystok 1997.

Kościelniak P.: *Książki hipermadialne*. „Rzeczpospolita" 1998, nr 265.

Meredith G.P.: *Visual Education and the New Teacher*. Visual Education Centre, Exeter 1946.

Misiak P.: *„Publikuj albo giń": Nowe media publikacyjne*. „Forum Akademickie" 2000.

Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wyd. „Żak", Warszawa 1998.

Reizes-Dzieduszycki J.: *Literatura wirtualna – biblioteka wirtualna*. W: A. Gwóźdź, S. Krzmień-Ojak (red.): *Intermedialność w kulturze końca XX wieku*. Trans Humana, Białystok 1997.

Stix G.: *Papier czy sieć. W: Trendy w rozpowszechnianiu informacji naukowej*. „Świat Nauki" 1995, nr 2.

Tadeusiewicz R.: *Eksperymentalne wdrażanie na AGH metod komputerowego wspomagania nauczania jako element badań wytyczających kierunki formowania społeczeństwa informacyjnego*. Internet.

Wieczorkowski K.: *Edukacyjna współpraca grupowa w sieci komputerowej*. W: W. Strykowski (red.): *Media a edukacja*. Poznań 1997.

Wieczorkowski K.: *Edukacyjny serwer dla kształcenia na odległość*. „Informatyka w szkole" XIII, Lublin 1997.

Wieczorkowski K.: *Komputerowe systemy wspomagania nauczania, uczenia się i egzaminowania*. W: W.Strykowski (red.): *Media a edukacja 2*. Poznań 1998.

Wieczorkowski K.: *Systemy wyszukiwania informacji wizualnej*. W: M. Sysło (red.): *Informatyka w szkole XIV*. Lublin 1998a.

Wieczorkowski K.: *Metody i technologie interakcyjne w edukacji dorosłych*. „Edukacja Dorosłych" 2000, nr 4.

Wieczorkowski K.: *Metody komputerowe w badaniach* edukacyjnych. „Edukacja. Studia. Badania. Innnowacje" 2000a, nr 1.

Wieczorkowski K.: *Elektroniczna książka*. „Kultura i Edukacja" 2002.

Wieczorkowski K.: *Elektroniczne biblioteki*. „Edukacja Dorosłych" 2002a.

Wimmer P.: *Elektroniczne książki*. „PC Kurier" 2000, nr 19.

Summary

The article contains the results of the analysis of selected electronic textbooks, hypermedia materials and experiences in the development of such type of materials. The textbook is still the most important teaching means and fulfils several important functions in the teaching process: information function (the textbook contains information from those areas of reality which are represented by the given subject), research function (issues of content layout), transformation function (the textbook prepares for the transformation of the reality), self-learning function (through the selection of the content the textbook should attract interest and stimulate appropriate action), control function (testing the quantity and quality of knowledge), self-assessment function (it enables an independent assessment of the results with regard to the quantity and quality of knowledge) and auto-creative function (elimination of gaps in knowledge). While defending the position of the word in our culture and at the same time appreciating the importance of the image, the author contemplates the functions which textbooks can fulfil.

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2004

Jadwiga Przybylska
Uniwersytet Opolski

EDUKACJA KULTURALNA W NOWEJ SZKOLE (TEORIA I PRAKTYKA)

Analiza programów zreformowanej szkoły pozwala zwrócić uwagę na istotne przemiany treściowo-metodyczne projektowane w obszarze takiej dziedziny wychowania i kształcenia, jaką jest szeroko pojęta sfera kultury. Nowe zamówienie edukacyjne zmienia przede wszystkim zakorzenione dotąd tendencje „minimalistyczno-usługowe" szkoły i projektuje inny rozkład akcentów działania pedagogicznego. Podnosi bowiem – jako najważniejszy – aspekt podmiotowości ucznia i tym samym promuje rolę postaw czynnych, których przyjęcie umożliwia rozwijanie twórczych inspiracji istotnie wpływających na jakość biografii indywidualnych.

Odchodzenie od „służebności edukacji" ma więc prowadzić do zmiany perspektywy i położenia szczególnego nacisku na wartość jednostkowego udziału człowieka w procesach odbierania, tworzenia i upowszechniania kultury, która w stechnicyzowanym świecie współczesnym coraz bardziej ulega niebezpiecznej depersonalizacji. Mówi o tym I. Wojnar, podkreślając wagę humanistycznych priorytetów zdolnych aktualizować i przywracać właściwą rangę określonym wartościom. „Są to wartości podmiotowego człowieczeństwa, wrażliwości i wyobraźni, twórczej pracy, odpowiedzialności, godnych stosunków międzyludzkich, wartości wspólnoty i porozumienia. Tylko bowiem dzięki wartościom humanistycznym zbiorowość może stawać się prawdziwą wspólnotą" (Wojnar, 2000, s. 43).

Akcentowany tak wyraźnie fakt podmiotowej indywidualności ma na celu rozwijanie takich form edukacji, które odrzucą bierne przekazywanie oraz przyjmowanie obrazu świata i człowieka na korzyść świadomego poznawania i rozpoznawania współczesnej rzeczywistości, a z tym kształcenia w uczniach umiejętności współtworzenia siebie i swojego miejsca w świecie. U podstaw tak rozumianej koncepcji edukacji szkoły współczesnej usytuowana została teza raportu E. Faure'a: „uczyć się, aby być" (1972), która brzmi, jak warunek konieczny, zdolny rozbudzać i kształtować świadomość osobistych motywacji i jednostkowych wyborów. Jednocześnie kluczowym słowem i zasadą pierwszą dla tak pomyślanej pedago-

giki kultury powinien być *dialog*, czyli ta forma komunikowania się, która nie tylko zmusza do formułowania i wyrażania własnego stosunku do danego zjawiska czy problemu, ale umożliwia przede wszystkim wzajemne ścieranie się różnych stanowisk i poglądów. Uzewnętrzniana w dialogu postaw różnorodność myślenia najlepiej uczy dostrzegania cudzych racji i świadczy o potrzebie uwzględnienia odmiennych niż własne sposobów widzenia rzeczy.

W tym kontekście programowe spotkania z kulturą realizowane na lekcjach literatury, historii, muzyki, plastyki, przyrody – stają się inicjowaniem i ucieleśnianiem humanistycznych intencji edukacji. Trwała i czynna obecność treści kulturowych jest więc integralną częścią wychowania i, bez względu na typ szkoły czy profil nauczania, konieczne jest całościowe, konceptualne wypracowanie modelu kulturowej edukacji i jego wypełnianie w praktyce pedagogicznej. Przy czym ważne jest podkreślenie roli szeroko rozumianej wymiany między różnymi dziedzinami kształcenia (bloki przedmiotowe – międzyprzedmiotowe relacje), które, w dobrze przemyślanych związkach, mogą być polem twórczych projektów dla nauczyciela i ucznia. Zaś z jakości owego wzajemnego współdziałania ludzi i koncepcji wynikać będzie efekt kształcenia człowieka kultury (poziom niski, średni, wyższy i najwyższy).

Z jednej strony znaczenie ma działanie polegające na wpajaniu i respektowaniu elementarnych reguł dobrego wychowania, czyli ogólnego kształtowania człowieka kulturalnego (zasady *savoir vivre*), z drugiej – rozwijanie wartości wyższych stymulowanych przez rozmaite formy uczestnictwa w kulturowych i kulturalnych sferach działania artystycznego. Z tego punktu widzenia ważny jest więc spójny i całościowy projekt kształcenia, który obejmie zarówno relacje uczniów i nauczycieli w „teatrze życia codziennego" (Gofman, 2000) – jak też rodzaj kontaktowania się ucznia ze sztuką, z artystycznymi sposobami mówienia o świecie i człowieku. Poznawanie „języków" komunikacji artystycznej jest więc pomyślane jako ta część kulturowego doświadczenia ucznia, która konieczna jest do poszerzania jego wiedzy o inne, alternatywne rodzaje doznawania, widzenia i opisywania rzeczywistości.

Estetyczne kształcenie rozwija sferę ekspresyjną i poznawczą ucznia, pozwala mu na gromadzenie ogólnej i szczegółowej wiedzy o kulturze, a z tym aktywizuje także jego zdolności analityczno-interpretacyjne i kreacyjne. Otwiera tym samym – konieczne dla poziomu edukacji całościowej – pole samokształcenia ucznia, dla którego pretekstem do wyrażania siebie w relacji do świata mogą być spotkania z literackimi tematami, z konkretnymi dziełami sztuki: malarstwa, muzyki, architektury, ale i spotkania z konkretnymi autorami czy wydarzeniami kultury. Tworzenie różnych warunków i okoliczności kontaktowania się z kulturą (dawną i współczesną, wysoką i popularną, cudzą i własną) jest dobrym wprowadzaniem ucznia w estetycznie i aksjologicznie złożoną rzeczywistość. W owych teoretyczno-empirycznych spotkaniach uczy się on rozumienia różnych kodów i form artystycznych (w wymiarze historycznym, interpretacyjnym, wartościującym), a to daje mu podstawy do syntetycznego ujmowania zjawisk, określania stałych i zmiennych wartości w świecie człowieka i kultury.

Takie widzenie roli ucznia odpowiada koncepcji „pedagogiki uczestnictwa w kulturze", rozumianej jako związek kształcenia estetycznego z szeroko rozu-

mianą sferą kształcenia osobowości i rozwijania jej poprzez wprowadzanie w obieg zróżnicowanych komunikacyjnie stylów, postaw czy filozofii wartości. Znaczenie edukacyjne ma więc współdziałanie różnych przestrzeni kulturowych „zogniskowanych wokół człowieka w taki sposób, by – jak mówił B. Suchodolski – wierność wartościom ogólnoludzkim i trwałym wiązała się w człowieku z wolnością i szczerością przeżyć nowych i twórczych" (Suchodolski, 1993).

Aktywizowanie postaw twórczych może rozpocząć się już od zmiany sytuacji nadawczo-odbiorczej możliwej do uzyskania przez rodzaj pytań stawianych w kontekście określonych, zróżnicowanych form sztuki i złożonego charakteru ludzkich zachowań. Zakres i treść pytań może więc prowokować inne niż dotąd perspektywy oglądu, może wprowadzać zmiany pól widzenia zjawisk sytuowanych w nowych ujęciach i aspektach. Twórcze interakcje z jakąś zastaną rzeczywistością (literacką, kulturową, życiową) pozwalają na aktualizację omówionych już w pewien sposób tematów i problemów, a w rezultacie pokazują, jak zmienne konteksty wpływają na wartościowanie. I tak z jednej strony uczeń poznaje, na przykład, kanon arcydzieł sztuki i literatury, też związany z nimi język wartości (estetyczne i etyczne), ale nie tyle ma przyjąć do wiadomości gotowe twierdzenia typu: „Adam Mickiewicz był wielkim poetą" – ile powinien poszukiwać odpowiedzi na pytania: czy to jest prawda? Jakie i gdzie są świadectwa tej oceny? Co decyduje o takiej czy innej skali wartościowania?

W takim ujmowaniu rzeczy i zjawisk możliwe jest więc zarówno poznawanie kanonu dzieł różnych kulturowych tradycji (od antycznego do współczesnego świata), jak i rozwijanie umiejętności poszukiwania argumentów dla danej tezy (za i przeciw), wyrażania własnych sądów krytycznych, zgody czy niezgody na zastane opinie. Ten rodzaj kształcenia, również indywidualnego słownika ocen, staje się konieczny we współczesnym świecie, który charakteryzuje pluralizm stylów zachowań i niestabilność w sferze wartości. Dlatego ważne staje się wypracowanie takiej metody edukacji kulturalnej, która rozbudzi potrzebę motywacji jednostkowych wyborów, stworzy warunki do krytycznego odbioru dzieł kultury i do świadomego skalowania ich wartości (wysokie, niskie, oryginalne, masowe, piękne, brzydkie, dobre, złe).

Kultura – nośnik idei humanistycznych – obejmie wówczas różne sfery wzajemnego przenikania się i oświetlania sztuk pięknych i sztuki wychowania. A jej efektem będzie jakościowy obraz kulturalnie wykształconego człowieka, umiejącego objaśniać własne wybory, zorientowanego w wielokulturowym świecie, w którym słychać różne „języki" estetyki i etyki. Aby jednak ta swoista interakcja była możliwa, konieczne jest uczenie owej różnorodnej mowy artystycznej i jej zróżnicowanych strategii, dzięki którym będzie możliwe nawiązywanie z nią dialogu. Tym sposobem kształcenie estetyczne staje się przygotowaniem ucznia do rozumiejącego odbioru sztuki, a – co za tym idzie – jest aktywnym włączaniem sztuki w proces wychowywania (wychowanie dla sztuki i przez sztukę).

Modele idealne, których obraz odnajdujemy w koncepcjach i zapisach podstaw programowych kształcenia ogólnego, weryfikowane są każdorazowo w konkretnej praktyce pedagogicznej, w zadaniach i realizacjach danej szkoły. Dopiero tutaj, w rzeczywistym działaniu, da się bowiem zobaczyć wymierne (lepsze lub gorsze) rezultaty projektowanych scenariuszy kulturowej edukacji.

Obserwacja efektów wykonawczych pozwala na wnioskowania, co do użyteczności codziennych działań i okolicznościowych akcji, które w różnym stopniu wypełniają i dopełniają proces wychowania w kulturze i dla kultury. Jeżeli dodatkowo mamy do czynienia z przemyślanym, spójnym i całościowym programem – który rozpoczyna się już od wprowadzania najmłodszych w świat kultury (Przybylska, w druku) – a potem obejmuje, w coraz szerszym zakresie, kolejne szczeble edukacji (szkoły podstawowe i ponadpodstawowe), to szansa na wykształcenie „człowieka kultury", świadomego twórcy swego miejsca w świecie i własnego w nim udziału – jest na pewno zwielokrotniona.

Szkoła, która w swych podstawach programowych koncentruje się zarówno na dziedzictwie kulturowym, na dawnych i współczesnych dokonaniach człowieka, a jednocześnie sytuuje owe dokonania w zróżnicowanej przestrzeni kultur, ocen i wartości – stawia na aktywny udział ucznia w poznawaniu źródeł własnej i cudzej kultury, własnego i cudzego zakorzenienia w świecie. W ten właśnie sposób prowadzi też swego ucznia w stronę rozwijania jego wiedzy na temat źródeł wielokulturowego świata. Przebywając w przestrzeni różnych tradycji i kultur, uczeń odkrywa podobieństwa i odmienności, ale również związki i zależności między tym, co przeszłe, i tym, co teraźniejsze (np. kultura współczesna a starożytna; narodziny kultury chrześcijańskiej oraz jej związki z kulturą Grecji i Rzymu; dawny i obecny świat kultury śródziemnomorskiej). Również międzykulturowa edukacja, zarówno w sposób pośredni jak i bezpośredni, daje możliwość kontaktowania się z kulturą odmienną niż własna, a to pozwala nie tylko poznawać jej charakter, ale również określić własny do niej stosunek i w polu porównania uchwycić różnicujące się – etniczne czy regionalne – obrazy kultury. Uczeń nie tyle więc otrzymuje gotowe rzeczy, ile z obserwacji „danych" może gromadzić informacje na temat roli i funkcji takich czy innych zjawisk kulturowych w życiu człowieka i w życiu społeczeństw.

Idea wielokulturowości dobrze wpisuje się we współczesny nurt europejskiego programu otwarcia społeczeństw i jest również (a może przede wszystkim) wyzwaniem dla dzisiejszej szkoły. To z tego programu można czerpać inspiracje i podpowiedzi kierunków przemian koniecznych do zneutralizowania – dobrze zadomowionego w świecie – „wirusa" partykularyzmu (narodowego, państwowego, ideologicznego), który skutecznie utrzymuje wszelkie podziały i „zawsze powoduje albo autarkię, albo dążenie do hegemonii" (Pomian, 1992). Na pewno warunki do unieszkodliwienia owego „wirusa" stwarzają programy europejskiej integracji, które silnie akcentują potrzebę dialogu kultur, jako skutecznej formy umożliwiającej zbliżenie ludzi, ich porozumienie, a w efekcie niwelowanie nieprzyjaznych podziałów.

To ważny obszar doświadczeń, zwłaszcza gdy w jednej przestrzeni spotykają się skonfliktowane style, wzorce zachowań, postaw i wartości. Wówczas też najlepiej widać, jak silnie zakorzenione są stereotypy i uproszczenia, które nie naruszane utrwalają obiegowe (najczęściej negatywne) sądy o „Innych" i komplikują język porozumiewania się. A zatem w związku z możliwymi i realnymi problemami wynikającymi ze zróżnicowań narodowościowych, kulturowych i religijnych proponuje się określone programy edukacyjne dla nauczycieli. W trakcie ich realizacji nauczyciele nabywają „kompetencji wielokul-

turowych", które przenoszą potem na uczniów, by w efekcie uzyskać możliwie najwyższy stopień świadomości życia w „wielogłosowym" społeczeństwie. Celem programu jest – wylicza J. Nikitorowicz – „kształtowanie przekonania o równorzędności wszystkich kultur i przygotowanie jednostek, niezależnie od ich pochodzenia i kultury, do pokojowego życia w społeczeństwie pluralistycznym, – uwrażliwienie na «inność», odmienne korzenie kulturowe, tradycje oraz kształtowanie postaw otwartych i tolerancyjnych, wyrzekających się poczucia wyższości kulturowej na rzecz dialogu, negocjacji i wymiany wartości, – wdrażanie do dostrzegania inności i postrzegania jej jako wzbogacającej, ciekawej i absorbującej, a nie zagrażającej i wrogiej, – uświadamianie własnej tożsamości kulturowej, zwiększanie własnej wartości, bezpieczeństwa i samoakceptacji, – kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami, negatywnymi stereotypami itp." (Nikitorowicz, 1998a, s. 42; por. w związku z tym Deklarację wiedeńską przyjętą przez Radę Europy, Wiedeń, 8–9 października 1993 r. oraz Konwencję ramową Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych, Strasburg, 10 listopada 1994).

Widoczne w zmianach programowych przenoszenie punktu ciężkości na sferę podmiotowości i dominacja koncepcji komunikacyjnej – powiększają stopień obecności głosu ucznia w systemie edukacji kulturalnej, co jest już pierwszym krokiem prowadzącym do uwrażliwienia na sytuację wielopodmiotowego zróżnicowania zarówno szkolnej, jak i ogólnej społeczności. To właśnie przyjęcie zasady wielości punktów widzenia ma istotne znaczenie dla programu edukacji wielokulturowej, która stoi u podstaw wypracowywania dobrych relacji między ludźmi i umożliwienia ich wzajemnej komunikacji. Jednocześnie tak pomyślana koncepcja wychowania wiąże się z koniecznością poznawania własnej i cudzej kultury, a dalej akceptacji mozaikowego obrazu świata, zróżnicowanych tożsamości, światopoglądów i zwyczajów życia codziennego. Uświadamiany w procesie edukacji obraz różnic ma więc być podstawą rozwijania dialogu społecznego, któremu przydaje się rolę dominującą w sferze wartości kultury.

Mówimy tutaj o swego rodzaju „socjologii humanistycznej" eksponującej dążenie do upodmiotowienia ucznia i włączenia go – również jako reprezentanta danej grupy społecznej – do programu edukacji. Fakt ten ma istotne znaczenie w rozwijaniu osobowości człowieka i kształtowaniu jego dialogowego, humanistycznego nastawienia wobec inności. Jeżeli jesteśmy krajem zróżnicowanym narodowościowo, to oznacza, że należy promować nawiązywanie wzajemnych kontaktów, a nie izolacjonizm i wrogość. Poznawanie odmienności kultur staje się wówczas dobrą lekcją humanizmu, z której uczeń wynosi wiedzę na temat innych kultur i różnic obyczajowych. Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi wnoszą do kultury ogólnej własny świat i przekazują inną kulturową tradycję, której poznanie nie tylko wzbogaca o nowe doświadczenia, ale sprzyja rozumieniu i porozumieniu ludzi przynależnych do odmiennych kultur i języków.

