

DYLEMATY
współczesnego
wychowania i edukacji



Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

DYLEMATY
współczesnego
wychowania i edukacji

pod redakcją naukową
Anny Kozłowskiej

Kraków 2007

Rada Wydawnicza Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja:
prof. zw. Tadeusz Aleksander

Projekt okładki:
Joanna Sroka

Redaktor prowadzący:
Halina Baszak Jaroń

Adiustacja i korekta redakcyjna:
Joanna Cybula, Kamila Zimnicka-Warchoł

Korekta tekstów rosyjskojęzycznych:
Oleg Aleksejczuk

Korekta tekstów angielskojęzycznych:
Piotr Krasnowolski

Copyright© by Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2007

ISBN: 978-83-89823-69-4

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie, ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich.

Na zlecenie:
Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ksw.edu.pl

Wydawca:
Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.
– Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2007

Skład i łamanie:
Joanna Sroka

Druk i oprawa:
Eikon Plus

SPIS TREŚCI

ZAMIAST WSTĘPU

Rozważania nad kontekstami współczesnej edukacji..... 9

CZĘŚĆ I

Społeczne i polityczne tło edukacji..... 17

Piotr Kowolik

Wiedza – zmiana – jakość w polskiej szkole początku XXI wieku..... 19

Elżbieta Gorloff

Uwarunkowania regionalne a rozwój szkolnictwa zawodowego
na Pomorzu Środkowym w latach 1945–1989 33

Romuald Grzybowski

Edukacyjne przesłanki osiągnięć gospodarczych i kulturalnych
społeczeństwa polskiego Pomorza Nadwiślańskiego w okresie niewoli
narodowej 45

CZĘŚĆ II

Zagadnienia wychowania szkolnego..... 57

Maria Kliś

Strategie pracy z tekstem stosowane przez uczniów
w średnim wieku szkolnym 59

Alicja Komorowska-Zielony

Twórczość jako środek i cel w edukacji 73

Joanna Aksman

Znaczenie pedagogii we współczesnym kształceniu nauczycieli
edukacji medialnej 85

Mariola Brzoza

Całościowe spojrzenie na wolność jako wartość
dla uczniów szkoły średniej 99

Spis treści

Janusz Ziarko Idee społecznego konstrukttywizmu w diagnostyce sytuacji zagrożających bezpieczeństwu uczniów w szkole	111
Anna Gawęł Zdrowie dzieci i młodzieży – wyzwania dla praktyki edukacyjnej.....	127
Lidia Burzyńska-Wentland Ewaluacja rozwiązań prawnych i organizacyjnych szkolnictwa dla mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce	141
Ирина Высотенко Образование взрослых как объект социально-педагогического исследования	153
Joanna Torowska Wychowanie obywatelskie w szkołach w Europie	165
Ludmiła Majsienia Kwestia rozwoju kolegiów w warunkach reformy białoruskiego systemu edukacji	177
CZĘŚĆ III Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej	187
Barbara Klasińska Modernizowanie programów studiów wyższych: szkice z dydaktyki systemologicznej.....	189
Ryszard Wroński Przekaz wiedzy a jej poszukiwanie	199
Krystyna Ciekot Ewaluacja w kontekście komunikacji nauczyciel – student	209
Zofia Okraj Stymulowanie twórczego myślenia studentów aktualnym wyzwaniem dla nauczycieli akademickich	221

Spis treści

Justyna Sikora Szkoła wyższa miejscem przygotowywania studentów pedagogiki do pełnienia ról zawodowych	229
Василий Кочурко, Вера Хитрюк Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя вуза в контексте менеджмента качества высшего образования	239
Elena Bocharova The accession of Ukraine into the Bologna Process	251
Halina Wantuła Refleksje nad rolą nauczyciela, oczekiwaniami studentów oraz karami. Komunikat	257
CZĘŚĆ IV Zagadnienia pedagogiki rodziny	267
Stanisław Kawula Pedagogika i pedagogia rodziny współczesnej.....	269
Jaroslav Oberuč Muž ako životný partner.....	287
Aneta Rogalska-Marasińska Świat zglobalizowany a życie rodzinne – wyzwania dla edukacji XXI wieku	297
Anna Pabiańczyk Szkoły rodzenia jako przykład pedagogizacji rodziców (analiza programów nauczania wybranych szkół rodzenia w Krakowie)	307
Jaroslava Dosedlova Life satisfaction of adolescents in relation to their values. Orientation	323

CZĘŚĆ V

Zagadnienia metodologiczne 339

Ewa Wysocka

Diagnostyka pedagogiczna – obszary zaniedbań, wyznaczniki
i propozycje rozwiązań modelowych..... 341

Елена Карапетова

Перцептивные признаки в обыденном сознании:
проблемы языковой номинации357

Елена Пономарева

Мониторинг качества образования: методологический аспект363

Noty o autorach..... 373

ZAMIAST WSTĘPU

Rozważania nad kontekstami współczesnej edukacji

Współczesna edukacja to obszar wielu całkowicie nieznanych dotąd wyzwań. Obok zadań dobrze już znanych, związanych z realizacją postulatów dotyczących wychowania i kształcenia, pojawiły się płaszczyzny wynikające z przemian cywilizacyjnych i świadomościowych. Zmiany te wiążą się z kryzysem pewnych wartości, który dotyka wielu sfer życia, także obszaru pedagogiki, kształcenia oraz edukacji i ich wzajemnych relacji. Nie ma też dziś jednej tylko pedagogiki systematycznej, lecz uprawiane są jej różne odmiany. Stąd też koniecznością staje się uwzględnienie różnych perspektyw poznawczych i wytyczenie nowych szlaków edukacyjnych. Stanowią je odmienne koncepcje z przeszłości lub współczesne orientacje naukowe sięgające do filozofii, socjologii, psychologii i wszelkich odmian myślenia o nich. Często podkreśla się również, że pedagogika jako nauka powinna obejmować wszelkie okoliczności procesu wychowania i kształcenia. Oznacza to, że wszystkie fakty i zjawiska należy postrzegać w sposób globalny i wieloaspektowy. W takim choćby ujęciu pedagogika składa się z szeregu dyscyplin naukowych, dzięki którym lepiej dociera i rozumie podmiot oraz przedmiot swoich zainteresowań, poszukując źródeł w perspektywie filozoficzno-antropologicznej. Nurt ten wskazuje na podstawy edukacji, które stanowią podejścia: ontologiczne, antropologiczne, aksjologiczne, społeczne oraz analiza porównawcza istniejących w teorii wizji kształcenia i wychowania. Bywa też, że są to próby budowania pedagogiki jako dyscypliny praktycznej. Wyraźnie także podkreśla się wśród sposobów myślenia o pedagogice nurt postmodernistyczny, w którym akcentowana jest różnorodność, tolerancja dla odmienności oraz

relatywizm poznawczy. Pedagogika współczesna staje również wobec szczególnego zadania, polegającego na uczynieniu z działań edukacyjnych zdarzenia o znaczącym i wymownym charakterze. Jest to zbieżne z czynieniem edukacji faktem kategorialnym.

Myślenie pedagogiczne, którego obiektem jest wychowanie, musi być zatem myśleniem filozoficznym, zmierzającym do poznania naukowego, któremu towarzyszą w obrębie pedagogiki metody fenomenologiczne, logiczno-lingwistyczne, a także akcenty hermeneutyczne. Ta metanaukowość pedagogiki ma służyć ekspiacji sensu twierdzeń formułowanych na gruncie subdyscyplin pedagogicznych. Istotną rolę odgrywa tu umiejętność przewidywania konsekwencji ich rozwoju i dalszej dyferencjacji, a także konstruowania oraz oceny argumentów, odnoszących się do zjawisk wychowania i edukacji w najszerszym ujęciu. Ten metanaukowy charakter pedagogiki służy konstruowaniu różnych teorii, stanowiących mniej lub bardziej skomplikowane narzędzia poznania wychowania. W przypadku budowania teorii empirycznych w obrębie szczegółowych subdyscyplin nauk pedagogicznych na pierwszy plan wysuwa się problem dookreślenia przedmiotu ich poznania. Przyjmując założenie, że pedagogika powinna gwarantować poprawność metodologiczną, należy oczekiwać, że spełni ona w ten sposób swoją funkcję eksplanacyjną i heurystyczną.

Nowe myślenie o edukacji i pedagogice daje się też zauważyć w dwóch komplementarnych kierunkach badawczych. Jednym z nich jest orientacja w stronę kompleksowości, ku przechodzeniu od wiedzy monocentrycznej do wielostronnej, otwieranie się na nowości oraz różnorodność i wieloaspektywność zjawisk w skali globalnej. Drugą orientacją to mikropedagogika, której filar stanowi badanie ludzkiej podmiotowości, poszukiwanie tego, co kryje się za czymś konkretnym i postrzegalnym. Obszary zainteresowań takiego myślenia o pedagogice obejmują nie tylko czas i przestrzeń, ale również konteksty życia codziennego oraz wielorakość ludzkich sytuacji.

Wydaje się, iż odpowiednią propozycją kształcenia uczniów, a wcześniej ich nauczycieli, w świetle zaprezentowanych wyżej edukacyjnych wyzwań współczesności, mogłaby być pedagogika integralna. Obejmuje ona bowiem kompleksową wiedzę, która potrafi objaśnić fenomen człowieka, jego zdolność do samorealizacji i całościowego rozwoju w różnych dziedzinach życia. Na końcu tak pojmowanej edukacji mamy szansę zobaczyć refleksyjnego i twórczego człowieka, będącego niepowtarzalną indywidualnością. Ten nowoczesny i dobrze wykształcony uczeń potrafi skutecznie komunikować się z otoczeniem, odpowiedzialnie przyjmując na siebie różnorodne role społeczne oraz efektywnie pokonywać występujące bariery i ograniczenia. Istotnym zadaniem

tak rozumianej edukacji jest pogłębianie wiedzy o sobie oraz o możliwościach własnego wszechstronnego rozwoju. Jest to niezbędny warunek poznania siebie, stworzenia wewnętrznego ładu, nabycia umiejętności uwalniania lęków, a także traktowania innych jako członków grupy, z którą warto współdziałać i współtworzyć. Kompetencje te wyzwalają ponadto poszanowanie dla innych i ich wytworów, tolerancję dla odmienności, a także pogłębiają orientację ekologiczną. Tak postrzegana pedagogika byłaby rodzajem wiedzy stwarzającej nową jakość edukacyjną. Podejście to wychodzi naprzeciw świadomym swej wiedzy i możliwości nauczycielom, którzy poszukują własnego sposobu na wychowanie nowoczesnego ucznia w świecie pełnym trudnych wymagań i oczekiwań. Nieodzownym elementem sprawnego funkcjonowania tak wskazanej koncepcji musi być jednak, obok modyfikacji programów kształcenia współczesnych pedagogów, istotna modernizacja systemu selekcji do zawodu nauczyciela. Nie może przecież być tak, że mniej czy bardziej świadomie, organizuje się przestrzeń dla przypadkowych ludzi tam, gdzie kształtuje się osobowość dzieci i młodzieży, oczekujących autentycznej i profesjonalnej pomocy nauczycieli-mistrzów.

Programy kształcenia nauczycieli niemal zawsze zawierają cztery podstawowe komponenty, które stanowią: ogólna wiedza o edukacji, specyficzna wiedza pedagogiczna, wiedza z zakresu nauczanego przedmiotu oraz refleksyjne doświadczenie praktyczne. Ogólna i bardziej obszerna wiedza o edukacji pozwala nauczycielowi zobaczyć więcej możliwych dróg przekazania uczniom treści związanych z tematem lub omawianym zagadnieniem. Wysoki stopień wiedzy jest też pożądany dlatego, że najważniejszą troską kształcenia nauczycieli jest umożliwienie dokonywania modyfikacji przekonań i zamiarów w sposób racjonalny. Wiedza faktograficzna nie jest jednak wystarczająca. Nauczyciel musi wiedzieć, w jaki sposób przekazywane informacje pasują do siebie, i umieć te powiązania pokazać swoim uczniom. Tam, gdzie to tylko możliwe, należy dostrzegać związki wiedzy nauczanej z wiedzą już posiadaną. Nie mniej istotna w wykształceniu nauczyciela jest wiedza profesjonalna. Jej niezbędnym składnikiem jest zasób treści o tym, jakie działania wywołuje proces uczenia się uczniów. Ta wiedza otwiera przed twórczym nauczycielem miliony sposobów i możliwości organizowania procesu kształcenia. W umiejętnym wykorzystywaniu wiedzy profesjonalnej wspiera nauczyciela refleksyjne doświadczanie praktyki zawodowej. Koniecznością uczelni kształcących nauczycieli jest wprowadzenie do programu studiów nie tylko praktyk zawodowych, ale również, a może przede wszystkim, ukazanie zalet refleksyjnego doświadczania praktycznego. Nauczyciel, który posiada umiejętność indukcji, dedukcji, analizy i syntezy, a jednocześnie konceptualizacji

i autorefleksji nad własnym działaniem, potrafi radzić sobie z sytuacją problemową poprzez uruchomienie wiedzy i doświadczenia potrzebnych do rozwiązania problemu. Refleksji tej należy poszukiwać w opisie fenomenologicznym i metodzie hermeneutycznej. Pedagog jest bowiem tym, który poszukuje ważnych i koniecznych kryteriów do zastosowania ich w konkretnych sytuacjach pedagogicznych.

Zmieniające się wyzwania edukacyjne, wyłonione wraz z nimi tendencje i dążenia oraz zainteresowanie problemami kształcenia i wychowania sprawiło, że niniejsza publikacja zgromadziła wielu pedagogów zaangażowanych w przedsięwzięcia tworzące nową jakość edukacji. Projekt ten zainteresował wielu nauczycieli akademickich. Dzięki znakomitemu gremium, które tworzyli pracownicy różnych uczelni wyższych w kraju i za granicą, opracowanie to stało się okazją do dyskusji oraz wypracowania wspólnych kierunków nowoczesnego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz podjęcia działań zmierzających do nadania uniwersalności programom kształcenia i wychowania w świecie.

Wymiana poglądów przebiegała w nadziei, że uda się pogłębić rozważania nad aktualnymi problemami oświaty. Była to jednocześnie okazja do analizy procesu przemian rzeczywistości pedagogicznej. Wszędzie tam, gdzie trwają zmagania o nowy ład społeczny i ład edukacyjny, przybywa dobrych i złych doświadczeń. Poniższa publikacja koncentruje się na dylematach współczesnego wychowania i edukacji. Zagadnienia te od wielu lat stanowią obszar, w którym polaryzują się poglądy, a w ofercie rozwiązań pojawiają się często odmienne wizje. Słusznie, bo przecież jedynie przez podejmowanie trudnych i złożonych problemów, szczerą dyskusję nad nimi, naukowe uzasadnienie prezentowanych hipotez i tez, a także otwartość na argumenty innych, można dochodzić do konkluzji i tworzyć nowe wartości.

W zarysowujących się w odmiennym kształcie wyzwaniach i tendencjach nowej ery pojawia się miejsce na inne oblicze edukacji. Z takich założeń wyszli również autorzy prac, które składają się na niniejszy zbiór. Ich troska o wysoką jakość programowo-koncepcyjną procesu edukacji wyraża się w przekonaniu, że współczesnej szkole na każdym szczeblu potrzebna jest pogłębiona refleksja koncepcyjna, merytoryczna i metodyczna.

Poniższe teksty w dużej części poświęcone są kontekstom koncepcyjnym programów pedagogicznych i działań oświatowych. Podejmują one zagadnienia edukacyjne w sposób niekonwencjonalny. Niekonwencjonalny jest zarówno język, którym posługują się poszczególni autorzy, jak i pryzmaty, przez które starają się oni widzieć sygnalizowaną problematykę. W prezentowanych

artykułach autorzy sięgają często po wiedzę wykraczającą poza obszar pedagogicznych dociekań, co umożliwia ujęcie problemów z różnych perspektyw myślowych i punktów edukacyjnych.

Opublikowane teksty obejmują zarówno wypowiedzi o bardzo wysokim poziomie uogólnienia, abstrakcji i nowatorskiej wartości poznawczej, jak i doniesienia o charakterze bardziej praktycznym. Odnaleźć w nich można także znamiona refleksji osobistych. Takie zestawienie uważam za zasadne, gdyż w poszukiwaniu modelu nowoczesnej edukacji liczy się przede wszystkim trafność ocen i przewidywań, zweryfikowana przez realia dokonanych przekształceń społecznych oraz gospodarczych, przyjętych preferencji i wielowymiarowych konstelacji społecznych. Taki właśnie edukacyjny bilans stanowi nie tylko ilustrację poglądów, akcentując pozytywne i słabe strony przemian, ale także wywiera wpływ na kolejne działania, wymuszając wręcz ich podjęcie. Cechą charakterystyczną zebranych materiałów jest odejście od dominacji jednego paradygmatu na rzecz wielu odmian myślenia o edukacji i wychowaniu.

Tematyka tomu koncentruje się wokół kluczowych problemów współczesnej oświaty i efektywnych sposobów ich przezwyciężania. Autorzy podjęli problemy dotyczące zagadnień metodologicznych, kontekstów wychowania szkolnego, dydaktyki szkoły wyższej, pedagogiki rodziny, kształcenia nauczycieli oraz zagadnień związanych z tłem społecznym i politycznym edukacji, a także uwarunkowaniami współczesnej edukacji. Dyskutowano też kwestie teleologii edukacji, określania jej celów ogólnych, pośrednich, szczegółowych i operacyjnych. Wymiana poglądów objęła również problematykę trwających przemian merytorycznych i reform strukturalnych w niektórych systemach oświatowych. Realizowana w wielu krajach reforma systemu edukacyjnego stwarza szanse i nadzieje, ale rodzi również niepokoje i zagrożenia, co uniemożliwia dokonanie jej oceny oraz sporządzenie precyzyjnego bilansu kosztów, strat i zysków. Doświadczenia pedagogów z sąsiednich państw, w których do kształcenia podchodzi się innowacyjnie i pragmatycznie, okazały się bardzo interesujące. Przedstawione przez autorów różnorodne aspekty procesu demokratyzacji i reform szkolnictwa należy postrzegać integralnie. W zagadnieniach dotyczących przeobrażeń merytorycznych wskazywano dylematy procesu bolońskiego oraz podnoszono kwestie monitorowania jakości procesu kształcenia. Wiele miejsca zajęły też rozważania nad edukacją środowiska rodzinnego oraz postulat silnego eksponowania kwestii aksjologicznych i teleologicznych. W tych dyskusjach znalazły się problemy synchronizacji edukacji oraz umiejętności pokonywania barier i różnic w relacjach między ludźmi. Wśród zagadnień pedagogiki rodziny

uwypuklono między innymi nurt działań szkół rodzenia jako przykładu pedagogizacji rodziców. Podjęto też problem świata zglobalizowanego w życiu rodzinnym jako jedno z wyzwań nowoczesnej edukacji.

Prowadzona dyskusja objęła także zasadnicze problemy wychowania szkolnego. Wskazano w nich strategię wychowania obywatelskiego, zdrowotnego, twórczego oraz technik pracy z tekstem. Zaprezentowano też spojrzenie na wolność jako wartość dla uczniów szkół średnich. Podkreślono również znaczenie kompetencji w zakresie edukacji o twórczości i dla twórczości. Wiele miejsca zajęły problemy ewaluacji, jej procedury oraz korzyści płynące ze sprawnego posługiwania się technikami ewaluacyjnymi. Jednoznacznie podkreślono, że ewaluacja jest warunkiem permanentnego doskonalenia procesu nauczania i wychowania, umożliwiając racjonalne dostosowywanie treści programowych do potrzeb współczesności, z uwzględnieniem uzdolnień i zainteresowań uczniów. Ewaluacja to również dobra, profesjonalna diagnoza. Zagadnienia diagnozy i diagnostyki podjęto także w części metodologicznej niniejszego opracowania. Pozwoliły one na rozwinięcie tego problemu w kontekście metod, technik i narzędzi badawczych, warunkujących wszechstronne zbieranie informacji o uczniu. Tak kompleksowo i rzetelnie rozumiana diagnoza umożliwia podjęcie działań nie tylko o charakterze terapii, ale również zachowań prewencyjnych i rozwiązań modelowych. Wśród zagadnień wychowania szkolnego wiele cennych uwag skierowano pod adresem placówek edukacyjnych, ich współpracy, alternatyw w działaniu oraz wariantów wspólnego rozwiązywania dylematów wychowawczych w środowisku szkolnym i rodzinnym. Wskazano tu również na problem zagrożeń, dysfunkcyjności i patologii. Filarem dyskusji o dylematach współczesnego wychowania i edukacji stały się kwestie wiedzy, zmiany i jakości nowoczesnej szkoły. Wskazano też na integracyjny kontekst wychowania i nauczania we współczesnej szkole, a także na zagadnienia prawne i organizacyjne szkolnictwa dla mniejszości.

Autorzy tekstów w niniejszej publikacji, a jednocześnie badacze zjawisk edukacyjnych, koncentrowali się również na działaniach w systemie kształcenia i doskonalenia kadry pedagogicznej. Główne zarzuty kierowane pod adresem tej przestrzeni edukacyjnej to rozbieżności między akademickim wykształceniem nauczycieli a wymogami ich przyszłej pracy zawodowej. Zestawienie różnych koncepcji i wizji edukacji nauczycielskiej pozwoliło rozpoznać niezwykle bogatą ofertę aktualnych orientacji kształcenia nauczycieli. Prowadzona dyskusja dowiodła ponadto, że w tych odmiennych często koncepcjach istnieją wspólne ogniwa. Dotyczą one między innymi edukacji humanistycznej, wielostronnej, zapewniającej profesjonalne kompetencje, kulturę pedagogiczną i etykę zawodową. Oczekiwania środowiskowe wskazują na model

nowoczesnego nauczyciela, podkreślając, że profesjonalizm i kompetencje nauczyciela to nie tylko zakres jego wiedzy i umiejętności niezbędnych do odpowiedzialnego wykonywania zawodu, ale również kultura interpersonalna, ze wskazaniem na kompetencje komunikacyjne, kooperacyjne, interakcyjne, interpretacyjne, negocjacyjne i asertywne oraz umiejętności dotyczące autorefleksji i antycypacji. Wśród kompetencji interpersonalnych podkreśla się umiejętności związane z organizowaniem zespołu, wykrywaniem i zapobieganiem ewentualnym konfliktom na jego terenie. Coraz wyraźniej wskazuje się też potrzebę zdolności tworzenia bliskich więzi między ludźmi, polegających na wzajemnym zaufaniu, zdolności analizowania oraz oceniania sytuacji edukacyjnych. Niezbędne kompetencje nauczyciela nowej ery to, jak podkreślano wielokrotnie w złożonych do druku tekstach, umiejętności stanowiące płaszczyznę humanizmu, zaangażowania i odpowiedzialności w działaniach. Akcentowano też zdolności krytycznego myślenia, które sprzyjają ukształtowaniu takich cech nauczyciela, jak: otwartość na potrzeby człowieka, aktywność w podejmowaniu działań zmierzających do samodoskonalenia, respektowanie zasad tolerancji i demokracji w stosunkach międzyludzkich. Nowoczesna edukacja, zdaniem uczestników konferencji, powinna być przeciwna wszelkim nurtom i ruchom, stanowiącym zagrożenia wobec różnorodności kultur świata i ich autentycznej swoistości. Perspektywą świata godną akceptacji i tworzenia może być i powinna być – jako rozsądna alternatywa – cywilizacja humanistyczna w całej jej wielobarwności i historyczności. Wymiana poglądów podczas dyskusji dowiodła istnienia potężnej aprobaty dla idei humanizmu w świecie edukacji. Akcentowany wielokrotnie w opiniach uczestników optymizm i nadzieja na trwałą, jakościowy rozwój człowieka, stwarza ogromne szanse na taki właśnie kierunek działań edukacyjnych. Omawianym aspektem umiejętności nauczycielskich był też problem nauczania holistycznego, które daje szanse samodzielnego planowania i rozwiązywania problemów przez uczniów w sposób kreatywny, zrozumiały, rozwijający myślenie syntetyczne, analityczne i twórcze. Przedmiotem dyskusji stał się również problem doskonalenia umiejętności nauczycieli w zakresie posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi i edukacji medialnej. Wskazano też na nowe oczekiwania uczniów i studentów w zakresie przygotowania do poszukiwania ofert pracy, pełnienia ról zawodowych, reorientacji zawodowej, opanowania profesjonalnego języka, kompetencji pisarskich, umiejętności w zakresie rozwiązywania konfliktów między pracodawcami a pracownikami oraz tworzenia nowego rynku pracy. Zaprezentowane materiały wskazały nie tylko na oczekiwania uczniów, ale również na problemy związane z realizacją tych nadziei. Złożoną w tym procesie sytuację nauczyciela dodatkowo komplikuje

je jego niełatwa pozycja, która nie zapewnia mu autorytetu, gdyż płaszczyzna spotkań z uczniami jest odgradzona od zwykłego życia. Ponadto burzliwe przemiany, które dokonały się w polskiej szkole, spowodowały, że uczniowie mają coraz więcej praw, a nauczyciele coraz częściej konfrontują się z odmiennymi oczekiwaniami uczniów i ich rodziców. Muszą oni niekiedy pracować z trudnymi, a nawet agresywnymi uczniami i współdziałać z rodzicami, którzy są świadomi swej siły i mają często roszczeniowe nastawienie.

Teksty składające się na zawartość tej publikacji łączy troska o to, aby odbiorca poczuł się zaproszony do pogłębiania refleksji na różne obszary działalności edukacyjnej. Wskazane aspekty otwierają przestrzeń dla wielu przemyśleń, pomysłów i modyfikacji programów. Analiza opublikowanych w niniejszym zbiorze tekstów pozwala na konstatację, iż zachodzące w świecie edukacji przemiany generują niezwykłą złożoność oraz wieloaspektywność życia codziennego. Zmiany te implikują jednocześnie liczne zagrożenia, utrudniające optymistyczne postrzeganie indywidualnych trudności ucznia w procesie ewolucyjnej adaptacji do życia w zmienionych warunkach i wśród nowych wyzwań cywilizacyjnych. Nowatorstwo treści, udokumentowane licznymi wynikami badań, statystyką oraz mnogością odsyłaczy do literatury przedmiotu, daje poszukującemu czytelnikowi narzędzie kreatywnej pracy i alternatywne sposoby podejmowania działań edukacyjnych. Wyrażam nadzieję, że to twórcze forum wymiany poglądów oraz prezentacja stanowisk w zakresie fundamentalnych problemów współczesnej edukacji wystarczająco przekonuje o konieczności ustawicznej modyfikacji systemu edukacji i wychowania.

