

# RUCH PEDAGOGICZNY

3-4



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVI Warszawa 2005

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](http://www.wsp.edu.pl)*

*cena numeru 11 zł*

# *RUCH* *PEDAGOGICZNY*

**3-4**



**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP**

Rok LXXVI Warszawa 2005

#### **Skład redakcji:**

Andrzej Hankala, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),  
Genowefa Koć-Seniuch, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal,  
Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

#### **Adres redakcji:**

„Ruch Pedagogiczny” Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,  
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa  
tel. (022) 330 57 46

Recenzent: prof. dr hab. Mirosław J. Szymański – Akademia Pedagogiczna im. KEN  
w Krakowie

#### **Informacja dla autorów**

Redakcja przyjmuje materiały autorskie na dyskietkach (z wydrukiem).

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

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

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

Tadeusz Lewowicki – Standardy kształcenia nauczycieli – pół wieku doświadczeń w Polsce .....	5
Stefan M. Kwiatkowski – Nauczyciel: przywódca, przewodnik, tłumacz. Rozważania o przywództwie .....	22

## RELACJE Z BADAŃ

Iwona Chrzanowska, Joanna Milczarek – Poziom wypalenia zawodowego nauczycieli a adekwatność oceniania osiągnięć szkolnych uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych na etapie nauczania zintegrowanego .....	31
Joanna Milczarek – Poziom wypalenia zawodowego nauczycieli przedszkoli .....	47
Zofia Gołąb-Meyer, Danuta Szot-Gawlik – Podręcznik fizyki w preferencjach nauczycielskich .....	55

## MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

Bogusław Śliwerski – O recepcji filozofii wychowania Sergiusza Hessena .....	61
Andrea Folkierska – Czytanie Hessena – w odpowiedzi Bogusławowi Śliwerskiemu .....	73

## RECENZJE

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska: Czesław Kupisiewicz: <i>Podstawy dydaktyki</i> .....	81
Stefan Mieszalski: Christopher Day: <i>Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie</i> .....	83
Krystyna Ferenc: <i>Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy</i> . Red. nauk. Inetta Nowosad i Mirosław J. Szymański .....	85
Kazimierz Wieczorkowski: Paul Ricoeur: <i>Drogi rozpoznania</i> .....	88
Ludwik Malinowski: Erich Dauzenroth: <i>Janusz Korczak – życie dla dzieci</i> .....	90

## KRONIKA

Janusz Morbitzer – Krakowskie sympozja naukowe „Komputer w edukacji” – refleksje na piętnastoletcie .....	93
---	----

# CONTENTS

## ARTICLES

Tadeusz Lewowicki – Educational Standards for Teachers – a half century of experiences in Poland .....	5
Stefan M. Kwiatkowski – Teacher: a leader, guide, interpreter. Deliberations on leadership .....	22

## RESEARCH REPORTS

Iwona Chrzanowska, Joanna Milczarek – Vocational burnout level amongst teachers and adequacy of assessment of students of special educational needs' performance at the stage of integrated teaching .....	31
Joanna Milczarek – Vocational burnout level amongst school teachers in nurseries .....	47
Zofia Gołąb-Meyer, Danuta Szot-Gawlik – Handbook of physics in teachers' preferences .....	55

## DISCUSSION MATERIALS – VIEWS AND OPINIONS

Bogusław Śliwerski – About reception of Sergius Hassen's upbringing philosophy .....	61
Andrea Folkierska – Reading Hassen – in response to Bogusław Śliwerski .....	73

## REVIEWS

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska: Czesław Kupisiewicz: <i>Bases of didactics</i> .....	81
Stefan Mieszalski: Christopher Day: <i>Teacher's vocational development. Life-long learning</i> .....	83
Krystyna Ferenc: <i>Teachers and parents. In search of new meanings and interpretation of co-operation</i> . Edit.: Inetta Nowosad i Mirosław J. Szymański .....	85
Kazimierz Wieczorkowski: Paul Ricoeur: <i>Ways of recognition</i> .....	88
Ludwik Malinowski: Erich Dauzenroth: <i>Janusz Korczak – life for children</i> .....	90

## CHRONICLE

Janusz Morbitzer – Cracow scientific symposia "Computer in education" – reflections at fifteenth anniversary .....	93
--	----

# ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/2005

Tadeusz Lewowicki

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

## STANDARDY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI - PÓŁ WIEKU DOŚWIADCZEŃ W POLSCE

W potocznych opiniach – opartych na dawniejszych i na współczesnych doświadczeniach – wyrażane są często dwa sprzeczne poglądy. Poglądy te dotyczą relacji między – ogólnie rzecz biorąc – ilością i jakością.

Otóż jawni i skryci zwolennicy rozmaitych koncepcji czy teorii postępu uważają, że zwiększająca się ilość (wszelkich produktów natury duchowej, intelektualnej czy materialnej, niezliczonych usług) prowadzi do zmian jakościowych – zazwyczaj poprawy jakości (owych produktów, usług). Doświadczenia wielu pokoleń w znacznej mierze potwierdzają tę relację i stanowią podstawę optymistycznego spojrzenia na związek między – z jednej strony – rozwojem produkcji, pomnażaniem wytworów i wzbogacaniem sposobów ich produkcji, coraz większą ofertą usług, poszerzającą się wymianą towarów i usług a – z drugiej strony – jakością wytworów i świadczeń.

Jednak bardzo rozpowszechnione są również poglądy przeciwnie. Uważa się, że masowość rozmaitych rzeczy, zjawisk, procesów nie tylko nie sprzyja, ale nawet szkodzi jakości. Przywołuje się liczne przykłady mające świadczyć o tym, że bardzo szybko następujące procesy wzrostu (rozwoju?) ilościowego prowadzą do „bylejakości” – do obniżania przeciętnego poziomu jakości wytworów i usług, do zalewu naszego globu przez rzeczy i świadczenia marnej jakości.

Taką niejednoznaczność relacji między ilością i jakością dostrzega się od dawna i dotyczy ona wielu dziedzin życia – w tym edukacji. Właśnie upowszechnianiu oświaty, szybkiemu wzrostowi liczby instytucji edukacyjnych, wzbogacaniu repertuaru metod i form aktywności edukacyjnej towarzyszą od lat narzekania na obniżanie się jakości kształcenia i wychowania, na niski przeciętny poziom wykształcenia ludzi. Zjawiskom „eksplozji edukacyjnych” przypisuje się spadek jakości kształcenia (por. np. Kupisiewicz, 1995b; a także inne prace dotyczące przemian edukacji szkolnej), a wyraźne symptomy słabości masowej edukacji<sup>1</sup> skłaniają do podejmowania w wielu państwach prób reformowania całych systemów edukacji lub wybranych elementów tych systemów (por. Kupisiewicz, 1995a, 1999). Wśród podstawowych celów podejmowanych zabiegów jest podnoszenie jakości kształcenia i wychowania.

## Standardy (jakości) kształcenia

Utrzymaniu wysokiej czy przynajmniej zadowalającej jakości kształcenia służyć mają standardy, a więc określone normy, wzorce czy modele, albo sposoby odpowiadające ustalonym cechom dotyczącym jakości (por. np. *Słownik wyrazów obcych*, 1980). Obcojęzyczny termin „standard” – mający przecież odpowiedniki w języku polskim – traktowany jest ostatnio jako pojęcie – „klucz” do nazwania norm, wymagań czy modeli oddających oczekiwania wobec zakresu, sposobu prowadzenia działań i jakości efektów – w tym przypadku – kształcenia (szerzej – edukacji).

Określenie standardów edukacyjnych pozostaje jednak przedsięwzięciem trudnym, a niekiedy niemożliwym do satysfakcjonującego wykonania. Standardy odnosi się bowiem do bardzo różnych spraw: do jasno sformułowanych poziomów osiągnięć osób uczących się, do sposobów pracy osób prowadzących kształcenie i osób uczących się, do czasu i rodzaju zajęć, do treści kształcenia, do warunków prowadzenia aktywności edukacyjnej (infrastruktury, organizacji, finansów itp.), do sposobów i narzędzi pomiaru jakości kształcenia i wychowania (por. m.in. *Standardy...*; Bogaj, red., 2003; Brzezińska i in., 2004).

Standardy można wyznaczać „dla dowolnego aspektu funkcjonowania oświaty lub dla dowolnie stosowanych rozwiązań na poziomie ucznia, szkoły lub systemu edukacji” (*Standardy...*, s. 8). I rzeczywiście – formułowane są standardy dotyczące różnych spraw właściwych edukacji (por. np. Bogaj, red., 2003). W pewnych zakresach porządkuje to ogólne wymagania, ale jednocześnie komplikuje (i tak złożony) obraz tych wymagań.

Rzecz staje się jeszcze bardziej skomplikowana, jeżeli określając standardy zwróci się szczególnie uwagę na sposób rozumienia jakości – tu jakości kształcenia – czy (szerzej) jakości edukacji. Oto np. opisując jakość kształcenia można uwzględnić jakość jako doskonałość, jako odzwierciedlenie wyników (edukacji), jako przegląd procedur stosowanych w celu utrzymania lub podniesienia poziomu kształcenia, jako zgodność (lub niezgodność) z przyjętą misją (założonymi celami), jako kulturę (rozwijanie w otoczeniu kultury jakości), (Scott, 1994; szerszy opis: Wójcicka, red., 2001). Jakość kształcenia ujmuje się także biorąc pod uwagę czynniki ekonomiczne (jakość określona za pomocą zwrotu zainwestowanych środków) i obszar zmian wywołanych przez edukację w studentach i w szerszym otoczeniu społecznym (Wójcicka, 2001). Wszystkie te ujęcia stosowane są w odniesieniu do jakości edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego, co przybliża nas m.in. do spraw kształcenia nauczycieli.

Zakłada się przecież – nie bez racji – że o jakości kształcenia i wychowania w dużym stopniu decyduje praca nauczycieli. A praca ta zależy m.in. od właściwości nauczycieli i ich przygotowania zawodowego. Szczególną troską wielu grup odpowiedzialnych za jakość edukacji jest więc (lub powinna być) jakość kształcenia nauczycieli.

Jeśli przyjąć, że przygotowanie do zawodu nauczycielskiego (zawodów nauczycielskich) jest jednym z obszarów kształcenia zawodowego, to ma tu zastosowanie rozumienia standardów jakości kształcenia przyjęte w skali międzynarodowej: „standardy jakości kształcenia – to ogólnie akceptowane przez przedsta-



wicieli edukacji oraz różnych dziedzin gospodarki i kultury normy wymagań, opisujące zbiór niezbędnych umiejętności i wiedzy do wykonywania danego zawodu, a także określające warunki i metody oceny przydatności zawodowej kandydatów. Standardy kwalifikacji mają charakter względnie trwałe, co oznacza, iż powinny być weryfikowane wraz ze zmianą czynników technologicznych, społecznych, ekonomicznych, oddziałujących na środowisko zawodowe" (*International Encyclopedia...*, 1995, s. 5517 i nast.).

Pozornie łatwa do zaakceptowania definicja zawiera niemało pułapek. Jak bowiem określając standardy (jakości) kształcenia nauczycieli doprowadzić do „ogólnie akceptowanych wymagań”? Co więcej – akceptowanych przez środowisko edukacyjne i przez pracodawców? Kto ma orzekać w imieniu poszczególnych środowisk? Kto „negocjować”? Jak doprowadzić do „kompromisu i consensusu” (Rittel, 2003, s. 55) – z zachowaniem racji merytorycznych ekspertów i powodów kierujących postępowaniem polityków oświatowych i przedstawicieli administracji? Jak to wszystko pogodzić z potrzebami uczących się i ich otoczenia społecznego? Na czym polegać mają „weryfikacje” standardów wraz ze zmianą uwarunkowań społecznych, ekonomicznych, także politycznych? Oto osobliwe „pole minowe”, po którym stąpać wypada podejmując sprawy standardów kształcenia – również (a może tym bardziej) kształcenia nauczycieli.

Niżej przywołane zostaną niektóre doświadczenia z teorii i praktyki kształtowania (a raczej stanowienia) standardów edukacji nauczycielskiej w Polsce.

## O wyobrażeniach kształcenia nauczycieli

W rodzimej teorii pedagogicznej, a przede wszystkim w pedeutologii – jako subdyscyplinie zajmującej się zagadnieniami przygotowania do zawodu i wykonywania zawodu nauczycielskiego – kształtowało się kilka podstawowych wyobrażeń o kształceniu nauczycieli, a głównie kandydatów do zawodu nauczyciela.

Długą tradycję ma koncepcja eksponująca potrzebę wyposażenia nauczycieli w możliwie obszerną wiedzę ogólną. Nauczyciel – w zamierzeniach zwolenników tej koncepcji – powinien być erudyta, człowiekiem o solidnym wykształceniu ogólnym. Ta koncepcja – nazywana ogólnokształcąca – pozostawała w harmonii z wizją edukacji encyklopedycznej, nauczania podającego i dominującej roli nauczyciela – jako szczególnego źródła wiedzy uczniowskiej. Po drugiej wojnie światowej ogólnokształcąca przygotowanie nauczycieli przez dłuższy czas miało także nowe motywacje – po stratach wojennych konieczne stało się możliwie szybkie i ogólne (kompensujące braki w wykształceniu) przygotowanie do zawodu dużej grupy nowych nauczycieli.

Druga koncepcja służy lansowaniu kształcenia specjalistycznego. Dobry nauczyciel to – w tym ujęciu – osoba mająca dobre (w rozumieniu danego środowiska) przygotowanie w zakresie określonej dyscypliny – matematyki, fizyki, języka polskiego (filologii polskiej), biologii itd.

Intencją przewodnią trzeciej koncepcji stało się ukształtowanie sprawności – głównie metodycznych – przydatnych w codziennej pracy zawodowej. Szans powodzenia upatrywano (również upatruje się dzisiaj) w opanowaniu i w biegłości posługiwania się tymi sprawnościami (technikami, metodami).

Nauczyciela od dawna spostrzega się jako bogatą osobowość, wzór osobowy. To skłaniało i skłania do lansowania jeszcze innej koncepcji kształcenia. Nauczyciel powinien mieć możliwość rozwijania w toku studiów własnej osobowości. I studia mają stwarzać okazje do formowania (się) idealnych cech osobowości, do stawania się indywidualnością (w rozumieniu przyjętym np. przez J. Szczepańskiego – 1998). Tę koncepcję edukacji nauczycieli nazywa się często personalistyczną (od terminu *personality* – osobowość).

Do stosunkowo najpóźniej powstałych należy koncepcja nazywana problemową lub progresywną. Zakłada ona, że – w szybko zmieniających się warunkach życia i zmienności wiedzy – dobre przygotowanie nauczyciela wymaga przede wszystkim opanowania sposobów dostrzegania, określania i rozwiązywania różnych problemów życiowych, w tym edukacyjnych. Sytuacje problemowe (również te jeszcze nieznanne, możliwe w przyszłości) nie powinny czynić nauczyciela (i jego uczniów) bezradnym.

I wreszcie – jak zwykle w poszukiwaniach rozwiązań idealnych – proponuje się wizję wielostronnej edukacji nauczycieli. Taki model tej edukacji miałby uwzględniać elementy wszystkich poprzednich i łączyć ich zalety (a jednocześnie chronić przed jednostronnością każdej z nich), (Lewowicki, 1995; Okoń, 1991).

Oczywiście – zarówno w literaturze polskiej (Kwiatkowska, 1988), jak i zagranicznej (por. np. Day, 2004; Speck, 2005) – zawarte są również inne koncepcje, modele czy ogólne wizje kształcenia nauczycieli. Większość z nich zapewne można skojarzyć z tymi już przytoczonymi. Nie to jednak jest ważne. Przywołanie różnych koncepcji ma służyć ilustracji niektórych typowych wyobrażeń o kształceniu nauczycieli. W zależności od warunków w różnych państwach rozmaicie układały się poglądy i praktyka edukacji nauczycielskiej.

## Doświadczenia polskie sprzed roku 1989

Próby ustalenia – jak teraz je nazywamy – standardów kształcenia nauczycieli podejmowane są od dawna. W tym opracowaniu przypomniane zostaną niektóre procedury stanowienia wymagań i obowiązujące wymagania z lat sześćdziesiątych, siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Pominięte są rozstrzygnięcia dawniejsze – z wczesnych lat powojennych. Natomiast regulacje z wymienionych lat wyznaczały zakres (i sposoby) kształcenia kilku pokoleń nauczycieli pracujących jeszcze do niedawna lub wciąż pracujących w polskim szkolnictwie. Chociażby z tego względu warto powrócić myślą do praktyk dominujących przed dwudziestu–czterdziestu latami. Na tym tle – jak sądzę – interesujące będzie przedstawienie standardów obowiązujących aktualnie.

W latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku istotną cechą modelu kształcenia nauczycieli była wielodrożność przygotowania do zawodu. W przypadku – ogólnie mówiąc – zawodów nauczycielskich tworzone kilka możliwości uzyskania kwalifikacji.

Po pierwsze, istniały szkoły średnie – licea pedagogiczne – które w trakcie pięcioletniej nauki dawały szansę zdobycia wykształcenia średniego (i potwierdzającego to świadectwa maturalnego) oraz kwalifikacji zawodowych do pracy nauczycielskiej (w zasadzie do nauczania w klasach początkowych szkoły pod-

stawowej oraz pracy w przedszkolach). W planach nauczania były przedmioty ogólnopedagogiczne, psychologia i duża liczba godzin metodyki. Licea pedagogiczne pozostawały w ścisłych związkach ze szkołami ćwiczeń (przy liceach pedagogicznych) lub innymi szkołami podstawowymi. W szkołach odbywały się hospitacje zajęć, praktyki asystenckie i praktyki wdrażające do pracy nauczycielskiej. Jedną z form przygotowania były tzw. praktyki ciągłe i częste pobyty uczniów (głównie uczennic) w szkole. Częsty kontakt z dziećmi dobrze służył przygotowaniu do zawodu, sprawdzeniu zamiłowań pedagogicznych i formowaniu tożsamości zawodowej i osobowości.

Do liceów pedagogicznych – pomimo stosunkowo wcześniej (już po szkole podstawowej) podejmowanej decyzji o wyborze typu szkoły średniej – napływały duże grupy młodzieży (w zdecydowanej większości dziewcząt) o wyraźnych zainteresowaniach zawodem nauczycielskim. Dość spora grupa kontynuowała tradycje rodzinne. Stosunkowo gęsta – jak na tamten czas – sieć liceów pedagogicznych stanowiła ułatwienie dla wielu dziewcząt pragnących podjąć naukę w tych szkołach. Sprzyjały temu również liczne internaty dla uczniów zamiejscowych. Licea pedagogiczne przygotowały w latach powojennych wielu oddanych pracy nauczycielskiej i sprawnych pod względem metodycznym nauczycieli (nauczycielek) małych dzieci.

Drugą formą uzyskania kwalifikacji były pomaturalne studia – studia nauczycielskie (i inne równorzędne studia), w których nauka trwała z reguły dwa lata (w niektórych dłużej). Studia nauczycielskie (SN) przygotowywały do pracy głównie w szkołach podstawowych. Oprócz przedmiotów ogólnopedagogicznych, psychologii i obowiązkowych zajęć ogólnokształcących (z filozofii) w planach kształcenia znaczną część zajmowały zajęcia z metodyki (metodyk). Również SN-y były placówkami ściśle współpracującymi ze szkołami (modelowym rozwiązaniem organizacyjnym były zespoły placówek – SN i szkoła ćwiczeń). I w tym przypadku – podobnie jak w liceach pedagogicznych – młodzież przygotowująca się do zawodu nauczycielskiego miała dużo zajęć praktycznych służących wiananiu teorii i praktyki.

Studia nauczycielskie dość długo (do sprawy tej jeszcze powrócę) nie były uznawane za część szkolnictwa wyższego i nie dawały możliwości przejścia (po ukończeniu dwuletnich studiów) na studia wyższe. W potocznej opinii uważano, że w SN-ach studiuje młodzież, która nie zdała na studia wyższe. Rzeczywistość była dość różna – w SN-ach uczyła się m.in. zdolna młodzież zmuszona do możliwie szybkiego podjęcia pracy zawodowej, niekiedy pracująca dorywczo i łącząca naukę z pracą. Część młodzieży trafiała do tych uczelni (jak je nazywano – półwyższych) po rozczarowaniach na wcześniejszych studiach wyższych, a część rzeczywiście po nieudanych próbach dostania się na takie studia.

Trzecią formą przygotowania do zawodu były studia wyższe – w uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych i innych uczelniach dających możliwość uzyskania dyplomu ukończenia pełnych studiów wyższych. Studia te trwały zazwyczaj cztery lub pięć lat. W przypadku kształcenia nauczycieli występowało jednak istotne zróżnicowanie zakresu i form edukacji. Przede wszystkim było to zróżnicowanie na studia odbywane na kierunku „pedagogika” i na licznych innych kierunkach studiów. Warto to przypomnieć, ponieważ zróżnicowanie to trwa do dzisiaj.

Otóż na studiach pedagogicznych dominowały w planach studiów przedmioty pedagogiczne i ogólne. Na niektórych uczelniach (np. w Uniwersytecie Warszawskim) studenci pedagogiki jednocześnie z poznawaniem treści właściwych pedagogice (kilku jej podstawowych subdyscyplin) studiowali tzw. przedmiot poboczny – filologię polską, biologię, historię. Były to więc w praktyce studia dwukierunkowe. Absolwenci uzyskiwali tytuł magistra pedagogiki i uprawnień nauczycielskie do pracy w szkole podstawowej. Wiedza pedagogiczna umożliwia im pracę w wielu pozaszkolnych instytucjach oświatowych lub wymagających kontaktu z ludźmi, natomiast kwalifikacje nauczycielskie uprawniały do pracy w szkolnictwie. Z czasem (w latach siedemdziesiątych) w uniwersytetach zrezygnowano z drugiego kierunku studiów i studia pedagogiczne dawały przygotowanie tylko w zakresie pedagogiki. Do pracy w szkole – w klasach początkowych – uprawniało ukończenie specjalności nazywanej w różnym czasie pedagogiką wczesnoszkolną, pedagogiką przedszkolną i wczesnoszkolną, edukacją wczesnoszkolną. Absolwenci studiów pedagogicznych mogli również pracować na stanowisku pedagoga szkolnego (wypełniającego głównie funkcje wychowawcze, opiekuńcze, doradcze, niekiedy organizacyjne i in.).

Inny wariant kształcenia wyższego łączącego przygotowanie pedagogiczne z kierunkowym polegał na studiach dwukierunkowych w niektórych wyższych szkołach pedagogicznych. Były to studia na kierunkach np. matematyka z fizyką, biologia z chemią itp. Studenci otrzymywali także przygotowanie ogólnopedagogiczne i metodyczne. Absolwenci mogli i w większości podejmowali pracę w szkolnictwie. Studia dwukierunkowe z czasem poddano krytyce, ograniczono ich prowadzenie. Wątek dwukierunkowego kształcenia pozostaje jednak wciąż aktualny – m.in. ze względu na potrzeby kadrowe w małych szkołach i możliwość (czasem konieczność) prowadzenia lekcji z różnych przedmiotów nauczania. Ograniczeniu studiów dwukierunkowych towarzyszyło z kolei tworzenie rozmaitych specjalności, które stwarzały szansę uzyskania kwalifikacji dodatkowych. Kwalifikacje te coraz częściej związane były (i są) z czynnościami specjalistycznymi – diagnostyką, doradztwem, terapią itp.

Wszystkie wymienione dotąd formy przygotowania nauczycieli – co należy podkreślić – umożliwiały zdobycie stosunkowo rozległej wiedzy ogólnopedagogicznej, specjalistycznej i metodycznej. Jako ilustrację zakresu przygotowania pedagogicznego można przywołać m.in. liczbę przedmiotów i liczbę godzin kształcenia pedagogicznego (w tym psychologicznego i metodycznego).

Oto na przykład w 4-letnich liceach pedagogicznych w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku uczniowie mieli w klasie II i III po 2 godziny tygodniowo zajęć z pedagogiki i metodyki nauczania początkowego, a w klasie IV nawet do 8 godzin tygodniowo. Biorąc pod uwagę, że w roku szkolnym było co najmniej 30 tygodni nauki (zazwyczaj o kilka tygodni więcej), absolwenci liceów pedagogicznych kończyli szkołę po 360 godzinach zajęć z pedagogiki i metodyki. Ponadto obowiązkowy był przedmiot „psychologia” (3 godziny tygodniowo w klasie III, czyli około 90 godzin rocznie) i „higiena szkolna i społeczna” (30 godzin w klasie II) – (Ratuś, 1974). W sumie przygotowanie do pracy pedagogicznej obejmowało około 480 godzin. Według niektórych danych godzin tych było więcej (tamże; a także: Szemppruch, 2000. Nieco inne dane znaleźć można w pozycji: Kulpa, 1969, 1962).

W 5-letnich liceach pedagogicznych – wprowadzonych w roku 1960 – zwiększono liczbę przedmiotów pedagogicznych i liczbę godzin. W końcu lat sześćdziesiątych w planach nauczania były przedmioty: psychologia (3 godz. tygodniowo w klasie IV i 2 godz. tygodniowo w klasie V), pedagogika (po 2 godz. tygodniowo w klasie IV i V), higiena szkolna (1 godz. tygodniowo w klasie V), metodyka nauczania początkowego (3 godz. tygodniowo w klasie V) oraz metodyka nauczania języka polskiego (2 godz. tygodniowo w klasie V) i metodyka nauczania matematyki (2 godz. tygodniowo w klasie V) – (tamże). W sumie w planach nauczania było 630 godzin zajęć przygotowujących do pracy nauczycielskiej.

W końcu lat sześćdziesiątych – wkrótce przed likwidacją liceów pedagogicznych – młodzież odbywała kurs przedmiotów pedagogicznych (pedagogika, historia wychowania, psychologia – w łącznym wymiarze: 4 godziny w klasie III, 7 godzin w klasie IV i 4 godziny w klasie V), metodyki nauczania początkowego (w klasach III–V – odpowiednio 4, 8 i 6 godzin tygodniowo) i higieny szkolnej (1 godz. tygodniowo w klasie IV). W sumie było to co najmniej 540 godzin (por. prace Ratusia i Szempruch). Poza przedmiotami służącymi przygotowaniu do pracy nauczycielskiej uczniowie liceów pedagogicznych opanowywali program ogólnokształcącej szkoły średniej.

Po roku 1970 funkcjonowały jeszcze licea pedagogiczne dla wychowawczyń przedszkolnych.

Z czasem wyraźna stawała się tendencja do kształcenia nauczycieli na coraz wyższym poziomie. Zgodne to było zarówno z wieloletnimi dążeniami środowisk oświatowych, jak i potrzebami państwa i społeczeństwa. W roku 1954 powołano pomaturalne dwuletnie studia nauczycielskie (SN), które przygotowywały głównie do nauczania w wyższych klasach szkoły podstawowej. Przygotowywano do nauczania jednego lub dwóch przedmiotów. Kształcenie skoncentrowano na przygotowaniu zawodowym. W planach studiów w latach pięćdziesiątych było łącznie około 800 godzin przedmiotów pedagogicznych (w tym psychologia, pedagogika, metodyka nauczania początkowego, historia wychowania, higiena szkolna, prace ręczne, śpiew, kultura żywego słowa), (Szempruch, 2000). Ponadto były inne zajęcia – np. lektoraty języka obcego.

W końcowym okresie funkcjonowania SN-ów w planach studiów było łącznie 510 godzin przedmiotów pedagogicznych (pedagogika, psychologia, metodyka nauczania początkowego, techniczne środki nauczania) oraz ponadto przedmioty kształcenia kierunkowego, przedmioty społeczno-polityczne i filozoficzne oraz uzupełniające (tamże, s. 52). Na początku lat siedemdziesiątych studia te likwidowano, natomiast zaczęto powoływać WSN-y – wyższe studia (szkoły) nauczycielskie. Te ostatnie okazały się krótkotrwałą formą przejściową, ponieważ w roku 1973 postanowiono, że nauczyciele kształceni będą w uczelniach wyższych – na studiach czteroletnich (potem przekształcanych na studia pięcioletnie).

Przygotowanie pedagogiczne w szkołach wyższych od lat odbywa się w raczej ograniczonym zakresie. W latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy uczelnie zaczęły przejmować edukację nauczycielską, starano się o zachowanie stosunkowo dużego zakresu przedmiotów pedagogicznych. Na kierunkach i specjalnościach nauczycielskich kształcenie pedagogiczne odbywało się w wymiarze 450 godzin (były to kursy psychologii, pedagogiki, metodyki nauczania przedmiotu kierunkowego, higieny szkolnej i technicznych środków nauczania), a ponadto studenci byli zobowiązani do odbycia kilku praktyk pedagogicznych.

Znacznie szersze przygotowanie pedagogiczne otrzymywali studenci na kierunku „pedagogika”. Zajęcia obowiązkowe dla wszystkich specjalności obejmowały około 1200 godzin przedmiotów ogólnopedagogicznych<sup>2</sup>, a dodatkowo duży zakres przedmiotów specjalizacyjnych. Absolwenci tego kierunku studiów z biegiem lat coraz rzadziej podejmowali pracę w szkolnictwie (w pewnych okresach pracowali głównie jako pedagodzy szkolni lub jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej).

Na początku lat osiemdziesiątych uczelnie wyższe uzyskały większą swobodę w stanowieniu planów i programów studiów. Podjęto wtedy – niestety w wielu uczelniach – decyzje o ograniczeniu zakresu kształcenia pedagogicznego. Przyczyny tych decyzji były dość złożone, m.in. konieczność ograniczania kosztów kształcenia, troska przede wszystkim o kształcenie kierunkowe, brak zrozumienia społecznego znaczenia przygotowania do pracy nauczycielskiej.

Te niekorzystne tendencje w kształceniu nauczycieli zostały powstrzymane zarządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 18 kwietnia 1986 roku. W zarządzeniu tym określono minimalny wymiar kształcenia pedagogicznego na kierunkach kształcących nauczycieli. Wymiar ten wynosił 300 godzin, przy czym na kształcenie składały się trzy przedmioty – pedagogika, psychologia i metodyka (dydaktyka) przedmiotu kierunkowego. Wymiar godzin każdego z tych przedmiotów nie mógł być niższy niż 90 godzin. Na kierunkach kształcących nauczycieli obowiązywała także praktyka w wymiarze 10–15 tygodni (odbywana w czasie studiów)<sup>3</sup>.

Sformułowany w tym dokumencie zakres kształcenia pedagogicznego nauczycieli określił sposób myślenia i praktykę edukacji nauczycielskiej w następnych latach – do czego wypadnie jeszcze powrócić w dalszym fragmencie tego tekstu.

Natomiast kształcenie na kierunku „pedagogika” nadal pozwalało uzyskać bardzo szeroką wiedzę z zakresu pedagogiki i dyscyplin pokrewnych. Paradoksem było (i jest nadal) to, że absolwenci tylko niektórych specjalności studiów na kierunku „pedagogika” mieli uprawnienia do pracy w szkole.

Zarysowany obraz kształcenia nauczycieli wydaje się dobrze świadczyć o wieloletnich staraniach, aby kandydatom do zawodu i już pracującym nauczycielom dać szerokie podstawy wiedzy pedagogicznej – połączonej z wiedzą psychologiczną, sprawnościami metodycznymi i znajomością praktyki oświatowej. Zdawano sobie sprawę, że dobrze przygotowany nauczyciel to osoba mająca zarówno kwalifikacje w zakresie wybranego obszaru wiedzy naukowej stanowiącej podstawę treści programowych określonego przedmiotu nauczania, jak i kwalifikacje pedagogiczne – obejmujące wiedzę o człowieku, prawidłowościach rozwojowych, uczeniu się i nauczaniu, problemach wychowawczych i sposobach zapobiegania i/lub przewycięzania itp.

Obraz ten oddaje tylko część ówczesnej rzeczywistości. Dużą grupę nauczycieli stanowili bowiem absolwenci studiów wyższych, które w planach i programach kształcenia miały niewiele wspólnego ze studiami opisanymi wyżej. Byli to absolwenci różnych typów uczelni i kierunków studiów, którzy ukończyli studia uniwersyteckie, politechniczne, rolnicze, ekonomiczne i inne, a ich przygotowanie pedagogiczne ograniczało się do zaliczenia tzw. bloku przedmiotów pedagogicznych. „Blok” ten obejmował zazwyczaj 90 godzin zajęć z pedagogiki, 90 go-

dzin z psychologii i 120 godzin metodyki nauczania przedmiotu kierunkowego – w sumie 300 godzin. Odnosząc to do planu studiów można uznać, że jeden (!) przedmiot nazwany „pedagogiką” i drugi „psychologią” stanowiły margines edukacji przyszłego nauczyciela. Sytuację częściowo ratowały zajęcia z dydaktyki szczegółowej i praktyki. W sumie trudno jednak traktować to jako wystarczające przygotowanie do zawodu nauczycielskiego. Pomimo nawet najlepszych chęci i starań osób prowadzących zajęcia z zakresu pedagogiki i psychologii (a wcale nierzadko starań takich i kompetencji brakowało) absolwenci studiów zaledwie fragmentarycznie i dość powierzchownie poznawali wiedzę pedagogiczną. Była to raczej „przelotna znajomość” z pedagogiką (i psychologią) niż przygotowanie do wypełniania odpowiedzialnych funkcji zawodowych nauczyciela.

Taki stan rzeczy przyjęto z biegiem lat niemal jako oczywisty. Co gorsze – przyjęcie „standardu” przygotowania nauczycieli w wymiarze 300 godzin i zaledwie trzech przedmiotów kształcenia stanowiło swoistą zachętę do kształcenia nauczycieli głównie w ten sposób. Ujawniła się znana tendencja do traktowania wymagań minimalnych (owego „standardu”) jako podstawowych, a następnie maksymalnych. Na wielu uczelniach główną troską było zapewnienie odpowiednio dużej liczby przedmiotów i godzin zajęć kierunkowych (zgodnych z kierunkiem studiów). Powszechną praktyką stało się wyodrębnianie w ramach kierunku studiów specjalności „ogólnych” (z rozszerzonym zakresem kształcenia kierunkowego, często wyższym poziomem kształcenia) i specjalności „nauczycielskich” (ze wspomnianym „blokiem” przedmiotów pedagogicznych). Odrębnym – ważnym – problemem było to, czy kształcenie kierunkowe na specjalności „nauczycielskiej” miało sprofilowanie programowe odpowiadające potrzebom edukacji w szkole. Zazwyczaj dominowało typowe kształcenie matematyka, fizyka czy biologa – słabo dostosowane do „szkolnej” matematyki, fizyki czy biologii. Przyszły nauczyciel w niewielkim stopniu był kształcony jako właśnie nauczyciel. Przyjmowano, że dobry specjalista – znający daną dyscyplinę wiedzy naukowej – zapewne będzie dobrym nauczycielem. Założono występowanie osobliwego transferu wiedzy kierunkowej na kwalifikacje nauczycielskie. Założenie to – jak wiadomo – od lat (nawet wieków) sprawdza się w ograniczonym zakresie.

Dopełnieniem takiego modelu edukacji nauczycielskiej były zajęcia kursowe (tzw. studia międzywydziałowe i/lub studia podyplomowe), które osobom bez kwalifikacji pedagogicznych umożliwiały uzyskanie tych kwalifikacji – po zaliczeniu wspomnianego „standardu” – bloku zajęć pedagogicznych.

W latach sześćdziesiątych–osiemdziesiątych ubiegłego wieku nasilała się tendencja do ograniczania form rozszerzonego kształcenia pedagogicznego nauczycieli. Kolejne zmiany systemu edukacyjnego doprowadziły do likwidacji liceów pedagogicznych. Długo trwały zmagania o status pomaturalnych studiów nauczycielskich, które nie były traktowane jako podsystem szkolnictwa wyższego i nie były drożne z tym szkolnictwem. Wieloletnie apele o zapewnienie drożności całego systemu kształcenia – w tym kształcenia nauczycieli – nie odnosiły skutku. Dopiero w latach 1983–1986 podjęte zostały prace nad uporządkowaniem spraw edukacji nauczycielskiej.

Od jesieni 1983 roku działał Międzyresortowy Zespół ds. Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli. Zespół składał się z przedstawicieli wszystkich resortów prowadzących uczelnie wyższe – poza resortem obrony narodowej. Miałem wów-

czas – do roku 1987 – możliwość kierowania pracami tego zespołu. Po zebraniu wielu ekspertyz i licznych uzgodnieniach międzyresortowych i środowiskowych określone zostały (w roku 1986) ogólne zasady kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli.

Do najważniejszych ustaleń należało m.in. spowodowanie drożności między różnymi instytucjami kształcenia wyższego (umożliwiono absolwentom SN-ów i im równoważnych kontynuowanie studiów w uczelniach wyższych), określenie podstawowych wymagań, przyjęcie zasady prowadzenia kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych (stopniowej rezygnacji z kursów prowadzonych przez resort oświaty i wychowania poza szkołami wyższymi). Uznano „dwuzawodowość” nauczycieli, tzn. konieczność starannego przygotowania kierunkowego (w zakresie wybranej dyscypliny wiedzy) i przygotowania pedagogicznego. Uznano także, że należy dążyć do upowszechniania kształcenia nauczycieli na poziomie pełnych studiów wyższych. Zalecono stopniowe wprowadzanie jednolitych (cztero- lub pięcioletnich) studiów wyższych<sup>4</sup>. Uzgodnienia te i zalecenia w znacznej mierze odzwierciedlały dążenia środowisk akademickich i nauczycielskich, były także zbieżne z dominującą wtedy wizją modelu edukacji nauczycielskiej. Oprócz rozstrzygnięć dotyczących kształcenia nauczycieli podjęto również wiele uzgodnień regulujących sprawę doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

W konsekwencji prac Zespołu podjęte zostały stosowne regulacje prawne. Znaczna część absolwentów SN-ów (i innych uczelni pomaturalnych) skorzystała z możliwości kontynuowania studiów wyższych (głównie w trybie zaocznym). Powstały plany i programy studiów dla jednolitych studiów wyższych i studiów uzupełniających – stwarzających szanse kontynuowania nauki po funkcjonujących wówczas tzw. półwyższych lub niepełnych studiach kształcenia nauczycieli. Kształtował się – w miarę możliwości – klarowny system kształcenia nauczycieli i uzgodniony został zakres typowych wymagań (określonych w planach i programach studiów). Tendencją stało się zwiększanie zakresu przygotowania pedagogicznego nauczycieli.

Dążenie do kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych spowodowało – z różnych przyczyn – likwidację liceów pedagogicznych i stopniową likwidację pomaturalnych dwuletnich (lub 2–3-letnich) studiów nauczycielskich. Nauczyciele mieli być kształceni w systemie szkolnictwa wyższego. Do końca omawianego okresu dominowało kształcenie prowadzone na różnych uczelniach i kierunkach studiów – ogólnie mówiąc – niepedagogicznych (poza uczelniami i wydziałami pedagogicznymi).

Uogólniając – można uznać, że w latach sześćdziesiątych – osiemdziesiątych ubiegłego wieku dokonywały się istotne zmiany modelu kształcenia nauczycieli i wyobrażeń o standardach tego kształcenia. Początkowo kształcenie odbywało się na trzech poziomach – średnim, pomaturalnym (tzw. półwyższym) i wyższym. Braki kadrowe w oświacie powodowały, że zatrudniani byli nauczyciele o różnym poziomie przygotowania. Etyaty nauczycielskie powierzano także osobom bez przygotowania pedagogicznego i niekiedy bez odpowiedniego przygotowania kierunkowego. Osoby te przeważnie uzupełniały wykształcenie – łącząc pracę zawodową z studiami (w SN-ach lub w uczelniach wyższych).