Prezentacja konkretnych doświadczeń wyniesionych z realizacji programu pod nazwą: „Spotkajmy się z innymi – niech inni nie będą obcy"[1] (1998) – przybliża nam zarówno metody działania, jak i sam proces kształtowania i zmieniania postaw, czyli warunki dydaktyczno-wychowawcze tworzone do uzyskania założonych celów. Zasadą główną tak pomyślanej wielokulturowej edukacji

było stopniowane zdobywanie wiedzy przez uczniów: od podstawowych wiadomości o mniejszościach narodowych zamieszkujących Polskę, do szczegółowego rozpoznawania ich kulturowych odrębności. Czas i miejsce akcji omawianego programu były rozpisane na szereg działań i wieloprzedmiotowych zajęć, które w pewien sposób organizowane wnosiły informacje i problemy związane ze specyfiką kulturową danego regionu czy narodu. Przykładowe tematy różnych lekcji uświadamiają, jak wiele jest możliwych wariantów kulturowych interakcji. Zbliżenia kultur na lekcjach języka polskiego (projekty Beaty Maliszkiewicz) mogą być uzyskiwane przez specjalny dobór literatury, której tematyka czy autor stają się pretekstem do mówienia o narodowych i kulturowych tradycjach, o ich odmiennościach, ale też o podobieństwach, które można zobaczyć, porównując poetyckie czy baśniowe obrazy, podobne konwencje stylistyczno-kompozycyjne (gatunki) czy wędrowne motywy i wątki (np. temat porównawczy: Baśnie z tak odległych krajów, a tak podobne). Teksty literackie, albumy fotograficzne i malarskie, zdjęcia wybranej architektury, projekcje filmowe, spektakle teatralne są dopełniającymi się wzajemnie formami zbliżającymi kulturę danego regionu czy grupy etnicznej (np. temat: Na pograniczu kultur – realizowany w kontekście fragmentów utworów T. Konwickiego: *Kalendarz i klepsydra*; *Kronika wypadków miłosnych*).

Z kolei lekcje historii mogą być nie tylko miejscem gromadzenia wiedzy o świecie minionym i współczesnym, ale – oglądane z punktu widzenia ludzkich losów – mogą stać się ciekawą przygodą czasów i biografii, próbą rozumienia ludzkich zachowań i przyczyn dramatycznych konfliktów. Tym sposobem można nadać inną jakość szkolnej edukacji historycznej. Autorzy projektu – M. Bitka, J. Mika, A. Szczepaniak – modyfikują program podstawowy, bo inaczej rozkładają akcenty, czyniąc człowieka głównym bohaterem dziejów. I tak przybliżanie historii i kultury mniejszości narodowych zamieszkujących Polskę staje się metodą kształcenia świadomości europejskiej. Idea ta leży u podstaw zasadniczego pytania i problemu: „Dzieci, które dziś uczęszczają do szkół, wejdą w dorosłe życie już w XXI wieku, będą znakomicie posługiwać się komputerem, znać języki i nowe technologie. Czy będą też umiały zauważyć i uszanować odmienność wypływającą między innymi z różnych tradycji, kultur, historii?" (*Inni to także my*, 1998, s. 169; por. Szymańska-Czaplak, Bitka, 1998).

Pedagogika kształcenia postaw humanistycznych, koncentrująca się na międzykulturowych programach, zakłada przede wszystkim zmiany w sposobie widzenia kulturowej odrębności i różnorodności. Poznawanie odmiennych wizji świata wpisanych w daną kulturę i jej język ma być skuteczną strategią przezwyciężania wzajemnych uprzedzeń i stereotypów blokujących otwarcie dialogu. U początków tych przemian może być najprostsza formuła kulturalnego zachowania, mówiąca o tym, że czegoś po prostu nie wypada czynić, bo jest w złym tonie (w złym guście) – na przykład, wyśmiewanie jakiejkolwiek odmienności, bo wspólnota ludzka jest zwyczajnie różnorodna i to owa wielokulturowa różnorodność wzbogaca obraz świata i człowieka. Jeżeli wyśmiewający znajdą się w mniejszości, jeżeli to, co do tej pory wyśmiewane zostanie wprowadzone w strefę cennego doświadczenia, to zniesiony zostanie dystans do „Innego", a zbliżenie może zaowocować sympatią czy przyjaźnią. Poznawanie

prowadzi więc do kurczenia się obszarów „obcości" na korzyść rozwijania więzi i zmiany negatywnych postaw (sądów i wyobrażeń) wobec mniejszości (zob. efekty programu wielokulturowego: *Inni to także my*, 1998, s. 229–241). Programy realizowane przez bezpośrednie spotkania z reprezentantami różnych grup kulturowych, regionalne programy edukacyjne, programy typu: „Inni to także my"; „Ja wobec innego" – umożliwiają rozwijanie emocjonalnych, osobistych więzi między dziećmi, a potem między dorosłymi. „Każdy bowiem należy do wielu kultur jednocześnie; im wyższa i silniejsza akceptacja siebie (duma z własnego dziedzictwa kulturowego), tym większe prawdopodobieństwo otwarcia na inność, chęć zrozumienia i akceptacji innych" (Nikitorowicz, 1998b, s. 42).

Jak widać, droga wiedzie od tego, co początkowo traktowane w kategoriach „obce" (nieakceptowane bo nierozumiane) teraz – przez doświadczenie poznawcze – zmienia swoje kwalifikacje i choć pozostaje ciągle świadomość kultury „cudzej" – to już nie obcej, bo rozpoznanej i bliskiej, oswojonej. Najlepsze rezultaty integracyjne daje kontakt bezpośredni w szkole, w której uczą się dzieci należące do różnych mniejszości etnicznych, pielęgnujących własną kulturową odrębność. Podejmowane w takich grupach kształcenie wielokulturowe realizuje różne warianty teoretyczno-praktycznego modelu nowego humanizmu w edukacji, którego efektem ma być trwała zmiana myślenia o „Innym" (kulturowo, światopoglądowo, obyczajowo).

Akcentowanie naturalnej cechy różnorodności świata, ludzi i kultur ma prowadzić do budowania języka dialogu, który nie jest dany, ale dopiero wypracowywany w długotrwałym procesie dojrzewania życiowego, intelektualnego, etycznego i estetycznego ucznia, które razem mogą wpływać na zmianę negatywnych postaw i ocen wobec odmienności. Mówimy tutaj o interakcji różnych form działania, które mają rozwijać twórczą osobowość dziecka przedszkolnego, wczesnoszkolnego, gimnazjalnego, a dalej już dorosłego, młodego człowieka – a w każdym z tych etapów kształcić jego otwartość na zróżnicowane zjawiska kultury.

Warto jeszcze raz podkreślić, że w realizacji celów szeroko rozumianej edukacji kulturalnej nie jest konieczna zasadnicza przebudowa obecnie funkcjonujących programów nauczania (co dobrze pokazują przywołane projekty międzykulturowej i wielokulturowej edukacji). Najważniejszy bowiem jest sposób ich wykorzystania i użycia w kształceniu. Przedstawione możliwości angażowania w plan kulturowej edukacji różnych przedmiotów dowodzą, że każdy z nich może wziąć czynny udział w danym projekcie tematycznym, pod warunkiem, że poddany zostanie modyfikacji i jego treści włączy się do potrzeb określonego scenariusza działań.

Współuczestnikiem szkolnej edukacji kulturalnej jest także kultura medialna (telewizja, Internet), która na co dzień udostępnia obraz współczesnego świata w bardzo wielu pozach, wariantach i stylach. Środki masowego przekazu stawiają coraz to nowe wyzwania pedagogice kultury, która musi w swych działaniach uwzględnić zarówno ich negatywne, jak i pozytywne skutki. Mamy zatem multimedialny natłok obrazów i opinii, gotowe „do wzięcia" formuły i sądy o świecie, serie zdań oznajmujących i orzekających co jest dobre, co jest złe, gotowe rozwiązania problemów (iluzje rozwiązań!) – a w rezultacie otrzymujemy uproszczony

obraz świata. Efektem owych schematycznych przedstawień rzeczywistości jest jej bezrefleksyjne przyjmowanie, gotowe katalogi wartości i wzorców zachowań, a wreszcie – zanik indywidualności na rzecz sztampy, kiczu i banału. Szczęśliwie, w owej zdominowanej przez formy popularne kulturze medialnej, znajdujemy również ciekawe światy kulturowej wyobraźni, aktywną szkołę myślenia – emocjonalne, intelektualne i obyczajowe prowokacje, które wymuszają zabranie głosu na kontrowersyjny temat, który trzeba rozważyć w indywidualnej konwencji: „ja myślę". Oznacza to, że media (jak każde narzędzie przekazu), mogą lepiej lub gorzej uczestniczyć w programie edukacji kulturalnej, ale w związku z tym mogą też być lepiej lub gorzej użyte i zastosowane w dydaktyce szkolnej. Można więc – przekazywany drogą medialną zróżnicowany obraz świata – wykorzystać jako prezentację dialogu postaw i zachowań (negatywne, pozytywne), wzorców godnych naśladowania albo odrzucenia. Obserwowane zjawiska mogą więc być dobrym pretekstem do wywoływania dyskusji i polemik, na przykład, ze stereotypami myślenia, z „etykietkami" znakującymi mniejszości etniczne, kulturowe, światopoglądowe czy obyczajowe (dobrze tę wielogłosowość oddaje cykliczny program telewizyjny *Rower Błażeja*, podejmujący bardzo różne tematy, również z zakresu młodzieżowej subkultury).

Najlepsze rezultaty daje łączenie w edukacji kulturalnej różnych, wzajemnie dopełniających się form i metod. Z jednej strony, ma swój udział „pedagogika muzealna" (kontaktowanie się ze sztuką: literaturą, muzyką, malarstwem, rzeźbą, architekturą – historyczną czy współczesną), z drugiej bezpośrednie uczestnictwo w zdarzeniach kultury, a tu również włączanie w jej obszar własnych projektów, autorskich wykonań „rzeczy kultury" (indywidualna ekspresja artystyczna w zakresie literatury, malarstwa, muzyki, form teatralnych). Przez łączenie różnych strategii uczestnictwa w kulturze uczeń zyskuje zdolność aktywnego udziału w interpretowaniu zjawisk przeszłości, jak też zjawisk teraźniejszych. Mamy więc efekt napięcia między wartością obiektywnych dzieł kultury (rola tradycyjnego wychowania estetycznego), czyli tego co mieści się w sferze tak zwanego *universum* ludzkich wytworów (dziedzictwo kulturowe, język wartości), a wartością indywidualnego procesu przeżywania i rozumienia dzieł kultury (por. Wojnar, 2000).

Również odwołania do dawnych koncepcji pedagogiki kultury pokazują, że jej treści mogą i dzisiaj stanowić dobrą kontynuację tamtych pomysłów. Chodzi zwłaszcza o strategie rozwijania i „wzbogacania wewnętrznego świata człowieka", którego poziom ogólnych i indywidualnych doświadczeń kultury jest wynikiem stopnia relacji dopełniających się wzajemnie elementów triady: rozumienie – wartość – sens. Do tego myślenia nawiązuje – znaczący dla jakości dzisiejszej pedagogiki kultury nurt kreatywnych podstaw ludzkiej osobowości i kreatywnych podstaw „autentycznego wychowania niemożliwego przecież bez instancji wartości" (Wojnar, 2000, s. 58). Tylko zatem w związkach przyległości oraz wzajemności estetyki i etyki możliwe jest rozwijanie idei humanizmu, a z nią kulturowej edukacji, czyli, innymi słowy, kształcenia człowieka w kulturze i wykształcenie kultury w człowieku (Morrou, 1969).

Akcentowanie tego wątku w programie nowej szkoły oraz nowej humanistyki staje się podkreśleniem ważnych treści kształcenia i nawet jeżeli zawiera

się utopijna niekiedy nadzieja na „realizację nowego ładu społecznego w świecie" (Suchodolski, 1993) – to przecież właśnie ten model umożliwia ucieleśnienie owej szczególnej idei pedagogicznej, która kulturę traktuje jako działanie humanistyczne. A to oznacza, że widzi się ją w interakcji obiektywnych powinności i wartości kultury z indywidualnym, duchowym wymiarem jednostkowego życia człowieka i jego osobowej tożsamości. W tym wyraża się także edukacyjne dążenie do rozwijania nie tylko wiedzy, umiejętności i wartości kultury, ale z tym inspirowanie twórczych możliwości ucznia, jego otwartej postawy, samodzielności myślenia i zdolności do samokształcenia. To także sprzyjanie integracji jednostki z życiem kulturalnym i społecznym środowiska, to współtworzenie międzykulturowych więzi. Edukacja staje się wówczas „osobowym wysiłkiem człowieka w interakcji ze światem" (Wojnar, 2000, s. 207).

Analiza dzisiejszych kontrowersji wokół edukacji kulturalnej i projektowane kierunki jej rozwoju, dowodzą, że znajdujemy się w przestrzeni zróżnicowanych postaw i poglądów. I nie tyle chodzi o ich ujednolicenie, co byłoby szkodliwe, ile wypracowanie swoistego – bo wiązanego z kulturą etniczną, z kulturą danego regionu czy pogranicza – spójnego scenariusza działań i jego praktyczne, wielowariantowe stosowanie autorskie, programy roku[2]). Najważniejszy wątek, jaki da się z owej wielogłosowości wydobyć, dotyczy strukturalnych przewartościowań w modelowym obrazie ucznia, który będzie ciekawy świata, wrażliwy na potrzeby innych ludzi, zdolny do analitycznego myślenia i dokonywania mądrych wyborów. Rozpoznanie zaś kulturowej różnorodności świata ma go uczyć komunikowania się z innymi, bez względu na przynależność etniczną czy państwową, ma podkreślać humanistyczną wartość tolerancji i otwartości na innych, a z tym zwracać uwagę na kulturowy i intelektualny potencjał więzi międzyludzkich[3] (zob.: Szczepański, 1998; Nikitorowicz, 1998b; Gajda, red., 1998, 2000).

Przypisy

[1] Chodzi o program edukacji wielokulturowej realizowany w Szkole Podstawowej TAK (Społeczna Szkoła Podstawowa Towarzystwa Alternatywnego Kształcenia) w Opolu (rozpoczęty w 1992 roku projekt stał się trwałym elementem programu dydaktyczno-wychowawczego tej szkoły), którego konkretne propozycje możliwych scenariuszy lekcji i ich wymierne efekty przedstawione zostały w książce: *Inni to także My. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi*, pod red. B. Weigl i B. Maliszkiewicz, Gdańsk 1998; też: E. Szymańska-Czaplak, M. Bitka: *Edukacja wielokulturowa w dydaktyce szkolnej i działaniach na rzecz środowiska (na przykładzie Szkoły Podstawowej TAK w Opolu)*. W: *Szkoła na pograniczach*. Red. T. Lewowicki, Katowice 1999.

[2] Program roku może być realizowany wokół jednego wspólnego tematu przewodniego, wokół którego skupiają się działania nauczycieli wielu przedmiotów – jak to się dzieje w Szkole TAK w Opolu (model do wielowariantowego, indywidualnego wypełnienia): „Uczniom pokazuje się, jak ten sam problem może odmiennie wyglądać z różnych perspektyw i punktów widzenia. Jednocześnie program roku pozwala nauczycielom na planowanie punktów stycznych pomiędzy przedmiotami i korelację treści nauczania. Specyfiką takiej formy pracy jest możliwość łączenia wielu różnych dziedzin

aktywności szkoły. Bieżące tematy realizowane są przez wszystkie klasy, a tylko metody i treści dostosowywane do poziomu rozwojowego uczniów. [...] Układając program staramy się, by proponowane uczniom formy pracy były atrakcyjne, by znalazło się miejsce na spotkania z ludźmi, ekspresję artystyczną, własną aktywność. [...] Pomysł programów roku okazał się twórczy i skuteczny. Co więcej, przekonaliśmy się, że realizacja kolejnych tematów przeradza się w autentyczną przygodę. Poznawaliśmy wspólnie nowe zjawiska, spotykaliśmy nowych ludzi. Jedną z takich przygód był poświęcony mniejszościom narodowym Polski program „Spotkajmy się z innymi – niech inni nie będą obcy" – wyjęte ze Wstępu książki *Inni to także my*, s. 8.

[3] Odsyłam w tym miejscu do wątku rozmowy „Polityki" (J. Butrym) z Moniką Flodman – dyrektorem generalnym International Baccalaureate Organisation (BO), czyli Matury Międzynarodowej – która przedstawia model ucznia przygotowującego się do międzynarodowej matury. Jednak prezentowany portret powinien być ideą edukacji w ogóle, gdyż wskazane w nim cechy ucznia promują nie tylko poziom wiedzy, ale uczą zasad współpracy i wzajemnego szacunku. Ważne jest efektywne wykorzystywanie w nauczaniu najlepszych elementów, wybranych „ze sprawdzonych systemów edukacji w różnych krajach. Najpierw uczymy – mówi Flodman – jak się uczyć, tzn. jak planować samodzielną pracę, jak szukać potrzebnych informacji i korzystać z nich, jak precyzyjnie myśleć. Staramy się pomagać uczniom w odkrywaniu posiadanych talentów i w kształtowaniu osobowości" – „Polityka" nr 2, z dnia 13 stycznia 2001 r.

Bibliografia

Gajda J. (red.): *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*. Lublin 1998.

Gajda J. (red.): *O nowy humanizm w edukacji*. Kraków 2000.

Gofman E.: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa 2000.

Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Red. B. Weigl, B. Maliszkiewicz. Gdańsk 1998.

Marrou H.: *Historia wychowania w starożytności*. Przekł. S. Łoś. Warszawa 1969.

Nikitorowicz J.: *Potrzeba zmian w procesie kształcenia pedagogów w kontekście integracji europejskiej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 1998a, nr 3.

Nikitorowicz J.: *Potencjał społeczno-kulturowy pogranicza polsko-białoruskiego*. W: *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz. Opole 1998b.

Pomian K.: *Europa i jej narody*. Warszawa 1992.

Przybylska J.: *„Czym skorupka za młodu nasiąknie" – czyli pedagogika uczestnictwa dzieci najmłodszych w kulturze* (w druku).

Suchodolski B.: *Pedagogika kultury*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa 1993.

Szczepański M.: *Regionalizm Górnośląski: Między plemiennością a systemem globalnym*. „Kultura i Społeczeństwo" 1998, nr 1.

Szymańska-Czaplak E., Bitka M.: *Edukacja wielokulturowa w dydaktyce szkolnej i działaniach na rzecz środowiska (na przykładzie Szkoły Podstawowej TAK w Opolu)*. W: *Szkoła na pograniczach*. Red. T. Lewowicki. Katowice 1999.

Uczyć się, aby być. Red. E. Faure. Przekład Z. Zakrzewska. Warszawa 1972.

Wojnar I.: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa 2000.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2004

Renata Nowakowska-Siuta
Uniwersytet Warszawski

RODZICE I ICH PRAWA W SYSTEMIE EDUKACYJNYM NIEMIEC NA EUROPEJSKIM TLE PORÓWNAWCZYM

Większość krajów europejskich posiada formalnie przyjętą politykę w sprawach dotyczących ogółu społeczeństwa, sprzyjającą zbiorowemu zaangażowaniu rodziców w życie szkoły. Rodzaje i szczeble przedstawicielstwa rodziców w ciałach kierowniczych i doradczych są jednak w poszczególnych krajach różne. To syntetyczne ujęcie porównawcze ma służyć analizie różnych modeli organizacji współpracy rodziców i szkoły w procesie kształcenia. Prezentowane rozwiązania europejskie mają tworzyć punkt odniesienia informacji o tym, jak z kwestią współdziałania rodziców i instytucji szkolnych poradziły sobie niemieckie kraje związkowe.

Prawa rodziców – rozwiązania europejskie

We wszystkich państwach członkowskich Unii Europejskiej oraz w krajach stowarzyszonych rodzice mają albo **prawo naturalne**, albo nawet – w niektórych wypadkach – **ustawowy obowiązek** kształcenia swych dzieci.

We wszystkich tych krajach rodzice również mają **wolność wyboru** rodzaju szkoły, jakiej by chcieli dla swego dziecka, niezależnie od tego, czy jest to szkoła publiczna czy prywatna. Kształcenie w szkołach prywatnych może być albo bezpłatne, albo płatne. Tym niemniej w większości krajów rodzice, umieszczający swe dzieci w szkołach sektora publicznego, mają ograniczony wybór szkoły przez miejsce zamieszkania, chociaż na ogół – na żądanie rodzin – dopuszcza się odstępstwa od tej zasady. Tylko w kilku krajach przy zapisie dzieci rodzice mają swobodę wyboru szkoły finansowanej ze środków publicznych. Dotyczy to Belgii, gdzie wolność ta jest zasadą podstawową. W Szwecji i Zjednoczonym Królestwie jest to również zasada, pod warunkiem jednak, że szkoła ma wystarczającą liczbę miejsc, by przyjąć te dzieci.