Pragnę bardzo serdecznie podziękować wszystkim Autorom tekstów za udział w tym przedsięwzięciu oraz trud intelektualny włożony w przygotowanie i prezentowanie myśli. Cieszę się, że publikacja stała się okazją do ukazania szans edukacji na synchronizację, pokonywanie barier i trudności, wywołanych tempem zmian i rozwoju cywilizacyjnego. Wyrażam jednocześnie nadzieję, że problemy wskazane w tym opracowaniu będą analizowane, a wzajemne kontakty umożliwią intensyfikację współpracy pedagogów nawet z najbardziej odległych ośrodków akademickich i innych placówek oświatowych, których pracownicy chętnie podejmują trud promocji nowoczesnej edukacji, zgodnej z wyzwaniami nowej epoki. Mam też nadzieję, że proponowany czytelnikom zbiór rozpraw przybliży problemy współczesnego wychowania i – choć nie daje gotowych odpowiedzi i rozwiązań – przyczyni się do wzmożenia dyskusji na temat dylematów współczesnego wychowania oraz roli edukacji w zmieniającej się rzeczywistości.

Anna Kozłowska

CZĘŚĆ I
Społeczne i polityczne
tło edukacji

PIOTR KOWOLIK

Wiedza – zmiana – jakość w polskiej szkole początku XXI wieku

WIEDZA

Różnorakie przekształcenia dokonujące się w gospodarce światowej początku XXI stulecia nazywane są transformacją ukierunkowaną na gospodarkę opartą na wiedzy. Współczesna szkoła będzie zmuszona do odnalezienia się w nowej roli. W dobie Internetu szkoła nie będzie jedynym źródłem wiedzy – stanie się miejscem uczenia się.

Proces kształcenia odnosi się do trzech rodzajów aktywności człowieka:

- **intelektualnej**(przyswajanie wiedzy:faktów,pojęć,teorii,prawz pomocą nauczyciela, częściowo zaś samodzielnie),
- **emocjonalnej** (poznanie dzięki wiedzy świata wartości),
- **praktycznej**(aktywność praktyczna, czyli umiejętność różnym charakterze).

Rozwój każdego z powyższych rodzajów aktywności opiera się na wiedzy. Wiedza to informacje podmiotu o rzeczywistości selektywnie przyjmowane, poszukiwane i utrwalone w pamięci oraz przekształcone, wzbogacane i wykorzystywane przez człowieka w jego życiu, działaniu i rozwoju¹.

Gospodarka oparta na wiedzy stanowi nową koncepcję rozwoju gospodarczego, a wiedza jest traktowana jako pewnego rodzaju surowiec strategiczny.

¹ W. Goriszowski, P. Kowolik, *Wprowadzenie do teorii naukowej wiedzy pojęciowej człowieka*, „Res Humanae” 2000, nr 8, s. 53.

Bank Światowy wyodrębnił cztery filary współczesnej gospodarki, od których zależy rozwój gospodarki opartej na wiedzy:

- **edukacja i szkolenia** (wykształcone i wykwalifikowane społeczeństwo),
- **infrastruktura informatyczna** (radio, telewizja, Internet),
- **bodźce ekonomiczne i warunki instytucjonalne** (wiedza, inwestycje, przedsiębiorczość),
- **system innowacji** (ośrodki badawcze, uniwersytety)².

Zdolność uczenia się stała się warunkiem sukcesu ludzi i organizacji. Uczenie się to tworzenie wiedzy. Uczeń jest współtwórcą wiedzy. Od niego i od rodzaju środowiska, w jakim żyje, od wartości i form myślenia grup, w jakich uczestniczy, zależy kształt zdobywanej przez niego wiedzy³.

Tadeusz Tomaszewski wyróżnia wiedzę jako zjawisko społeczno-kulturowe, a więc wszystko to, co jest już wiadome ludzkości, co pokolenia minione ustaliły oraz wiedzę jako zjawisko indywidualne, jako sumę wiedzy jednostki⁴.

Józef Pieter wyróżnia wiedzę obiektywną, która już istnieje o świecie i społeczeństwie, oraz wiedzę osobistą – część wiedzy obiektywnej, którą jednostka zdołała opanować, utrwalić w swojej pamięci dzięki pracy mózgu⁵.

Innego podziału dokonuje Admir J. Fazlagić, wyróżniając wiedzę:

- **profesjonalną** – odnosi się do profesji nauczyciela i jest zawartą w programach nauczania; wiedza przedmiotowa, na przykład biologia, gramatyka języka angielskiego;
- **organizacyjną** – stanowi pewnego rodzaju otoczkę dla wiedzy profesjonalnej; dotyczy podstawowych umiejętności administrowania szkołą;
- **marketingową** – znajdującą się na obrzeżach usługi, czyli wiedzy profesjonalnej, oraz obszar, który stanowi rozwinięcie wiedzy organizacyjnej⁶.

Ponadto wyróżnia się główne cechy wiedzy:

- wiedza występuje w formie ukrytej, tj. wiemy o jej istnieniu, ale nie możemy wyrazić jej słowami;
- wiedza jest zorientowana na działanie;
- wiedza występuje wraz z zasadami postępowania⁷.

² Bank Światowy (*online*), dostępny na: <http://www.worldbank.org>.

³ J. Kozłowski, *Problem popularyzacji nauki*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2001, nr 2, s. 228.

⁴ T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984.

⁵ J. Pieter, *Nauka i wiedza*, Warszawa 1967.

⁶ A.J. Fazlagić, *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Warszawa 2003, s. 22–23.

⁷ *Ibidem*.

ZMIANA

Należałoby się zastanowić nad tym, co można i należy zmienić w szkole. To, że szkoła musi się ciągle zmieniać, aby móc spełniać pokładane w niej oczekiwania środowiska społecznego, nikogo nie dziwi. Problemem staje się jednak – jaką postawę przyjmując wobec zmian, które mamy uznać za swoje.

Pojęcie **zmiana** doczekało się wielu odpowiedników. W pracy szkoły mówimy o zmianach edukacyjnych, określając je jako: reformy, nowatorstwo, innowacje, modyfikacje, usprawnienia. Zmiana to adaptacja rozwiązania już realizowanego gdzie indziej, w innych sytuacjach lub kreowanie czegoś nowego, nieznanego. Sam termin „zmiana” ma wiele znaczeń. Nas interesować będą zmiany w zakresie systemu edukacji, czyli szkoły, placówki oświatowo-wychowawczej, nauczyciela, ucznia, klasy.

Kierowanie zmianą będziemy określać jako przedsięwzięcia uwzględniające etapy:

- **przygotowania zmiany, czyli inicjacji** (polega na zaplanowaniu działań, które należy wykonać, jak również jest to wiele analiz i ocen oraz wybór najważniejszej z wielu ofert. Przygotowując zmianę, należy brać pod uwagę zarówno czynniki napędzające, jak i hamujące. To sami nauczyciele i inni pracownicy szkoły mogą wspierać zmianę albo też ją utrudniać),
- **wdrażania zmiany (implementacji)** (dotyczy zjawiska o porużeniu nauczycieli mających wdrażać zmiany. Wobec powyższego należy wyjaśniać ideę zmiany, włączyć uczestników do ich projektowania, wspierania, negocjowania, „pozytywnego manipulowania”, a w ostateczności wyraźnego lub ukrytego wymuszania, co w efekcie końcowym ma wprowadzić zmianę w postawach i wartościach i stać się samo w sobie procesem twórczym)⁸,
- **oceny efektywności i instytucjonalizacji (utrwalania lub odrzucenia)** (polega na poddawaniu zmian procesowi ewaluacji w trakcie ich wdrażania poprzez monitoring, który pozwala na systematyczne korekty w sytuacji odbiegania od założonego celu)⁹.

Postawmy pytanie, z jakich elementów składa się proces zmiany? W skład zmiany wchodzi wiele elementów.

– **Potrzeba zmiany** – może być wywołana wieloma czynnikami, na przykład powierzeniem funkcji wicedyrektora; trudnościami w radzeniu sobie z utrzy-

⁸ D. Elsner, *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Chorzów 1999, s. 42–48; oraz D. Elsner, K. Knafel, *Jak organizować Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli*, Chorzów 2000, s. 160–170.

⁹ Szerzej na ten temat: J.A.F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, Warszawa 1992, s. 308.

maniem dyscypliny; oceną dorobku zawodowego w związku z ubieganiem się o stopień awansu zawodowego¹⁰.

– **Cele zmiany** – winny być poprawnie sformułowane, zgodnie z techniką

MOTTO:

M – mierzalne,

O – (z)operacjonalizowane,

T – trafnie określone (czyli wynikające z potrzeb),

T – terminowe (określające datę końca realizacji),

O – osiągalne,

na przykład w roku szkolnym 2006/2007 rozpoczynamy współpracę z zagranicą, która pozwoli naszym uczniom doskonalić posługiwanie się językiem angielskim. Pamiętać należy, określając cele zmiany, o horyzoncie czasu, w którym te cele mogą być realizowane: krótkookresowe – semestr, rok szkolny, średniookresowe – etap kształcenia, długookresowe – kadencja na stanowisku dyrektora. Cele zmian winny być uwzględnione w różnych planach pracy szkoły, na przykład w wieloletnim planie doskonalenia nauczycieli, programie rozwoju szkoły, indywidualnych planach rozwoju nauczycieli. Określić należy priorytety i te uważać za ważne i pierwszoplanowe.

– **Zakres zmiany** – może być związany z całą **szkołą**, na przykład wprowadzenie nowych zasad współpracy i współdziałania z rodzicami, nowego statutu szkoły; z poszczególnymi **klasami**, przykładowo: utrzymanie porządku, ładu i dyscypliny w czasie lekcji; może dotyczyć określonego **obszaru zmiany**, na przykład odnosić się do kategorii nauczycieli, tj. nauczycieli stażystów, mianowanych.

– **Poziom zmiany** – to nic innego jak uświadomienie komuś konieczności zmiany poprzez: wskazanie literatury fachowej, prezentację wyników badań na interesujący temat (problem) itp. Poziom zmiany to opanowanie wiedzy i umiejętności oraz pogłębione zrozumienie i zastosowanie w praktyce, na przykład aktualizacja wiedzy metodycznej, opanowanie nowych metod kierowania klasą, negocjowanie z rodzicami, poprawa komunikacji społecznej z rodzicami.

– **Kontekst zmiany** – dotyczy misji¹¹, czyli określenia tożsamości i głównego celu istnienia organizacji, na przykład szkoły. Przybiera formę pisemną i musi odpowiadać na pytania: po co jesteśmy, dla kogo istniejemy, co chcemy robić, kto jest naszym klientem, czego on potrzebuje i co chcemy mu zaoferować? Dotyczy również wizji¹², czyli opisu stanu i działania szkoły

¹⁰ L. Gawrecki, *Kompetencje menedżera oświaty*, Poznań 2003, s. 116–128.

¹¹ J. Pielachowski, *Sto spraw szkoły. Miniencyklopedia prawnoorganizacyjna*, Poznań 2003, s. 23.

¹² *Ibidem*, s. 55.

w mniej lub bardziej określonej przyszłości. Wizja ma walory motywacyjne i bazuje na wyobraźni, kreatywności, dalekowzroczności, odwadze i wiedzy. Kontekst zmiany dotyczy również kultury szkoły oraz jej zasobów: ludzkich, materialnych, czasowych itp., a ponadto sił inspirujących, wspierających, m.in. innowacje pedagogiczne, siły utrudniające i hamujących zmiany.

– **Ludzie zmiany** (kadra kierownicza, nauczyciele, pracownicy niepedagogiczni, rodzice, uczniowie, nadzór pedagogiczny, samorząd lokalny, którym np. zależy na określeniu systemu wartości w wychowaniu szkolnym za pomocą form pisemnych lub ustnych, indywidualnie lub zbiorowo poprzez: rozmowy, ulotki, zebrania, pedagogizację rodziców, listy, szkolne strony www)¹³.

– **Przywódca zmiany, czyli lider** – może nim być osoba lub grupa osób, dzięki którym dochodzi do zmiany. Przywódcą (liderem) może być dyrektor szkoły, który, dzięki swoim uprawnieniom decyzyjnym, jest w stanie stworzyć warunki sprzyjające zmianie. Może to być 2–4 nauczycieli, grupa rodziców, grupa uczniów.

– **Nastawienie do zmian** – pozytywne, czyli akceptujące zmiany, negatywne, czyli odporne wobec zmiany, i obojętne, czyli objawiające się brakiem zaangażowania.

– **Uwarunkowania zmiany** – skupione powinny być na rozwoju uczniów, ponieważ jest on podstawowym zadaniem szkoły i uczniowie robią znaczące postępy w nauce, są bardziej tolerancyjni, rzadziej wagarują. Sukces zmiany zależy od wszystkich partnerów.

– **Inicjacja zmiany** – uzależniona jest między innymi od posiadanej wiedzy, umiejętności komunikowania społecznego, przydzielaniu zadań i uprawnień, wywieraniu presji.

– **Wdrożenie zmiany** – czyli wizualizacja zmiany, która może dokonać się przez: prezentowanie osiągnięć na bieżąco, stworzenie logo oddającego istotę zmiany, nagłośnienie sprawy w mass mediach. Wdrażanie zmiany winno następować poprzez różnorodne strategie.

– **Utrwalenie zmiany** – to nic innego jak zmiana struktury, która może dotyczyć szkoły lub pewnych jej obszarów, nauczycieli, zespołów rodziców itp.

– **Ewaluacja zmiany** – związana jest z uzasadnieniem zmiany (sukces czy porażka). Jest możliwa, gdy cele zmiany są formułowane w sposób zoperacjonalizowany. Ewaluację należy odnieść do jej metod, tj. jakościowych i ilościowych, subiektywnych i obiektywnych)¹⁴.

¹³ *Poprawa jakości pracy szkoły*, red. W. Kruszwicki, K. Symela, Warszawa 1999, s. 64.

¹⁴ D. Elsner, *Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*, Warszawa 2005, s. 91–95.

Zmiana jest pojęciem ogólnym i oznacza planowanie i brak planowania, pożądane i niepożądane zdarzenia oraz procesy. Najnowsze tendencje w organizacji i kierowaniu wskazują na konieczność tworzenia klimatu dla wprowadzania zmian i kultury organizacyjnej. Istotą tego podejścia jest wspólna wizja przyszłości szkoły, która postrzegana jest jako ucząca się organizacja, czyli organizacja dążąca do realizacji wizji poprzez planowanie, wdrażanie zmian i ocenianie ich rezultatów.

Każda zmiana odznaczać winna się następującymi cechami:

- **gotowością** do wprowadzenia zmiany, gdy w szkole istnieje odpowiedni potencjał wiedzy i umiejętności, właściwy klimat organizacyjny;
- **adekwatnością**, czyli wiedzą wszystkich jej realizatorów, na czym ma ona polegać, jaka jest jej przydatność (użyteczność), wiarą w jej powodzenie i że warto się wysilić;
- **zapleczem** (zasobami) materialnym, wsparciem i podtrzymywaniem.

Zmiana powinna być skoncentrowana na:

- **własnej osobie** (jakie będą skutki zmiany dla mnie, co zyskam lub stracę?);
- **zadaniu** (jaka będzie moja rola, czy potrafię to zrobić?);
- **skutkach** (jakie będą skutki tej zmiany dla jej odbiorców?)¹⁵.

Sukces szkoły zależy od umiejętności dostosowania się do zmieniających się warunków zewnętrznych, co wiąże się bezpośrednio z koniecznością wprowadzenia zmian, jak również z koniecznością przewidywania potrzeby ich wprowadzenia i umiejętnościami w zakresie kierowania ludźmi w czasie wdrażania zmian.

Kierując zmianą poprawnie, należy brać pod uwagę wszystkie okoliczności i nie spodziewać się, że wszystko pójdzie prosto i bez oporu. Znając źródła i formy pewnego oporu (sprzeciwu) przeciwko zmianom, należy tę wiedzę wykorzystać do zniwelowania sił oporu. Zdaniem Romana Schulza: inicjowanie zmian istotnych, wymagających od ludzi znaczącego odstępstwa od ukształtowanych i aprobowanych przez nich wzorów zachowania, spotyka się najczęściej z reakcją sprzeciwu, mniej czy bardziej otwartą i bezpośrednią¹⁶.

Dorota Ekiert-Oldroyd wymienia kilka typowych źródeł oporu wobec zmian: braki w przepływie informacji; poczucie zagrożenia, niepewność; brak wspólnego systemu wartości; niedostateczne zaufanie do inicjatorów zmian

¹⁵ D. Ekiert-Oldroyd, *Kierowanie zmianą w szkole: szkoła „przyjazna zmianom”*, [w:] *Vademecum menedżera oświaty*, red. Cz. Plewka, H. Bednarczyk, Radom 2000, s. 91.

¹⁶ R. Schulz, *Opór wobec zmiany*, „Dyrektor Szkoły” 1994, nr 11.

oraz nacisk na szybkie wprowadzenie zmian; niewielkie wsparcie czynników zewnętrznych; brak środków koniecznych do wprowadzenia zmian¹⁷.

Jednym z elementów szkoły, który ściśle wiąże się ze zmianą, jest klimat szkoły. Klimat szkoły jest zmienną społeczno-psychologiczną, która wyraża jakość relacji interpersonalnych i procesów społecznych funkcjonujących w danej szkole w sposób, w jaki są one oceniane, odbierane i przeżywane przez nauczycieli, uczniów, ewentualnie pracowników szkoły¹⁸.

Klimat szkoły jest w zasadzie tym, co przeżywają wszyscy ci, którzy są związani z daną szkołą, dlatego poznanie klimatu wspomaga formowanie jego pozytywnego i motywującego charakteru. Wpływa na zachowanie wszystkich, którzy są związani ze szkołą.

JAKOŚĆ

Jakość jest spełnieniem wymagań, w następstwie tego zarządzanie jakością nie jest niczym innym jak kształtowaniem tworzenia danej organizacji oraz jej rozbudowy i działania w taki sposób, aby wymagania te mogły być w aspekcie gospodarczym i społecznym w pełni zrealizowane¹⁹.

W literaturze możemy spotkać się z pojęciem jakości pracy w ujęciu normatywnym: *uzyskiwanie produktu pracy zgodnego z określonym wzorcem przez odpowiednio wykonaną pracę w sferze projektowania, w projekcie wytwarzania oraz w sferze konsumpcji wyrobu (...). Praca jakościowo lepsza to taka, której rezultaty pełniej zaspokajają wymagania odbiorców*²⁰.

Różnorodność form organizacyjnych, metod edukacji powoduje konieczność uregulowań w zakresie jakości usług edukacyjnych. Jakość pracy w edukacji to: realizacja takiego poziomu jej funkcjonowania i wyników, które zadowolają zarówno głównych klientów szkoły (uczniów i ich rodziców), jak i lokalną społeczność, a także uwzględniają interes państwa w obszarze edukacji. Jakość pracy szkoły wyznaczają standardy i wskaźniki jakości²¹.

Problem jakości w edukacji od wielu lat był i jest przedmiotem troski wszystkich nauczycieli. Do tej pory zajmowano się egzaminami, oceną kadry

¹⁷ *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, red. D. Ekiert-Grabowska, Warszawa 1997; D. Ekiert-Grabowska, D. Oldroyd, *Kierowanie zmianą*, Radom 1997; *Zmiana edukacyjna siłą napędową doskonalenia jakości pracy szkoły*, red. R. Schollaert, D. Elsner, Chorzów 2006.

¹⁸ E. Petlák, *Klimat szkoły, klimat klasy*, Warszawa 2007, s. 19.

¹⁹ B. Bartz, *Model systemu zapewniania jakości w szkolnictwie niemieckim*, [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków-Łowicz 1999, s. 171.

²⁰ *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, red. L. Pasieczny, Warszawa 1982, s. 82.

²¹ J. Pielachowski, *Sto spraw..., op. cit.*, Poznań 2003, s. 18.

kierowniczej, procesem nauczania – uczenia się itp. Nowym wyzwaniem dla szkół jest rzetelna i kompleksowa ocena ich pracy.

Dotyczy ona:

- a) systemów kierowania jakością w edukacji;
- b) kształcenia na zasadach usługowych;
- c) określenia kryteriów oceny i mierzenia jakości kształcenia (pracy);
- d) przyznawania znaków jakości, tj. akredytacji jednostkom edukacyjnym – czyli formalnego uznania kompetencji danych szkół nauczycieli do wykonywania określonych zadań.

Jakość w edukacji powinna być kształtowana poprzez badanie rynku. Winna być planowana, sterowana i weryfikowana w całym procesie kształcenia. Interdyscyplinarny charakter norm ISO 9000 (International Standardisation Organisation – Międzynarodowa Organizacja Standaryzacji), dotyczących zapewnienia jakości i zarządzania jakością, pozwala na zastosowanie ich w działalności edukacyjnej. Odnoszą się do doskonalenia organizacji, a nie do parametrów technicznych wyrobu lub usługi. Normy ISO 9000 z uwagi na swój prewencyjny charakter (zapobiegania błędom) okazują się bardzo przydatne w edukacji. Stosowanie się do ich wymagań, dostosowanych do potrzeb edukacji, pozwoli na maksymalne eliminowanie: nietrafionych programów nauczania i nieefektywnych metod kształcenia, jak również pozwoli na angażowanie do procesów nauczania właściwie dobranych fachowców i środków materialnych²².

Jakość w edukacji powinna być powiązana z wartościami, celami i zadaniami: uczniów, społeczeństwa i rynku pracy. Cele mogą być wspólne dla powyższych grup i konsekwentnie winny tworzyć standard – czyli być miarą jakości.

Realizacja celów jakości powinna być sprawdzona w czterech wymiarach, które tworzą główne kryteria i wskaźniki jakości. Są to wymiary:

- **wejście** – kwalifikacje i motywacja zaangażowanych osób oraz zasoby instytucji szkoleniowych;
- **proces** – cele, struktura i treść szkolenia, plany i proces nauczania nauczyciela, warunki uczenia się, system kierowania instytucjami szkoleniowymi;
- **wynik** – złożone egzaminy, ogólne, zawodowe i osobiste kompetencje absolwentów szkół, liczba osób, które ukończyły kursy;
- **efekty** – uzyskanie zatrudnienia, zdolności innowacyjne, konkurencyjność, zaangażowanie społeczne.

²² E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997, s. 47.

Jakość to pewna doskonałość, jest tym, co zadowala. O jakości w edukacji decyduje przede wszystkim program (planowanie i realizacja); proces, za pomocą którego nauczyciele oceniają funkcjonowanie szkoły (placówki); kompetencje i zaangażowanie nauczycieli; organizacja szkoły (placówki); wysokość ponoszonych nakładów, efektywne wykorzystanie kadry i jej stabilność oraz bazy; strategie ustawicznego doskonalenia nauczycieli; wysoki stopień zaangażowania i pomocy rodziców; dążność do utrwalenia wspólnych wartości szkolnych; skuteczne wykorzystanie czasu uczenia się; pomoc i wsparcie szkoły przez władze oświatowe różnych szczebli.

Gwarantowanie jakości w edukacji to proces ciągły, który odbywa się zgodnie z cyklem Edwarda Deminga²³.

- plan działania (oczekiwanie efektów, to co pragniemy osiągnąć, jak i w jakim terminie możemy to zrealizować oraz jaki powinien być podział pracy);
- wdrożenie planu działania (realizacja poszczególnych dyspozycji pracy);
- badanie efektów i ich zgodności z oczekiwaniami (jaki osiągnęliśmy wyniki, jaka jest jakość naszego działania);
- rezultaty badań wykorzystujemy do wprowadzenia niezbędnych korekt;
- modyfikacja lub opracowanie nowego planu działania.

Jaki cel przyświeca pomiarowi jakości pracy szkoły? Głównym celem mierzenia jakości edukacji winno być umożliwienie dokonania przez szkoły autooceny swojej efektywności w porównaniu z innymi działającymi w podobnych warunkach i realizującymi podobne cele oraz dostarczenie zainteresowanym ofertą edukacyjną danej szkoły rzetelnej informacji na ten temat, w celu ułatwienia wyboru bądź zainteresowania potrzebą wsparcia lub niezbędnej zmiany w danej szkole.

Dla uzyskania pełnej i wieloaspektowej informacji przydatnymi technikami i narzędziami, które można wykorzystać do mierzenia jakości pracy szkoły, są:

- badania ankietowe uczniów, nauczycieli i rodziców;
- rozmowy kierowane z nauczycielami, rodzicami i dziećmi – indywidualne i zespołowe;
- zajęcia warsztatowe;
- obserwacja, na przykład aktywności dzieci;
- dyskusje problemowe;
- analiza dokumentów, na przykład prac dzieci;
- analiza kwestionariuszy testów oraz celowości ich przeprowadzania;
- badania statystyczne i analiza danych;
- arkusz organizacyjny szkoły.

²³ D. Elsner, *Stwórzmy wspaniałe przedszkole*, Chorzów 1997, s. 102.

Powyższe procedury badawcze, techniki i narzędzia służą do dokonywania pomiaru zewnętrznego. Jednak część z nich można wykorzystać do pomiaru wewnętrznego przeprowadzonego przez dyrektora. Rozporządzenie MEN dotyczące nadzoru pedagogicznego zobowiązuje dyrektora oraz nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze do aktywnego uczestniczenia w procesie mierzenia jakości. Do zadań tych należy między innymi ustalenie sposobu przeprowadzania pomiaru, dokumentowania i wykorzystywania wyników, przygotowanie i przekazywanie raportu o jakości pracy szkoły radzie pedagogicznej, radzie rodziców i radzie uczniowskiej; hospitowanie zajęć dydaktycznych, głównie w kontekście wiedzy, umiejętności i postaw uczniów; przeprowadzenie pomiaru jakości pracy szkoły w zakresie i zgodnie ze wskazaniami kuratorium oświaty. Jakość edukacji tworzy się wewnątrz szkoły. Nie może ona być narzucona przez władze oświatowe. Aby osiągnąć prawidłową jakość działania, wszyscy partnerzy procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły (dyrektor, nauczyciele, pracownicy administracji i obsługi, rodzice) muszą znać i akceptować filozofię jakości. Zapewnienie jakości musi być powiązane z wizją i perspektywicznym planem rozwoju szkoły²⁴.