W praktyce kształcenia nauczycieli realizowano kilka koncepcji. W niektórych zakładach kształcenia nauczycieli (głównie w liceach pedagogicznych) znaczną wagę przywiązywano do formowania osobowości przyszłych nauczycieli i do przygotowania metodycznego. W innych zakładach (głównie w studiach nauczycielskich) dominowały starania o przygotowanie metodyczne. W obu przypadkach sporo miejsca i czasu poświęcano kształceniu ogólnopedagogicznemu. Natomiast w uczelniach wyższych (poza uczelniami pedagogicznymi i uniwersyteckimi wydziałami pedagogicznymi) dominowało kształcenie kierunkowe, specjalistyczne – z raczej powierzchownym przygotowaniem pedagogicznym. Można więc powiedzieć, że w zależności od typu zakładu kształcenia nauczycieli dominował model edukacji ogólnorozwojowej bądź model edukacji sprzyjającej kształtowaniu osobowości nauczyciela, bądź też model kształcenia sprawnościowego (metodycznego), bądź wreszcie model kształcenia specjalistycznego (kierunkowego – nastawionego na merytoryczne przygotowanie matematyka, fizyka itd.). W uczelniach i wydziałach pedagogicznych przeważało natomiast kształcenie o charakterze ogólnopedagogicznym.

To stosunkowo duże zróżnicowanie miało odzwierciedlenie również w odmienności wymagań określanych w planach i w programach studiów. Istniały zatem i wyznaczały praktykę kształcenia różne standardy.

Z biegiem lat (i zanikiem niektórych form kształcenia) zmniejszało się zróżnicowanie swoistych modeli kształcenia. Przejmowanie kształcenia nauczycieli przez uczelnie wyższe (proces – ogólnie rzecz biorąc – korzystny i uzasadniony) spowodowało, że dominujący okazał się model edukacji specjalistycznej, kierunkowej. Próby wylansowania pełnowartościowych standardów kształcenia dwuzawodowego – specjalisty „kierunkowego” i pedagoga–nauczyciela – podjęte zostały w trudnym okresie drugiej połowy lat osiemdziesiątych i nie przyniosły pożądanego skutku. Natomiast upowszechnianie kształcenia na poziomie wyższym – poza pozytywnymi zmianami w przygotowaniu kierunkowym – spowodowało dążenia środowisk uczelnianych do ograniczenia zakresu przygotowania pedagogicznego do niezbędnego minimum (standardu podstawowego). Troską wielu środowisk akademickich (rad wydziałów, rad naukowych) stało się zapewnienie możliwie dużej liczby godzin zajęć kierunkowych. Zmuszały do tego instytucjonalizacja i etatyzacja życia naukowego – zjawiska wyraźne w polskich uczelniach<sup>5</sup>. Z „obcych”, „zewnątrznych” (wobec przedmiotów kierunkowych) zajęć z pedagogiki często rezygnowano lub ograniczano je do wspomnianych wymagań podstawowych.

Tak oto rozmaite przyczyny złożyły się na zubożenie modeli kształcenia nauczycieli i ograniczenie typowego zakresu ich przygotowania pedagogicznego. Powtórzyć wypada raz jeszcze – wymagania (standardy) traktowane jako niezbędne, elementarne, „minimalne” zaczęto powszechnie przyjmować jako wystarczające. „Minimum” wymagań zostało potraktowane w praktyce jako „maksimum”.

## Współczesne poczynania dotyczące kształcenia nauczycieli

Przełom ustrojowy w roku 1989 miał przynieść istotne zmiany we wszystkich czy prawie wszystkich dziedzinach życia – również zatem w edukacji, a w tym w kształceniu nauczycieli. Zapowiadano radykalną reformę systemu

oświaty i przygotowanie nauczycieli do wypełniania ich funkcji zawodowych w nowych warunkach ustrojowych.

W rzeczywistości nie było klarownej koncepcji tych zmian. Władze administracyjne i polityczne zignorowały propozycje złożone w październiku 1989 roku przez Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej (*Edukacja...*, 1989). Nie przedstawiono jednak innych propozycji. Podstawowy wysiłek administracji oświatowej skierowany został na stworzenie regulacji prawnych umożliwiających (a nawet wymuszających) decentralizację i uspołecznienie oświaty<sup>6</sup>. Politycy negowali dorobek nauk pedagogicznych (w ogóle nauk społecznych i znacznej części nauk humanistycznych) i okazywali niechęć do wszelkiej wiedzy płynącej z pedagogiki. Skoncentrowano się raczej na destrukcji zastanych rozwiązań instytucjonalnych i programowych – niż na opracowywaniu wizji i tworzeniu warunków do ukształtowania się nowych modeli edukacji. Zakładano, że z przejściowego chaosu wyłoni się nowa (lepiej) jakość edukacji. W teorii pedagogicznej nawet pojawiły się odwołania do teorii chaosu<sup>7</sup> i analogie do zjawisk przyrodniczych. W jakimś sensie była to próba racjonalizacji narzucanych zjawisk i procesów – swoista odmiana neosentyzmu na usługach zwolenników (w naszym kraju) oficjalnie głoszonej koncepcji hermeneutycznych, a więc ukierunkowanych na zrozumienie zachodzących przemian. Ten przedziwny mariaż teorii czy koncepcji w części mógł prowokować do dyskusji (co miało miejsce na gruncie pedagogiki (por. Lewowicki, 2001, w: Bogaj, red., 2001 oraz inne teksty w tym tomie), w części zaś mógł posłużyć jako jeden z licznych przykładów naukowego („naukowego”?) uzasadnienia dość przypadkowych poczynań władz politycznych i administracyjnych. Stan edukacji – od lat pozostawiający wiele do życzenia – stawał się coraz gorszy, a perspektywy zmian były niejasne, niepokojące nauczycieli, niezrozumiałe dla społeczeństwa. Zrozumieniu potrzeby zmian towarzyszyło zagubienie, brak wizji tych zmian i niechęć władz administracyjnych (administracji oświatowej) do profesjonalnego przygotowania koncepcji reform i starannego przygotowania warunków.

Ten stan dotyczył także edukacji nauczycieli, a przecież powodzenie przemian oświatowych w oczywisty sposób zależy właśnie od nauczycieli, m.in. od ich przekonania o sensie zmian, znajomości kierunków (celów) tych zmian, znajomości i aprobaty sposobów wdrażania.

Początek lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku i zmagania o nowy ład społeczny niezbyt sprzyjały określeniu standardów edukacji nauczycielskiej. Pomimo to miały miejsce ważne wydarzenia wpływające na tę edukację. Wyraźnie sformułowane zostało wymaganie, aby nauczyciele mieli wykształcenie wyższe. Zgodne to było z wieloletnimi oczekiwaniami społecznymi i stanowiło potwierdzenie tendencji ujawniających się w Polsce w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Odpowiadało także potrzebom współczesnej oświaty. Jednocześnie – co należy przypomnieć – ustawa o szkolnictwie wyższym wprowadziła podział na dwa poziomy (stopnie) kształcenia – zawodowy (licencjacki i równoważny) i magisterski. Za wykształcenie wyższe uznano wykształcenie na poziomie licencjackim. Nie było (i nie jest) to zgodne z szeroko akceptowanymi postulatami o jednolite magisterskie studia dla nauczycieli, natomiast odpowiada lansowanym w krajach Unii Europejskiej podziałom na stopnie kształcenia.

Lata dziewięćdziesiąte okazały się okresem dużego zainteresowania studiami wyższymi, dającymi uprawnienia do wykonywania zawodu nauczycielskiego. Zainteresowanie to zostało częściowo wymuszone w przypadku już pracujących nauczycieli, którzy nie mieli ukończonych studiów wyższych. Dotyczyło to przede wszystkim nauczycieli (nauczycielek) przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej, ale również innych grup wykonujących zawody nauczycielskie.

Żeby sprostać potrzebom w zakresie kształcenia nauczycieli, utworzono 3-letnie kolegia nauczycielskie i kolegia języków obcych. Znaczna część kandydatów do zawodu lub już pracujących nauczycieli (bez dyplomu studiów wyższych) podjęła studia w licznie powstałych po roku 1991 niepublicznych (niepaństwowych) szkołach wyższych.

Starania o utrzymanie wysokiej jakości kształcenia nauczycieli w jakiejś mierze odzwierciedlają się w dbałości o standardy tego kształcenia. Nie były i nie są to starania imponujące. Regulacje prawne stanowią, że przez przygotowanie pedagogiczne należy rozumieć „nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej – nauczanych w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia i praktyką pedagogiczną – w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin oraz odbycie pozytywnie ocenionych praktyk pedagogicznych w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin” (Rozporządzenie..., 2002). Od nauczycieli praktycznej nauki zawodu wymaga się przygotowania w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin (tamże). Przygotowanie pedagogiczne można uzyskać zarówno w czasie studiów, jak i po studiach (w trybie studiów podyplomowych – kursu kwalifikacyjnego).

Takie regulacje prawne są potwierdzeniem akceptacji przez władze oświatowe ograniczonego zakresu kształcenia pedagogicznego.

W roku 2004 wydane zostało rozporządzenie (z dnia 7 września) Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Określa ono zróżnicowany wymiar godzin kształcenia nauczycielskiego w zależności od tego, czy studia są jednolite magisterskie, zawodowe, uzupełniające magisterskie, a także od tego, czy prowadzone/odbywane są w zakresie jednej czy dwóch specjalności.

W przypadku jednolitych studiów magisterskich wymiar ten wynosi co najmniej 330 godzin (co najmniej 75 godzin psychologii i co najmniej 75 godzin pedagogiki, co najmniej 120 godzin dydaktyki przedmiotowej oraz 60 godzin przedmiotów uzupełniających – w tym 30 godzin zajęć z emisji głosu) oraz praktykę pedagogiczną w wymiarze co najmniej 150 godzin. W zarządzeniu nie wymienia się obowiązku 150 godzin praktyki pedagogicznej dla studentów studiów wieczorowych i zaocznych.

W przypadku wprowadzanych ostatnio studiów wyższych zawodowych w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich wymiar kształcenia nauczycielskiego określono na co najmniej 360 godzin – w tym 60 godzin psychologii, 60 godzin pedagogiki, 150 godzin dydaktyk przedmiotowych dwóch specjalności i 60 godzin przedmiotów uzupełniających (w tym 30 godzin zajęć z emisji głosu). Na studiach o dwóch specjalnościach zwiększono wymiar praktyk do 180 godzin. Kształcąc nauczycieli do nauczania dwóch przedmiotów nauczania ogranicza się więc niezbędne wykształcenie pedagogiczne i psychologiczne, niezależnie (po 30 godzin) zwiększa wymiar dydaktyk szczegółowych i praktyk (ale w sumie dla dwóch specjalności – głównej i dodatkowej).

Absolwenci wyższych studiów zawodowych (w specjalizacji nauczycielskiej) podejmujący uzupełniające studia magisterskie powinni odbyć – w ramach studiów uzupełniających – zajęcia z psychologii i pedagogiki w wymiarze po 15 godzin, z dydaktyki przedmiotowej w wymiarze 30 godzin i praktykę pedagogiczną również 30-godzinną (Rozporządzenie..., 2004).

Trudno uznać takie wymiary kształcenia pedagogicznego za wystarczające – zwłaszcza powszechnie podkreślając, iż funkcje i zadania zawodowe nauczycieli są coraz bardziej złożone i trudniejsze, a wymagania i oczekiwania wobec pracy nauczycielskiej coraz większe. Kształcenie pedagogiczne nauczycieli powinno stwarzać realne możliwości zarówno zdobycia wiedzy teoretycznej, jak i sprawności zawodowych, jak wreszcie formowania (się) cech osobowości nauczycieli, etosu pracy – i wielu innych spraw właściwych powinnościom i szczególnej misji tego zawodu. Czy tak pomyślane – jak w rodzinnych rozstrzygnięciach – kształcenie pedagogiczne daje takie szanse i czy przygotowuje do trudnej i odpowiedzialnej pracy w zawodzie nauczycielskim?

Zwolennicy współczesnych standardów usiłują przekonywać, że samodzielne doskonalenie zawodowe, czytelnictwo literatury pedagogicznej, nabywanie doświadczeń (wszystko już po studiach) przyczynia się do tego, że nauczyciele będą – na drodze samorozwoju – coraz lepiej wykonywać swoją pracę. W wielu przypadkach zapewne tak, ale powinni już w chwili podejmowania pracy być dobrze przygotowani. Przelotny kontakt z pedagogiką i psychologią w czasie studiów oraz skazanie wielu nauczycieli na pedagogiczne i psychologiczne samouctwo, głównie samodzielne osvajanie się z pracą nauczycielską, powoduje liczne trudności, konflikty, niepowodzenia nauczycieli i ich wychowanków. Tej oczywistej prawdy tzw. decydenci nie chcą przyjąć do wiadomości.

W dyskusjach o standardach kształcenia słyszy się też często argumentację, że standardy określają minimalny, niezbędny zakres wymagań, a także że uczelnie mogą kształcić w szerszym zakresie. W warunkach współczesnego szkolnictwa wiadomo, że względy ekonomiczne znacznie utrudniają lub nawet uniemożliwiają rozszerzenie wymiaru kształcenia na koszt uczelni – bez dotacji i innych zachęt ze strony państwa. Utrwała się więc traktowanie standardu wyznaczającego „minimum” jako „maksimum”.

\*\*\*

Przedstawione w tym tekście osobliwe losy form edukacji nauczycielskiej i wymagań (nazywanych dziś standardami) dotyczących kształcenia pedagogicznego nauczycieli są jedynie egzemplifikacją spraw kojarzonych ze standardami kształcenia. Uwzględnione tu zostały obszary standardów stosunkowo najłatwiej uchwytne – wymiar godzinowy i listy przedmiotów, a więc to, co określone jest w planach studiów. Odrębnej analizie wymagałyby programy nauczania (kształcenia) – ich zakres, tematyka, związek z najnowszą w danym czasie wiedzą naukową i z praktyką oświatowo-wychowawczą. Wreszcie – ze względu na jakość kształcenia – ważne byłyby analizy przygotowania kadry akademickiej i wykładowców w zakładach kształcenia oraz przede wszystkim sposobu realizacji zadań programowych. Sporo wiadomo również o tych zagadnieniach – traktuje o nich bogata literatura pedeutologiczna. Wiele wskazuje na to, że również

w tych zakresach kształcenie nauczycieli pozostawiało i pozostawia – ogólnie rzecz ujmując – sporo do życzenia.

Optymistycznie nastraja to, że ogromna większość nauczycieli ma już wyższe wykształcenie (licencjackie lub magisterskie). W roku szkolnym 2002/03 wyższe wykształcenie miało 90,4% wszystkich nauczycieli (por. *Nauczyciele...*, 2003). Przypomnieć warto, że w roku 1971 wykształcenie wyższe miało zaledwie 17,2% nauczycieli (Iwanowski, 1973, s. 29). Ważne jednak, aby formalnemu wzrostowi poziomu wykształcenia towarzyszył wzrost poziomu przygotowania do pracy nauczycielskiej.

Rozważając kwestie standardów kształcenia nauczycieli, warto odwołać się do dobrych doświadczeń zagranicznych – w tym doświadczeń „starych” państw Unii Europejskiej. W państwach tych nie brak przykładów wieloletniego kształcenia nauczycieli, dbałości o przygotowanie praktyczne, przemyślanych modeli staży zawodowych czy różnych form aplikacji, egzaminów kwalifikacyjnych itp. (por. Pachociński, 1992, 1994; *Kluczowe dane...*, 2001).

Nade wszystko – jeżeli starania o dobre przygotowanie nauczycieli mają się powieść – należy uwzględnić to, że zawód nauczyciela wymaga wiedzy, sprawności i cech osobowości właściwych w istocie wykonywaniu paru czy nawet kilku zawodów. Nauczyciel powinien przecież być zarówno specjalistą w zakresie wybranej dyscypliny kierunkowej (matematyki, języka ojczystego lub /i obcego, biologii itd.), jak i pedagogiem umiejącym prowadzić zajęcia dydaktyczne i przygotowanym do wypełniania funkcji wychowawczych, opiekuńczych, doradczych, diagnostycznych i terapeutycznych. Przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne traktować należy nie jako dodatek czy margines kształcenia nauczycieli, ale jako ważny obszar edukacji uprawniającej do wykonywania trudnego i odpowiedzialnego zawodu. W tym sensie kształcenie nauczycieli powinno (w standardach i w praktyce edukacyjnej) być kształceniem dwuzawodowym – kierunkowym i pedagogicznym (nauczycielskim), (Lewowicki, 2004).

## Przypisy

<sup>1</sup> Świadczą o tym m.in. wyniki międzynarodowych badań osiągnięć szkolnych, zjawisko wtórnego analfabetyzmu czy analfabetyzmu funkcjonalnego.

<sup>2</sup> Por. *Programy nauczania. Studia magisterskie (jednolite)*. Uniwersytet, Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Warszawa 1975, MNSzWiT.

<sup>3</sup> Por. Zarządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 18 kwietnia 1986 roku w sprawie zasad opracowywania planów studiów i ramowych programów nauczania studiów dziennych prowadzonych w szkołach wyższych podległych Ministrowi Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

<sup>4</sup> Por. *Zasady programowo-organizacyjne systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli*. Międzyresortowy Zespół ds. Kształcenia, Doksztalcania i Doskonalenia Nauczycieli. Warszawa 1986.

<sup>5</sup> Na zjawiska te zwrócił uwagę już kilkadziesiąt lat temu S. Amsterdamski.

<sup>6</sup> Założenia reformy przedstawione zostały m.in. w opracowaniach: *Reforma systemu edukacji: projekt*. MEN. Warszawa 1998, WSiP; *Reforma systemu edukacji: szkolnictwo ponadgimnazjalne: projekt, materiały do dyskusji*. MEN. Warszawa 2000. Idee reformy omawiane były także w licznych publikacjach na łamach czasopism pedagogicznych i oświatowych, a ponadto w prasie.

<sup>7</sup> Por. np. J. Rutkowiak: *Chaos i porządek jako wymiary funkcjonowania nauczyciela*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.): *Źródła inspiracji edukacji nauczycielskiej*. Warszawa 1997, WSP ZNP i PTP. O zagadnieniach tych traktują również inne interesujące teksty autorstwa J. Gniteckiego i J. Rutkowiak.

## Bibliografia

- Bogaj M. (red.): *Problemy standaryzacji w edukacji*. Kielce–Warszawa 2003, AŚ, IBE.
- Brzezińska A., Brzeziński J., Eliazs A. (red.): *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa 2004, Academica.
- Day Ch.: *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk 2004, GWP
- Edukacja narodowym priorytetem. Raport Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej*. Kraków–Warszawa 1989, PWN.
- International Encyclopedia of Education*. 1995.
- Iwanowski W.: *Oświata, nauczyciele, liczby*. Warszawa 1973, PZWS.
- Kluczowe dane o edukacji w Europie*. Komisja Europejska. Warszawa 2001, Eurydice.
- Kulpa J.: *Struktura programów przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych*. „Ruch Pedagogiczny” 1962, nr 3.
- Kulpa J.: *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej*. Kraków 1969, PWN.
- Kupisiewicz Cz.: *O reformach szkolnych*. Warszawa 1999, Wyd. „Żak”.
- Kupisiewicz Cz.: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa 1995a, Wyd. „Żak”.
- Kupisiewicz Cz.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995b, BGW.
- Kwiatkowska H.: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1988, PWN.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1995, Wyd. „Żak”.
- Lewowicki T.: *O przemianach pedagogiki – ewolucja czy rewolucja*. W: A. Bogaj (red.): *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa–Kielce 2001, AŚ.
- Lewowicki T.: *Modele kształcenia nauczycieli a współczesne potrzeby edukacji i rynku pracy*. W: Z. Kruszewski (red.): *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*. Warszawa–Płock 2004, Senat Rzeczypospolitej Polskiej i Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica.
- Nauczyciele w roku szkolnym 2002/03* (oprac. J. Zarębska). Warszawa 2003, Wyd. CODN
- Okoiński W.: *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa 1991, WSiP.
- Pachociński R.: *Kształcenie nauczycieli za granicą*. Warszawa 1992, IBE.
- Pachociński R.: *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. Warszawa 1994, IBE.
- Ratusz B.: *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej 1944–1970*. Warszawa–Poznań 1974.
- Rittel S.J.: *Standaryzacja w edukacji społecznej*. W: M. Bogaj (red.): *Problemy standaryzacji w edukacji*. Kielce–Warszawa 2003, AŚ, IBE.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 roku
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli.
- Rutkowiak J.: *Chaos i porządek jako wymiary funkcjonowania nauczyciela*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.): *Źródła inspiracji edukacji nauczycielskiej*. Warszawa 1997, WSP ZNP i PTP.
- Scott P.: *Recent Developments in Quality Assessment in Great Britain*. W: D. Westerheijden, I. Brennan, P. Maassen (eds.): *Changing Context of Quality Assessment. Recent Trends in Western European Higher Education*. Utrecht 1994, Uitgeverij Lemna B.V.
- Słownik wyrazów obcych*. Warszawa 1980, PWN.
- Speck O.: *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturalnych*. Gdańsk 2005, GWP.
- Standardy edukacyjne i uprawnienia ucznia*. TERM – IAE Projekt.

Szczepański J.: *O indywidualności*. Warszawa 1988, IWZZ.

Szempruch J.: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów 2000, Wyd. WSP.

Wójcicka M. (red.): *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*. Warszawa 2001, CBP-NiSzW – UW.

## Summary

The article presents the history of forms of education for teachers and teachers' pedagogical education requirements – called standards nowadays – since II World War until present. These issues are only the part of all matters associated with educational standards. The most easily distinguishable areas covering the subject of standards were taken into account, such as: number of hours and subjects schedules described in curricula of: 5-year pedagogical secondary schools, 2-year post secondary school teachers studies and schools of higher education – universities, higher pedagogical schools and others.

Stefan M. Kwiatkowski  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

## NAUCZYCIEL: PRZYWÓDCA, PRZEWODNIK, TŁUMACZ. ROZWAŻANIA O PRZYWÓDZTWIE<sup>1</sup>

Stawanie się, a następnie bycie nauczycielem to jednocześnie (i równolegle) droga od nauczyciela *przywódcy*, poprzez nauczyciela *przewodnika*, do nauczyciela *tłumacza*.

Skupiając w dalszej części tekstu uwagę na nauczycielu jako przywódcy, w tym miejscu zastanówmy się nad funkcjonowaniem i niezbędnymi kompetencjami nauczyciela pełniącego rolę przewodnika i tłumacza (Kwieciński, 1998, s. 21–23). Należy przy tym pamiętać, że w każdym przewodniku można odnaleźć cechy przywódcy, a w tłumaczach cechy przewodników (Kwiatkowska, 2001, s. 73–74).

*Przewodnik*, nie narzucając własnego systemu wartości i wynikających z niego celów kształcenia i wychowania, oferuje procedury realizacji celów wspólnych, samodzielnie artykułowanych przez uczniów i co za tym idzie przez nich akceptowanych. On zna drogi bezpieczne i niebezpieczne, które prowadzą do tych celów. Doświadczony przewodnik podążał tymi drogami wielokrotnie, jest świadom występujących na nich przeszkód i pułapek. Podczas wędrowki służy radą, mobilizuje uczniów, daje im przykład, jak pokonywać trudności, jak przelać słabości, jak nie ulec pokusie powrotu do punktu wyjścia.

Zdarza się, że cel musi ulec modyfikacji lub też droga do przyjętego celu nagle urywa się, mimo że jeszcze niedawno wydawała się bardzo solidna. Taka sytuacja dla przewodnika ma charakter problemowy – wymaga rewizji dotychczasowej wiedzy, umiejętności i doświadczeń, prowadzi do przewartościowań w relacjach: *nauczyciel przewodnik* – uczniowie. W skrajnych przypadkach przewodnik staje się autokratycznym przywódcą, lub uczniowie przejmują przewodnictwo, a nawet przywództwo. Zachowanie przewodnictwa wymaga wówczas od nauczyciela kompetencji negocjacyjnych, umiejętności kierowania zespołami w warunkach stresu, elastyczności i kreatywności.

*Tłumacz*, w odróżnieniu od przewodnika, nie musi pokonywać drogi do celu wraz ze swoimi uczniami. On jest w swoistej centrali – w multimedialnej bibliotece, w której gromadzone są teksty. To właśnie nauczyciel *tłumacz* nadaje im znaczenie, integruje nazwy z ich, zrozumiałymi dla uczniów, desygnatami. Stara się być bezstronny – to na ogół udaje mu się w przypadku nazw konkretnych, mających desygnaty w postaci obiektów fizycznych. Trudności pojawiają się przy nazwach abstrakcyjnych, sprawiających kłopot ze wskazaniem odpowiedniego, i przy tym jednoznacznego, desygnatu. Wówczas łatwo ulec pokusie interpretacyjnej – tłumaczeniu zabarwionemu własnym zaangażowaniem. Uczeń w tej sy-



tacji jest bezradny, gdyż mimo dobrodziejstw Internetu, nie ma dostępu do wszystkich źródeł będących w dyspozycji nauczyciela *tłumacza*. Wylania się zatem problem interpretacji neutralnej, poddanej samokontroli, ale też pozbawionej emocji oraz interpretacji silnie naznaczonej emocjonalnie, sugerującej uczniom określone znaczenia faktów i zjawisk. Kompetencje tłumacza są więc związane z jednej strony z autonomią, z drugiej zaś z samokontrolą dotyczącą prezentowanych interpretacji.

Porównując nauczycieli *przewodników* i *tłumaczy*, wypada zwrócić uwagę na fakt, iż role te są zmienne w czasie. Zwykle najpierw jest się przewodnikiem (a jeszcze wcześniej przywódcą), a później tłumaczem. Do interpretacji bowiem otaczającego nas świata trzeba doświadczenia i to zarówno zawodowego, jak i życiowego. Niezbędna jest też krytyczna samoświadomość ograniczeń wynikających z własnej znajomości interpretowanej materii, przyjętego kodu językowego i filtracyjnej funkcji osobowości.

*Przywódca* – a szerzej rzecz ujmując pojęcie przywództwa – pozostaje wciąż na marginesie teorii pedagogicznych. A przecież intuicyjnie odnosimy je do podstawowych grup społecznych funkcjonujących w każdej szkole – placówce oświatowej: do uczniów, nauczycieli i rodziców (opiekunów). Czym zatem jest przywództwo, jaka jest jego istota (szczególnie w kontekście pracy nauczycieli), jakie jest jego miejsce w strukturze standardu kwalifikacji zawodowych nauczyciela i czy – co równie ważne – przywództwo podlega rozwijaniu i kształtowaniu? Spróbujmy poszukać odpowiedzi na te pytania, odwołując się do definicji i teorii socjologicznych i psychologicznych – do dyscyplin naukowych najbliższych pedagogice.

W socjologii przywództwo sytuuje się w obrębie władzy, w ramach relacji: podporządkowanie – decydowanie (Sztompka, 2004, s. 367–381). Prerogatywy władcze mogą być niezależne od indywidualnych cech osoby sprawującej władzę – mówimy wówczas o legitymizacji władzy i autorytecie pozycji. Ten rodzaj władzy określamy jako *legalny* (legitymizowany w formie legalnej), wywodzący się z odpowiednich przepisów prawnych. Właśnie interesujący nas nauczyciel ma władzę – jest przywódcą – zgodnie z prawnie określonymi zasadami powołania, nominacji, zatrudnienia, przyporządkowania zadań i obowiązków. Jeżeli prerogatywy władcze zależą w pewnym zakresie od indywidualnych cech przywódcy, a ściśle określone przepisy prawne ustępują miejsca powszechnie akceptowanym regułom (tradycji), to wówczas możemy mówić o władzy *tradycyjnej* (lub legitymizowanej w formie tradycyjnej). Tradycyjną władzę nad swoimi dziećmi sprawują rodzice, o ile, oczywiście, ich indywidualne cechy nie są przyczyną pozbawienia ich tej władzy. I wreszcie relacja: podporządkowanie – decydowanie może mieć cechy władzy *charyzmatycznej* (legitymizowanej w tej formie), czyli władzy silnie uzależnionej od indywidualnych cech przywódcy, którego określamy mianem przywódcy charyzmatycznego. Władzę charyzmatyczną mogą mieć, w określonych sytuacjach, nauczyciel, dyrektor, a także rodzice. Może ją również zdobyć uczeń porównujący do działania swoich rówieśników.

Podział na władzę legalną, tradycyjną i charyzmatyczną nie jest ostry, a przede wszystkim nie jest stały w czasie. W praktyce władza tradycyjna przechodzi (z czasem) w legalną, a charyzmatyczna nie trwa wiecznie.

Sprawowanie władzy może, choć nie musi, kreować przywódców (Mieszalski, 1998, s. 316–324). Zadania przypisane władzy, a właściwie sposób ich rozwiązywania, może być drogą do przywództwa. Sukces, rozumiany jako rezultat przywództwa, umacnia przekonanie o dobrym wyborze przywódcy – brak sukcesu (szczególnie w dłuższym okresie) świadczy o pomyłce, traktowanej zarówno indywidualnie (z punktu widzenia wybranego przywódcy), jak i zbiorowo (z punktu widzenia wyborców).

Czym więc jest przywództwo i jakie są jego rodzaje? Socjologiczna definicja określa przywództwo jako: „spontaniczne i oddolne obdarzenie jednego z członków grupy uprawnieniami władczymi – decyzyjnymi i koordynacyjnymi – w stosunku do pozostałych” (Sztompka, 2004, s. 385).

Ze względu na sposób wyłaniania przywódcy można mówić, podobnie jak o władzy, o przywódcy legalnym, tradycyjnym i charyzmatycznym. Jeżeli natomiast jako kryterium klasyfikacji przyjmiemy style sprawowania władzy, czyli style przywództwa, to wówczas wyróżnimy przywódców autokratycznych, demokratycznych i permisyjnych.

Socjologicznie postrzegany przywódca *autokratyczny* stawia się (za przyzwoleniem członków grupy lub bez takiego przyzwolenia) ponad grupą. Wyniesiony do władzy przewodzi jednoosobowo, bez konsultacji, a często wbrew opiniom wyborców. Z kolei przywódca *demokratyczny* stara się być inspiratorem, doradcą i koordynatorem wspólnie przyjętych celów i działań. Jest cały czas wewnątrz grupy, realizuje jej wizje, nawet jeżeli są sprzeczne z jego poglądami (pomysłami) – ten typ przywództwa bliski jest nauczycielowi *przewodnikowi*. Mimo istotnych różnic zarówno przywódca autokratyczny, jak i demokratyczny (narzucając swój pogląd lub dyskutując i uwzględniając pomysły – poglądy większości) podejmuje decyzje. W odróżnieniu od nich przywódca *permisyjny* unika podejmowania decyzji – jest raczej przyjaznym ekspertem, pozostawiającym decyzję członkom grupy (ma więc wiele wspólnego z nauczycielem *tłumaczem*).

Z punktu widzenia szkoły trudno jednoznacznie wskazać preferowany styl przywództwa. Wszystko zależy od etapu rozwoju szkoły i przyjętych kryteriów. Jeżeli dany etap rozwoju wymaga działań nadzwyczajnych, niezwyklej mobilizacji i subordynacji, to przydatny może okazać się przywódca reprezentujący styl autokratyczny. W sytuacji stabilnej bardziej pożądanym jest styl demokratyczny, nawet z elementami stylu permisyjnego (choć życie zmusza nauczyciela do codziennego podejmowania decyzji). Co do kryteriów: inny typ przywództwa jest oczekiwany, jeżeli kryterium dotyczy efektywności zadaniowej grupy (mierzonej stopniem realizacji celów grupy), inny natomiast, gdy skupiamy uwagę na osiągnięciu autotelicznych satysfakcji z uczestnictwa w działaniu grupy (opisanego zadowoleniem z atmosfery panującej w grupie, poczuciem spełnienia zawodowego). W przypadku pierwszego kryterium dominującym stylem przywództwa mogłyby być autokratyzm, dla drugiego bardziej odpowiedni jest styl demokratyczny lub permisyjny (Sztompka, 2004, s. 384).

Psychologiczne definicje przywództwa wprawdzie również nawiązują do pojęcia władzy, ale zwracają w większym stopniu uwagę na kontekst osobowościowy i sytuacyjny. W typowym ujęciu przywództwo to: „wykonywanie władzy, wywieranie wpływu na grupę społeczną; innymi słowy, funkcjonowanie w roli przywódcy. Jednak termin ten jest często używany jak gdyby był cechą osobowo-

ści, jak gdyby istniał zespół specyficznych umiejętności odzwierciedlających przywódcze zdolności. Chociaż jest w tym trochę intuicyjnej prawdy, użycie to prowadzi do beznadziejnego zamieszania, ponieważ pomija rolę samej sytuacji w określaniu zachowania przywódczego” (Reber, 2000, s. 580). Definicja ta nie neguje znaczenia cech osobowości, przypisuje jednak decydującą – sprawczą rolę sytuacji, w której znalazł się potencjalny przywódca. Potencjalny, bo to właśnie dopiero jego zachowanie w tej określonej sytuacji zadecyduje, czy możemy uznać go za przywódcę. Innymi słowy, nie w każdej sytuacji aktywizują się w nas cechy przywódcze. Zatem przywódcą się nie jest, przywódcą się bywa. To stwierdzenie ma istotne konsekwencje związane z czasem pełnienia roli przywódcy. Otóż przywództwo uczniów w grupie rówieśniczej możemy określić jako *okresowe*, np. na czas trwania meczu szkolnej drużyny koszykówki jeden z uczniów jest przywódcą – liderem drużyny. Aktywizacja jego przywództwa wiąże się z jedną, określoną sytuacją i z jednym miejscem – z meczem i z boiskiem (ewentualnie z szatnią, w której zapadają decyzje taktyczne). Przywództwo rodziców i nauczycieli jest rozciągnięte w czasie – ma swoje podstawy, które wcześniej przypisaliliśmy przepisom prawnym i tradycji. Nawet jednak przywództwo *bezterminowe* ma momenty zaniku – kryzysu przywództwa. Wówczas tylko ekstremalna sytuacja jest w stanie ponownie zaktywizować te cechy osobowości, które decydują o przywództwie.

W psychologii, podobnie jak w socjologii, wyróżnia się przywódców autorytarnych (autokratycznych), demokratycznych i permissywnych (zwanych też tytułarnymi) oraz odpowiadające im style przywództwa. Podobne są również kryteria wyboru (i oceny) danego stylu: kryterium efektywności zadaniowej i kryterium satysfakcji osobistej, zwane przez psychologów odpowiednio: nastawieniem na zadanie i nastawieniem na członków grupy. Bardziej rozbudowana jest jednak klasyfikacja stylów przywódczych oparta na wyróżnionych kryteriach. Tworzą one wspólnie tzw. siatkę menedżerską, która uwzględnia jednocześnie dwa wymiary (parametry): nastawienie na zadanie i nastawienie na członków grupy. Oba wymiary są opisywane w skali od 1 (niski poziom) do 9 (wysoki poziom). W rezultacie analizy możliwych kombinacji przyjętych kryteriów – wymiarów – wyodrębniono pięć podstawowych stylów (Shackleton, Wale, 2003, s. 312):

1. *Zarządzanie zespołowe* (styl 9.9 – pierwsza cyfra odnosi się do nastawienia na zadanie, druga do nastawienia na ludzi – na członków grupy). Jest to sytuacja, w której przywódca potrafi zintegrować na najwyższym poziomie cel grupy z celami poszczególnych członków grupy.

2. *Zarządzanie środka* (styl 5.5) – przywództwo średniego poziomu obu wymiarów.

3. *Zarządzanie zubożone* (styl 1.1) – przywództwo nieinterwencyjne, prowadzące do minimalizacji wysiłku pracowników (członków grupy).

4. *Zarządzanie rekreacyjne* (styl 1.9) – przywództwo nastawione na pracowników, na zapewnienie im satysfakcji i przyjaznej atmosfery w grupie.

5. *Zarządzanie zadaniowe* (styl 9.1) – przywództwo typu autorytarnego, minimalizującego wpływ członków grupy na realizację zadania.

Nie jest to, oczywiście, jedyna klasyfikacja stylów przywódczych rozpatrywana przez psychologów. W zależności od potrzeby operują oni pojęciami przywództwa transakcyjnego i transformacyjnego, a także analizują szczegółowo

relacje na skali stylów: autokratyczny – demokratyczny i permissywny (zwany przez psychologów permissywnym) – dyrektywny.

Socjologiczne i psychologiczne zdefiniowanie przywództwa, jego istoty i występujących stylów pozwala na przejście do problemu standardu kwalifikacji zawodowych nauczyciela, a precyzyjniej rzecz ujmując do określenia miejsca przywództwa w strukturze tego standardu. Najpierw jednak trzeba zdefiniować ów standard i przedstawić jego elementy strukturalne – w kontekście modeli teoretycznych opisujących zawód nauczyciela (Kwiatkowska-Kowal, 1994, s. 45–47; Kotusiewicz, 1989, s. 19–22).

Przez standard kwalifikacji zawodowych (niezależnie od zawodu) rozumiemy normę – akceptowaną przez pracodawców poziom – kwalifikacji. Te zaś tworzą: *wiedomości, umiejętności i cechy psychofizyczne* (Kwiatkowski, 2004a, s. 8–10). Wiedomości i umiejętności przypisuje się zidentyfikowanym zadaniom zawodowym; cechy psychofizyczne łączy się z całym zawodem – ze wszystkimi zadaniami z nim związanymi.

Ponieważ standard kwalifikacji zawodowych nauczyciela nie został jeszcze opracowany, możemy jedynie – na podstawie doświadczeń zdobytych przy opracowywaniu standardów dla innych zawodów – zwrócić uwagę na newralgiczne elementy procedury badawczej prowadzącej do przygotowania takiego dokumentu (Kwiatkowski, 2004b, s. 26–32).

Pierwszy element procedury dotyczy analizy obszaru zawodowego. W rozpatrywanym przypadku może być ona przeprowadzona na podstawie obowiązującej ustawy o systemie oświaty oraz Karty Nauczyciela. Są to dwie wzajemnie uzupełniające się ustawy regulujące podstawowe zagadnienia zawodu nauczycielskiego. W szczególności Karta Nauczyciela określa funkcje szkoły, wyróżniając sferę dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą (art. 6). W odniesieniu do stanowiska dyrektora szkoły istotna jest dodatkowo sfera organizacyjna. Przyjmując, iż nauczyciel może pełnić funkcję dyrektora, możemy opisać zadania przez niego realizowane w następującej postaci:

- zbiór zadań organizacyjnych – O,
- zbiór zadań dydaktycznych – D,
- zbiór zadań wychowawczych – W,
- zbiór zadań opiekuńczych – Op.

Po zidentyfikowaniu zadań zawodowych możemy przejść do opracowania wstępnej propozycji zbioru cech psychofizycznych niezbędnych do ich realizacji. Jest to drugi element procedury badawczej – wymagający przede wszystkim operacyjnego opisu wszystkich wyróżnionych zadań, a następnie określenia tzw. cech krytycznych, które warunkują efektywną pracę zawodową. Wśród cech psychofizycznych, w badaniach nad standardami kwalifikacji zawodowych, szczególną rolę przypisaliśmy sprawnościom sensomotorycznym, zdolnościom i cechom osobowości. Właśnie te ostatnie decydują, czy nauczyciela można określić mianem przywódcy.