Wybór przez rodziców finansowanej ze środków publicznych szkoły może być ograniczony zarówno przez rejonizację, w której ramach mogą zapisywać swe dzieci do szkół, jak i przez różne kryteria dostępu lub selekcji, które stosuje się w sytuacji, gdy szkoła nie dysponuje dostateczną liczbą miejsc, by sprostać popytowi. Sytuacja taka występuje zwłaszcza w Hiszpanii, gdzie wprowadzono ustawowe następujące kryteria selekcji: dochody rodziny lub uczęszczanie do szkoły. W Irlandii i we Włoszech szkoła prowadząca nabór uczniów sama podejmuje decyzję w sprawie przyjęcia. Tym niemniej w większości krajów rodzice mają prawo do odwołania się od odmowy przyjęcia ich dzieci do szkoły.

Inne ograniczenia rodzicielskiej swobody wyboru pojawiają się (zwłaszcza na poziomie szkolnictwa średniego) w tych krajach, gdzie przyjęcie do konkretnego rodzaju szkoły średniej zależy od oceny wiedzy i umiejętności ucznia przeprowadzanej pod koniec szkoły podstawowej. Dotyczy to Niemiec, Luksemburga, Holandii, Austrii, Północnej Irlandii (Zjednoczone Królestwo) i Liechtensteinu.

W Belgii, Danii, Grecji, Hiszpanii, Francji, Luksemburgu, Holandii i Austrii rodzice mają **prawo do odwoływania się** w różnych sprawach, w szczególności dotyczących oceny dzieci i dostępu ich do konkretnych typów szkół.

Rodzice mają również **prawo do informacji** na temat postępów swych dzieci albo na temat ich własnych praw. Zjednoczone Królestwo przywiązuje do tego prawa ogromną wagę. Prawo stanowi, że szkoły muszą przekazać albo ułatwić rodzicom dostęp do informacji na temat wewnętrznej organizacji (procedury przyjęcia, programu nauczania, prowadzenia inspekcji) oraz kierowania i finansowania szkół swych dzieci. W Austrii został ostatnio wprowadzony nowy system wczesnego ostrzegania (*Frühwarnsystem*), tak że rodzice zawczasu informowani są o problemach z nauką, jakie mogą mieć ich dzieci. Rodzice muszą ponadto być informowani o środkach, jakie można podjąć, żeby uniknąć niepowodzeń szkolnych dziecka.

Współpraca szkoły z rodzicami: zmiany, jakie zaszły w ostatnim czasie

Nie zagłębiając się w historię uczestnictwa rodziców w systemach edukacyjnych różnych państw członkowskich Unii Europejskiej oraz krajów EFTA/EOG, warto odnotować, że w większości krajów rodzice lub ich przedstawiciele dopiero **od roku 1970** uczestniczą w formalnych strukturach systemów edukacyjnych, choć w niektórych krajach proces ten zaczął się wcześniej (Niemcy, Francja, Luksemburg, Austria, Finlandia i Norwegia).

W latach **osiemdziesiątych** w większości krajów nastąpił znaczny wzrost aktywności, jeżeli chodzi o uchwalanie przepisów prawnych, z wyjątkiem Belgii (wspólnota francuskojęzyczna), Danii, Włoch, Szwecji, Islandii i Liechtensteinu.

Uczestnictwo rodziców nie rozwijało się w sposób liniowy w każdym kraju. Między uchwaleniem pierwszych aktów prawnych i kolejnych upływało zwykle około dwudziestu lat (Francja, Luksemburg, Finlandia i Norwegia).

Reformy w systemie ustawodawstwa i edukacji w latach **dziewięćdziesiątych** stworzyły nową podstawę prawną uczestnictwa rodziców w systemach edukacyjnych większości krajów. Autonomia szkoły i udział rodziców w zarządzaniu szkołami znalazły się w centrum uwagi debat społecznych i nowego ustawodawstwa. W roku 1995 w Hiszpanii uchwalono ustawę (LOPEG), która dostarczyła nowych bodźców do zaangażowania rodziców w prowadzenie i rozwój szkół. W tym samym roku Irlandia (kwestie te porusza dokument *Biała Księga w sprawie Edukacji*) i Islandia (ustawa o *grunnskóli*) potwierdziły kwestię przedstawicielstwa rodziców w życiu szkoły. W roku 1996 Szwecja wprowadziła przepisy określające uprawnienia zarządów miejskich do tworzenia lokalnych rad, w których rodzice stanowią większość. W roku 1996 również Austria i Szkocja wprowadziły przepisy dotyczące roli rodziców w dbałości o prawidłowe funkcjonowanie szkół.

Stowarzyszenia rodziców

We wszystkich państwach członkowskich Unii Europejskiej oraz w krajach należących do EFTA i EOG istnieją stowarzyszenia rodziców i ich narodowe federacje. Nie są one zorganizowane w identyczny sposób. Różnice dotyczą zarówno samego przedstawicielstwa rodziców, jak i metod koordynacji ich działań.

W niektórych krajach, w zależności od sektora i poziomu edukacji, stowarzyszenia rodziców występują rzadziej i są mniej aktywne. W Grecji, Hiszpanii, Austrii i Portugalii ich działalność jest uregulowana szkolnymi aktami prawnymi.

Na szczeblu Unii Europejskiej, jako całości, zadanie koordynacji działań rodziców wzięły na siebie takie federacje, jak:

- Europejskie Stowarzyszenie Rodziców (*European Parents Association*, EPA);
- *Confédération des organisations familiales de la Communauté européenne* (COFACE);
- *Groupement international des associations de parents de l'enseignement catholique* (OE-GIAPEC).

Reprezentacja rodziców na różnych szczeblach zarządzania edukacją

We wszystkich państwach członkowskich Unii Europejskiej oraz w krajach należących do EFTA/EOG rodzice najpowszechniej uczestniczą w pracach **na szczeblu szkoły**. Na szczeblu ogólnokrajowym i pośrednim, regionalnym lub lokalnym, rodzice nie zawsze są reprezentowani w gremiach doradczych, nawet jeżeli takie istnieją. Na przykład, w niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii i we Włoszech w radzie konsultacyjnej na szczeblu ogólnokrajowym albo cen-

tralnym (odpowiednio: *Pädagogische Kommission* i *Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione*) rodzice nie są reprezentowani[1].

W przeciwieństwie do nich w innych krajach istnieją gremia składające się wyłącznie z rodziców. Są one na ogół powoływane na szczeblu ogólnokrajowym, a ich rola polega na prowadzeniu konsultacji z ministrem, jak to ma miejsce w Belgii (wspólnota francuskojęzyczna), Irlandii, Austrii, Szwecji i Norwegii. Gremia tego typu występują na szczeblu pośrednim (regionalnym lub lokalnym) i/lub na szczeblu szkoły w Niemczech, Szwecji, Islandii, Liechtensteinie i Norwegii. Spośród tych krajów jedynie w Niemczech, Szwecji i Norwegii wyłączne przedstawicielstwo rodziców ma miejsce na wszystkich szczeblach oświaty.

Reprezentacja rodziców w ciałach przedstawicielskich

Formy przedstawicielstwa są różne w poszczególnych krajach w zależności od szerszego kontekstu politycznego, w jakim funkcjonują zorganizowane grupy społeczeństwa.

Ogólnie biorąc, w większości krajów na każdym z trzech szczebli (centralnym, pośrednim – regionalnym lub lokalnym – i na szczeblu szkoły) w ciałach przedstawicielskich rodzice stanowią **mniejszość. Równy udział** z pozostałymi grupami jest rzadkością i występuje tylko na szczeblu pośrednim w Austrii (*Kollegien der Landesschulräte* i *Kollegien der Bezirksschulräte*) oraz na szczeblu szkoły we flamandzkiej Wspólnocie Belgii (*Participatie Raad*), w Hiszpanii (*Consejo Escolar del centro* w dotowanym szkolnictwie prywatnym), we Włoszech (*Consiglio di interclasse*), w Holandii (*Medezeggenschapsraad*) i w Austrii (*Schulforum* oraz *Schulgemeinschafts-ausschuß*). W Irlandii na szczeblu pośrednim Regionalna Rada ds. Edukacji, zaproponowana w Białej Księdze z roku 1995, również opierałaby się na parytecie uczestnictwa.

Reprezentacja rodziców, stanowiących **większość** na szczeblu szkoły, występuje tylko w dwóch krajach – w Danii i Szkocji. Jednakże rola, jaką odgrywają oni w odnośnych ciałach, znacznie się różni w obu krajach. Duńska rada szkoły (*Skolebestyrelse*) ma ważne uprawnienia decyzyjne, natomiast szkockie ciała na tym samym szczeblu (rady szkoły) pełnią głównie funkcję doradczą; ich oddziaływanie stwarza równowagę uprawnień, które mogą być delegowane za zgodą zainteresowanych stron, ale zawsze pod kontrolą szkockich władz lokalnych.

Gremia złożone **wyłącznie z rodziców** można spotkać na wszystkich szczeblach: na szczeblu centralnym (francuskojęzyczna wspólnota w Belgii, Irlandia, Austria, Szwecja i Norwegia) oraz na szczeblu pośrednim i/lub na szczeblu szkoły (prawie we wszystkich landach Niemiec, w Szwecji, Islandii, Liechtensteinie i Norwegii).

Na szczeblu ogólnokrajowym rodzice na ogół stanowią w ciałach przedstawicielskich mniejszość, ale w kilku przypadkach gremia te reprezentują wyłącznie rodziców.

Jeżeli chodzi o **metody wyznaczania przedstawicieli rodziców**, to zazwyczaj wybiera się ich spośród członków stowarzyszeń. Na szczeblu centralnym są to najczęściej członkowie federacji krajowych. Są oni wybierani spośród członków na szczeblu lokalnym, chociaż na ogół w kilku następujących po sobie turach, rzadziej natomiast w głosowaniu bezpośrednim. Na szczeblu szkoły są oni przede wszystkim wybierani spośród rodziców uczniów uczęszczających do danej szkoły lub klasy. Mogą być również delegatami do ciał przedstawicielskich na szczeblu lokalnym lub regionalnym (Niemcy). Niekiedy daje się zauważyć przywiązywanie wagi do osiągnięcia równowagi w przedstawicielstwie za pomocą kryteriów „obiektywnych", takich jak równa liczba mężczyzn i kobiet proponowana w Białej Księdze w Irlandii.

Niekiedy stosowane są inne zasady, na przykład wybór przedstawicieli może się odbywać w drodze mianowania wedle uznania organu władzy w szkole publicznej lub prywatnej, jak w Luksemburgu.

Uprawnienia ciał przedstawicielskich, których członkami są rodzice

Istnieją dwa rodzaje uprawnień: doradcze (konsultacyjne) i decyzyjne. **Konsultacje** rozumiane są jako prawo do informacji oraz prawo lub obowiązek wyrażania opinii – na żądanie lub w sposób spontaniczny. **Podejmowanie decyzji** obejmuje wszystkie związane z tym procesy, wliczając w to wstępną zgodę, podjęcie decyzji i wykonanie decyzji.

Ciała przedstawicielskie, których członkami są rodzice na szczeblu ogólnokrajowym lub pośrednim, regionalnym albo lokalnym, mają przede wszystkim charakter doradczy, chociaż istnieją nieliczne wyjątki, takie jak w Austrii, na szczeblu landu i okręgu, w Liechtensteinie na szczeblu *Landesschulrat* i *Gemeindeschulrat* oraz w Norwegii na szczeblu gminy. W Austrii, na przykład, zarówno zgromadzenie kolegialne władz federalnych na szczeblu landu (*Kollegien der Landesschulräte*), jak i zgromadzenie kolegialne na szczeblu okręgu (*Kollegien der Bezirksschulräte*) uchwalają rozporządzenia i ogólne wytyczne oraz odgrywają ważną rolę w mianowaniu nauczycieli i dyrektorów szkół na poziomie szkolnictwa średniego; przedstawiciele rodziców w tych ciałach mają pełne prawa głosu.

Ciała przedstawicielskie na szczeblu szkoły często uzyskują także uprawnienia decyzyjne. Kompetencje te są dwojakiego rodzaju:

- decyzje w sprawie szeregu aspektów wewnętrznego bieżącego zarządzania szkołą, jak na przykład opracowywanie rozkładów zajęć, organizowanie zajęć nadprogramowych, utrzymywanie dobrych kontaktów rodziców z nauczycielami oraz kontrola wydatków;
- decyzje dotyczące podstawowych aspektów ogólnego funkcjonowania systemu edukacyjnego obejmujące, na przykład, podział budżetu szkolnego, ustalanie liczby personelu uczącego i niezajmującego się nauczaniem oraz jego rekrutacja i selekcja (w niektórych przypadkach również wybór dyrektora szkoły), jak również ustalanie programów i metod nauczania.

Decyzje pierwszego typu są podejmowane przez ciała przedstawicielskie w większości krajów, zwłaszcza na szczeblu szkoły. Drugi ich rodzaj występuje jedynie w Danii, Grecji, Hiszpanii, Irlandii, Austrii, Portugalii, Anglii i Walii oraz Irlandii Północnej), Liechtensteinie i Norwegii. W duńskiej *Skolebestyrelse* rodzice są najważniejszymi decydentami, ponieważ stanowią wśród członków większość. Podejmują oni decyzje głównie w odniesieniu do budżetu szkolnego, ponadto zasięga się ich rady przy wyborze dyrektora.

Wybór lub zwolnienie dyrektora jest jedną z funkcji rady szkoły w Hiszpanii (*Consejo Escolar del centro*) i Portugalii (*Conselho de escola*), których członkami są rodzice, chociaż stanowią w nich mniejszość. W Irlandii zarządy (*Boards of Management*) uczestniczą w mianowaniu dyrektorów szkół[2].

Ciała zarządzające (*Governing Bodies*) w Anglii i Walii oraz rady zarządców (*Boards of Governors*) w Irlandii Północnej nie tylko uczestniczą w wyznaczaniu dyrektora szkoły, ale są również odpowiedzialne za ustalanie ogólnych celów szkoły, zarządzanie personelem (określanie jego liczby, rekrutacja i wybór personelu uczącego i niezajmującego się nauczaniem) i zasobami. Zarządcy rekrutujący się spośród rodziców są w pełni zaangażowani w te procesy podejmowania decyzji, mimo że ich przedstawicielstwo ma charakter mniejszościowy.

W Grecji w komitecie szkolnym (*Scholiki Epitropi*) przedstawiciele rodziców mogą realizować swoje prawo veta, jeżeli się nie zgadzają z kierownictwem szkoły, pod warunkiem, że ich stanowisko opiera się na dostatecznie dobrej znajomości obowiązujących przepisów, tak by mogli bronić swego punktu widzenia wobec pozostałych członków komitetu.

Wreszcie Szwecja wprowadziła niedawno (1996) różnego rodzaju rady, w których uczestniczą rodzice. Jednakże rady te nie zostały jeszcze powołane we wszystkich gminach i szkołach. Tam, gdzie już istnieją, odgrywają raczej rolę informacyjno-konsultacyjną, chociaż mogą też podejmować pewne decyzje.

Rola rodziców w systemie oświatowym Niemiec

Struktura systemu oświatowego

Na ogół obowiązkowa edukacja ogólna i zawodowa trwa 12 lat, a zaczyna się w wieku 6 lat. Po 9 lub 10 latach edukacji obowiązkowej w szkole ogólnokształcącej następuje trwające 3 lata obowiązkowe kształcenie w niepełnym wymiarze godzin w szkole zawodowej, co ma miejsce, gdy edukacja nie jest kontynuowana w stacjonarnej szkole ogólnokształcącej lub zawodowej w pełnym wymiarze godzin.

Odpowiedzialność za edukację w Republice Federalnej Niemiec jest określana przez strukturę państwa federalnego. Ustawa zasadnicza (*Grundgesetz*, Artykuł 7) stanowi, że system edukacji jako całość podlega państwu. Ustawa zasadnicza ponadto dzieli realizację uprawnień państwa i wypełnianie jego obowiązków pomiędzy federację oraz kraje związkowe, landy (*Länder*), i ceduje uprawnienia dotyczących tych zagadnień na kraje związkowe we wszystkich

dziedzinach z wyjątkiem tych, co do których Ustawa Zasadnicza wprowadza derogację (Artykuł 30). Większość uprawnień dotyczących ustawodawstwa i administrowania w oświacie i wychowaniu została scedowana na kraje związkowe (*Länder*). Odnosi się to, w szczególności, do kształcenia na poziomie podstawowym, średnim i wyższym, jak również do oświaty dorosłych i kształcenia ustawicznego.

Na czele Ministerstw Edukacji, Kultury i Nauki 16 krajów związkowych (*Länder*) stoją ministrowie (w miastach wydzielonych: Berlinie, Bremie i Hamburgu – senatorowie), odpowiedzialni przed parlamentami, którzy ustalają wytyczne w sprawach polityki oświatowej, wprowadzają w życie przepisy prawne i administracyjne oraz pełnią kontrolę nad podległymi organami władzy i placówkami oświatowymi.

Ministrowie edukacji, kultury i nauki krajów związkowych współpracują w ramach Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury krajów związkowych, *Länder* (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*). Konferencja ta jest instrumentem współpracy, która ma na celu stworzenie wspólnej i porównywalnej podstawowej struktury systemu edukacji w Niemczech.

Prawa rodziców

Prawa indywidualne

Konstytucja Niemiec uznaje opiekę i wychowanie dzieci za naturalne prawo i obowiązek rodziców. „Opieka i wychowanie dzieci stanowią naturalne prawa rodziców, jak również podstawowy i główny ciążący na nich obowiązek. Nad realizacją tych praw czuwa Państwo" (Grundgesetz. Artykuł 6, ust. 2. w: Petersen, Reinert, 1997, s. 143).

Rodzice i państwo mają zatem wspólny obowiązek dbałości o edukację młodego pokolenia, który może być realizowany jedynie we współpracy rodziców ze szkołą. Podstawowe zasady i szczegóły tej współpracy zostały ustalone w konstytucjach krajów związkowych i statutach szkół, jak również w innych przepisach prawa dotyczących szkolnictwa wprowadzanych w życie przez landy. Współpraca rodziców ze szkołą jest szczególnie ważna wówczas, gdy podejmowane decyzje odnoszą się do dalszej kariery szkolnej dzieci, gdy dziecko napotyka szczególne trudności lub gdy dzieci niepełnosprawne muszą mieć możliwie najbardziej efektywną pomoc i zachętę do nauki.

Jeżeli chodzi o prawo rodziców do **wyboru szkoły** dla swych dzieci, należy zwrócić uwagę na rozróżnienie między wyborem rodzaju szkoły a dostępem do konkretnej szkoły publicznej lub prywatnej. Na poziomie szkolnictwa podstawowego dzieci podlegające obowiązkowi szkolnemu rozpoczynają naukę w szkole podstawowej, która jest taka sama dla wszystkich dzieci.

Przejście ze szkoły podstawowej do jednego z rodzajów szkoły na poziomie szkolnictwa średniego podlega różnym przepisom w zależności od ustawodaw-

stwa danego kraju związkowego, landu. W kwestii wyboru typu szkoły średniej niższego stopnia, do której ma uczęszczać dziecko, decyzję podejmują rodzice na podstawie oceny dokonanej przez szkołę podstawową. Dostęp do różnego rodzaju szkół średnich zależy jednak od tego, czy uczniowie spełniają kryteria, jeżeli chodzi o osiągane wyniki, i/lub od decyzji podjętej przez władze oświatowe.

Prawo rodziców do wyboru może być ograniczone przez ustalone granice wynikające z rejonizacji. Uczniowie ubiegający się o przyjęcie do szkoły na poziomie obowiązkowego szkolnictwa średniego: *Hauptschule* (szkoła średnia niższego stopnia) lub *Berufsschule* (szkoła zawodowa) muszą uczęszczać do lokalnej szkoły tego typu. Ponieważ nie obowiązuje rejonizacja w odniesieniu do szkoły średniej stopnia wyższego (np. *Gymnasium*), rodzice mają wolny wybór szkoły. Wybór ten jednakże może być ograniczony przez możliwości, jakimi dysponuje dana szkoła, jeżeli chodzi o liczbę przyjmowanych uczniów.

Z punktu widzenia sprostania wymogom obowiązku szkolnego rodzice mają również prawo wyboru dla swych dzieci szkoły prywatnej, która została przez Ministerstwo Edukacji i Kultury właściwego kraju związkowego zaaprobowana jako substytut szkoły publicznej. Szkoły prywatne stanowią raczej wyjątek.