W rozporządzeniu tym czytamy, że mierzenie jakości pracy szkoły to działanie polegające na zorganizowanym i systematycznym analizowaniu i ocenianiu stopnia spełniania przez szkołę wymagań wynikających z jej zadań, z uwzględnieniem opinii uczniów, rodziców i nauczycieli²⁵.

Natomiast nowe Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu²⁶ mówi, że pojęcie mierzenia jakości pracy szkół należy rozumieć jako zespół zorganizowanych i systematycznych działań organów sprawujących nadzór pedagogiczny, służący ocenie stanu, warunków i efektów pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół, a także ocenianie postępu w tym zakresie.

Wyróżnia się zewnętrzne mierzenie jakości, prowadzone przez kuratora oświaty i jego agendy, z wyjątkiem dyrektora szkoły, i wewnętrzne mierzenie, prowadzone przez dyrektora szkoły.

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 sierpnia 1999 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz; Dz.U. 1999, nr 67, poz. 759.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymaganych kwalifikacji pedagogicznych, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz; Dz.U. 2004, nr 89, poz. 845.

Służące do korygowania jakości działania wymagają starannego procesu planistycznego, który należy poprzedzić odpowiednią diagnozą, tzn. mierzaniem jakości. Diagnoza, badanie i mierzenie pracy szkoły winno unocznąć mocne i słabe strony. Wnioski wynikające z mierzenia jakości pracy szkoły muszą być oparte na przekonujących dowodach, a samo mierzenie musi być przeprowadzone za pomocą odpowiednio przygotowanych i sprawdzonych narzędzi.

Efektom dobrej edukacji jest pełny rozwój jednostki i wyposażenie absolwentów w wiedzę i umiejętności niezbędne do uczestnictwa w zmiennym i konkurencyjnym rynku pracy. Oba te cele wymagają zapewnienia odpowiedniej jakości systemu edukacyjnego, między innymi poprzez regularne i częste ocenianie osiąganego postępu oraz wskazywanie silnych i słabych stron organizacji procesu nauczania. Tylko rzetelna informacja na ten temat pozwala wyznaczyć kierunek rozwoju szkoły. Najważniejszym dowodem jakości pracy szkoły jest sukces ucznia.

SONDAŻ

W 2007 roku przeprowadzono sondaż diagnostyczny wśród 260 dyrektorów i wicedyrektorów szkół podstawowych i gimnazjalnych z województwa śląskiego. Uzyskano informacje o formach mierzenia jakości szkół, wśród których ankietowani wymienili w grupie:

- tzw. podstawowych: monitoring²⁷ (72,5%), pomiary dydaktyczne (68,1%), diagnozowanie wybranych obszarów (67,8%), hospitowanie (43,2%), ewaluację (41,3%);
- tzw. wspomagających: ankietowanie (64,2%), analiza dokumentów (63,7%), prowadzenie wywiadów (54,9%), pozyskiwanie opinii ze szkół wyższego szczebla edukacyjnego (51,3%).

Z badań przeprowadzonych w szkołach, które świadczą usługi edukacyjne, wynika niezbicie, że spośród pięciu wymiarów jakości usług klienci najbardziej cenią sobie:

- rzetelność, dokładne świadczenie usługi zgodnie z umową (32%);
- zdolność reagowania, chęć pomocy w sytuacjach, gdy uczeń, rodzic ma problemy (25%);
- empatię (15%);

²⁷ Monitoring to systematyczne i zorganizowane obserwowanie osiągniętej jakości pracy szkoły.

- pewność (20%);
- elementy materialne: wygląd budynku, wystrój wnętrza, wyposażenie, ubiór pracowników (33%).

Rozpatrując tzw. materialność, ankietowani uważali, że właściwa i skuteczna promocja szkoły może stanowić o jej jakości. Zaliczyli do niej: logo szkoły w odpowiednich kolorach; reklama profesjonalna (w prasie, radiu i telewizji); reklama szeptana, Internet (strona internetowa prezentująca: sylwetki nauczycieli, gazetki szkolne, bibliotekę, ranking szkoły, kronikę szkoły, giełdę porad); targi edukacyjne i festyny; zwiedzanie szkoły; ulotki reklamowe; tzw. drzwi otwarte; plebiscyty, na przykład „Nauczyciel idealny”, „Szkoła z klasą”, infolinia; plakaty²⁸.

O potrzebie prowadzenia prac w zakresie podnoszenia jakości w edukacji świadczą zdania zawarte w *Białej Księdze: W całej Europie są widoczne znaczne przeobrażenia. Systemy edukacyjne dążą do rozwijania jakości, do przeobrażania systemu kształcenia, do kontynuowania kształcenia i doskonalenia w ciągu całego życia, do polepszenia kondycji finansowej, oraz: Problem procesu otrzymania certyfikatu i rozpoznania zdobytych kompetencji, szczególnie tych nabytych w trakcie pracy, znajduje się w centrum rozważań państw członkowskich. Procesy tradycyjne wydają się bowiem często zbyt formalne i sztywne*²⁹.

BIBLIOGRAFIA

Bartz B., *Model systemu zapewniania jakości w szkolnictwie niemieckim*, [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków-Łowicz 1999.

Biała Księga. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa, Warszawa 1997.

Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D., *Kierowanie zmianą*, Radom 1997.

Elsner D, Knafel K., *Jak organizować Wewnętrzne Doskonalenie Nauczycieli*, Chorzów 2000.

²⁸ P. Zeller, *Promocja szkoły w środowisku lokalnym*, Warszawa 2006.

²⁹ *Biała Księga. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997, s. 45-47.

Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Chorzów 1999.

Elsner D., *Stwórzmy wspaniałe przedszkole*, Chorzów 1997.

Encyklopedia organizacji i zarządzania, red. L. Pasieczny, Warszawa 1982.

Fazlagić A.J., *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Warszawa 2003.

Gawrecki L., *Kompetencje menedżera oświaty*, Poznań 2003.

Goriszowski W., Kowolik P., *Wprowadzenie do teorii naukowej wiedzy pojęciowej człowieka*, „Res Humanae” 2000, nr 8.

Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997.

Petlák E., *Klimat szkoły, klimat klasy*, Warszawa 2007.

Pielachowski J., *Sto spraw szkoły. Miniencyklopedia prawnoorganizacyjna*, Poznań 2003.

Poprawa jakości pracy szkoły, red. W. Kruszwicki, K. Symela, Warszawa 1999.

Schulz R., *Opór wobec zmiany*, „Dyrektor Szkoły” 1994, nr 11.

Stoner J.A.F., Wankel Ch., *Kierowanie*, Warszawa 1992.

Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną, red. D. Ekiert-Grabowska, Warszawa 1997.

Zeller P., *Promocja szkoły w środowisku lokalnym*, Warszawa 2006.

ELŻBIETA GORLOFF

Uwarunkowania regionalne a rozwój szkolnictwa zawodowego na Pomorzu Środkowym w latach 1945–1989

Termin „Pomorze Środkowe” jest pojęciem stosunkowo młodym. Pojawia się coraz częściej od połowy lat sześćdziesiątych XX wieku w różnego rodzaju badaniach naukowych, publicystyce, życiu gospodarczym¹. W systematyce regionalnej termin ten wyodrębnia obszary byłych województw koszalińskiego oraz słupskiego, obejmując swym zasięgiem środkową część Pobrzeża Południowobałtyckiego oraz północną część Pojezierza Pomorskiego². Znaczne podobieństwo tego obszaru wynika z uwarunkowań środowiska geograficznego, a także ze wspólnej przeszłości historycznej. Istotne znaczenie dla omawianego regionu ma jego wielowiekowa przynależność do państwa pruskiego, a następnie niemieckiego. Duży wpływ na losy Pomorza Środkowego wywarł podział administracyjny Prus dokonany na podstawie reformy z 1815 roku. W jego wyniku w ramach prowincji Pomorze Zachodnie wydzielono trzy rejencje: strzałkowską, szczecińską i koszalińską, z których każda ze względu na odrębne drogi rozwoju historycznego ukształtowała swoje specyficzne właściwości ekonomiczne, etniczne i kulturalne. W skład rejencji koszalińskiej wchodziły powiaty: Drawsko, Szczecinek, Księstwo, Białogard, Sławno, Słupsk, Miastko, Lębork, Bytów oraz Świdwin³. Można

¹ H. Porożyński, *Funkcje społeczne szkolnictwa na Pomorzu Środkowym w latach 1945-1975*, [w:] „Słupskie Prace Humanistyczne” 1994, nr 12 b, s. 75.

² J. Kondracki, *Geografia Polski. Makroregiony fizycznogeograficzne*, Warszawa 1994, s. 50-55.

³ K. Trzebiatowski, *Oświata i szkolnictwo polskie na Pomorzu Zachodnim w pierwszej połowie XX wieku*, Poznań 1961, s. 11; *Podziały administracyjne Pomorza Zachodniego w latach 1800-1970*, red. T. Białecki, Szczecin 1970, s. 242.

zatem stwierdzić, iż już w początkach XIX wieku obszar Pomorza Środkowego stanowił jedną wyodrębnioną administracyjnie i gospodarczo jednostkę. Istotną cechą tej prowincji stanowił charakter stosunków społeczno-gospodarczych. Była to bowiem słabo uprzemysłowiona kraina wielkiej własności ziemskiej (tzw. junkierstw). Ta struktura agrarna w niewielkim tylko stopniu zmieniała się do zakończenia II wojny światowej. Ponadto podkreślić należy, iż obszar ten w większości zamieszkiwali Niemcy. W rejencji koszalińskiej ostoją polskości był powiat bytowski, gdzie według danych z 1925 roku Polacy stanowili około 10% ogółu ludności⁴. Również oświata polska na tych ziemiach praktycznie nie istniała. W 1926 roku w rejencji koszalińskiej nie było ani jednej szkoły polskiej. Pomimo starań ludności polskiej o wprowadzenie do szkół języka polskiego, nie nauczano go także w ani jednej szkole niemieckiej. Sytuacja nieznacznie zmieniła się dopiero po 1928 roku, kiedy to na mocy tzw. Ordynacji⁵ w rejencji koszalińskiej powołano cztery polskie szkoły⁶. Zasadnicze zmiany na Pomorzu Środkowym przyniosło zakończenie II wojny światowej i nowy podział Europy, które sprawiły, iż ziemie te weszły w skład nowo tworzonego państwa polskiego.

Po zakończeniu II wojny światowej, przystępując do zasiedlania i odbudowy gospodarczej ziem Pomorza Środkowego, organizowano tu jednocześnie szkolnictwo. Jednakże w tym przypadku, poza małymi wyjątkami, w zakresie szkolnictwa nie można stosować pojęcia „odbudowa”, bardziej trafne i uzasadnione jest określenie „budowa od podstaw”, bowiem odbudowywać nie było czego⁷. Tworzenie szkół było też jednym z elementów stymulujących proces zasiedlania i zagospodarowywania tych terenów, jak również przejawem normalizacji życia społecznego. Władze postawiły tu przed oświatą cele wykraczające poza dydaktykę i wychowanie. Szkoła miała zatem wpływać na tworzenie się jednolitego społeczeństwa, podniesienie poziomu kulturalnego regionu, zając się repolonizacją i polonizacją ludności rodzimej, a także integrować przejęte tereny z pozostałą częścią Polski⁸.

W latach 1945–89, w umownym okresie PRL-u, na rozwój szkolnictwa zasadniczy wpływ miały uwarunkowania ogólnopolskie, do których należy zaliczyć koncepcje działalności szkół poszczególnych szczebli wypracowane przez rząd w odniesieniu do warunków politycznych, społecznych i ekono-

⁴ K. Trzebiatowski, *Oświata i szkolnictwo...*, op. cit., s. 54.

⁵ Rozporządzenie dotyczące uregulowania szkolnictwa mniejszości polskiej z dnia 31.12.1928 roku.

⁶ K. Trzebiatowski, *Oświata i szkolnictwo...*, op. cit., s. 84–85.

⁷ B. Potyrała, W. Szlufik, *Szkolnictwo ogólnokształcące na Ziemiach Zachodnich i Północnych w latach 1945–1970*, Wrocław 1972, s. 356.

⁸ Cz. Osękowski, *Spółczesność Polski zachodniej i północnej w latach 1945–1956*, Zielona Góra 1994, s. 195–198.

micznych Polski po 1945 roku oraz do zmieniających się potrzeb oświatowych kraju w kolejnych latach. Jednakże nie bez znaczenia, w szczególności w odniesieniu do szkolnictwa zawodowego, były uwarunkowania regionalne związane ze specyfiką danego obszaru. Na plan pierwszy wysuwały się tu uwarunkowania społeczno-demograficzne – kolejne wyżej i niżej demograficzne, oraz ruchy migracyjne, uwarunkowania historyczne i gospodarcze – między innymi tworzenie nowych zakładów pracy.

W okresie powojennym rozwój szkolnictwa zawodowego był ściśle związany z przeobrażeniami społeczno-ekonomicznymi zachodzącymi na całym Pomorzu Środkowym, a tym samym w powiecie lęborskim i samym mieście. Jako tzw. Ziemie Odzyskane teren ten stał się obszarem akcji osiedleńczej ludności z centralnej Polski oraz przesiedleńców z obszarów wschodnich II Rzeczypospolitej, którzy systematycznie przejmowali gospodarstwa stopniowo wysiedlanych Niemców. Należy nadmienić, iż w latach 1945–50 dokonała się tu prawie całkowita wymiana ludności. Procesowi temu towarzyszyły również przeobrażenia w jej strukturze. Następowало szybkie przesuwanie się ludności polskiej z ościennych województw, a także Polski centralnej. Z przeprowadzonych w 1950 roku badań wynika, iż w zasiedlaniu Pomorza Środkowego odgrywały rolę dwie grupy ludności: osadnicza z Polski centralnej (63%) oraz napływowa z zagranicy (24,3%), w tym ponad 23% z byłych terenów ZSRR⁹. Podobnymi cechami charakteryzował się skład regionalny mieszkańców powiatu lęborskiego. Narodowy spis powszechny z 1950 roku wykazał, iż na tym obszarze około 92% mieszkańców tworzyła ludność napływowa. Charakterystyczną cechą składu regionalnego mieszkańców powiatu lęborskiego był niewielki odsetek autochtonów (7,4%), którzy mieszkali przede wszystkim na wsi (65%). Wśród ludności napływowej najwięcej było imigrantów z ziem dawnych województwa gdańskiego (29,4%) oraz przesiedleńców z Polski centralnej – 21,6%. Kolejną grupę stanowili repatrianci z ZSRR (17%), którzy osiedlili się przede wszystkim w Lęborku¹⁰.

Okres powojenny to także przemiany gospodarcze, które bardzo intensywnie wpływały na rozwój szkolnictwa zawodowego na Pomorzu Środkowym. Należy jednak zaznaczyć, iż proces industrializacji na tych ziemiach przebiegał odmiennie niż w innych regionach kraju. Warunki ekonomiczne i ubogie zasoby mineralne przesądziły, iż rolnictwo było tu podstawowym działem go-

⁹ E. Rydz, *Przemiany struktur społeczno-gospodarczych w okresie transformacji systemowej na Pomorzu Środkowym*, Słupsk 2006, s. 75.

¹⁰ B. Maryniuk, *Z zagadnień ludnościowych powiatu lęborskiego*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne” 1973, nr 2, s. 36.

spodarki¹¹. Również powiat łęborski zdominowały gospodarstwa rolne, natomiast w samym mieście postępową odbudowa i przystosowanie do produkcji istniejącego już przemysłu. W pierwszej kolejności uruchamiano zatem zakłady bazujące na lokalnych surowcach (drewno, len) oraz zakłady spożywcze¹². Ponieważ wśród ludności napływowej duży odsetek stanowili ludzie młodzi, często bez zawodu i wykształcenia, należało zapewnić im warunki do nauki i pracy. Trzeba również wypuklić, iż wielu mieszkańców przybywających na teren miasta swoje osiedlenie uzależniało od uruchomienia szkół ponadpodstawowych (w tym i zawodowych). Zatem już w 1946 roku w Łęborku powołano do życia dwie szkoły zawodowe. Były to: Powiatowa Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego i Publiczna Szkoła Doksztalająca Zawodowa dla młodzieży pracującej. W ramach tworzonej Powiatowej Szkoły Gospodarstwa Wiejskiego, we wrześniu 1946 roku, rozpoczęło działalność Koedukacyjne Gimnazjum Gospodarstwa Wiejskiego. Z uwagi na trwające ruchy migracyjne, w pierwszym roku działalności szkoły te w swych murach skupiały zaledwie 111 uczniów¹³.

W latach pięćdziesiątych XX wieku, kiedy to ustały ruchy migracyjne spowodowane akcją przesiedleńczą, wzrost liczby mieszkańców Pomorza Środkowego był niebywale szybki i wynikał z imigracyjnej genezy ludności, którą charakteryzowała niezwykle prężność biologiczna. Najwyższy wskaźnik wzrostu ludności zanotowano w dziesięcioleciu 1950–60. Także w Łęborku i całym powiecie łęborskim w okresie tym systematycznie wzrastała liczba mieszkańców. W 1956 roku przekroczyła ona stan przedwojenny i wynosiła 19 800. W przekroju całego powiatu łęborskiego, mimo iż znacznie szybciej wzrastała liczba mieszkańców miast niż wsi, przeważała tu ludność wiejska¹⁴.

W latach pięćdziesiątych przekształcenia nastąpiły również w wielu gałęziach gospodarki. Na obszarze powiatu łęborskiego dominowały Państwowe Gospodarstwa Rolne, kółka rolnicze oraz związane z ich działalnością Państwowe Ośrodki Maszynowe. W mieście rozwinął się przemysł materiałów budowlanych. Drugą znaczącą gałęzią było przetwórstwo torfowe. Istotną rolę

¹¹ E. Rydz, *Przemiany struktur...*, op. cit., s.155–156.

¹² T. Machura, *Życie gospodarcze*, [w:] *Dzieje Łęborka*, red. J. Lindmajer, T. Machura, Poznań 1982, s. 220–226.

¹³ Archiwum Państwowe w Gdańsku (dalej: APG), Urząd Wojewódzki (dalej: UW) w Gdańsku 1945–54, Sprawozdania sytuacyjne z powiatów województwa gdańskiego 1945 roku, Wykaz szkół rolniczych czynnych w województwie gdańskim na dzień 01.11.1946 roku, sygn. 1498; Archiwum Zespołu Szkół Gospodarki Żywnościowej i Agrobiznesu w Łęborku (dalej: AZSGŻIA w Łęborku), Dziennik lekcyjny klasy I Gimnazjum Gospodarstw Wiejskich za rok szkolny 1946/47. APG, Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego (dalej: KOSG) 1945–50, Statystyka 1946–47, Sprawozdanie kwartalne szkoły zawodowej w Łęborku w dniu 01.04.1947 roku, sygn. 90.

¹⁴ E. Kal, *Łębork*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 46–47.

odgrywał też przemysł drzewny. Rozbudowano również Lęborskie Zakłady Roszarnicze, które bazowały na licznych w okręgu lęborskim uprawach Inu. W powiecie natomiast intensywnie rozwijał się przemysł spożywczy¹⁵.

Przeobrażenia te wywarły niebagatelny wpływ na rozwój i organizację szkolnictwa zawodowego w Lęborku. Zapotrzebowanie na pracowników rolnych o kwalifikacjach na poziomie szkoły zawodowej i średniej stało się zatem bezpośrednim impulsem do tworzenia w Lęborku przede wszystkim szkół i specjalności związanych z rolnictwem.

W roku szkolnym 1949/50 na bazie istniejącego Gimnazjum i Liceum Gospodarstwa Wiejskiego rozpoczęto nabór do klas pierwszych Liceum Rolniczego. Z uwagi na duże zapotrzebowanie okolicznych PGR-ów – zajmujących się hodowlą bydła i trzody chlewnej – na pracowników weterynaryjnych, 1 września 1951 roku lęborskie Liceum Rolnicze przekształcono w 4-letnie Technikum Weterynaryjne. Placówka ta swym zasięgiem obejmowała nie tylko Lębork i powiat lęborski, ale także powiaty oraz województwa ościenne, gdyż to również z nich rekrutowali się uczniowie tej szkoły¹⁶. W związku z trudnościami ujawniającymi się w działalności Technikum Weterynaryjnego w Lęborku, a wynikającymi między innymi z braku fachowej kadry pedagogicznej (na przykład lekarzy weterynarii) oraz ujawniającym się zapotrzebowaniem na pracowników działu ekonomicznego w sektorze rolnym w roku szkolnym 1957/58 dokonano reorganizacji tejże szkoły. Powołano Technikum Rachunkowości Rolnej z 5-letnim cyklem nauczania¹⁷.

Kolejną szkołą bezpośrednio związaną z gospodarką rolną była powołana w roku szkolnym 1954/55 2-letnia Zasadnicza Szkoła Mechanizacji Rolnictwa (ZSMR) ze specjalnościami: traktorzysta-mechanik, ślusarz maszyn rolniczych i mechanik maszyn rolniczych. Jej zadaniem było przygotować kadry wykwalifikowanych robotników dla okolicznych PGR-ów i SKR-ów¹⁸. W latach pięćdziesiątych szkolnictwo zawodowe w Lęborku na poziomie zasadniczym uzupełniały jeszcze dwie placówki. Były to: powołana we wrześniu 1958 roku przy ZSMR w Lęborku Zasadnicza Szkoła Doksztalająca dla Młodocianych Pracowników¹⁹ i powstała rok później Zasadnicza Szkoła Zawodowa dla Pra-

¹⁵ H. Kryński, *Województwo gdańskie, studium gospodarcze*, Gdańsk 1961, s. 274; A. Dubiel, *Ziemia Lęborska 1945-1975*, Lębork 1982, s. 88-90.

¹⁶ Z. Sikora, *Szkolnictwo zawodowe w województwie gdańskim w latach 1945-1965*, Gdańsk 1966, s. 94; AZSGŻIA w Lęborku, Główna księga ewidencji uczniów.

¹⁷ AZSGŻIA w Lęborku, Plany organizacji roku szkolnego za lata 1956-63, Plan organizacji roku szkolnego 1957/58.

¹⁸ Archiwum Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Lęborku (dalej: AZSP nr 1), teczką 1/44, Sprawozdania GUS 1950-72, Analiza opisowa do sprawozdania za rok szkolny 1954/55.

¹⁹ Archiwum Państwowe w Koszalinie, oddział w Słupsku (dalej: APK o/Słupsk), Spis zdawczo-odbiorczy akt nr 2 Kuratorium Oświaty w Słupsku, Akty założycielskie szkół – decyzje kuratora 1963-88, Zarządzenie

cujących o specjalnościach: piekarz, fryzjer, krawiec, metalowiec, radioelektronik i zegarmistrz²⁰.

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku na Pomorzu Środkowym obok dalszego rozwoju rolnictwa nastąpił również wyraźny wzrost potencjału produkcyjnego, wynikający z oddania do użytku wielu nowych zakładów produkcyjnych. Szczególną rolę w procesie industrializacji odegrał przemysł: drzewny, elektroniczny, skórzany, maszynowy i spożywczy. W okresie tym wraz z dynamicznym rozwojem przemysłowym zaznaczyła się również znaczna urbanizacja ośrodków miejskich. W 1960 roku miasta Pomorza Środkowego zamieszkiwało 44,8% ludności, a w roku 1980 już 56,8%²¹.

Konsekwencją procesu industrializacji i urbanizacji tego regionu był rozwój na jego terenie szkolnictwa przygotowującego kadry kwalifikowanych pracowników dla przemysłu. Wśród wielu różnych typów zasadniczych szkół zawodowych wyodrębniło się osiem grup kształcenia związanych z lokalnym przemysłem. Wśród nich dominowały kierunki: drzewny, elektryczny, mechaniczny i skórzany. Średnie szkoły zawodowe przygotowywały znaczną liczbę pracowników znajdujących zatrudnienie w dozorze technicznym zakładów przemysłowych. Dla upowszechniania wiedzy rolniczej i technologii produkcyjnych na całym obszarze Pomorza Środkowego otwierano również nowe szkoły rolnicze i reorganizowano te już istniejące. Oddziaływanie przemysłu na szkolnictwo nie ograniczało się do szkół średnich i zasadniczych zawodowych. Zapotrzebowanie gospodarki regionu na wysoko wykwalifikowanych pracowników przyczyniło się do rozwoju szkolnictwa wyższego. W 1963 roku utworzono w Koszalinie punkt konsultacyjny Wyższej Szkoły Rolniczej w Szczecinie o kierunkach rolniczym i zootechnicznym. Pięć lat później powołano Wyższą Szkołę Inżynierską z dwoma kierunkami: mechanicznym i budowlanym²².

W omawianym okresie również w samym Łęborku znacząco wzrosła liczba zakładów przemysłowych. Powstały gałęzie przemysłu oparte na nowych technologiach. Z końcem 1960 roku uruchomiono Zakłady Wytwórcze Aparatury Rozdzielczej ZWAR, które w połowie lat siedemdziesiątych stały się naj-

Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego z dnia 21.11.1967 roku w sprawie dekretu otwarcia Wydziału Zasadniczej Szkoły Zawodowej dla Pracujących Młodocianych (Dokształcającej) Międzyzakładowej przy ZSZ w Łęborku, ul. Warszawska 18, sygn. 2/30.

²⁰ AZSP nr 1 w Łęborku, teczka 021, Organizacja własnej jednostki, Pismo KOSG z dnia 15.05.1963 roku do Ministerstwa Oświaty, Departament Szkół Zawodowych w Warszawie w sprawie dokumentacji istnienia szkoły. AZSP nr 1 w Łęborku, Teczka 1/44, Sprawozdania GUS 1950-1972, Sprawozdanie opisowe z wyników nauczania rocznej pracy szkoły za rok szkolny 1959/60.

²¹ E. Rydz, *Przemiany struktur...*, op. cit., s. 156-157.