Kolejnym elementem omawianej procedury jest przypisanie zadaniom zawodowym występującym w zbiorach O, D, W i Op niezbędnej do ich wykonania wiedzy i umiejętności.

Wiedza na temat przywództwa ma, jak już wspomniałem, głównie charakter socjologiczny i psychologiczny. Wydaje się, że jej kanon powinien być przedmiotem studiów, i to nie tylko na kierunkach nauczycielskich (Pilch, 1999, s. 207–209).

Jeśli chodzi o umiejętności związane z przywództwem, to w pewnym zakresie można je kształtować, ale tylko w działaniach praktycznych. Niezbędne są zatem najpierw warsztaty dla przyszłych nauczycieli, a następnie specjalistyczne praktyki organizowane w czasie studiów – później w ramach doskonalenia zawodowego.

Zarysowana procedura prowadzi do:

- wyróżnienia cech osobowości specyficznych dla nauczyciela (ewentualnie z podziałem na typy szkół i poziomy kształcenia),
- przypisania poszczególnym zadaniom wiedzy i umiejętności, w tym z obszaru socjologii i psychologii (zagadnienia przywództwa, style przywódcze).

W badaniach, o których mowa, powinni wziąć udział pracodawcy, czyli szeroko rozumiane władze samorządowe i władze oświatowe, ale też nauczyciele, dyrektorzy i rodzice (opiekunowie). W dotychczasowych badaniach nad standardami naszą uwagę koncentrowaliśmy na pracodawcach, ale nauczyciel jest na co dzień oceniany nie tylko przez dyrektorów, reprezentantów gminy, powiatu czy kuratorium, ale przez znacznie szersze grono obserwatorów. Być może, badaniami należałoby objąć również przedstawicieli związków zawodowych, organizacji społecznych i społeczności lokalnych – wszystkie podstawowe grupy, z którymi potencjalnie może współpracować nauczyciel.

Wyniki takich badań należy traktować jako wstępną wersję standardu. Wersja końcowa jest zwykle wynikiem kompromisu między oczekiwaniami społecznymi, sugestiami recenzentów a realiami oświatowymi (Lewowicki, 1994, s. 105–112).

Na zakończenie powróćmy do definicji przywództwa akcentującej znaczenie sytuacji i osobowości. Nie deprecjonując roli sytuacji w identyfikacji zachowań przywódczych, skupmy teraz uwagę na cechach osobowości. Dla teorii i praktyki pedagogicznej istotna jest odpowiedź na pytanie, czy istnieją jakieś cechy osobowości, które czynią daną osobę dobrym przywódcą, i to niezależnie od sytuacji – od zadania zawodowego? Na tak sformułowane pytanie częściowo odpowiada **teoria wybitnej jednostki**, według której istnieje zbiór cech osobowości, których posiadanie może nie tyle czyni z nas przywódcę, co w sposób znaczący przybliża nas do pełnienia funkcji przywódczych (Aronson, Wilson, Akert, 1997, s. 665). W związku z tym, że przywództwo możemy w pewnym zakresie utożsamiać z cechami osobowości, powstaje pytanie: jakie to są cechy? Czy mają one charakter genetyczny, czy i w jakiej mierze można je kształtować w szeroko rozumianym procesie nauczania–uczenia się? Istotne jest też pytanie o rolę temperamentu w zachowaniach przywódczych. To, oczywiście, tylko niektóre wątpliwości nasuwające się w kontekście analizy istoty przywództwa. Jak je rozwiązać, jak przybliżyć się do opisu i zrozumienia fenomenu przywództwa? Wydaje się, że pomocne mogą okazać się teorie osobowości, które jako kategorię opisu przyjmują cechę – dyspozycję osobistą, specyficzną dla danej osoby (Strelau, 2000, s. 525–560). Teorie te dają się wyrazić wzorem:  $R = f(S, O)$ , który wiąże zachowanie (R) nie tylko z sytuacją (S), ale również z osobowością (O). Potwierdza on potoczne obserwacje, w których podobne sytuacje skutkują innymi zachowaniami, w zależności od tego kogo dotyczy. A zatem sytuacja aktywizuje cechy przywódcze (inicjuje działania), ale nie determinuje zachowania.

Na podstawie związków między zachowaniem a sytuacją i osobowością zbudowanych zostało wiele teorii, począwszy od **koncepcji cech** G. W. Allporta, które traktowały osobowość głównie jako zbiór cech. W każdej z nich można doszukać się cech odpowiadających za zdolności przywódcze, ale dopiero teoria PEN Hansa Eysencka wyraźnie się do nich odwołuje. Eysenck rozumiał osobowość jako inteligencję i temperament, ale skupiał swoją uwagę tylko na temperamencie i w zasadzie osobowość utożsamiał z temperamentem. W efekcie wysunął hipotezę o trójczynnikowej strukturze osobowości tworzonej przez: *psychotyczność* (P), *ekstrawersję* (E) i *neurotyczność* (N). Z teorii PEN wynika, że człowiek (nie przejawiający patologii w wymiarze psychotyczności) może mieć zdolności przywódcze, gdy ma wysoką ekstrawersję i niską neurotyczność. Cechy te odpowiadają, według typologii Hipokratesa–Galena, sangwinikom. Eysenck do cech sangwiników, oprócz przywództwa, zalicza, między innymi: towarzyskość, otwartość i wrażliwość. Są to w zasadzie cechy towarzyszące naszym instynktownym sądom na temat tego, jaki powinien być dobry przywódca.

Jak już wspomniano, teoria PEN odwołuje się do pojęcia temperamentu. Jej praktyczne znaczenie polega na tym, że wskazuje osoby predysponowane do kierowania innymi – osoby o wysokiej ekstrawersji (wymiar: introwersja – ekstrawersja) i niskiej neurotyczności (wymiar: zrównoważenie emocjonalne – neurotyczność). Z psychologii temperamentu wiadomo, że poziom nasilenia tych cech jest przede wszystkim uwarunkowany genetycznie, czyli trudno mówić o ich kształtowaniu, a w rezultacie o przygotowywaniu (szkolnym, akademickim) do pełnienia ról przywódczych. Najogólniej mówiąc, z teorii PEN wynika, że przywódcą należy się urodzić. Nie podejmując polemiki w tej kwestii, wypada jednak zauważyć, że wysoki poziom neurotyczności z pewnością nie ułatwia przewodzenia, podobnie zresztą jak introwersja.

Rozwinięcie teorii PEN odnajdujemy w tzw. pięcioczynnikowym modelu osobowości (PMO). W wersji, którą opracowali P. T. Costa i R. McCrae (cyt. za Strelau, 2000, s. 553), czynnikami osobowości są: *neurotyczność* i *ekstrawersja* (identycznie jak w propozycji H. Eysencka) oraz *otwartość na doświadczenie*, *ugodowość* i *sumienność*. Jak wynika z badań, dwa z wyróżnionych czynników, a mianowicie ekstrawersja oraz sumienność są dobrymi predyktorami wykonywania zadań zawodowych charakterystycznych dla menedżerów, a więc także w pewnym sensie nowoczesnych nauczycieli (Schultz, Schultz, 2002, s. 153).

Osobowościowe podejście do pojęcia przywództwa reprezentuje rodzimy pięcioczynnikowy model osobowości opracowany przez Piotra Szarotę w postaci **Polskiej Listy Przymiotnikowej – PLP** (1995). Na liście tej znalazło się (po wstępnej selekcji przeprowadzonej przez sędziów kompetentnych) 290 przymiotników opisujących charakter, temperament i inne cechy osobowości. W rezultacie badań prowadzonych metodą samoopisu i szacowania, zidentyfikowano pięć podstawowych czynników osobowości: *ugodowość*, *sumienność*, *dynamiczność*, *pobudliwość* i *intelekt*. Każdemu z tych czynników przypisano 12 najlepiej opisujących je przymiotników (identyfikatorów, markerów).

Porównując założenia teorii PEN i PLP można zauważyć, że przymiotniki opisujące dynamiczność w teorii PLP (szybki, obrotny, śmiały, zwinny, operatywny, odważny, dynamiczny, energiczny, przedsiębiorczy, aktywny, zręczny, ruchliwy) są zbliżone do cech osoby o niskiej neurotyczności i wysokiej ekstrawersji

(wg teorii PEN). Stąd wniossek, że przywództwo nie jest cechą czysto osobowościową, ale raczej wynika zarówno z osobowości, jak i z temperamentu. Ten wniosek jest oczywiście bliższy ogólnej teorii PMO niż restrykcyjnym założeniom teorii PEN, gdyż struktura pięciu czynników osobowości zakłada współlistnienie temperamentu (ekstrawersja: towarzyskość, serdeczność, asertywność, aktywność, poszukiwanie doznań, emocjonalność pozytywna) z osobowością (sumiennosc: kompetencje, skłonność do porządku, obowiązkowość, dążenie do osiągnięć, samodyscyplina, rozważa).

Jak wynika z przedstawionych rozważań, mimo dużej zgodności co do istoty przywództwa oraz miejsca opisujących je cech osobowości i temperamentu w strukturze standardu kwalifikacji zawodowych nauczyciela, trudno jednoznacznie odpowiedzieć na pytania: czy przewodzenia można się nauczyć i jakie są najbardziej skuteczne style przywódcze? Z dużą dozą pewności możemy powiedzieć, że działanie przywódcze tworzy sytuacja. Jest ona często katalizatorem ujawniającym cechy przywódcze. Jeżeli tak jest, to jednym z podstawowych celów edukacji powinna być identyfikacja predyspozycji do przewodzenia. Mogą się one krystalizować głównie podczas działania. Zatem takie możliwości należy stwarzać uczniom i studentom – w postaci metod symulacyjnych i inscenizacji, a następnie podczas różnego rodzaju praktyk wymagających pracy zespołowej.

Ujawnienie ogólnych predyspozycji można traktować jako pierwszy etap. Zadaniem drugiego byłoby bardziej szczegółowe skupienie się na cechach osobowości i temperamencie sprzyjającym realizacji zadań zawodowych wynikających z roli i funkcji nauczyciela danego typu szkoły oraz danego poziomu kształcenia. Wówczas dopiero – w trzecim etapie – po porównaniu indywidualnych (ogólnych) predyspozycji przywódczych z cechami pożądanymi (niezbędnymi) z punktu widzenia pełnienia określonej roli i funkcji w grupie społecznej, można zarysować program działań edukacyjnych zbliżających obie wyróżnione grupy cech. Zbyt duża (w zakresie istotnych cech) rozbieżność między możliwościami kandydata na nauczyciela a wymaganiami związanymi z tą rolą i funkcją powinna być wykrywana już w toku wstępnych analiz konkursowych. Pomocne w tej fazie mogą być metody tzw. *assessment center*, które polegają na symulacji sytuacji z życia zawodowego nauczyciela. Osobom poddanym takiej symulacji bardzo trudno jest ukryć brak cech przywódczych. Na szczęście, nie każdy nauczyciel musi być przywódcą, chociaż kierowanie procesem uczenia się wymaga – jak każde kierowanie – pewnych cech przywódczych (Oleksyn, 1997, s. 16–26).

## Przypisy

<sup>1</sup> Jest to rozszerzona wersja referatu „Dyrektor placówki oświatowej jako przywódca – kierownik i koordynator” wygłoszonego na międzynarodowej konferencji „Odpowiedzialne przywództwo. Nauczyciele jako liderzy zmian”, zorganizowanej przez Uniwersytet Łódzki pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – Łódź 6.05.2004 r.

## Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M.: *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Kotusiewicz A.A.: *Kształcenie nauczycieli a problemy współczesnej edukacji*. PWN, Warszawa 1989.
- Kwiatkowska H.: *Potrzeba nowego usytuowania nauczyciela w kulturze a problem nauczycielskiej tożsamości*. W: A. Bogaj (red.): *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. IBE, Akademia Świętokrzyska, Warszawa–Kielce 2001.
- Kwiatkowski S.M.: *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*. W: S. M. Kwiatkowski (red.): *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*. IBE, Warszawa 2004a.
- Kwiatkowski S. M.: *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli – wciąż otwarty problem badawczy*. „Edukacja” 2004b, nr 4.
- Kwieciński Z.: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Lewowicki T.: *Przemienny oświaty*. UW, Warszawa 1994.
- Mieszalski S.: *Sprawowanie władzy jako element wykształcenia nauczyciela*. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Oleksyn T.: *Sztuka kierowania*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości im. B. Jasińskiego, Warszawa 1997.
- Pilch T.: *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Reber A.S.: *Słownik psychologii*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000.
- Schultz D.P., Schultz S.E.: *Psychologia a wyzwania współczesnej pracy*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Shackleton V., Wale P.: *Przywództwo i zarządzanie*. W: N. Chmiel (red.): *Psychologia pracy i organizacji*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Strelau J.: *Osobowość jako zespół cech*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Tom 2. Psychologia ogólna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Szarota P.: *Polska Lista Przymiotnikowa (PLP): narzędzie do diagnozy pięciu wielkich czynników osobowości*. „Studia Psychologiczne” 1995, nr 33.
- Sztompka P.: *Socjologia*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2004.

## Summary

The author formulates a thesis that becoming and then being a teacher is at the same time a parallel way from the position of a teacher – the leader, through a teacher – the guide to a teacher – the interpreter. Focusing on the role of the teacher as a leader, author describes the essential competences of the teacher as the guide and the interpreter. In his opinion every teacher – the guide has skills of a leader, and every teacher – the interpreter has guide’s characteristics.



# RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/2005

Iwona Chrzanowska  
Uniwersytet Łódzki  
Joanna Milczarek  
Przedszkole Specjalne Nr 1 w Łodzi

## POZIOM WYPALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI A ADEKWATNOŚĆ OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH UCZNIÓW O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH NA ETAPIE NAUCZANIA ZINTEGROWANEGO

Zjawisko zespołu (syndromu) wypalenia zawodowego znane jest już od trzydziestu lat. Pod nazwą *burn-out* po raz pierwszy opisał je w roku 1974 H.J. Freudenberg. Określił on wypalenie zawodowe jako „skumulowanie kilku czynników: długo utrzymującego się emocjonalnego wyczerpania, dehumanizowania osób, z którymi pozostaje się w relacjach zawodowych, braku satysfakcji zawodowej, obniżenia się poziomu zaangażowania w wykonywaną pracę oraz przewlekłego zmęczenia fizycznego” (Kliś, Kossewska, 1998). Przez kilkanaście lat badań definicja ta była wielokrotnie uzupełniana, skracana czy wręcz zupełnie zmieniana. Przyczyną były podejmowane wciąż nowe badania, które wyposażyły w nową wiedzę. Kontynuatorka prac Freudenberga, C. Maslach, wraz ze współpracownikami dokonała podsumowania dwudziestoletnich badań nad problemem wypalenia.

Współczesne problemy definicyjne zjawiska wypalenia koncentrują się na dwóch jego aspektach. Pierwszy wiąże się ściśle z teorią stresu. Wyznacza stanowisko określane mianem podejścia dynamicznego. Główny nacisk kładziony jest na etiologię i zmienność obrazu wypalenia w czasie. Wypalenie jest skutkiem silnego stresu i związanego z nim braku umiejętności prawidłowego poradzenia sobie z konkretną sytuacją (Wojciechowska, 1990).

Drugi nurt określany jest jako strukturalny. W podejściu tym brak jest poszukiwań ukierunkowanych na genezę wypalenia. Badacze dążą do pogrupowania symptomów zjawiska tak, by mogły one stworzyć jednostkę kliniczną. Centralne punkty zainteresowań obydwu nurtów łączy w swojej teorii C. Maslach. Dąży ona do uwytknienia genezy i dynamiki procesu wypalenia, tworząc przy tym jego bogaty obraz kliniczny. Twierdzi, iż „wypalenie zawodowe jest zespołem wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i spadku poziomu wykonania, który często występuje u osób pracujących w zawodach wymagających bardzo intensywnego kontaktu interpersonalnego z pacjentami, klientami lub publicznością” (Maslach, 1999, s. 512).

Na syndrom wypalenia zawodowego składają się trzy charakterystyczne cechy, określane również mianem podstawowych symptomów, bądź też jednostek wypalenia.

**Wyczerpanie emocjonalne i psychofizyczne** – jest najczęściej efektem przecięcia psychofizycznego spowodowanego dużą ilością obciążających organizm kontaktów interpersonalnych. Wskazuje na fakt wykonywania pracy poza limitem własnych możliwości radzenia sobie z problemami dotyczącymi pracy. Wyczerpania emocjonalne ma kluczowe znaczenie dla wymiaru syndromu wypalenia.

**Depersonalizacja** – polega na zmianie nastawienia do innych ludzi. Osoba z wysokim poziomem depersonalizacji staje się obojętna wobec uczniów, traktuje ich w sposób przedmiotowy. W kontaktach z podopiecznymi daje się zauważyć elementy etykietowania i stereotypizacji. Depersonalizację można traktować jako dalsze następstwo wyczerpania emocjonalnego, które pojawia się później w rozwoju całego syndromu.

**Poczucie obniżenia zawodowej aktywności** – doprowadza do spadku motywacji i zaangażowania w wykonywaną pracę. Może wywołać poczucie klęski, depresję i obniżenie umiejętności radzenia sobie z obciążeniami. Efektem jest obniżona, wręcz niska samoocena. Przypuszcza się, iż objawy braku satysfakcji z wykonywanej pracy są prostym następstwem długotrwałego wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji. Należy zatem uznać, iż ten komponent procesu wypalenia pojawia się najpóźniej (Wojciechowska, 1990; Sęk, 1996).

Omówione pokrótce trzy komponenty, wymiary wypalenia, decydują o tym, że syndrom ten powinien być rozpatrywany jako wielowymiarowy. W rezultacie zatem za osobę „wypaloną” możemy uznać jednostkę, u której stwierdzimy objawy i wyczerpania emocjonalnego, i depersonalizacji, i wyraźny brak satysfakcji osobistej z wykonywanej pracy. Zdaniem Ch. Maslach, o wypaleniu zawodowym możemy mówić dopiero w momencie rozwoju wszystkich trzech wymienionych elementów.

Ważny obecnie jest problem wpływu wypalenia zawodowego na funkcjonowanie ludzi w miejscach pracy. Powstały prace traktujące o wypaleniu zawodowym nauczyciela. W kręgu zainteresowań badaczy znalazły się m.in. zależności pomiędzy syndromem wypalenia a poczuciem umiejscowienia kontroli, reaktywnością, nasileniem motywacji osiągnięć, wrażliwością empatyczną.

Z dotychczasowych badań nad syndromem wypalenia zawodowego w grupie nauczycieli wynika, że:

- Cechy osobowości, zarówno te zdeterminowane biologicznie, jak i te, które kształtują się w procesie oddziaływań społecznych pozostają w relacjach podstawowymi komponentami wypalenia. I tak: wyczerpanie emocjonalne koreluje dodatnio z introwersją, brak zadowolenia z pracy – z ekstrawersją, wewnętrznym poczuciem kontroli, poziomem samooceny i empatią poznawczą, zaś skłonność do depersonalizacji pozostaje w bezpośrednim związku z poczuciem osamotnienia oraz poziomem społecznej samooceny, kształtowanej w relacjach z innymi ludźmi (Kliś, Kossewska, 1998);

- Osoby o wysokim poziomie motywacji osiągają wyższy ogólny wskaźnik wypalenia zawodowego, podwyższony poziom wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji częściej występuje u osób o niskim poziomie motywacji, z kolei

poziom zaangażowania osobistego nie zależy od poziomu motywacji (Golińska, Świętochowski, 1998).

Rozpatrywano także związek pomiędzy zespołem wypalenia zawodowego a zmiennymi temperamentalnymi, w szczególności reaktywnością i ruchliwością. Wyniki wykazują, że:

- skłonność do wypalenia nie zależy od ruchliwości procesów nerwowych;
- wyraźniejsze związki zachodzą między reaktywnością a czynnikami syndromu wypalenia; silniej depersonalizują osoby wysoko reaktywne, niższe jest u nich również poczucie satysfakcji zawodowej (tamże).

Najwięcej kontrowersji wzbudziło zagadnienie zależności pomiędzy pojawieniem się i nasileniem syndromu wypalenia zawodowego a poczuciem umiejętności kontroli. Wyniki przeprowadzonych analiz nie są jednoznaczne. Wyniki badań przeprowadzonych przez W. Świętochowskiego (1995) i A. Krawulską-Ptaszyńską (1996) świadczą, że nauczyciele zewnętrzsterowni częściej ulegają wypaleniu, bardziej są na nie podatni niż nauczyciele wewnętrzsterowni. Jednakże w badaniach przeprowadzonych kilka lat później W. Świętochowski przedstawił wyniki zgoła odmienne. To poczucie kontroli wewnętrznej zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się syndromu wypalenia zawodowego (Świętochowski, 1998, 2000). Wyniki kolejnych badań wskazują, że im bardziej zewnętrzne poczucie kontroli, tym większe wyczerpanie emocjonalne i tendencja do depersonalizowania. Z kolei im bardziej wewnętrzne poczucie kontroli, tym większe zaangażowanie osobiste w wykonywaną pracę (wyniki dotyczą nauczycieli i wychowawców pracujących z dziećmi upośledzonymi umysłowo), (Chrzanowska, 2002).

W kręgu zainteresowań badaczy znalazły się również takie zmienne, jak płeć i staż pracy. Bardziej podatni na wypalenie okazują się mężczyźni. W przypadku stażu pracy brak jest wyraźnych trendów, W badaniach (Świętochowski, 1995; Krawulską-Ptaszyńską, 1996; Sęk, 1996) mimo braku wyraźnych różnic zauważono, że bardziej podatni na wypalenie są nauczyciele o krótkim stażu pracy.

Z tego krótkiego przeglądu badań nad zagadnieniem wypalenia zawodowego wyłaniają się bardzo wyraźne preferencje badaczy. Dotychczas koncentrowano się głównie na przyczynach i uwarunkowaniach nasilenia procesu. Szukano również sposobów zapobiegania mu. Niewiele natomiast jest badań, które wskazywałyby na efekty syndromu wypalenia wśród nauczycieli bądź jego nasilenia się i ich wpływ na funkcjonowanie szkolne ucznia, na jego zdolności adaptacyjne i poziom osiągnięć. Trudno znaleźć również wyniki badań nad zależnością: syndrom wypalenia zawodowego a obowiązki dydaktyczno-wychowawcze nauczycieli w tym również, a może przede wszystkim – kompetencje ewaluacyjne. Stąd właśnie pomysł na badania: powiązanie między syndromem wypalenia a adekwatnością oceniania u nauczycieli.

W specyfikę zawodu nauczyciela wpisany jest m.in. wzbudzający wiele dyskusji proces oceniania osiągnięć szkolnych uczniów.

Nauczyciele trudną sztukę oceniania opanowują bardzo często metodą prób i błędów, gdyż nikt tak naprawdę nie uczy ich oceniania. Większość uważa, że każdy z natury rzeczy powinien wiedzieć, jak oceniać, a podstaw prawidłowości tego procesu, miast w kompetencjach, należałoby szukać w sferze osobowościowej. Wystarczy personifikować określone cechy: odpowiedzialność, sumiennosc itp., a wszystko będzie dobrze. Niestety, tak nie jest, stąd liczne nieprawidłowości

i właśnie ogromny subiektywizm wystawionych ocen. Ów subiektywizm związany jest ze stanowiskiem oceniającego, a dokładniej z odzwierciedleniem zrealizowania jego tzw. wymagań (Banaś, 1988). Umiejętność oceniania, a raczej brak tej umiejętności, stanowi więc poważny problem.

Nieprawidłowości w obrębie oceniania nie są związane tylko z niskim poziomem kompetencji nauczycieli. Inne to: brak funduszy na powielanie zadań testowych, niski poziom narzędzi pomiaru osiągnięć szkolnych, liczne klasy. Jednak największą bolączką oceniania jest wspomniany już wysoki poziom subiektywizmu. Najczęściej doprowadza on do nieadekwatności oceniania.

Z dotychczasowych badań nad zagadnieniem adekwatności oceniania wynika, że:

- nauczyciele zawyżają oceny wystawiane uczniom (Łaś, 1984);
- te same prace uczniów są różnie oceniane zależnie od osoby oceniającego, jedni nauczyciele oceniają pracę bardzo wysoko, podczas gdy inni skrajnie nisko (Konopnicki, Racinowski, 1966);
- nauczyciele nastawieni są na wykorzystywanie środkowych not skali stopni szkolnych (Przetacznikowa, Włodarski, 1981);
- wykształcenie nauczycieli i etap nauczania, na którym pracują, nie ma znaczenia dla adekwatności oceniania osiągnięć szkolnych uczniów;
- nieco lepiej wartościują nauczyciele o krótszym stażu pracy zawodowej w przypadku szkoły ogólnodostępnej;
- w szkole specjalnej widoczny jest wzrost kompetencji ewaluacyjnych wraz ze wzrostem stażu pracy (Chrzanowska, 1997).

Wśród najczęściej reprezentowanych przez nauczyciela nieprawidłowych postaw wobec oceniania wyróżnić można siedem podstawowych:

- rezygnacja;
- metoda „kija i marchewki”;
- zaniechanie;
- nadgorliwość;
- zmiana reguł w toku gry;
- uduchowanie
- tęczyowy blask perfekcji (Niemierko, 1997).

Do postaw tych dodajmy jeszcze zmęczenie psychofizyczne lub też obecność któregoś z elementów struktury wypalenia. Znając charakterystyczne objawy wypalenia, możemy przypuszczać, że nie przyczyni się ona do zobiektywizowania procesu wartościowania osiągnięć uczniów.

## Problematyka badań

Nauczyciele są dziś grupą zawodową szczególnie narażoną na wypalenie. Sprzyja temu specyficzna atmosfera środowiska pracy nauczyciela, jak również specyficzne warunki pracy. Na pierwszy plan wysuwa się jednak niski status społeczny i materialny zawodu pedagoga. Społecznym czynnikiem ryzyka są również konflikty z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze. Dodajmy jeszcze problemy natury technicznej: zbyt duża liczebność klas, brak odpowiednich pomocy dydaktycznych.

Wspomniane już niskie wynagrodzenie zmusza dziś wielu nauczycieli do poszukiwania dodatkowych źródeł zarobkowania, co z kolei powoduje przeciążenie, brak czasu na regenerację sił. Wymagania stawiane przez przełożonych powodują konieczność uzupełniania wiedzy. Oczywiście, sam pedagog również powinien dążyć do poszerzania własnych umiejętności. W praktyce jednak bardzo często brak jest na to czasu.

Wymienione uwarunkowania sprawiają, że nauczyciel stanął wobec sytuacji wzmożonego długotrwałego stresu, który wyraźnie sprzyja wystąpieniu syndromu wypalenia. Początkowo wielu pedagogów nie zdaje sobie sprawy, że właśnie ich mógł dotknąć syndrom wypalenia zawodowego. Pojawia się zmęczenie, napięcie, drażliwość. Z czasem dołącza się utrata energii, zniechęcenie. Zmęczeni nauczyciele coraz gorzej znoszą wymagania rodziców, uczniów, przełożonych. Narzekają, stawiają zbyt duże wymagania. Z coraz mniejszym zapałem przygotowują się do lekcji, które są coraz mniej ciekawe i coraz bardziej monotonne. Często z takim właśnie przemęczonym nauczycielem spotyka się uczeń. Jego przede wszystkim dotykają efekty wypalenia. Zmęczony nauczyciel pracuje dużo, ale mało efektywnie. Problemy pojawić mogą się na każdej płaszczynie: przekazywania wiedzy, jej egzekwowania i wreszcie na płaszczynie oceniania efektów pracy ucznia. Nauczyciel oddala się od oceny obiektywnej, dominuje raczej subiektywizm ewaluacyjny.

Zjawisko wypalenia zdaje się dziś przybierać naprawdę niepokojące rozmiary. Podejmując badania, pragnęłam przekonać się, czy wypalenie rzeczywiście jest tak powszechne i czy ma ono wpływ na, niezwykle istotną w nauczaniu, kwestię oceniania pracy ucznia.

Celem podjętych badań było:

- określenie rozmiarów zjawiska wypalenia zawodowego wśród nauczycieli nauczania zintegrowanego szkół podstawowych ogólnodostępnych i szkół podstawowych specjalnych dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim;
- określenie struktury wypalenia w badanej grupie;
- określenie różnic poziomu i struktury wypalenia wśród nauczycieli obu typów szkół;
- odkrycie zależności między trafnym (zgodnym z rzeczywistymi wiadomościami i umiejętnościami) ocenianiem osiągnięć szkolnych uczniów obu typów szkół a poziomem i strukturą syndromu wypalenia.

## Narzędzia badawcze

Zastosowane narzędzia badawcze to:

**Kwestionariusz MBI Christiny Maslach:** jest polskim narzędziem służącym do badania syndromu wypalenia zawodowego. Jego autorką jest Ch. Maslach. Służy on do oszacowania poziomu trzech wyróżnionych aspektów syndromu wypalenia: emocjonalnego wyczerpania, depersonalizacji i zaangażowania osobistego.

Rzetelność kwestionariusza opracowana została oddzielnie dla każdej z podskal: wyczerpanie emocjonalne od 0,83 do 0,89, depersonalizacja od 0,81 do 0,82, zaangażowanie osobiste od 0,79 do 0,83. Rzetelności podano na podstawie wyników badań 50 nauczycieli i 50 studentów studiów zaocznych II i III roku pracujących bezpośrednio z drugim człowiekiem. Wyniki opracował P. Plichta.

**Testy osiągnięć szkolnych:** stanowią narzędzie badania osiągnięć szkolnych uczniów odpowiednio po klasie I, II i III. W przypadku szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim skorzystałam z zestawu testów autorstwa B. Urbanowicz-Lipińskiej. Wykorzystałam testy z przedmiotów język polski i matematyka dla klas I, II i III. Użyte narzędzia są testami standaryzowanymi, z wymaganą rzetelnością i trafnością, badającymi mierzone zjawiska ( $r =$  mieści się w przedziale 0,69–0,85).

Badanie w szkole podstawowej ogólnodostępnej objęło również tylko uczniów z klas I–III. Miało na celu określenie poziomu wiadomości i umiejętności dzieci z zakresu przedmiotów język polski i matematyka. W przypadku języka polskiego wiedza i umiejętności badane były serią testów czytania i pisania T. Straburzyńskiej T. Śliwińskiej, a także sprawdzianami z języka polskiego na koniec każdej z klas skonstruowanymi przez zespół badawczy Centralnego Ośrodka Metodycznego Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego MEN. Testy wykorzystane do badania uczniów klas I–III z zakresu języka polskiego są narzędziami standaryzowanymi i normalizowanymi, współczynnik korelacji wynosi 0,80 dla testów czytania i pisanie oraz 0,75 dla testów obejmujących treści nauczania dla poszczególnych klas.

Testy z matematyki dla klas I–III są autorstwa T. Krączyńskiego. Wyniki uzyskane za ich pomocą pozwalają na określenie poziomu wiadomości i umiejętności z zakresu tego przedmiotu, przewidzianych programem nauczania przedmiotu.

Użyte testy są narzędziem o wymaganej rzetelności: klasa I (0,81), klasa II (0,84), klasa III (0,85).

Przeprowadzona przez nas analiza wprowadzonych reformą programów nauczania, jak również brak dopuszczonych do użytku szkolnego standaryzowanych testów osiągnięć szkolnych określających poziom wiadomości i umiejętności uczniów z klas I, II i III, pozwoliły mi na użycie testów sprzed reformy. Treści zawarte w użytym przeze mnie teście znajdują pokrycie w nowych programach nauczania i podręcznikach.

Badaniami objętych zostało 60 nauczycieli nauczania zintegrowanego: 30 ze szkoły podstawowej ogólnodostępnej i 30 ze szkoły podstawowej specjalnej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Szkoły podstawowe ogólnodostępne pochodzą tylko z terenu Zgierza. Dobór szkół dokonany został z konieczności w sposób losowy. W przypadku nauczycieli obu typów szkół posłużyłam się doбором celowym.

Grupa dzieci objętych testem osiągnięć szkolnych liczyła łącznie 780 uczniów klas I–III. Uczniowie zostali zebrani z 12 szkół podstawowych specjalnych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i z 5 szkół podstawowych ogólnodostępnych. Liczebność próby badawczej szkół specjalnych wynosiła 179 dzieci, szkół ogólnodostępnych – 601 dzieci.

#### **Hipotezy badawcze:**

1. Nie istnieją różnice pomiędzy nauczycielami nauczania zintegrowanego szkół podstawowych ogólnodostępnych i specjalnych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w zakresie wskaźnika globalnego wypalenia.

2. Nie istnieją różnice pomiędzy nauczycielami obu typów szkół w poziomie wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i zaangażowania osobistego.

3. Adekwatność oceniania osiągnięć uczniów z języka polskiego jest zależna od struktury i poziomu wypalenia nauczycieli w obu typach placówek. Im mniej wypalony nauczyciel, tym bardziej adekwatna ewaluacja.

4. Adekwatność oceniania osiągnięć uczniów z matematyki jest zależna od struktury i poziomu wypalenia nauczycieli w obu typach placówek. Im mniej wypalony nauczyciel, tym bardziej adekwatna ewaluacja.

## Wyniki badań

### Poziom wypalenia zawodowego w badanej populacji

Analiza wyników zebranych za pomocą Kwestionariusza MBI świadczy, że w badanej grupie nauczycieli szkół podstawowych ogólnodostępnych i specjalnych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, odsetek osób o wysokim poziomie wypalenia jest taki sam – 13%. W szkole specjalnej więcej jest nauczycieli nisko wypalonych (23%) i mniej średnio wypalonych (64%) w stosunku do grupy nauczycieli szkół ogólnodostępnych (rys. 1).



Rys. 1. Wypalenie zawodowe u nauczycieli szkół podstawowych ogólnodostępnych i szkół podstawowych specjalnych – ogólny wskaźnik wypalenia w procentach

Z danych wynika, że zagrożenie wystąpieniem syndromu jest w obu grupach niemal identyczne. Aby dokładniej przedstawić występujące zależności, obliczono globalny wskaźnik wypalenia (CW). Stanowi go suma wyników w podskalach emocjonalnego wyczerpania (WE), depersonalizacji (D) i odwróconych wyników zaangażowania osobistego (Zo). Najwyższą wartość CW stwierdzono w grupie nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych – 80 punktów. Najwięcej osób w każdej z grup osiągnęło wynik z przedziału – 50–69 punktów (szkoła specjalna – 14 osób, szkoła ogólnodostępna – 19 osób). Przy minimalnym wyniku = 25 punktów i najwyższym = 80, wymieniony przedział można uznać za środkowy. Najwyższe wartości z przedziału 70–80 punktów są udziałem małej liczby badanych: szkoła specjalna – 1 osoba (3,3%) – 74 punkty, szkoła ogólnodostępna – 2 (6,6%) osoby – 74 i 80 punktów). W przedziale o wartościach od 25 do 49 punk-

tów mamy odpowiednio: szkoła specjalna – 15 osób (50%), szkoła ogólnodostępna – 11 (36,6%). Wykonana za pomocą Testu  $t$  – Student analiza statystyczna wykazuje, że pomiędzy nauczycielami obu typów szkół nie istnieją istotne statystycznie różnice w zakresie globalnego wskaźnika wypalenia.

Tabela 1. Wartości Testu  $t$  dla prób niezależnych dla globalnego wskaźnika wypalenia

Szkoła	n	$\bar{x}$	S	t	$\alpha$
Sp	30	53,9	9,0	1,47	0,2
O	30	50,3	9,9		

- O – przedszkole ogólnodostępne;  
 Sp – szkoła specjalna;  
 n – liczebność grupy;  
 $\bar{x}$  – średnia arytmetyczna;  
 S – wartość odchylenia standardowego;  
 t – wynik testu t-Student;  
 $\alpha$  – poziom istotności.

Źródło: badania własne.

Tabela 2. Współczynnik korelacji dla komponentów wypalenia – szkoła specjalna i ogólnodostępna

Stosunki korelacyjne	Szkoła specjalna	Szkoła ogólnodostępna
WE-D	0,75	0,55
WE-Zo	-0,58	-0,46
D-Zo	-0,51	-0,61

Źródło: badania własne.

Tabela 3. Wyniki testu istotności dla korelacji komponentów wypalenia – szkoła specjalna i ogólnodostępna

Stosunki korelacyjne	Szkoła specjalna		Szkoła ogólnodostępna	
	r	$\alpha$	r	$\alpha$
WE-D	0,75	0,05	0,55	0,05
WE-Zo	-0,58	0,05	-0,46	0,05
D-Zo	-0,51	0,05	-0,61	0,05

r – wartość współczynnika korelacji;

$\alpha$  – poziom ufności.

Źródło: badania własne.

W badanej populacji nauczycieli szkół podstawowych specjalnych korelacja dodatnia występuje tylko między wyczerpaniem emocjonalnym a depersonalizacją. Oznacza to, że rosnącym wartościom wyczerpania towarzyszą rosnące wartości depersonalizacji. Wartość współczynnika wskazuje, że korelacja jest wysoka, a zależność znaczna. Zauważona zależność jest istotna statystycznie ( $t = 5,99$ ), na poziomie ufności  $\alpha = 0,05$ . Współczynnik korelacji między wyczerpaniem emo-



cyjnym a zaangażowaniem osobistym przyjmuje z kolei wartość ujemną, co oznacza, że wzrastającym wartościom wyczerpania towarzyszą malejące wartości zaangażowania. Wartość współczynnika korelacji wskazuje nam na istotną zależność ( $r = 0,58$ ). Zależność ta jest również istotna statystycznie ( $t = 3,76$ ), na poziomie ufności  $\alpha = 0,05$ . Wartość ujemną przyjmuje również współczynnik korelacji między depersonalizacją a zaangażowaniem osobistym. Zatem tak jak w poprzednim przypadku, wzrastającym wartościom depersonalizacji towarzyszą malejące wartości zaangażowania. Występująca zależność jest istotna, a korelacja umiarkowana ( $r = 0,51$ ), jak również istotna statystycznie ( $t = 3,14$ ), na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ .

Uzyskane wyniki wskazywałyby na prawidłową dynamikę rozwoju syndromu wypalenia. Wzrostowi najistotniejszego komponentu wypalenia – wyczerpaniu emocjonalnemu – towarzyszy wzrost wartości depersonalizacji i spadek zaangażowania osobistego.

W badanej próbie nauczycieli szkół ogólnodostępnych wyniki są zbliżone do prezentowanych powyżej. Współczynnik korelacji osiąga wartość dodatnią tylko w przypadku korelacji między wyczerpaniem emocjonalnym a depersonalizacją. Oznacza to, iż również w tym przypadku wzrostowi wartości wyczerpania emocjonalnego towarzyszą rosnące wartości depersonalizacji. Wartość współczynnika  $r = 0,55$  świadczy o korelacji umiarkowanej, istotnej zależności. Dla korelacji między wyczerpaniem emocjonalnym a zaangażowaniem osobistym, współczynnik przyjmuje wartość ujemną. Wartość współczynnika wykazuje, że jest to korelacja również umiarkowana ( $r = 0,46$ ), jak również istotna statystycznie ( $t = 2,74$ ), na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ . Tym razem rosnącym wynikiom wyczerpania odpowiadają malejące wartości zaangażowania. Korelacja dla depersonalizacji i zaangażowania osobistego, ma również wartość ujemną i jest ona także umiarkowana ( $r = 0,61$ ), jak również istotna statystycznie ( $t = 4,07$ ), na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ . Wzrostowi wartości depersonalizacji towarzyszą malejące wartości zaangażowania.