Prawa rodziców obejmują również prawo do informacji w sprawach związanych ze szkołą. Prawo to odnosi się do wszystkich faktów, które mają fundamentalne znaczenie dla realizacji ich indywidualnych praw rodzicielskich w odniesieniu do edukacji. Inne aspekty praw rodziców różnią się w zależności od krajów związkowych. Na przykład, w Nadrenii-Westfalii rodzice mają prawo do uczestniczenia w niektórych działaniach szkoły.

Prawa zbiorowe

Również w gestii rodziców leży realizacja praw w kolektywnych ciałach decyzyjnych, takich jak komitety wspólnie ustalające pewne sprawy (*Mitbestimmungsgremien*), na szczeblu szkoły i poza nią. Wspólne ustalanie różnych spraw oznacza reprezentowanie interesów rodziców, co – w zależności od konkretnego kraju związkowego – może się łączyć z większym lub mniejszym udziałem i/lub prawem do współdecydowania, jakie mają przedstawiciele rodziców wybrani lub oddelegowani na różnych szczeblach (klasy, szkoły, gminy, rejonu, kraju związkowego). Tym niemniej we wszystkich krajach związkowych ważniejsze decyzje w sprawach edukacji są kwestią do rozstrzygania przez nauczycieli oraz ich konferencje i/lub przez inspektorat. W zasadzie odpowiednie przepisy umożliwiają rodzicom uczestnictwo w dwóch różnych formach: w samych gremiach oraz za pośrednictwem tych gremiów, w których reprezentowani są tylko rodzice, i także za pośrednictwem wspólnych gremiów, w których są reprezentowane inne osoby zaangażowane w pracę szkoły (nauczyciele, uczniowie itd.) i przedstawiciele rodziców. Na ogół uczestnictwo rodziców w pracach na terenie szkoły może występować na dwóch poziomach: na niższym poziomie w klasie dziecka oraz na poziomie wyższym, dotyczącym szkoły jako całości. Ponadto istnieją działania na szczeblu lokalnym (gminnym lub rejonowym) czy, na koniec, na szczeblu kraju związkowego.

Przedstawicielstwo rodziców na szczeblu kraju związkowego, landu, z reguły jest przewidziane dla rad rodzicielskich, które w różnych krajach związkowych mają różne nazwy. Są to ciała oficjalne, za których pośrednictwem rodzice mogą uczestniczyć w podejmowaniu decyzji o sprawach szkoły. W niektórych landach mają one charakter czysto doradczy, zwłaszcza w Berlinie, ale też ich kompetencje idą niekiedy tak daleko, że rodzice mają tak szerokie uprawnienia, że nawet współzarządzają szkołą (np. w Hesji), (Döbert, Ernst, 2001, s. 189).

Jeżeli chodzi o wspólne gremia, to na szczeblu kraju związkowego zostały wypracowane różne koncepcje kolektywnego zarządzania, które obejmują:

- ustawowe konsultacje zainteresowanych grup w sprawach szkoły, mających znaczenie ogólne i zasadnicze, jak na przykład w Nadrenii-Westfalii;
- tworzenie stałego forum doradczego w dziedzinie edukacji i szkolenia, np. w Bawarii.

W gremiach rodzicielskich na szczeblu lokalnym (gmina, okręg, kraj związkowy) w większości krajów związkowych przedstawiciele rodziców opowiedzieli się za tworzeniem wspólnych rad rodziców. W większości landów szkolne rady konsultacyjne są tworzone jako wspólne ciała przedstawicielskie, włączające wszystkie grupy zainteresowane sprawami szkoły na szczeblu lokalnym (*Schulbeiräte*); są one znane pod różnymi nazwami: *Bezirksschulbeirat, Schulkommission* itd. Kościoły i władze lokalne w niektórych przypadkach również mogą mieć swych przedstawicieli w tych komitetach.

Na szczeblu szkoły interesy rodziców w większości krajów związkowych są reprezentowane przez rady rodzicielskie (*Elternbeiräte*), które to struktury są ciałami czysto rodzicielskimi. Na ogół na zebraniach szkolnej rady rodziców obecny jest dyrektor szkoły lub przedstawiciele nauczycieli z głosem doradczym.

Na ogół forum konferencji szkolnej (*Schulkonferenz*), określane również mianem forum szkolnego (*Schulforum*), wspólnoty szkolnej (*Schulgemeinde*) lub komitetu szkolnego (*Schulausschuß*), jest tym ciałem przedstawicielskim, w którym reprezentanci rodziców i uczniowie mogą ściśle współpracować z dyrektorem szkoły i nauczycielami. Na szczeblu klasy interesy rodziców są uwzględniane poprzez organizowanie zebrań rodzicielskich (znanych pod nazwą *Klassenelternschaft, Elternrat, Klassenelternvertretung* itp.). Na tym szczeblu w niektórych krajach związkowych zostały powołane do życia struktury znane jako *Klassenpflegschaften*, jako gremia współuczestnictwa przy równej liczbie nauczycieli, rodziców i uczniów (np. w Badenii-Wirtembergii, Bremie, Meklemburgii-Pomorzu Zachodnim i Saksonii-Anhalt).

Ustawodawstwo

Z wyjątkiem konstytucji niektórych krajów członkowskich, które *expressis verbis* przyznają rodzicom prawa do współzarządzania szkołą, nie istnieją przepisy prawne dotyczące uczestnictwa na szczeblu federalnym. Tym niemniej zbiorowe prawa rodziców zostały w sposób wyraźny przewidziane przez kraje związkowe w konkretnych ustawach o uczestnictwie i współzarządzaniu szko-

łami, jak również w ustawodawstwie szkół oraz w aktach prawnych o obowiązku szkolnym, regulaminach szkolnych i szkolnej administracji. Inne sprawy są regulowane różnymi przepisami prawno-administracyjnymi.

Podsumowanie

We współczesnym świecie dbałość o wykształcenie młodego pokolenia staje się jednym z podstawowych zadań społeczeństwa. Szkoły, które w dużej mierze posiadały w wielu krajach wyłączność decyzji organizacyjnych, metodycznych czy wychowawczych, coraz częściej otwierają się na daleko idące współdziałanie z rodzicami w celu optymalizacji swoich działań. Wydaje się dziś kwestią bezsporną, że poszerzanie zakresu współpracy szkoły z rodzicami, a zarazem ponoszenie współodpowiedzialności za to, kto i w jaki sposób przygotowuje dzieci i młodzież do uczestnictwa w życiu społeczeństw może być ratunkiem dla obserwowanych dość powszechnie, choć z różnym natężeniem, problemów wychowawczych czy edukacyjnych szkoły. Czas już, by i rodzice, i instytucje szkolne zrozumieli, że tylko świadoma i odpowiedzialna współpraca może przynieść efekty w postaci udanych przedsięwzięć na rzecz dzieci. Do tego jednak potrzeba nie tylko chęci i zmiany mentalności obu stron, ale także prawnych rozwiązań, które pozwalają na urzeczywistnianie pomysłów.

Przypisy

[1] W sprawie dalszych informacji na temat różnych organizacji rodziców zob. EURYDICE: *Consultative Councils and Other Forms of Social Participation in Education in the European Union* (Rady konsultacyjne i inne formy udziału społeczeństwa w edukacji w Unii Europejskiej). Brussels 1996.

[2] Więcej szczegółów można znaleźć w: EURYDICE: *School Heads in the European Union*. Brussels 1996.

Bibliografia

Döbert H., Hörner W., von Kopp B., Mitter W. (Hrsg.): *Die Schulsysteme Europas*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Kronach 2003.

Döbert H., Ernst Ch. (Hrsg.): *Finanzierung und Öffnung von Schule*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Kronach 2001.

Eurydice: *Consultative Councils and Other Forms of Social Participation in Education in the European Union*. Brussels 1996.

Eurydice: *School Heads in the European Union*. Brussels 1996.

Eurydice: *Key data on Education 2002*. Brussels 2003.

Grundgesetz. Artykuł 6, ust. 2. W: Petersen F., Reinert G-B. (Hrsg.): *Bildung in Deutschland*. Band II. Donauwöth 1997.

Ks. Bogdan Stańkowski
Salezjańskie Liceum Ogólnokształcące w Czarnym Dunajcu
Wyższe Seminarium Duchowne Towarzystwa Salezjańskiego w Krakowie

NAUCZANIE RELIGII KATOLICKIEJ W SZKOLE GIMNAZJALNEJ WIELOKULTUROWEJ. PROBLEMY I PERSPEKTYWY NA GRUNCIE KULTURY WŁOSKIEJ[1]

Italia w nowym kontekście społeczno-religijnym[2]

Ruchy migracyjne, które nasiliły się w ostatnich dwudziestu latach w Europie Zachodniej – w tym we Włoszech, w sposób zdecydowany wpłynęły na wizję wychowania. Obecnie szkoła na Półwyspie Apenińskim przeżywa kryzys. Jej dotychczasowe założenia jako szkoły działającej w społeczeństwie monokulturowym zdezaktualizowały się (Rizzi, 1992, s. 130). Przed nią stoją wielkie wyzwania: jak ocalić tożsamość wychowanków urodzonych bądź wychowywanych w odmiennej tradycji niż włoska; jak wychowywać młode pokolenie do życia w pluralizmie religijnym i kulturowym[3].

Proces sekularyzacji, który zawładnął społeczeństwem włoskim, wiąże się ściśle z powolnym procesem wdrażania idei pluralizmu w życie publiczne. Coraz wyraźniej również pluralizm ten jest zauważalny na tle religijnym[4]. Konsekwencją takich zmian jest fakt, że religia katolicka (RK), a z nią chrześcijaństwo ogólnie pojęte, przestaje być *jedyną religią (la religione)*, a staje się *jedną z wielu (una religione)*.

Ponadto, szkoła katolicka wielokulturowa w kwestii wychowania religijnego powinna brać pod uwagę przede wszystkim nie tylko treści, jakie pragnie przekazać wychowankom, ale również powinna mieć świadomość celu swej działalności. Owe cele, jakie szkoła posiada, nie mogą być sprzeczne z oficjalną nauką Kościoła. Jest to *conditio sine qua non*, jeśli chce ona pozostać wierna doktrynie Kościoła katolickiego (Fedele, 1990, s. 262).

Trzeba przyznać więc, że szkoła katolicka ma trudną rolę do odegrania w środowisku, które coraz śmielej zwie się wielokulturowym[5]. Główne trudności wynikają z faktu, iż musi ona być wierna nauce Kościoła, przyjmować ustalone zasady (np. chrystocentryzm w nauczaniu religii), które niejednokrotnie są obce innym kulturom czy religiom (Sacra Congregazione..., 1977).

Natura nauczania religii w szkole katolickiej

Nauczanie religii w szkole katolickiej ma swój fundament w antropologii i opiera się na stwierdzeniu, iż człowiek to *homo religiosus* (Sobór Watykański

II). Owo nauczanie musi brać pod uwagę dwa istotne elementy wiążące: a) lekcje religii katolickiej nie są działalnością typowo eklezjalną, ale szkolną (podporządkowaną celom szkoły), b) ma być zgodne z doktryną Kościoła katolickiego (*Accordo...*, 1988, s. 1–3).

Religia, podobnie jak wszystkie inne materie szkolne, by mieć status przedmiotu nauczanego, musi wejść do *curriculum* jako przedmiot szkolny, mający swoją autonomię i kierujący się prawami obowiązującymi w szkolnictwie (Sorge, 1984, s. 215). Rezygnuje się więc z wyrażenia *katecheza* i nadaje się lekcjom religii charakter poznawczy, kulturowy, włączając je do ogólnych celów szkoły[6].

Lekcja religii a katecheza

Nauczanie religii w szkole nie może identyfikować się z prowadzeniem katechezy, która jest działalnością typową dla wspólnot kościelnych[7]. W szkole celem głównym jest kładzenie akcentu na wymiar poznania (wiedzy), w katechezie natomiast chodzi o wychowanie do wiary, do osobistego zaakceptowania Chrystusa, który jest przedmiotem aktu wiary (zob.: Congregazione..., nr 69).

W katechezie domniemywana jest gotowość do przyjęcia wiary, przynajmniej tej w zarodku (Katechizm – numery 4–12). Konieczność przylgnięcia do wiary powoduje, że nie wszyscy decydują się na katechezę (czasem nawet wierzący rezygnują z katechezy, gdyż mają trudności z uzewnętrznieniem swoich uczuć religijnych i otwartym opowiedzeniem się za Bogiem). Nauczanie religii natomiast nie ma swoich implikacji w sferze odczuć osobistych czy też w sferze aktywnego opowiedzenia się za przedmiotem pogłębianej wiedzy, tj. Chrystusem, dlatego też może być kierowane do wszystkich uczniów niezależnie od ich przekonań. Ważny to aspekt, szczególnie w środowisku szkolnym wielokulturowym o znaczącej obecności wyznawców innych religii.

Przedmiot dociekań naukowych a przedmiot wiary

Często spotkać można stwierdzenie o religii katolickiej, że ona jedyna jest religią prawdziwą i autentyczną. Taka postawa sprawia, że nauczanie religii katolickiej w szkole z obecnością uczniów wyznających inne religie przeradza się w indoktrynację. Nie jest bowiem zachowany warunek równości stron[8]. Dla szkoły państwowej religia katolicka jest jedną z wielu, a nie jedyną i wyłączną. W przypadku szkoły katolickiej wielokulturowej nauczanie religii nie może sprowadzać się w żaden sposób do wymuszania osobistej decyzji wychowanka o wyborze religii, ale powinno proponować uczniom innych wyznań jako przedmiot wiedzy to, co dla uczniów pochodzących z rodzin katolickich jest przedmiotem wiary[9]. Nie chodzi *stricte* o ewangelizację, która zakłada nawrócenie osób niewierzących bądź nawrócenie osób wyznających inne religie, ale głównie chodzi o to, by w procesie wychowawczo-dydaktycznym uwypuklić religijny wymiar człowieka z perspektywy rozwoju i dojrzewania w tymże kierunku. Szkoła katolicka zatem powinna pomagać wychowankom w ich ukierunkowaniu się na wartości pozytywne, wartości z dziedziny *sacrum* bez względu na ich przynależność religijną czy kulturową.

Treści lekcji religii w szkole katolickiej wielokulturowej

Poruszając kwestie treści przekazywanych na lekcjach religii, trzeba zaznaczyć, iż szkoła katolicka, mając cele wychowawcze własne, proponuje swoim wychowankom treści, które nie mogą być sprzeczne z owymi celami.

Trzeba przyznać, że treści nauczania religii w szkole katolickiej wloskiej idą w parze z założeniami typowymi dla nauczania w szkole wyznaniowej (Congregazione..., 1988). Fakt ten jest najbardziej kwestionowany z powodu braku otwartości na wielokulturowość u wychowanków wyznających religie różne od katolickiej[10].

Jeśli chodzi o proponowane tematy, mają one być tak dobierane, aby nastąpiło oczekiwane otwarcie wychowanków na inne religie, bez relatywizowania czy też banalizowania fenomenu religii. Jednostki dydaktyczne koncentrują się głównie wokół problemów związanych z sensem ludzkiego życia, cierpienia, życia po śmierci. Ważne są również zagadnienia, które uwypuklają sens przyjaźni i miłości, uszanowania wartości *sacrum*, zachowania pewnych norm moralnych i społecznych, a także takie kwestie, które ściśle są związane z problemami przemocy i pokoju (Mazzarello, 1996, s. 49).

Kryteria doboru treści

Poruszając kwestie nauczania religii katolickiej w szkole katolickiej, ważnym elementem branym pod uwagę są kryteria, według których następuje dobór treści.

Zwrócę uwagę na dwa, które wydają mi się kluczowe.

Rozwój integralny ucznia. Ten sposób formułowania kryteriów doboru treści został zaproponowany przez Konferencję Episkopatu Włoch. W swoim dokumencie podkreśla, iż nauczanie religii katolickiej powinno wyszczególnić z ogólnych prawd chrześcijańskich nie tylko aspekty pedagogiczne, ale również te, które odnoszą się do rozwoju ucznia, ponieważ wychowankowie w tym okresie życia wykazują potrzebę ciągłej weryfikacji ich osobistych decyzji na płaszczyźnie religijnej (CEI, 1984, s. 12). Z tego względu rola nauczyciela jest fundamentalna, ponieważ pomaga on uczniom wytworzyć na bazie przyswojonych wiadomości kategorie i szersze idee w kwestiach dotyczących religii.

Wydaje się jednak, że wytyczne Episkopatu, które uwzględniały nauczanie rozumiane bardziej w kategoriach szkolnych niż katechetycznych, nie znalazły swojego odzwierciedlenia w nowych programach do nauki religii. Tak więc w szkole gimnazjalnej kryterium doboru treści pozostaje osoba Jezusa Chrystusa z jego zbawczym dziełem (*Programma...*, 1987, II, 1, 2). Konsekwencją tego jest fakt, iż w owych programach zostaje uwypuklony aspekt doktrynalny, a nie pedagogiczny, co w rezultacie prowadzi do przyjęcia struktury jednostki dydaktycznej charakterystycznej dla katechezy, w której osoba Chrystusa i jego misja tworzą pierwsze kryterium typowe dla działalności parafialnej. Brakujące podkreślenie kryterium opartego na wieku rozwojowym ucznia jako pierwszego i fundamentalnego w wyborze treści, nie znaczy, że programy nie zawierają pomocy o charakterze formacyjnym. Takie kryterium istnieje, aczkolwiek jest

ono przedstawione w sposób pośredni w części poświęconej naturze i celom prowadzenia lekcji religii katolickiej (*Programma...*, 1987, I, 2–4).

Osoba Jezusa Chrystusa i jego zbawcze dzieło. Łatwo zaobserwować, że w programach nauczania religii katolickiej, kryterium chrystologiczne jest pierwsze i fundamentalne. Na jego podstawie dobiera się odpowiednie treści (*Programma...*, 1987, II, 1–2). Jest ono konieczne, aby zagwarantować katolicki charakter nauczania. Z drugiej jednak strony nie zapewnia tego, aby lekcja religii miała charakter szkolny[11]. Wierność metodzie typowej dla szkoły implikuje formułowanie takich celów programowych, które są w stanie koncentrować się na analizie, poszukiwaniu, refleksji krytycznej. Wszystko to nie umniejsza i nie neguje wartości niesionych przez proponowane treści, ale wręcz przeciwnie, staje się propozycją dla wszystkich, stymulującą rozwój intelektualny w celu zrozumienia natury chrześcijaństwa i uniknięcia przyjmowania prawd wiary opartych na autorytecie tejże wiary. Wydaje się więc, że problem nie leży w przekazywanej treści, która dobitnie uwypukla centralną pozycję myśli chrześcijańskiej, ale w metodzie, tj. w sposobie zaprezentowania wychowankom tychże treści[12].

Cele wychowawczo-dydaktyczne wychowania religijnego w szkole katolickiej wielokulturowej

Wymiar religijny człowieka to aspekt, który jednoczy wszystkich ludzi. Oczywiście, zauważa się wiele różnic istniejących między religiami, z tego też względu trudno jest mówić o osobie Jezusa Chrystusa jako punkcie odniesienia dla wszystkich religii. Wydaje się zatem logiczny fakt, aby nie narzucać pewnego sposobu wierzenia, nie proponować uczniom rozwiązań już wcześniej przygotowanych. To oni sami, z pomocą rodziców i osób kompetentnych, muszą odkryć pewne wartości i świadomie je zaakceptować[13]. Nie może być zatem mowy, jeśli chodzi o kwestie celów wychowawczo-dydaktycznych, aby dążyć do nawrócenia i spowodować przyjęcie wiary różnej od wyznawanej przez osoby deklarujące przynależność do innych religii.

Wychowanie zintegrowane w szkole

Wychowanie zintegrowane rozumiane jest tutaj jako wysiłki zmierzające do osiągnięcia potrójnego celu: a) promocji osoby; b) socjalizacji; c) niesienia kultury. Nie może ono abstrahować od religii[14]. Szkoła jest *miejscem integralnej formacji ucznia poprzez asymilację systematyczną i krytyczną kultury [...] za pomocą dynamicznego i witalnego kontaktu z jej dobrami* (Enchiridion Vaticanum, 1980). Z tego powodu nauczanie religii powinno mieć charakter systematyczny, tak aby w umysłach uczniów nie dopuścić do zachwiania równowagi pomiędzy kulturą ogólną a kulturą religijną (tamże, nr 108).