²² A. Suszyński, *Funkcje podstawowe w rozwoju społeczno-gospodarczym Pomorza Środkowego*, Szczecin 1993, s. 91, 115; T. Szubka, *Szkolnictwo koszalińskie w latach 1945-1974*, [w:] *Dorobek i perspektywy regionów i oświaty*, red. W. Pomykała, Warszawa 1974, s. 135-137.

większym zakładem w Lęborku pod względem zatrudnienia i wartości produkcji. W 1973 roku produkcję rozpoczęło kolejne duże przedsiębiorstwo – Zakład Remontowy Maszyn Budowlanych ZREMB, będący filią gdańskich Zakładów Remontowych Maszyn Budowlanych. Zmodernizowano też i rozbudowano produkcję w większości już istniejących przedsiębiorstw. Zrealizowano również wiele inwestycji w handlu²³.

W związku z tymi zmianami wyraźnie wzrosło zapotrzebowanie lokalnej gospodarki na pracowników różnych specjalności. Ponadto w okresie tym do szkół ponadpodstawowych dołączyli uczniowie z wyżu demograficznego. Zatem w myśl założeń władz wojewódzkich i powiatowych postanowiono skupić w Lęborku szeroki wachlarz szkół zawodowych związanych z kierunkami rozwijającego się przemysłu. Miało to gwarantować możliwość odbywania praktyk zawodowych przez uczniów, a w dalszej perspektywie umożliwić zatrudnienie absolwentów²⁴. Zatem charakterystycznym zjawiskiem z początku lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, zarówno dla całego Pomorza Środkowego, jak i Lęborka, stało się powoływanie nowych szkół zawodowych oraz rozwijanie już istniejących. Założenia władz oświatowych i politycznych przybierały często postać inicjatyw lokalnych. Na przykład we wrześniu 1961 roku na wniosek dyrektorki Liceum Ogólnokształcącego w Lęborku w szkole tej utworzono pierwszą klasę technikum ekonomicznego oraz pierwszą klasę zasadniczej szkoły handlowej²⁵. Powołanie tych klas było zapowiedzią utworzenia szkoły ekonomicznej. Formalnie działalność Technikum Ekonomicznego w Lęborku została zatwierdzona zarządzeniem ministra oświaty z dnia 22 grudnia 1961 roku, ze wsteczną datą otwarcia szkoły 1 września 1961 roku²⁶. W tym samym roku rozpoczęła działalność kolejna szkoła zawodowa. Była to 2-letnia Zasadnicza Szkoła Medyczna Asystentek Pielęgniarek PCK²⁷. Natomiast dwa lata później istniejącą Zasadniczą Szkołę Mechanizacji Rolnictwa przemianowano na Zasadniczą Szkołę Zawodową²⁸. W następnych latach powołano: Zasadniczą Szkołę Zawo-

²³ *Album Ziemi Lęborskiej*, red. A. Dubiela, Gdańsk 1986, s. 59–68; T. Machura, *Życie gospodarcze*, op. cit., s. 243–245.

²⁴ Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), Min. Ośw., DPiF, Szkoły zawodowe Ministerstwa Oświaty województwa gdańskiego w latach 1966–70, Rozbudowa sieci szkół zawodowych Ministerstwa Oświaty województwa gdańskiego w latach 1966–70, sygn. 7891.

²⁵ Archiwum Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Lęborku (dalej AZSO nr 1 w Lęborku), Księgi PRP za lata 1960–61, sygn. 3/74.

²⁶ APK o/Słupsk, Spis zdawczo-odbiorczy akt nr 2 Kuratorium Oświaty w Słupsku, Akty założycielskie szkół – decyzje kuratora 1963–88, Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 22.12.1961 roku w sprawie otwarcia Technikum Ekonomicznego w Lęborku, sygn. 2/30.

²⁷ AAN, Min. Ośw., DPiF, Szkoły zawodowe województwa gdańskiego, stan 1963 roku, Analiza profilu i sieci szkół zawodowych województwa gdańskiego w 1963 roku, sygn. 7890.

²⁸ AZSP nr 1 w Lęborku, teczka 021, Organizacja własnej jednostki, Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 12.09.1963 roku. Nr SZ 1–11/53/63.

dową Maszynistek Biurowych, Liceum Ekonomiki i Organizacji Przedsiębiorstw, Technikum Ekonomiczne dla Pracujących²⁹. Ponadto w roku szkolnym 1965/66 przy lęborskiej Zasadniczej Szkole Zawodowej utworzono klasę pierwszą Technikum Mechanicznego o specjalności obróbka skrawaniem. W tym samym roku szkolnym, z inicjatywy władz lokalnych oraz przy dużym zaangażowaniu dyrektora Przedsiębiorstwa Budownictwa Rolniczego w Lęborku powołano dwie pierwsze klasy Szkoły Rzemiosł Budowlanych ze specjalnościami kształcenia: zbrojarz-betoniarz i murarz-tylnik dla młodzieży pracującej i niepracującej, kształcącej robotników budowlanych. Szkoła ta była bazą dla powołanej w 1967 roku Zasadniczej Szkoły Budowlanej³⁰. W tymże roku w lęborskich szkołach zawodowych naukę podjęło 1475 uczniów, z czego do szkół średnich uczęszczało 647, zaś zasadnicze szkoły zawodowe skupiały 828 uczniów³¹.

Dalszy intensywny rozwój szkolnictwa zawodowego w Lęborku nastąpił w drugiej połowie lat siedemdziesiątych i był konsekwencją rozwoju zakładów produkcyjnych. Działo wówczas w mieście pięć średnich szkół zawodowych, wśród których największe było Technikum Rachunkowości Rolnej z 338 uczniami. Następnie zaś w kolejności było Technikum Mechaniczne (208 uczniów) i Liceum Ekonomiczne (168 uczniów) oraz dwa licea zawodowe. W sumie w roku szkolnym 1978/79 w lęborskich średnich szkołach zawodowych dla młodzieży niepracującej kształciło się 952 uczniów. Jednakże wśród szkół zawodowych nieznaczną przewagą pod względem liczebności uczniów wyróżniały się zasadnicze szkoły zawodowe, gdzie w roku szkolnym 1978/79 uczyło się 1057 uczniów. Szkoły te w większości oferowały specjalności kształcenia związane z budownictwem i rolnictwem. Należy również nadmienić, iż w omawianym okresie obok szkół dla młodzieży niepracującej równie prężnie rozwijały się szkoły dla pracujących. Z końcem lat siedemdziesiątych w Lęborku funkcjonowały cztery szkoły średnie tego typu (Technikum Mechaniczne, Technikum Budowlane i Technikum Ekonomiczne) oraz trzy zasadnicze szkoły zawodowe³².

Narastający w latach osiemdziesiątych XX wieku kryzys społeczny, gospodarczy i polityczny wyraźnie ograniczył rolę przemysłu w regionie Pomorza

²⁹ Archiwum Zespołu Szkół Ekonomiczno-Handlowych w Lęborku (dalej: AZSEH w Lęborku),teczka 1/003, Księgi PRP TE i ZSH za lata 1963–75, PRP z dnia 18.11.1964 roku; AZSEH w Lęborku,teczka 1/003, Księgi PRP TE i ZSH za lata 1963–75.

³⁰ APK o/Słupsk, Spis zdawczo-odbiorczy akt nr 2 Kuratorium Oświaty w Słupsku, Akty założycielskie szkół – decyzje kuratora 1963–88, Zarządzenie Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego z dnia 12.12.1967 roku w sprawie dekretu otwarcia Zasadniczej Szkoły Budowlanej w Lęborku ul. I Armii Wojska Polskiego 10, sygn. 2/30.

³¹ E. Gorloff, *Szkolnictwo w Lęborku w latach 1945–1989*, Gdańsk 2006, s. 90, 263 (praca doktorska napisana pod kierunkiem dr. hab. prof. UG R. Grzybowskiiego na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego).

³² *Ibidem*, s. 91–92, 263.

Środkowego. Regres objął przemysł elektroniczny, drzewny i budownictwo. Przyczynił się też do załamania przemysłu przetwórczego. Podejmowane działania zmierzające do zmiany profilu produkcji tylko w minimalnym stopniu przynosiły zamierzone efekty. Ogromne trudności dotknęły również rolnictwo, w tym głównie uspołecznione, co zasadniczo wpłynęło na stan społeczno-gospodarczy regionu. Załamanie przemysłu i rolnictwa przyczyniło się do wzrostu bezrobocia. Jak wykazują badania, najbardziej dotknęło ono jednak ośrodki miejskie³³. Proces stagnacji wywołanej kryzysem gospodarczym i politycznym objął również szkolnictwo zawodowe. W tych trudnych warunkach łęborskie szkoły zawodowe starały się rozwijać swoją ofertę edukacyjną, stwarzając uczniom możliwość wyboru spośród wielu zawodów i specjalności kształcenia o różnym czasie trwania nauki. Musiały one również sprostać sukcesywnie wzrastającej liczbie uczniów z kolejnego wyżu demograficznego. Dość intensywnie rozwijały się średnie szkoły zawodowe, które skupiały coraz większą liczbę młodzieży. Szeroki profil kształcenia zapewniały nadal średnie szkoły rolnicze (Technikum Rachunkowości Rolnej, Technikum Rolnicze i Technikum Hodowlane), w których w roku szkolnym 1988/89 uczyło się 600 uczniów. W sumie do łęborskich średnich szkół zawodowych w tymże roku uczęszczało 1089 uczniów. Nadal jednak przeważało kształcenie na poziomie zasadniczym zawodowym. W roku szkolnym 1988/89 w Łęborku działało aż osiem zasadniczych szkół zawodowych o różnych specjalnościach kształcenia. Wśród nich ciągle dominowały kierunki: mechanik maszyn rolniczych, rolnik, murarz, stolarz, sprzedawca. Łącznie do placówek tych uczęszczało 1404 uczniów³⁴. Zmiany organizacyjne w łęborskich szkołach zawodowych nie były jednakże na tyle dynamiczne, by sprostać wymogom tych trudnych czasów i uchronić absolwentów przed zasilaniem szeregów bezrobotnych.

Należy jednocześnie podkreślić, iż kierunki rozwoju szkolnictwa zawodowego w latach 1945–89, zarówno na Pomorzu Środkowym, jak i w Łęborku, były organicznie związane z założeniami polityki gospodarczej i społecznej PRL-u. Określały je kolejne plany gospodarcze oraz polityka oświatowa władz centralnych, uznające rozwój szkół zawodowych, a w szczególności zasadniczych szkół zawodowych, za priorytet w dziedzinie edukacji. Doprowadziło to do sytuacji, w której w latach osiemdziesiątych XX wieku w strukturze szkolnictwa ponadpodstawowego dominowały zasadnicze szkoły zawodowe mające wiele wad organizacyjnych i programowych. Świadczy o tym opinia ekspertów przedstawiona w raporcie pt. *Edukacja narodowym priorytetem*, w którym czytamy:

³³ A. Suszyński, *Funkcje podstawowe...*, op. cit., s. 119.

³⁴ E. Gorloff, *Szkolnictwo w Łęborku*, op. cit., s. 94, 263.

Zasadnicze szkoły zawodowe były, i wciąż jeszcze są, podstawowym źródłem wykwalifikowanych robotników dla gospodarki narodowej. Nie są jednak pozbawione dość licznych wad, które stanowią o konieczności ich modernizacji [...]. Do podstawowych wad zasadniczych szkół zawodowych w ich obecnym kształcie programowo-organizacyjnym zaliczyć należy m.in.: a) Zbyt wąsko sprofilowane kształcenie, co sprawia, że trudno jest zharmonizować liczbę absolwentów z liczbą miejsc pracy, a także przekwalifikować się absolwentom do innego zawodu niż wyuczony [...]. b) Skromny program kształcenia ogólnego, obejmujący niecałe 30% wymiaru godzin nauczania [...]. c) Przestarzałe w większości przypadków wyposażenie warsztatów [...].

Wraz z upadkiem systemu, tworzeniem się nowego ustroju i nowych zasad funkcjonowania gospodarki struktura oświatowa, zwłaszcza szkolnictwa zawodowego, okazała się niewydolna. Efektem jej niedostosowania do nowych warunków gospodarczych był wysoki odsetek absolwentów zasadniczych szkół zawodowych w grupie bezrobotnych³⁵.

BIBLIOGRAFIA

- Album Ziemi Łębarskiej*, red. A. Dubiel, Gdańsk 1986.
- Bogaj A., Kwiatkowski S., Szymański M., *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, Warszawa 1997.
- Dubiel A., *Ziemia Łębarska 1945–1975*, Łębork 1982.
- Edukacja narodowym priorytetem*, Warszawa – Kraków 1989.
- Gorloff E., *Szkolnictwo w Łęborku w latach 1945–1989*, Gdańsk 2006.
- Kal E., *Łębork*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1993.
- Kondracki J., *Geografia Polski. Makroregiony fizycznogeograficzne*, Warszawa 1994.
- Kryński H., *Województwo gdańskie, studium gospodarcze*, Gdańsk 1961.
- Machura T., *Życie gospodarcze*, [w:] *Dzieje Łęborka*, red. J. Lindmajer, T. Machura, Poznań 1982.

³⁵ Według danych z 31.12.1993 roku wśród zarejestrowanych bezrobotnych 39,2% stanowili absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, a 20,1% absolwenci średnich i policealnych szkół zawodowych. Zob.: A. Bogaj, S. Kwiatkowski, M. Szymański, *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, Warszawa 1997, s. 40–41.

Uwarunkowania regionalne a rozwój szkolnictwa zawodowego...

Maryniuk B., *Z zagadnień ludnościowych powiatu lęborskiego*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne” 1973, nr 2.

Osekowski Cz., *Spółczesność Polski zachodniej i północnej w latach 1945-1956*, Zielona Góra 1994.

Podziały administracyjne Pomorza Zachodniego w latach 1800-1970, red. T. Białycki, Szczecin 1970.

Porożyński H., *Funkcje społeczne szkolnictwa na Pomorzu Środkowym w latach 1945-1975*, „Słupskie Prace Humanistyczne” 1994, nr 12 b.

Potyrała B., Szlufik W., *Szkolnictwo ogólnokształcące na Ziemiach Zachodnich i Północnych w latach 1945-1970*, Wrocław 1972.

Rydz E., *Przemiany struktur społeczno-gospodarczych w okresie transformacji systemowej na Pomorzu Środkowym*, Słupsk 2006.

Sikora Z., *Szkolnictwo zawodowe w województwie gdańskim w latach 1945-1965*, Gdańsk 1966.

Suszyński A., *Funkcje podstawowe w rozwoju społeczno-gospodarczym Pomorza Środkowego*, Szczecin 1993.

Szubka T., *Szkolnictwo koszalińskie w latach 1945-1974*, [w:] *Dorobek i perspektywy regionów i oświaty*, red. W. Pomykało, Warszawa 1974.

Trzebiatowski K., *Oświata i szkolnictwo polskie na Pomorzu Zachodnim w pierwszej połowie XX wieku*, Poznań 1961.

ROMUALD GRZYBOWSKI

Edukacyjne przesłanki osiągnięć gospodarczych i kulturalnych społeczeństwa polskiego Pomorza Nadwiślańskiego w okresie niewoli narodowej

Pomorze Nadwiślańskie, funkcjonujące w historiografii polskiej jako Pomorze Gdańskie lub Pomorze Wschodnie, zostało oderwane od Rzeczypospolitej i włączone w skład państwa pruskiego już w 1772 roku, w ramach pierwszego rozbioru Polski. W latach zaborów stanowiło jednostkę administracyjną nazywaną Prusami Zachodnimi¹. Wcześniejsze oderwanie Pomorza Nadwiślańskiego od macierzy wpływało negatywnie na sytuację ludności polskiej Pomorza w okresie zaborów. Nie mogła ona na przykład korzystać ze względnie liberalnych postanowień patentu okupacyjnego (z 15 maja 1815 roku) króla pruskiego, gwarantującego ludności polskiej zamieszkującej Wielkopolskę poszanowanie narodowości i języka polskiego². Wspomniane gwarancje nie obejmowały jednak ludności Pomorza Gdańskiego³. Zaborca traktował teren Pomorza jako dawną własność krzyżacką, wracającą po wiekach do państwa pruskiego. Stąd też władze pruskie podjęły działania mające na celu szybką i całkowitą germanizację ludności polskiej

¹ Por.: T. Cieślak, *Pomorze Wschodnie w XIX i XX wieku ze specjalnym uwzględnieniem podziałów administracyjnych*, Olsztyn 1996, s. 8.

² Sz. Wierzchośłowski, *Polski ruch narodowy w Prusach Zachodnich w latach 1860-1914*, Wrocław 1980, s. 11.

³ T. Cieślak, *Pomorze Wschodnie...*, op. cit., s. 20.

Pomorza Gdańskiego. Zadanie to wydawało się tym łatwiejsze, że szkolnictwo pomorskie nie zostało objęte reformami Komisji Edukacji Narodowej⁴. W następstwie tego język polski nie stał się językiem wykładowym szkół średnich na Pomorzu.

Sytuację Polaków dodatkowo komplikowały stosunki narodowościowe na Pomorzu Nadwiślańskim. Osadnictwo niemieckie na tych terenach, sięgające jeszcze czasów krzyżackich, sprawiło, że obok ludności polskiej rozwinęła się społeczność niemiecka. Wzajemne relacje między nimi układały się w sposób zróżnicowany: o ile w okresie I Rzeczypospolitej były one poprawne, o tyle w wieku XIX, zwłaszcza po Wiośnie Ludów, wyraźnie się pogorszyły. W rezultacie w drugiej połowie XIX wieku i pierwszych dziesięcioleciach XX wieku stosunki polsko-niemieckie cechowała wzajemna wrogość i rywalizacja⁵. Innym wyznacznikiem sytuacji społeczno-politycznej na Pomorzu Nadwiślańskim był podział ludności na trzy wspólnoty religijne: katolicką, ewangelicką i mojżeszową. Mimo iż w grupie katolików pomorskich znaczny odsetek stanowili Niemcy, także na tym terenie powszechny był stereotyp: Polak-katolik. Hasła tego używano często jako sloganu politycznego⁶.

W XIX wieku ludność polska była mniejszością wśród ogółu mieszkańców Pomorza Nadwiślańskiego. Przykładowo można podać, że o ile w roku 1842 Polacy stanowili 42% mieszkańców, to już w 1861 roku tylko 34% ogółu ludności Pomorza⁷. Co gorsza, niekorzystna była także struktura ludności polskiej zamieszkującej te tereny: słabe i nieliczne było ziemiaństwo i mieszczaństwo polskie; dopiero w drugiej połowie XIX wieku zaczęła się kształtować inteligencja polska, jednak dominującą grupę wśród Polaków tworzyli chłopi i robotnicy rolni. Ludność niemiecka nie tylko przeważała w miastach pomorskich, ale stanowiła w nich element silniejszy ekonomicznie. Niemców było też więcej wśród wielkich posiadaczy ziemskich⁸.

Niekorzystne uwarunkowania rozwoju społeczności polskiej na Pomorzu Nadwiślańskim spotęgowane zostały przez agresywną politykę gospodarczą i kulturalną władz pruskich. Jej celem była pełna germanizacja ludności tych terenów oraz pozbawienie Polaków podstaw rozwoju ekonomicznego. W tym celu z jednej strony intensyfikowano akcję kolonizacyjną, z drugiej zaś množono ograniczenia administracyjne przed Polakami, szczególnie przed chłopami

⁴ J. Szewc, *Język polski w szkolnictwie średnim Pomorza Gdańskiego w latach 1815-1920*, Gdańsk 1975, s. 13.

⁵ J. Borzyszkowski, *Inteligencja polska w Prusach Zachodnich 1848-1920*, Gdańsk 1986, s. 21.

⁶ *Ibidem*, s. 15-17.

⁷ R. Szymański, *Statystyka ludności polskiej w zaborze pruskim*, Poznań 1874, s. 10-11. Cyt. za: J. Borzyszkowski, *Inteligencja polska...*, *op. cit.*, s. 15.

⁸ Sz. Wierchoślawski, *Polski ruch...*, *op. cit.*, s. 19.

mi i rzemieślnikami, mające zmusić ich do rezygnacji z zakupu ziemi, budowy domu, założenia sklepu czy zakładu rzemieślniczego.

Polacy pomorscy, a zwłaszcza wywodzący się ze szlachty liderzy ludności polskiej dość wcześnie zorientowali się, jakie są rzeczywiste intencje władz pruskich. Chcąc im przeciwdziałać, przywódcy narodowi, wywodzący się z kręgów patriotycznie nastawionego ziemiaństwa polskiego, we współdziałaniu z przedstawicielami bogatych chłopów, podjęli niezwykle ciekawą i wartościową inicjatywę powołania w Toruniu Sejmików Gospodarskich⁹. Inicjatorem ich utworzenia był Ignacy Łyskowski, znany działacz narodowy, pisarz, autor popularnej encyklopedii *Gospodarz*, przeznaczonej dla uwłaszczonych chłopów, uzdolniony mówca i gorliwy poseł do sejmu pruskiego i parlamentu niemieckiego, a przy tym wzorowy rolnik-praktyk¹⁰. W myśl jego zamierzeń Sejmiki miały być instytucją wskazującą kierunki działania i formy obrony ekonomicznej Polaków na Pomorzu przed kolonialną agresją państwa pruskiego. Ta niezwykle cenna, oryginalna i pożyteczna inicjatywa Polaków pomorskich jest mało znana, stąd warto poświęcić jej nieco więcej uwagi.

Sejmiki Gospodarskie rozpoczęły działalność w 1867 roku w Toruniu i funkcjonowały co najmniej do 1903 roku¹¹. W pracach sejmików brali udział Polacy najbardziej czynni społecznie na Pomorzu Nadwiślańskim – wydawcy gazet, literaci, działacze narodowi, świątli chłopci, a przede wszystkim ziemianie. Sejmiki odbywały się corocznie w Toruniu. Obrady trwały dwa dni. Wieczorem organizowano dla gości teatr amatorski. Sejmiki przyciągały wielu chętnych – zarówno z Pomorza, jak i z Wielkopolski oraz innych regionów dawnej Rzeczypospolitej, w tym z Galicji. Jak podają sprawozdania, frekwencja podczas obrad była duża – przeciętnie uczestniczyło w nich ponad 100 osób. Cel i zadania Sejmików ich inicjatorzy odnosili do: „naszego gospodarstwa społecznego [...] a więc [...] gospodarstwa wiejskiego, rzemiosła i przemysłu, oświaty i obyczajów narodowych”¹². Przedmiotem obrad i ocen tego forum miały stać się zatem wszystkie dziedziny życia społecznego Polaków pomorskich. Krytyka dotykać miała bowiem wszystkiego, co w nich „przestarzałe i niedołążne, co zepsute i chore”¹³. Jej celem miało być podniesienie na wyższy poziom realizowanych do tej pory „prac organicznych” poprzez właściwą koordynację działań i „nadawanie im kierunku odpowiadającego potrzebom chwili”¹⁴.

⁹ Por.: „Roczniki Sejmików Gospodarskich w Toruniu” 1879 (Toruń). Od roku 1867 aż do roku 1879.

¹⁰ A. Bukowski, *Program pozytywistyczny Sejmików Gospodarskich w Toruniu 1867–1880*, „Rocznik Gdański” 1982, z. 2, t. 42, s. 18.

¹¹ *Ibidem*, s. 25.

¹² *Ibidem*, s. 6.

¹³ „Roczniki Sejmików...”, s. 4–5.

¹⁴ A. Bukowski, *Program pozytywistyczny...*, *op. cit.*, s. 8.

Tak sformułowane cele Sejmików, koncentrujące się na „gospodarstwie społecznym”, nawiązywały do myśli Józefa Supińskiego, autora *Szkoły polskiej gospodarstwa społecznego*¹⁵ – ekonomisty i socjologa, prekursora pozytywizmu, ideologa prac organicznych w Polsce. Myśl ta – jak podkreślała Barbara Skarga – stała się jedną z dróg wiodących do wolności Ojczyzny¹⁶. Poglądy Supińskiego, a tym samym twórców Sejmików Gospodarskich, opisują zadania typu: „dobry byt to oświata i moralność; tylko materialna potęga narodu, tego zbioru pojedynczych jestestw toruje mu drogę do swobód, oświaty i niezależności; potęgą ludzkiego świata jest wiedza i praca”¹⁷.

Przedmiotem szczególnej troski uczestników Sejmików Gospodarskich było rolnictwo, które – jak wynika ze słów między innymi Teodora Donimirskiego – jawiło się ówczesnym przywódcom narodu polskiego na Pomorzu jako najważniejsza dziedzina ekonomii politycznej, rolnictwo bowiem „było i jest jedynym źródłem dochodów naszego narodu, a dzisiaj jeszcze w dodatku ciąży na nas święty obowiązek utrzymania tej ziemi, która naszych ojców żywiła”¹⁸. W tym kontekście niepokój budził stan gospodarstw chłopskich (włościańskich), znajdujących się w rękach polskich na Pomorzu Nadwiślańskim. Oceniano, że ich kondycja w okresie feudalnym oraz w początkowym okresie po przeprowadzeniu reformy uwłaszczeniowej była krytyczna. Wiele gospodarstw upadło z powodu sprzedaży gruntów za bezcen właścicielom miejscowych majątków, inne z powodu braku umiejętności samodzielnego gospodarowania przez chłopów. Generalnie przyczyn kryzysu gospodarstw chłopskich na Pomorzu Nadwiślańskim upatrywano w niedostatku oświaty oraz w braku pieniędzy¹⁹. Obradujący uznali, że środkiem zaradczym, dającym nadzieję na poprawę sytuacji gospodarstw chłopskich, mogą stać się towarzystwa rolnicze, zwłaszcza chłopskie, oraz czytelnie ludowe.

Na decydującą rolę towarzystw rolniczych w rozwoju gospodarstw chłopskich zwracał uwagę zwłaszcza Juliusz Kraziewicz, zamiłowany rolnik, twórca i kierownik założonego w Piasecznie pod Gniewem pierwszego w Polsce włościańskiego Towarzystwa Rolniczego. Dzięki dobrej organizacji stało się ono wzorem dla polskich kótek rolniczych²⁰. Wskazywał on przy tym, iż towarzystwa odegrają swoją rolę tylko wówczas, gdy chłopci przekonają się, że są one dla

¹⁵ J. Supiński, *Szkoła polska gospodarstwa społecznego*, t. 2, Lwów 1865.

¹⁶ B. Skarga, *Narodziny pozytywizmu polskiego (1831–1864)*, Warszawa 1964, s. 325–326.

¹⁷ Cyt. za: A. Bukowski, *Program pozytywistyczny...*, *op. cit.*, s. 11.