Wobec takich wyników, również w przypadku szkoły ogólnodostępnej, możemy mówić o prawidłowej dynamice rozwoju wypalenia. Rosnącym wartościom wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji towarzyszą malejące wartości zaangażowania osobistego.

Analiza statystyczna dotycząca poszczególnych elementów syndromu wypalenia zawodowego wskazuje, że nie istnieją różnice pomiędzy nauczycielami obu typów szkół w zakresie elementów struktury wypalenia i ich poziomu. W placówkach ogólnodostępnych więcej jest nauczycieli o średnim poziomie wyczerpania emocjonalnego (43%) niż w szkołach specjalnych (33%). Średni poziom wyczerpania jest udziałem 33% pedagogów specjalnych i 43% nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Niski poziom wyczerpania częściej występuje wśród nauczycieli szkół specjalnych – 43% (szkoła ogólnodostępna – 33%). Z punktu widzenia statystyki nakreślone tu różnice w poziomie wyczerpania emocjonalnego są nieistotne statystycznie, co oznacza, że nie ma różnic w zakresie wyczerpania emocjonalnego pomiędzy nauczycielami obu typów placówek. Niemniej jednak uzyskane wyniki nie napawają optymizmem. W szkole specjalnej ponad połowa badanych nauczycieli odznacza się wysokim i średnim poziomem wyczerpania emocjonalnego, podobnie w szkole ogólnodostępnej. Wyniki depersonalizacji oka-

zały się korzystniejsze dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Wysoki i średni poziom depersonalizacji jest tam udziałem 47% badanych, co oznaczałoby, że niewiele ponad połowa badanych wykazuje niski poziom depersonalizacji. W szkole specjalnej natomiast 57% badanych nauczycieli deklaruje wysoki i średni poziom depersonalizacji, 43% – poziom niski. Zatem wyniki dla szkół podstawowych specjalnych tym razem nie okazały się korzystniejsze. Ale również tutaj różnice są nieistotne statystycznie. Mimo to jednak, być może specyfika pracy w placówkach kształcenia specjalnego, specyficzne metody i warunki pracy, czy wreszcie poziom intelektualnego funkcjonowania uczniów, mogą sprawiać, że pedagodzy będą w większym stopniu depersonalizować wychowanków. Pomijając już różnice między placówkami (jak wspomniałam, nieistotne statystycznie), należy stwierdzić, że i tutaj wyniki nie są zadowalające.

W badanej grupie pedagogów specjalnych, znacznie więcej jest wyników świadczących o niskim i średnim zaangażowaniu (łącznie – 73%, w szkole ogólnodostępnej łącznie – 63%). Wysokie wyniki zaangażowania dominują w szkole ogólnodostępnej – 37%, podczas gdy w szkole specjalnej tylko 23% pedagogów deklaruje wysokie zaangażowanie w wykonywane obowiązki. Występujące różnice znów jednak okazały się nieistotne statystycznie. Nie można więc mówić, że w którejkolwiek z badanych placówek zaangażowanie osobiste nauczycieli jest istotnie większe bądź mniejsze. Każdy z nauczycieli, czy to ze szkoły specjalnej, czy to z ogólnodostępnej, w zawodowe obowiązki angażuje się w miarę swoich możliwości psychicznych i fizycznych. Jak wynika z przytoczonych danych procentowych, pedagodzy specjaliści jednak średnio angażują się w zawodowe obowiązki. Być może ma na to wpływ długi okres oczekiwania na rezultaty oddziaływań, jak również ich krótkotrwałość. Wyniki nie są więc zadowalające.

Uzyskane wyniki badań pozwalają nam na przyjęcie hipotezy 1. Zakładała ona, że nie istnieją różnice pomiędzy nauczycielami nauczania zintegrowanego szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i szkół ogólnodostępnych w zakresie całkowitego wypalenia określonego wskaźnikiem globalnego wypalenia. Określone różnice w poziomie globalnego wskaźnika wypalenia między nauczycielami obu typów szkół okazały się nieistotne statystycznie na poziomie ufności  $\alpha = 0,2$ . Możemy przyjąć również hipotezę 2, która zakładała, że nie istnieją różnice pomiędzy nauczycielami obu typów szkół w zakresie elementów struktury wypalenia i ich poziomu. Nie możemy więc stwierdzić, że np. pedagodzy specjaliści są bardziej wypaleni, czy też, że nauczyciele szkół ogólnodostępnych w większym stopniu depersonalizują swoich wychowanków.

## Wypalenie zawodowe a adekwatność oceniania

Wypalenie zawodowe określone przez wskaźnik globalnego wypalenia jest czynnikiem determinującym w zakresie poprawności oceniania uczniów z przedmiotu język polski. W szkole specjalnej lepiej wartościują nauczyciele z wysokim poziomem globalnego wskaźnika wypalenia.



Rys. 2. Różnice w ocenianiu uczniów z języka polskiego w obu typach szkół przez nauczycieli z wysokim poziomem globalnego wskaźnika wypalenia

Tabela 4. Międzygrupowe różnice w zakresie adekwatności oceniania z języka polskiego uczniów z klas I-III w zależności od poziomu wypalenia zawodowego

CW	Sz	n	$\bar{x}$	S	d	t	$\alpha$
W	Sp	107	-0,12	1,19	0,1	0,73	0,5
	O	373	-0,25	1,26			
N	Sp	70	-0,37	1,22	0,2	1,24	0,3
	O	212	-0,21	1,15			

Sp – szkoła specjalna dla dzieci lekko upośledzonych umysłowo;

O – szkoła ogólnodostępna;

CW – globalny wskaźnik wypalenia;

W – wysoki poziom globalnego wskaźnika wypalenia;

N – niski poziom globalnego wskaźnika wypalenia;

n – liczebność próby badawczej;

$\bar{x}$  – średnia arytmetyczna rozkładu wyników;

S – odchylenie standardowe rozkładu wyników;

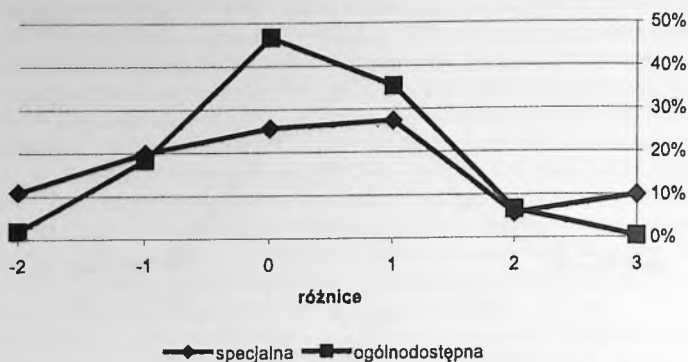
d – różnica pomiędzy średnimi arytmetycznymi porównywanych rozkładów;

t – wartość testu t-Studenta dla prób niezależnych;

$\alpha$  – poziom ufności dla wartości krytycznych testu t-Studenta.

Źródło: badania własne.

Noty zgodne z wynikami pomiaru dydaktycznego najczęściej wystawiali nauczyciele obiektywnie wysoko wypaleni (36,5%), podczas, gdy w drugiej grupie największa liczba not była zawyżona o jedną ocenę (27,4%). Generalnie nauczyciele z niskim poziomem globalnego wskaźnika wypalenia oceniają mniej adekwatnie niż ich wysoko wypaleni koledzy. Tylko w 26% wystawili oni notę zgodną z wynikami pomiaru dydaktycznego.



Rys. 3. Różnice w ocenianiu uczniów z języka polskiego w obu typach szkół przez nauczycieli z niskim poziomem globalnego wskaźnika wypalenia

W szkole ogólnodostępnej również lepiej wartościują nauczyciele z wysokim poziomem globalnego wskaźnika wypalenia. W grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych różnice w ocenianiu między grupą nisko i wysoko wypalonych są również dość duże. W obu grupach najczęściej nauczyciele wystawiali oceny zgodne z rezultatem pomiaru dydaktycznego (CW wysokie – 47,7%, CW niskie – 46,7%). Oceny zaniżone w stosunku do wyniku pomiaru dydaktycznego częściej wystawiali nauczyciele z niskim poziomem globalnego wskaźnika wypalenia – 20,3% (w grupie o wysokim poziomie CW – 17,1%). Nauczyciele z niskim poziomem CW również częściej zawyżali noty na koniec roku – 43% (CW wysokie – 36%). Przyznaję, że w stosunku do wiedzy o efektach wystąpienia syndromu wypalenia, uzyskane wyniki są dość zaskakujące. Obiektywnie wysokie całkowite wypalenie raczej nie idzie w parze z efektywną pracą, a przecież ocenianie jest jednym z elementów składowych zajęć nauczyciela. Być może, prawidłowe wartościowanie wiedzy uczniów zależy od poziomu depersonalizacji – elementu struktury wypalenia? Nasiloną depersonalizacja pociąga za sobą przedmiotowe traktowanie uczniów, etykietyzację i stereotypizację. Może właśnie takie podejście do ucznia sprzyja prawidłowej ewaluacji? Jeżeli odrzucimy emocje, zostanie tylko zdrowy rozsądek i obiektywizm, który jest niezbędny przy ocenianiu.

Wypalenie zawodowe określone przez wskaźnik globalnego wypalenia jest czynnikiem determinującym w zakresie poprawności oceniania uczniów z przedmiotu język polski. W szkole specjalnej lepiej wartościują nauczyciele z wysokim poziomem wskaźnika globalnego wypalenia, różnica jest istotna statystycznie na poziomie ufności  $\alpha = 0,2$ . Uzyskane w obu typach placówek wyniki pozwalają na odrzucenie hipotezy 3. Zgodnie z nią adekwatność oceniania osiągnięć uczniów z przedmiotu język polski jest zależna od poziomu globalnego wskaźnika wypalenia w obu typach placówek. Im mniej wypalony nauczyciel, tym bardziej adekwatna ewaluacja. Tymczasem z analizy przeprowadzonych badań wynika, że to właśnie nauczyciele z wysokim poziomem globalnego wskaźnika wypalenia częściej wystawiają oceny zgodne z rzeczywistą wiedzą i osiągnięciami uczniów.

Być może, wysoka depersonalizacja sprzyja obiektywizacji wnioskowania wartościującego.

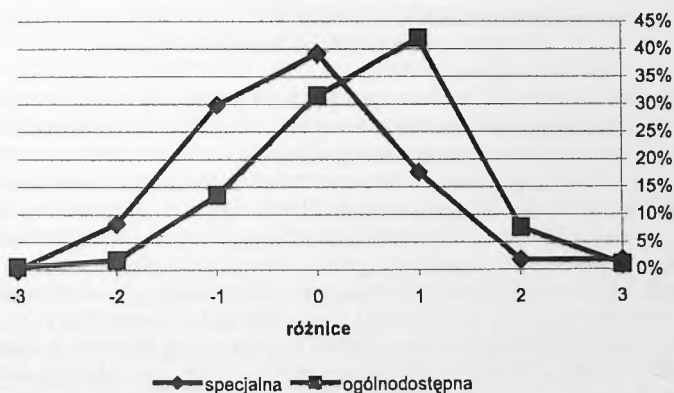
Miejsce pracy, typ szkoły jest czynnikiem determinującym umiejętność oceny z języka polskiego nauczycieli z wysokim poziomem wskaźnika wypalenia, adekwatniej oceniają nauczyciele szkół ogólnodostępnych.

Tabela 5. Międzygrupowe różnice pomiędzy rezultatem pomiaru dydaktycznego a notą formalną z matematyki ze względu na poziom globalnego wskaźnika wypalenia

CW	Sz	n	$\bar{x}$	S	d	t	$\alpha$
W	Sp	107	0,12	1,26	0,4	1,01	0,4
	O	373	-0,47	1,11			
N	Sp	70	0,11	1,04	0,09	0,66	0,6
	O	212	-0,20	1,06			

Źródło: badania własne.

Oznaczenia jak w tabeli 4

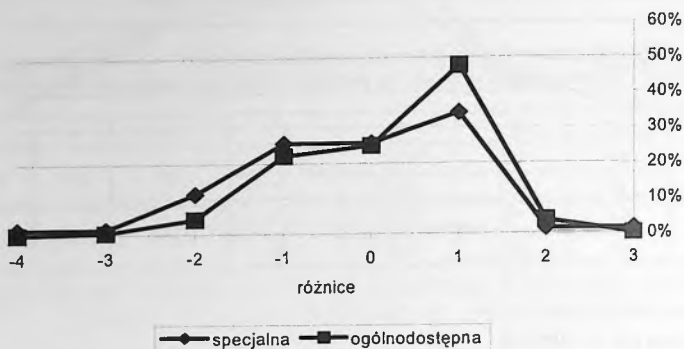


Rys. 4. Różnice w ocenianiu uczniów z matematyki w obu typach szkół przez nauczycieli z wysokim wskaźnikiem globalnego wypalenia

Wypalenie zawodowe określone przez wskaźnik globalnego wypalenia jest czynnikiem determinującym w zakresie poprawności oceniania także z matematyki. Adekwatniej jednak, zarówno w szkole specjalnej jak i ogólnodostępnej, wartościują nauczyciele o wysokim poziomie globalnego wskaźnika wypalenia, czyli o wysokiej wartości całkowitego wypalenia.

Nauczyciele bardziej wypaleni najczęściej oceniali jednak uczniów zgodnie z ich rzeczywistą wiedzą i umiejętnościami, w 40% wystawili ocenę zgodną z oceną uzyskaną w pomiarze dydaktycznym osiągnięć szkolnych. Podczas gdy w drugiej grupie, mniej wypalonych, pedagodzy najczęściej zawyżali noty o jeden

stopień. Taką „pomyłkę” stwierdziłyśmy u 34% badanych uczniów. Ocenę zgodną z rzeczywistą wiedzą i umiejętnościami ucznia wystawili w 26%. Nauczyciele wysoko wypaleni oceny zgodne z wynikiem niezależnego pomiaru dydaktycznego wystawili w 32%.



Rys. 5. Różnice w ocenianiu uczniów z matematyki w obu typach szkół przez nauczycieli z niskim poziomem globalnego wskaźnika wypalenia

W grupie nauczycieli nisko wypalonych oceny zgodne z wynikami pomiaru dydaktycznego osiągnięć szkolnych wystawiono w 25%. Znowż zatem obiektywnie wysokie wypalenie idzie w parze z właściwym wartościowaniem osiągnięć uczniów w zakresie matematyki. Szczercze mówiąc, jedynym racjonalnym wytłumaczeniem tego faktu jest znów odwołanie się, tak jak w przypadku języka polskiego, do nasilonej depersonalizacji. Przecież wysokie wyczerpanie emocjonalne i niskie zaangażowanie osobiste na pewno nie przyczynią się do prawidłowej ewaluacji. Może więc właśnie przedmiotowe traktowanie uczniów sprzyja chłodnemu kalkulowaniu ich wiadomości i umiejętności matematycznych. Analiza wyników zgromadzonych badań pozwala na odrzucenie hipotezy 4. Hipoteza ta zakładała, że adekwatność oceniania osiągnięć uczniów z przedmiotu matematyka jest zależna od poziomu globalnego wskaźnika wypalenia w obu typach placówek – im mniej wypalony nauczyciel, tym bardziej adekwatna ewaluacja.

Wypalenie zawodowe określone przez wskaźnik globalnego wypalenia jest czynnikiem determinującym w zakresie poprawności oceniania uczniów z matematyki tylko w przypadku szkoły ogólnodostępnej. Jednak adekwatnej wartościują nauczyciele o wysokim poziomie globalnego wypalenia, różnica jest istotna statystycznie na poziomie ufności  $\alpha = 0,001$ . Nauczyciele niezależnie od poziomu wskaźnika najczęściej zawyżają noty końcowe średnio o jedną ocenę. W szkole podstawowej specjalnej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim adekwatność oceniania z przedmiotu matematyka nie jest zależna od poziomu globalnego wskaźnika wypalenia.

Pedagodzy specjali o wysokim poziomie wskaźnika najczęściej wystawiają oceny adekwatne do rzeczywistej wiedzy i osiągnięć uczniów, zaś pedagodzy z niskim poziomem wskaźnika najczęściej wystawiają noty zawyżone o jedną ocenę.

Stwierdzono istotne statystycznie różnice między nauczycielami z wysokim poziomem globalnego wskaźnika wypalenia obu typów szkół – i to na korzyść nauczycieli szkół specjalnych ( $\alpha = 0,4$ ), którzy oceniają bardziej adekwatnie.

Stwierdzono istotne statystycznie różnice także między nauczycielami z niskim poziomem globalnego wskaźnika wypalenia obu typów szkół – i znów na korzyść nauczycieli szkół specjalnych ( $\alpha = 0,7$ ), którzy tym razem znacznie rzadziej, niż ich koledzy ze szkół ogólnodostępnych, zaniżają noty końcowe z matematyki o jeden stopień.

## Wnioski

1. Nauczyciele nauczania zintegrowanego szkół podstawowych ogólnodostępnych i szkół podstawowych specjalnych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim są zagrożeni syndromem wypalenia zawodowego.

2. W obu typach szkół u ponad połowy badanych stwierdzono średni i wysoki poziom wyczerpania emocjonalnego. Widać zatem, że nauczyciele wykonują pracę poza limitem własnych możliwości radzenia sobie z problemami dotyczącymi pracy. Charakterystyczne ujemne stany emocjonalne, jak zmęczenie, znużenie czy wreszcie złość, nie przynoszą korzyści ani im, ani uczniom, z którymi pracują. Zbyt silne doznania emocjonalne mogą w efekcie zniekształcać realny obraz postrzegania wychowanków oraz ich możliwości. Wyniki z zakresu depersonalizacji także nie napawają optymizmem. Zbyt wiele jest wartości świadczących o średnim i wysokim poziomie depersonalizacji. Zbyt wielu nauczycieli staje się obojętnymi wobec uczniów, traktując ich prawdopodobnie w sposób przedmiotowy, nie stroniąc od etykietowania i stereotypizacji. Może to zaowocować zbyt dużym dystansem w pracy z uczniami. Zbyt nasilona depersonalizacja będzie z całą pewnością prowadzić do skracania czasu bezpośredniego kontaktu z uczniem, unikania zajęć pozalekcyjnych w szkole, unikania kontaktów z rodzicami. W sposób negatywny odbija się to przede wszystkim na samym uczniu, który mimo prób nie będzie mógł znaleźć płaszczyzny porozumienia ze swoim nauczycielem. Wyniki zaangażowania osobistego wskazują na coraz mniejsze zainteresowanie nauczycieli wykonywanym zawodem. Być może, ma na to wpływ podwyższony poziom wyczerpania emocjonalnego. Nadmierne zmęczenie nie sprzyja zaangażowaniu się w jakiegokolwiek obowiązku.

3. W szkole specjalnej w zakresie języka polskiego lepiej wartościują nauczyciele z wysokim poziomem globalnego wskaźnika wypalenia. Podobnie w szkole ogólnodostępnej. Notę zgodną z wynikiem pomiaru dydaktycznego częściej wystawiali nauczyciele z wysokim poziomem globalnego wskaźnika wypalenia. W przypadku matematyki również adekwatniej, zarówno w szkole specjalnej, jak i ogólnodostępnej, wartościują nauczyciele o wysokim poziomie globalnego wskaźnika wypalenia, czyli o wysokiej wartości całkowitego wypalenia.

## Bibliografia

- Chrzanowska I.: *Wypalenie zawodowe i poziom poczucia kontroli nauczycieli i wychowawców pracujących w placówkach specjalnych*. ASS EDUCANDI III, Wydawnictwo UG, 2002.
- Chrzanowska I.: *Z badań nad ocenianiem uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. WSPS, Warszawa 1997.
- Denek K.: *Ocenianie wiedzy uczniów*. „*Życie Szkoły*” 1979, nr 9.
- Gliwa B.: *Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania*. WSiP, Warszawa 1978.
- Golińska L., Świętochowski W.: *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli*. „*Psychologia Wychowawcza*” 1998, nr 5.
- Kliś M., Kossewska J.: *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*. „*Psychologia Wychowawcza*” 1998, nr 2.
- Krawulska-Ptaszyńska A.: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*. „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*” 1996, nr 8.
- Maslach C.: *Wypalenie się – utrata troski o człowieka*. W: Zimbardo W. P. G., Ruch F.L.: *Psychologia i życie*. PWN, Warszawa 1999.
- Niemierko B.: *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. WSiP, Warszawa 1997.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z.: *Psychologia wychowawcza*. PWN, Warszawa 1981.
- Raciniowski S.: *Problemy oceny szkolnej*. PZWS, Warszawa 1966.
- Sęk H.: *Wypalenie zawodowe – psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Zakład Wydawniczy Denek K., Poznań 1996.
- Świętochowski W.: *Wypalenie bez ognia*. „*Charaktery*” 2000, nr 11.
- Świętochowski W.: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli – co to jest i jak się przed nim bronić*. „*Szkoła Zawodowa*” 1995, nr 10.
- Wojciechowska J.: *Syndrom wypalenia zawodowego*. „*Nowiny Psychologiczne*” 1990, nr 5–6.

## Summary

Integrated teaching teachers at public primary schools and special primary schools for the slightly mentally disabled are in danger of vocational burnout. At both types of schools over a half of surveyed suffered from an emotional burnout at a medium and high degree. Bad emotional condition – tiredness, boredom, anger – can disturb the real perception of students and their abilities. There are proofs for medium and high level of depersonalization. Nevertheless, the results of research show that teachers of high burnout global index level, estimate students accomplishments more adequately to their real learning effects than their colleagues do.



Joanna Milczarek  
*nauczyciel w Przedszkolu Specjalnym Nr 1 w Łodzi*

## POZIOM WYPALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI

Pomysł przeprowadzenia badań w przedszkolach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych pracujących z dzieckiem prawidłowo rozwijającym się i dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym oraz z dzieckiem z Zespołem Downa ma związek z doniosłością edukacji przedszkolnej. W obecnych czasach coraz więcej mówi się o wychowawczej funkcji przedszkola. Odpowiedzialne zadanie wychowania dziecka nie spoczywa więc już tylko na rodzicach. Ci, z różnych powodów, decydują się na zapisanie dziecka do przedszkola, licząc na pedagogiczne umiejętności kadry placówki. Wychowaniem przedszkolnym są już objęte trzylatki. Wówczas przez kilka godzin zajmują się nimi nauczycielki przedszkola. Wiek trzech lat jest okresem, w którym należy zacząć intensywnie wspomagać rozwój dziecka. Wiele tego typu zajęć odbywa się właśnie w przedszkolu. Aby wspomagać rozwój dziecka, nauczyciel przedszkola musi organizować kształcące sytuacje – zabawy, zadania do wykonania i ćwiczenia, w których dziecko będzie mogło gromadzić wartościowe doświadczenia (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2000). Trzeci rok życia, który daje dziecku przepustkę do przedszkola, to szalenie ważny okres rozwojowy. Jest to czas konstruowania własnego Ja i podążania ku innym ludziom. W tym właśnie okresie kształtuje się ciekawość świata i chęć, nastawienie do samodzielnych „wycieczek” poznawczych i działania. Sposób wychowania małego przedszkolaka często determinuje jego „szkolną” i „dorosłą” osobowość.

Wiele napisano już o idealnym nauczycielu. Jaki on naprawdę powinien być? Myślę, że taki ideał kształtuje rzeczywistość. Na pewno musi być to człowiek, który w pełni zdaje sobie sprawę z odpowiedzialności, jaka na nim ciąży. Jednym z głównych celów wychowania w przedszkolu jest umożliwienie dziecku określenia własnej indywidualności – pomóc w osiągnięciu autonomii. Pozwoli mu również na twórcze działanie, ułatwi porozumiewanie się z innymi, nauczy odpowiedzialności wobec siebie i innych (Lubomirska, 1997). W realizacji tego nadrzędnego celu pomogą nauczycielowi rozmaite zadania. Jednym z nich jest traktowanie dziecka jako osoby o pewnych możliwościach i umiejętnościach. Wiąże się to z rezygnacją z postawy nadopiekuńczej prowadzącej do zależności dziecka od dorosłych. Dziecko powinno mieć również zapewnioną swobodę działania i ruchu. Pozwoli mu to gromadzić osobiste doświadczenia konieczne do odkrywania i poznawania środowiska. Kolejnym ważnym zadaniem jest poszanowanie wolności, rozwijanie twórczości.

Wszystkie te zadania znajdują swoje miejsce nie tylko w przedszkolach ogólnodostępnych. Powinny być one obecne także, a może przede wszystkim w przedszkolach specjalnych i integracyjnych. W przypadku tych ostatnich niebagatelną rolę odgrywa też zadanie, którego realizacja umożliwi dziecku zdobycie doświadczeń przekonujących o wartości tolerancji, sprawiedliwości, solidarności i ofiarności.

Każde dziecko w każdym przedszkolu powinno spotkać nauczyciela pełnego zapału do pracy, wierzącego w zasadność swoich poczynań, nauczyciela, który będzie szanował odmienność i indywidualność dziecka.

## Problematyka badań

Celem podjętych badań było:

- określenie rozmiarów zjawiska wypalenia zawodowego wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej przedszkoli ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych;
- określenie struktury wypalenia w badanej grupie;
- określenie różnic poziomu i struktury wypalenia wśród nauczycieli wszystkich typów placówek przedszkolnych.

Do badań astosowano **Kwestionariusz MBI Christiny Maslach**.

Badaniami objętych zostało 90 nauczycieli nauczania przedszkolnego: 30 z przedszkoli ogólnodostępnych, 30 z przedszkoli integracyjnych i 30 z przedszkoli specjalnych. Dobór przedszkoli dokonany został w sposób losowy.

**Hipotezy badawcze:**

1. Nie istnieją różnice pomiędzy nauczycielami przedszkoli integracyjnych i specjalnych w poziomie wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i zaangażowania osobistego.

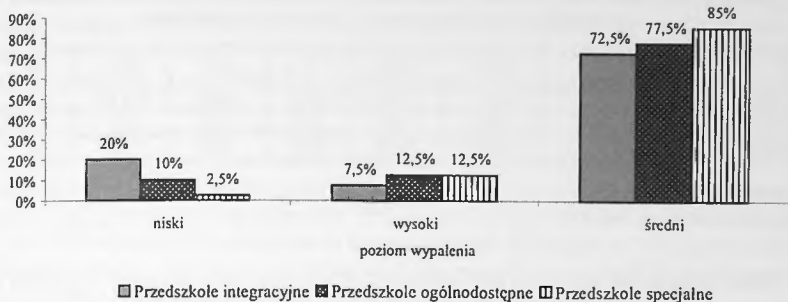
2. Nie istnieją różnice pomiędzy nauczycielami przedszkoli ogólnodostępnych i specjalnych w poziomie wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i zaangażowania osobistego.

3. Nie istnieją różnice pomiędzy nauczycielami przedszkoli ogólnodostępnych i przedszkoli integracyjnych w poziomie wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i zaangażowania osobistego.

## Wyniki badań

### Poziom wypalenia zawodowego w badanej populacji

Wyniki zebrane za pomocą Kwestionariusza MBI wskazują, że w badanych grupach nauczycieli wszystkich placówek odsetek osób o wysokim poziomie wypalenia jest zbliżony, w przypadku przedszkoli ogólnodostępnych i specjalnych nawet taki sam – 12,5%. W przedszkolach integracyjnych odsetek ten wynosi 7,5% (rys. 1).



Rys. 1. Wypalenie zawodowe u nauczycieli przedszkoli integracyjnych, ogólnodostępnych i specjalnych – ogólny wskaźnik wypalenia w procentach

W przypadku niskiego poziomu wypalenia wyniki nie są już tak bardzo zbliżone. W badanej grupie nauczycieli przedszkoli specjalnych tylko 20,5% badanych osiągnęło niski poziom, w przedszkolach ogólnodostępnych odsetek tych osób wynosi 10%, a w przedszkolach integracyjnych – 20%.

Wyniki średniego poziomu wypalenia są we wszystkich badanych grupach porównywalne. Przedszkola specjalne – 85%, przedszkola ogólnodostępne – 77,5%, przedszkola integracyjne – 72,5%. Z danych wynika więc, że zagrożenie wystąpieniem syndromu jest we wszystkich badanych grupach niemal identyczne.

Tabela 1. Wartości Testu t dla prób niezależnych dla elementów struktury wypalenia – przedszkola integracyjne i przedszkola specjalne

Przedszkola I wz Przedszkoli Sp	$\bar{x}$ -I	$\bar{x}$ -Sp	t	S-I	S-Sp	$\alpha$
WE I - WE Sp	10,65	11,78	-0,53	8,66	10,33	0,6*
DI - D Sp	1,55	2,23	0,98	2,71	3,44	0,3*
Zo I - Zo Sp	37,73	34,90	1,83	6,01	7,72	0,7*

I – przedszkola integracyjne;

O – przedszkole ogólnodostępne;

Sp – przedszkola specjalne;

t – wynik testu t-Student;

S – odchylenie standardowe;

$\bar{x}$  – średnia arytmetyczna;

$\alpha$  – poziom ufności;

\* – różnica nieistotna statystycznie dla podanego poziomu ufności.

Źródło: badania własne.

Tabela 2. Wartości Testu t dla prób niezależnych dla elementów struktury wypalenia – przedszkola ogólnodostępne i przedszkola specjalne

Przedszkola O wz Przedszkoli Sp	$\bar{x}$ -O	$\bar{x}$ -Sp	t	S-O	S-Sp	$\alpha$
WE O - WE Sp	13,63	11,78	0,87	8,54	10,33	0,4*
D O - D Sp	2,88	2,23	0,85	3,41	3,44	0,4*
Zo O - Zo Sp	34,13	34,90	-0,42	8,61	7,72	0,7*

Źródło: badania własne.

Objaśnienia jak do tabeli 1

Tabela 3. Wartości Testu t dla prób niezależnych dla elementów struktury wypalenia – przedszkola ogólnodostępne i przedszkola integracyjne

Przedszkola O wz Przedszkoli I	$\bar{x}$ -O	$\bar{x}$ -I	t	S-O	S-I	$\alpha$
WE O - WE I	13,63	10,65	1,55	8,54	8,66	0,13*
D O - D I	2,88	1,55	1,92	3,41	2,71	0,06*
Zo O - Zo I	34,13	37,37	2,17	8,61	6,01	0,03 *

Źródło: badania własne.

Objaśnienia jak do tabeli 1

Nieco inaczej wygląda rozkład wyników procentowych w przypadku poszczególnych wskaźników struktury wypalenia. W badanej grupie nauczycieli przedszkoli specjalnych u 15% nauczycieli odnotowałam wysoki poziom wyczerpania emocjonalnego (WE). W dwóch pozostałych grupach (przedszkola integracyjne i ogólnodostępne) wysoki poziom WE stwierdziłam u 18% (w każdej grupie). Niski poziom WE jest udziałem odpowiednio – 58% nauczycieli przedszkoli specjalnych, 40% nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych i 60% badanych z przedszkoli integracyjnych. Wyniki te napawają optymizmem. Znacznie więcej jest nauczycieli niewyczerpanych. Zagrożenie (średni poziom WE) pojawieniem się wyczerpania emocjonalnego wygląda następująco: przedszkola specjalne – 28%, przedszkola ogólnodostępne – 40%, przedszkola integracyjne – 23%. Zaobserwowane przeze mnie różnice w poziomie wyczerpania emocjonalnego w badanych grupach nauczycieli są nieistotne statystycznie. Przyjmujemy zatem, że nie ma różnic pomiędzy nauczycielami badanych typów placówek w zakresie wyczerpania emocjonalnego (por. tabele 1, 2, 3).

Procentowy rozkład wyników depersonalizacji (D) również nie przynosi istotnych różnic. Wysoki poziom D stwierdziłam u 20% badanych nauczycieli przedszkoli specjalnych, 25% nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych i 15% nauczycieli przedszkoli integracyjnych. Niski poziom depersonalizacji jest udziałem 48% nauczycieli przedszkoli specjalnych, 5% nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych i 50% nauczycieli przedszkoli integracyjnych. Niepokojem napawa odsetek nauczycieli zagrożonych pojawieniem się symptomów depersonalizacji. Średni poziom depersonalizacji stwierdziłam u 33% badanych nauczycieli przedszkoli specjalnych, 40% badanych nauczycieli z przedszkoli ogólnodostępnych i 35% badanych nauczycieli przedszkoli integracyjnych. Jednak i w tym przypadku zaobserwowane różnice okazały się nieistotne statystycznie (tabela 1, 2, 3).

Nieco inaczej wygląda rozkład danych procentowych w przypadku zaangażowania osobistego (Zo). 55% badanych nauczycieli pracujących w przedszkolach specjalnych deklaruje wysoki poziom badanej cechy. Taki sam poziom deklaruje 25% badanych nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych. W grupie badanych nauczycieli uczących w przedszkolach integracyjnych odsetek ten wynosi +33%. Niski poziom Zo stwierdziłam u 23% nauczycieli w przedszkolach specjalnych, 43% nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych i 23% nauczycieli przedszkoli integracyjnych. Średni poziom badanej cechy jest udziałem 55% badanych nauczycieli przedszkoli specjalnych, 25% nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych i 33% nauczycieli przedszkoli integracyjnych. Również w tym przypadku zaobserwowane różnice są nieistotne statystycznie dla podanych poziomów ufności (tabela 1, 2, 3).

Z punktu widzenia statystyki nakreślone tu różnice w poziomie wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i zaangażowania osobistego pomiędzy nauczycielami przedszkoli integracyjnych i przedszkoli specjalnych, pomiędzy nauczycielami przedszkoli ogólnodostępnych i specjalnych oraz pomiędzy nauczycielami przedszkoli ogólnodostępnych i integracyjnych nie są istotne statystycznie, co oznacza, że nie ma różnic w zakresie wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i zaangażowania osobistego pomiędzy nauczycielami badanych typów przedszkoli.

Tabela 4. Współczynnik korelacji dla komponentów wypalenia – przedszkola specjalne, ogólnodostępne i integracyjne

Stosunki korelacyjne	Przedszkole ogólnodostępne	Przedszkole integracyjne	Przedszkole specjalne
WE - D	0,53	0,49	0,59
WE - Zo	-0,59	-0,48	-0,51
D - Zo	-0,37	-0,46	-3,62

Źródło: badania własne.

Tabela 5. Wyniki testu istotności dla korelacji komponentów wypalenia – przedszkola specjalne, ogólnodostępne i integracyjne

Stosunki korelacyjne	Przedszkole specjalne			Przedszkole integracyjne			Przedszkole ogólnodostępne		
	r	t	$\alpha$	r	t	$\alpha$	r	t	$\alpha$
WE-D	0,59	4,54	0,05	0,49	6,15	0,05	0,53	3,86	0,05
WE-Zo	-0,51	-3,62	0,05	-0,48	-3,41	0,05	-0,59	-4,53	0,05
D-Zo	-3,62	-2,40	0,05	-0,46	-3,19	0,05	-0,37	-2,42	0,05

r – wartość współczynnika korelacji;

$\alpha$  – poziom ufności;

t – wartość testu istotności dla stosunku korelacyjnego.

Źródło: badania własne.

W badanej populacji nauczycieli przedszkoli specjalnych korelacja dodatnia występuje tylko między wyczerpaniem emocjonalnym a depersonalizacją. Oznacza to, że rosnącym wartościom wyczerpania towarzyszą rosnące wartości deper-

sonalizacji. Wartość współczynnika świadczy, że korelacja jest umiarkowana, a zależność istotna. Współczynnik korelacji między wyczerpaniem emocjonalnym a zaangażowaniem osobistym przyjmuje z kolei wartość ujemną, co oznacza, że wzrastającym wartościom wyczerpania towarzyszą malejące wartości zaangażowania. Wartość współczynnika korelacji wskazuje nam na istotną zależność ( $r = 0,51$ ). Zależność ta jest również istotna. Wartość ujemną przyjmuje również współczynnik korelacji między depersonalizacją a zaangażowaniem osobistym. Zatem tak jak w poprzednim przypadku, wzrastającym wartościom depersonalizacji towarzyszą malejące wartości zaangażowania. Wartość współczynnika wskazuje na słabą korelację, zależność wyraźną, lecz małą. Wszystkie podane zależności są istotne statystycznie przy poziomie ufności  $\alpha = 0,05$

Uzyskane wyniki wskazująby na prawidłową dynamikę rozwoju syndromu wypalenia. Wzrostowi najistotniejszego komponentu wypalenia – wyczerpaniu emocjonalnemu – towarzyszy wzrost wartości depersonalizacji i spadek zaangażowania osobistego.

W badanej próbie nauczycieli przedszkoli integracyjnych wyniki są zbliżone do prezentowanych powyżej. Współczynnik korelacji osiąga wartość dodatnią tylko w przypadku korelacji między wyczerpaniem emocjonalnym a depersonalizacją. Oznacza to, iż wzrostowi wartości wyczerpania emocjonalnego towarzyszą rosnące wartości depersonalizacji. Wartość współczynnika  $r = 0,49$ , wskazuje na korelację umiarkowaną, istotną zależność. Dla korelacji między wyczerpaniem emocjonalnym a zaangażowaniem osobistym współczynnik przyjmuje wartość ujemną. Wartość współczynnika mówi, że jest to korelacja również umiarkowana ( $r = 0,48$ ), jak i istotna statystycznie ( $t = 3,41$ ), na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ . Tym razem rosnącym wynikiem wyczerpania odpowiadają malejące wartości zaangażowania. Korelacja dla depersonalizacji i zaangażowania osobistego ma wartość ujemną; jest ona umiarkowana ( $r = 0,46$ ) oraz istotna statystycznie ( $t = 3,19$ ), na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ . Wzrostowi wartości depersonalizacji towarzyszą malejące wartości zaangażowania.

Wobec takich wyników, również w przypadku szkoły ogólnodostępnej, możemy mówić o prawidłowej dynamice rozwoju wypalenia. Rosnącym wartościom wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji towarzyszą malejące wartości zaangażowania osobistego.

W badanej grupie nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych wyniki są znów zbliżone do prezentowanych powyżej. Współczynnik korelacji osiąga wartość dodatnią znów tylko w korelacji między wyczerpaniem emocjonalnym a depersonalizacją. Oznacza to, iż wzrostowi wartości wyczerpania emocjonalnego towarzyszą rosnące wartości depersonalizacji. Wartość współczynnika ( $r = 0,53$ ) wskazuje na korelację umiarkowaną, istotność zależność. Zaobserwowana zależność jest również istotna statystycznie ( $t = 3,86$ ) przy poziomie ufności  $\alpha = 0,05$ . Dla korelacji między wyczerpaniem emocjonalnym współczynnik osiąga wartość ujemną, co oznacza, że wzrostowi wartości wyczerpania emocjonalnego towarzyszą rosnące wartości depersonalizacji. Dla wyczerpania emocjonalnego i zaangażowania osobistego współczynnik przyjmuje wartość ujemną. Oznacza to, że rosnącym wynikiem wyczerpania odpowiadają malejące wartości zaangażowania. Wartość współczynnika ( $r = 0,59$ ) świadczy o korelacji umiarkowanej, istotnej zależności, która jest też istotna statystycznie ( $t = 4,53$ ) przy poziomie ufności

$\alpha = 0,05$ . Dla depersonalizacji i zaangażowania osobistego współczynnik przyjmuje także wartość ujemną, co oznacza, że rosnącym wartościom depersonalizacji towarzyszy spadek zaangażowania osobistego. Zaobserwowana zależność jest niska ( $r = 0,37$ ), zależność wyraźna, lecz mała, ale istotna statystycznie ( $t = 2,42$ ) przy poziomie ufności  $\alpha = 0,05$ .