Ogólnie rzecz biorąc, problem wychowania religijnego jest zagadnieniem delikatnym. „Gravissimum Educationis" w nr 6, przyznaje, że tego typu nauczanie powinno odbywać się zgodnie z przynależnością do określonej religii. Charakter wyznaniowy religii katolickiej nie implikuje indoktrynacji dogmatycznej czy też

braku krytycyzmu, ale skupia się przede wszystkim na znajomości treści określonej religii w celu dokonania wolnego, świadomego i osobistego jej wyboru.

Akceptacja wyznawców innych religii

Mozaika różnych religii, jaka tworzy się obecnie w Europie, zdecydowanie wpływa na kształt programów wychowawczych szkół, które coraz częściej przekształcają się w wielokulturowe. W nauczaniu Kościoła katolickiego zwraca się uwagę na to, aby relacje między religiami były budowane bez wzajemnych uprzedzeń czy braku tolerancji, oparte na pryncypiach, które jednoczą (Sobór Watykański II, nr 3). W pracy w środowisku szkolnym należałoby zwrócić szczególną uwagę na to, co ludzi łączy, uwrażliwiając wychowanków na pluralizm, tolerancję[15], współpracę i solidarność[16].

Formowanie tożsamości ucznia

Tożsamość to spotkanie *ja* z rzeczywistością. Jest to proces, który trwa przez całe życie. Owej tożsamości nie można więc nabyć raz na zawsze (Zaniello, 1992, s. 36). Pytamy zatem, jaka powinna być pomoc wychowawcza, aby móc mówić o formowaniu tożsamości ucznia. Wydaje się, że chodzi o to, aby tożsamości nie rozumieć jako kurczowego trzymania się pewnych utartych schematów, ale należy ją pojmować jako właściwość zmierzającą do autotranscendencji swojej osoby, zdolnej obiektywnie spojrzeć na siebie samego, na swoje przekonania, stając się w ten sposób otwartym na innych, gotowym do zmiany własnego stanowiska i przyjęcia opinii przeciwnej strony (Nanni, 1992, s. 260).

Rozwój sfery motywacyjnej ucznia

W pierwszej fazie styczności dzieci ze środowiskiem wielokulturowym, problemy wydają się koncentrować na płaszczyźnie motywacjonalnej. Uczniowie często są pozbawieni bodźców do dynamicznego działania, zastraszeni, zniechęceni trudnościami wynikającymi z kontaktu z nową rzeczywistością. Dla wielu niemożliwość komunikowania z nowymi kolegami powoduje utratę entuzjazmu. Integracja i wejście w nowe środowisko będzie o tyle szybsze, o ile uczeń będzie motywowany. Często jednak ani rodzina, ani szkoła jako instytucja nie są w stanie odpowiednio zachęcać i mobilizować ucznia do przezwyciężania pierwszych trudności wynikających ze zmian kulturowych w szkole. Inicjatywę pozostawia się nauczycielom, którzy nierzadko uciekają się jedynie do rozwiązań krótkofalowych, kładąc nacisk na przyjazną atmosferę w klasie i osobiste zainteresowanie się uczniem.

Wizja człowieka w różnych religiach jako czynnik jednoczący

Biorąc pod uwagę religie monoteistyczne, należy zwrócić uwagę na fakt, iż człowiek jest przez nie pojmowany jako byt stworzony przez Boga (Koran, XXIX, 46; Sobór Watykański II, nr 16). Nie jest on dziełem przypadku, ale jest kimś

chcianym i zaplanowanym przez Kreatora (Talbi, Clèment, 1994, s. 262). To, co charakteryzuje wszystkich ludzi, to właśnie jego powołanie do bycia człowiekiem. Z inicjatywy i z woli Bożej został uformowany człowiek. Tak jak Biblia (Rdz 2,7), również Koran mówi, że człowiek był i dalej jest ożywiany tchnieniem Boga. Punktem jednoczącym koncepcję chrześcijańską i muzułmańską jest człowiek pojmowany jako stworzenie istniejące nie samo dla siebie, ale dla Boga i innych ludzi. W tym właśnie duchu wychowankowie reprezentujący różne religie odkrywają wspólne korzenie, wspólne powołanie do bycia człowiekiem i odpowiedzi na wezwanie Boga do współdziałania z nim w świecie (Koran, III, 84).

Zakończenie

Wydaje się, że nauczanie religii katolickiej w szkole katolickiej wielokulturowej nie należy do łatwych przedsięwzięć. Musi ono liczyć się nie tylko z przekazywanymi treściami, ale również z tym, jakie cele wyznacza sobie ta szkoła wierna nauce Kościoła. Jest to trudne, albowiem zlekceważenie jednego z tych elementów zaważyłoby na tożsamości szkoły katolickiej.

Gra toczy się więc pomiędzy uszanowaniem wolności osobistej uczniów w sferze wyznania i wiary a zaprezentowaniem religii katolickiej jako czegoś, co nie ingeruje w ich osobiste decyzje, a co pozwala im dojrzewać w ich byciu *homo religiosus*.

Przypisy

[1] Niniejszy artykuł powstał na podstawie doktoratu napisanego na Università Pontificia Salesiana w Rzymie w 2001 r. pod kierunkiem ks. prof. Guglielmo Malizia.

[2] Oblicze społeczeństwa włoskiego w ostatnich piętnastu latach uległo istotnej przemianie. Obraz imigrantów przedzierających się masowo przez granicę państwa jest obecny niemalże w codziennych wiadomościach dziennika. Wzrasta ciągle liczba uczniów obcokrajowców szczególnie w szkole podstawowej i gimnazjalnej. Zmieniają się odbiorcy procesu wychowania. Przyjezdni pochodzący z odległych stron świata, przynależą do różnych warstw społecznych, najczęściej chodzi jednak o dzieci z rodzin *emigrantów za chlebem*, których sytuacja ekonomiczna niejednokrotnie jest dramatyczna.

[3] Według danych statystycznych przygotowanych przez rzymską Caritas, przynależność religijna imigrantów obecnych w Italii przedstawia się następująco: chrześcijanie należą do większości absolutnej (49,5%). Katolicy w tej grupie stanowią ok. 27,4%. Przedstawiciele innych religii to muzułmanie (36,5%), religie wschodu (6,5%). Niewierzący imigranci stanowią 7,6%. Zob. Caritas di Roma, *Immigrazione. Dossier Statistico 2000*, Anterem, Roma 2000, s. 232.

[4] Według danych statystycznych na rok 2000, dzieci obcokrajowców stanowiły powyżej 1% całej zbiorowości uczniowskiej Italii. Największą liczbę odnotowano w szkołach podstawowych (39 194), w szkołach gimnazjalnych (19 258) i w przedszkolach (18 160). Jeśli chodzi o uczniów, którzy reprezentują poszczególne kraje, to spośród 30 narodowości ujętych w statystykach, do pierwszej trójki należą: Maroko, (146 491 co stanowi 11,7%), Albania (115 755, tj. 9,2%), Filipiny (61 004, tj. 4,9%). Obecność uczniów pochodzenia polskiego kalkuluje się w granicach 27 711 (2,2,%), co daje trzynastą pozycję wśród wszystkich narodowości obecnych na terytorium Włoch. Por.: Caritas di Roma, *Immigrazione Dossier Statistico 2000*, Anterem, Roma 2000, ss. 132 i 221.

[5] W środowisku włoskim pojęcie multikultury (wł. *multiculturalità*) jest postrzegane jako kategoria opisowa analityczna, historyczna i socjologiczna, podczas gdy, interkultura (wł. *interculturalità*), jawi się jako kategoria preskryptywna, pragmatyczna i pedagogiczna, którą charakteryzuje interakcja między różnymi kulturami. Por. G. Vico, *L'intercultura e i suoi problemi educatiiv.* W: L. Secco (red.): *Pedagogia interculturale. Problemi e concett.* La Scuola, Brescia 1992, s. 66.

[6] *Katecheza ma za zadanie doprowadzić ucznia do dojrzałości duchowej, liturgicznej, sakramentalnej, ewangelicznej, co jest realizowane szczególnie we wspólnotach lokalnych Kościoła. Szkoła natomiast, biorąc te same elementy przesłania opartego na Ewangelii, próbuje zapoznać uczniów z tym, co faktycznie stanowi o tożsamości chrześcijanina i z tym, co chrześcijanie próbują usilnie realizować w swoim życiu.* (Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica,* Elle di Ci, Torino 1988, nr 69).

[7] L. Prenna, *Insegnamento della religione e catechesi: distinzione e complementarietŕ.* W: *Rassegna di Teologia* nr 2(1989), s.177–188. Za rozdziałem, ale jednocześnie komplementarnością lekcji religii i katechezy opowiada się również Jan Paweł II, *Insegnamento della religione e catechesi, ministeri distinti e complementari.* „L'Osservatore Romano" 7 marca, 1982, s. 2.

[8] Niektórzy teologowie mówią o tzw. *pluralizmie unifikującym* wszystkich religii, jako warunek dialogu interreligijnego. Założeniem fundamentalnym tego pluralizmu, jest to, że religie są i mogą być równie wartościowe, jak każda inna. Zob. P. Knitter: *Nessun altro nome? Un esame critico degli atteggiamenti cristiani verso le religioni moudiali,* Queriniana, Brescia 1991, s. 23–42.

[9] Biorąc pod uwagę nauczanie religii w szkole katolickiej, dla uczniów pochodzących z rodzin o tymże wyznaniu, zarówno przedmiotem wiedzy jak i przedmiotem wiary będzie ta sama osoba Jezusa Chrystusa. Sytuacja jest nieco odmienna w przypadku uczniów, których wiara jest różna od katolickiej. Dla tychże wychowanków, Chrystus pozostanie jedynie przedmiotem wiedzy, tzn. osobą, którą trzeba poznać swoim umysłem, aby posiąść ogólne wykształcenie religijne, bez konieczności dokonania wyboru i religijnego opowiedzenia się.

[10] Analizując nowe programy nauczania religii w szkole gimnazjalnej (*scuola media inferiore*), trzeba przyznać, że nie brakuje w nich pewnej otwartości na problemy wielokulturowości. Liczne są odniesienia do różnych religii i wyznań. W poszczególnych jednostkach dydaktycznych proponowane jest poruszanie problemów dialogu między religiami i pluralizmu religijnego. Por. Conferenza Episcopale Italiana, Settore Insegnamento Religione Cattolica, *Per l'applicazione dei nuovi programmi di religione cattolica,* [w:] CEI, *Documento conclusivo della sperimentazione negli anni scolastici 1998–1999 e 1999–2000 sui programmi di religione cattolica nella prospettiva dell'autonomia scolastica e di nuovi programm.,* „Notiziario" *UCN* 2(2000)19–61.

[11] Kryterium chrystologiczne jest uwydatnione również w dokumencie końcowym na temat programów eksperymentalnych religii katolickiej. Patrz: CEI, *Le caratteristiche fondamentali dei nuovi programmi di religione cattolica,* [w:] CEI, *Documento conclusivo della sperimentazione negli anni scolastici 1998–1999 e 1999–2000 sui programmi di religione cattolica nella prospettiva dell'autonomia scolastica e di nuovi programmi.* „Notiziario" *UCN* nr 2(2000), s. 158.

[12] Według niektórych autorów, struktura lekcji religii przedstawiona w programach nauczania, w sposób zbyt przesadny stawia na centralnym miejscu znajomość przedmiotową i systematyczną religii katolickiej. Z tego względu, aby to nauczanie miało profil interkulturalny, proponuje się wypełnienie przynajmniej dwóch warunków: a) *Pierwszy dotyczy koncepcji religii ogólnie pojętej i religii katolickiej w szczególności jako kultury. [...] Religia katolicka pojmowana jako zbiór faktów i system wartości, jest w obrębie zainteresowania szkoły jako odpowiedź o charakterze kulturowym na potrzeby i życiowe oczekiwania człowieka. Posiada ona duże znaczenie dla szkoły i jest jedną z wielu, nie jedyną ani wyłączną odpowiedzią o charakterze kulturowym. [...];* b) drugi warunek mówi, że nauczanie religii powinno być

prowadzone w taki sposób, aby *przywilejowało metodę fenomenologii komparatywnej. Użycie takiej metody pozwala konfrontować fakty religijne celem wyodrębnienia cech charakterystycznych, podobieństw i dywergencji występujących w innych rzeczywistościach wyznaniowych* L. Prenna: *L'incontro cristianesimo-religioni nella società multiculturale: prospettive di educazione religiosa*. „Orientamenti Pedagogici" nr 2 (1996), ss. 305–306).

[13] *Dichiarazione dell'ONU sull'Eliminazione di ogni intolleranza e discriminazione religiosa*, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne 18 grudnia 1982. „Docetà" nr 4(1984), s. 270.

[14] Zob. stanowisko N. Galli, odnośnie uniwersalności religii i jej obecności w programie nauczania szkolnego. N. Galli, *Nuova società ed esigenze di un insegnamento della religione scolastica per tutti gli alunni*. W: Praca zbiorowa: *Le frontiere dell'educazione*. La Nuova Italia, Firenze 1992, s. 250–254.

[15] Chodzi nie tyle o tolerowanie drugiej osoby w sensie *znosić jej obecność*, ile o otwarte przyjęcie drugiego człowieka, możliwe dzięki harmonijnemu współżyciu z samym sobą, z innymi i z otaczającym światem.

[16] Zob. „Gravissimum Educationis" nr 9. Interesujące jest również stwierdzenie Koranu, iż różnice na tle religijnym nie mogą stać się przeszkodą na drodze ku przyszłość ludzkości. Por. Koran III, 64.

Bibliografia

Accordo di revisione del Concordato lateranense (Legge 25.03.1985, n. 121), [w:] CEI, Dossier di documentazione. L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: per promuovere la cultura religiosa e la piena formazione dei giovani. Domus Mariae, Roma 1988.

CEI, *L'insegnamento della religione cattolica nelle scuole di Stato*. W: *Notiziario della Conferenza Episcopale Italiana* nr 9(1984).

Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La dimensione religiosa*, nr 69.

Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*, Elle di Ci, Torino 1988, nr 74–81.

Enchiridion Vaticanum (EV, 6), Documenti Ufficiali della Santa Sede (1977–1979), *La scuola cattolica*, Dehoniane, Bologna 1980, nr 84.

Fedele R.: *L'Ordinamento didattico della scuola italiana. Raccolta organica commentata delle norme sugli ordinamenti scolastici*. „La Nuova Italia Scientifica", Roma 1990.

Koran, XXIX, 46.

Mazzarello M.L.: *L'insegnamento della religione nell'educazione interculturale della scuola*. W: C. Bissoli (red.): *Insegnare religione nel pluralismo*. Elle di Ci, Torino 1996.

Nanni C.: *L'interculturalitŕ, prospettiva pedagogica innovativa*. „Orientamenti Pedagogici" nr 2 (1992).

Programma di insegnamento della religione cattolica nella scuola media. „Gazzetta Ufficiale", 27 VIII 1987, nr 199, II, 1, 2.

Rizzi F.: *Educazione e societa interculturale*, La Scuola, Brescia 1992.

Sacra Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La Scuola Cattolica*. W: Federazione Istituti di Attivitŕ Educative, *Educazione cristiana e scuola cattolica nel Magistero Ecclesiastico*, Roma 1977, nn. 34 e 35.

Sobór Watykański II, Nostra Aetate, nr 3.

Sobór Watykański II, Lumen gentium, nr 16.

Sobór Watykański II, *Gaudium et Spes*, nn. 12; 14; 17; 22.

Sorge B.: *L'insegnamento della religione*. W: B. Vertecchi (red.): *La Scuola italiana verso il 2000. Atti del Convegno, 1-4 dicembre 1983*. La Nuova Italia, Firenze 1984.

Talbi M., Clèment O.: *Rispetto nel dialogo. Islamismo e cristianesimo*. Edizioni San Paolo, Milano 1994.

Zaniello G. (red.): *Interculturalitŕ nella scuola*. La Scuola, Brescia 1992.

RECENZJE

Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego
pod red. D. Klus-Stańskiej, M.J. Szymańskiego i M.S. Szymańskiego.
Wyd. Żak, Warszawa 2003

Przygotowana przez trzech redaktorów: Dorotę Klus-Stańską, Mirosława J. Szymańskiego i Mirosława S. Szymańskiego, znanych i cenionych pedagogów, książka pt. *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego* ma swoisty charakter. Swoistość owa wynika ze sposobu pozyskania materiałów do książki. Powstała ona z referatów wygłoszonych w czasie obrad X Sekcji IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, obradującej nad zagadnieniem wysuniętym przez organizatorów Zjazdu: „Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego". I choć cel obrad i dyskusji został wyraźnie nakreślony w sformułowaniu tematu, bogaty jego zakres spowodował szerokie ujmowanie zagadnienia, nie zawsze jednakowo związane z tematem. Zarysowało się też znaczne zróżnicowanie poglądów, sądów, uogólnień, budowanych na różnych doświadczeniach. Wynikały one m.in. z wciąż jeszcze licznych trudności w transformacji pedagogiki urabiania – w pedagogikę rozwoju, pedagogiki ingerowania – w pedagogikę inspirowania, pedagogikę ograniczeń i sterowania – w pedagogikę wyzwalania możliwości, czym miałaby się odznaczać współczesna dydaktyka.

Nie wszyscy obradujący wychodzili w związku z tym z tych samych założeń merytorycznych, czasem więc ograniczali się do posługiwania się nową terminologią, nie zawsze nadając jej to samo znaczenie, jak chociażby w przypadku terminu integracja czy konstruowanie wiedzy. Często też niejasność pojęć zastępowano wielością słów, niekoniecznie sprzyjających wyjaśnianiu kwestii. Różnice te dotyczyły również stawiania pytań, dróg poszukiwania odpowiedzi na pytania, wyciągania wniosków dla rozwiązań praktycznych. Redaktorom – po dokonaniu niezbędnego wyboru – udało się uporządkować teksty wokół trzech zagadnień: „Od nauczania do wychowania" (rozdział I); „Spory o współczesną dydaktykę" (rozdział II); „O zmianę w nauczaniu przedmiotowym i międzyprzedmiotowym" (rozdział III), odpowiadających wiodącemu tematowi.

Powstaje pytanie, czy zawarte w nich teksty odzwierciedlają nauczanie całościowe? Czy konfrontują je z nauczaniem przedmiotowym? Znak zapytania w nadtytule książki *Renesans (?) nauczania całościowego*, wyprzedzającym temat obrad „Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego", świadczy o powątpiewaniu. I słusznie.

Czym więc miałaby się charakteryzować współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego czy blokowego? Najogólniej rzecz ujmując, spodziewać można by się odwołania do paru zasad sprzed lat. Byłoby to więc organizowanie czynności aktywizujących ucznia w rozwiązywaniu zadań, w którym przenikałoby się nauczanie z wychowaniem, a globalnie uczenie się zmierzałoby do odejścia od „kolekcji" przedmiotów, jak to określa Bernstein, na rzecz programów otwartych. A wiodącą ich cechą byłaby realizacja odchodząca od dawania dzieciom gotowych odpowiedzi – na rzecz pytań, które stawiać będą same, a które służyć mialyby

poszerzaniu doświadczeń w poznawaniu otaczającej je rzeczywistości.

Nauczanie oparte na przedmiotach jest nauczaniem na wiedzy danej, co prowokuje do jej przekazu, nauczanie zaś globalne opiera się na doświadczeniu dziecka i prowadzi do poznania prawdy na drodze własnych odkryć. W myśl tak pojmowanej nauki globalnej (zintegrowanej) funkcje szkoły i nauczyciela opierałyby się na organizowaniu form uczenia się, a nie na metodach nauczania, funkcja zaś metod sprowadzałaby się do stosowania w powiązaniu z indywidualną potrzebą ucznia. Tym samym stawałaby się metodą własną nauczyciela, nawiązującą do rozwoju dziecka oraz łączącą wspólność i indywidualność w nauczaniu.

To odejście od przedmiotów nauczania i szukanie rozwiązań bardziej sprzyjających zdobywaniu wiedzy w szkole, prowadzi też do układów treści, blokowych czy koncentrycznych, które obok nauczania zintegrowanego stały się rozwiązaniem dla reformy szkolnej, przeprowadzonej w ostatnich latach.

Zapewne z tego powodu wątek reformy szkolnej przewija się w wielu artykułach recenzowanej pracy. Przeważnie dotyczy on diagnoz odnoszących się do funkcjonowania szkoły i nauczyciela w reformie szkolnej.