¹⁸ Wystąpienie T. Donimirskiego, ziemianina z Buchwałdu (Bukowa) pod Sztumem, na Sejmiku w 1868 roku, „Roczniki Sejmików...”, s. 60–61.

¹⁹ A. Bukowski, *Program pozytywistyczny...*, *op. cit.*, s. 12.

²⁰ Por.: *idem*, *Juliusz Kraziewicz, twórca pierwowzoru polskich kótek rolniczych*, [w:] Kociwiec, red. W. Malczewska, Gdańsk 1969; A. Bukowski, *Juliusz Kraziewicz, pionier polskich kótek rolniczych*, Gdańsk 1978; *idem*, *Program pozytywistyczny...*, *op. cit.*, s. 13–14.

nich korzystne, gdy będą ułatwiały im sprzedaż produktów rolnych (zboża lub zwierząt rzeźnych) oraz zakup po niższych cenach nasion, narzędzi rolniczych i innych materiałów niezbędnych w gospodarstwie rolnym. Kraziewicz podkreślał też potrzebę zmniejszenia dystansu pomiędzy chłopami a ziemiaństwem po to, by chłop między członkami towarzystwa nie widział różnicy kastowej²¹. Najbardziej palącą kwestią społeczną ludności polskiej na Pomorzu była w tym okresie łączona z religią oświata ludu. Potrzebę jej szerzenia uzasadniano postępowaniem cywilizacyjnym, jakiego dokonała ludzkość w XIX wieku, a przede wszystkim wymaganiami, jakie stosunki społeczne i narodowościowe panujące na Pomorzu stawiały przed Polakami, zarówno najbogatszymi (ziemiaństwem), jak i przed chłopstwem oraz stojącymi najniżej w strukturze społecznej robotnikami rolnymi, zatrudniającymi się do prac polowych w majątkach ziemskich. Twórcy Sejmików uznali w związku z tym, że szerzenie oświaty wśród ludności pomorskiej jest świętym obowiązkiem każdego świątęgo Polaka. Wystosowali też w 1868 roku apel do kobiet polskich, głównie z rodzin ziemiańskich, by zakładały po wsiach czytelnice w celu usunięcia „najcięższej choroby ludu – ciemnoty”²².

Nauczanie dzieci polskich w obcym języku i według obcego programu, nieregularne uczęszczanie do szkół, ubóstwo rodziców – to główne przyczyny trudności edukacyjnych dzieci polskich na Pomorzu w drugiej połowie XIX wieku. Poszukując sposobów zaradzenia tej sytuacji, odwołano się do ofiarności społecznej w gminach, dzięki której możliwe byłoby dostarczenie dzieciom z najuboższych rodzin potrzebnych materiałów naukowych²³. Wśród wniosków Sejmiku znalazły się postulaty domagające się szerszego uwzględnienia języka polskiego, tak w szkołach elementarnych, jak i średnich. Zobowiązano też posłów polskich sejmu pruskiego do podjęcia starań o utworzenie no-

²¹ J. Kraziewicz, *O stanie obecnym gospodarstw włościańskich*, „Roczniki Sejmików...”, s. 63–74, por. także: A. Bukowski, *Program pozytywistyczny...*, op. cit., s. 13–14.

²² W całym okresie niewoli narodowej zadanie to łączono z wychowaniem patriotycznym, przeciwstawiającym się inspirowanej przez władze pruskie intensywnej germanizacji ludności polskiej, realizowanej za pośrednictwem szkoły. Pod koniec XIX wieku prasa polska, ukazująca się na terenie Pomorza Nadwiślańskiego, podjęła temat kobiety – matki Polki, skutecznie strzegącej polskości we własnej rodzinie. W tym kontekście dużego znaczenia nabierała kwestia należytego wychowania dziewcząt polskich. Por. m.in.: „Gazeta Grudziądzka” z 4 lutego 1902 roku oraz z 29 lipca 1897 roku. Por. także: R. Grzybowski, *Problem oświaty wsi na łamach „Gazety Grudziądzkiej” w latach 1894–1918*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego, Pedagogika, Historia Wychowania” 1982, nr 12, s. 139–144.

²³ Co ciekawe, Sejmik odrzucił propozycję przedstawiciela Galicji F. Trzecieckiego, dotyczącą poparcia dla jego wydawnictwa *Dzieł tanich i pożytecznych*, oraz przystąpienia Pomorza do Towarzystwa Przyjaciół Oświaty w Krakowie. Uzasadniając to, I. Łyskowski podkreślił, że w zakresie oświaty ludowej Pomorze jest dalej od Galicji, a z źródeł zacończonych czerpać nie potrzebujemy. Odwołał się też do tak ważnego na Pomorzu solidaryzmu społecznego Polaków, stwierdzając *posiadamy własne księgarnie, własne drukarnie, które przed innymi popierać jest naszym obowiązkiem*. Cyt. za: A. Bukowski, *Program pozytywistyczny...*, op. cit., s. 15.

wych gimnazjów dla powiatów brodnickiego i lubawskiego. Spodziewano się bowiem, iż nowe gimnazja ułatwią naukę młodzieży polskiej, a tym samym wzmocnią szeregi inteligencji polskiej.

Należy podkreślić, iż Sejmiki Gospodarskie, uchwalając kolejne wnioski i wytyczając ważne cele społeczne zmierzające do podniesienia poziomu oświaty ludowej, zakładały, iż jest to jedna z najpewniejszych dróg do podniesienia stanu „gospodarstwa społecznego” i zamożności kraju, a tym samym zamożności Polaków pomorskich. Ponieważ kwestia oświaty ludowej uczestnikom Sejmików wydawała się tak ważna, a przy tym była tak zaniedbana, w 1868 roku postanowiono powołać specjalną komisję Sejmiku, której zadaniem byłoby całościowe rozwiązanie tego problemu²⁴. W rezultacie podjętych prac wspomniana Komisja na Sejmiku w 1869 roku zaproponowała zawiązanie odrębnego towarzystwa pod nazwą Towarzystwo Moralnych Interesów Ludności Polskiej pod Panowaniem Pruskim. Tak też się stało: zostało ono powołane do życia 24 lutego 1869 roku w Toruniu²⁵. W zebraniu założycielskim wzięli udział między innymi przedstawiciele ziemian, duchowieństwa, chłopów i rzemieślników, także spoza terenu Pomorza Nadwiślańskiego. Formalnie celem Towarzystwa Moralnych Interesów miała być troska o sprawy religii, wychowania, oświaty powszechnej oraz o sztuki piękne²⁶. W rzeczywistości organizacja miała służyć realizacji celu głównego, którym była obrona narodu polskiego przed germanizacją.

Przedmiotem troski uczestników Sejmików stały się także pozostałe klasy społeczne społeczeństwa polskiego na Pomorzu. Niepokój budził stan gospodarstw dworskich, które – podobnie jak gospodarstwa chłopskie – nie były przygotowane do konkurowania z niemieckimi majątkami ziemskimi. Jak wskazywał I. Łyskowski (wzorowy gospodarz), także w tym segmencie niezbędne było unowocześnienie i intensyfikacja produkcji rolnej. Potrzebna była także radykalna zmiana zasad gospodarowania po zniesieniu pańszczyzny, w wyniku czego miejsce tradycyjnego gospodarza szlachcica zajął gospodarz – przedsiębiorca²⁷. W odczuciu Ignacego Łyskowskiego wielu ziemian tego nie rozumiało, nie czyniąc zaś zadość „wymaganiom dzisiejszego gospodarstwa”, nie wytrzymało konkurencji i upadało. Przed tą klasą społeczną sta-

²⁴ Do Komisji powołano m.in.: I. Łyskowskiego, M. Łyskowskiego, H. Jackowskiego, S. Radkiewicza i T. Donimirskiego. Por.: „Roczniki Sejmików...”, s. 110–118.

²⁵ Sz. Wierchosławski, *Polski ruch...*, op. cit., s. 49.

²⁶ Wymienione dziedziny opatrywano wspólnym mianem „interesów moralnych” narodu polskiego, obok których dostrzegano także interesy materialne, takie jak: produkcja, konsumpcja, podatki, rolnictwo, handel i finanse. Por.: *ibidem*, s. 49.

²⁷ I. Łyskowski, *O warunkach pomyślności w gospodarstwie dworskim, czyli folwarcznym*, „Roczniki Sejmików...”, s. 26–34

nęła zatem alternatywa: albo nauka nowoczesnego gospodarowania, aby majątek ziemski przynosił zysk, albo tradycyjne „liche gospodarzenie i upadek”, a następnie całkowite zubożenie.

Utratę majątku I. Łyskowski, a za nim inni uczestnicy Sejmików, postrzegali nie tylko w kategoriach nieszczęścia osobistego czy rodzinnego. W utrzymaniu folwarku w rękach polskich widziano też spełnienie ważnej misji politycznej: posiadłości ziemskie na Pomorzu traktowano bowiem jako kresowe, wysunięte posterunki, których nie wolno opuszczać pod karą niesławy²⁸. Wśród warunków pomyślnego rozwoju gospodarstw dworskich I. Łyskowski wymieniał: wiedzę fachową i umiejętności gospodarowania, pracę i rachunkowość, a także racjonalność, która – jak uzasadniał – umożliwiała osiąganie większych zysków mniejszym kosztem. Racjonalność zaś łączył z nauką, ale nauką sprawdzoną w doświadczeniu²⁹. Tak więc droga do sukcesów materialnych i społecznych ziemiaństwa pomorskiego, podobnie zresztą jak i chłopów pomorskich, w odczuciu twórców Sejmików, a zarazem liderów społeczności polskiej na Pomorzu Nadwiślańskim, wiodła przez edukację. Tego wymagały zasady gospodarowania w państwie pruskim, gospodarowania, w którym coraz większą rolę odgrywały pieniądź i kredyt. Pieniądź już w drugiej połowie XIX wieku postrzegany był jako najpotężniejszy środek nieustannego pomnażania produkcji. Wskazywali na to uczestniczący w Sejmikach przedstawiciele sektora bankowego³⁰. Akcentowali też znaczenie kredytu w nowoczesnej gospodarce rolnej. Postulowali zatem podjęcie działań mających na celu ułatwienie dostępu do kredytu poprzez rozbudowę sieci banków oraz spółek pożyczkowych, które – jak głosił z trybuny Sejmiku Mieczysław Łyskowski – „powinniśmy nie na dziesiątki, ale na setki liczyć”³¹.

Wątki edukacyjne pojawiały się z różnym natężeniem podczas obrad wielu Sejmików Gospodarskich. Koncentrowały się one wokół kwestii dotyczących gospodarki rolnej, takich jak hodowla bydła i owiec, problemy związane z produkcją pasz dla zwierząt hodowlanych, a także mechanizacja rolnictwa. Wszystkie z wymienionych zagadnień miały duże znaczenie dla stanu „gospodarstwa społecznego” Polaków pomorskich, wszystkie wiązały się z koniecznością uczenia się nowych sposobów zarówno gospodarowania, jak i funkcjonowania społecznego w warunkach państwa zaborczego.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ I. Łyskowski, *Racjonalności w gospodarstwie dworskim*, „Roczniki Sejmików...”, s. 76–87.

³⁰ Problem ten podczas obrad przedstawił Mieczysław Łyskowski, brat stryjeczny Ignacego, dyrektor Banku Toruńskiego. Por.: M. Łyskowski, *O stosunkach naszych kredytowych*, „Roczniki Sejmików...”, s. 119–131.

³¹ M. Łyskowski postulował także utworzenie Centralnego Banku Hipotecznego, którego zadaniem byłoby uregulowanie długów hipotecznych ziemian, a przez to wzmocnienie Polaków – właścicieli ziemskich na Pomorzu Nadwiślańskim.

Twórcy i uczestnicy Sejmików dostrzegali też zagrożenia społeczne płynące z trudnej sytuacji materialnej robotników rolnych na Pomorzu. Pomimo że na tle pozostałych zaborów sytuację tej grupy społecznej oceniano jako korzystną, dostrzegano też ryzyko rewolucji socjalnej³². Wskazywano, że robotnicy rolni są niezadowoleni ze swego położenia materialnego, a równocześnie zaniedbani moralnie, zacofani umysłowo, nieufni wobec swoich panów. W odniesieniu do właścicieli folwarków byli oni ubodzy, a równocześnie mało staranni w pracy. Wśród wniosków przyjętych podczas obrad Sejmików w stosunku do tej kategorii społecznej na pierwszym miejscu pojawił się także postulat natury edukacyjnej: podnieść wykształcenie robotnika rolnego³³. Nie wskazano natomiast sposobu na ograniczenie niekorzystnego z punktu widzenia narodowości polskiej wychodźstwa ludności polskiej z zaboru pruskiego, zwłaszcza w głąb Niemiec.

Program Sejmików Gospodarskich w Toruniu, grupujących elitę ludności polskiej na Pomorzu („trzeźwych entuzjastów” – jak to określił profesor Andrzej Bukowski), stał się programem żywym, autentycznym, realizowanym przez Polaków pomorskich. Przybierającej na sile w drugiej połowie XIX wieku akcji germanizacyjnej ludność polska przeciwstawiła solidaryzm społeczny, zaufanie do Kościoła katolickiego oraz dobrą organizację wewnętrzną. U podstaw podejmowanych przez nią przedsięwzięć obronnych legła jednak działalność edukacyjna, realizowana na wielu płaszczyznach. Umacnianie polskości następowało między innymi dzięki temu, że młodzież polska coraz liczniej zapełniała ławy gimnazjów (klasycznych i realnych) oraz seminariów nauczycielskich, funkcjonujących w miastach Pomorza Nadwiślańskiego³⁴. Zjawisko to miało swoją specyfikę, zależną między innymi od charakteru szkoły oraz sytuacji społeczno-politycznej w danym okresie. Gimnazja klasyczne, zlokalizowane w większych miastach Pomorza, były z reguły zakładami luterańskimi, w których uczniowie narodowości niemieckiej stanowili przytłaczającą większość. Jednak odsetek uczących się w nich Polaków wykazywał z reguły tendencję wzrostową³⁵.

³² A. Donimirski, *Kwestia robotników rolnych i jej rozwiązanie*, „Roczniki Sejmików...”, s. 232–249.

³³ Ponadto Sejmiki zalecały: wykonywać roboty na akord, dawać dzienną płacę w pieniądzu i zbożu, udoskonalić narzędzia pracy, wprowadzać maszyny rolnicze, ubezpieczać ruchomości robotników od ognia i starać się o polepszenie mieszkań robotników. Por.: „Roczniki Sejmików...”, s. 232–249.

³⁴ Jako pierwsza szkoła średnia na Pomorzu powstała, po upadku kolegium jezuickiego, gimnazjum w Chojnicach, utworzone w 1815 roku. Polacy początkowo stanowili tu nawet większość uczniów. Za najbardziej „polskie” uchodziło gimnazjum w Chełmnie, utworzone po długich staraniach w 1837 roku. Por.: J. Borzyszkowski, *Inteligencja polska...*, *op. cit.*, s. 21.

³⁵ Można to potwierdzić na przykładzie Gimnazjum Toruńskiego. Było ono w sensie organizacyjnym kontynuatorem szkoły założonej jeszcze w okresie I Rzeczypospolitej (1568), a następnie przekształconej w 1594 roku w Toruńskie Gimnazjum Akademickie. Z ustaleń J. Szewsa wynika, że w latach 1877–86 Polacy stanowili 11,4% uczniów tej szkoły; w kolejnym dziesięcioleciu odsetek Polaków wzrósł do 12%, a w latach 1897–1905 Polacy stanowili 13,5% społeczności uczniowskiej. W roku 1912 katolicy (w zdecydowanej więk-

Poprzez kształcenie młodzieży w gimnazjach, a w dalszej kolejności w uniwersytetach, społeczność polska dorabiała się własnej inteligencji, która, począwszy od przełomu XIX i XX wieku, przewodziła jej między innymi w trudnych momentach konfrontacji z państwem pruskim. Wielką rolę w dziele tym odegrało Pomorskie Towarzystwo Pomocy Naukowej (TPN), utworzone w 1848 roku przez ziemian polskich na Pomorzu Nadwiślańskim³⁶. Celem TPN było wykształcenie inteligencji polskiej, wywodzącej się ze środowiska pomorskiego, rozumiejącej jego specyfikę i potrzeby, a przy tym związanej emocjonalnie z tym regionem³⁷. W tym celu TPN stworzyło system stypendiów, który umożliwiał wielu młodym Polakom ukończenie studiów wyższych³⁸.

Na drugim biegunie znajdowała się edukacja ludu. Chodzi tu głównie o naukę czytania i pisania w języku polskim, organizowaną w warunkach domowych z wykorzystaniem wydawanych między innymi przez prasę polską elementarzy³⁹. Kolejnym krokiem było kształtowanie postaw patriotycznych młodych Polaków pomorskich. W tym dziele wybitną rolę odegrały tajne związki młodzieży polskiej uczącej się w pruskich gimnazjach na Pomorzu (Filomaci Pomorscy), a także czytelnie, biblioteki ludowe oraz prasa pomorska, zwłaszcza wielkonakładowa („Gazeta Toruńska”, „Gazeta Gdańska”, „Pielgrzym” oraz najpopularniejsza z nich „Gazeta Grudziądzka”). Wychowaniu patriotycznemu służyły zarówno teksty zamieszczane na łamach gazet, jak i specjalne dodatki dla dzieci i młodzieży, będące odpowiednikiem dzisiejszej prasy młodzieżowej. Adresatem, a zarazem światłym partnerem w procesie realizacji wspomnianego programu przetrwania narodu polskiego na Pomorzu Nadwiślańskim w warunkach niewoli narodowej była rodzina polska. To w rodzinach kształtowało się poczucie przynależności narodowej młodych Polaków pomorskich⁴⁰.

szości Polacy) stanowili 20,8% uczniów omawianej placówki. Por.: J. Szews, *Filomaci Pomorscy. Tajne związki młodzieży polskiej na Pomorzu Gdańskim w latach 1830-1920*, Warszawa 1992, s. 130.

³⁶ B. Osmólska-Piskorska, *Pomorskie Towarzystwo pomocy Naukowej. Pół wieku istnienia i działalności 1848-1898*, „Roczniki Towarzystwa Naukowego w Toruniu” 1948, R. 52, z. 1.

³⁷ J. Borzyszkowski, *Inteligencja polska...*, *op. cit.*, s. 25.

³⁸ Dzięki stypendiom TPN w latach 1848-1948 wykształcono co najmniej 95 lekarzy, 82 księży, 54 nauczycieli, 22 adwokatów, 10 weterynarzy, 9 sędziów, 9 urzędników, 6 adwokatów, 3 malarzy plastyków, 3 inżynierów, 2 leśników, 1 agronoma. Prawdopodobnie jednak rzeczywista liczba stypendystów-absolwentów uczelni wyższych z terenu Pomorza była znacznie większa. Por.: J. Borzyszkowski, *Inteligencja polska...*, *op. cit.*, s. 27.

³⁹ Por.: R. Grzybowski, *Udział prasy w nauczaniu domowym dzieci na Pomorzu Nadwiślańskim w drugiej połowie XIX i w pierwszych latach XX wieku*, [w:] *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiaka, A. Winiarz, Bydgoszcz 2004, s. 275-287.

⁴⁰ L. Burzyńska, *Wychowanie w rodzinach polskich a postawy dzieci i rodziców wobec kwestii języka polskiego w dobie strajków szkolnych w latach 1906-1907 w Prusach Zachodnich*, [w:] *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 1995, s. 133-138; R. Grzybowski, *Zadania wychowawcze rodziny polskiej na Pomorzu Nadwiślańskim w ujęciu Gazety Grudziądzkiej*

Prasa uczestniczyła też czynnie w edukacji ekonomicznej, rolniczej i społecznej dorosłych Polaków – mieszkańców Pomorza. Ważną rolę odgrywały popularne na Pomorzu kółka rolnicze, które – podobnie jak inne organizacje gospodarcze – stały się swoistym forum dyskusyjnym na interesujące ich członków tematy społeczne i polityczne. Jak wynika z zachowanych źródeł, chłopci pomorscy – członkowie kółek i organizacji rolniczych, „nauczyli się czytać prasę fachową, dokształcać i działać w celu utrzymania ziemi”⁴¹. Podnoszenie poziomu świadomości gospodarczej, budowanie wiedzy z zakresu poszczególnych sektorów gospodarki ułatwiało Polakom konkurowanie z osadnikami niemieckimi. Przesądzało też o konkurencyjności produkcji rolnej, o zyskowności ich gospodarstw. Tym samym pozwalało praktycznie urzeczywistniać hasło „Nie puszczać ziemi z rąk”, lansowane zarówno przez wspomniane Sejmiki Gospodarskie, jak i prasę pomorską. Sieć banków lokalnych i towarzystw pożyczkowych sprawiła, że społeczeństwo polskie z dobrym skutkiem opierało się zakusom państwa pruskiego. W pewnym momencie zaczęło nawet wygrywać walkę o ziemię z niemiecką Komisją Kolonizacyjną. Okazało się bowiem, że to właśnie Polacy, korzystający z kredytów banków polskich, wykupywali znaczną część działek rolniczych z parcelowanych majątków pomorskich⁴². Władze pruskie, oceniając tę sytuację jako dalece niekorzystną dla interesów niemieckich na tych terenach, na mocy noweli do ustawy osadniczej z 1904 roku, postanowiły uderzyć w drobnych chłopów i robotników rolnych, nabywających nowe parcele. Konsekwentnie odmawiały w związku z tym zgody na budowę budynków mieszkalnych na nowo nabytych parcelach⁴³. W odpowiedzi chłopci polscy podejmowali próby zamieszkania w wozach, a także w ziemiankach⁴⁴.

Podsumowując, można stwierdzić, że społeczeństwo polskie Pomorza Nadwiślańskiego, zmagając się przez 146 lat z państwem pruskim, nie tylko mu nie uległo, ale wyszło z tego okresu wzmocnione, stosunkowo dobrze wykształcone,

kiej z lat 1894–1914, [w:] Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX, red. J. Jundziłło, Bydgoszcz 1994, s. 291–302.

⁴¹ Sz. Wierzchośłowski, *Polski ruch...*, *op. cit.*, s. 192.

⁴² Przykładowo można podać, że tylko w 1900 roku Bank Parcelacyjny w Poznaniu wykupił z rąk niemieckich ponad 7 tys. morgów w powiatach tczewskim i Gdańsk Wyżynny. Spółka parcelacyjna w Kościerzynie i spółki ziemskie w Toruniu i Tucholi zakupiły w 1906 roku 1163 ha ziemi z rąk niemieckich. Podobna sytuacja miała miejsce w innych powiatach. Por.: Sz. Wierzchośłowski, *Polski ruch...*, *op. cit.*, s. 188.

⁴³ Symbolem nieustępliwości Polaków w walce z bezduszną administracją pruską stał się co prawda Drzymała, ale podobne przypadki wcześniej miały miejsce także na Pomorzu Nadwiślańskim.

⁴⁴ Przykładem może być mieszkaniec Błądzimia, niejaki Gackowski, który z powodu uporczywego odmawiania przez władze pruskie wydania pozwolenia na budowę domu na zakupionej ziemi przez kilka lat mieszkał w wozie, tak jak legendarny Drzymała. Zdarzenie to szeroko opisywała prasa polska na Pomorzu Nadwiślańskim, m.in. „Gazeta Grudziądzka” w numerach z listopada 1909 roku. Por.: R. Grzybowski, *Zadania wychowawcze rodziny polskiej na Pomorzu Nadwiślańskim w ujęciu „Gazety Grudziądzkiej” z lat 1894–1914, [w:] Wychowanie w rodzinie..., op. cit., s. 291–302.*

Edukacyjne przesłanki osiągnięć gospodarczych i kulturalnych...

a jednocześnie spragnione niepodległości. Było ono przy tym społeczeństwem stosunkowo nowoczesnym, o dobrej infrastrukturze społecznej i wysoko produkcyjnych gospodarstwach rolnych. Od wielu lat obcy mu był analfabetyzm. Posiadało też własną inteligencję, która w niektórych zawodach (na przykład lekarza) zaspokajała jego potrzeby w pierwszych latach włączenia Pomorza Nadwiślańskiego do Polski. Podstawą tych osiągnięć stała się przede wszystkim szeroko rozumiana edukacja.

CZĘŚĆ II
Zagadnienia wychowania
szkolnego

MARIA KLIŚ

Strategie pracy z tekstem stosowane przez uczniów w średnim wieku szkolnym

WPROWADZENIE

Obecnie w psychologii wyróżnić można trzy podstawowe kierunki badań dotyczące różnych aspektów recepcji tekstów. W ramach jednego z nich konstruowane są stosowne pojęcia oraz teoretyczne modele operacji umysłowych aktywizowanych w czasie czytania. Niektórzy teoretycy z tego obszaru badań zastanawiają się nad tym, jakie struktury umysłowe kształtują się w czasie analizowania poszczególnych słów tekstu, innych natomiast interesują bardziej złożone konstrukty umysłowe, jakie – ich zdaniem – czytelnicy „narzucają” tekstom w czasie ich recepcji (np. van Dijk, Kintsch, 1983; Jonhson-Laird, 1983; Kintsch, 1988; przegląd teoretycznych modeli czytania ze zrozumieniem patrz: Kliś, 2004). W drugim obszarze badań poszukuje się fizjologicznych korelatów procesu czytania i rozumienia tekstu. W znacznej mierze poszukiwania te dotyczą związków, jakie zachodzą pomiędzy wzorcami ruchów oczu wykonywanych w czasie czytania a rozumieniem tekstu (np. Pollatsek, Rayner, 1990). Trzeci obszar badań dotyczy czytania traktowanego jako zadanie, które formułuje sobie czytelnik, i dążąc do zrealizowania tego zadania, poszukuje strategii czytania najbardziej adekwatnych do rodzaju czytanego tekstu, np. wnikliwej analizy jego treści w sytuacji recepcji trudnego akademickiego podręcznika w odróżnieniu od przeglądania ilustrowanych czasopism (np. Harri-Augstein, Smith, Thomas, 1982, s. 148, 152; Czerniawska, 1999, 2003).

Rozważania zaprezentowane w artykule pozostają w obszarze badań dotyczących strategii przetwarzania informacji zawartych w tekście, w szczególności specyfiki tego rodzaju strategii podejmowanych przez młodszych oraz starszych uczniów w średnim wieku szkolnym.