Analiza statystyczna poszczególnych elementów syndromu wypalenia zawodowego świadczy, że nie istnieją różnice pomiędzy nauczycielami badanych typów przedszkoli w zakresie elementów struktury wypalenia i ich poziomu.

Tym samym możemy przyjąć hipotezę pierwszą, która zakładała, że nie istnieją różnice pomiędzy nauczycielami przedszkoli integracyjnych i specjalnych w zakresie struktury wypalenia zawodowego. Możemy również przyjąć hipotezę drugą, która zakładała, że nie istnieją różnice pomiędzy nauczycielami przedszkoli ogólnodostępnych i specjalnych w zakresie struktury wypalenia zawodowego. Również przyjmujemy hipotezę trzecią, która zakładała, że nie istnieją różnice pomiędzy nauczycielami przedszkoli ogólnodostępnych i przedszkoli integracyjnych w zakresie struktury wypalenia zawodowego.

## Wnioski

1. Nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych są zagrożeni syndromem wypalenia zawodowego.

2. We wszystkich badanych typach placówek poziom wyczerpanie emocjonalnego osiąga u większości badanych poziom średni. Nauczyciele pracują powyżej własnych możliwości radzenia sobie z problemami. Stany emocjonalne, jak zmęczenie, znudzenie, a także złość nie przynoszą korzyści i nauczycielom, i uczniom.

## Bibliografia

- Golińska L., Świętochowski W.: *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli*. „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 5.
- Gruszczuk-Kolczyńska E., Zielińska E.: *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się – książka dla rodziców, terapeutów i nauczycielek przedszkola*. WSiP, Warszawa 2000.
- Kliś M., Kossewska J.: *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*. „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 2.
- Krawulka-Ptaszyńska A.: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 8.
- Lubomirska K.: *Przedszkole – rzeczywistość i szansa*. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Maslach C.: *Wypalenie się – utrata troski o człowieka*. W: Zimbardo W. P. G., Ruch F.L.: *Psychologia i życie*. PWN, Warszawa 1999.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z.: *Psychologia wychowawcza*. PWN, Warszawa 1981.
- Sęk H.: *Wypalenie zawodowe – psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Zakład Wydawniczy Denek K., Poznań 1996.
- Świętochowski W.: *Wypalenie bez ognia*. „Charaktery” 2000, nr 11.

Świętochowski W.: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli – co to jest i jak się przed nim bronić.* „Szkoła Zawodowa” 1995, nr 10.

Wojciechowska J.: *Syndrom wypalenia zawodowego.* „Nowiny Psychologiczne” 1990, nr 5–6.

## Summary

In all nursery schools surveyed emotional burnout level of most of the teachers reached the medium degree. Personal engagement drops, which proves the falling interest of teachers in doing their job. The results of research on the range of depersonalization indicate its medium and high level. Level of depersonalization impacts the teacher's attitude towards children: he becomes indifferent, treats children like they were objects including labeling and stereotyping.



Zofia Gołąb-Meyer  
*Uniwersytet Jagielloński*  
 Danuta Szot-Gawlik  
*Akademia Pedagogiczna w Krakowie*

## PODRĘCZNIK FIZYKI W PREFERENCJACH NAUCZYCIELSKICH<sup>1</sup>

Bogata oferta podręczników szkolnych (listy MENiS<sup>2</sup>) stawia przed nauczycielami poważne i odpowiedzialne zadanie wyboru tej podstawowej pomocy dydaktycznej. Problem ten pozostawałby jedynie interesującym wyzwaniem dopasowania podręcznika do swoich i uczniów gustów, być może także i do poziomu klasy, gdyby nie fakt, że pomimo pozytywnych ministerialnych opinii, jakie otrzymały wszystkie dopuszczone przez MENiS podręczniki, wiele z nich zawiera poważne błędy merytoryczne i dydaktyczne.

W takiej sytuacji rozeznanie, jakimi kryteriami kierują się nauczyciele przy wyborze podręcznika, oraz zbadanie, czy nauczyciele są w stanie samodzielnie ocenić wartość merytoryczną i dydaktyczną podręczników, jest zadaniem ważnym.

### Poprawność merytoryczna i dydaktyczna podręczników

Nauczyciele, których opinie badano ucą przyrody i fizyki w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach wykorzystują różnorodne podręczniki. Niestety, w niektórych z nich niezależni recenzenci znaleźli wiele, i to niekiedy poważnych, błędów. Lektura recenzji w raporcie Polskiej Akademii Umiejętności<sup>3</sup>, artykułów w „Fotonie”<sup>4</sup> i na stronach internetowych Polskiego Towarzystwa Fizycznego<sup>4</sup> wyraźnie ten fakt dokumentuje.

Analiza ankiet nauczycielskich na temat używanych przez nich podręczników wykazuje natomiast, iż nauczyciele mają przekonanie o ich poprawności merytorycznej, a przecież nie zawsze jest ono uzasadnione.

### Czynniki decydujące o wyborze podręcznika

W 2002 roku przeprowadzono wśród 80 nauczycieli fizyki, uczestników warsztatów organizowanych przez doradców metodycznych kuratorium krakowskiego, ankietę dotyczącą wyboru podręcznika do fizyki dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.

Wyniki ankiety są następujące:

1. Najczęściej wymieniane czynniki decydujące o wyborze podręcznika, to:
  - Indywidualny wybór po przeglądnięciu od kilku do kilkunastu podręczników (70%);
  - Obecność na prezentacji organizowanej przez wydawnictwo (39%);
  - Porady kolegów (30%);
  - Oferta wydawnictwa skierowana do szkoły (13%).

2. W ostatnich trzech latach tylko 5% nauczycieli gimnazjalnych zmieniał używany podręcznik. W liceach nowe podręczniki wprowadzane są praktycznie tylko w klasach pierwszych.

3. Nauczyciele zapytani w ankiecie, jakie cechy powinien mieć podręcznik idealny, najczęściej postulowali:

- ściśle powiązanie treści fizycznych z życiem codziennym i zjawiskami powszechnie znanymi;
- zawarcie w podręczniku dużej liczby zadań z odpowiedziami i ewentualnie przykładowymi rozwiązaniami;
- nowoczesną formę: przejrzysty układ, ciekawe zdjęcia i dobre rysunki, skrowidz, obudowa multimedialna (programy komputerowe, foliogramy, płytki CD).

Tylko trzy osoby napisały *explicite* o poprawności merytorycznej, z czego wnioskujemy, że dla pozostałych jest oczywiste.

4. Nauczyciele generalnie uważają, że wybrany przez nich podręcznik pozwoli zrealizować założony program.

Jak widać, badani przez nas nauczyciele zadają sobie wiele trudu, by zdobyć możliwie wiele informacji o oferowanych podręcznikach. Jest to stwierdzenie optymistyczne.

Lektura wielu prac nauczycieli, a w szczególności prac nauczycieli – uczestników warsztatów poświęconych ocenie podręczników („Foton” 76, 2002: artykuł J. Turlo i recenzje nauczycieli) wyraźnie pokazuje, iż nauczyciele, oceniając podręcznik, skupiają się na jego cechach, które ułatwią im nowoczesny i wygodny sposób prowadzenia lekcji. Natomiast zakładają z góry, iż podręcznik jest poprawny merytorycznie.

Czy nauczyciele mogą sami ocenić podręcznik pod względem poprawności merytorycznej?

## Badania

„Dynamika – Arystoteles – Newton” – test dla nauczycieli przyrody i fizyki oraz uczniów gimnazjów.

Test ten przeprowadzany jest od paru lat, co roku w grupie nauczycieli – uczestników studiów podyplomowych (dwie grupy po około 30 osób). Polega na przedstawieniu badanej grupie zasad dynamiki Arystotelesa bez podania autorstwa tekstu (wykorzystano w badaniach dostępny w Internecie na stronach Uniwersytetu Warszawskiego tekst Andrzeja Kajetana Wróblewskiego, <http://info-fuw.edu.pl/~akw/historia.html>), a następnie słuchacze proszeni są o ewentualne wyrażenie swojego poparcia dla przedstawionego stanowiska poprzez podniesienie rąk do góry.

Tylko bardzo nieliczni nauczyciele (zwykle po studiach fizycznych) zgłaszają protest – widząc niezgodność z zasadami Newtona. Badani uczniowie gimnazjów (wielokrotnie badano duże, ponad stuosobowe grupy) w stu procentach popierają pogląd Arystotelesa na ruch. Nie tylko dlatego, iż jest on wyrazem ich osobistych doświadczeń, lecz również dlatego, iż pogląd ten nie jest skutecznie korygowany przez nauczycieli. Proces przełamywania czy też pokonywania bariery arystotelesowskiej jest trudny i długotrwały. Niewłaściwe teksty w podręczniku mogą ten proces utrudniać.

## **Świadomość występowania trudności poznawczych u uczniów**

Kilkudziesięciu nauczycieli (w ostatnich trzech latach) poproszono o przypomnienie własnych trudności w rozumieniu materiału szkolnego oraz wymienienie trudności poznawczych ich uczniów. Poproszono też o przedstawienie stosowanych przez nauczycieli metod, ułatwiających zrozumienie nauczanego materiału.

Poza nielicznymi wyjątkami, badani zapomnieli o własnych przeszkodach (dość typowe dla przeszkód poznawczych, patrz np. ZG-M, „Foton” 45,1996 *O przeszkodach poznawczych*). Nieliczni wymieniali oczywiste i znane, jak np. dodawanie ułamków, a proponowane metody ułatwiające rozumienie były natury wychowawczej (system nagród, znane „tricki”), a nie wnikały w istotę trudności.

Oczywiście, nie oznacza to, że nauczyciel nie rozpoznaje intuicyjnie w podręcznikach tych fragmentów, które najskuteczniej pozwolą uczniom pokonać barierę niezrozumienia. Nauczyciel może intuicyjnie wyczuć trudności w przyswajaniu przez uczniów treści nauczania, jeśli np. sam w okresie szkolnym miał problemy z określonymi tematami lub zauważył je w klasie. W innym przypadku rozpoznanie słabych metodycznie fragmentów nie nastąpi. Wtedy trudno porównywać różne podręczniki pod względem walorów dydaktycznych.

## **Rozpoznawanie niepoprawnych zadań**

Poproszono testowane grupy nauczycieli, by samodzielnie ułożyli zadanie, na podstawie którego mogliby ocenić rozumienie u uczniów prawa zachowania energii mechanicznej, wykorzystując podaną, konkretną sytuację fizyczną (zsuwanie się strażaka po drewnianym słupie i zeskok z pewnej wysokości).

Okazało się, że poza zupełnie nielicznymi wyjątkami, nauczyciele nie potrafili poprawnie skonstruować zadania. Nie oznacza to jednak, iż nie potrafili rozwiązać przedstawionego im zadania gotowego, poprawnie sformułowanego.

Podczas kolejnego testu nauczyciele dostali do analizy zadania niepoprawnie sformułowane z prośbą o rozwiązanie i dokonanie ich oceny. I znowu, tylko nieliczni nauczyciele zauważają luki i niepoprawności zadania. Wielu nauczycieli dokonało korekty myślowej zadania, zgodnie z intencją autora, zamiast odrzucić je jako niedookreślone. Wreszcie niektórzy nie potrafili rozwiązać zadania, gdyż nie uświadomili sobie, iż powodem ich niepowodzenia jest luka w sformułowaniu.

## Utrwalanie błędów dydaktycznych z podręczników

Od wielu lat zadaniem testującym rozumienie mechanizmu powstawania obrazów było zadanie z przysłoniętą do połowy soczewką. Kandydaci na studia biotechnologii (duża statystyka) powszechnie udzielali błędnej odpowiedzi.

Okazało się, że w znacznym procencie (powyżej 60%) nauczyciele studiów podyplomowych, podobnie jak uczniowie, również udzielali niepoprawnej odpowiedzi. Błąd w rozumowaniu brał się z niewłaściwego metodycznie prezentowania w podręcznikach szkolnych mechanizmu powstawania obrazu. Przytoczony przykład świadczy, że nieskorygowany błąd metodyczny może przez lata funkcjonować w podręcznikach.

### Nauczyciele analizują fragment podręcznika

Uczestniczący w naszych badaniach nauczyciele dostali do analizy rozdział podręcznika do przyrody i związaną z nim ankietę, pozwalającą stwierdzić stopień rozumienia treści i umiejętność oceny merytorycznej tekstu.

Wyniki ankiety:

1. Nauczyciele prawidłowo rozpoznali ważne przesłanie rozdziału. Jednak także traktowali jako ważne nic niewnoszące i nic nieznaczące zdanie: „energia jest potrzebna, aby cokolwiek zdarzyło się w przyrodzie”.

2. Pewien procent ankietowanych wskazał błąd merytoryczny (zresztą bez kłopotu wskazany również przez polonistkę): „nie mam siły, brak mi energii”, zdanie to sugeruje, że energia i siła są synonimami. Niestety, większość nauczycieli błędu tego nie zauważyła. Tymczasem to są dwa różne pojęcia. Podobne teksty utrwalają niekorzystne nachodzenie pojęć.

Znacznie większy procent nauczycieli wskazuje jako błędne inne zdanie: „energia ta może wykonywać pewną pracę, na przykład posłużyć do ugotowania obiadu”.

3. Większość błędów merytorycznych jest w najlepszym przypadku odbierana jako niejasność tekstu. Jest bardzo charakterystyczne, że na inne niejasne fragmenty wskazują nauczyciele z wykształceniem biologicznym, na inne z wykształceniem chemicznym, a jeszcze inne – matematycy.

Podsumowując: zaproponowany w czasie naszych badań nauczycielom do analizy tekst, który uzyskał pozytywne opinie rzeczoznawców MENiS (pochodzi z podręcznika wydanego przez renomowane wydawnictwo) jest wyjątkowo bałamutny i niepoprawny. Wprawdzie poszczególni nauczyciele zaznaczali wiele zdań jako niejasne, jednak podręcznik ten nie został przez nich zdyskwalifikowany jako błędny. Uważamy, że dopiero zbiorcza opinia i wspólna analiza (różni nauczyciele wskazywali na różne fragmenty) doprowadziłaby nauczycieli do właściwej oceny tekstu.

### Wnioski

Najlepszy merytorycznie podręcznik, jeśli będzie „nieprzyjazny”, niewygodny dla nauczyciela i dla ucznia, nie zyska aprobaty. Dlatego ostateczną instancją w ocenie podręczników powinni i muszą być nauczyciele.

Przy ocenie podręcznika nauczyciele kierują się swoją wygodą: czy łatwo pracuje się z takim podręcznikiem, tzn. czy zawiera niezbędne treści (minimum programowe). Pracując z podręcznikiem, nauczyciel chciałby mieć gotowe scenariusze lekcji, materiał do notatek uczniowskich, do zadań domowych i testów sprawdzających.

Z myślą o uczniach nauczyciele zwracają uwagę na formę, grafikę, ilustracje, przejrzystość. Patrzą czy przykłady są potencjalnie interesujące dla uczniów. Wszystko są to niesłychanie ważne cechy podręczników.

Jeśli idzie o kwestie poprawności merytorycznej – to nauczyciele mają głębokie zaufanie do autorów. W większości przypadków nie są bądź nie czują się kompetentni, by tę kwestię rozstrzygać. Uważna lektura recenzji podręczników Dobsona, Fouldsa („Foton” 76) i porównanie tych recenzji z recenzjami ekspertów np. PAU, pokazuje, że błędy merytoryczne umykają uwadze nauczycieli.

Znacznie bardziej delikatną sprawą jest ocena jakości dydaktycznej oraz metodycznej – i w tym zakresie to właśnie nauczyciele są najwyższym autorytetem. Z pewnym jednak zastrzeżeniem: dopiero po dłuższym okresie używania podręcznika praktyka wskaże nauczycielowi wszystkie słabe miejsca, a dyskusje zespołowe i udział w warsztatach dać może pełną oceną wartości i przydatności danego podręcznika.

Wydaje się, że najkorzystniejszym i najszybszym sposobem doraźnej oceny dydaktycznej jest ocena choćby niedużego zespołu osób.

Końcowym wnioskiem z przeprowadzonych badań jest stwierdzenie, że absolutnie wszystkie podręczniki dopuszczone do użytku przez MENiS powinny być poprawne pod względem merytorycznym i dydaktycznym, gdyż są traktowane przez nauczycieli jako źródło wiedzy pewnej i godnych zaufania wzorców metodycznych. Dotychczasowa praktyka sugeruje, iż w trosce o poprawność podręczników oraz przed uzyskaniem atestu MENiS każdy podręcznik (a nie tylko niektóre) powinien być sprawdzany w praktyce.

Obecnie, gdy reforma jest wdrażana, dopuszczenie podręcznika do użytku szkolnego przez MENiS powinno dotyczyć określonego okresu (np. 3 lata). Po tym czasie powinien ponownie uzyskać akceptację nie tylko rzeczoznawców, ale i powołanej w tym celu komisji nauczycieli i dydaktyków przedmiotu.

## Przypisy

<sup>1</sup>Praca wykonana w ramach grantu KBN 5 P03B 076 20.

<sup>2</sup>Pełną listę podręczników szkolnych można znaleźć na stronach internetowych MENiS [http://www.men.waw.pl/oswiata/podrecz/podr-II/og\\_gim.html](http://www.men.waw.pl/oswiata/podrecz/podr-II/og_gim.html)

<sup>3</sup>Raport Komisji do spraw Podręczników Polskiej Akademii Umiejętności, Kraków 2002.

<sup>4</sup>Recenzje i omówienia podręczników, na które autorki powołują się w pracy, można znaleźć: w kwartalniku „Foton”, biuletynie Sekcji Nauczycielskiej PTF, ISSN 1234-4729, a w szczególności w artykułach:

– J. Salach, B. Warczak: *Nauczyciele przyrody oraz ich kryteria wyboru podręcznika przyrody*. „Foton” 68 (2000) s. 19;

– J. Macek, E. Gilewicz, M. Cabała, J. Piękoś: *Podręczniki do przyrody wybierane przez najliczniejszą grupę nauczycieli z Nowego Sącza*. „Foton” 68 (2000), s. 37;

- M. Rusek, M. Tomczyk: *Odpowiednie dać rzeczy słowo. Analiza językowa jednego z podręczników do przyrody*. „Foton” 68 (2000), s. 43;
  - Z. Gołąb-Meyer: *Podręczniki dla gimnazjum – krótka charakterystyka*. „Foton” 69 (2000);
  - J. Salach: *Jeszcze o Dobsonie*. „Foton” 71 (2000);
  - J. Bojko: *O podręczniku*. „Foton” 72 (2001);
  - J. Salach, B. Warczak, *Definicja ciężaru w podręcznikach dla gimnazjum*, „Foton” 74 (2001);
  - Z. Gołąb-Meyer, *O trudnościach autorów podręczników*, „Foton” 74 (2001);
  - M. Czerwińska, A. Sławińska, R. Leśniewicz, H. Palczewska, U. Mięśok, B. Kalotka, E. Koziel, K. Bursztyńska-Napieralska: *Opinie nauczycieli na temat podręcznika dla gimnazjum*. „Foton” 76 (2001);
  - Andrzej Staruszkiewicz: *Uwagi na temat nauczania fizyki w gimnazjum*. Wybór ZG-M, „Foton” 79 (2002).
- <sup>5</sup> Na stronach internetowych Sekcji Nauczycielskiej Polskiego Towarzystwa Fizycznego <http://www.ptf.agh.edu.pl/SN>, na stronie internetowej PTF, KOPERNIK.

## Summary

The research aimed at recognition of circumstances and criteria for choosing handbooks applied by teachers at the strategic – for the didactic process – point. It was not the intention of the author to present wide, statistically useful, i.e. for publishers, studies. Its objective was to answer the question, if teachers could make their own decision, that is optimal for them and their students. The author used in his publication the outcomes of surveys, interviews and research conducted amongst teachers, students and pupils, as well as reviews of handbooks written by teachers and professors of physics.

To conclude, choosing a textbook, even for experienced teacher, is a difficult task. Finding substantial mistakes is beyond the expertise for the majority of teachers. Therefore, the process of handbook admission for usage carried out by MENIS should absolutely eliminate handbooks with errors, especially, content-related mistakes.

# MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2005

Bogusław Śliwerski  
Uniwersytet Łódzki

## O RECEPCJI FILOZOFII WYCHOWANIA SERGIUSZA HESSENA

W ostatnim dziesięcioleciu polska myśl pedagogiczna została wzbogacona o szereg rozpraw naukowych, których twórcy skupili się na odczytaniu dzieł wybranego przez siebie klasyka nauk o wychowaniu. Celowo wskazuję na swoistość recepcji interesujących ich dzieł czy dokonań naukowych, gdyż trudno jest doszukać się w tym zakresie ustalonej konwencji czy uznanej metodologii badań. Niestety, większość badaczy w ogóle nie ujawnia przesłanek do prowadzonych analiz, toteż ich rozprawy muszą budzić pytanie o poprawność i wartość naukowego poznania. Inaczej jest w przypadku rozprawy, która ukazała się właśnie nakładem Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego, a została poświęcona jednemu z najbardziej znaczących na naszym kontynencie pedagogów – filozofów wychowania, jakim był Sergiusz Hessen [1887–1950], (Folkierska, 2005). Słusznie wskazuje już we wstępie do tej pracy Andrea Folkierska: *Dzieło Hessena wyraźnie zaświadcza, iż pedagogika w nim zawarta sytuuje się nie tyle obok innych teorii, ile – przeciwnie – teorie te stanowią integralne momenty jej samej jako sensownej całości* (tamże, s. 9).

Tym samym pedagogika S. Hessena staje się dla niej pedagogiką ogólną, pedagogiką holistyczną, stawiającą pytanie o całościowy sens edukacji i wychowania. Tak rozumiana właśnie przez A. Folkierską pedagogika Sergiusza Hessena jest już klasyką, przywołującą w ponowoczesnym świecie znaczenie ścisłego związku między myślą filozoficzną a procesem edukacyjnym oraz wskazującą na filozofię jako konieczny warunek sensownego pytania o pedagogikę. Już we wstępie wyjaśnia podstawowe kryterium swojego wyboru, albowiem klasyk pedagogiki jest dla niej pojęciem dwuznacznym. Z jednej strony dotyczy tej osoby, której: *myśl jest ciągle żywa; mimo upływu czasu jest współczesna w tym znaczeniu, że także dzisiaj odwołujemy się do niej, kiedy myślimy o pedagogice i wychowaniu, że więc odgrywa ona rolę autorytetu. Słowo „klasyk” ma zatem pewien sens normatywny, co oznacza, że myśl zawarta w dziele jest dla nas czymś istotnym; bierzemy ją pod uwagę, liczymy się z nią, choćbyśmy nawet nie w pełni się z nią zgodzili* (tamże, s. 7). Inny wymiar bycia

klasykiem, który można by określić temporalnym, wiąże się z tym, że w stosunku do dzieł osoby, twórcy mamy już odpowiedni dystans na skutek minionego czasu. Ba, dzieło takie wytrzymało próbę czasu, potwierdzając, iż zawiera w sobie coś nieprzemijającego, trwałego, ponadczasowego. Takie dzieło staje się *inspiracją dla współczesnej myśli pedagogicznej, czy też raczej ulega ono (...) obiektywizującej świadomości, której właściwe neutralność i dystans uniemożliwiają dostrzeżenie żywotnego związku dzieła z naszym dzisiejszym doświadczeniem* (tamże, s. 9).

Jak przeprowadzić jednak recepcję myśli tak rozumianego klasyka pedagogiki? W świetle dokonanych przez A. Folkierską analiz można wyróżnić następujące podejścia badawcze w tym zakresie:

1) **Historyczna rekonstrukcja** dzieł dotychczas niedostępnych – sprowadza się do odkrywania nieznanych pól dociekań autora, głębokiej analizy jego myśli i jej związków z ideami tamtych czasów czy do uwydatniania ich w kontekście historyczno-biograficznym. Badacz przynosi się w epokę, z której dany tekst pochodzi, aby wykorzystując dzielący go do niego dystans czasu wykorzystać do wiernego, obiektywnego zrekonstruowania jego całościowego sensu. *Horyzont historyczny jest tym horyzontem, w jakim dzieło powstawało. To on sprawia, że myśl nosi ślady swego historycznego uwarunkowania, z którego nie zdaje sobie sprawy. Wyraża się ono w tym, że myśleniem rządzą pewne przesady, pewne przeświadczenia, które są „odpowiedzialne” za to, że rozumiemy coś tak, a nie inaczej. To właśnie horyzont historyczny „odpowiada” niejako za to, że autor dzieła nie wszystko przemyślał do końca, że to, co dla nas dzisiaj może być mocno problematyczne, funkcjonuje w jego dziele jako bezdyskusyjna oczywistość* (tamże, s. 14).

Pierwszą tego typu pracą badawczą, osadzającą dzieła S. Hessena w ruchu myśli neokantowskiej, jest niepublikowana dysertacja doktorska i oparta na jej bazie książka Sławomira Sztobryna (1994). Autor ten przeprowadził w niej swoje badania historyczno-filozoficzne, wykorzystując sugestie takiego właśnie ich osadzenia w neokantowskiej szkole badeńskiej za Z. Kuderowiczem, K. Bakradze, J. Legowiczem i T. Nowackim. Jak pisze o tym w innym artykule: *Dla historyka doktryn i myśli pedagogicznej ważny jest sposób funkcjonowania tej filozofii wychowania w świadomości współczesnych* (Sztobryn, Sztobryn, 1997, s. 117). Dzięki jego „kompletnym”, bo uwzględniającym całość życia i dokonań, badaniom biograficznym historiografia pedagogiczna została wzbogacona o nowe analizy, interpretacje jego filozofii wychowania na tle głównych kierunków jego badań i twórczości, które zostały wpisane w wyróżnione przez S. Sztobryna cztery fazy życia S. Hessena [1887–1922, 1922–1935, 1936–1939 i 1939–1950]. Ten typ badania retrospektywnego na podstawie znajomości elementów życia, aktywności społeczno-zawodowej i twórczości jest zarazem odkrywaniem stawania się przez S. Hessena wybitnym filozofem wychowania.

2) **„Aktualizacja”** czyjejs myśli – to zdaniem A. Folkierskiej (2005, s. 25–26) – naiwne odczytywanie prac naukowych, a sprowadzające się do ich odrzucenia lub apologetyki, albowiem: *myśl w nich zawartą pojmuje się albo jako bezwzględnie prawdziwą, albo jako bezwzględnie fałszywą, nie podejmując trudu zadania własnego pytania, na które owe dzieła są jedynie pewnymi, zawsze niekoniecznymi odpowiedziami*. Ten rodzaj recepcji jest najmniej wartościowy naukowo, gdyż: *dzieło „aktualizowane” jest martwe dla tych, którzy usiłują pokazać jego aktualność. Martwe jest dlatego, że*



w owych aktualizacjach traci swój całościowy sens, rozpada się na poszczególne ideologie pedagogiczne bądź na wyspecjalizowane w obrębie pedagogiki dyscypliny naukowe, istniejące obok siebie bez żadnego wzajemnego związku. Tego rodzaju recepcja pokazuje jedynie to, że współczesny badacz twórczości Hessena „zgadza się” z jego takimi czy innymi poglądami, czy też pojmuje je jako „wkład” w rozwój poszczególnych nauk pedagogicznych (tamże, s. 12).

Tak jednak być nie musi. Autor analizowanej pracy nie musi wcale dążyć do ostatecznego „odczytania” dziedzictwa myśli czy przeprowadzenia wobec których poglądów ostatecznej krytyki, by nas zobowiązać do takiego właśnie sposobu jej odczytania, ale może procesowi recepcji dzieła nadać charakter otwarty. Teoretycznie każdy tekst ma tyle znaczeń, ilu jest jego czytelników, toteż możemy dokonać wyboru spośród tych wydarzeń i dyskursów, które najczytelniej wpisują się w ewolucję interesującej nas idei, by dokonać jej swoistego odczytania, wytwarzając tym samym nową wiedzę o tekście.

3) **Rozumiejąca interpretacja**, czyli odczytanie sensu przekazu czyjejs myśli, to ukazanie jej żywotności w perspektywie obiektywizującej świadomości. Zrozumieć myśl w jej całości – zdaniem A. Folkierskiej (2005, s. 14) – to: *przekroczyć ten historyczny horyzont po to, by owe pozorne oczywistości otworzyć, problematyzować, pokazać jako nieoczywiste właśnie; zarazem jednak musimy tak czytać dzieło, aby rozumieć je jako całość przenikniętą określonym jednolitym znaczeniem, sensem; co oznacza, że dzieło to zawiera jakieś pytanie, na które ono samo jest jedną z możliwych odpowiedzi.* Podejście to jest typowe dla metody badawczej W. Diltheya, zgodnie z którą celem „obiektywnej” rekonstrukcji myśli czy teorii jest ukazanie jej swoistości, niepowtarzalności, a tym samym jej wkładu w rozwiązywanie ponadczasowych zadań stawianych przez kulturę. *Tak pojmowane rozumienie byłoby zatem z jednej strony metodą, za pomocą której badacz udowadnia, iż dzieło, które poddaje analizie, jest nowatorskim wkładem w zmiernaniu do zadań wyznaczonych przez kulturę i tym samym jest rzeczywiście twórcze, a z drugiej strony owo rozumienie, będąc metodą umożliwiającą odkrycie nowatorstwa dzieła, chroniłoby własną twórczość badacza przed odtwarzaniem „sensu” już odkrytego* (tamże, s. 232).

4) **Krytyka innych stanowisk teoretycznych** – która bazuje na metodzie dialektycznej, wydobywając na jaw nieświadome dla twórcy danego dzieła założenia, przesady. *Krytyczne rozpatrzenie innych stanowisk polega na tym, że pedagogika, będąc stosowaną filozofią, tak samo jak filozofia nie przechodzi w swym namyśle mimo, obok innych teorii pedagogicznych, lecz bierze pod uwagę ich własną problematykę, nie pomija jej, lecz przeciwnie, nawet przyjmuje ją w taki sposób, że ich prawdą wzbogaca własną prawdę* (tamże, s. 145). Badacz potrafi, szczegółowo rozpatrując argumenty drugiej strony, a nawet wzmacniając je, dostrzec odmienne racje, traktować je z powagą, szacunkiem, zachowując zarazem wierność własnemu stanowisku. *W dialogu z innymi teoriami dostrzega w nich pewne, dyskusyjne założenia, przeciwstawiając je założeniom własnym, zarazem jednak nie tylko broni prawdy myśli, z którą polemizuje, przed zbyt pochopną krytyką, ale także pokazuje swoiste dla danej teorii rozwiązania dotychczasowych sprzeczności* (tamże, s. 146).

Na taki aspekt badań zwraca uwagę Lech Witkowski, którego zdaniem konieczne jest wyostrenie uwagi krytycznej na niektóre z odczytań dzieł klasyków pedagogiki, rozmijających się w swoich interpretacjach z prawdą określonych

stanowisk. Tak stało się w przypadku Wincentego Okonia, który w jednej ze swoich prac wskazał na znaczącą dla wdrażanych współcześnie w Polsce reform oświatowych rolę jednej z prac S. Hessena, by w innej ze swoich rozpraw zaprzeczył jej aktualności.

5) **Dogmatyczna afirmacja** – to narzucanie innym, z pewnego rodzaju oczywistością, określonej ideologii w taki sposób, by przybrała ona postać tzw. prawdy naukowej i by legitymizowała swą rzekomą prawdę powszechnością. Charakterystyczną cechą tego podejścia jest dyskredytacja z góry innych ideologii czy teorii, ich całkowite odrzucenie i przeciwstawienie im własnej, a zarazem zamknięcie się na inną myśl (tamże, s. 145).

Można tak odtworzoną przeze mnie na podstawie pracy A. Folkierskiej klasyfikację metod odczytywania dzieł luminary myśli pedagogicznej dodać jeszcze tę, którą można dostrzec u Andrzeja Pluty i Lecha Witkowskiego, a mianowicie:

6) **Projekcja wybranej koncepcji czy teorii na refleksję dla niej źródłową** – rozumianą jako „odczytywanie” stanu interesującego badacza zjawiska przez pryzmat źródłowej dla niego teorii czy też właściwej dla określonego okresu refleksji, by dzięki temu wskazać na nowe elementy koncepcji pedagogicznych lub zradycalizować dyskurs współczesnej pedagogiki. Zadaniem tak rozumianej recepcji jest wyjście poza dostrzeżenie cennych inspiracji poznawczych dzieł klasyka pedagogiki, by możliwe było *dostarczenie racjonalnych przesłanek dla „istotnych” decyzji dydaktyczno-pedagogicznych* (Pluta, 1992, s. 8). W tym podejściu mieszczą się rozprawy – Andrzeja Pluty i Lecha Witkowskiego. Ten pierwszy dokonuje kulturoznawczej diagnozy zjawiska kształcenia projektując na nie koncepcję „dydaktyki krytycznej” Sergiusza Hessena. Jak sam o tym pisze: *Zabieg taki umożliwił mi podjęcie próby kulturoznawczego odniesienia do koncepcji dydaktyki S. Hessena i wysunięcia programów krytycznego postępowania dydaktyczno-pedagogicznego uczestników procesu kształcenia* (tamże, s. 5).

Lech Witkowski natomiast uważa, że należy uwolnić się od dominującej w recepcji dzieł pedagogów bezkrytycznej afirmacji na rzecz przywrócenia dyskursowi pedagogicznemu radykalnej odwagi i wnikliwości humanistycznej prowadzącej do *głębszych teoretycznie, krytycznych rekonstrukcji stanowisk i perspektyw humanistyki współczesnej; rekonstrukcji podejmowanych z myślą o humanizmie i horyzontie samowiedzy pedagogicznej* (Witkowski, 2001, s. 9). Zachęca zatem do takiego penetrowania rozpraw wybitnych humanistów i otwarcia się na wartości ich myśli, by odnaleźć w nich *życiodajne impulsy*. W związku z tym, że dla humanistyki XX wieku jedną z wiodących kategorii poznawczej stała się ambiwalencja i decentracja, czyni je *metodologicznym kluczem do rozumienia wielowymiarowości strategii myślowej humanisty „mimo wszystko: ze światem i przeciw światu”, czy dla rekonstrukcji takich choćby zwrotów, jak „dialektyka adaptacji i kreatywności w wychowaniu człowieka”* (tamże, s. 13). To, że jakaś kategoria pojęciowa nie występuje w odczytywanych tekstach, nie przeszkadza, by do niej można było odnieść wpisane w te teksty koncepcję pedagogiczną. To, jakże nowe podejście interpretacyjne, uruchamia zupełnie nieoczekiwane tropy myślenia, stanowiące – dzięki ujawnieniu nowych aporii i dylematów – wciąż istotne wyzwanie dla pedagogów, którzy ich dotychczas nie dostrzegali, tkwiąc w schematach i banalnych odczytaniach czy przypisując im nawet błędną interpretację.

Studiując rozprawę A. Folkierskiej dość szybko zorientujemy się, że trzecia z wskazanych tu metod nie jest jedynym podejściem badawczym w jej recepcji dzieł Hessena, choć niewątpliwie dominującym. Już ze wstępu dowiadujemy się, iż poszukiwała w nich głównie odpowiedzi na pytanie o to – Co należy czynić, by nie tylko nasza, zachodnioeuropejska cywilizacja, ale cały nasz ziemski świat nie uległ bezpowrotnemu zniszczeniu? Pytanie wcale nie jest ani nowe, ani szczególnie odkrywcze. Skąd zatem pewność, iż warto szukać na nie odpowiedzi? Z książki A. Folkierskiej wynika, iż pewności być nie powinien, bowiem wynikający zeń niepokój o losy świata – jak stwierdza – *nigdzie w dziele Hessena nie występuje explicite* (Folkierska, 2005, s. 15). Bardziej adekwatna do zawartości recenzowanej książki jest teza, iż to *namysł nad kondycją człowieka nowożytnego stanowił inspiację do napisania tej pracy* (tamże, s. 16).

W istocie, wybrane przez nią prace tego filozofa wychowania, stają się pretekstem do selektywnego merytorycznie wykładu z filozofii i to takiej jedynie, która „zgadza się” z jej poglądami na określony temat. Studiując tę rozprawę odnośnie wrażenie, że jej Autorka nie ustrzegła się tego, co sama krytykuje u innych, a mianowicie twórczej arbitralności, czyli prowadzenia refleksji mających na celu wyrażenie samej siebie, tj. własnej, w istocie mimowolnej subiektywności. Niestety, choć sposób odczytywania dzieł tego klasyka jest w tym sensie nowatorski, iż jego myśli porównywane są czy też wpisywane w poglądy tak znakomitych filozofów, jak m.in. I. Kant, W. Dilthey, G.W.F. Hegel, M. Heidegger, H. Gadamer, F. Nietzsche, P. Proudhon czy H. Arendt, to jednak recepcja dzieł S. Hessena w wykonaniu A. Folkierskiej okazuje się powtórzeniem myśli już wcześniej przez niego samego wypowiedzianej.

Interpretatorka publikacji S. Hessena więcej w nich mówi o sobie niż o nim samym, starając się usilnie nas przekonać, iż swoje własne przesady o nim zawiesiła przed lekturą analizowanych tekstów. Nie widzę w tym nic złego, choć dziwię się, że tak bardzo stara się nas odwieść od takiego podejrzania. Niewątpliwie swoją rekonstrukcją prac S. Hessena ożywia je, wykazując, co w nich jest dla niej samej ważne i prawdziwe, bo – jak stwierdza: *Żeby jednak sens tekstu, jego roszczenie do wypowiedzenia swojej własnej prawdy rzeczywiście ożywić, musi on być rozumiany w pojęciach tego, kto ów sens chce zrozumieć* (tamże, s. 243). Podobnie zresztą odnosi się do współczesnej pedagogiki i filozofii, nie dostrzegając w niej nic znaczącego, o ile nie potwierdza jej przeświadczenia, iż *pierwszym zadaniem spoczywającym na nas wszystkich jest nadanie takiego kierunku wychowaniu, w którego wyniku działania ludzkie nie będą prowadziły do stopniowej destrukcji tego, co już jest, i w czym oraz dzięki czemu my sami możemy być* (tamże, s. 16).

Każda epoka wprowadza w obieg społeczny idee, które zaczynają żyć swoim życiem, stając się kategoriami organizującymi nasze myślenie. Dla A. Folkierskiej taką wiodącą ideą XXI wieku powinna być odpowiedzialność. Tytułowej dla tej rozprawy kategorii „odpowiedzialność” – stwierdza A. Folkierska – *próżno by szukać w pismach S. Hessena. Zastanawiający jest zatem powód, dla którego postanowiła wydobyć ten fenomen na światło dzienne, skoro w pracach tego klasyka występuje on rzadko, okazjonalnie.*

Zastanawiam się nad tym, jak można przypisywać swoim badaniom charakter całościowy, tzn. posiłkując się sposobem rozumienia tego podejścia przez samą A. Folkierską – iż badacz zrozumiał myśl w jej całości, gdyż tak czytał dzieło, *aby*

rozumieć je jako całość przenikniętą określonym jednolitym znaczeniem, sensem (tamże, s. 14), skoro poznała tylko niektóre z dzieł interesującego ją klasyka pedagogiki? Moim zdaniem, tak ograniczony, bo cząstkowy zasób badanych tekstów w niczym nie uzasadnia przekonania, iż mamy tu do czynienia z całościowo rozumianą myślą Hessena. Wielokrotnie stosowany zabieg stylistyczny, a polegający na akcentowaniu, iż analizowana przez A. Folkierską myśl *przenika dzieło autora Podstaw pedagogiki*, w niczym nie potwierdza tego stanu rzeczy.