I tak w obszarze I rozdziału, obejmującego 4 artykuły, znajdzie Czytelnik opracowania zwracające uwagę na zaniedbania szkoły w stosunku do dzieci z deprywacjami środowiskowymi i w kompensowaniu ich braków, szczególnie w zakresie rozwoju języka. Wśród tych krytycznych artykułów na uwagę zasługuje ten, w którym autorka-nauczycielka ukazuje wychowawczą rolę nauczania w realizacji teatru szkolnego – jako realizacji potrzeb dziecięcych. Obok tych rozważań znajdzie też propozycje rozwiązań interakcji nauczyciel-uczeń w zmieniającej się szkole.

Z kolei w rozdziale II „Spory o wczesną edukację", obejmującym 7 artykułów, uwaga autorów skupia się na problemie integracji nauczania, na kompetencji nauczyciela w edukacji zintegrowanej oraz na ocenie opisowej. I choć nie udało się autorom określić, czym jest edukacja zintegrowana, to zapewne starali się do jej określenia przybliżyć. Zupełnie udaną próbę podjęto w szukaniu teoretycznych kontekstów edukacji zintegrowanej w rekonstrukcji wcześniejszych koncepcji. Ma ona głęboki sens, pozwala bowiem w szukaniu niezbędnych dla obecnej rzeczywistości szkolnej rozwiązań, spojrzeć na istniejącą już wcześniej na ten temat myśl pedagogiczną. Tym samym stwarza okazję do poszanowania ciągłości myśli naukowej.

Na tym tle bardzo ważne staje się spojrzenie ukazujące nauczanie zintegrowane, jakim być nie powinno i czym się stać może. „Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki ku konstruowaniu znaczeń". Zapewne i rozpatrywanie kompetencji nauczyciela w nauczaniu zintegrowanym stanowi jakieś próby poszukiwania rozwiązań.

Z przykrością trzeba stwierdzić, iż funkcja opisowa ocen, wydawałoby się tak bardzo potrzebna uczniowi, ma niedookreślony kształt, nie zdołała też zdobyć akceptacji nauczycielskiej.

Wreszcie rozdział III „O zmianę w nauczaniu przedmiotowym i międzyprzedmiotowym", obejmujący 6 artykułów, skupiających się na takich problemach, jak modyfikacja kształcenia nauczycieli, zmiany dotyczące nauczania przedmiotowego i międzyprzedmiotowego, rangi przedmiotów artystycznych. Na uwagę wśród nich zasługuje artykuł ukazujący zastosowanie w matematyce zasady: od przyswajania algorytmów do ich tworzenia – jako aplikacji własnej nauczycielki w wykorzystywaniu metod aktywnych w nauczaniu matematyki. To włączenie się do udziału w obradach nauczycieli pozwoliło ukazać nowe rozwiązania dla nauczania całościowego.

Podsumowując uwagi i refleksje odnoszące się do książki pt. *Renesans (?)*

nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego, można powiedzieć, że artykuły w niej zawarte w przeważającej mierze wyrażają niepokój autorów i ukazują rozliczne trudności w określaniu funkcji dydaktyki w rzeczywistości szkolnej. Obok nich Czytelnik znajdzie też próby rekonstrukcji źródeł nauczania całościowego, jak też nauczycielskie próby, podjęte w autorskiej Szkole „Żak" Doroty Klus-Stańskiej, ukazujące proces kształcenia w kategoriach teorii relacji między doświadczeniem a wiedzą, akcentującym zjawisko wspólnego społecznego konstruowania wiedzy. Tym samym książka może zaciekawić zarówno pedagogów-teoretyków, jak praktyków zainteresowanych sprawą określenia funkcji dydaktyki we współczesnej szkole.

Barbara Wilgocka-Okoń
Uniwersytet Warszawski

Gordon Dryden, Jeannette Vos
Rewolucja w uczeniu.
Przekł. Bożena Jóźwiak
Wyd. Moderski i S-ka, Poznań 2000, s. 543

Rewolucja w uczeniu to książka, w której zebrano i podsumowano wyniki badań z wielu dyscyplin naukowych, a na ich podstawie opracowano nową teorię uczenia się oraz wizję uczącego się i doskonalącego się społeczeństwa. Myślą przewodnią książki jest przekonanie, że jeżeli większość ludzi ma skorzystać z nowych czasów, to pilnie potrzebne są nowe metody uczenia się. Dominuje pogląd, że odkrycia w elektronice i technologii multimedialnej mogą dokonać cudów w dziedzinie edukacji, szczególnie kiedy zostaną powiązane z najnowszymi wynikami badań mózgu.

Książka składa się z części wprowadzającej, piętnastu rozdziałów prezentujących tematykę ludzkiego mózgu i przyspieszonego uczenia się oraz podziękowań, przypisów, bibliografii i indeksu. Dobrze przemyślany układ treści książki inspiruje wyobraźnię, pozwala na jej szybkie przeczytanie. Co druga strona książki jest bowiem „stroną planszową", tzn. przedstawia główne zagadnienia. Tworzą one ogólny przegląd książki, strony z planszami na początku każdego rozdzialu są streszczeniem jego zawartości. W książce zawarte jest bardzo pozytywne przesłanie na temat potencjału twórczego człowieka w dziedzinie uczenia się. Takie ujęcie problemu może stymulować, inspirować i zachęcać do działania wielu pedagogów.

W rozdziale pierwszym zatytułowanym „Przyszłość" autorzy prezentują 16 podstawowych tendencji, które ukształtują naszą przyszłość, a m.in. natychmiastowa komunikacja, etapy prowadzące do gospodarki ogólnoświatowej, handel i nauka przez Internet, nowe sposoby wypoczynku, zmiana charakteru pracy, wzrost znaczenia kobiet, docenianie wspanialych możliwości ludzkiego mózgu, aktywne starzenie się populacji, ochrona środowiska naturalnego i in.

W futurystycznej analizie prezentowanych tendencji podkreśla się silnie zadania szkolnictwa i nauczycieli. Wśród nowych perspektywicznych sposobów wypoczynku widzi się turystykę jako jedną z niewielu dziedzin gospodarki, które mogą stworzyć ogromną liczbę nowych miejsc pracy. Jednak aby tak się stało, w oświacie musi być położony nacisk na nauczanie języków obcych, kulturoznawstwa i umiejętności związanych z przyjmowaniem gości. Akcentuje się potrzebę zmiany form wykonywania pracy zawodowej. Widzi się je jako perspektywę zatrudnienia na stałe osób o wysokim poziomie wykształcenia wyższego i podyplomowego. Pozostali zatrudnieni będą w jednej z trzech grup: zespoły zadaniowe obejmujące osoby współpracujące ze sobą, raczej krótko, tylko do wykonania określonego zadania (w związku z tym w zreformowanej

szkole nauka upodobni się do pracy zawodowej, gdyż oparta będzie na rzeczywistych problemach i prawdziwych zadaniach); druga grupa – pracownicy sezonowi lub pracujący na niepełnym etacie (będzie to możliwość zatrudnienia dla pracowników niewykwalifikowanych lub o niepełnych kwalifikacjach, np. niskopłatni kasjerzy w marketach); trzecia grupa to osoby pracujące indywidualnie lub w zespołach rodzinnych, wykorzystując ten system jako usługowy korzystający z komputerowych baz danych.

Rozdział nazwany „Przyszłość" stanowi w książce nie tylko wprowadzenie do dalszych rozważań, lecz jest on płaszczyzną odniesienia dla wszystkich propozycji przemian edukacyjnych zawartych w książce.

Rozdział drugi – „Tylko to, co najlepsze", zawiera rozważania dotyczące społeczeństwa ludzi uczących się. Treść rozdzialu ujęta jest w „trzynaście kroków" – działań w trzynastu odrębnych, lecz powiązanych ze sobą dziedzinach prowadzących do stworzenia takiego społeczeństwa. Analizie poddana jest więc rola edukacyjna elektronicznych środków komunikacji, nauka korzystania z komputera i Internetu, edukacja rodziców, rola opieki medycznej we wczesnym dzieciństwie, pozwalająca zapobiec kłopotom w uczeniu się, wartościowe programy pobudzające wczesny rozwój i pomagające nadrobić opóźnienia w nauce, indywidualne style uczenia się i uczenie się, jak się uczyć i jak myśleć, czego należy nauczać w szkole, jak kształtować szacunek do siebie, jak ćwiczyć jasne wyrażanie myśli oraz potrzebne współcześnie umiejętności życiowe. Autorzy stawiają pytanie, czy w rzeczywistości klasy szkolne to najlepsze miejsce uczenia się i czy powinny pozostać głównym forum nauczania? Rozpatrywane koncepcje szkół przyszłości oferują spojrzenie na szkoły jako ośrodki trwającego cale życie kształcenia miejscowej społeczności, a być może centra edukacji zdrowotnej i rodzicielskiej.

Multimedialny wzorzec przyszlego systemu edukacji postulujący zmianę sposobu uczenia zakłada: wziąć najlepszą wiedzę przedmiotową; dodać najlepsze metody przyspieszonego uczenia; zatrudnić najlepszych ekspertów od techniki multimedialnej; maksymalnie uprościć sposób przekazywania materiału; bezpłatnie udostępnić kursy poprzez Internet; Internet w każdej szkole i firmie.

W rozdziale „Poznaj swój zadziwiający mózg" klarownie i obrazowo przedstawione są najnowsze wyniki badań nad mózgiem. Ukazano je w postaci kontekstów efektywności procesów poznawczych. Na jednej ze stron planszowych czytamy: „Twój wspaniały mózg składa się z biliona komórek mózgowych, w tym: 100 miliardów aktywnych komórek nerwowych, 900 miliardów innych komórek, które »sklejają«, odżywiają i izolują komórki aktywne (...). Może rozwinąć do 20 000 »gałęzi« na każdej ze 100 miliardów komórek nerwowych (...). Prowadzi »centralę telefoniczną«, która przekazuje miliony informacji na sekundę pomiędzy prawą a lewą półkulą...". Ukazano tu wielość rodzajów i ośrodków inteligencji, mechanizmy skojarzeń, przekazywanie i przetwarzanie informacji, powiązanie pracy mózgu z dietą i odżywianiem.

W nawiązaniu do wyników badań nad mózgiem opracowano szereg propozycji efektywnego samouctwa, szczególnie propozycji dotyczących umiejętności szybkiego czytania i robienia notatek. W rozdziale „Przewodnik samouka" czytamy m.in. „Czyż nie jest zadziwiająca ta umiejętność mózgu, która pozwala ogarnąć cały widok w jednej chwili? Przypomnij sobie o istnieniu stu trzydziestu milionów receptorów światła w każdym oku i ich magicznej zdolności przesyłania obrazu do kory mózgowej. Jest to holistyczna zdolność naszego mózgu do »fotografowania« całego obrazu. Naucz się ją wykorzystywać". Owa „magiczna zdolność" operacjonalizuje, w ocenie autorów, czytanie pobieżne, selektywne,

wystarczające w poszukiwaniu głównych zasad w danej dziedzinie. Natomiast studiując tekst musisz się zatrzymywać, wywoływać, motywować informacje. Aby dobrze przypomnieć informacje autorzy proponują: „Nie rób liniowych notatek, tylko Mapy Skojarzeń (...)". „Mózg wcale nie pracuje w taki sposób i nie przechowuje informacji w schludnych rządkach lub kolumnach. Mózg gromadzi informacje w podobnych do drzewek dendrytach, korzystając z wzorców i skojarzeń (...). Stosuj skojarzenia jako punkty zaczepienia dla pamięci".

W poszukiwaniu programu uczenia siebie i innych twórczego myślenia (rozdz. „Jak myśleć, by znajdować wspaniałe pomysły") autorzy dążą do wyostrzenia pojęć będących przedmiotem rozważań. Zaznacza się tu poszukiwanie uwarunkowań i zakresów znaczeniowych zdolności twórczych. Autorzy wskazują na ścisły związek warunków rozwoju płodu w łonie matki i późniejszych zdolności dziecka do uczenia się. Krytyczny osąd edukacji szkolnej, że „(...) większość szkół wcale nie naucza przedmiotu najważniejszego ze wszystkich: jak tworzyć nowe idee, a tym samym przyszłość", powoduje namysł nad istotą rozwoju twórczego dziecka oraz koncepcją twórczej edukacji, która służyłaby kształtowaniu twórczego myślenia i umiejętności tworzenia heurystyk rozwiązywania problemów. „Co należy zrobić, aby twoje dziecko było lepsze i mądrzejsze" – to problem analiz rozdziału 6.

W tym nurcie rozważań podjęty jest problem, jak wzbogacać inteligencję dziecka od chwili jego urodzenia do ukończenia dziesięciu lat (rozdz. 7 – „Najważniejsze lata"). Autorzy wychodzą z twierdzeń naukowych, że około pięćdziesięciu procent zdolności do uczenia się rozwija się do czwartego roku życia. Podczas tych pierwszych kilku lat tworzą się w mózgu główne drogi nerwowe umożliwiające naukę przez całe życie. Będą się one jeszcze rozwijać, lecz podstawy tworzone są właśnie w tym okresie. Podczas tego okresu formują się podstawy myślenia, mowy, zdolności widzenia postaw, uzdolnień i innych cech człowieka. Prezentowany jest więc program psychoruchowej stymulacji mózgu, a także bardzo interesujący program nauki czytania – rozmaite zabawy w gry fonetyczne, zabawy słowami podstawowymi itp. Zdaniem autorów, klucz do sukcesu to „zamiana zabawy w kształcące doświadczenie oraz zadbanie o to, by większość nauki była zabawna". Na jednej ze stron planszowych „Pierwsze dwadzieścia cztery kroki ku biegłości w pisaniu" poznajemy wspaniały paradygmat: zabawa dużymi piłkami od chwili wejścia w fazę pełzania do „Dziecko będzie z zapałem próbowało pisać przed ukończeniem pięciu lat".

Tajemnica efektywnej nauki tkwi, zdaniem autorów, w rozwoju poczucia własnej wartości ucznia. Tworzyć więc trzeba system szkolnictwa nastawiony na sukces (rozdz. 8). Autorzy zalecają więc: „Twórz program tak, by wszyscy mogli odnieść sukces. Ucz się od osób, które mają osiągnięcia w danej dziedzinie. Motywacja i wydajność błyskawicznie wzrastają, kiedy uczniowie osiągają wyznaczone cele". Na poczucie własnej wartości jako sedna efektywnej nauki składa się sześć podstawowych działań nauczyciela: zapewnienie bezpieczeństwa fizycznego, tworzenie klimatu bezpieczeństwa emocjonalnego, kształtowanie świadomości własnej tożsamości, tworzenie poczucia przynależności, kompetencja, misja, czyli poczucie, że życie ma sens i kierunek.

Wskazówki dla nauczycieli obejmują sześć podstawowych zasad właściwego nauczania (rozdz. 9 – „Prawdziwa nauka – szybka i zabawna"). Zasady te dotyczą tworzenia właściwej atmosfery uczenia się, właściwego sposobu prezentacji wiadomości, refleksji i przemyślenia sposobów wspomagania twórczego i krytycznego myślenia oraz rozwiązywania problemów, aktywacji dostępu do przechowywanej w pamięci informacji, stosowa-

nia nowo zdobytej wiedzy w rozmaitych sytuacjach i łączenia jej z wiadomościami już znanymi, powtarzania, oceny i samooceny. Ta lista zagadnień dla nauczycieli służyć ma jako pomoc w przygotowaniu programów zintegrowanego przyspieszonego uczenia. Aby uczenie to było efektywne, trzeba umożliwić uczniom rozpoznanie własnego stylu uczenia się (rozdz. 10 – „Rób to stylowo"). „Styl ten jest równie osobisty i charakterystyczny, jak podpis danego człowieka". Jest on kluczem do powodzenia w nauce i karierze zawodowej. Zamieszczona jest nawet propozycja testu „Sprawdź swój styl myślenia". Zróżnicowanie stylów łączy się z różnymi rodzajami inteligencji. W związku z tym problem, jak wykorzystać różne rodzaje inteligencji do celów osobistych i zawodowych, stanowi szeroki nurt rozważań tego rozdziału. Problematyka stylów uczenia się i inteligencji przedstawiona jest łącznie z propozycjami programów nadrabiania zaległości (rozdz. 11 – „Co robić, gdy późno zaczynamy"). Zebrane z wielu krajów i systemów edukacyjnych najlepsze, sprawdzone programy kształcenia osób z rozmaitymi trudnościami w nauce ukazują, iż trudności te w osiemdziesięciu procentach związane są ze stresem. Propozycje minimalizowania tych trudności są bardzo bogate, obejmują holistyczne łączenie słowa, gestu, wczucia w trudności i ich konteksty osobowościowe i społeczne, możliwości działań psychoterapeutycznych szkoły.

Poszukując sposobów zapobiegania porzucaniu szkół przez młodzież, w centrum uwagi postawiono pytanie: jak sprawić, by nauka miała większą siłę przyciągania niż narkotyki i grupy przestępcze? (rozdz. 12). Poprawę funkcjonowania szkół widzi się w podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli, nowatorskich metodach nauczania sprzyjających stawianiu przed uczniami wyzwań współtworzenia nowych jakości edukacji zintegrowanej zdolnej wykorzystywać cały świat jako klasę szkolną. Na przykład, proponowany intensywny program szkoleniowo-rozwojowy „SuperCamp" sprawdza się dzięki wszechstronnemu oddziaływaniu na młodzież. Jego istota to trzy zasady: tworzenie wspólnotowego środowiska, rozmaitość stylów nauczania, uczenie umiejętności, które pozwolą z łatwością uczyć się każdego przedmiotu.

Wyjście z powszechnie dziś aprobowanego założenia o potrzebie tworzenia szkół przyszłości jest tezą rozdziału 13 – „Planowanie szkół przyszłości". Autorzy widzą szkoły jako działające przez cały rok ośrodki wiedzy i źródła informacji, z których korzystają członkowie miejscowej społeczności przez całe życie. Omówione jest szczegółowo i klarownie dwanaście kroków wiodących ku stworzeniu wspaniałego systemu szkolnictwa. Model programu nauczania składa się z czterech wzajemnie powiązanych elementów: rozwój osobisty, rozwijanie umiejętności życiowych, uczenie jak się uczyć i myśleć, zintegrowanie nauczania wiedzy przedmiotowej. Szkoły przyszłości to ogromne możliwości rozwoju dla „uczącej się organizacji", dla przyszłości świata biznesu i związanych z tym możliwości stwarzanych przez multimedia (rozdz. 14 – „Przyszłość świata biznesu"). Model uczącej się organizacji zawiera pięć elementów: skupienie się na przyszłości, podwójny cel kadry kierowniczej (zarządzanie i przywództwo), kultura firmy, rozwój i szkolenia, sieć komunikacyjna. Jedna ze stron planszowych tak oto podkreśla charakter uczącej się organizacji: „Internet jest jak przypływ. Zaleje przemysł komputerowy i wiele innych, zatapiając tych, którzy nie nauczą się pływać w jego falach".

Autorzy, ukazując wzorce tworzenia szkoły XXI wieku (rozdz. 15 – „Zrób to!"), podsumowują niejako swoją książkę twierdzeniem, że „Sztuka nauczania przekształca się w sztukę uczenia dzieci, jak należy samodzielnie się uczyć". Albowiem „mózg ludzki – trampolina,

z której możemy się odbić w magiczny świat geniuszu".

W książce silnie podkreśla się, że odkrycia w dziedzinie badań mózgu oraz natychmiastowa dostępność informacji i wiedzy dzięki rosnącej liczbie komputerów osobistych oraz rozwojowi ogólnoświatowego Internetu, zmuszają do gruntownego przemyślenia rozumienia edukacji, szkolnictwa, życia społecznego i gospodarczego. Dzięki elektronicznym interaktywnym środkom łączności doskonali nauczyciele mogą obecnie uczyć miliony ludzi. Zdecydowana większość uczniów zaś musi stać się pewnymi swych możliwości, samodzielnymi i twórczymi „menedżerami własnej przyszłości". Dawny model szkoły, w ocenie autorów, już się przeżył, nie zdaje już egzaminu. W XXI wieku większość z nas musi stać się samodzielnie działającymi, samodzielnie uczącymi się i samodzielnie się motywującymi menedżerami.

Rewolucja w uczeniu to książka bardzo wartościowa, zdolna inspirować działanie edukacyjne każdego nauczyciela. Omówione są w niej wszystkie kluczowe problemy procesu kształcenia. I choć czasem razi reklamowy styl języka i wielość argumentów oraz porównań liczbowych, to jednakże dokonana przez autorów wielka synteza dorobku badawczego i edukacyjnego, czyni tę książkę źródłem inspiracji „jak niemożliwe uczynić możliwym".