Strategie opracowywania informacji to specyficzne sposoby myślenia oraz różnorodne formy zachowania aktywizowane w celu ułatwienia sobie zrozumienia, nauczenia się i zapamiętania przyswajanych informacji (np. O'Malley i Chamot, za: Franczak, 2005). Aktywne strategie uczenia się na podstawie tekstu polegają na dokonywaniu różnorodnych przekształceń nauczanego materiału, jego analizy myślowej, opracowywaniu go pod względem semantycznym (Franczak, 2005). Procesom tym towarzyszą zazwyczaj strategie aktywizowania wcześniej już przyswojonej przez czytelnika wiedzy, wśród których jako istotne Czerniawska (1999) identyfikuje między innymi: odtwarzanie kolejnych kroków rozumowania, powracanie myślą do sytuacji wcześniej zapamiętanych, poszukiwanie różnorodnych skojarzeń. Zauważyć należy, że w badaniu strategii opracowywania informacji zawartych w tekście napotykamy trudności metodologiczne wynikające z tego, że płynne, realizowane bez trudu czytanie jest procesem przebiegającym w sposób w znacznej mierze zautomatyzowany i w związku z tym wiele operacji umysłowych aktywizowanych w tym czasie pozostaje niedostępnych dla naszej świadomości. Próby przezwyciężenia tej trudności polegają zazwyczaj na konfrontowaniu osób badanych z jakimś zadaniem problemowym, którego rozwiązywanie powoduje, że procesy poznawcze, zazwyczaj niedostępne świadomości badanych, stają się bardziej świadome w trakcie rozwiązywania tego rodzaju zadań.

Przekonanie badaczy o możliwości rozwijania strategii przetwarzania informacji zawartych w tekście w procesie edukacyjnym stanowi ważny motyw podejmowania badań w tym zakresie. Przekonanie to nabiera istotnego znaczenia wówczas, gdy dostrzegamy, że w czasie pracy z tekstem uczniowie funkcjonują często w niedogodnych dla siebie warunkach. Dzieje się tak z kilku powodów, np. z uwagi na ograniczony zasób wiedzy, jaką mogą dysponować w odniesieniu do problematyki zaprezentowanej im w tekście, lub zupełnej nieznajomości zaprezentowanego w tekście tematu czy też słabego rozeznania co do rodzaju lub gatunku literackiego czytanego tekstu. W takich sytuacjach uczniowie nie aktywizują w pełni lub też nie aktywizują wcale schematów wiedzy przedmiotowej ani schematów wiedzy dotyczącej struktury dyskursu, ułatwiających zazwyczaj organizowanie napływających z tekstu informacji w czasie ich magazynowania w pamięci czytelnika. W związku z tym nie odnoszą większych korzyści z zapoznawania się z tekstem, nie poszerzają swej wiedzy w oparciu na czytany tekst. W tego rodzaju situa-

ciach, które są raczej typowe niż wyjątkowe, w ramach uczniowskiej pracy z tekstem, aby odnosić sukcesy, uczniowie powinni dysponować szczególnie skutecznymi strategiami pracy z nim. W związku z tym istotnego znaczenia nabiera dokładne rozeznanie strategii opracowywania informacji zawartych w tekście faktycznie stosowanych przez uczniów oraz orientacja w tym, na ile te strategie mogą być skuteczne. Rozeznanie to może ułatwić wypracowanie skutecznych metod instruowania uczniów na temat sposobów nabywania efektywnych strategii pracy z tekstem.

EMPIRYCZNE BADANIA STRATEGII PRZETWARZANIA INFORMACJI ZAWARTYCH W TEKŚCIE

W badaniach dotyczących przetwarzania informacji zawartych w tekście, jakie podejmowano w psychologii, poszukiwano przede wszystkim różnic indywidualnych w zakresie stosowanych strategii. Starano się też określić sposoby doboru szczegółowych strategii w zależności od rodzaju czytanego tekstu. W Polsce szeroko zakrojone badania i wieloaspektową analizę zachowań strategicznych aktywowanych w czasie uczenia się tekstów podręcznikowych przeprowadziła Czerniawska (1999). Autorka wykazała, że aktywność strategiczna wzbudzana w tego rodzaju sytuacji powinna być rozpatrywana w ujęciu dynamicznym, uwzględniającym zmiany intrasytuacyjne i intersytuacyjne tej aktywności, a także zmiany interprzedmiotowe, rozwojowe i zróżnicowania indywidualne uczących się (Czerniawska, 1999, s. 187). Zazwyczaj jednak badaniom tego rodzaju poddawane były osoby biegle czytające. Strategie pracy z tekstem młodszych oraz gorzej czytających uczniów określano najczęściej poprzez wyliczanie braków i niedostatków w zakresie stosowanych przez nich strategii w porównaniu ze strategiami stosowanymi przez czytelnich ekspertów. Wyłania się zatem pytanie, czy młodszy oraz mniej sprawny czytelnik zna i stosuje, w sposób nieco ułomny, wyłącznie takie strategie, do jakich odwołują się biegle czytający, czy też dysponują specyficznymi dla nich strategiami opracowywania informacji zawartych w tekście.

W literaturze odnaleźć można opisy badań dotyczących tego zagadnienia. Przykładowo Markman (1979), analizując protokoły „głośnego myślenia” aktywowanego w czasie recepcji tekstu, wyróżnia dwie strategie przetwarzania informacji zawartych w tekście przez uczniów w średnim wieku szkolnym. Strategie te polegały na:

a) interpretowaniu szczegółów zawartych w tekście w sposób sekwencyjny, element po elemencie, bez prób odnoszenia ich do innych szczegółów zawar-

tych w tekście lub do bardziej ogólnych treści tekstu. Do tej kategorii interpretacyjnej autor zaliczył również wypowiedzi uczniów zawierające sformułowane przez nich wnioski, wówczas gdy dotyczyły one poszczególnych elementów tekstu połączonych referencjalnie z wiedzą uczniów dotyczącą świata;

b) formułowaniu stwierdzeń dotyczących związków zachodzących pomiędzy poszczególnymi elementami informacji zawartymi w tekście lub pomiędzy informacjami szczegółowymi a istotną treścią całego tekstu lub też na wyszukiwaniu tych relacji zachodzących pomiędzy informacjami zawartymi w tekście, które wskazywały na intencje autora tekstu.

Rozpatrując wymienione strategie interpretacyjne w ramach teorii rozumienia tekstu sformułowanej przez van Dijka (1980), Kintscha (1988; 1998) oraz obydwu tych autorów (van Dijk i Kintsch, 1978; 1983), można stwierdzić, że przejawiają one pewne podobieństwo do **strategii budowania mikrosądów** oraz **makrosądów** dotyczących informacji zawartych w czytanim tekście, postulowanych przez wspomnianych autorów. Okazało się, że uczniowie z obydwu badanych przez Markman grup, w wieku 12 i 16 lat, najczęściej interpretowali szczegóły zawarte w tekście, z tym że uczniowie młodsi dokonywali tego rodzaju interpretacji częściej w porównaniu z uczniami starszymi. Uczniowie starsi natomiast skonstruowali czterokrotnie więcej makrointerpretacji czytanego tekstu w porównaniu z uczniami młodszymi. Także z badań prowadzonych przez Brown i Day (1985) wynika, że młodsi uczniowie, podejmując próby interpretowania informacji zawartych w tekście, ograniczali się do ich analizy sekwencyjnej, tzn. analizowali element po elemencie, podczas gdy starsi uczniowie porównywali szczegóły zawarte w tekście oraz odnosili szczegółowe informacje zawarte w tekście do jego ogólnej treści. W odniesieniu do teorii rozumienia dyskursu sformułowanej przez van Dijka i Kintscha (1983) można uznać, że młodsi uczniowie interpretują teksty na poziomie ich **mikrostruktur** i nie dokonują żadnych lub też dokonują jedynie fragmentarycznych interpretacji na poziomie **makrostruktury tekstu**. Wspomniane badania wykazały również, że młodsi uczniowie śledzą teksty, porównując poszczególne elementy zawartych w nich informacji ze swą dotychczasową wiedzą o świecie. W sytuacji gdy jakiś element informacji wydaje się im niespójny z innym elementem informacji zawartym w tekście, aktywizują procesy wnioskowania, jednak wówczas gdy nie zdołają dostrzec braku spójności informacji zawartych w tekście, nie aktywizują procesów wnioskowania. Co więcej, młodsi uczniowie, analizując stopień prawdziwości poszczególnych twierdzeń zaprezentowanych w tekście, nie biorą pod uwagę relacji zachodzących pomiędzy tymi twierdzeniami. W związku z tym nie dostrzegają istotnej, ogólnej treści czytanego tekstu.

Jak już wspomniano, uczniowskie strategie interpretowania tekstu można poddać analizie w kontekście teoretycznego modelu rozumienia dyskursu zaproponowanego przez van Dijka i Kintscha (1978; 1983). W ramach tego modelu rozumienie tekstu określone zostało jako cykliczny proces umysłowy obejmujący selekcję sądów zawartych w tekście, wyłączenie z budowanej w umyśle czytelnika reprezentacji tego tekstu sądów zbyt szczegółowych oraz konstruowanie nowych sądów z wyłączonych uprzednio szczegółowych informacji. Zdaniem autorów wspomnianej koncepcji procesy takie aktywowane są w każdym cyklu rozumienia. Badania empiryczne Scardamalia i Bereiter (1984), których autorzy odwołali się do teoretycznych założeń van Dijka i Kintscha, wykazały, że protokoły głośnego myślenia formułowane przez starszych uczniów w czasie odczytywania przez nich tekstu były spójne z cyklicznym modelem rozumienia tekstu, natomiast protokoły młodszych uczniów wykazały inną strukturę. Stwierdzono bowiem, że w przypadku starszych uczniów proces rozumienia tekstu okazał się czymś więcej niż prostą sekwencją pojedynczych kroków prowadzących do przyłączania szczegółowych informacji zawartych w tekście do zasobów już posiadanej przez uczniów wiedzy. Proces rozumienia tekstu realizowany przez tych uczniów zawierał także element oceniania napływających z tekstu informacji pod względem stopnia ich ważności oraz stopnia prawdziwości tych informacji. Ostatecznie stwierdzono, że jakkolwiek reguły interpretowania tekstu stosowane przez młodszych czytelników były takie same jak te, które stosowali uczniowie starsi, to jednak młodszy uczniowie ujawnili tendencję stosowania poszczególnych reguł jako jedynych w procesie interpretowania wszystkich rodzajów znaczeń zawartych w tekście oraz stosowali te reguły w zgodzie z sekwencją informacji zamieszczonych w tekście. W związku z tym, proces interpretowania tekstu w przypadku tych uczniów nie przebiegał nigdy w sposób cykliczny.

Poczynając od lat osiemdziesiątych XX wieku, w badaniach dotyczących recepcji tekstu poszukiwano również odpowiedzi na pytanie, czy młodszy uczniowie potrafią dostrzec brak spójności informacji zawartych w tekście i czy potrafią wykręcić ogólne znaczenie zawarte w prezentowanych im tekstach. Zagadnienia te badano najczęściej w taki sposób, że prezentowano uczniom szeregi niepowiązanych logicznie zdań i proszono ich o takie uporządkowanie tych zdań, aby stworzyły one spójne logicznie opowiadanie. Autorzy tego typu badań sądzili, że uporządkowanie niepowiązanych logicznie zdań w taki sposób, aby stworzyły spójne opowiadanie, wymaga od badanego zaangażowania tych samych procesów umysłowych, jakie angażowane są w naturalnych sytuacjach odczytywania trudnych tekstów. W szczególności sądzili, że w procesie rozumienia trudnego tekstu poprawne zinterpretowanie jakiegoś

zdania wymaga często od czytelnika umiejętności odwołania się do innych zdań zamieszczonych w czytany tekście w celu ustanowienia właściwego referenta kilku zdań lub ustanowienia stosownego dla nich kontekstu semantycznego. Sądzi także, że początkowa hipoteza, dotycząca znaczenia tekstu, formułowana zazwyczaj przez czytającego okazuje się często nieadekwatna w świetle nowych, napływających z tekstu informacji.

W efekcie wielu przeprowadzonych badań (patrz np.: Scardamalia, Bereiter, 1984) stwierdzono, że starsi uczniowie dokonywali więcej niż młodsi ruchów kartkami, na których zapisane były pojedyncze zdania, prowadzących do włączenia tych zdań do już uporządkowanego logicznie szeregu zdań. Różnice w tym zakresie pomiędzy grupami 12- i 16-letnich uczniów okazały się istotne statystycznie. Młodszy uczniowie wykazywali również tendencję do porządkowania zdań według zasady „co jakiś czas dołączam jedno zdanie do grupy uporządkowanych zdań”, podczas gdy starsi uczniowie korzystali częściej z dokonanego przez siebie wstępnego uszeregowania tych zdań, częściej też rewidowali swoje decyzje dotyczące włączania nowych zdań do już uporządkowanego szeregu zdań.

W celu uzyskania bliższych informacji o procesach intelektualnych zaangażowanych w czynność aranżowania logicznego układu zdań, analizowano globalne strategie czytania zaangażowane w czynność układania rozspanych zdań w logiczną całość oraz uzasadnienia formułowane przez badanych uczniów, dotyczące umiejscawiania poszczególnych zdań w aranżowanym przez nich, logicznym układzie zdań. Największe różnice wyników uzyskanych przez uczniów z obydwu badanych grup wiekowych stwierdzono w zakresie częstości formułowania podsumowań (streszczeń) uporządkowanych przez uczniów zdań. Okazało się, że więcej tego rodzaju podsumowań formułowali uczniowie starsi, streszczenia pojawiały się też częściej w sytuacji aranżowania tekstów opisowych niż narracyjnych.

Analizując wyniki uzyskane w opisanych powyżej badaniach, można stwierdzić, że ujawniły one pewną tendencję rozwojową, dotyczącą strategii przetwarzania informacji zawartych w tekście, stosowanych przez badanych uczniów. Polegała ona na wykształceniu się u starszych uczniów zdolności do operowania porządkiem zdań poprzez chwilowe grupowanie tych zdań w pewne logiczne całości oraz na chwilowym umieszczaniu zdania w szeregu zdań ustanowionym w efekcie ponownego odczytania treści uporządkowanych zdań, a także na analizowaniu nowo powstałych, w efekcie dokonanego porządkowania zdań, znaczeń i na formułowaniu podsumowań tych fragmentów tekstu, które zostały zaaranżowane w efekcie dokonanego przez ucznia ugrupowania szeregu zdań.

Starsi uczniowie realizowali te zadania w sposób analogiczny do postulowanego przez Kintscha i van Dijka (1978; 1983) procesu konstruowania w umyśle istotnej, przewodniej myśli (treści) tekstu (ang. *the gist*). Natomiast młodsi czytelnicy ujawnili tendencję do konstruowania układu zdań w sposób sekwencyjny: element po elemencie. Co ciekawe, okazało się, że młodsi uczniowie wykonywali nieomal tyle samo co starsi analiz treściowej zawartości zdań, odczytywali też z wyprzedzeniem kolejno pojawiające się zdania tekstu. Czynili tak jednak z uwagi na podejmowane przez nich rozważania dotyczące treści kolejno pojawiających się w tekście zdań. Przeprowadzone badania sugerują, że przeglądanie treści zdań, dokonywane przez uczniów, miało na celu albo wyszukiwanie tematów wspólnych, łączących analizowane zdania w pewne tematyczne całości, czy też poszukiwanie tematu głównego dla budowanego przez uczniów układu zdań, lub też przeciwnie, mogło zawierać jedynie seryjnie przebiegające rozważania dotyczące alternatywnych zdań, analizowanych pod kątem ich umiejscowienia w aranżowanym przez ucznia szeregu zdań.

W podsumowaniu zaprezentowanych wyników badań można stwierdzić, że zdolność dokonania makrointerpretacji przedstawionego uczniom fragmentu tekstu, ujawniona we wcześniej omówionych badaniach, zdaje się współwystępować ze zdolnością do dokonywania uogólnień (podsumowań) treści zaprezentowanych uczniom zdań, przejawianej w czasie aranżowania układu logicznie powiązanych zdań ze zdań logicznie nieuporządkowanych oraz ze zdolnością do formułowania uzasadnień ustalonego przez ucznia porządku zdań. Można zatem twierdzić, że interpretowanie tekstu na poziomie jego **makrostruktury**, w sytuacji zwyczajowego odczytywania tekstu, pozostaje w związku z najbardziej oczywistym odpowiednikiem tej strategii, jakim wydaje się nadawanie znaczenia strukturze porządkowanych zdań, w sytuacji aranżowania ich logicznego układu.

A zatem dokonywanie makrointerpretacji paragrafów zaprezentowanego uczniom tekstu w eksperymencie, jaki przeprowadził Markman (1979), wydaje się współwystępować ze zdolnością do konstruowania znaczenia szeregu zdań porządkowanych pod względem logicznym, realizowanego w badaniach, jakie przeprowadzili Scardamalia i Bereiter (1984). Te ostatnie badania ujawniły również cechy charakterystyczne dla strategii opracowywania informacji zawartych w tekście stosowane przez mniej biegłych czytelników. Okazało się, że strategię młodszych, mniej sprawnie czytających uczniów cechuje: linearny układ interpretowanych zdań z niewielkimi możliwościami modyfikowania tej strategii, nieliczne przypadki ponownego odczytywania i sprawdzania sensu porządkowanych zdań, brak zdolności formułowania streszczeń

uszeregowanych logicznie zdań oraz taka forma uzasadniania dokonanego uszeregowania zaprezentowanych uczniom zdań, która polegała albo na braku sformułowania tego uzasadnienia lub też na formułowaniu uzasadnień w terminach zachodzących na siebie argumentów (ang. *overlap*) (za: Scardamalia i Bereiter, 1984). Wymienione właściwości strategii opracowywania informacji zawartych w tekście stosowane przez młodszych uczniów zdają się współwystępować ze stosowanymi przez nich strategiami w sytuacji budowania szeregu logicznie uporządkowanych zdań ze zdań niepowiązanych logicznie. Młodszy uczniowie realizowali to zadanie, pomijając ogólne znaczenie aranżowanego w ten sposób tekstu. Takie zachowanie młodszych czytelników okazało się spójne z przejawianym przez nich sposobem interpretowania tekstu w sposób sekwencyjny, tj. element po elemencie, bez analizowania znaczenia kolejnych elementów tekstu w odniesieniu do nowych informacji napływających z tekstu.

Okazało się więc, że w czasie porządkowania zdań niepowiązanych w logiczne całości uczniowie prezentują zróżnicowane, z uwagi na ich wiek, strategie rozwiązywania tego zadania. Starsi uczniowie, bardziej doświadczeni w pracy z tekstem, ujawnili strategie, co do których Kintsch i van Dijk (1978, 1983) zakładają, że są to strategie realizowane w umysłach odbiorców tekstu w sposób nieuświadomiony i zautomatyzowany. Dla bardziej doświadczonych czytelników charakterystyczne okazało się również to, że aranżowanie tekstu z niepowiązanych logicznie zdań sprowadzało się w ich przypadku do budowania umysłowego modelu znaczenia aranżowanego przez nich tekstu, czemu towarzyszyły operacje umysłowe aktualizowane zazwyczaj w czasie odczytywania tekstu w naturalnych, zwyczajowych sytuacjach czytania. Natomiast mniej doświadczeni czytelnicy nie podejmowali wysiłku dostrzeżenia ogólnego znaczenia aranżowanego przez nich tekstu, a głównym kryterium, jakim kierowali się, dokonując aranżacji tekstu, było ogólne czy wręcz ogólnikowe wrażenie, jakie wywierał na nich zaaranżowany układ zdań.

Bartlett już w 1932 roku (za: Sternberg, 2001) zwrócił uwagę na fakt, że uczniowie w średnim wieku szkolnym potrafią dostrzec błędne sformułowania zamieszczone w paragrafach tekstu, nie potrafią jednak jeszcze określić źródeł takich błędów. Obecnie istnieją empiryczne dowody ilustrujące fakt, że podczas gdy młodszy uczniowie kierują się ogólnym wrażeniem, jakie wywiera na nich aranżowany przez nich tekst, to bardziej dojrzały czytelnicy aktywizują strategie wnioskowania dotyczące znaczenia zdań oraz dostrzegają związki, jakie zachodzą pomiędzy informacjami zawartymi w tekście. Te, jak się wydaje, dosyć dobrze rozwinięte uczniowskie strategie przetwarzania informacji zawartych w tekście sugerują, że mikrooperacje, których realizację van Dijk

i Kintsch (1983) postrzegają jako niezbędną do zbudowania w umyśle czytelnika spójnego zakresu sądów zamieszczonych w tekście, stanowią istotną część uczniowskiego repertuaru pracy z tekstem. Ponadto, starsi uczniowie obok umiejętności uogólniania znaczeń kilku zdań, potrafią także identyfikować powtarzające się w tekście argumenty, jako wskazujące na główny temat paragrafu zamieszczonego w tekście.

Ostatecznie, przedstawione wyniki badań zdają się sugerować, że strategie etapu przejściowego, pojawiające się pomiędzy niskim a bardziej rozwiniętym poziomem zdolności przetwarzania informacji zawartych w tekście, wskazują na proces rozwoju coraz to bardziej dojrzałych strategii pracy z tekstem, takich, które obejmują nie tylko zdolność do przyswojenia sobie poszczególnych makroreguł rządzących pracą z tekstem, lecz także zdolność do rozwijania struktur wykonawczych, w zakresie których reguły te mogą być efektywnie wykorzystywane.

Wydaje się też, że opisane wyniki, uzyskane w badaniach eksperymentalnych, mogą stanowić wskaźniki zmian rozwojowych w zakresie kształtowania się strategii czytania, stosowanych przez uczniów w naturalnych okolicznościach recepcji tekstu, w celu rozwiązania problemu niespójności informacji zawartych w tekście.

Charakterystyka bardziej rozwiniętych strategii pracy z tekstem, jaka wyłania się na podstawie przeprowadzonych badań, sugeruje, że zarówno w czasie zapoznawania się z tekstem w sytuacjach naturalnych, jak też szeregowania nieuporządkowanych logicznie zdań w sytuacjach eksperymentalnych, uczniowie bardziej doświadczeni w pracy z tekstem konstruują w swej świadomości konkretny temat, dotyczący informacji zawartych w tekście. Ponadto, w tego typu sytuacjach starsi uczniowie aktywizują procesy wnioskowania nie tylko wówczas, gdy zaistnieje brak spójności informacji zawartych w tekście z posiadaną przez nich wiedzą o świecie, lecz również wtedy, gdy pojawiają się trudności w zakresie łączenia, syntetyzowania informacji zawartych w czytany tekście.

Na podstawie zaprezentowanych wyników badań wydaje się również, że kompetencje poznawcze opisane w modelu rozumienia tekstu zaproponowanym przez van Dijka i Kintscha (1978, 1983), nie stanowią zdolności wrodzonych w zakresie przetwarzania informacji zawartych w tekście, lecz są one nabywane w procesie uczenia się. Z przeprowadzonych badań wynika również, że młodsi uczniowie prezentują znacznie mniejszą aktywność w zakresie konstruowania **makrosądów**, tj. dokonują mniej podsumowań oraz streszczeń czytanego tekstu, natomiast częściej odczytują ponownie analizowane przez siebie zdania, rzadziej też weryfikują znaczenia odczytywanych zdań,

formułują mniej pytań dotyczących sposobów łączenia informacji zawartych w tekście oraz wyprowadzają mniej wniosków łączących szczegółowe informacje zawarte w odczytywanym przez nich tekście oraz wniosków łączących informacje napływające z tekstu z już posiadaną przez uczniów wiedzą.

Wydaje się, że odwoływanie się wyłącznie do tych strategii opracowywania informacji zawartych w tekście, jakimi dysponują młodszy uczniowie, którym brak umiejętności stosowania takich strategii, jakimi posługują się uczniowie starsi, utrudnia mniej biegłym czytelnikom poprawne zrozumienie odczytywanych przez nich tekstów. W związku z tym nasuwa się sugestia dotycząca celowości nauczania młodszych oraz mniej sprawnych czytelników posługiwania się takimi strategiami pracy z tekstem, jakimi posługują się starsi uczniowie, w celu ułatwienia im lepszego rozumienia analizowanych przez nich tekstów.

UCZNIOWSKIE STRATEGIE PRZETWARZANIA INFORMACJI ZAWARTYCH W TEKŚCIE

Próba krótkiej charakterystyki strategii opracowywania informacji zawartych w tekście przez uczniów w średnim wieku szkolnym zaprezentowana została w odniesieniu do teoretycznego modelu rozumienia tekstu sformułowanego przez Kintscha i van Dijka (1978; 1983). Autorzy tego modelu, a w szczególności van Dijk (2001), sądzą, że umysłowa reprezentacja w pełni zrozumianego przez czytelnika tekstu składa się z hierarchicznie uporządkowanych sądów, jakie czytelnik konstruuje w swoim umyśle w czasie recepcji tekstu. U wierzchołka konstruowanej hierarchii sądów znajduje się temat zaprezentowany w tekście, czyli sąd zawierający to, o czym mówi interpretowany tekst. Na niższych poziomach tej hierarchii budowane są tzw. makrosądy zawierające podsumowania głównych, istotnych myśli zawartych w tekście. Zdaniem Kintscha i van Dijka (1978; 1983), konstruowanie tego rodzaju makrosądów wymaga od czytelnika aktywizowania wielu różnych operacji umysłowych. Na najniższym poziomie hierarchii sądów zawartych w umysłowej reprezentacji czytanego tekstu znajdują się mikrosądy określające szczegółowe treści zawarte w tekście. Wydaje się, że opisane powyżej, nie w pełni jeszcze rozwinięte strategie przetwarzania informacji zawartych w tekście stosowane przez młodszych uczniów szkolnych, umożliwiają im generowanie takich sądów, które określają to, „o czym jest czytany tekst”. Sądy te mogą być formułowane w oparciu na analizie argumentów zachodzących na siebie (ang. *overlap*). Zdolność dokonywania tego typu analizy tekstu stwierdzono już u młodszych, 12-letnich uczniów. Jednakże tego ro-

dzaju strategie przetwarzania informacji zawartych w tekście nie prowadzą do wygenerowania makrosądów typu: „co ma nam do przekazania ten tekst”. Dlatego też w streszczeniach formułowanych przez młodszych uczniów Brown i Day (1983) nie wykryli sądów podsumowujących ogólną treść czytanego przez uczniów tekstu.