Miejscami zadziwiająca jest stylistyka narracji A. Folkierskiej, która – nie wiadomo dlaczego, pomijając liczne publikacje z nauk pedagogicznych poświęcone podstawowej wiedzy, jaką jest dla niej odpowiedzialność – swoją diagnozę i ocenę stanu wiedzy sprowadza do potocznych sądów cechujących się brakiem dowodu empirycznego czy teoretycznego. Autorka pisze o różnych kwestiach tak, jak o czymś pewnym, mimo że to coś się jej jedynie wydaje. Oto najbardziej typowy dla tego typu narracji fragment wypowiedzi:

*– wydaje się, że dla dzisiejszej pedagogiki pojęcia te po prostu przestały być istotne. Przestały takimi być dlatego, że współczesna pedagogika, powodowana fałszywą, jak można sądzić, alternatywą, wyrażająca się w pytaniu o to, czy być myślą normatywną i moralizatorską, nieprzystającą do dzisiejszego doświadczenia społeczno-historycznego, czy też widzieć swoje zadanie w jak najlepszym dostosowaniu młodych do tego, co potocznie uznaje się za „wymogi” tej zupełnie nowej – w stosunku do pokolenia wstecz – rzeczywistości, wybiera to drugie. A to, co wydaje się dobrze określać nasze dzisiejsze doświadczenie, to nie odpowiedzialność, odpowiedzialność już na pewno nie obowiązek, obowiązek, ale przede wszystkim świadomość wolności i podmiotowości każdej istoty ludzkiej (tamże, s. 19), (podkreślenie – B.Ś.).*

Nie wiadomo, na jakiej podstawie A. Folkierska formułuje twierdzenie, że dla dzisiejszej pedagogiki pojęcia odpowiedzialności i obowiązku po prostu przestały być istotne. Co, jak co, ale temu fenomenowi w ostatnich latach poświęcono wiele prac, i to *stricte* pedagogicznych, żeby wymienić w tym miejscu chociażby rozprawy: Joanny Michalak (2003), Katarzyny Olbrycht (1995), Józefa Górniewicza (1997), Andrzeja M. de Tchorzewskiego (1998) czy Marii Nowickiej-Kozioł (2000). To, że ich A. Folkierska nie czyta lub z jakichś powodów je pomija, nie może być w żadnej mierze uzasadnieniem dla tak jednoznacznie sformułowanych sądów na temat stanu współczesnej pedagogiki, tym bardziej gdy się wykazuje, iż podstawą do analizowania dzieł Hessena są w przeważającej mierze teksty filozoficzne (śladowo wręcz z obszaru filozofii wychowania), a nie pedagogiczne. Wystarczy przyjrzeć się wykazowi literatury cytowanej, by dostrzec, iż jest w nim zaledwie 12 prac pedagogów, wyłączając – ze zrozumiałych względów – dzieła S. Hessena.

Szkoda, że A. Folkierska nie dostrzegła w pracy chociażby Kazimierza Sośnickiego pt. *Teoria środków wychowania* (1973), który równie całościowo podchodził do pedagogiki, jak S. Hessen, że kategoria odpowiedzialności stanowi w niej jedną z centralnych właściwości procesu wychowania! Jej dostrzeżenie zburzyłoby jednak misternie skonstruowaną tezę o niewłaściwym zaangażowaniu się współczesnej pedagogiki w dyskredytację pojęcia obowiązek i odpowiedzialność i cały wysiłek twórczy poszedłby na marne.

Niestety, słabością tej ciekawej i inspirującej rozprawy jest to, iż jej Autorka formułuje głównie negatywne opinie o pedagogice, utyskując zarazem na stan

niewiedzy pedagogów w zakresie filozofii. Szkoda, że sytuując się w pedagogice, sama ją zaniedbuje, usiłując z pozycji wyższości wobec autorów współczesnej pedagogiki pouczać, moralizować czy dyskredytować reprezentowaną przez nich naukę. Na jakiej bowiem podstawie formułuje sąd, iż w *niektórych teoriach pedagogicznych* mamy do czynienia ze znaczną redukcją sensu pojęcia odpowiedzialności (Folkierska, 2005, s. 21). Jakie teorie ma na myśli? Nie wiadomo. Podobnie postępuje, kiedy wtrąca swoją krytykę *dzisiejszych „pedagogii”*, starając się zaakcentować wielkość i wyższość w stosunku do nich pedagogiki S. Hessena. Nie można jednak tego sądu w żaden sposób zweryfikować, gdyż A. Folkierska adresuje swoje uprzedzenia do współczesnej pedagogiki jakby mimochodem. *Wielkość pedagogiki Hessena – jak pisze – polega na tym, że jej punktem centralnym nie jest – jak to się dzieje w różnego rodzaju dzisiejszych „pedagogiach” – pomyślność życia jednostkowego, lecz przeciwnie, całościowy sens tej pedagogiki wskazuje właśnie na nieoczywistość, tj. problematyczność związaną z odwróceniem owej relacji między światem i życiem* (tamże, s. 190).

Kolejny przejaw bezzasadnej krytyki odnajdujemy w niczym nieudokumentowanej dyskredytacji kategorii obowiązku, o którym A. Folkierska pisze: *Wiąże się ono dzisiaj nie tyle z dodatnio ocenianą powinnością, ile – przeciwnie – z opresywnością, przymusem, zniewoleniem przyrodzonej ludzkiej wolności, tłumieniem spontaniczności i indywidualności własnego „ja”*. Wyrazem tej sytuacji jest powiększająca się liczba różnego rodzaju „praw do...”, poczynając od Karty praw dziecka, przy czym tej rosnącej licznie praw nie odpowiada żadna „karta obowiązków”. Nie wiadomo, dlaczego mamy wierzyć A. Folkierskiej w tak sformułowaną opinię, skoro nie wykazuje – chociażby w przypisie do niej – źródłowych dla niej przesłanek. Gdyby postudiowała literaturę pedagogiczną, to wiedziałaby, że nie ma powszechnie obowiązującej Karty praw dziecka, natomiast twórcy nawet najbardziej radykalnych w obszarze antypedagogiki idei czy manifestów na rzecz równoprawnienia dzieci i dorosłych w sferze prawa wyraźnie komunikują, iż z tego tytułu żadna ze stron nie może być uprzywilejowana w dostępie do praw, ale jest zobowiązana do respektowania tych samych wartości (por. Balcerek, 1988; Gronowska, Jasudowicz, Mik, 1994; Łopatka, 2000; *Prawa dziecka*, 1993).

To zadziwiające, że Autorka, wymieniając współczesnych badaczy, którzy podjęli się trudu ukazania najważniejszych obszarów tematycznych całościowego dzieła S. Hessena *Podstaw pedagogiki*, odsyła nas w przypisach i w bibliografii do ich rozpraw z pominięciem najważniejszej (*notabene* nominowanej w swoim czasie do nagrody PAN), a mianowicie dysertacji Sławomira Sztobryna pt. *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*. Nie zapomniała natomiast o pracach zaledwie przyczynkarskich A. Walickiego, W. Okonia czy T. Nowackiego. Nie ma się co dziwić. Andrea Folkierska prowadzi swoją analizę jedynie na bazie polskojęzycznych rozpraw S. Hessena, co wyłącza ją – w porównaniu ze S. Sztobrynem – z grona tych specjalistów, którzy znają całą lub w większości dostępną w archiwach oraz bibliotekach krajowych i zagranicznych twórczość tego wybitnego filozofa. Co ciekawe, oceniając dotychczasowe badania nad spuścizną pedagogiczną Hessena wskazuje, iż nie obejmują one całości jego myśli, lecz dotyczą *jedynie takich czy innych – zależnie od preferencji badawczych – poszczególnych zagadnień odnajdywanych w jego dziele* (Folkierska, 2005, s. 11). *Ten obiektywizujący i zarazem selektywny sposób czytania dzieła Hessena powoduje, że jego myśl nie jest w stanie wzbu-*

*działanie żadnego rzeczywiście żywego – co oznacza także krytycznego – myślenia, nie prowadzi do pytań, do niezgody, ani też niczego nie odkrywa (tamże, s. 12).*

Selektywne podejście oceniające do dotychczasowych badań nad dziełami S. Hessena polega także na tym, że dostrzega jako wyjątkowe czy wartościowe jedynie prace (*notabene* też przyczynkarskie) Władysława P. Zaczyńskiego, Mariusza Cichosza czy Lecha Witkowskiego. Mamy w tej pracy do czynienia także z tendencyjnym i niezgodnym z myślą Hessena odczytaniem przez A. Folkierską istoty i zakresu samorządności szkolnej, co zasługuje na szczególną krytykę, gdyż sama – być może nie rozumiejąc szkoły i nie uczestnicząc w jej rzeczywistych procesach – usiłuje nam narzucić swoją antydemokratyczną postawę, jakże charakterystyczną dla ideologii autorytarnej właśnie. Jest przy tym niekonsekwentna. Z jednej strony zachwyca się myślą, by wychowanie obywatelskie w szkole nie było sprowadzane do wpajania uczniom wiedzy o państwie i zasadach jego funkcjonowania, *ale przeciwnie: nauczyć się bycia obywatelem można jedynie przez działanie, a nie przez bierne przyswajanie sobie informacji z zakresu nauk politycznych (tamże, s. 209)*, by z drugiej strony proces ten wyprowadzić poza szkolne mury, poza obszar edukacyjnej wspólnoty, kiedy stwierdza: *Co więcej, miejscem wychowania obywatelskiego nie jest w ogóle klasa szkolna; jest nim szkolny samorząd pojmowany jednak nie jako zarządzanie szkołą przez uczniów ustalanie przez nich szkolnych zajęć, ale rozumiany jako obszar pozaszkolnego życia młodych ludzi (tamże, s. 211).*

Tak oto współczesny pedagog, a raczej filozof wychowania pisze o włączaniu we wspólnotę, które jest tak naprawdę wyłączeniem z niej przez ograniczanie pola do działań uobywatelniających, uspołeczniających jej członków. Włączanie bowiem – w podejściu A. Folkierskiej – jest możliwe jedynie w działalności pozaszkolnej uczniów, w ich aktywności w organizacjach czy stowarzyszeniach wolnoczasowych. Działalność w nich jednak, jak wiemy, nie wymaga szkolnego przyzwolenia ani też szkolnej inspiracji, choć niewątpliwie w okresie realnego socjalizmu tak była definiowana przez władze polityczne i oświatowe. Co ciekawe, Folkierska rozmija się z sensem demokracji za często przywoływaną przez nią Hannah Arendt, jak i za samym Hessenem, kiedy pisze: *dla Hessena podobnie jak dla Arendt, rzeczywista wspólnota jest nie tyle ścieraniem się partykularnych interesów, ile terenem przejawiania się wolności, gdzie każdy wnosi własny, niezastąpiony wkład do wspólnego dzieła, którego wyniku nie da się jednak z góry przewidzieć, ale też właśnie dlatego tak rozumiane działanie można uznać za czyn w pełni wolny, niepowodowany ani wcześniej założonym celem, ani subiektywnymi motywacjami (tamże, s. 211).*

Dlaczego szkoła i klasa szkolna nie mogą być miejscem tak rozumianej samorządności, dzięki której młodzi ludzie mogliby uczyć się tego, że warunkiem rzeczywistej wolności działania są wspólnie ustanowione i intersubiektywnie podzielane normy i reguły, tworzące swoiste „prawo”, w ramach którego czyn wolny może się przejawiać? (tamże, s. 212). Sposób pojmowania samorządności uczniowskiej czy szkolnej przez A. Folkierską jest typowy dla autorytarnej pojmowanej instytucji edukacyjnej, w której życie samych uczniów nie może całkowicie pozostawać poza nadzorem nauczycielskim, choćby ze względu na grożącą mu od wewnątrz tyraniją przywódców, których wyłaniania każda grupa rówieśnicza i których wodzowskie zamiłowania mogą przekształcić się w dyktatorski przymus, przekreślający wolność działania wszystkich pozostałych członków grupy (tamże, s. 212). Autorka zamiast odczytać sens pedagogicznego przesłania S. Hessena w tym zakresie, zaprzecza mu, gdyż nie wyobraża sobie

tego, że szkoła mogłaby być wspólnotą włączającą wszystkie swoje podmioty w proces edukacji, stając się dla nich – jak chciał tego ów klasyk – praworządnym społeczeństwem w miniaturze. Tymczasem Hessen pisze o roli samorządu bardzo wyraźnie:

*Uczniowie muszą mieć wyraźną świadomość tego, że stawiane im wymagania nie są kaprysem nauczycieli, dzierżących władzę, lecz przedmiotową koniecznością, wynikającą z faktu współżycia. Należy ich doprowadzić do pojęć ustawy i prawa, którego istota polega na tym, że obowiązuje nie tylko podwładnych, lecz i panujących. Znaczy to, że w szkole powinien panować duch prawa, powinna ona stanowić nie nieograniczony despotyzm przełożonego, lecz jakgdyby praworządne społeczeństwo w miniaturze (Hessen, 1931, s. 156, pisownia zgodna z oryginałem). Jednoznacznie zatem określa to, co w swojej wspólnocie edukacyjnej praktykował Janusz Korczak, a mianowicie równość wszystkich podmiotów w społeczności wobec ustanowionych w niej praw, której można dochodzić przed sądem koleżeńskim pomyślanym jako niezbędna instytucja idealnej szkoły do rozstrzygnięcia nieporozumień między uczniami czy uczniami a nauczycielami. Dlatego sąd koleżeński jest nie początkiem, lecz zakończeniem samorządu szkolnego (tamże, s. 162).*

Autorce niniejszej rozprawy nie udaje się uniknąć posługiwania się dyskursem polaryzującym. Polaryzowanie w jej wydaniu polega na przypisaniu sobie cech racjonalności, słuszności i jedynie możliwej troski o losy świata, a przymiotów przeciwnych – tym, których uznaje za jej „przeciwników”. Bardzo wyraźnie daje się to rozpoznać w jej negatywnym nastawieniu do liberalnego modelu wychowania humanistycznego, kiedy stwierdza, że: *w klasie szkolnej relacja między nauczycielami i uczniami jest relacją niesymetryczną. Dlatego też nieporozumieniem wydaje się przekonanie, głoszone dzisiaj przede wszystkim przez tzw. pedagogikę humanistyczną, że stosunki między nauczycielami i uczniami mogą i powinny być stosunkami „partnerskimi” (Folkierska, 2005, s. 214).* Dla A. Folkierskiej wychowanie humanistyczne jest dwojakiego rodzaju – jedno, to prawdziwe, właściwe i zgodne z jej rozumieniem (w tym także dialogicznym jego odczytaniem w dziełach Hessena), a więc bazujące na autorytecie władzy pedagogicznej i na stosowaniu kar, a przy tym tworzące relacje niesymetryczne między nauczycielem a uczniem, czyli wychowanie w swej istocie konserwatywne oraz drugie – *to tak zwane wychowanie humanistyczne, czyli niewłaściwe, niepożądane, bo nawołujące do relacji partnerskich, symetrycznych między nauczycielem a uczniami, bazujące na złudzeniu, że można wykluczyć z tych relacji stosowanie kar.*

Nie dostrzega przy tym, iż w takim rozróżnieniu wikła się w rozstrzygnięcia ideologiczne, które nie mając charakteru naukowego, są jedynie opowiedzeniem się za jednym z wielu możliwych i potocznych podejść do procesu kształcenia czy wychowania. Kiedy wprowadza nas w pedagogikę S. Hessena, stwierdza z pełną akceptacją, że on sam *pisal o swoich pracach pedagogicznych jako o należących z pełną akceptacją, że on sam pisal o swoich pracach pedagogicznych jako o należących właśnie do pewnego kierunku, mianowicie do „kierunku tzw. pedagogiki humanistycznej, czyli pedagogiki kultury” (tamże, s. 8).* Mimo iż nie wyraża tego *explicite*, to jednak można jednoznacznie odczytać z recepcji dzieł S. Hessena dokonanej przez A. Folkierską, że właściwa dla niej pedagogika humanistyczna – to jedynie pedagogika kultury. Nie bez powodu swoją rozprawę kończy rozdziałem poświęconym istocie kultury duchowej i roli konserwatyzmu w edukacji. Jak zaznacza: *Konserwatyzm w edukacji, będący zwrotem ku tradycji, nie oznacza restauracji przeszło-*



ści; jest on niezbędny do tego, by na to, co jest, spojrzeć z szerszej perspektywy, gdyż tylko takie spojrzenie stwarza szansę pojawienia się czynów nowych, tj. takich, które, nie niszcząc wspólnego nam świata, świat ów będą odnawiać. Oznacza to, że zadaniem edukacji nie jest potakiwanie aktualnej postaci rzeczywistości i przez to wzmacnianie tendencji, jakie się w niej uwidaczniają, ale właśnie przeciwnie, zadaniem tym jest tworzenie warunków niezbędnych do pojawienia się działań zaprzeczających im, przerywających bezwład, z jakim tendencjom tym się dzisiaj poddajemy, czego przejawem są między innymi dostosowujące do nich reformy szkolnictwa, rzekomo wymuszone ową „zmieniającą się rzeczywistością”, tak jakby rzeczywistość ta stanowiła byt nie tylko niezależny od działających w niej ludzi, ale także jakby była zniewalającą siłą, wobec której jedynym racjonalnym zachowaniem byłaby bezwzględna uległość (tamże, s. 224). Sama uległa tak silnej identyfikacji z badaną problematyką i jej tytułowym twórcą, że nie da się nie dostrzec w niej bardzo silnego pierwiastka osobistego zaangażowania, fascynacji, a miejscami wzniesłego normatywizmu.

Panpedagogia to najbardziej charakterystyczna dla odczytania dzieł S. Hessena przez A. Folkierską konserwatywna ideologia edukacyjna wskazująca na wyjątkową rolę wychowania intencjonalnego w dziejach cywilizacji, bez którego nie jest możliwe zachowanie tego świata. *Bez wychowania, to jest ukształtowania tego „cywilizacyjnie określonego stosunku” do którego, co Hessen nazywa kulturą duchową, a więc owej „kultury jednostki”, będącej właśnie ową culturae animi, te wytwory człowieka, które obiektywizując się, nie należą już do swego twórcy, ale nabierają światowego znaczenia, nie przetrwają bądź, w najlepszym razie, zostaną zdegradowane do roli środka wiodącego do celów subiektywnych, jednostkowych, co równoznaczne będzie z unicestwieniem przynajmniej jakiejś części naszego świata, tak mozolnie przez wieki budowanego (tamże, s. 70).*

Nie ma w tym nic złego, że Autorka opowiada się za taką właśnie wizją pedagogiki i wychowania, która od wieków należy do jednej z najbardziej trwałych i znaczących w ich opisie i normatywnej afirmacji. Jest zresztą w tym niezwykle konsekwentna, gdyż sama od lat pojmuje filozofię jako poszukiwanie totalności sensu, jako *wiedzę pozytywną, w tym znaczeniu, iż myśl ich jest myślą teleologiczną, zmierzającą do osiągnięcia z góry założonego celu „pozytywnego” w postaci rozwiązania tzw. odwiecznych problemów ludzkości (Folkierska, 1986).* Nie musi tego jednak ukrywać przed czytelnikiem, zaśnaniając się „szyldem” hermeneutyki. Tego typu zaangażowanie twórcze jest – pisał o tym przed laty biskup Michał Klepacz – odpowiedzialnym zabieraniem głosu w sprawach ważnych przez zanurzenie swojego pióra w słońcu duszy (za: Wieczorek, 2002, s. 89).

Jeśli chce takim właśnie odczytaniem dzieł Hessena zachęcić nas do dialogu o tym, co powinno stać się inspiracją dla współczesnej myśli pedagogicznej, to powinna mieć na uwadze przestrożę H.G. Gadamera (1995, s. 507), którą ten zwięździł jedno ze swoich dzieł: *Tłży to hermeneuta, który sobie wyobraża, że może lub że musi mieć ostatnie słowo.* Tymczasem w takim właśnie „klimacie” pojawia się w końcowej części książki krytyka postmodernizmu. Nie wiem, dlaczego Autorka projektuje swoje lęki czy obawy wobec tego, co mógłby ten nurt upowszechnić, przypisując mu m.in.: absolutyzowanie różnicy, pluralizmu i fragmentaryzacji; niestabilność świata społecznego czy wykluczanie możliwości jakiegokolwiek dialogu i porozumienia co do kierunku wspólnego kształtowania świata, w którym żyjemy. Nie bierze przy tym pod uwagę tego, iż owe „negatywne” (w sensie



modernistycznym – przyp. B.Ś.) strony postmodernizmu mogłyby być realne tylko wówczas, gdyby dyskurs postmodernistyczny – wbrew swoim założeniom – stał się kolejną, zawłaszczającą i uniwersalną prawdą, spychającą wszystkie dotychczasowe w otchłań historii. A tak przecież nie jest.

Nie najlepiej też świadczy o warsztacie redakcyjnym tej autorki fakt, iż w przypisach powołuje się na wydanie *Podstaw pedagogiki* z roku 1935, ale faktycznie cytuje fragmenty z innego wydania z roku 1997<sup>1</sup>. Wprowadza to w błąd czytelników, którzy chcieliby w tekście – wskazanym jako oryginalny – znaleźć dla cytowanego fragmentu właściwy kontekst czy jego rozwinięcie. Być może takich błędnych przypisów jest więcej, co formułuję w tym miejscu z nadzieją na stosowną korektę w kolejnym wydaniu tej książki. Mimo wszystko, warto tę książkę przeczytać, gdyż zachęca do ponownej „podróży po krainie ducha”, czyli do studiowania filozofii wychowania jednego z najwybitniejszych jej przedstawicieli, jakim niewątpliwie był, jest i zapewne będzie w naukach o wychowaniu – Sergiusz Hessen.

## Przypisy

<sup>1</sup> Por. przypis nr 83, 85, wskazujący na s. 196, ale dotyczy on wydania z 1997 r. czy przypis 82.

## Bibliografia

- Balcerek M.: *Międzynarodowa ochrona praw dziecka*. WSiP, Warszawa 1988.
- Edukacja aksjologiczna. Odpowiedzialność pedagoga*. Red. K. Olbrycht. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.
- Folkierska A.: *Filozofia w kształceniu nauczycieli*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 4.
- Folkierska A.: *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Gadamer H.G.: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przełożył Bogdan Baran. Inter Esse, Kraków 1993.
- Górniewicz J.: *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1997.
- Gronowska B., Jasudowicz T., Mik C.: *O prawach dziecka*. Wydawnictwo Comer, Toruń 1994.
- Hessen S.: *Podstawy pedagogiki*. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył i bibliografią polską uzupełnił Adam Zieleńczyk. Nakładem „Naszej Księgarni”, SP. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1931.
- Łopatka A.: *Dziecko. Jego prawa człowieka*. Polskie Wydawnictwo Prawnicze Sp. z o.o., Warszawa 2000.
- Michalak J.: *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*. IBE, Warszawa 2003.
- Nowicka-Kozioł M.: *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*. Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1997.
- Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*. Red. Andrzej M. de Tchorzewski. Wydawnictwo „WERS”, Bydgoszcz 1998.
- Pluta A.: *Kultura i kształcenie. Próba kulturoznawczego odniesienia do koncepcji dydaktyki krytycznej Sergiusza Hessena*. WSP w Częstochowie, Częstochowa 1992.

*Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy.* Red. Maria Nowicka-Kozioł. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

*Prawa dziecka – deklaracje i rzeczywistość.* Materiały z Konferencji, Rembertów 19–21 czerwca 1992 r. Red. naukowa Jadwiga Bińczycka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 1993.

Sośnicki K.: *Teoria środków wychowania.* NK, Warszawa 1973.

Sztobryn D., Sztobryn S.: *Transcendentny empiryzm jako postać hessenowskiego neokantyzmu.* W: *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena.* Red. Halina Rotkiewicz. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.

Sztobryn S.: *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena.* Wyd. Uniwersytet Łódzki, Łódź 1994.

Wieczorek E.: „Działalność Biskupa Michała Klepacza w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej (1893–1967)”. Niepublikowany maszynopis pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Tadeusza Jałmużny, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ, Łódź 2002.

Witkowski L.: *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hesseńie).* Wit-Graf, Kraków 2001.

Andrea Folkierska  
 Uniwersytet Warszawski

## CZYTANIE HESSENA – W ODPOWIEDZI BOGUSŁAWOWI ŚLIWERSKIEMU

Uwagi Bogusława Śliwerskiego o mojej pracy zatytułowanej *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny* jest świadectwem nieodróżniania dyskursu filozoficznego od dyskursu naukowego. Myśl filozoficzna szuka całości sensu dzieła poddane go namysłowi, sama jest więc także myślą całościującą; rozumowanie naukowe – choć w tym wypadku należałoby raczej powiedzieć *quasinaukowe* – usiłuje ową całość rozbić i skwantyfikować. Całościowy sens myśli zostaje rozczłonkowany na poszczególne „podejścia badawcze”. Zabieg ten, jak można sądzić, wynika z niezrozumienia filozoficznej intencji interpretatora i zmierza do unicestwienia całościowego sensu interpretacji.

We *Wstępie* do książki wyraźnie sygnalizuję perspektywę, w jakiej czytać będę dzieło Hessena: jest to perspektywa hermeneutyczna, wymagająca przekroczenia horyzontu historycznego, w jakiej twórczość tego filozofa pedagogiki powstawała. Takie czytanie dzieła Hessena umożliwia pokazanie pewnego napięcia, jakie istnieje między tym, co uznaję za rzeczywistą myśl filozoficzną Hessena, tj. tę, która dzisiaj dla nas może być ważna i inspirująca, a tym, co nosi ślady swego historycznego uwarunkowania. Inaczej mówiąc, chodzi mi o pokazanie, że dzieło Hessena w swej całości, zawiera coś więcej niż to, co *explicite* mówi. Historyczna rekonstrukcja myśli Hessena, choć chwilami konieczna, nie jest tu celem samym w sobie i, co więcej, nie można jej całkowicie odgraniczyć, jak czyni to Autor recenzji, od hermeneutycznej lektury. Zauważyć przy tym należy, że historyczna rekonstrukcja ujęta w perspektywie hermeneutycznej (a nie sama w sobie) nie dotyczy, jak zdaje się sądzić Bogusław Śliwerski, „dzieł dotychczas niedostępnych”. Przeciwnie, chodzi o to, by właśnie w dziełach ogólnodostępnych, wchodzących do „kanonu” lektur pedagogicznych, pokazać to, iż można je czytać inaczej niż dotąd. W istocie zabawnym nieporozumieniem jest utożsamianie przez Śliwerskiego używanych przeze mnie hermeneutycznych określeń, takich jak „całość przeniknięta jednolitym znaczeniem, sensem”, „całościowo rozumiana myśl Hessena” czy myśl, która przenika „całe dzieło autora” – z całością pojmowaną jako suma wszystkich tekstów przez Hessena napisanych. Otóż, całościowa myśl zawarta w dziele nie oznacza zdania sprawy ze wszystkiego, co autor ów kiedykolwiek napisał. Myśl wybitnego twórcy-filozofa przeniknięta jest pewną jednolitością sensu, to znaczy zawiera jakieś pytanie, które – dostrzeżone przez czytelnika i, co oczywiste, przez niego sformułowane, a nie przez autora tekstu – każe czytać ów tekst jako jedną z możliwych odpowiedzi na to właśnie pytanie. Chodzi zatem nie o liczbę wytworzonych dzieł, lecz o zawarty w nich sens. To sens

jest ową całością i, co ważne, jest on zawsze otwarty, co oznacza, że pytanie, jakie ów sens określa, zmienia swą treść, jest ciągle od nowa formułowane – w przeciwieństwie do zamkniętej liczby pism wytworzonych przez danego autora. Jeśli mamy do czynienia z twórcą wybitnym, a takim jest niewątpliwie Sergiusz Hessen, to „liczbowy przyrost” dzieł niczego tu nie zmienia, choćby nawet stanowisko autora w poszczególnych kwestiach było w nich doprecyzowywane czy nawet modyfikowane. Wyznanie samego Hessena, iż coraz bardziej skłania się on ku myśli Platona, w żadnym razie nie unieważnia dostrzeżenia w jego twórczości pytania o odpowiedzialność w wychowaniu i edukacji. Czym innym bowiem jest hermeneutyczna lektura dzieła, a czym innym historiografia pedagogiczna łącząca ściśle określone fazy biograficzne z odpowiadającą im pedagogiczną twórczością. Tutaj dzieło Sławomira Sztobryna jest bez wątpienia pionierskie, o czym zresztą napisałam we *Wstępie* (por. s. 9–10).

Bogusław Śliwski zarzuca mi, iż nie ustrzegłam się tego, co krytykuję u innych, a mianowicie „twórczej arbitralności, czyli prowadzenia refleksji mających na celu wyrażenie samej siebie, tj. własnej mimowolnej subiektywności”. Otóż, każda rozumiejąca interpretacja jest w tym znaczeniu subiektywna, że lektura hermeneutyczna jest lekturą opartą na dialogu „ja–ty”. Owym „ja” jest tekst, a owym „ty” jest ten i tylko ten, kto tekst interpretuje. Zakłada to, że każdy, kto czyta tekst, może dostrzec w nim inne pytanie, ponieważ dzieło nie zawiera jakiegokolwiek jednego, danego raz na zawsze pytania, które należy jedynie „odkryć”. Pytanie, żeby było pytaniem, musi być umotywowane. Zarazem, motywacja o tyle przekracza subiektywizm pytającego, że pytanie, jakie dostrzeża on w tekście, uważa za istotne dla nas wszystkich, żyjących tu i teraz. Pytanie o odpowiedzialną edukację i wychowanie jest pytaniem ważnym szczególnie dzisiaj, co uzasadniam we *Wstępie*. Czym innym jest natomiast subiektywność nie licząca się z rzeczą zawartością tekstu, z jego ogólnym sensem. Tekst nie podlega tu rozumiejącej interpretacji, ale „jest jedynie pretekstem do snucia całkowicie przypadkowych «refleksji», mających na celu «wyrażenie samego siebie», tj. własnej, w istocie samowolnej (a nie jak błędnie cytuje Śliwski, choć bez cudzysłowu – mimowolnej) subiektywności” (s. 232).

Historycznej rekonstrukcji myśli Hessena nie da się w mojej pracy wydzielić jako jednego z „podejść badawczych” – jak czyni to Bogusław Śliwski – i umieścić ją obok innego „podejścia badawczego”, jakim jest „rozumiejąca interpretacja”, która z kolei nie jest, jak błędnie sądzi Autor, ukazaniem sensu przekazu „w perspektywie obiektywizującej świadomości”. Śliwski myli hermeneutykę Wilhelma Diltheya z hermeneutyką Hansa Geорга Gadamera. Owa „obiektywizująca świadomość” jest jednym z wymiarów świadomości historycznej, jakim jest historyzm, właściwy właśnie Diltheyowi, który to historyzm trzeba odróżnić od historyczności, będącej innym wymiarem świadomości historycznej; to właśnie historyczność, a nie historyzm właściwy jest hermeneutyce Gadamera. Szkoda, że Autor recenzji przeczytał (i nie omieszkał zacytować) tylko ostatnie zdanie z *Prawdy i metody*. Wydaje się, że jedną z przyczyn trudności zrozumienia tego, czym w istocie jest owa, deklarowana przeze mnie we *Wstępie*, perspektywa rozumiejącej interpretacji, polega na ujmowaniu filozoficznej problematyki świadomości historycznej w naukowo rozumianych „podejściach badawczych”. Nawiasem mówiąc, ta przejawiana przez Śliwskiego przemożna chęć „unaukowienia” myśli

filozoficznej ujawnia się w dobitny sposób w traktowaniu odpowiedzialności jako „podstawowej zmiennej”. Wypadałoby jedynie zapytać, jakiego rodzaju jest ta „zmienna”: zależna, niezależna czy może pośrednicząca?

Podobnie, nie sposób sensownie wydzielić z rozumiejącej interpretacji osobnego „podejścia badawczego”, jakim jest wedle Autora „krytyka innych stanowisk badawczych, która bazuje na metodzie dialektycznej”. Znowu trzeba powiedzieć, że jest ona immanentną częścią rozumiejącej interpretacji, jakiej Hessen poddaje inne teorie pedagogiczne. Ponadto, nie polega ona na wyostreniu „uwagi krytycznej na niektóre z odczytań dzieł klasyków pedagogiki, rozmiągających się w swoich interpretacjach z prawdą określonych stanowisk” (cokolwiek by to miało znaczyć). Szkoda, że Autor recenzji nie zadał sobie trudu zrozumienia tego, jak podjęta przez Hessena próba zintegrowania w jedną całość różnych sposobów dialektycznego myślenia: Proudhona, Hegla, Fichtego i Platona nadaje nowy sens jego dziełu, ukazując je jako przeniknięte właśnie dialektycznymi napięciami, znajdującymi swój wyraz w samym procesie wychowawczym.

Zdumienie budzą wyróżnione przez Śliwerskiego kolejne „podejścia badawcze” wypreparowane z mojej pracy: „aktualizacja czyjejs myśli” oraz „dogmatyczna afirmacja”. Otóż, nigdzie nie twierdzę, że aktualizacja czyjejs myśli to „nawinne odczytywanie prac naukowych, a sprowadzające się do ich odrzucenia lub apologetyki”. Nie jest to immanentna cecha każdej aktualizacji, co zresztą sam Śliwerski zauważa. Autor recenzji skompilował cytaty, którym się posłużył, z dwóch różnych fragmentów mojego tekstu, dotyczących odmiennych kwestii. Pierwszy z nich (s. 24–26) dotyczy oskarżenia filozofii o zbrodnie popełniane przeciw ludzkości, oskarżenia wynikającego właśnie z naiwnego zytania dzieł filozoficznych. (Czyż np. jeszcze dzisiaj nie przypisuje się Fryderykowi Nietzschemu odpowiedzialności za faszyzm?); drugi fragment (s. 12) odnosi się do „aktualizowania” polegającego na afirmacji pewnych „poglądów” autora co do takiej lub innej, poszczególnej kwestii, czy to np. z zakresu dydaktyki czy też np. dotyczącej nauczania problemowego. Te dwa fragmenty są nieporównywalne. Drugi z nich odnosi się do takiej „aktualizacji”, o której napisałam, że raczej uśmierca dzieło niż je aktualizuje. Natomiast pierwszy fragment nie dotyczy takiej czy innej „aktualizacji”, ale – ideologii. Wniosek z tego jest taki, że wyróżnione przez Śliwerskiego „podejście badawcze”, jakim jest ta właśnie „aktualizacja” jest podejściem ideologicznym. Zważywszy jednak na to, że określenie „podejście badawcze” wiąże się przecież z praktyką naukową, nasuwa się interesująca konkluzja: praktyka naukowa, stosując określone podejście badawcze polegające na aktualizacji, jest praktyką ideologiczną. Wniosek ten potwierdza wypreparowanie z mego tekstu kolejnego „podejścia badawczego”, jakim jest „dogmatyczna afirmacja”, o której Autor sam słusznie pisze, powołując się na mój tekst, że jest to podejście ideologiczne. Czy zatem świadomość badawcza pedagoga polega między innymi na postawieniu znaku równości między nauką a ideologią? Pytanie to pozostawiam bez odpowiedzi.

Niestety, nie mogę ustosunkować się do wyróżnionego przez Śliwerskiego ostatniego „podejścia badawczego”, jakim jest „Projekcja wybranej koncepcji czy teorii na refleksję dla niej źródłową”, ponieważ nie rozumiem sensu zdania określającego to „podejście”, którym ma być „«odczytywanie» stanu interesującego badacza zjawiska przez pryzmat źródłowej dla niego teorii czy też właściwej dla

określonego okresu refleksji, by dzięki temu wskazać na nowe elementy koncepcji pedagogicznych lub zradykalizować dyskurs współczesnej pedagogiki". Mimo usilnych starań nie jestem w stanie dociec, co oznacza „stan zjawiska” czy też „stan interesującego badacza”; co znaczy źródłowa dla zjawiska teoria, ani też co znaczy refleksja właściwa dla określonego okresu. Czuję się zresztą zwolniona z dociekania sensu tego zdania, ponieważ dalej Autor odnosi się nie do mojego tekstu, ale do tekstów Andrzeja Pluty i Lecha Witkowskiego, którego książkę – na równi z przywoływanymi przeze mnie we *Wstępie* tekstami Władysława P. Zaczynskiego i Mariusza Cichosza – uznaje (w innym miejscu) za pracę jedynie przyczynkarską. Można jedynie zapytać o to, po co zatem poświęca jej cały następny akapit.

Autor recenzji nie pojął niestety tego, na czym polega dwuznaczność słowa „klasyk”. Pisząc o owej dwuznaczności wyraźnie stwierdzam, że obiektywizująca świadomość staje się zagrożeniem dla rozumiejącej interpretacji dzieła (por. s. 9). Tymczasem Bogusław Śliwerski inkrustując własnym słowem wiążącym przywoływane z mojej pracy cytaty, a także dowolnie nimi operując (a niekiedy zmieniając w nich poszczególne słowa), czyni mój wywód całkowicie pozbawionym sensu: „Inny wymiar bycia klasykiem, który można by określić temporalnym wiąże się z tym, że w stosunku do dzieł osoby, twórcy mamy już odpowiedni dystans na skutek minionego czasu. Ba, dzieło takie wytrzymało próbę czasu potwierdzając, iż zawiera w sobie coś nieprzemijającego, trwałego, ponadczasowego. Takie dzieło staje się «inspiracją dla współczesnej myśli pedagogicznej, czy też raczej ulega ono (...) obiektywizującej świadomości, której właściwe neutralność i dystans uniemożliwiają dostrzeżenie żywego związku dzieła z naszym dzisiejszym doświadczeniem»”. Czy zatem dzieło jest ową inspiracją czy, przeciwnie, owa świadomość uniemożliwia dostrzeżenie owego żywego związku? Jeśli dzieło jest inspiracją dla myśli pedagogicznej, to znaczy, że nie ulega ono obiektywizującej świadomości; świadomość ta właśnie uniemożliwia dostrzeżenie związku, o który tu chodzi. Dwuznaczność nie polega tu na tym, jak sądzi Śliwerski, że słowo „klasyk” ma dwa wymiary; dwuznaczność słowa „klasyk” oznacza niejednoznaczność roli, jaką w tym, co uważamy za coś klasycznego odgrywa dystans czasowy: z jednej strony dystans ten jest próbą czasu dla samego dzieła, a z drugiej – zawiera groźbę obiektywizującej świadomości, która niweczy żywotność związku między odległym w czasie dziełem a naszym współczesnym doświadczeniem.