Genowefa Koć-Seniuch
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

Ireneusz Kawecki
Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu.
„Impuls", Kraków 2003, s. 261

Na rynku wydawniczym pojawił się nowy podręcznik akademicki, dla studentów kształcących się na nauczycieli, autorstwa Ireneusza Kaweckiego pt.: *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Podręcznik ten może być nie tylko kompendium wiedzy o zjawiskach edukacyjnych dla studentów, ale stanowi również źródło uzupełniającej wiedzy dla nauczycieli-praktyków.

Treść podręcznika Ireneusza Kaweckiego podporządkowana jest trzem założeniom. Zdaniem autora, dobry podręcznik do pedagogiki powinien: 1) dostarczać rzeczywistej, zintegrowanej i zrozumiałej wiedzy dotyczącej podstawowych zjawisk edukacyjnych; 2) zawarte w nim informacje powinny być powiązane z obserwacją i ilustracjami opisywanych zjawisk; 3) w każdej części podręcznika powinna być obecna idea kształcenia permanentnego, angażująca studenta w aktywną działalność intelektualną (s. 10–11).

Założenie pierwsze, dotyczące zintegrowanej i zrozumiałej wiedzy w recenzowanym podręczniku, Kawecki zrealizował dzięki uporządkowaniu i przedstawieniu treści w pięciu częściach z podziałem na dziesięć rozdziałów. Kolejne części podręcznika zawierają następujące treści.

Pierwsza część jest wprowadzeniem w zagadnienia dotyczące szkoły i nauczania. Znajdują się tu definicje podstawowych pojęć oraz omówione są czynniki determinujące istnienie szkoły. Autor przedstawia również klasę szkolną jako specyficzne miejsce pracy nauczyciela i uczniów. W rozdziale o klasie szkolnej autor poświęcił szczególną uwagę obserwacji jako metodzie badawczej klasy. Metoda ta stanowiła tło do ukazania i opisania wydarzeń dokonujących się w klasie. W tej części podręcznika znalazł się także rozdział poświęcony efektywności nauczania. Omówione są właściwości skutecznego nauczania oraz służące temu cechy i umiejętności nauczyciela. Autor opisał m.in. takie czynniki oddziałujące na skuteczność nauczania, jak: czas nauczania, klimat klasy szkolnej, organizacja klasy i kierowanie nią, aktywne metody nauczania. Część wprowadzającą podręcznika kończy rozdział poświęcony kulturze szkoły. Kawecki charakteryzuje

szkołę jako specyficzne środowisko kulturowe, wychodząc od definicji kultury szkoły przez przedstawienie jej źródeł, a kończąc na opisie jej elementów.

W drugiej części podręcznika autor pokrótce przedstawia podstawowe psychologiczne koncepcje rozwoju uczniów. Omówione są również w sposób jasny, syntetyczny i zrozumiały mechanizmy uczenia się według podstawowych teorii psychologicznych. Na zakończenie tej części Kawecki krótko prezentuje, co z założeń teoretycznych psychologii wynika dla praktyki nauczycielskiej w zakresie stylu nauczania i uczenia się.

Trzecia część prezentowanej książki jest poświęcona historycznym i filozoficznym kontekstom edukacji. Opisany został historyczny i filozoficzny kontekst, w którym osadzona jest edukacje współczesna. Autor przedstawił funkcje szkoły, rozpoczynając od społeczeństwa prehistorycznego, a kończąc na oświeceniu. Możemy również prześledzić rozwój kształcenia w Polsce. Omówione zostały również koncepcje filozoficzne ukierunkowujące edukację i wychowanie. Kawecki przedstawił trzy modele uprawiania filozofii wychowania. Pierwszy model, rozpowszechniony w Stanach Zjednoczonych, nazywany spekulatywnym, autor zalicza do niego takie kierunki, jak: perenializm, esencjalizm, progresywizm, rekonstrukcjonizm i egzystencjalizm. Drugi model, uprawiany w Wielkiej Brytanii, to kierunek określany jako analityczny, a ostatni – trzeci model – nazwany jest przez autora normatywnym.

Przedostatnia – czwarta – część podręcznika koncentruje się na programach i treściach nauczania. Poświęcona jest podstawowym zagadnieniom praktyki nauczania, jaką jest selekcja treści nauczania oraz budowanie i organizowanie programu nauczania. Omówione zostało przez autora, czym jest program nauczania, jakie są jego właściwości, a także sposoby jego spostrzegania.

Ostatnia – piąta – część podręcznika poświęcona jest nauczycielowi. Autor poddał analizie współczesne aspekty zawodu nauczyciela, m.in. scharakteryzował typy osobowości nauczycieli, fazy kariery zawodowej, relacje nauczyciela z uczniami i innymi nauczycielami.

Zgodnie z pierwszym założeniem autora o rzeczywistej, zintegrowanej i zrozumiałej wiedzy układ treści w opisanych częściach recenzowanego podręcznika jest jasny i zrozumiały, a wiedza dotycząca podstawowych zjawisk edukacyjnych jest zintegrowana oraz przedstawiona w sposób przejrzysty.

Drugie założenie podręcznika, dotyczące tego, że informacje powinny być powiązane z ilustracjami opisywanych zjawisk, Kawecki realizuje dzięki wzbogacaniu treści licznymi przykładami opisywanych zagadnień oraz dzięki odwoływaniu się do doświadczeń Czytelników. Dodatkową wartość tej książki stanowią liczne odwołania do tekstów oraz dokumentów angielskich i amerykańskich.

Trzecie założenie, o permanentnym kształceniu, jest wprowadzane w każdym rozdziale tego podręcznika. Poszczególne rozdziały zawierają zadania angażujące czytelników do intelektualnego wysiłku. Są to ćwiczenia polegające na zastosowaniu świeżo zdobytej wiedzy do rozwiązywania przykładowych problemów. Pozwalają one opanować teoretyczne podstawy wiedzy o nauczaniu i uczeniu oraz wytworzyć zdolność integrowania wiedzy z różnych zagadnień. Uczą również Czytelnika twórczego zastosowania teorii do rozwiązywania przykładowych problemów. Kawecki proponuje również ćwiczenia, pozwalające refleksyjnie przyjrzeć się własnym kompetencjom Czytelnika. Wśród proponowanych zadań, są między innymi, przykładowe arkusze obserwacji kierowania klasą oraz formularze służące obserwacji i analizie zachowań uczniów w czasie zadań. Zadania te są pomocne w ugruntowaniu wiedzy przez studentów (Czytelników), mogą one również stanowić materiał na zajęcia dla nauczycieli akademickich. Nauczy-

ciel-praktyk może zaproponowane zadania potraktować jako sposób na doskonalenie swoich umiejętności i wiedzy. Połączenie skondensowanej wiedzy z zakresu podstawowych zjawisk edukacyjnych z ćwiczeniami sprawdzającymi przyswojenie wiedzy i odwołującymi się do doświadczeń Czytelnika jest niewątpliwie nowością w tego typu podręcznikach akademickich.

Książkę warto polecić nie tylko studentom zaczynającym naukę na kierunkach pedagogicznych, ale również nauczycielom-praktykom, chcącym nieustannie rozwijać i doskonalić swój warsztat.

Karina Knasiecka-Falbierska
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Bogdan Wojciszke (red.):
Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice.
Tłum. Sylwia Pikiel, Ewa Wojtych.
Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 398
(oryg.: *The Psychology of Gender*, The Guilford Press, 1993, *Sex, Power, Conflict*, Oxford University Press, *Psychology of Women. A Handbook of Issue and Theories*, Greenwood Publishing Group, 1993)

Problematyka rodzaju dotyczy każdego człowieka, a jej naukowe aspekty interesują psychologów[1], pedagogów[2], socjologów, ekonomistów i in. Książka pod redakcją B. Wojciszke przedstawia odmienne, od wcześniej spotykanych, spojrzenie na różnice płci. Zawiera jedenaście obszernych prac autorów angielskich i amerykańskich, znawców problematyki rodzaju, którzy prezentują różne podejścia i punkty widzenia. Redaktor tomu, dokonując wyboru prac szukał odpowiedzi na pytania: czy i w jaki sposób kobiety i mężczyźni różnią się psychiką i czy różnice te są wynikiem stereotypu czy rzeczywistości oraz jakie są źródła tych różnic? Jako pierwszą zaprezentowano perspektywę kognitywną.

J.S. Hyde i L.A. Frost omawiają kwestie rodzaju w sposobie myślenia, przekonaniach i działaniach istniejących obiektywnie. Tradycyjne metody analizy wyników badań (głównie narracyjne) i metody systematycznego zliczania głosów są uznawane za niedokładne, trudne do porównania i subiektywne. W omawianych w książce badaniach zastosowano metodę metaanalizy, która określana jest jako zastosowanie metod ilościowych do porównywania danych pochodzących z różnych badań. Realizuje się ją w kilku etapach. Najpierw poszukuje się jak największej liczby badań dotyczących tematu (również w komputerowych bazach danych – autorzy znaleźli 165 takich badań). Na podstawie raportów z badań wykonywane są analizy statystyczne i obliczane statystyki wielkości efektu *d* – jako ilorazu różnicy średnich wyników dla mężczyzn i kobiet oraz średniego odchylenia standardowego wielkości badanej. Dla wszystkich badań wykonuje się obliczenie średniej wartości *d* i dokonuje analizy jej zmienności w zależności od różnych cech (analiza homogeniczności). Na koniec przeprowadza się kategoryzację lub określa model ciągły zjawiska (np. metodą regresji). Metaanaliza wykazuje obecność istotnych różnic międzypłciowych i pozwala na oszacowanie ich wielkości. Metaanaliza jako metoda jest istotnym krokiem w stosunku do obowiązującej wcześniej doktryny opartej na tezie, że nie można zaakceptować hipotezy zerowej (o braku różnic międzypłciowych). Każda wielkość *d* mniej-

[1] Patrz: L. Brannon: *Psychologia rodzaju*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Gdańsk 2002, s. 608.

[2] Patrz: Z. Melosik: *Tożsamość, płeć i różnica w perspektywie ponowoczesnej*. W: *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*. Red. P. Boski, J. Miluska. Warszawa 1999.

sza od 0.1 powinna być interpretowana jako brak różnic. Autorzy omawiają zagadnienia metodologiczne, techniki metaanalizy i wyniki przeprowadzonych metaanaliz, badania różnic międzypłciowych oraz stosowane metody statystyczne. Zaprezentowano metaanalizy dotyczące badań różnic płci w czynnościach poznawczych, zdolnościach werbalnych, przestrzennych, naukowych i liczbowych, myśleniu formalno-operacyjnym. Badania wykazują, że mężczyźni i kobiety nie różnią się atrybucją sukcesów i porażek. Autorzy charakteryzują metaanalizy różnic płci w zachowaniach społecznych dotyczące takich zagadnień, jak: uleganie i konformizm, agresja, udzielanie pomocy, zachowanie w małych grupach, zachowania przywódcze i komunikacja niewerbalna. Komentują wyniki meta-analiz różnic płci w *dobrostanie psychicznym* i w poziomie aktywności psychomotorycznej.

Prezentowane *poznawcze podejście* do płci w myśleniu, przekonaniach i działaniu zakłada, że płeć jest podstawową kategorią stosowaną do zrozumienia środowiska społecznego i naszych interakcji (S.E Cross i H.R. Markus). Płeć nie jest tylko wytworem naszego poznania, jest wytworem społecznym, opierającym się na istnieniu różnic fizycznych. Jest główną kategorią myślenia o innych (s. 49). Rozważane są różnice w sposobie myślenia o innych, analizują płeć z punktu widzenia *stereotypu* lub *schematu*. Stereotypy płci przyswajane są bardzo wcześnie poprzez bezpośrednią naukę lub obserwacje ról i zadań społecznych związanych z płcią. S.E. Cross i H.R. Markus zastanawiają się nad rolą schematów płci i ich aktywizacją w przetwarzaniu informacji oraz nad sądami opartymi na schematach. Wyjaśniają sposoby kierowania naszym zachowaniem za pomocą schematów płci, mechanizmy utrwalania schematów płci i nieuchronność kategoryzacji. Dostrzegają jednak możliwości zmian schematów płci kierujących naszym zachowaniem. Nasza uwaga skupiona jest na konkretnych przejawach zachowania człowieka. Autorki omawiają badania na temat znaczenia płci dla określenia tożsamości, sposobu myślenia, wrażliwości społecznej i empatii oraz stylów komunikacji. W *społeczno-konstruktywistycznym podejściu* do rodzaju na tle historycznym rozważane są główne zasady konstruktywizmu społecznego i rodzaje informacji konstruowanych przez społeczeństwo. Nasze rozumienie świata jest wytworem społecznym. Konstruktywiści uważają, że świat może być rozumiany na wiele sposobów, a koncepcja świata i określone jego rozumienie mogą utrzymywać się przez dłuższy czas, jeśli są użyteczne.

A.E. Beall wyjaśnia historyczne konstrukcje rodzaju, związki konstruktywizmu społecznego i rodzaju, pojęcia rodzaju w różnych kulturach oraz mechanizmy konstruowania przez jednostki indywidualnego rozumienia różnic rodzajowych. Prezentuje stosunek psychologii współczesnej do konstruowania rodzaju.

Wychodząc z szerokiej definicji społecznego uczenia się męskości i kobiecości, następstwa zachowań i problemu socjalizacji rodzaju B. Lott i D. Maluso wyjaśniają pojęcie społecznego uczenia się, które obejmuje swoim zakresem założenia i hipotezy istotne dla powstawania i konsekwencji zachowania ludzkiego (radykalny behawioryzm i teoria poznania), (s.98). Teoria społecznego uczenia się jest zgodna z podejściem feministycznym, u którego podstaw leży przekonanie, że kwestia płci i rodzaju jest niezbędna do zrozumienia zachowań ludzkich. Analizie poddano wyniki badań teorii społecznego uczenia się traktowanej jako proces ciągły oraz analizy rodzaju jako bodźca (uprzedzenia, stereotypy, dyskryminacje) i jako niepewnego predyktora zachowania. Badania na temat rodzaju prowadzone w różnych grupach (z udziałem dorosłych, z udziałem dzieci) wykazują znaczne różnice kulturowe w traktowaniu płci.

D.L. Best i J.E. Williams analizują badania męskich wartości związanych z pracą, preferencji w doborze partnerów, ideologii ról płciowych i stereotypów płci. W badaniach na temat rodzaju prowadzonych z udziałem dzieci omawiają pomiar stereotypów płci (w USA), cechy stereotypowe w opisach samego siebie i rówieśników. Zwracają uwagę na rozwój stereotypów płci z *perspektywy międzykulturowej*, znajomość cech stereotypowych i na podstawie wyników dotyczących stereotypu męskości i kobiecości dokonują porównania zmiennych kulturowych. Rozważany jest też problem proporcji między *naturą* i *wychowaniem*, pojęcie rozwoju poznawczego oraz oceny wartości badań międzykulturowych.

F. Pratto analizuje problemy polityki płci, różnice między kobietą i mężczyzną w różnych rolach społecznych, wspólne cechy teorii feministycznych i ewolucyjnych. Wskazuje na areny męskiej dominacji (społeczeństwo jako całość, elity, role społeczne, inne role np. w wojsku), funkcjonowania różnic rodzaju w polityce, przyczyny różnic między rodzajami w podstawach społecznych i politycznych, przyczyny dysproporcji w podejmowaniu stanowisk, role zawodowe, a także przyczyny różnic w orientacji na dominację społeczną. Pratto omawia rywalizację między- i wewnątrzpłciową. Analizie poddano elementy polityki płci i rozbieżnych strategii reprodukcyjnych oraz orientacje na dominację społeczną, wierność seksualną, pewność ojcostwa i pragnienie partnera o wysokim statusie. Podejmuje zagadnienie ideologii prześladowań seksualnych i etnicznych. B. Smuts omawia *problemy agresji mężczyzn wobec kobiet* w perspektywie ewolucyjnej. Charakteryzuje procesy agresji samców i uległości samic u naczelnych, problem przymusu seksualnego stosowanego przez samce, koszty ponoszone przez samice, strategie oporu samic, stosowanie przymusu seksualnego przez samce małp człekokształtnych i jego wpływ na system społeczny. Przedmiotem analiz jest przymus seksualny w aspekcie ewolucji więzi między mężczyzną a kobietą. Autor docieka przyczyn zróżnicowania agresji mężczyzn wobec kobiet. Próbuje dowodzić tezy, że agresja mężczyzn wobec kobiet jest bardziej powszechna, jeżeli sojusze między kobietami są słabe. Podejmuje problem ideologii rodzaju. W miarę rozwoju demokratyzacji i egalitaryzacji współczesnych społeczeństw pytania o różnice płci nabrały wyraźnie ideologicznego charakteru w związku z powszechną konstatacją nierównego traktowania płci i walką o równouprawnienie kobiet. Ideologizacja ta przyczynia się do wzrostu temperatury dyskusji i tłumienia obiektywizmu. Określa rolę męskiej agresji w utrzymaniu dominacji nad kobietami. Prezentuje seksualność kobiet i elastyczność zachowania w aspekcie analizy ewolucyjnej. Problem molestowania seksualnego przedstawiony został przez M.V. Studda w perspektywie feministycznej. Omówiono zagadnienia: władzy i konfliktu oraz problemy płci i konfliktu. Autor omawia badania dotyczące rodzajów molestowania, definiuje profil sprawcy i jego motywacje oraz profil ofiary, jej reakcje i konsekwencje ponoszone w miejscu pracy.

W większości społeczeństw występują *uprzedzenia* i *dyskryminacje* w stosunku do kobiet. R. Unger i Saundra prezentują problemy *seksizmu* odnoszącego się do kobiet jako członków grupy społecznej w perspektywie zintegrowanej. Przytaczają definicje i omawiają problemy przenikania się rasizmu i seksizmu, definiują seksizm indywidualny oraz współczesne podejście poznawcze i informacyjne. Poruszają zagadnienia deformacji oceny i atrybucji, interakcji płci i rodzaju, atrakcyjności i efektu przynależności do grupy mniejszościowej, obwiniania ofiar dyskryminacji i osób z nimi związanych. Badane są problemy deformacji ocen i atrybucji przy zatrudnianiu pracowników, niesprawiedliwe procedury wyszukiwania i rekrutacji pra-

cowników. Badaniom poddano problem zgodności płci kandydata z płcią pracy, równości szans zatrudnienia, politykę działań afirmacyjnych wobec grup mniejszościowych i problem gorszego wynagradzania kobiet. Seksizm ma wymiar społeczno-kulturowy. Zaprezentowano nieinwazyjne metody pomiaru zachowań niewerbalnych, związki między płcią a władzą. Omówiono takie problemy, jak: pośrednia agresja wobec kobiet, procesy wewnątrzgrupowe, pomieszanie męskości i kompetencji, wpływ kontekstu grupowego (tokenizm). Omówiono badania seksizmu zinstytucjonalizowanego. Występuje również zjawisko seksizmu kulturowego.

M.F. Russo i B.L. Green omawiają problematykę zdrowia psychicznego kobiet: role społeczne wynikające z rodzaju, występowanie zaburzeń psychicznych, różnice rodzajowe i korzystanie z usług medycznych. Charakteryzują zaburzenia najczęściej występujące u kobiet: zaburzenia nastroju, lękowe, odżywiania, depresja. Autorów interesują: ekspresyjność, instrumentalizm, koszt sprawowania opieki, instrumentalność, relacje władzy i poczucia kontroli, problemy radzenia sobie ze stresem i ujawniania własnych uczuć. Omówiono problemy związane z przemocą fizyczną i seksualną oraz wydarzenia związane z prokreacją, menstruacją, ciążą i porodem, aborcją i menopauzą. Podejście teoretyczne dotyczące stereotypów płci obejmuje perspektywę społeczno-kulturową, motywacyjną i poznawczą.

Prezentując podejście kulturowe i strukturalne, K. Deaux i M. Kite interesują się treścią i strukturą stereotypów płci i rozważają różnice indywidualne w stereotypach płci. Analizują dostępność poznawczą i wiedzę specjalistyczną, narzędzia konstruowane *ad hoc*, stosunek do praw i ról oraz perspektywę rozwoju badań nad różnicami indywidualnymi, rozwojem stereotypów i procesem ich nabywania. Analizują także źródła specjalizacyjne, stosowanie i zmianę stereotypów, stałość i zmienność przekonań na temat płci i posługiwanie się stereotypami płci.