Ostatecznie wydaje się, że umysłowa reprezentacja czytanego tekstu powinna składać się z sądów zawartych w tekście, ukształtowanych na wysokim poziomie przetwarzania informacji, reprezentujących główny temat czytanego tekstu, powiązanych w bezpośredni sposób z sędami powstałymi na niższych poziomach przetwarzania informacji, reprezentującymi bardziej szczegółowe treści zawarte w tekście. Pomijanie pewnych informacji z tekstu powinno być realizowane na pośrednim poziomie budowania hierarchii informacji, czyli na poziomie budowania w umyśle makrosądów zawartych w tekście. Takie pomijanie zbyt szczegółowych, zbędnych informacji „destyluje” umysłową reprezentację czytanego tekstu, nadaje jej zwięzłą, logiczną formę. Jednakże, kształtująca się w procesie uczenia się w oparciu na tekście, umysłowa reprezentacja tekstu typu: temat tekstu plus jego treści szczegółowe, może być w pewnym stopniu niedoskonała z uwagi na możliwość pozyskania pełnego wglądu w znaczenie czytanego tekstu. Wiadomo bowiem, że znaczna część wiedzy zawartej w tekstach opisowych oraz wyjaśniających kształtuje się w umyśle czytelnika w formie makrosądów typu: „o czym ten tekst mówi”, a nie: „co nam ten tekst ma do przekazania”. A na tym poziomie hierarchii sądów kodowane są informacje przede wszystkim o samym tekście, a nie o świecie opisywanym przez ten tekst. Ten fakt może ograniczać, w pewnym stopniu, wartość poznawczą czytanego tekstu dla ucznia analizującego jego treści.

ZAKOŃCZENIE

W podsumowaniu przedstawionych rozważań można stwierdzić, że zaprezentowana w artykule struktura informacji zawartych w tekście, jaka zdaje się kształtować w umyśle czytelnika tekstu pozostającego w średnim wieku szkolnym, została odniesiona do teoretycznego modelu rozumienia tekstu zaproponowanego przez Kintscha i van Dijka (1978; 1983). Istnieją empiryczne dowody wskazujące na to, że pewien typ strategii umysłowego opracowywania informacji zawartych w tekście, jaki prezentują uczniowie w średnim wieku szkolnym, polega na interpretowaniu tych informacji w sposób sukcesywny, element po elemencie, co można porównać do strategii budowania **mikrosądów** zawartych w tekście zgodnie z koncepcją wymienionych auto-

rów. Okazuje się, że stosowanie wyłącznie tego typu strategii może prowadzić do słabo ukształtowanej struktury umysłowej reprezentacji czytanego tekstu, co stanowi podstawę niedojrzałego opracowania analizowanego tekstu i gorszego jego zrozumienia.

Wydaje się więc, że obok prób nauczania uczniów stosownych reguł i procedur opracowywania informacji zawartych w tekście zachodzi też potrzeba pomagania im w modyfikowaniu już wykształconych przez nich struktur wykonawczych, kontrolujących opracowywanie tekstu. W tym wspomaganiu uczniów przydatne mogą być różne sposoby sprzyjające podtrzymywaniu bardziej złożonych uczniowskich procedur pracy z tekstem, np. takie jak dyskusja podjęta w klasie nad czytanim tekstem. Ponadto rodzaj pomocy w recepcji tekstu udzielanej uczniowi powinien zależeć od tych szczegółowych procedur przetwarzania informacji, jakie dany uczeń zdołał już sobie przyswoić.

Nade wszystko istotne wydaje się to, że niedojrzałe strategie przetwarzania informacji zawartych w tekście można postrzegać jako strategie niepełnego opracowania czytanego tekstu. Poziom jego opracowania może od wielu różnych sposobów szkolnego nauczania. Ogólnie rzecz ujmując, w nauczaniu tym, w przypadku uczniów będących w średnim wieku szkolnym, powinniśmy zmierzać do rozwijania zdolności tych uczniów do opracowywania szczegółów analizowanego tekstu oraz scalania tych szczegółów w budowaną w umyśle ucznia strukturę makrosądów dotyczących czytanego tekstu, taką, która mogłaby zostać włączona do struktury ogólnej wiedzy o świecie ucznia.

BIBLIOGRAFIA

Brown A.L., Day J.D. (1983), *Macrorules for summarizing texts: The development of expertise*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, 22 (1).

Czerniawska E. (1999), *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*, Warszawa.

Czerniawska E. (2003), *Aktywność strategiczna: zależna czy niezależna od dziedziny wiedzy/przedmiotu nauczania?* „Ruch Pedagogiczny”, 74.

van Dijk T.A. (2001), *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, Warszawa.

van Dijk T.A. (1980), *Story Comprehension: An Instruction*, „Poetics”, 8

van Dijk T.A., Kintsch W. (1983), *Strategies in discourse comprehension*, New York.

Franczak K. (2005), *Psychologiczne i Pedagogiczne Zastosowanie Testu Strategii Uczenia się*, Warszawa.

Harri-Augstein T., Smith P., Thomas L. (1982), *Reading and Learning*, „Scottish Educational Review”, 15.

Johnson-Laird P.N. (1983), *Mental Models*, Cambridge.

Kintsch W. (1988), *The role of knowledge in text comprehension. A construction-integration model*, „Psychological Review”, 95.

Kintsch W. (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge.

Kintsch W., van Dijk T.A. (1978), *Toward a model of text comprehension and production*, „Psychological Review”, 85.

Kliś M. (2004), *Psychologiczne koncepcje umiejętności czytania ze zrozumieniem*, „Państwo i Społeczeństwo”, R. 4, nr 1.

Markman E.M. (1979), *Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies*, „Child Development”, 50.

Pollatsek, A., Rayner, K. (1990), *Eye movements and lexical access in reading*, [w:] *Comprehension processing in reading*, ed. D.A. Balota, G.B. Flores d'Arcais, K. Rayner, Hove.

Scardamalia M., Bereiter C. (1984), *Development of strategies in text processing*, [w:] *Learning and Comprehension of text*, ed. H. Mandl, N.L. Stein, T. Trabasso, New York.

Sternberg R.J. (2001), *Psychologia poznawcza*, Warszawa.

ALICJA KOMOROWSKA-ZIELONY

Twórczość jako środek i cel w edukacji

Pojęcie twórczości pojawiło się pod koniec okresu starożytności w teologii jako atrybut boski. Słowo twórca odnosiło się wyłącznie do Boga, a przede wszystkim do Jego działalności, nieustannego tworzenia świata *ex nihilo*. Wiek XIX utożsamiał twórcę z artystą, utalentowaną jednostką tworzącą wiersze powieści, obrazy, rzeźby. Współczesne pojęcie twórczości ukształtowało się w XX wieku, kiedy to uznano, że twórcami mogą być ludzie działający w różnych dziedzinach. Mianem twórcy zaczęto określać „normalnego człowieka”. Człowiek jest twórczy, *gdy nie ogranicza się do stwierdzenia, powtarzania, naśladowania, gdy daje coś z siebie*¹.

Eskalacja nieustannych i radykalnych zmian we wszystkich sferach życia wymaga od ludzi ciągłej aktywności, umiejętności modyfikowania zachowań. Cyprian K. Norwid pisał, iż *postęp to przeszłość i coś więcej*. Właśnie to „coś więcej”, wyrastające z przeszłości, stanowi istotę twórczości. Wszystko to, co nowe, nigdy nie jest nowością absolutną, ale stanowi jedno z ogniw długiego łańcucha rozwoju. Twórczość jest zależna od doświadczeń człowieka, a istota procesu twórczego polega na stwarzaniu nowych zestawień w oparciu na elementach poprzedniego doświadczenia.

Twórczość staje się nieodłącznym elementem życia człowieka; nie z racji swych immanentnych właściwości, ale dlatego, że jest zgodna z wymaganiami życia społecznego. Staje się także nowym wymiarem w systemie wartości. Koncepcja życia ludzkiego ujmowana i realizowana w aspekcie twórczości pozwala przekraczać granice, które narzuca człowiekowi postawa konsumpcyjna.

Pojawiające się w świecie raporty, dotyczące problemu edukacji w skali ogólnoswiatowej, podkreślają rolę i znaczenie wychowania i kształcenia czło-

¹ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976, s. 306.

wieka twórczego. Zmieniają się filozoficzne i psychologiczne koncepcje człowieka. Akcentuje się nastawienie na człowieka transgresyjnego, zwycięża pogląd, że każdy może być twórcą we wszystkich okresach życia i zasadniczo w każdej dziedzinie. Staje się to szansą dla twórczości w edukacji, takiej, która ukierunkuje się na uruchamianie twórczej aktywności i potencjału człowieka. Wiele zależy od celów, zadań, ideałów, które stawiane są przed edukacją, ponieważ – według Edgara Faure – *wychowanie posiada dwojaką siłę: może rozwijać lub zabijać twórczość*².

Wielu autorów zauważa, iż cechą charakterystyczną naszych czasów jest tendencja wzrostowa elementów twórczych, kreatywnych w pracy nauczyciela. Jeżeli w edukacji przyjęte zostają cele wychowania i kształcenia związane z twórczością, to nauczycielom przypada szczególna rola. Nauczyciel powinien być aktywny, otwarty, myślący niestereotypowo, działający niekonwencjonalnie. Powinien posiadać wiedzę merytoryczną i umiejętności pedagogiczne. Taki nauczyciel w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej winien wyzwalać i rozwijać u swoich uczniów postawę twórczą. Jej kształtowanie oparte jest przede wszystkim na *rozwijaniu i kultywowaniu przez nauczyciela wyobraźni uczniów i różnych rodzajów myślenia twórczego, jak dywergencyjne, metaforyczne, intuicyjne, wielopłaszczyznowe itp. oraz takich cech umysłowych jak dociekliwość, pomysłowość, inicjatywa*³.

Zmiany systemu oświatowego wraz ze zmianami jego otoczenia społeczno-kulturowego, transformacja warunków realizacyjnych celów edukacji i cele społeczeństwa przyszłości – to wszystko sprzyja ewolucji pracy pedagogicznej nauczyciela właśnie w kierunku twórczości. Ta ewolucja jest możliwa, pożądana, a nawet konieczna. Przygotowanie człowieka już od dziecka do współtworzenia tychże zmian, zwłaszcza takich, które będą korzystne dla jego rozwoju, to zadanie współczesnego wychowania na wszystkich szczeblach edukacji. Szczególnie jednak ważne jest rozbudzanie i kształtowanie twórczej postawy w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Dziecko nierozbudzone nie rozwinię swoich zdolności, a schematyzm kształcenia może zahamować inwencję twórczą i doprowadzić do kryzysu twórczości. Właściwości rozwoju psychofizycznego dzieci w tym okresie są szczególnie, wtedy właśnie istnieją duże możliwości oddziaływania na umysł, wolę i motywację.

Dla pedagogiki twórczości ogromne znaczenie ma rozróżnienie Joy P. Guilforda⁴ wśród operacji intelektualnych myślenia konwergencyjnego i myślenia dywergencyjnego (zdolność takiego myślenia uważana jest za najważ-

² E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975, s. 287.

³ W. Dobrotowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Kraków 1995.

⁴ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

niejszy czynnik twórczości). Myślenie konwergencyjne to operacje umysłowe, które związane są z sytuacją problemową, mającą jedno poprawne rozwiązanie. Taki charakter ma większość zadań stawianych przed uczniami w szkole. Natomiast myślenie dywergencyjne to operacje umysłowe wykonywane w sytuacjach problemowych, które mają wiele możliwości rozwiązania. Guilford uznał je za najważniejsze czynniki twórczości, za podstawowy komponent zdolności twórczych. Zaznaczał jednak, że nie należy odrzucać innych zdolności poznawczych, jak pamięć czy uwaga. Myślenie dywergencyjne charakteryzuje⁵: płynność, giętkość, opracowanie i oryginalność. Twórczość człowieka spełnia się również w moralnej, etycznej sferze jego życia. Cokolwiek realizuje się, na przykład w procesach wychowania, należy to czynić w zgodzie z prawdą i podstawowymi wartościami etycznymi.

Współczesna pedagogika powinna ukazać nauczycielom sposoby całościowego ujmowania zjawiska twórczości w edukacji⁶, uwzględniając wszystkie wymienione aspekty jego poznawania. Wszystkie osoby zaangażowane w organizowanie edukacji, zwłaszcza tej na pierwszym etapie kształcenia, klasy I–III szkoły podstawowej, powinny korzystać z osiągnięć pedagogiki twórczości i uwzględniać ją w swoich działaniach.

Wspólne dla wszystkich czynników warunkujących proces tworzenia jest uznanie za słuszny pogląd o możliwościach kształtowania twórczości. Potencjał twórczy stanowi punkt wyjścia do uzasadnienia istnienia szans wyzwolenia twórczości w każdym z nas. Jeśli bowiem przyjmuje się, że każdy człowiek posiada potencjał twórczy, to w konsekwencji należy uznać, że środowisko musi dać sposobność rozwijania twórczości i stymulowania tego rozwoju tak jak wszystko, co potencjalne⁷.

Nie tylko ćwiczenia, ale i postawy ludzi wpływają na rozwój myślenia twórczego. Pogląd taki wyrażał ponad dwadzieścia lat temu Ludwik Bandura, a wyniki prowadzonych pod jego kierunkiem badań sąd ten potwierdziły. Pokazały, że *wpływ nauczania szkolnego na rozwój myślenia twórczego dzieci i młodzieży może być dość znaczny*⁸. Twórczość jawi się w pedagogice jako szeroko pojmowane pojęcie. Skłania to do utożsamiania twórczości z pewną postawą wobec świata, z pewnym stylem życia pokonującym rutynę, nawyki, schematy.

⁵ J. Sołowiej, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 1997.

⁶ J. Kujawiński, *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych*, Poznań 1998, s. 78.

⁷ E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985.

⁸ L. Bandura, *Próba rozwijania myślenia twórczego w szkole podstawowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1975, nr 3.

Pedagodzy, mówiąc o twórczości, przywołują różne koncepcje. Można jednak skonstatować, iż w pedagogice twórczość może być:

a) celem, gdy chce się ukształtować postawy twórcze uczniów; w pedagogice polskiej m.in. Bogdan Suchodolski i Irena Wojnar głosili idee wychowania do twórczości i przez twórczość⁹. Obecnie idee te coraz częściej pojawiają się w statutach szkół społecznych i państwowych, programach nauczania, planach wychowawczych. Dla moich badań najistotniejsze będzie sprawdzenie, czy w szkolnych dokumentach działania zawarte są idee wychowania do twórczości i przez twórczość oraz sposób określenia przez szkoły, co rozumieją przez pojęcie twórczości;

b) warunkiem (środkiem) wychowawczym. Kiedy zamierza się stworzyć warunki stymulowania postaw kreatywnych uczniów; drugi z wymienionych aspektów twórczości znajduje najwięcej miejsca w literaturze pedagogicznej¹⁰. Podejmowane rozważania teoretyczne czy badania są natury ogólnej, w niewielkim stopniu odnoszą się do nauczania konkretnych przedmiotów czy etapów;

c) wytworem, przejawem działalności; przyjmując, że zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Warto również pokreślić, że twórczość jest celem kształcenia, ale i jednocześnie może być jego środkiem, co podkreślają autorzy treningów twórczości – Andrzej Góralski i Edward Nęcka.

Określając twórczość jako środek czy też cel wychowania lub nauczania, należy pamiętać o tym, że niezaprzeczalnie prawdziwe jest stwierdzenie, iż twórczość oddziałuje na przebieg rozwoju dziecka w różnych jego sferach. Stan wiedzy o tym, jaką funkcję pełni szeroko pojęta twórczość w rozwoju człowieka, jest jednak niekonkretny i naukowo niesyntetyczny.

Czy jednak dzisiejsza szkoła wpisuje się w „dydaktyczną” twórczość? Pytanie ważne, zwłaszcza że elastyczność współczesnego systemu szkolnego umożliwia wykorzystanie psychopedagogiki twórczości w szerokim znaczeniu – jako styl pracy czy cechy postawy nauczyciela, oraz w węższym – jako stosowanie konkretnych metod uruchamiających kreatywność uczniów.

Celem edukacji, jak podaje R. E. Biernacka¹¹, powinno być pobudzenie u uczniów ciekawości, uwagi, aktywności, ekspresji, ducha krytycyzmu, a tak-

⁹ *Pedagogika*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1985.

¹⁰ J. Górniewicz, K. Rubacha, *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży*, Toruń 1993; A. Nalaskowski, *Spółeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Toruń 1989.

¹¹ R.E. Biernacka, *Konformiści i nonkonformiści w szkole*, [w:] *Dydaktyka twórczości*, red. K. Szmidt, Kraków 2003, s. 275.

że kształtowanie umiejętności wytwarzania nowych informacji, samodzielności myślenia. Postulat ten jest zapewne znany wszystkim nauczycielom. Dlaczego jednak pozostaje w sferze deklaracji? Surowa krytyka szkoły pojawiała się na początku XX wieku, szkoła stała się wtedy przedmiotem ataków ze strony przedstawicieli nurtu „nowego wychowania”.

Projektowanie okazji edukacyjnych¹² stymuluje „percepcyjno-wyjaśniający” sposób uczenia się dzieci, który zakłada rozwiązywanie problemów otwartych. Najważniejsze będą w tych sytuacjach pytania typu: „dlaczego?”, „co by się stało, gdyby?”, „co należy zrobić, aby?”. Przynajmniej w ten sposób informacje będą wykorzystane przez dzieci w rozwiązywaniu problemów, a nie jedynie do odtwarzania.

Dla rozwoju twórczości szczególnie cenne będzie inspirowanie i wspieranie edukacyjne, co pociąga za sobą formułowanie pytań i tworzenie poleceń, które nie są stawiane w sposób bezpośredni uczniom, oraz wykorzystanie naturalnych i stwarzanie pożądanych sytuacji edukacyjnych, które sprzyjają formułowaniu pytań również przez uczniów. To właśnie uczniowie powinni także stawiać pytania, zwłaszcza otwarte. Wymaga to jednak przygotowania ze strony nauczyciela, a przede wszystkim dopuszczenia do sytuacji, w której mogą powstać pytania uczniów. Nauczyciel może tutaj wykorzystać naturalną u dziecka ciekawość świata.

W kształceniu zintegrowanym, zgodnie z ideą edukacji dla twórczości, preferować należy pytania otwarte, na które możliwych jest wiele lub nieskończenie wiele trafnych odpowiedzi. Szczególnie cenne stają się pytania typu „co by było, gdyby”, które pozwalają stymulować, a jednocześnie badać takie zdolności myślenia twórczego, jak: płynność, giętkość i oryginalność ideacyjną czy antycypacyjną.

Praca nauczyciela powinna podlegać ciągłym udoskonaleniom, a więc powinna zmieniać się także forma komunikacji z uczniami, a co za tym idzie – pytania przez nas formułowane i zadawane podopiecznym. Niech będą one takie, aby ciągle stymulowały aktywność uczniów. Muszą więc dotyczyć takich sfer, jak: porównywanie, podsumowywanie, obserwacja, klasyfikacja, przewidywanie, interpretacja, krytykowanie, stawianie hipotez, wysuwanie pomysłów, ocenianie. Pytania mogą motywować dzieci przez pokazywanie im różnych aspektów jakiegoś zagadnienia. Ukazują dziecku, co trzeba zrobić i czy to jest dobrze zrobione. Sumują to, co zostało zrobione. Pomagają im w dostrzeganiu nowych relacji, w różnicowaniu pomysłów. Stymulują myślenie krytyczne i pomagają w formułowaniu pytań. Pobudzają do poszukiwania nowych informacji. Pozwalają zweryfikować, czy cele zostały osiągnięte.

¹² R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1995, s. 79.

te. Określają nasze intencje i życzenia. Są niejako przetłumaczeniem tego, jak spostrzegany jest przez nas świat. Prowadzą dzieci przez różne etapy czy kroki rozwiązywania problemów, wyrażania siebie i własnych możliwości oraz pomagają w ustaleniu drogi myślenia i działania. I w końcu kierują i ułatwiają oraz podtrzymują dyskusję. Pytania więc determinują w znacznej mierze funkcjonowanie umysłowe dzieci i kierunek ich działania. Jeżeli w taki sposób nauczyciel będzie posługiwał się pytaniami, praca będzie efektywniejsza, a umiejętności i zasób wiedzy uczniów znacznie wzrosną.

Prawidłowe stawianie pytań jest więc jednym z głównych czynników stymulujących działanie ucznia na lekcji, a przez to jego rozwój. Jest także źródłem efektywnego nauczania, które Hanna Hamer określa tak: *Za efektywne nauczanie przyjmuję wzrost lub utrzymanie się na wysokim poziomie chęci (czyli motywacji) do nauki, zarówno pod kierunkiem nauczyciela, jak i samodzielnej, oraz wzrost kompetencji uczniów*¹³.

Według R. Michalak¹⁴, współczesny nauczyciel powinien, odpowiadając na aktualne tendencje, interesować się wiedzą, którą już posiada uczeń, akceptować i pogłębiać autonomię wychowanków, a także pozwalać uczniom na podejmowanie odpowiedzialności za własne uczenie się. Wskazuje również, że do zadań tego nauczyciela należy inspirowanie uczniów poprzez stawianie pytań otwartych, a nawet wprowadzanie w świat sprzeczności, jak też pielęgnowanie naturalnej ciekawości.

W takim kontekście pojawia się pytanie o szkołę jako przestrzeń, która podtrzymuje, wygasza lub rozwija możliwości wychowanka. Panującemu przekonaniu, iż szkoła nieuchronnie musi „produkować” ludzi stereotypowych, przeciwstawia się ideę edukacji dla twórczości, o twórczości i przez twórczość. Krytyka szkoły, związana z tym, że niewiele czyni się w zakresie kształtowania umiejętności i postaw twórczych, przybierała nawet formy oskarżania instytucji szkoły jako miejsca, w którym zahamowany zostaje rozwój potencjalnych zdolności twórczych. Szkoła przekazuje wiedzę zamkniętą i już sprawdzoną. Nie inspiruje więc uczniów do rozwijania postawy twórczej, wyobraźni, krytycznej refleksji. Szkoła stawia sobie za cel wyposażenie dziecka w wiedzę i umiejętności zgodnie z tym, co uznaje się, że powinno ono wiedzieć. Aby to zadanie zrealizować, naukę podzielono na cząstki, których pewna ilość zostaje wchłonięta każdego roku, podczas całego toku nauczania szkolnego.

Dziecko przychodzi do szkoły pełne inicjatywy, dociekliwości, zadaje wiele pytań. Niestety, wystarczy nawet krótkotrwały pobyt w szkole, aby nabrało

¹³ H. Hamer, *Klucz do efektywnego nauczania*, Warszawa 1994, s. 37.

¹⁴ R. Michalak, *Kompetencje nauczyciela wspomagającego rozwój małego ucznia*, [w:] *Edukacja elementarna*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków 2004, s. 206-208.

ono fałszywego przekonania, że na każde pytanie jest tylko jedna prawidłowa odpowiedź, że wszystko zostało już odkryte i poznane.

Idea edukacji dla twórczości ma przyczynić się do zmiany tych warunków, tak aby zadania rozwijania pomysłowości, płynności, giętkości i oryginalności myślenia były realizowane we wszystkich obszarach pracy szkoły. Potrzeba takich zadań związana jest również z dążeniem do spełnienia europejskiego wymiaru edukacji. Wśród priorytetów w polityce oświatowej Unii Europejskiej znajduje się modelowanie nowoczesnego systemu kształcenia, którego podstawę stanowi twórcza, innowacyjna postawa podmiotów procesu nauczania i uczenia się¹⁵.

Współczesna szkoła najczęściej pojmuje twórczość jako zjawisko w pewnym sensie nadzwyczajne, będące rezultatem wyjątkowych uzdolnień i inteligencji. Nauczyciele nie dostrzegają istotnych uwarunkowań osobowościowych ani też możliwości oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w kierunku rozwijania twórczości ucznia. Szkoła często nastawiona jest na edukację, która jest związana ze słuchaniem, zapamiętywaniem, powtarzaniem, bez uwzględniania pomysłów samych uczniów, bez odstępstwa od narzuconego schematu. Zdaniem Jerzego Kujawińskiego wychowanie ludzi twórczych, przygotowanych do tworzenia społecznie oczekiwanych nowości oraz do odkrywania tajemnic świata, nie może opierać się na tradycyjnej dydaktyce, preferującej aktywność naśladowczą, opartą na znanych regułach działania¹⁶.

B. Pierścienicka proponuje polskiej szkole stosowanie w każdym momencie zasady niehamowania procesów twórczych, właściwych wszystkim ludziom. Zasada ta wynika z twierdzeń psychologów, m.in. Carla Rogersa.

- Niemusimybyćuczeni,jakmyślećtwórczo.Myśleniećwórczejestautomatyczne, gdy nie jest hamowane.
- Niemalwkażdejjednostceprocesytwórczozostałypoważniezniekształcone lub zablokowane.
- Musimystaraćsięuwolnićprocesypodświadomeodnarzuconychnaniie ograniczeń.
- Możemy nauczyć się, jak nie zakłócać wrodzonej zdolności do twórczego myślenia¹⁷.

Stwarzanie w szkole sytuacji pozwalającej na ujawnienie zdolności twórczych ucznia i możliwości wyrażania samego siebie sprzyja kształtowaniu

¹⁵ D. Dziewulak, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa 1997.

¹⁶ J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990, s. 5.

¹⁷ B. Pierścienicka, *O dwóch sposobach wyzwalaania postaw nauczycieli*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1991, nr 3, s. 139.

twórczej oryginalności wychowanka. Najistotniejszym zadaniem wychowawczym jest przygotowanie ucznia do twórczego stylu życia. Do zrealizowania tego zadania konieczne jest zerwanie z niektórymi sposobami nauczania i wychowywania, a skoncentrowanie się na takich wartościach, jak: innowacja, oryginalne pomysły, badanie rzeczywistości. Istotne jest, aby zdobywaniu wiedzy i umiejętności nie towarzyszył klimat lęku i napięć, gdyż jest on przyczyną zahamowania entuzjazmu, zapału i spontaniczności dziecka. We współczesnej szkole obowiązywać powinno respektowanie uniwersalnej zasady podmiotowości ucznia. Tylko stosunki w pełni demokratyczne i życzliwa atmosfera sprzyjają aktywności poznawczej, emocjonalnej oraz twórczej uczniów.