Niestety, Bogusław Śliwerski nie zrozumiał także proveniencji pytania, jakie zadaje we *Wstępie*, pytania o to, jak zachować nasz ludzki świat przed postępującą jego degradacją. Nie zrozumiał związku między postawionym przez Hannah Arendt tym właśnie pytaniem zawartym w jej pracach dotyczących kondycji ludzkiej a udzieloną – paradoksalnie wcześniej niż pytanie zostało postawione – odpowiedzią, jaką jest myśl Hessena wzięta w swej całości. Nie rozumiejąc tego związku, pomija w cytowanym we *Wstępie* zdaniu zaimka „jej”. Nie twierdzą bowiem, jak błędnie cytuje Śliwerski, że to „namysł nad kondycją człowieka nowożytnego stanowił inspirację do napisania tej pracy”, ale, że „to właśnie jej (tj. Hannah Arendt) namysł nad kondycją człowieka nowożytnego stanowił inspirację do napisania tej pracy” (s. 17). Różnica jest znacząca, to bowiem, co zwróciło moją uwagę, kiedy czytałam prace Arendt, to właśnie pewne istotne powinowac-

twojej myśli z myślą Hessena, obydwójce bowiem właśnie w odpowiedzialności, immanentnie zawartej w rzeczywistym wychowaniu i edukacji, upatrują jeden z podstawowych warunków zachowania świata rozumianego jako nasze wspólne dobro.

Bogusław Śliwerski lekceważąco odnosi się do pytania o odpowiedzialność, pisząc, iż pytanie to „wcale nie jest ani nowe, ani szczególnie odkrywcze”. W drugiej części swojej pracy starałam się pokazać, kiedy i dlaczego słowo odpowiedzialności nabrało filozoficznego znaczenia i dlaczego stopniowo zaczęło wypierać to, co wcześniej znajdowało się w centrum uwagi, tj. obowiązek. Zastanawiać musi, że pedagog, jakim jest Bogusław Śliwerski, tak lekko traktuje problematykę związaną z odpowiedzialnością, do której filozofowie, tacy jak Picht, Schwartländer, Jonas czy właśnie Arendt, przykładają tak dużą wagę. To właśnie ci filozofowie, operując dużo szerszą, gdyż właśnie filozoficzną perspektywą i ogólniejszym spojrzeniem, którego, co zrozumiałe, brak praktyce naukowej, pokazują, że kwestia odpowiedzialności nie sprowadza się do odpowiedzialności ludzkiej jednostki za samą siebie, za jej własne wybory i działania. Odpowiedzialność jest odpowiedzią na wezwanie świata, jakie kieruje on do nas wszystkich, wezwaniem – mimo otwartości świata na to, co nowe i nieprzewidywalne – do zachowania go przed destrukcyjnym działaniem upływającego czasu. W pogoni za nowością, w jej biernym poddawaniu się, zapominamy o przeszłości; jej głosowi nie chcemy słuchać, traktując to, co stare, dawne, jako przestarzałe.

Śliwerski w swej recenzji dziwi się, że pisząc o filozofii Hessena, posługuje się kategorią „odpowiedzialność”, choć, co sama zresztą stwierdzam, słowo „odpowiedzialność” występuje w pismach Hessena rzadko, rzadziej nawet niż słowo „obowiązek”. Z kolei mnie dziwi zdziwienie Śliwerskiego, który na poprzedniej stronie swej recenzji, omawiając jedną z prac Lecha Witkowskiego, stwierdza: „To, że jakaś kategoria pojęciowa nie występuje w odczytywanych tekstach nie przeszkadza, by do niej można było odnieść wpisaną w te teksty koncepcję pedagogiczną”. Autor recenzji winien więc raczej dziwić się nie tyle mnie, ile samemu sobie.

Kiedy piszę o tym, że obowiązek i odpowiedzialność zostały wyparte przede wszystkim przez „świadomość wolności i podmiotowości istoty ludzkiej” (s. 19), to chodzi mi nie o takie czy inne poszczególne teksty pedagogiczne dotyczące właśnie zjawiska odpowiedzialności czy obowiązku, ale o współczesne doświadczenie społeczno-historyczne, którego przejawem są także określone pedagogie. Inaczej mówiąc, wskazuję mniej czy bardziej bezpośrednio na to, że np. pedagogika nazywająca siebie samą humanistyczną, a jeszcze bardziej antypedagogika, będące wyrazem owego doświadczenia, w którym odpowiedzialność często przeciwstawiana jest wolności, siłą rzeczy nie mogą czynić swymi centralnymi kategoriami ani pojęcia obowiązku, ani pojęcia odpowiedzialności. Inną kwestią jest to, czy wolność i podmiotowość istoty ludzkiej wykluczają jej odpowiedzialność za świat. Filozofia wychowania Hessena dobitnie pokazuje, że tak nie jest, pod warunkiem wszakże ukazania wolności nie jako punktu wyjścia w procesie wychowawczym, ale jako nigdy nie osiągniętego w pełni celu stawania się osobowością, a także pod warunkiem nie redukowania pojęcia odpowiedzialności do indywidualnych wyborów.

Autor recenzji zarzuca mi „polaryzowanie” pedagogiki humanistycznej na „złą”, tj. tę, do której adresuję swe krytyczne uwagi, oraz „dobrą”, jaką ma być „pedagogika kultury”, co ma oznaczać, że identyfikuję się „z badaną problematyką i jej tytułowym twórcą”. Przesłanką dla tego wniosku ma być moja rzekomo pełna akceptacja dla wypowiedzi samego Hessena, w której utożsamiał on swoją własną pedagogikę kultury z pedagogiką humanistyczną. Otóż przytoczenie przeze mnie słów Hessena nie świadczy wcale o mojej ich akceptacji. Przeciwnie, chodzi mi o pokazanie właśnie problematyczności włączania myśli Hessena do jakiegokolwiek „kierunku” pedagogicznego, które, siłą rzeczy, relatywizowałoby tę pedagogikę, stawiając ją „obok” innych „kierunków” pedagogicznych i na równi z nimi. Tu znowu daję o sobie znać przemożny przesąd „naukowości”, leżący u podstaw wywodów Autora recenzji, który nie może pojąć tego, że zaliczanie czyjejś całościowej myśli do określonego „kierunku” odbiera tej myśli możliwość wypowiedzenia swej własnej prawdy, to znaczy tego, co myśl ta może zawierać niezależnie od samowiedzy jej autora.

Na szczególną krytykę wedle Śliwerskiego zasługują, w jego mniemaniu tendencyjne i niezgodne z myślą Hessena, moje uwagi dotyczące „samorządności szkolnej”. Otóż, po pierwsze, trzeba zauważyć, że Hessen nie pisze o samorządności szkolnej, ale o samorządzie szkolnym, którego zadania trzeba odgraniczyć od zadań samej szkoły. Po drugie, wszystko, co napisałam o samorządzie szkolnym, zgodne jest z ideą Hessena. Wspólnotę tworzą ludzie wolni i równi, dlatego jest nią właśnie uczniowski samorząd, a nie klasa szkolna. Przywoływany przez Śliwerskiego cytat z Hessena, w którym mowa jest o doprowadzeniu uczniów „do pojęć ustawy i prawa” dotyczy nie uczniowskiego samorządu, ale zadań szkoły. Terenem wychowania obywatelskiego jest nie tyle szkoła, ile właśnie samorząd, w którym w sposób wolny przejawiać się mogą różnorodne inicjatywy uczniowskie; wolności tej musi brakować szkole, jeśli ma ona wypełniać swoje zadanie. A zadaniem tym, zarówno dla Hessena, jak i dla Arendt nie jest uczenie bycia dobrym obywatelem, ale wprowadzanie w naszą, zachodnioeuropejską kulturę.

Autor recenzji zarzucając mi, iż pojmuję szkołę jako instytucję autorytarną, wyduje się nie odróżniać autorytaryzmu od autorytetu. Autorytaryzm, o czym piszę w swej pracy przynajmniej dwukrotnie, jest przymusem nieuznanym, opartym na arbitralnej przemocy. Autorytet natomiast, do którego Hessen przykłada tak ogromną wagę w całym procesie wychowawczym i edukacyjnym, wymaga dobrowolnego uznania tych, którzy mu się poddają. Śliwerski, bezpodstawnie przypisując mi opowiedzenie się za szkołą autorytarną i za stosowaniem kar w szkolnej edukacji, nie zrozumiał dokonanej przez Hessena, odwołującego się tu do Hegla, filozoficznej analizy kary jako aktu prawnego, który to akt jest wiążący zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli (por. s. 214–215). Autor recenzji nie tylko mnie poucza o tym, czym jest wspólnota, szkoła i czym jest wychowanie obywatelskie. Cytując to, co napisałam na s. 211 mego tekstu, pośrednio karci także Sergiusza Hessena i Hannah Arendt za niezrozumienie przez nich sensu demokracji. Szkoda, że obydwójce ci filozofowie nie mają już szansy na skorygowanie swych stanowisk. Nauki udzielone im przez Bogusława Śliwerskiego przyjęłyby zapewne z pokorą i wdzięcznością.

Autor recenzji stwierdza niezmienność mojej wizji pedagogiki i wychowania, łącząc ową niezmienność z tym, że od lat pojmuję „filozofię jako totalność sensu”,



czego dowodem ma być cytat z mojego artykułu opublikowanego w 1986 r. Cytat ten sprawia wrażenie, że utożsamiam totalność sensu z wiedzą pozytywną, teleologiczną, której zadaniem jest rozwiązywanie ciągle tych samych problemów. Otóż z mojego tekstu jednoznacznie wynika, że ową totalność sensu właśnie **przeciwstawiam** tak rozumianej filozofii. Czy naprawdę Bogusław Śliwerski nie jest w stanie zrozumieć najprostszej myśli zawartej w tekście nie wprost pedagogicznym?!

Co do tzw. postmodernizmu, to nie tyle „projektuję swoje lęki czy obawy wobec tego, co mógłby ten nurt upowszechnić”, ile wskazuję na to, że związki pedagogiki z tą ideologią nie sprzyjają debatom dotyczącym sensu i jakości edukacji. Każda debata jest pewnym dialogiem, w którym strony dialogu usiłują wspólnie wypracować określony *consensus*; dialog z kolei zakłada wspólny język, w jakim debata się toczy. Ów język wypracowany został przez naszą tradycję. Wysiłki mające prowadzić do dekonstruowania tej tradycji oznaczają tym samym zmierzanie do unicestwienia wspólnego języka, co w istocie uniemożliwia jakąkolwiek rozmowę (por. s. 256). Warto też zauważyć, że wbrew temu, co pisze Autor recenzji, to właśnie założeniem postmodernizmu jest to, iż jest on jedyną myślą prawdziwą, głoszącą, że nie ma żadnej ogólnie podzielanej prawdy.

Bogusław Śliwerski usiłuje bronić przede mną pedagogiki, stwierdzając, iż ją „deprecjonuje” i „zaniedbuje”. Wręcz przeciwnie, ukazując jej ścisły związek z filozofią, właśnie ją dowartościowuję, pokazując, że to dopiero ów związek nadaje pedagogice jej całościowy sens. To właśnie filozofia ujawnia to, że czym innym jest samowiedza pedagogów uprawiających określone praktyki badawcze, a czym innym, leżące u podstaw tej samowiedzy założenia, które ją rozjaśniają, zdając sprawę z przesłanek w niej zawartych. Wydaje się jednak, że ta oczywista prawda ciągle nie jest uprzytamniana przez samych pedagogów. Dobitym tego świadectwem jest aktywny udział niektórych środowisk pedagogicznych w opracowaniu, narzuconych później przez ministerstwo tzw. minimów programowych, w których na filozofię przeznaczona się 30 godzin w ciągu całego kształcenia akademickiego; znaczące jest także to, że filozofii wychowania nie ma w nich w ogóle! Zdziwiająca jest przyzwolenie pedagogów na zastępowanie ogólnohumanistycznego kształcenia studentów zajęciami zawodowymi, których liczba rośnie lawinowo. A przecież od wykształcenia dzisiejszych studentów zależy jakość przyszłych pracowników naukowo-dydaktycznych wydziałów pedagogicznych.

Na końcu recenzji jej Autor zarzuca mi nienajlepszy „warsztat redakcyjny”, gdyż w przypisach rzekomo powołuję się na inne wydanie *Podstaw pedagogiki* niż to, z którego cytuję. Dowodem mają być przypisy 82, 83 i 85 – domyślam się, że chodzi o przypisy z trzeciej części mojej pracy. Jest to jedynie domysł, gdyż Bogusław Śliwerski nie zauważył tego, że numeracja przypisów jest ciągiem jedynie w obrębie poszczególnych części. Gdyby jednak Autor recenzji zadał sobie trud przeczytania mojej książki, zrozumiałby, mam przynajmniej taką nadzieję, treść przypisu 22, znajdującego się w drugiej części mojej pracy (s. 75). Informuję w nim czytelnika, że „Ze względu na liczne pomyłki zniekształcające tekst w wydaniu z 1997 r. będę się niekiedy odwoływać do wydania drugiego i zarazem ostatniego, jakie ukazało się za życia autora. Brak zaznaczenia, że chodzi właśnie o to wydanie, będzie wskazywać na wydanie z 1997 r.”. I tak, w wymienionych przez Śliwerskiego numerach przypisów, brak jest odwołania się do wydania z 1935 r., co jednoznacznie wskazuje na to, że cytuję wydanie z 1997 r.

To nie mnie należy zarzucać ów nienajlepszy „warsztat redakcyjny”. Zarzut skierowany do mnie obraca się przeciwko samemu Autorowi recenzji. Nie pisała-bym o tym, gdyby nie to, że zarzucono mi grzech niepopelniony. Otóż, z racji funkcji, jaką pełnię w „Kwartalniku Pedagogicznym”, z przykrością muszę stwierdzić, że Bogusław Śliwerski od wielu już lat, aż do dzisiaj, nie nauczył się jakże trudnej sztuki właściwego sporządzania przypisów. Przykładem niech będą przypisy zawarte w recenzji, o której tu mowa<sup>1</sup>. I tak, przypis nr 6 wskazuje na pracę Sławomira Sztobryna, ale nie wiadomo, jaki jest jej tytuł, kto gdzie i w którym roku ją wydał, ponieważ przypis jest tak sporządzony, jakby Autor już wcześniej na tę pracę się powoływał, podczas gdy czyni to po raz pierwszy. To samo odnosi się do przypisu nr 17, tyle, że tym razem chodzi o bliżej nieokreśloną książkę Lecha Witkowskiego. Przypisy od 8. do 14. włącznie, wskazują na pracę Doroty Sztobryn i Sławomira Sztobryna, podczas gdy w rzeczywistości odnoszą się do cytatów z mojej pracy. Przypisy od 19. do 24. włącznie wskazują na ową bliżej nieokreśloną pracę Witkowskiego, choć także odnoszą się do mojej książki. W przypisie nr 18 zamiast słowa Tamże albo *Ibidem*, powtórzony jest przypis 17; to samo dotyczy przypisu 43. Profesorowi wyższej uczelni nie wypada też nie wiedzieć, że tytuły prac zawsze pisze się kursywą (drukem pochyłym), także w przypisach; to samo dotyczy skrótu *op. cit.*, ponieważ skrót ten pochodzi od łacińskiego *opus citatum*, a wszystkie obce słowa zawarte w tekście napisanym w języku polskim przyjęło się pisać kursywą. Ponadto każdy przypis kończy się postawieniem kropki. Wszystko to jest wiedzą z poziomu każdego porządnego seminarium magisterskiego.

Odnosząc się do całości uwag krytycznych, jakie pod moim adresem sformułował Bogusław Śliwerski, tym bardziej utwierdzam się w przekonaniu, że brak filozoficznego wykształcenia pedagogów nie służy dobrze samej pedagogice; siłą rzeczy zacieśnia bowiem horyzont, w jakim pedagogika może być uprawiana, obniżając przez to jej status wśród innych nauk humanistycznych.

## Przypisy

<sup>1</sup> Uwaga ta dotyczy oryginału tekstu Bogusława Śliwerskiego. Tekst zamieszczony w niniejszym numerze „Ruchu Pedagogicznego” zawiera przypisy poprawione przez redakcję.

# RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/2005

Czesław Kupisiewicz:  
*Podstawy dydaktyki*,  
seria: Literatura Pedagogiczna  
WSiP, Warszawa 2005, s. 234,

Ten znakomity podręcznik akademicki można analizować w różnych aspektach skupiając się, na przykład, na doborze zawartych w nim treściach lub sposobie jej prezentacji. Można także rozpatrywać przydatność tego podręcznika w kształceniu pedagogów, wszak takie jest jego przeznaczenie. Ze warto go w takiej perspektywie analizować, wynika z roli dydaktyki w kształceniu pedagogów. Dydaktyka jest bowiem nauką o nauczaniu, uczeniu się. Jest to – twierdzi Czesław Kupisiewicz (s. 13) – system poprawnie uzasadnionych twierdzeń, hipotez i prawidłowości rządzących procesem – mówiąc krócej – kształcenia oraz metod, form organizacyjnych i środków pomocniczych w wywoływaniu u uczniów zamierzonych i względnie trwałych zmian.

Studiowanie dydaktyki pełni zatem kluczową rolę w kształtowaniu świadomości oraz umiejętności pedagogicznych przyszłych nauczycieli. Może się to odbywać się pod kierunkiem mistrza-nauczyciela akademickiego, ale może też być realizowane na zasadzie samokształcenia. Tu i zwłaszcza tu, szczególną rolę pełni dobry podręcznik akademicki. To, w jakim stopniu *Podstawy dydaktyki* są takim podręcznikiem, można ustalić, jeżeli rozważy się tę publikację w aspektach funkcji podręcznika akademickiego (notabene funkcje te określił swego czasu także Czesław Kupisiewicz).

Jest jeszcze jeden powód przemawiający za słusnością takiej analizy. Otóż w roku 2005 po raz pierwszy wybierano NAUCZYCIELA NAUCZYCIELI. Tę piękną godność minister edukacji nadał właśnie Czesławowi Kupisiewiczowi, profesorowi

zwyczajnemu, członkowi rzeczywistemu Polskiej Akademii Nauk.

Analizę przydatności *Podstaw dydaktyki* w kształceniu pedagogów zacznę od funkcji motywacyjnej, wszak od motywacji zależy, w jakim stopniu studiujący skorzysta z podręcznika. Tymczasem funkcja motywacyjna jest bodaj najsłabszą stroną podręczników. Przyczyniają się do tego po trosze akademickie zwyczaje – prowadzący przedmiot wskazuje studentom któryś z podręczników wraz z sugestią, że zawarta w nim wiedza będzie kontrolowana w trakcie kolokwium lub egzaminu. Świadomi tak wymuszanej motywacji autorzy podręczników poprzestają na napisaniu wstępu, w którym podają argumenty przemawiające za tym, że warto skorzystać z tej publikacji. Zwracają się głównie do nauczyciela akademickiego, wszak od niego zależy, czy podręcznik zostanie polecony studentom.

Inaczej jest w *Podstawach dydaktyki*, wprowadzając wstęp jest adresowany do nauczycieli akademickich, jednak na końcu każdej z czterech części podręcznika, autor zwraca się także do nauczyciela akademickiego i podaje wykaz problemów, według których można skutecznie sprawdzić wiedzę studentów. To, co wyróżnia *Podstawy dydaktyki*, dotyczy porozumiewania się ze studiującym. Na kartach tytułowych stron kolejnych czterech części podręcznika autor przemawia do studiującego. Przystępnie tłumaczy, dlaczego warto przyłożyć się do poznania treści zawartych w kolejnych rozdziałach. Uświadamia też miejsce, jakie porcja podanych tam informacji zajmuje w konstruowaniu systemu wiedzy o nauczaniu i uczeniu się. Radzę te krótkie teksty przeczytać głośno. Pojawia się wówczas poczucie łączności ucznia z mistrzem i ufność, że krok po kroku dochodzi do poznania tajemnicy skutecznego kształcenia innych.

Na tym nie koniec, gdyż Czesław Kupisiewicz jeszcze wielokrotnie rozmawia z użytkownikiem swego podręcznika w blokach problemowych i rozszerzających. Bloki te są rozmieszczone w sensowny sposób w każdym z 16 rozdziałów. Formuła znajdujących się tam pytań lub zadań i sposób zachęcania do zastanowienia się nad podanymi problemami świadczą o szczególnym szacunku, jakim autor darzy czytelnika. Jest tam ufność w jego dobrą wolę, możliwości intelektualne i zainteresowania poznawcze. Czyż to nie piękny sposób realizowania funkcji motywacyjnej podręcznika akademickiego?

**Funkcja informacyjna** podręcznika przejawia się w doborze treści i sposobie budowania wiedzy typu *wiem, że*. Chodzi o to, żeby studiujący mógł skonstruować w swym umyśle zwarty i jednocześnie otwarty system. Jeżeli podręcznik ma być przyjazny użytkownikowi, musi także uwzględniać jego realne możliwości umysłowe oraz prawidłowości uczenia się. Powstają jednak pułapki – zbyt dużo informacji, zbyt wawile przedstawionych kładzie się cieniem na skuteczności kształcenia.

System wiedzy jest konstruowany w następującej kolejności: najpierw spójny zarys danej dziedziny, z poczuciem sensu i w nawiązaniu do posiadanej już wiedzy, potem mozolne budowanie jej kolejnych segmentów, wreszcie wypełnianie ich informacjami z zachowaniem logiki oraz właściwej perspektywy. Na tym nie koniec, gdyż w miarę gromadzenia następnych doświadczeń systemy wiedzy są ciągle uzupełnianie i pogłębianie.

Autorami podręczników są zwykle specjaliści wysokiej klasy, którzy z pasją przyczyniają się do rozwoju danej dziedziny wiedzy. Mają także przekonanie o wyjątkowym znaczeniu tego, co robią i co wiedzą. Dlatego uważają, że studiujący musi szybko poznać i opanować to wszystko, co oni z wielkim wysiłkiem gromadzili latami. Zapewne dlatego podręczniki akademickie są naznaczone grzechem nadmiaru. Każda strona jest upakowana zagęszczonymi informacjami w takiej mnogości, że przekracza to możliwości pojmowania nawet bar-

dzo zdolnych studentów. Bywa gorzej, gdyż podręczniki dla studenta bywają zbyt trudne i dla nauczyciela akademickiego.

Cóż się wówczas dzieje? Użytkownik nazbyt ambitnego podręcznika najpierw jest przytłoczony, potem zniechęcony nadmiarem informacji, których nie sposób ani szybko poznać, ani przyswoić. Znając swoje możliwości poznawcze, stara się wyluskać te fragmenty wiedzy, które wydają się mu ważne. Nadmiar informacji i skomplikowany sposób ich prezentacji nie sprzyjają uczeniu się przez wgląd i dostrzeganiu właściwej perspektywy. Dlatego z trudem wyluskane informacje nie muszą budować struktury wiedzy. Na dodatek przytłaczająca nadmiar informacji skutecznie zniechęca do dalszego studiowania, do poszerzenia wiedzy i korzystania z innych zalecanych publikacji.

Z przyjemnością stwierdzam, że Czesław Kupisiewicz ominął tę pułapkę; jest przeciw światowej sławy ekspertem w zakresie dydaktyki. Znając aż nadto dobrze tajemnicze budowania systemu wiedzy w umysłach uczących się, z wielką starannością i rozwagą wybrał treści przydatne do tworzenia fundamentów wiedzy o procesie nauczania-uczenia się. Aby ukazać, że problemy dydaktyki sięgają dalej niż to, co trzeba *tu i teraz* opanować, w podręczniku znajdują się bloki rozszerzające i problemowe. To świetna zachęta dla tych, którzy chcą wiedzieć więcej i lepiej.

O tym, że *Podstawy dydaktyki* są wręcz znakomitym podręcznikiem akademickim świadczy już spis treści: podane tam nazwy części i tytuły zawartych w nich rozdziałów tworzą system wiedzy. Wystarczy więc, żeby studiujący zechciał zapoznać się z treściami zawartymi w kolejnych rozdziałach. Ich dobór, kolejność przedstawiania, ukazywanie wzajemnych relacji sprzyja budowaniu systemu wiedzy o procesie nauczania i uczenia się. Studiujący może także dostrzec ciągłość historyczną i kulturową, a także logikę nauk pedagogicznych, w których każde pojęcie, każda relacja ma swoją historię. W charakterystykach procesu nauczania i uczenia się podana jest także stosowna wiedza z psychologii i socjologii wychowania. A wszystko to w zgodzie

z porządkiem kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych.

Funkcje ćwiczeniowo-wyjaśniające i kontrolne *Podstaw dydaktyki* są realizowane głównie w ramach bloków syntetyzujących, rozszerzających i kontrolnych. Znajdują się one w każdej z czterech części podręcznika. Autor umieścił je w tych miejscach, w których użytkownik podręcznika powinien przystąpić do uporządkowania poznanych informacji, aby móc je włączyć w swój system wiedzy.

Bloki te są ukrytym przewodnikiem w procesie uczenia się. Zostały bowiem skonstruowane w taki sposób, aby skłonić u użytkownika podręcznika do zatrzymania się, uniesienia głowy z nad tekstu i zastanowienia się. Jest tam także zachęta do ponownego przejścia przeczytanego tekstu i wyłuskania tego, co ważne. Na tym nie koniec, gdyż znajdują się tam też sugestie pomagające w porządkowaniu informacji oraz wiązania ich w taki sposób, aby mogły być włączone w osobisty zakres kompetencji. Takie wsparcie jest szczególnie potrzebne tym, którzy samodzielnie, krok po kroku, budują swój spójny i jednocześnie otwarty system wiedzy.

Trzeba być nie lada mistrzem, aby napisać *Podstawy dydaktyki* w taki sposób, żeby użytkownik podręcznika miał poczucie, że poznaje treści najważniejsze dla zrozumienia, w jaki sposób jest zorganizowana i jak funkcjonuje edukacja szkolna.

Czy *Podstawy dydaktyki* można było napisać inaczej? Zapewne tak. Nie dotyczy to na pewno sposobu budowania tekstu: trudno bowiem o większą elegancję prezentacji myśli i żelazną konsekwencję wywodów. Nawet graficzne wyróżnienie słów – kluczy jest tak pomyślane, żeby lepiej zapadły w pamięć uczącego się.

Pytanie to nasunęło mi się, gdy studiowałam charakterystykę procesu uczenia się. Zastanawiałam się nad zasadnością ewentualnego rozszerzenia jej o ważniejsze ustalenia wynikające z konstrukttywizmu. Studiując bowiem *Podstawy dydaktyki* dostrzegłam, że podane tam interpretacje uczenia się są zgodne z konstruktivistyczną wykładnią procesu uczenia się, chociaż autor *explicitie* nie podaje tej informacji.

Jeszcze raz przestudiowałam podręcznik i domyśliłam się powodów, które przyczyniły się do tego, że Czesław Kupisiewicz świadomie zrezygnował z szerszego omówienia ważniejszych tez konstrukttywizmu. Na pełniejszą ich prezentację trzeba by z konieczności poświęcić sporo miejsca i groziło to nadmiarem. Na dodatek taka dodatkowa porcja rozważań psychologicznych naruszyłaby z pewnością proporcje i elegancją konstrukcję podręcznika. Warto także pamiętać o tym, że przez ubiegłe stulecie psychologowie badali proces uczenia się, prześcigając się w budowaniu kolejnej teorii wyjaśniającej tajemnicę konstruowania w umyśle systemu wiedzy i umiejętności. Historia tych badań dowodzi, że nie warto zbyt przywiązywać się nawet do dobrych teorii, bo są one szybko zastępowane innymi, jeszcze lepszymi. Mając to wszystko na uwadze, z pokorą wycofuje się z tej sugestii.

Na koniec recenzji jeszcze jedno stwierdzenie – wśród mnogości podręczników akademickich tylko niektóre można zaliczyć do szlachetnej grupy książek-nauczycielek. *Podstawy dydaktyki* autorstwa Czesława Kupisiewicza niewątpliwie są taką książką, warto więc polecić ją studentom jako pierwsze źródło wiedzy złożoności natury procesu nauczania i uczenia się.

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska  
*Akademia Pedagogiki Specjalnej*

Christopher Day:

*Rozwój zawodowy nauczyciela.*

*Uczenie się przez całe życie.*

Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,  
Gdańsk 2004, s. 334

Podtytuł dobrze oddaje wiodącą ideę, wokół której konstruowana jest treść recenzowanej książki. Bez ciągłego uczenia się rozwój zawodowy nauczyciela staje się fikcją. Gdyby wszakże poprzestać na takiej konstatacji, to książka stałaby się zbiorem banalnych stwierdzeń poprzeplatanych równie banalnym postulacjami.

Potocznie zapewne myślimy, że jeśli nauczyciel wykazuje dostatecznie silną motywację, wytrwałość, wolę ciężkiej i solidnej pracy, to zarazem rozwinie się jako profesjonalista. Za takim myśleniem kryje się wizja zawodowego rozwoju nauczyciela jako jego prywatnego, osobistego zadania. O poziomie wykonania tego zadania mają świadczyć nauczycielskie dokonania. A zatem należy gromadzić potwierdzające je dowody. W jakimś stopniu w zgodzie z taką ideą pozostają zasady i normy obowiązującego obecnie w naszym kraju systemu awansu zawodowego nauczyciela, co zresztą wcale nie dowodzi, że awans zawodowy można utożsamiać z zawodowym rozwojem.

Trzeba przyznać, że takie potoczne wyobrażenia znajdują do pewnego stopnia wsparcie w codziennych obserwacjach. Pracując z uczniami nauczyciele pozostają we wzajemnej izolacji. Najważniejsza część nauczycielskiej pracy odbywa się w warunkach swoistej intymności, pomiędzy czterema ścianami klas szkolnych, w kontaktach z grupami uczniów. J. Goodlad (1984, s. 186 i nast.) relacjonuje wyniki sondażu przeprowadzonego na ten temat wśród amerykańskich nauczycieli. Ponad trzy czwarte badanych dowiodło, że na ich pracę wpływają przede wszystkim dotychczasowe indywidualne losy edukacyjne (wykształcenie), zainteresowania i uzyskiwane doświadczenia oraz doświadczenia i zainteresowania uczniów. W znacznie mniejszym stopniu pracę amerykańskich nauczycieli kształtują podręczniki oraz inne materiały dydaktyczne, a także przewodniki wydawane przez lokalne władze oświatowe. W niewielkim stopniu pracę tę kształtują inni nauczyciele. W jeszcze mniejszym stopniu na nauczycielskie działania wpływają doradcy metodyczni, doradczynie sprawdzające kompetencje nauczycieli i związki zawodowe.

Ta swoista hierarchia ważności czynników kształtujących pracę nauczycieli ma z pewnością związek z amerykańskim zdecentralizowanym systemem szkolnictwa, ale można ją chyba odnieść do pracy nauczycieli w naszym kraju. Kierując się wynikami tych i innych sondaży, J. Goodlad

(1990) sformułował dziewiętnaście postulatów dotyczących kształcenia nauczycieli, z których prawie każdy można bezpośrednio lub pośrednio odnieść do problemu warunków rozwoju zawodowego nauczyciela.

Nie tylko zatem potoczne wyobrażenia, ale pewne cechy organizacji szkoły jako instytucji i związane z nimi cechy pracy nauczyciela skłaniają do upraszczającej opinii, że jego rozwój zawodowy, to proces o nikłym zapleczu społecznym i organizacyjnym, a indywidualne czynniki wolicjonalne odgrywają w nim rolę rozstrzygającą. Istnieje więc spłot czynników sprzyjających izolowaniu – i w myśleniu potocznym i w praktyce – poszczególnych nauczycieli w ich zawodowym rozwoju, a zarazem ów rozwój ograniczających i wypaczających.

Nic zatem dziwnego, że liczni autorzy próbują demaskować zafałszowania i uproszczenia w myśleniu o nauczycielach, poszukując zarazem rozwiązań sprzyjających ich autentycznemu rozwojowi zawodowemu. Choć poszukiwania różnią się rozłożeniem akcentów, to ich generalny kierunek jest wspólny. Chodzi mianowicie o wskazanie znaczenia kulturowego, społecznego i organizacyjnego zaplecza rozwoju zawodowego nauczyciela. Tak oto rozwijają się badania nad wewnątrznie zróżnicowaną infrastrukturą wspierającą ten rozwój. Jako ich przykład można wskazać badania przeprowadzone wśród amerykańskich nauczycieli przez S. Rosenholtz (1991). W Polsce w podobnym kierunku podąża H. Kwiatkowska, analizując zagadnienie rozwoju zawodowego nauczycieli w kontekście ich tożsamości (2005).

Christopher Day należy do autorów, którzy kwestionują przekonanie, że rozwój zawodowy nauczyciela zależy wyłącznie od jego powołania, zainteresowań, pasji, woli, czy też jest jego prywatnym zadaniem. Rozwój zawodowy jest procesem uwarunkowanym społecznie i organizacyjnie i dlatego jego skutki mają nie tylko znaczenie indywidualne, ale także społeczne i kulturowe. Zmiany składające się na rozwój zawodowy nauczyciela wiążą się ze zmianami indywidualnej i zbiorowej kultury uczenia się. Można więc mówić o istotnym

związku pomiędzy społecznymi i organizacyjnymi warunkami rozwoju zawodowego nauczyciela a społecznymi i kulturowymi konsekwencjami tego rozwoju. Wokół takich założeń kształtowana jest w recenzowanej książce problematyka tytułowego zagadnienia. Jest ona dwukierunkowa.

Po pierwsze, autor poszukuje odpowiedzi na pytania, co to znaczy być nauczycielem i co oznacza jego rozwój zawodowy. Po wtóre, penetruje bardzo rozległy obszar czynników warunkujących ów rozwój wraz z jego wielorakimi konsekwencjami. Te dwa akcenty udało się w książce zrećnić równoważąc, a zarazem powiązać wokół istotnych problemów. Wylaniają się one z przyjętych przez autora kilku aksjomatów, które autor nazywa zasadami. Jest wśród nich twierdzenie, że nauczyciele są największym atutem szkół, a zatem wspieranie ich pomyślności i rozwoju zawodowego należy do całego zestawu działań służących podnoszeniu jakości nauczania i uczenia się. Podstawowe cele szkoły jako instytucji edukacyjnej zawierają w sobie cel, jakim jest rozwój zawodowy nauczyciela. Sukcesy szkoły zależą od sukcesów rozwoju pracujących w niej nauczycieli. Twierdzenia te konkretyzuje kilka innych aksjomatów. Jeden z nich głosi, że jedynie uczący się przez całe życie i manifestujący poznawczy entuzjazm nauczyciel może wpoić swoim uczniom potrzebę ciągłego uczenia się. Kolejny aksjomat wskazuje na związek rozwoju zawodowego nauczyciela z dokonującymi się w jego otoczeniu coraz szerszymi przemianami.

Na tej kanwie Ch. Day rozwija całe instrumentarium służące analizie rozwoju zawodowego nauczyciela. Poza różnorodnością spojrzeń i analiz autor zyskuje dzięki temu przesłanki do krytycznych spojrzeń na koncepcje, które w powszechnym odbiorze są łatwe do zaakceptowania i nie budzą poważniejszych wątpliwości. Na przykład, formułuje krytyczne i niebanalne uwagi wobec koncepcji nauczyciela jako refleksyjnego praktyka.

W sumie mamy do czynienia z wielostronnym i wyrafinowanym spojrzeniem na zagadnienie rozwoju zawodowego nauczyciela. Jest ono w recenzowanej książce

zrećnić uporządkowane dzięki przyjętym we wstępnych fragmentach, klarownym, porządkującym założeniom lub zespołom twierdzeń. Równocześnie całą książkę przenika wyraźne dążenie autora do inspirującego samodzielne refleksje problematyzowania zagadnienia rozwoju zawodowego. Niebagatelną pod tym względem rolę odgrywa opisane w interesujący sposób studium przypadku rozwoju zawodowego pod kierunkiem szkoły.

Podjęta przez Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne inicjatywa udostępnienia polskim czytelnikom książki Ch. Daya ze wszech miar zasługuje na uznanie. Wydanie polskie opatrzone wstępem T. Lewowickiego przygotowano starannie powiększając serię Biblioteki Współczesnych Problemów Edukacji o ważną dla polskiego odbiorcy pozycję.

#### Bibliografia

John Goodlad (1984), *A Place Called School. Prospects for the Future*. McGraw-Hill, New York.

John Goodlad (1990), *Teachers for our Nation's Schools*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco-Oxford.

Henryka Kwiatkowska (2005), *Tożsamość nauczycieli*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Susan Rosenholtz (1991), *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*, Teachers College, Columbia University, New York and London.

Stefan Mieszalski  
*Akademia Pedagogiki Specjalnej;  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*

*Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy.*  
Redakcja naukowa: Inetta Nowosad  
i Mirosław J. Szymański.  
Zielona Góra-Kraków 2004, s. 235

Zmiany społeczne, poza gwałtownymi rewolucjami, nie następują nigdy w takim tempie, aby nie można było dostrze-

gać, obserwować i doświadczać relacji między tym, co stare i tym, co nowe. Nie przebiegają zwykle tak radykalnie, by naruszały charakter życia zbiorowości, tym bardziej w wymiarze codzienności. Dopóki konsekwentne dążenie ku nowym nie zakwestionuje najpierw dawnych idei, a potem sposobów rozwiązywania i tworzenia nowych sytuacji, elementy starego i nowego porządku przez jakiś czas współegzystują. „Stare” zanim się zmieni w „nowe” próbuje adaptacji do warunków i sytuacji.

Sytuacja zmiany edukacyjnej wpisuje się w nurt zmiany społecznej. Edukacja jako zbiorowy sposób kształtowania norm i postaw obywateli jest odpowiedzią na kierunek dążeń. Inny obraz aktywności obywatelskiej wywołuje potrzebę innego przygotowania młodego pokolenia do zmieniających się w treści i formach ról społecznych. Zrozumiałe więc, że pierwsze spojrzenie kieruje się na szkołę jako na tę instytucję, której działania odczuwają wszyscy – dosłownie i w uogólnieniu.

Inny obraz świadomego obywatela wymusza także podejmowanie zadań wypracowania nowych sposobów jego wychowania. Godność, podmiotowość, odpowiedzialność to cechy, które nie da się ukształtować wyłącznie przez oddziaływanie na kolektyw. Samorządność zaś i inicjatywa społeczna, jeśli ma się rozwinąć, musi uwzględnić stawianie młodego człowieka w sytuacjach różnych, nowych, zaskakujących i nie ograniczających się do obszaru szkoły.

Staje się więc dziecko, w każdym wieku inaczej, współtworzą siebie jako człowieka w wymiarze osoby i jednostki społecznej. Zanim jednak będzie można mówić o samowychowaniu pomocne jest w tym pokolenie dorosłych. Szczególnie zaś przejęte tym zadaniem są osoby najbliższe mu emocjonalnie, czyli rodzice.

W różnych okresach rozwoju szkoły różną rolę im przypisywano, a przecież szkoła to – mówiąc językiem E. Halla – ekstansja możliwości wychowawczych rodziny. Dziwne więc się wydaje, że ta grupa osób może mieć niewiele do powiedzenia

w tak znaczącym społecznie procesie, jakim jest wychowanie.

Rozluźnienie gorsetu centralnego porządkowania spraw wychowania, dostrzeżenie potrzeb indywidualizacji nie tylko w wymiarze dydaktycznym (tempo i treść nauczania), lecz w wyborze celów życiowych otwiera pole szerszego myślenia o znaczących siłach społecznych. Dostrzega się, że ich pomijanie grozi niebezpieczeństwem deformacji nawet tych działań, które zdawałoby się nie mogą być szkodliwe.

Nie można jednak powiedzieć, że w ostatnim półwieczu odsuwano rodziców od wychowania. Tak nie było. Oczekiwano od nich, by szkołę jako instytucję wspierali, podporządkowywali się wydawanym tam poleceniom i zaleceniom, gdyż to ona miała wpisaną społecznie „wiodącą” rolę w wychowaniu.