Cennym walorem książki są aspekty metodologiczne. Autorzy prezentują ogromną ilość wyników badań na temat rodzaju i pokazują, jak dzięki metaanalizie można sprowadzić różne badania do wspólnych wskaźników ilościowych, by je móc porównywać. Tematyka rodzaju stanowi dużą część dorobku myśli ludzkiej. Na temat płci spotyka się opinie skrajne, jednostronne i upraszające. Zaproponowany przez B. Wojciszke wybór tekstów świadczy o wielości zagadnień badawczych (zwłaszcza dotyczących przyczyn odmienności kobiet i mężczyzn) i ciągle jeszcze niedoskonałym aparacie badawczym. Twierdzi on, że „Ci, którzy twierdzą, że wiedzą na pewno, skąd różnice te się biorą, mają więcej pewności siebie niż wiedzy".

Kazimierz Wieczorkowski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2004

Henryk Bednarczyk, Tomasz Kupidura
Instytut Technologii Eksploatacji,
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

SPOŁECZNA SIEĆ KOMPUTEROWA – eSYCYNA – WROTA POWIATU ZWOLEŃSKIEGO
Zwoleń, 1 grudnia 2003 roku

Seminarium odbyło się w Domu Kultury w Zwoleniu. Organizatorem seminarium naukowego był lokalny samorząd, Katedra Pedagogiki Pracy WSP ZNP i Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna.

Głównym ograniczeniem ludzi, zwłaszcza osób bezrobotnych w korzystaniu z nowych możliwości jest dostęp do nowoczesnych technologii informatycznych. Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna przybliża ludziom mieszkającym na wsiach lub w małych miasteczkach dostęp do Internetu, techniki komputerowej oraz edukacji informatycznej. Komputer jako narzędzie interaktywne pobudza oraz zachęca do poszukiwań i odkryć. Umożliwia rozwój nowych umiejętności. Zapewnia szybki dostęp do informacji, daje poczucie użytkownikowi czynnego udziału w procesie kształcenia oraz kontrolę nad przekazywanymi lub możliwymi do uzyskania danymi. Wykorzystanie nowych mediów w procesie uczenia się i nauczania pozwala na syntezę wizualną, słuchową i dotykową. Pozwala promować myślenie twórcze, które może przenikać wszystkie aspekty uczenia się. Umiejętność pracy z komputerem ćwiczy i rozwija sprawności analizowania, kodowania, abstrahowania i klasyfikowania, pomaga w doskonaleniu umiejętności czytania i pisania.

Nawiązując do wielkich programów informatyzacji *eEuropa*, *ePolska*, Stowarzyszenie podjęło wyzwanie popularyzacji informatyki, Internetu, a szczególnie ułatwienie dostępu do komputera i Internetu.

Dzisiaj eSycyna to 80 komputerów w 51 ePunktach w 44 wsiach 5 gmin 40 tys. powiatu.

Seminarium naukowe pt. *eSycyna – społeczna sieć komputerowa. Wrota powiatu zwoleńskiego* poprowadzili: Marek Wikiński Poseł na Sejm RP sekretarz stanu w Kancelarii Prezydenta oraz prof. dr hab. Henryk Bednarczyk Prezes SO Sycyna, Kierownik Katedry Pedagogiki Pracy WSP ZNP w Warszawie.

Prof. H. Bednarczyk przedstawił rezultaty projektu oraz omówił koncepcje kompleksowej informatyzacji powiatu.

Przed rozproszoną siecią komputerową, komputer w każdej wsi powiatu zwoleńskiego, postawiono zadania:

- dostępności do komputerów, Internetu (odległość maks. 3 km),
- informacji, doradztwa, aktywizacji zawodowej,
- edukacji, informatycznej, językowej, ekologicznej,
- komunikacji, informacji lokalnej, regionalnej,
- integracji (środowiska wiejskiego) z regionem, krajem i światem,
- animacji kulturowej,
- badania, opinie, sondaże, projekty regionalne i europejskie,
- promocji firm, wsi, gmin i powiatu (turystyki),
- wspieranie przedsiębiorczych, lokalnych firm, telepraca.

Sieć eSycyna w powiecie zwoleńskim

I etap budowy sieci eSycyna 2000–2003 rozpoczęło przekazanie w roku 2000 przez Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych DVV pracowni komputerowej. Komputery zostały zainstalowane w Szkole Podstawowej w Sycynie. Następnie w 2002 i 2003 roku DVV przekazał kolejne komputery – łącznie 39. Wygranie dwóch grantów MGiPS na Gminne Centrum Informacji w Zwoleniu i Kazanowie uzupełniło sieć o 20 komputerów. Powstała powszechna, rozproszona wiejska, gminna i powiatowa sieć informatyczna „eSycyna".

Komputery, z pomocą władz samorządowych, zostały zainstalowane w szkołach, bibliotekach, ośrodkach kultury, świetlicach, klubach pracy, remizach strażackich, domach parafialnych, sklepach i domach rolników – tworzących ePunkty, tak aby odległość między miejscem zamieszkania a komputerem była mniejsza od 3 km – z jednoczesnym zapewnieniem dostępności szkolnych pracowni komputerowych po zajęciach szkolnych. Przeszkolono wolontariuszy – około 100 liderów ePunktów – odpowiedzialnych za zainstalowania uruchomienie i eksploatację. Sprzęt jest przekazywany na podstawie umowy użyczenia, zobowiązującej użytkownika komputera do realizacji zadań lokalnych, regionalnych i międzynarodowych, podejmowanych przez Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna. Kursy obsługi komputera, a nawet studia podyplomowe ukończyło ponad 750 uczestników. Codziennie przed komputerami odnotowujemy prawie 700 dzieci, młodzieży i dorosłych.

Etap II – 2003–2004 zaplanowano pełną informatyzację bibliotek, szkół, zwiększenie dostępu do Internetu, również z uwzględnieniem ogólnokrajowego i wojewódzkiego programu Ikonka.

W pracownie internetowe zostaje wyposażonych 5 szkół z powiatu zwoleńskiego – w Babinie, Czarnolesie, Zakrzówku, Baryczy i Tczowie. Niezbędne jest zwiększenie zapewnienia dostępu do pracowni komputerowych w szkołach w dni wolne od nauki i po zajęciach szkolnych. W miarę możliwości technicznych (przez linie telefoniczne SDI/ISDN) zwiększony został dostęp do Internetu w kolejnych ePunktach.

W etapie III – 2004–2005 – planowana jest budowa lokalnej sieci informatycznej, informatyzacja urzędów przedsiębiorstw, powszechny dostęp do Internetu, najprawdopodobniej drogą radiową. Zakupiony powinien być specjalny sprzęt i oprogramowanie. Szczególnie złożonym problemem będzie pełna informatyzacja instytucji, budowa lokalnej sieci informatycznej.

Wkraczamy w bardziej dojrzały, ale znacznie trudniejszy okres informatyzacji. Będzie go można rozwijać poprzez wspólne skoncentrowanie działania:

- samorządów, urzędów, szkół w powiecie zwoleńskim,
- realizację pilotażowych zadań programu ePolska, Wrota Mazowsza,
- realizację projektów celowych (Ministerstwa Nauki i Informatyzacji), projektów Zintegrowanego Programu Rozwoju Regionalnego i Rozwoju Zasobów Ludzkich,
- zaangażowanie firm, operatorów usług komunikacyjnych, informatycznych.

Podsekretarz stanu w Ministerstwie Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej – Marek Szczepański – bardzo wysoko ocenił realizowany projekt eSycyna. Podkreślił, iż takie rozproszone Centra Informacji ułatwią znalezienie pracy poza miejscem zamieszkania absolwentom, młodzieży ze wsi i miasteczek. Jest to przykład udanego montażu finansowego, który dobrze wróży sukcesom w projektach europejskich.

Wojciech Szewko, z Ministerstwa Nauki i Informatyzacji, określił projekt eSycyna jako modelowy nie tylko w skali kraju, ale również w państwach wstępujących do UE. Zwrócił uwagę, że cały świat zmierza obecnie do wdrożenia

takiego modelu informatyzacji administracji, w którym obywatel lub firma załatwiają wszystkie sprawy z jednym komputerowym „okienkiem". Wymiana danych, zaświadczeń, to co jest najbardziej uciążliwe dla obywatela – czyli kolekcjonowanie danych będących w posiadaniu różnych urzędów (czy różnych wydziałów tego samego urzędu) – załatwia system informatyczny. Przedstawił również możliwość wykorzystania środków Integracyjnego Programu Rozwoju Regionalnego, które umożliwią m.in. tworzenie infrastruktur internetu radiowego.

Janusz Oleski, przedstawiciel MEN, przekazał list gratulacyjny od Minister Krystyny Łybackiej oraz zapowiedział sukcesywne wyposażenie ostatnich już pracowni komputerowych dla 5 szkół w powiecie zwoleńskim.

Mile zaskoczony i pełen uznania był Ervin Starnitzki – Kierownik Wydziału Kultury Ambasady Niemieckiej Republiki Federalnej, który wraz z prof. Ewą Przybylską – przedstawicielem Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych – zapewnili dalsze wspomaganie działalności Stowarzyszenia.

Prof. dr hab. Ewa Przybylska podzieliła się refleksjami na temat współpracy międzynarodowej i informatyzacji w edukacji dorosłych.

Radosław Gutowski – dyrektor Biura Integracji Systemów RWT w Radomiu – zaprezentował kiosk multimedialny.

Leszek Chemperek, Zbigniew Kaliszyk – przedstawiciele Wojewody Mazowieckiego – przedstawili zarys programu Wrota Mazowsza i zaoferowali przeprowadzenie w Zwoleniu kursu na europejskie komputerowe prawo jazdy.

WSP ZNP od wielu lat wspiera działalność Stowarzyszenia Oświatowego Sycyna. Rozproszona sieć komputerowa eSycyna stanowi teren badań Katedry Pedagogiki Pracy nad wykorzystaniem technologii informatycznych do kształcenia, aktywizacji zawodowej, informatyzacji i doradztwa zawodowego.

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA – ŹRÓDŁA, INFORMACJE DO ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH – RODZINA

(bibliografia w wyborze za lata 1993–2003)

1. ADAMSKI Franciszek. *Edukacja, rodzina, kultura: studia z pedagogiki społecznej*. – Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1999.
2. ADAMSKI Franciszek. *Rodzina: wymiar społeczno-kulturowy*. – Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 2002.
3. *ANALIZA sytuacji rodzin i dzieci w Polsce: raport 1992*. – Warszawa: Polski Komitet UNICEF, 1993.
4. BADORA Sylwia, CZEREDECKA Barbara, MARZEC Danuta. *Rodzina i formy jej wspomagania*. – Kraków: Impuls, 2001.
5. BOŁOZ Wojciech. *Promocja osoby w rodzinie*. – Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej: Adam, 1998.
6. CECCHIN Gianfranco. *Mediolańska Szkoła Terapii Rodzin*: wybór prac. – Kraków: Uniwersytet Jagielloński. Collegium Medicum, 1995.
7. CUDAK Henryk. *Funkcjonowanie rodziny a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*. – Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1998.
8. CUDAK Henryk. *Szkice z badań nad rodziną*. – Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, 1995.
9. DANILEWICZ Wioletta, IZDEBSKA Jadwiga, KRZESIŃSKA-ZACH Beata. *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*. – Białystok: Trans Humana, 1995.
10. DONIEC Renata. *Rodzina wielkiego miasta: przemiany społeczno-moralne w świadomości trzech pokoleń*. – Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 2001.
11. DYCZEWSKI Leon. *Rodzina, społeczeństwo, państwo*. – Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994.
12. DYCZEWSKI Leon. *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*. – Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2003.
13. FORWARD Susan, BUCK Craig. *Toksyczni rodzice*. – Wyd. 2 popr. – Warszawa: Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza, [1999].
14. GAŚ Zbigniew B. *Rodzina a uzależnienia*. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1994.
15. GRANIEWSKA Danuta, BALCERZAK-PARADOWSKA Bożena, GŁOGOSZ Dorota. *Współczesne zagrożenia realizacji podstawowych funkcji rodziny*. – Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 1994.
16. JABŁOŃSKI Daniel, OSTASZ Lech. *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie: perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*. – Olsztyn: Adiaphora, 2001.

17. JAROSZ Ewa. *Dom, który krzywdzi*. – Katowice: Śląsk, 2001.

18. KAWULA Stanisław, BRĄGIEL Józef, JANKE Andrzej W. *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1997.

19. KOŚCIELSKA Małgorzata. *Rodziny dzieci niepełnosprawnych*. – Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 2000.

20. KOZŁOWSKA Anna. *Znaczenie relacji rodzinnych dla pozytywnego rozwoju dziecka: diagnoza i terapia*. – Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 2000.

21. *KULTURA dnia codziennego i świątecznego w rodzinie* / red. Leon Dyczewski, Dariusz Wadowski. – Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998.

22. KUSIO Urszula. *Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze*: studium socjologiczne na przykładzie Lublina. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1998.

23. KWAK Anna. *Rodzina i jej przemiany*. – Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 1994.

24. MAJDAŃSKI Kazimierz. *Dwadzieścia pięć lat nauk o rodzinie*. – Łomianki: Fundacja „Pomoc Rodzinie", 2000.

25. MAJKOWSKI Władysław. *Czynniki dezintegracji współczesnej rodziny polskiej: studium socjologiczne*. – Kraków: Wydawnictwo Księży Sercanów, 1997.

26. NAMYSŁOWSKA Irena. *Terapia rodzin*. – Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2000.

27. *NASTĘPSTWA dysfunkcjonalności rodziny* / red. Marek Heine. – Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 1997.

28. NOWAK-DZIEMIANOWICZ Mirosława. *Doświadczenia rodzinne w narracjach: interpretacje sensów i znaczeń*. – Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 2002.

29. OLEARCZYK Teresa Ewa. *Wychowawcze funkcjonowanie współczesnej rodziny polskiej*. – Częstochowa: Educator, 2001.

30. OLUBIŃSKI Andrzej. *Konflikty rodzice – dzieci: dramat czy szansa?* – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2001.

31. *OPIEKA i wychowanie w rodzinie* / red. Czesław Kępski. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2003.

32. *PARTNERSTWO w rodzinie i na rzecz rodziny: materiały z konferencji zorganizowanej przez Pełnomocnika Rządu ds. Rodziny i Kobiet oraz Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie w dniu 15 maja 1997 r.* / red. Halina Żeglicka. – Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 1997.

33. PISULA Ewa. *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*. – Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 1998.

34. *RAPORT o sytuacji polskich rodzin*. – Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Rodziny, 1998.

35. *RODZICE i dzieci: psychologiczny obraz sytuacji problemowych* / red. Ewa Milewska, Aleksandra Szymanowska. – Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 2000.

36. *RODZINA: jej funkcje przystosowawcze i ochronne* / red. Edward Hałoń. – Warszawa: Centrum Upowszechniania Nauki PAN, 1995.

37. *RODZINA: źródło życia i szkoła miłości* / red. Dorota Kornas-Biela. – Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2000.

38. *RODZINA polska na przełomie wieków: przeobrażenia, zagrożenia, patologie* / red. Jan Żebrowski. – Gdańsk: Uniwersytet Gdański, 2002.

39. *RODZINA polska u progu XXI wieku: I sympozjum naukowe [...] w Łowiczu w dniach 20–21 maja 1996 roku* / red. nauk. Henryk Cudak-Łowicz: Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna, 1997.

40. *RODZINA polska w okresie kryzysu i ożywienia gospodarczego (1990–1995)* / red. Witold Rakowski. – Warszawa: Polskie Towarzystwo Demograficzne, 1997.

41. *RODZINA polska – warunki bytu i funkcjonowanie w świetle badań Instytutu Gospodarstwa Społecznego w latach 1994–1998* / red. Witold Rakowski. – Warszawa: Szkoła Główna Handlowa, 2000.

42. *RODZINA, rozwój, praca: wybrane zagadnienia* / red. Teresa Rostowska, Jan Rostowski. – Łódź: Wyższa Szkoła Informatyki, 2002.

43. *RODZINA, społeczeństwo, gospodarka rynkowa* / red. nauk. Janusz Kroszela. – Opole: Uniwersytet Opolski, 1995.

44. *RODZINA w czasach szybkich przemian* / red. nauk. Zbigniew Tyszka. – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2002.

45. *RODZINA w okresie transformacji systemowej* / red. Adam Kurzynowski. – Warszawa Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, 1995.

46. *RODZINA w Polsce w okresie transformacji społeczno-gospodarczej* / Główny Urząd Statystyczny. – Warszawa: GUS. Zakład Wydawnictw Statystycznych, 1994.

47. *RODZINA w zmieniającym się społeczeństwie* / red. Piotr Kryczko. – Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1997

48. *RODZINA wobec wyzwań edukacji międzykulturowej* / red. Jerzy Nikitorowicz. – Białystok: Trans Humana, 1997

49. *RODZINA współczesna* / red. nauk. Maria Ziemska. – Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 1999.

50. *RODZINA współczesna: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej, Ustronie Wielkopolskie 29 maja – 1 czerwca 1994* / red. nauk. Lucyna Frąckiewicz. – Katowice: Akademia Ekonomiczna, 1994.

51. *RODZINY w Polsce: ewolucja, zróżnicowanie, okres transformacji* / red. Stanisława Golinowska, Bożena Balcerzak-Paradowska. – Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 1995.

52. *RODZINY wielodzietne w Polsce: teraźniejszość i przyszłość* / red. Bożena Balcerzak-Paradowska. – Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 1997.

53. ROSTOWSKA Teresa. *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie: analiza psychologiczna*. – Łódź: Uniwersytet Łódzki, 2001.

54. RYŚ Maria. *Systemy rodzinne: metody badań struktury rodziny, pochodzenia i rodziny własnej*. – Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN: Seventh Sea, 2001.

55. RYŚ Maria. *Konflikty w rodzinie: niszczą czy budują?* – Wyd. 2. – Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1998.

56. SICIŃSKI Andrzej. *Styl życia, kultura, wybór: szkice.* – Warszawa: Polska Akademia Nauk. Instytut Filozofii i Socjologii, 2002.

57. SIMON Fritz B., STIERLIN Helm. *Słownik terapii rodzin.* – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1998.

58. SZUKALSKI Piotr. *Przepływy międzypokoleniowe i ich kontekst demograficzny.* – Łódź: Uniwersytet Łódzki, 2002.

59. TRAWIŃSKA Maria, KULESZYŃSKA-DOBREK Joanna (współaut.). *Rodziny niepełne i wielodzietne.* – Warszawa: Centrum Rozwoju Służb Społecznych, 1996.

60. TYRA Tomasz L. *Melancholia rodzinna.* – Białystok: Trans Humana, 1999.

61. TYSZKA Zbigniew. *System metodologiczny wieloaspektowej integralnej analizy życia rodzinnego.* – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2001.

62. TYSZKA Zbigniew. *Rodzina we współczesnym świecie.* – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2002.

63. TYSZKA Zbigniew, WACHOWIAK Anna. *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny.* – Poznań: Akademia Rolnicza, 1997.

64. *W ŚWIECIE dziecka* / red. Bogusława Lachowska, Michał Grygielski. – Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999.

65. WACHOWIAK Anna. *Socjologia rodziny w Polsce – narodziny i rozwój.* – Poznań: Akademia Rolnicza, 1996.

66. WACHOWIAK Anna. *Współczesne problemy socjologii rodziny.* – Wyd. 2 poszerz. – Poznań: Akademia Rolnicza, 2001.

67. *WPROWADZENIE do systemowego rozumienia rodziny* / red. Bogdan de Barbaro. – Kraków: Collegium Medicum, 1997.

68. *WSPÓŁCZESNA rodzina polska – jej wymiar aksjologiczny i funkcjonowanie* / red. Henryk Cudak, Helena Marzec. – Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, 2001.

69. *WSPÓŁCZESNE rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian* / red. nauk. Zbigniew Tyszka. – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2001.

70. *WSPÓŁCZESNE rodziny polskie w okresie radykalnych zmian społecznych: materiały z konferencji naukowej Łukęcin, 4–5 grudnia 1997 roku* / red. Ludwik Janiszewski. – Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, 1998.

71. *WSPÓŁCZESNE zagrożenia realizacji podstawowych funkcji rodziny: wypowiedzi i opinie respondentów* / wybór mater. Danuta Graniewska, Bożena Balcerzak-Paradowska, Dorota Głogosz ; red. merytoryczna D. Graniewska. T. 2: Aneks. – Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 1994.

72. *ŻYCIE rodzinne – uwarunkowania makro i mikrostrukturalne* / red. nauk. Zbigniew Tyszka. – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2003.

Opracowała Anita Rudaś

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP W WARSZAWIE

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa,
tel. dziekanat +22 330 57 27
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

podyplomowe studia doskonalące:

- zarządzanie oświatą i marketing

ISSN 0483-4992

INDEKS 37492