Dlatego podjęcie takiego trudu wymiernego w efektach badawczych problemu uważam za zadanie wymagające odwagi myślenia i umiejętności wnikliwej analizy. Z pozoru bowiem niewiele się zmieniło, w istocie zmiana jest głęboka. Taką intencję badawczą wykazała w roku 2000 dr Inetta Nowosad (Uniwersytet Zielonogórski) gromadząc materiał empiryczny do zarysowania obrazu stanu. Do tej akcji badawczej włączyli się młodszy pracownicy nauki wiązani w różny sposób ze szkołą oraz grupa nauczycieli szkół w Zielonej Górze. Byłam recenzentką tego zbioru i poznałam trud Autorów i Redaktorki. Tak powstała pierwsza z książek: *Nauczyciele i rodzice, z podtytułem Współpraca w wychowaniu* (2001), pokazująca obszary zaniedbań tak w refleksji, jak i w działaniu rzeczywistym. Pojawiła się więc potrzeba rozwinięcia tematu, pokazania potrzeb, określonych poczytań ze strony nauczycieli, wskazania też fundamentalnych umiejętności. Zmieniła się część Autorów drugiego tomu, któremu nadano podtytuł: *Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenie warsztatu* (2002). Będąc recenzentką także tego zbioru, dostrzegłam w tekstach badaczy chęć wywołania zmian w otoczeniu wychowawczym. Postawili sobie wyraźne zadanie uświadomienia nauczy-



cielom – tym, co pracują i tym, co będą – że współpraca z rodzicami to niezbędny element całości procesu wychowawczego, przy tym możliwego do realizacji. Odbiór obu pozycji był pozytywny – wśród pracujących nauczycieli (przede wszystkim w okręgu lubuskim) oraz studentów.

Każdy rok przynosi nowe badania, rozszerza się zakres wiadomości, pogłębia wiedza pedagogiczna. Pojawiła się potrzeba pokonania następnego stopnia – przejście do uogólnień, czyli budowanie wiedzy o tym zakresie pracy wychowawczej. Zainteresowani problemem pracownicy Instytutu Pedagogiki i Psychologii nadal pod kierunkiem dr Inetty Nowosad tym razem zwrócili się o pomoc do bardziej dojrzałych badaczy, licząc na ich głębszą refleksję i interpretację. Pomysł okazał się właściwy. Grupa osób z różnych ośrodków naukowych kraju odpowiedziała na apel zielonogórskiego instytutu i tak powstała trzecia część cyklu *Nauczyciele i rodzice*. Prócł dr I. Nowosad współredaktorem tego tomu jest prof. Mirosław J. Szymański.

Ten tom różni się od pozostałych pod kilkoma względami. Przede wszystkim wychodzi już ponad diagnozę i sugestie praktyczne. Oczekuje od środowisk akademickich, by włączyły się w nurt poszukiwań nowych, optymalnych rozwiązań na poziomie refleksji przypadków ponadjednostkowych. Redaktorzy piszą: „otwarcie na poglądy innych (wybitnych przedstawicieli nauk pedagogicznych – przyp. K.F.) było zabiegiem celowym i stanowić miało z jednej strony pomoc w zrozumieniu aktualnego stanu rzeczywistości wychowawczej, z drugiej zaś służyć nadawaniu jej „nowych znaczeń” (...). Wytworzyło się w ten sposób pewne pole problemowe utkane siatką pojęciową, które po nałożeniu na współczesną szkołę pozwala odczytać dokonujące się w niej procesy w odmienny sposób, osadzony we współczesnych ramach społecznych potrzeb”.

Po drugie, w tej samej książce spotkały się co najmniej dwa pokolenia badaczy. Dla pokolenia starszego zagadnienie współpracy jawi się jako element stały, który pod

wplywem warunków przede wszystkim modyfikuje formę. Natomiast istota pozostaje. Tak można odebrać przekonujące wywody M. Jakowickiej, M. Łobockiego, którzy ilustrują opisywane zjawisko elementami składowymi. Jest to dowód stałości tego składnika procesu wychowawczego. Może jednak – w powierzchownym spojrzeniu – dać złudzenie, że jest to tylko mówienie nowym językiem o fundamentalnych sprawach. Zderzeniem z takim poglądem mogą być spojrzenia innych pedagogów, zwracających uwagę, że ten obszar aktualności nauczycieli i rodziców może być widziany z punktu widzenia np. ofert edukacyjnych (B. Śliwerski), sensowności reformy (M. Czerepaniak-Walczak), odnalezienia się rodzica i szkoły w nowych warunkach społecznych (Cz. Banach, M.J. Szymański). Już te odmienne spojrzenia, każdorazowo ukazane przejście, logicznie i przekonująco pokazują, jak złożone jest to zjawisko i że nie znajdzie się jeden najlepszy sposób jego wytłumaczenia.

Po trzecie, bardzo wyraźnie w tym tomie podnoszona jest sprawa odpowiedzialności. Wprost mówią o tym J. Michalak, która odpowiedzialność czyni podstawową kategorią interpretacji, oraz I. Nowosad, ukazująca warunki zaistnienia współpracy w sytuacjach szkolnych. Widzę ją także w tekście H. Cudaka, który przyjmując, iż głębsza wiedza wiąże się z większą odpowiedzialnością, nauczycielom przypisuje zadanie pedagogizowania rodziców. Łęki związane właśnie z odpowiedzialnością opisują we wspólnym tekście I. Nowosad oraz K. Błaszczak.

Po czwarte – znajdujemy niespotykaną w takim ujęciu analizę dotyczącą stosunków rodziny i szkoły. W tekstach W. Segieta i A. Janke odnajdą nauczyciele i studenci wiele cennych wskazówek do tworzenia właściwych układów międzyosobowych grupowych.

Po piąte, w tej książce znajduje czytelnik nowe propozycje krytycznego oglądu szkoły. Artykuły M. Mendel, J. Nowotniak oraz W. Żlobickiego ujawniają głębię zjawiska, które faktycznie wpływa na kształt

myślenia i działania. Spojrzenia proponowane przez tych autorów odkrywają mechanizmy nierozpoznane przez nauczycieli i rodziców, nienazwane jeszcze jednak w jakiś sposób odczuwane.

Redaktorzy pracy proponują strukturę według innego podziału, którego sens ujawniony jest w podtytułach. Strukturę tę widzę jako logiczną i porządkującą teksty.

W pełni zgadzam się z Redaktorami, że książka ta znajdzie szerokie spektrum odbiorców. Dla pracowników naukowych będą tam inspiracje do badań, np. w schematach B. Śliwerskiego, M. Jakowickiej, A.W. Janke; dla doradców – propozycje W. Segieta, A.W. Janke. W rozumieniu zjawiska w szerszym tle prace Cz. Banacha, M.J. Szymańskiego, M. Czerepaniak-Walczak, w analizie działań własnych teksty z rozdziału: *Nierozpoznane obszary* (rozdział III).

Pod względem formalnym książka spełnia wymogi komunikatywności i z pewnością będzie odebrana korzystnie w środowiskach pedagogicznych.

Krystyna Ferenz  
*Uniwersytet Zielonogórski*

Paul Ricoeur: *Drogi rozpoznania.*

Tłum. Janusz Margański,  
Wydawnictwo Znak, Kraków 2004, s. 270

Zajmując się problematyką komputerowego rozpoznawania obrazów na użytek programów edukacyjnych w *technologii kształcenia* (dział pedagogiki), chcąc lepiej zrozumieć *rozpoznawanie* jako pojęcie filozoficzne i jako proces, sięgnąłem po książkę Paula Ricoeura<sup>1</sup> *Drogi rozpoznania*. Autora interesują aspekty relacji międzyosobowych. Na początku wyjaśnia on różne znaczenia słowa *rozpoznanie*. Według słownika *Le Grand Robert*; „rozpoznawać przedmiot za pomocą rozumu, myśli, kojarząc go ze związanymi z nim obrazami i postrzeżeniami; odróżniać, identyfikować, rozpoznawać dzięki pamięci, osądowi lub działaniu”. Rozpoznawać znaczy też – uznawać za prawdę. Według *Multimedialnej encyklopedii*

*powszechnej PWN* (2002), *rozpoznanie* jest procesem pamięciowym, polegającym na identyfikacji zdarzeń i przedmiotów, z którymi jednostka spotkała się w przeszłości. Występuje podczas działania takich samych lub podobnych jak poprzednio bodźców, w związku z czym w rozpoznaniu bierze udział postrzeganie (percepcja, tzn. proces poznawczy polegający na subiektywnym odzwierciedleniu przez człowieka przedmiotów, zjawisk i procesów).

Przedmiotem rozważań uczynił Ricoeur trzy znaczenia słowa *reconnaissance*: Kantowski *Recognitio*, Bergsonowskie rozpoznawanie obrazów i Heglowskie *Anerkennung*, którym poświęcił trzy kolejne wykłady. W pierwszym wykładzie zatytułowanym „Rozpoznanie jako identyfikacja” dotyka Ricoeur problemów identyfikacji. Sięga do filozoficznej problematyki sądenia, która stanowi bazę dla odróżnienia rozpoznania od poznania. „Problematyka sądu jest dla nas nowoczesnych, królewskim przedpokojem, który otwiera dostęp do zagadnienia rozpoznania – identyfikacji” (s. 17). Nasza nowoczesna problematyka sądenia jest pod wieloma względami spadkobierczynią rozważań Platona na temat *Form i Idei*, w strukturze których wskazuje istoty, które określa jako „największe rodzaje”. Do cyklu „wielkich rodzajów” należą idee „jedności” i „wielości”, „tego samego” i „innego” (s. 18). Ricoeur poddaje rozważaniom dwie filozofie sądenia: Descartes’a i Kanta. Descartes kojarzy identyfikowanie z odróżnianiem, Kant natomiast dokonuje znamiennego przedstawienia, podporządkowuje identyfikowanie łączeniu.

Drugi wykład nosi tytuł „Rozpoznać siebie samego”. Ricoeur uważa, że człowiek musi wiele przejść, aby zrozumieć, że jest zdolny do określonych dokonań (s. 57). Ale tak naprawdę, to rozpoznanie samego siebie wymaga pomocy drugiego człowieka. Podaje przykłady, odwołując się do bohaterów literatury starożytnej, przytacza rozważania Arystotelesa i prowadzi fenomenologiczne analizy zdolności człowieka do pewnych działań (mówienia, ro-

bienia czegoś, opowiadania i opowiadania o sobie itp.). Szczególnie interesująco prezentuje Ricoeur aspekty filozoficzne oraz rolę pamięci i mózgu w rozpoznaniu samego siebie, a przy tym moment Bergsonowski rozpoznawania. Konfrontuje także zdolności z możliwościami. Właśnie te rozważania P. Ricoeura i model Bergsonowski, a także pewne dywagacje Wittgensteina na temat obrazu zamieszczone w *Traktatach logiczno filozoficznych* wyjaśniają szereg aspektów, które mogą mieć zastosowanie w opracowywaniu metod komputerowego rozpoznawania obrazów. W procesie komputerowej analizy obrazu, podobnie jak Ricoeur, próbuje rozwiąć problem tożsamości na zasadzie określenia różnic *innego*, dochodzimy do problemu określenia podobieństwa obrazów, a właściwie do problemu określenia wskaźników *inności* (różnic) obrazów. Problem rozumienia obrazu rozpatrywał także z punktu widzenia strukturalnego R. Ingarden.

W trzecim wykładzie autorowi chodzi o „Wzajemne uznanie”, a więc relacje między nami i drugim człowiekiem. Jedną z potrzeb człowieka jest potrzeba uznania przez innych. Jednak na uznanie trzeba zapracować swoją postawą, postępowaniem, stosunkiem do drugiego człowieka. Ricoeur przedstawia trzy modele walki o wzajemne uznanie: na płaszczyźnie miłości, na płaszczyźnie prawnej i na płaszczyźnie społecznej. W stosunkach społecznych uznanie opiera się czasami na wzajemności. Bywa też rodzajem wsparcia (pomocy) jednostce słabszej (np. uznanie nowego państwa, które wywalczyło sobie niepodległość). Autor wyjaśnia stany pokoju i logikę wzajemności (wzajemna wymiana darów).

Paul Ricoeur jest jednym z najwybitniejszych filozofów. Jest filozofem aktywnym – nie ograniczał się tylko do filozoficznych rozważań, interesuje się problemami społecznymi i politycznymi<sup>2</sup>. W latach siedemdziesiątych był przedstawicielem Amnesty International. Bywał w Czechosłowacji, stając w obronie działaczy Kar-

ty 77. W jednym z wywiadów powiedział, że XX wiek był *wiekami wykluczonych*, dlatego należy zapomnieć o przeszłości, gdyż w niej „ukryta jest nasza tożsamość zraniona przez dwa wielkie projekty XX w. – nazizm i bolszewizm”. Często podejmuje problem zła i cierpienia. W książce *Symblika zła* z 1986 r. notuje: „Problem zła w sposób najintensywniejszy prowokuje do myślenia, a zarazem w sposób najbardziej podstępny zachęca do mówienia byle czego; jak gdyby zło było zawsze niedojrzałym problemem, gdzie cele rozumu przekraczają środki”. Książka *Drogi rozpoznania* jest kolejnym tomem w serii *Wykłady Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu*<sup>3</sup>. Zawiera rozważania filozofa hermeneuty, wieloletniego profesora Sorbony – Paula Ricoeura wygłoszone w 2001 r. w ramach nowej serii wykładów. W prezentowanych wykładach można również dostrzec wątki hermeneutyczne<sup>4</sup>, interpretację i problemy rozumienia tekstu. Książkę warto polecić zarówno pedagogom, jak i filologom.

Kazimierz Wieczorkowski  
*Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu*

### Przypisy

<sup>1</sup> Paul Ricoeur (ur. 27 lutego 1913 r. w Valence) studiował filozofię w Rennes i Paryżu. W 1940 r. trafił do niemieckiej niewoli. Po II wojnie światowej był współwydawcą czasopisma „Esprit”. Po przejściu na emeryturę wykładał na uczelniach amerykańskich i kanadyjskich, m.in. jako następcą wybitnego teologa i filozofa protestanckiego Paula Tillicha na słynnej Divinity School uniwersytetu w Chicago. Twórczości Ricoeura biegnie poprzez różne kierunki filozoficzne. Filozof czerpie z kilku źródeł. Był uczniem Gabriela Marcela, któremu zawdzięcza zainteresowanie problemami społecznymi i egzystencjalnymi. Prowadził polemiki z Edmundem Husserlem, od którego przejął metodę uprawiania filozofii – fenomenologię. Uznanie przyniosła Ricoeurowi hermeneutyka. Jej celem jest interpretacja i rozumienie tekstów. Ricoeur jest myślicielem chrześcijańskim, a jego hermeneutyka biblijna stanowi istotne źródło inspiracji dla jego interpretacji tekstów w ogóle. Bardziej cení opowieści biblijne i literackie niż spekulatywne dociekania metafizyczne. Według niego symbol inspiruje do rozważań i odsłania nową, inną rzeczywistość.

<sup>2</sup> W Polsce ukazały się książki P. Ricoeura: *egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie* (1975), *Język, tekst, interpretacja* (1989), *Podług nadziei. Odczyty, szkice, studia* (1991), *Mysleć biblijnie* (współautorem jest bibliista André LaCocque) (2002) (MEP PWN, 2002).

<sup>3</sup> Instytut Nauk o Człowieku został założony w Wiedniu w 1982 r. z inicjatywy Krzysztofa Michalskiego i ks. Józefa Tischnera w celu umożliwienia uczynom z Europy Środkowej i Wschodniej kontaktów z myślą zachodnią. Nowy cykl wykładów rozpoczęty w 2000 r. uruchomiono we współpracy z Harvard University Press, Suhrkamp Verlag (Frankfurt) i Znakiem. Książki wydawane są jednocześnie we wszystkich trzech wydawnictwach. Ricoeur przyznał się z ks. Józefem Tischnerem, brał udział w filozoficznych kolokwium z udziałem Papieża w Castel Gandolfo, organizowanych przez Instytut Nauk o Człowieku.

<sup>4</sup> Paul Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, tłum. Bogdan Chelstowski, wstęp i oprac. Małgorzata Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 617.

**Erich Dauzenroth:**

*Janusz Korczak – życie dla dzieci*  
Kraków 2005

O Januszu Korczaku w Polsce i poza granicami naszego państwa napisano wiele książek, różnego rodzaju rozpraw naukowych, zorganizowano niezliczoną ilość konferencji, powstały instytuty i katedry uniwersyteckie „Korczakowskie”, problematyką tą zajmuje się UNESCO i inne instytucje. W tej sytuacji można postawić pytanie, czy jeszcze można coś do tego dodać, aby nie powtarzać tego, co już wiemy i aby było to twórcze i poznawcze? Otóż odpowiedź jest jednoznaczna i nie powinna wzbudzać żadnego zdziwienia, zwłaszcza gdy na jego życie patrzemy z perspektywy historycznej, współczesnej i tej przyszłej.

Dowodem na takie pojmowanie spuścizny po Korczaku jest książka *Janusz Korczak – życie dla dzieci*, której autorem jest badacz niemiecki Erich Dauzenroth, która ukazała się na początku 2005 roku. Na język polski przetłumaczyła ją Teresa Semczuk. Na te książki poświęconych Korczakowi ta ma szczególnie charakter, odwołuje

się do realiów historycznych i współczesności. Jej autor ponad trzydzieści lat zbierał materiały, głównie w Polsce, ale także w Niemczech, Izraelu i innych państwach, nie rzadko daleko od Europy.

Mamy więc niewielką pod względem objętości książkę o Korczaku, ale niesłychanie ciekawą, twórczą i zarazem polemiczną, napisaną w nowatorski sposób. Jej autor nie stroni od wielu problemów, które w naszym współczesnym pojęciu są polemiczne, a nawet kontrowersyjne, jak chociażby, jaki Korczak miał stosunek do religii i w jaki sposób można to przekładać na wychowanie dzieci. W Polsce ma to ważne znaczenie, albowiem Korczak pochodził z rodziny żydowskiej, pomimo to był całkowicie wyzwolony od syjonistycznych poglądów i od szczególnego znaczenia „wybranego izraelskiego narodu”. Był związany z polską tradycją, kulturą, obyczajowością, co u nas ma ważne znaczenie, zwłaszcza w wychowaniu dzieci i młodzieży. Mimo że był pochodzenia żydowskiego, w rzeczywistości był Polakiem.

Książka *Janusz Korczak – życie dla dzieci* jest czymś więcej niż biografią i zarazem więcej niż zwykłą opowieścią o niezwykłym człowieku. Ukazuje niesłychanie głębokie człowieczeństwo, zarazem trudności życiowe, z którymi mierzył się Korczak, ale również pokazane są w niej uroki życia. Na jej kartach przytoczone są fragmenty z książek Korczaka, najczęściej te rzadko cytowane i mniej znane, ale niebywale ważne. Wynika z nich zarówno walka o byt i troska o dzieci, niezależnie od tego jakiej są narodowości. Wreszcie pytanie często zadawane przez Niemców nawet w ostatnim czasie, gdy jechał do Trebinki „Kim jest ten człowiek?”.

U Korczaka bowiem spotykamy trudną do wyobrażenia determinację w realizowaniu zamierzeń, które miał w sobie, to jest troskę o najsłabszych, o osierocone dzieci, z którymi nie rozstawał się do ostatnich dni swojego życia.

Jest to książka, która wnosi bardzo dużo nowej wiedzy o Januszu Korczaku, napisana bardzo ciekawie, czasami wręcz nas zaskakuje. Na uwagę zasługuje również obszerny, dotychczas niezany lub słabo znany materiał źródłowy, który, jak już

było wspomniane, zbierany był przez autora przez całe dziesięciolecie. Uwzględnione zostały także nowe badania naukowe w wielu państwach świata, z Brazylią włącznie, te, które dotyczyły idei Korczaka. Interesujące są również zdjęcia zamieszczone w książce, w większości dotychczas nigdzie niepublikowane. Fascynujące są wywiady i opisy dzieci-wychowanków, z którymi Korczak miał kontakt. Przytoczona została ich imienna lista. Znajdują się wśród nich, również ci nieliczni, którzy uratowali się z warszawskiego getta i pamiętali Doktora.

W nawiązaniu do rozważań nad Korczakiem, Erich Dauzenroth stawia podstawowe pytanie, które zawsze jest aktualne. Kim jest człowiek? I zaraz odwołuje się do dorobku i myśli Korczaka, który zawsze ostrzegał przed ferowaniem jednoznacznych i kategoriycznych osądów, kłaniając się równocześnie pokornie przed tajemnicą, jaką jest człowiek. Korczak twierdził, że każdy człowiek, niezależnie od tego kim jest, ma własny, wszystkim obcy świat ducha, którego nikt nie zna i którego on sam nie zna i że jest on trudny i wręcz niemożliwy do poznania.

Na tej kanwie w książce stawiany jest następny problem – pytanie: Kim był Korczak i jakim był naprawdę? I w odpowiedzi nie ma zbyt wielkiego patosu, natomiast jest stwierdzone, że nie był człowiekiem jednoznaczny i dlatego nie można mówić o nim jednoznacznie. W posłaniu od tłumacza napisane zostało, że był „uczuciowcem”, gdyż sam o sobie tak mówił, ale był równocześnie wielkim realistą, dlatego tak trudno jest zrozumieć Korczaka, nawet teraz, gdy dysponujemy na jego temat, zdawać by się mogło tak wielką wiedzą. Był on równocześnie nowoczesnym wychowawcą, jakbyśmy dziś nawet powiedzieli menedżerem, opiekunem i pedagogiem, nigdy od nikogo się nie odwracał, niezależnie od pochodzenia, opcji politycznych, przekonań czy religii. Szacunek i uznanie mieli do niego nawet oprawcy w getcie i ci, którzy wysłali go na śmierć. Pozbawiony był płaskości i jakże często afirmowanej przez ludzi zewnętrznej obłudnej miłości. „Szedł swoją własną, nierzadko najeżoną cierpieniem, samotną drogą”, czytamy w książce.

Wielkość i znaczenie Korczaka polega na tym, że nie da się on zamknąć w ramy określonych dyscyplin naukowych, przykładowo – medyczne, pedagogiczne, kulturowe, czy coś w tym rodzaju. Trudny jest również do oceny jego dorobek pedagogiczny, dodajmy nie zawsze uznany i akceptowany, ale nigdy nie podważany. U nas w Polsce najczęściej uważany jest za pedagoga, ale Władysław Bartoszewski, gdy w 1986 roku wygłaszał przemówienie w Niemczech we Frankfurcie nad Menem, Korczaka nazwał „cichym bohaterem XX wieku”, mimo iż wszyscy wiemy, że cichym nie był i nie jest. Współczesny polski poeta ksiądz Jan Twardowski jest zdania, że ogólnoludzkie idee Korczaka są ponadczasowe. Pisze o tym w jednym ze swoich wierszy. Na pamiątkowym zaś medalu z Zielonej Góry widnieją napis:

*Kochał dzieci*

*Umiał godnie*

*Pozostanie legendą i wyzwaniem.*

Autorem tego tekstu jest Erich Dauzenroth.

Z analizy omawianej książki wynika, że Korczak to prostota i wielkość zarazem. To człowiek, który mówił, że życie jest dziwne i równocześnie wspaniałe. „Kto ma silną wolę i chęć służyć ludziom, temu życie pięknym będzie snem. Choćby droga do tego celu była poplątana, a myśli niespokojne”, czytamy w *Kajtusiu czarodzieju*.

Nie trzeba chyba udowadniać, że Korczak był wielkim polskim patriotą. Przed drugą wojną światową wyjeżdżał do Palestyny, nigdy jednak nie był syjonistą, zawsze wracał i nigdy nie zdradzał jakichkolwiek myśli o emigracji z Polski. Zawsze powtarzał, że jest wierny swojej Warszawie i swojej Polsce. „Kocham Polskę, bo jestem tu urodzony i tu żyję. Pomimo to z wszystkich stron spotyka mnie oziębłość, jestem smutny”. W strzępach zachowanych zapisów, które często określa się „Pamiętnikami Korczaka”, czytamy „Nie wie świat o wielu wielkich Polakach”. Wiele podobnych cytatów spotykamy w książce E. Dauzenrotha.

Będąc niekwestionowanym autorytetem, był także zwyczajnym człowiekiem, który miał swoje upodobania i różne słabo-

ści. Można powiedzieć, że miał w swoim życiu okresy burzy i naporu. Ocierał się o warszawski margines, włócząc się po knajpach ubogich dzielnic Warszawy, później żartobliwie mówił, że prowadził go tam szatan. W czasie studiów i zaraz po ich ukończeniu miał intensywne kontakty z lewicowym skrzydłem polskiej inteligencji (Dawid, Sempolowska, Nałkowska).

Na łamach książki wiele razy spotykamy się ze „Szkołą Specjalną”. Czasopismo to wychodziło w Polsce w okresie międzywojennym. Na jego łamach Korczak często się wypowiadał. W 1937 roku w Bazylei (Szwajcaria) ukazała się praca Korczaka w języku niemieckim pt. „Observacja jednego przypadku”. Omawiane były w niej trudne sprawy wychowawcze, na ogół pomijane przez lekarzy i pedagogów, jak chociażby onanizm u dorastających chłopców. „Szkoła Specjalna” w drugim numerze z 1937 roku przybliżyła polskiemu czytelnikowi ten i wiele innych trudnych zagadnień pedagogiczno-wychowawczych, poprzez dosyć wyczerpujące omówienie pracy Korczaka. Znacznie później całość została przetłumaczona na język polski.

Pedagogiczne pasje Korczaka i nieustanne jego zabiegi, polegały na tym, aby było w nich miejsce na fascynujące niespodzianki, które stwarza życie i cytując Doktora, aby „nie pozwolić życiu zwinąć swoich barwnych skrzydeł, nie pozwolić zniżyć swego lotu”. W wychowaniu ostrzegał przed sztywnością i schematami, nawet tymi za którymi stały wielkie naukowe autorytety. W swojej pedagogicznej pracy miał sukcesy, ale także dramaty i wahania.

W sprawozdaniu sporządzonym w 1937 roku pisał, że na 445 jego wychowanków, dwóch zostało żebrakami, były dwie prostytutki i trzech skazanych za kradzież. Dowodził, że w wychowaniu nie może być reguł ani schematów, uzasadniał, że obok fantazji, fascynacji i niespodzianek, należy trzeźwo widzieć rzeczywistość.

Jednakże zawsze fascynacje i świat marzeń, tak potrzebne w wychowaniu dzieci, zawsze były u niego nicią przewodnią. Ale nigdy nie była to idylla, tylko ogrom nie dających się przewidzieć niespodzianek, twórczych i zaskakujących. Każdy dzień, zdaniem Korczaka, powinien przynosić coś niezwykłego nowego zarazem i nieoczekiwanego.

Doświadczenia nad tą cenną i pożyteczną książką zakończmy cytatem z książki, odnoszącym się do współczesności, który niezbyt kojarzy się z korczakowską myślą o wychowaniu: „Tymczasem wszystko wskazuje na to, że popadamy w szal perfekcji. Przy totalnym planowaniu wszystkiego – także w sferze wychowania – nie dajemy nawet najmniejszych szans fascynującym niespodziankom, jakie niesie z sobą życie i kryje w sobie człowiek. W rezultacie, gdy zdarzy się, iż przez sieć naszych planów przemknie się jednak coś niespodziewanego, wywołuje to w nas kompletną konsternację oraz oszołomienie i czujemy się całkiem bezradnie niczym początkujący cyrkowcy balansujący u szczytu cyrkowej kopuły” (s. 99).

Ludwik Malinowski

# KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/2005

Janusz Morbitzer  
*Akademia Pedagogiczna im. KEN w Krakowie*

## Krakowskie sympozja naukowe „Komputer w edukacji” – refleksje na piętnastolecie

W dniach 23–24 września 2005 roku odbyło się w Krakowie XV ogólnopolskie sympozjum naukowe „Komputer w edukacji”. Pierwsze tego typu sympozjum zostało zorganizowane w roku 1991, a następnie stało się coroczną imprezą naukową, odbywającą się w ostatni piątek i sobotę września. Od początku organizatorem sympozjum jest Pracownia Technologii Nauczania, samodzielna jednostka wchodząca w skład Wydziału Pedagogicznego krakowskiej Akademii Pedagogicznej im. KEN.

Krakowskie sympozjum narodziło się w okresie, gdy w laboratoriach komputerowych wielu polskich uczelni mikrokomputery ZX Spectrum, Commodore, Atari, CPC Amstrad czy Elwro 800 Junior ustępowały miejsca wchodzącym właśnie komputerom klasy IBM. Po okresie radości z posiadanego, i często z trudem zdobytego sprzętu, nastąpił czas refleksji nad kierunkiem coraz silniej wkraczającej komputeryzacji polskiego szkolnictwa. Adresując swoje sympozjum przede wszystkim do nauczycieli szkół wyższych, organizatorzy starali się akcentować zagadnienia metodyki oraz aspekty społeczne, pedagogiczne i psychologiczne wykorzystywania komputerów w procesie kształcenia.

Początkowo sympozjum nosiło nazwę „Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym”. W roku 2003 nazwę tę zmieniono na „Komputer w edukacji”. Nowa nazwa znacznie lepiej oddawała charakter krakowskich spotkań naukowych, które były – jak często na konferencjach bywa – nie tylko miejscem wygłaszania referatów, ale stanowiły forum wymiany poglądów i twórczych, naukowych dyskusji osób zainteresowanych szeroko pojmowaną edukacją wspieraną komputerowo.

Uczestnikami krakowskich sympozjów byli, i w większości są nadal, tak znani profesorowie jak Władysław P. Zaczyński z Uniwersytetu Warszawskiego, Ryszard Tadeusiewicz z krakowskiej Akademii Górniczo-Hutniczej, Maciej M. Sysło z Uniwersytetu Wrocławskiego, Tomasz Goban-Klas z krakowskiego UJ, Jan Trąbka z Collegium Medicum UJ, Maria Ledzińska z Uniwersytetu Warszawskiego, Stanisław Juszczyk z Uniwersytetu Śląskiego, Kazimierz Wenta z Uniwersytetu Szczecińskiego i Waław Strykowski z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Dwukrotnie gościliśmy także prof. Roberto Muffoletto z Appalachian State Uni-

versity, Borne, North Carolina, USA oraz prof. Alexandra Romiszowskiego z Syracuse University School of Education, Syracuse, USA. Stałymi gośćmi są też przedstawiciele MEN. Wymienieni tu profesorowie reprezentują różnorodną dyscyplinę naukową: pedagogikę, informatykę, socjologię, psychologię, medycynę. Organizator krakowskiego sympozjum, mając świadomość licznych i głębokich interdyscyplinarnych uwikłań edukacji wspieranej komputerowo, zaprasza bowiem specjalistów, pokazujących wybrane zagadnienia z rozmaitych perspektyw. Tworzy to bogactwo ujęcia i bogactwo treści, na które składa się przedstawianie zagadnień teoretycznych, metodycznych, praktycznych oraz relacjonowanie wyników własnych badań empirycznych.

Stałym i istotnym elementem każdego krakowskiego sympozjum są dyskusje dotyczące problemów aktualnych i ważnych dla dyscypliny będącej przedmiotem zainteresowań uczestników. I tak przykładowo w roku 2003 tematem dyskusji była „Edukacja informatyczna i medialna – razem czy osobno?“, w roku 2004 – „Kształcenie informatyczne – w stronę informatyki czy technologii informacyjnej?“, a w roku 2005 – „Człowiek w społeczeństwie informacyjnym – w stronę technologii czy kultury?“.

Wygłaszane przez reprezentujących wysoki poziom naukowy prelegentów referaty, w połączeniu z interesującymi dyskusjami, podczas których następuje wymiana poglądów, bardzo często stanowią inspirację do podejmowania nowych problemów, zarówno w ich warstwie teoretycznej, jak i empirycznej. Tematyka krakowskiego sympozjum ma – z jednej strony – charakter interdyscyplinarny, a nawet transdyscyplinarny, z drugiej zaś – należy do obszaru nauk bardzo szybko rozwijających się. Te dwa czynniki oraz duża kreatywność uczestników, powodują, że na każdym sympozjum pojawiają się zagadnienia nowe, bądź świeże i atrakcyjne spojrzenia na tematy już z literatury znane.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że zespół przygotowujący tak dużą ogólnopolską imprezę naukową liczy zaledwie 5 osób. Wielu uczestników ceni krakowskie sympozjum „Komputer w edukacji“ także za wielką sprawność organizacyjną i – co bardzo istotne – szczególnie przyjazną, naukową atmosferę. Znacząca część z nich towarzyszy spotkaniom w Krakowie od kilku lat, a niektórzy nawet od samego początku. Podczas sympozjum organizatorzy dbają również o duchową sferę życia – każde sympozjum rozpoczyna się krótkim koncertem muzycznym, co doskonale relaksuje, a jednocześnie wprowadza w skupiony, naukowy klimat. Pierwszy dzień sympozjum kończy tradycyjne spotkanie „Wieczór przy świecach“, pozwalające na kontynuowanie naukowych i przyjacielskich dyskusji w swobodnej i miłej atmosferze, przy wieczornym posiłku.

Recenzowane materiały – pełne teksty referatów – wydawane są w postaci książki przed sympozjum, a następnie są one dostępne w Internecie (adres: <http://www.ap.krakow.pl/ptn/Sympozjum.html>). Tam także zamieszczamy bogaty serwis zdjęciowy.

Okres organizowania sympozjum „Komputer w edukacji“ – 15 lat – doskonale oddają słowa prof. Macieja M. Sysły, iż jest to przejście „od nauczania o komputerach do komputerów w nauczaniu“. Istotnie, te pierwsze spotkania odbywały się w epoce izolowanych, niepodłączonych do Internetu i – z dzisiejszej perspektywy oceniając – wysoce niedoskonałych technologicznie komputerów. Z konieczności dominowało wówczas ujęcie przedmiotowe. Występujące pod rozmaitymi nazwami „zajęcia z komputerami“ koncentrowały się na ich budowie, niekiedy programo-



waniu, a tylko w niewielkim stopniu na poznawaniu tzw. oprogramowania użytkowego i dydaktycznego. Oferta takiego oprogramowania była wówczas bardzo uboga, a programy edukacyjne do wspomagania nauczania konkretnych przedmiotów często tworzyli nauczyciele-hobbyści, wyłącznie na własny użytek. Lata dziewięćdziesiąte to początek budowy społeczeństwa informacyjnego w Polsce i okres prawdziwego boomu w obszarze nowości technologicznych. Dziś już inaczej musimy postrzegać coraz bardziej skomputeryzowaną rzeczywistość edukacyjną. Podłączony do globalnej sieci komputer stał się najważniejszym medium informacyjnym i komunikacyjnym, a więc medium edukacyjnym. Ujęcie przedmiotowe zostało zatem – z korzyścią dla całej edukacji – zastąpione podejściem podmiotowym, a podłączony do Internetu komputer stał się bardzo ważnym narzędziem poznawania świata i bodaj najistotniejszym środkiem wspomagania procesu kształcenia i samokształcenia. Jednocześnie okres pierwotnej fascynacji sprzętem i powszechnej alfabetyzacji komputerowej powoli przekształcał się w czas koniecznej refleksji nad racjonalnym i godnym wykorzystaniem nieustannie zwiększających się możliwości komputera i coraz bogatszych zasobów informacyjnych Internetu.

Dzięki krakowskim sympozjom mieliśmy okazję nie tylko obserwować te przemiany, ale też współuczestniczyć w kształtowaniu kierunków rozwoju polskiej edukacji wspieranej komputerowo.

Warto podkreślić, że krakowskie sympozjum „Komputer w edukacji” od kilku lat odgrywa ważną rolę opiniotwórczą. Tu, w sposób pionierski, przedstawiono wiele nowych, istotnych dla edukacji komputerowej zagadnień, jak pedagogiczne konsekwencje budowy społeczeństwa informacyjnego, problematyka zagrożeń ze strony nowych mediów i technologii informacyjnych, świat wartości w Internecie, czy postmodernistyczne konteksty Internetu. Podczas krakowskiego sympozjum narodziło się także i zostało spopularyzowanych szereg istotnych idei dydaktycznych, z których – jako najważniejsze – należy wskazać: integracja edukacji informatycznej i medialnej, zrównoważenie technicznych i kulturowych celów kształcenia informatycznego, czy – podczas ostatniego sympozjum w roku 2005 – koncepcja przekształcania społeczeństwa informacyjnego w społeczeństwo medialne.

Krakowskie sympozjum „Komputer w edukacji” lansuje nowy, humanistyczny model uprawiania edukacji komputerowej. Jego podstawowe założenie dotyczy zachowania równowagi między szybko rozwijającym się światem techniki a bardzo wolno zmieniającym się obszarem kultury, humanistyki i samym człowiekiem. Znakomicie oddają to słowa tytułu książki J. Naisbitta, N. Naisbitt i D. Philipsa *High Tech. High touch. Technologia a poszukiwanie sensu*, w której autorzy postulują, by w dobie zaawansowanych technologii pielęgnować ludzką wrażliwość i dbać o zachowanie świata tradycyjnych wartości.

Krakowskie sympozjum „Komputer w edukacji” stanowi nie tylko forum wymiany poglądów, refleksji, naukowych i dydaktycznych dokonań, ale też dla wielu, zwłaszcza młodszych jego uczestników, jest okazją do nieustannego doskonalenia swojego warsztatu nauczycielskiego, zarówno w warstwie teoretycznej, metodycznej, jak i praktycznej. Pozostaje wyrazić nadzieję, że wąskiemu, ale bardzo pracowitemu zespołowi z Pracowni Technologii Nauczania Akademii Pedagogicznej w Krakowie starczy sił i zapału do organizowania dalszych, tych jakże potrzebnych corocznych spotkań naukowych.





*W roku 2005 uczelnia otrzymała certyfikat "Wiarygodna Szkoła"*

## Studia na kierunku pedagogika

**Oferta edukacyjna  
na rok 2005/2006**



### ● 3-letnie dzienne studia zawodowe

- Praca socjalna
- Doradztwo i terapia pedagogiczna
- Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną



### ● 2-letnie zaoczne magisterskie studia uzupełniające i 3-letnie zaoczne studia zawodowe

- Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną
- Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną
- Pedagogika turystyki i rekreacji
- Pedagogika kulturoznawcza-menedżer i animator kultury
- Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z ustawodawstwem rodzinnym
- Praca socjalna
- Pedagogika pracy z ochroną pracy
- Pedagogika pracy z praktyczną nauką zawodu
- Pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem
- Pedagogika pracy z doradztwem zawodowym
- Doradztwo i terapia pedagogiczna
- Edukacja informatyczna i medialna
- Edukacja obronna
- Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień



### ● Podyplomowe studia kwalifikacyjne

- Terapia zajęciowa
- Terapia pedagogiczna z gimnastyką korekcyjną
- Pedagogika przedszkolna
- Pedagogika dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego
- Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza
- Patologie społeczne - rozpoznawanie i przeciwdziałanie
- Organizacja pomocy społecznej



Uczelnia planuje uruchomienie nowych kierunków studiów:  
Kulturoznawstwo i Zdrowie publiczne

SZCZEGÓŁOWYCH INFORMACJI UDZIAŁA  
DZIEKANAT WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ ZNP  
UL. SMULIKOWSKIEGO 6/8  
00-389 Warszawa  
Tel. (22) 330-57-25 do 27  
email: dziekanat@wsp.edu.pl

**Uczelnia posiada także szeroką ofertę kursów i szkoleń**