Z punktu widzenia psychologii twórczości ważne jest, aby dziecko mogło rozwijać swoją wrażliwość na problemy. Ułatwiają to sytuacje pozwalające na odkrywanie niezwykłości w rzeczach zwykłych i problemów, jakie się w nich pojawiają. Swobodne rozwijanie swoich myśli jest możliwe dzięki rozwiązywaniu problemów w warunkach, które sprzyjają poszukiwaniom, eksperymentom, doświadczeniom i samodzielnemu dochodzeniu do rozwiązań na drodze prób i błędów. Poczucie satysfakcji z samodzielnie osiągniętych rezultatów jest najskuteczniejszym wzmocnieniem rozbudzającym głód indywidualnych poszukiwań. Porażka, podobnie jak i doświadczenie odkrycia, sukcesu, zwycięstwa, może być twórcza, jeśli przyjęta zostanie w atmosferze akceptacji i zrozumienia, wolności i szacunku dla wysiłku ucznia¹⁸.

E.P. Torrance na podstawie badań dotyczących warunków dydaktyczno-wychowawczych, sprzyjających rozwijaniu twórczości, sformułował pięć powodów, dla których szkoła powinna rozwijać myślenie twórcze.

1. Twórczość jest nieodłącznym składnikiem zdrowia psychicznego.
2. Stanowi ona jeden ze sposobów samorealizacji, pomaga rozwijać tkwiące w jednostce możliwości twórcze.
3. Sprzyja osiągnięciu lepszych wyników w procesie kształcenia.
4. Twórczość jest warunkiem sukcesów zawodowych nawet w najprostszycy zawodach.
5. Twórczość odgrywa wielką rolę w rozwoju społeczno-gospodarczym¹⁹.

Szkoła niewątpliwie może i powinna być miejscem, w którym uczniowie będą doskonalili i wykorzystywali w praktyce umiejętność twórczego rozwiązywania problemów. Konieczne jest jednak, aby spełniała ona pewne warunki. W szkole należy stwarzać sytuacje umożliwiające dzieciom dostrzeganie

¹⁸ M. Biegajło, *Wychowanie do twórczości*, „Psychologia Wychowawcza” 2000, nr 1, s. 32.

¹⁹ D. Czelakowska, *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 1996, s. 12.

i formułowanie problemów, przy jednoczesnej akceptacji i zachęceniu nauczyciela do przejawiania aktywności ucznia.

Dziecko powinno być wprowadzone wcześniej i tak często jak to możliwe w sytuacji rozwiązywania problemów. Chodzi również o to, aby poznało wspaniałe poczucie własnej wartości odczuwane po dobrym rozwiązaniu problemu, aby odczuło satysfakcję z własnej pracy i trudu. Wcześniej, to znaczy w klasach I–III, czyli na etapie kształcenia zintegrowanego, powinniśmy zacząć od stawiania prostych problemów, z którymi poradzi sobie siedmiolatek. Doskonale nadaje się do tego każda dziedzina edukacji przewidziana w podstawach programowych dla tego etapu kształcenia szkoły podstawowej. Mogą to być zadania matematyczne, problemy środowiska społeczno-przyrodniczego czy też ogromny obszar wychowania, na przykład kształtowanie postaw prospołecznych. *Każde dziecko – jak podaje Jerome S. Bruner – można efektywnie uczyć każdego przedmiotu podawanego w określonej formie, rzetelnej pod względem intelektualnym*²⁰.

We wszystkich krajach przyjmowane są ogólne cele wychowania związane z twórczością, zaangażowaniem społecznym, samorealizacją. Szczególna rola przypada nauczycielom, gdyż – jak twierdzi Teresa Giza – zadania, które mają wykonywać, nie są tak jasno określone, jak to miało miejsce w przeszłości, ani tak powszechnie uznawane²¹.

Rolę szkoły w edukacji dla twórczości można określić jako poszukiwanie w nauczaniu właściwej motywacji dla potrzeb twórczej praktyki u ucznia i określenie roli pedagoga. Powinnością szkoły jest tworzenie odpowiedniego środowiska informatycznego, wspieranie procesu przetwarzania informacji. Idea edukacji dla twórczości jest także protestem przeciwko pedagogice urabiania, na korzyść działań wspierających rozwój ucznia. Nauczyciel interpretuje, a nie realizuje program nauczania²², a wszyscy organizujący proces edukacyjny przyjmują założenie, iż każda jednostka jest twórcza.

Zadaniem edukacji jest rozwijanie zdolności do dokonywania zmian w obszarze własnej osobowości, jak pisze Andrzej J. de Tchorzewski²³, zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Dlaczego warto rozwijać naturalną twórczość dziecka? To pytanie podstawowe, które powinni postawić sobie i szkoła, i nauczyciel. Między innymi dlatego, że życie człowieka twórczego jest pełniejsze i ciekawsze, a kreatywność, prowadząca do samorealizacji, przynosi istotne wartości w sensie jednostkowym i społecznym. Do takiego wniosku doszedł

²⁰ J.S. Bruner, *Proces kształcenia*, Warszawa 1964, s. 37.

²¹ T. Giza, *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce 1998.

²² R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1995.

²³ *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A.J. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1993.

na podstawie badań Abraham Maslow: *Osoby samorealizujące się mają wyraźną tendencję do łączenia egoizmu i bezinteresowności w jedną całość wyższego rzędu. Praca dąży do tego, aby stać się tym samym co zabawa. Kiedy obowiązek jest przyjemny, a przyjemność równa się spełnieniu obowiązku, tracą one oddzielność i przeciwstawność*²⁴. Osoba, która opanowała sztukę twórczego myślenia, potrafi „bawić się” problemem, rozwiązywać go na wiele sposobów, weryfikować rozwiązania i wybierać najodpowiedniejsze. Rozwijanie twórczego myślenia w szkole pozwala na odejście od pamięciowego przyswajania wiadomości na rzecz badania rzeczywistości. Jeżeli dodatkowo uczeń będzie miał świadomość, że nauczyciel jest jego przyjacielem, który wraz z nim pokonuje trudności, wraz z nim cieszy się z każdego sukcesu i zachęca do działania, będzie czuł się w szkole pewnie i bezpiecznie. Taka wizja szkoły i nauczyciela może być szansą na zmianę poglądu, że nauka jest nudna i przykra, a nauczyciele mają wygórowane wymagania i tylko czekają na potknięcie ucznia, by negatywnie go ocenić, skrytykować bądź poniżyć.

Efektem procesu twórczego, jakim jest myślenie twórcze, jest zawsze coś nowego. Proces uczenia się jest również związany z nowością, *w jego wyniku opanowane zostają nowe wiadomości, nieznanne dotąd umiejętności*²⁵. Zatem przy porównywaniu rezultatów procesów twórczego myślenia i uczenia się psychologowie ujawniają pewien związek. Jego istnienie już Torrance tłumaczył możliwością opierania uczenia się i nauczania na myśleniu twórczym. Nasycając proces dydaktyczny intelektualną aktywnością twórczą z jednej strony skutecznie umotywuje dzieci do uczenia się i *pozwoli na ukształtowanie jednostki konstruktywnej, giętkiej w sposobie myślenia i jednocześnie niezależnej, nonkonformistycznej, jednostki akceptującej zmienność otoczenia i uczestniczącej w jego przekształcaniu, czyli dobrze przygotowanej do życia w przyszłości*²⁶, co stanowi cel edukacji. Z drugiej strony oparcie systemu kształcenia na procesie twórczym jest także korzystne dla nauczyciela, choćby z uwagi na rozwój jego potencjału twórczego.

Nauczyciel, który inspiruje i stymuluje ten typ uczenia się, stosuje twórcze nauczanie. Realizuje je poprzez stwarzanie warunków do pojawienia się czynności rozwiązywania problemów otwartych czy też poprzez stymulowanie czynników wchodzących w zakres myślenia twórczego. Zdaniem Torrance’a twórcze nauczanie wymaga od nauczyciela szczególnego zaangażowania się w proces kształcenia. Nauczyciel powinien być wrażliwy na potrzeby i odczucia uczniów. Powinien być giętki w sposobie działania i myślenia, aby móc

²⁴ E. Marchwica, *Myślenie twórcze jako cel współczesnej edukacji*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 9, s. 5.

²⁵ J. Sotowiej, *Koncepcje kształcenia C. Rogersa i E.P. Torrance’a*, Gdańsk 1988.

²⁶ *Ibidem*.

sprostac nieprzewidzianym sytuacjom w klasie czy dac sobie rade z nieoczekiwanymi pytaniami uczniow. Nauczyciela powinna cechowac tez oryginalnosc przejawiajaca sie przede wszystkim w sposobie *przekazywania wiadomosci, sposobie prowadzenia zajec. Sposob ten powinien byc czymś wyjatkovym, niepowtarzalnym, dostosowanym do danego zespolu uczniowskiego*²⁷.

W takim spojrzeniu na tworcze uczenie sie – nauczanie dostrzegam dialektyczny zwiazek pomiedzy tworczym mysleniem i tworczym stylem zycia, a szansą na zmianę polskiej edukacji stanie sie wskazanie Torrance'a *Ceń tworcze myslenie; nie narzucaj sztywnych schematow; ucz dzieci, by cenily swe tworcze myslenie*²⁸.

BIBLIOGRAFIA

Bandura L., *Próba rozwijania myslenia tworczego w szkole podstawowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1975, nr 3.

Biegajło M., *Wychowanie do tworczości*, „Psychologia Wychowawcza” 2000, nr 1.

Bruner J.S., *Proces ksztalcenia*, Warszawa 1964.

Czelakowska D., *Tworczość a ksztalcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 1996.

Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Kraków 1995.

Dydaktyka tworczości, red. K. Szmidt, Kraków 2003.

Dziewulak D., *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa 1997.

Edukacja elementarna, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków 2004.

Faure E., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.

Giza T., *Pedagogika tworczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce 1998.

Górniewicz J., Rubacha K., *Samorealizacja a uzdolnienia tworcze młodzieży*, Toruń 1993.

Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

Hamer H., *Klucz do efektywnego nauczania*, Warszawa 1994.

Hurlock E., *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ W. Dobrołowicz, *Przedwstęp*, [w:] *idem, Psychodydaktyka kreatywności, op. cit.*

Kujawiński J., *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych*, Poznań 1998.

Kujawiński J., *Rozwijanie aktywności uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990.

Marchwicka E., *Myślenie twórcze jako cel współczesnej edukacji*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 9.

Nalaskowski A., *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Toruń 1989.

Pedagogika, red. B. Suchodolski, Warszawa 1985.

Pierścienicka B., *O dwóch sposobach wyzwalania postaw nauczycieli*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1991, nr 3.

Sołowiej J., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 1997.

Sołowiej J., *Koncepcje kształcenia C. Rogersa i E.P. Torrance’a*, Gdańsk 1988.

Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976.

Wychowanie w kontekście teoretycznym, red. A.J. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1993.

Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1995.

JOANNA AKSMAN

Znaczenie pedagogii we współczesnym kształceniu nauczycieli edukacji medialnej

W 1995 roku Teresa Hejnicka-Bezwińska¹, dokonując demystyfikacji pojęcia nauka w odniesieniu do pedagogiki, zaznaczała, iż w Polsce problem pedagogii w pedagogice jeszcze jest stosunkowo mało obecny. Przypomniała, że próbę rozwiązania tego problemu dostrzec można już w pracy Kazimierza Sośnickiego², wydanej w 1949 roku. W publikacji tej autor proponował oddzielenie myślenia o wychowaniu i zarezerwowanie dla niego nazwy pedagogika od wykonywania czynności wychowawczych, tzw. praktyk edukacyjnych, co nazwał pedagogią³.

Do tej propozycji wrócono w polskiej pedagogice dopiero po około czterdziestu latach. Stało się to szczególnie widoczne w pracach zbiorowych pt.: *Ku pedagogii pogranicza*⁴ (red. Kwieciński, Witkowski 1990) oraz *Od pedagogiki do pedagogii*⁵ (red. Rodziewicz, Szczepska-Pustowska 1993).

¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja. Kształcenie. Pedagogika*, Kraków 1995, s. 48–49.

² K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949.

³ Takie rozumienie obu pojęć odnajdujemy także w wielu słownikach, na przykład: „pedagogia (fr. *Pédagogie* z gr. *paidagogia*) – zespół metod i środków stosowanych w nauczaniu i wychowaniu; pedagogika (gr. *paidagogiké*) 1. Dyscyplina zajmująca się teoretycznymi podstawami nauczania i wychowania. 2. Metodyczne działanie wychowawcze”, M. Jarosz, M. Krakowiak, *Słownik wyrazów obcych*, red. I. Kamińska-Szmaj, Wrocław 2002, s. 435. Inna definicja: „pedagogia: zespół środków i metod nauczania, wychowania; pedagogika: teoria wychowania i nauczania; świadoma i celowa działalność wychowawcza”, www.sownik-online.pl/Kopaliński.

⁴ Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.

⁵ E. Rodziewicz, M. Szczepska-Pustowska, *Od pedagogiki do pedagogii*, Toruń 1993.

W czasach współczesnych pojęcie pedagogia coraz częściej spotykamy w tytułach rozpraw naukowych, publikacji w periodykach, tytułach konferencji naukowych, aż wreszcie funkcjonuje także w ujęciu potocznym⁶. Ogólny przegląd literatury dotyczącej problemu pedagogii w pedagogice ukazują według autorki dwa nurty, w jakich pedagogia staje się coraz bardziej obecna. Jest to nurt świecki, związany z ośrodkami akademickimi i instytucjami pedagogicznymi oraz, o czym nie należy także zapominać, nurt religijny. Zarówno w jednym, jak i drugim nurcie pojawiają się nowe publikacje ukazujące znaczenie pedagogii w pedagogice⁷ w różnorodnym ujęciu. Termin ten pojawia się także w tytułach niektórych publikacji przeznaczonych dla studentów (kandydatów na nauczycieli) w uczelniach niepedagogicznych. Kompetencje i kwalifikacje niezbędne do nauczania przedmiotu noszą tam na przykład takie nazwy jak pedagogia wiedzy o społeczeństwie, pedagogia nauki o przedsiębiorczości.

Opisane wyżej dwa nurty poruszające problem pedagogika-pedagogia można także dostrzec, analizując pojawiającą się w Polsce z roku na rok coraz częściej literaturę poświęconą młodej subdyscyplinie pedagogiki: pedagogice medialnej. Wśród teoretyków i metodyków mediów⁸ spotykamy często osoby reprezentujące wyznanie rzymskokatolickie. Publikacje tych badaczy⁹

⁶ W Internecie anonimowa postać notatce *Szanowni Państwo, jutro jedziemy zbierać ziemniaki, więc proszę się stosownie ubrać i zabrać ze sobą prowiant na cały dzień* nadała tytuł: *Pedagogia Kartoflana* (cyt. za: google.interia.pl).

⁷ Zadaniem autorki w niniejszym artykule nie jest dokładna analiza bibliograficzna tych pozycji (choć dałoby to ciekawy obraz współczesnego rozumienia pojęć pedagogika i pedagogia), dlatego podane zostaną tylko wybrane przykłady. W nurcie świeckim: *Natura – edukacja – kultura. Pedagogia źródeł*, red. B. Przyborowska, Toruń 2006 (a te źródła to m.in.: świat naturalny i dzikie zwierzęta, życie mnichów i wyciszenie, zwyczaje żywieniowe, medycyna naturalna, sport, regionalizm, kultura); B. Błahut, *Jawna i ukryta pedagogia w rodzinach wyznania protestanckiego i katolickiego. Studium indywidualnych przypadków w środowisku małego miasta Cieszyzna*, Wrocław 2001 (rozprawa doktorska). Termin ten pojawia się także w kontekście poszukiwań dróg pedagogii szkoły, wzorców działań pedagogicznych inspirujących do własnych rozwiązań. W nurcie religijnym: szeroko już dziś opisana i stosowana także w ośrodkach akademickich pedagogia ignacjańska, zalecająca stosowanie *modus parisiensis* (uporządkowanych metod pedagogicznych praktykowanych w Uniwersytecie Paryskim za życia Ignacego Loyoli), zakładająca, oprócz poznania modelu teoretycznego, praktyczne 3–4-letnie kształcenie personelu pedagogicznego na metodach opisanych w książce *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne* (tłum. B. Steczek, red. J. Kołacz, Warszawa 1994); liczne teksty katechetów lub nauczycieli katechetów, na przykład: J. Nastalski, *Syndromy współczesnych katechetów i wychowawców a pedagogia Boża. Zamyślenia rekolekcyjne*, Kraków 2005; periodyki, tj.: „Pedagogia Christiana”, redagowana przez J. Bagrownicza (wyd. Uniwersytet Mikołaja Kopernika) i inne, konferencje dla nauczycieli (ODN Poznań 2006) *Pedagogia miłosierdzia w praktyce edukacyjnej* (realizowanie tej wartości w szkołach poznańskich), konferencja w ramach Spotkań Miast Papieskich (T. Bilicki „Pedagogia Jana Pawła II w działaniu” – referat z 2007 roku) i inne.

⁸ Są to znane już na tym polu naukowo-badawczym nazwiska m.in.: W. Strykowski, T. Goban-Klas, W. Godzic, J. Koblewska, M. Furmanek, S. Dylak, T. Miczka, J. Gajda, M. Braun-Gałkowska.

⁹ Wymienić można takie nazwiska, jak: bp J. Chrapek, bp A. Lepa, ks. A. Baczyński, ks. T. Zasepa, a także liczne dokumenty kościelne zob.: J. Góral, K. Klauza, *Kościół a środkach komunikowania myśli*, Częstochowa 1997.

często nawiązują do współczesnej roli mediów w edukacji i wychowaniu oraz niejednokrotnie wzbogacają swoimi pomysłami współczesną metodykę pracy z mediami (nurt ewangelizacja w relacji do mediów). Wspomnieć należy, iż to właśnie w jednym z pierwszych podręczników omawiających zagadnienia pedagogiki mass mediów (Lepa 1998) biskup Adam Lepa, poruszając problem pedagogicznego wymiaru mass mediów, odnosi się do pedagogii prasy, filmu, radia i telewizji. Warto to zaznaczyć, bowiem termin pedagogia mediów (czyli w rozumieniu wyżej opisanej terminologii metodyka pracy z mediami) nie jest jeszcze w pedagogice mediów pojęciem często spotykanym, mimo że, jak się przyjmuje, najważniejszymi funkcjami pedagogiki medialnej, obok deskrypcji, eksplikacji i prognostyki problemów medialnych, jest funkcja techniczna, praktyczna, czyli pokazanie, jak działać z mediami, aby osiągnąć konkretne cele.

Terminologia dotycząca metodyki (pedagogii) mediów nie jest jednoznaczna. Najnowsze opracowanie porządkujące terminologię pedagogii medialnej¹⁰ sytuuje ją bądź to w praktycznej odśrobie pedagogiki medialnej, czyli w edukacji medialnej, bądź w obszarze mediów edukacyjnych. Oba obszary przedstawiają szeroko słuszne zadania edukacji medialnej¹¹, opierając się na opcji humanistycznej, kulturowej. Opcja ta zakłada, że media są elementem kultury wytworzonym przez człowieka, w związku z czym przyczyniają się do wytworzenia nowych wartości przekazywanych nowym pokoleniom¹². Słuszne teoretyczne założenia młodej subdyscypliny pedagogiki nie dają jednak współczesnym nauczycielom pełnej odpowiedzi, jak praktycznie wykorzystywać media w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Tezę tę opieram zarówno na przeglądzie literatury metodycznej z zakresu pedagogiki medialnej, jak i na zrealizowanych przez autorkę badaniach sondażowych przeprowadzonych wśród nauczycieli nauczających przedmiotów humanistycznych w szkołach podstawowych i gimnazjach.

Współcześnie w podejściach do badań nad mediami w pedagogice obserwuje się kilka orientacji. Najszerzy jest nurt badań skupiony na tworzeniu i badaniu instrumentarium teoretycznego i praktycznego w aspekcie celowe-

¹⁰ W. Osmańska-Furmanek, M. Furmanek, *Pedagogika mediów*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, B. Śliwierski, t. 3, Warszawa 2006, s. 295.

¹¹ Zgodnie z założeniami programowymi edukacji medialnej kreowanej przez UNESCO w 1999 roku (zob.: *ibidem*, s. 299), są to m.in.: przygotowanie do krytycznego odbioru mediów, do posługiwania się mediami jako narzędziami pracy intelektualnej i zawodowej, do racjonalnego korzystania z mediów jako formy rozrywki i zabawy, do korzystania z nich jako narzędzi komunikacji społecznej.

¹² Podobne stanowisko zajmowali, jeszcze wcześniej niż pojawiły się tezy prezentowane współcześnie w Polsce, mediolodzy niemieccy; zob.: *Kontaktabzug. Medien im Prozess der Bildung*, hrsg. K.J. Pazzini, E. Porath E., S. Gottlob, Wien 2000; R. Merkert, *Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters*, Darmstadt 1992.

go przygotowania człowieka do aktywnego i świadomego (krytycznego) odbioru przekazów medialnych oraz tworzenia własnych przekazów. Inna orientacja badawcza kieruje uwagę na zagrożenia i niebezpieczeństwa wynikające z kontaktu z mediami (uzależnienia medialne, agresja i przemoc...). Jeszcze inny obszar zainteresowań prezentują badania nad instrumentarium nauczyciela-pedagoga, gdzie najczęstszym przedmiotem badań są media w procesie dydaktycznym, dookreślając, badania te dotyczą zastosowania i wykorzystania edukacyjnego mediów.

To właśnie na gruncie tej ostatniej orientacji badawczej usytuowane są wspomniane wcześniej badania autorki. Wybrane wnioski z tych badań postępują do ukazania znaczenia pedagogii medialnej we współczesnym kształceniu nauczycieli nie tylko edukacji medialnej, ale także nauczycieli przedmiotów humanistycznych. Warto zaznaczyć, że prezentowane badania należą do kierunku badań nad mediami, określanego w Niemczech jako *Mediendidaktik*, czyli media w dydaktyce, w odróżnieniu od drugiego kierunku *Medienerziehung*, czyli media w wychowaniu. Badania autorki, prowadzone metodą sondażową (ankiety), dotyczyły między innymi wykorzystania programów telewizyjnych o sztuce dla dzieci w procesie wychowania estetycznego w opinii nauczycieli szkół podstawowych. Niektóre z pytań ankiety były zbieżne z pytaniami zadanymi nauczycielom przez innego badacza Lechosława Gawreckiego¹³ w 1983 roku. Dało to możliwość porównania wyników badań autorki i tych uzyskanych siedemnaście lat wcześniej. Badaniami objęto grupę stu nauczycieli (pracujących i studiujących) szkół podstawowych i gimnazjów w Krakowie¹⁴. W artykule wykorzystane zostaną tylko wybrane zagadnienia pochodzące z ankiety skierowanej do nauczycieli. Autorka poruszy problemy: znajomości metodyki pracy z mediami (tu z edukacyjnymi programami telewizyjnymi), znajomości źródeł metodycznych, trudności występujących – według opinii nauczycieli – w wykorzystywaniu mediów w pracy dydaktycznej oraz czynników efektywniejszego wykorzystania pomocy medialnych w pracy dydaktycznej.

¹³ L. Gawrecki, *Przygotowanie nauczycieli do pracy z telewizją oraz możliwości jej wykorzystania w szkołach*, „Chowanna” 1986, nr 3, s. 344–354.

¹⁴ Byli to nauczyciele nauczający w klasach 1–3 (50 osób) oraz wykładający przedmioty humanistyczne w gimnazjach (50 osób). Badania zostały przeprowadzone w lipcu 2000 roku i stanowią część szerszych badań autorki (obejmujących obok ankiety monografię pedagogiczną Telewizji Polskiej SA Oddział Kraków, próbę eksperymentalną oraz pozostałe techniki sondażu diagnostycznego: rozmowy i wywiady prowadzone w różnych instytucjach), ukazujących zasoby telewizyjnych programów o sztuce dla uczniów szkoły podstawowej i sposoby ich wykorzystywania w procesie wychowania estetycznego obecnie i w perspektywie zmian.

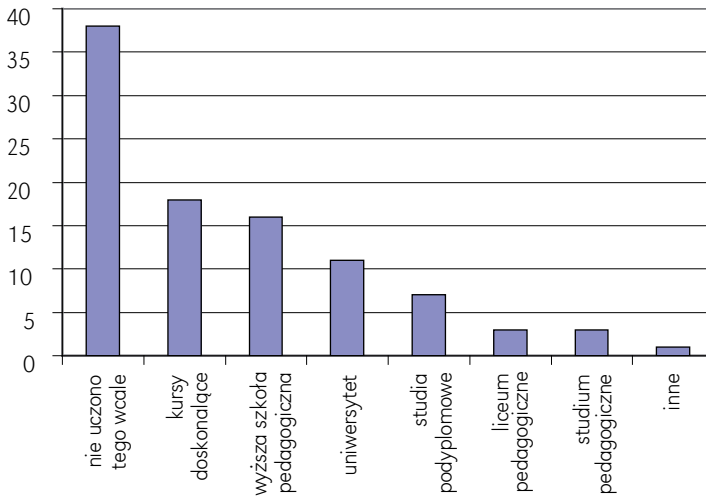
ZNAJOMOŚĆ METODYKI PRACY Z PROGRAMAMI TELEWIZYJNYMI

Starając się ukazać stan wykorzystania telewizyjnych programów o sztuce, autorka próbowała określić stopień znajomości metodyki pracy z tymi programami wśród nauczycieli szkół podstawowych. Odnosząc się do badań Gawreckiego, zadano podobne pytania dotyczące miejsca, gdzie taką edukację nauczyciele zdobywają i jakie problemy obejmuje się z tym wiązać. Nauczyciele zarówno klas I–III i IV–VI, jak i gimnazjum deklarowali podobnie, iż w większości z taką edukacją nie spotkali się na swej drodze kształcenia (46% nauczycieli klas I–III) i (30% nauczycieli klas starszych). Wśród tych miejsc edukacji, które na edukację telewizyjną zwracały uwagę, na pierwszym miejscu znalazły się: kursy doskonalące (16% nauczycieli klas I–III i 22% nauczycieli klas starszych), a następnie wyższe szkoły pedagogiczne (12% nauczycieli klas I–III i 20% nauczycieli klas starszych), na przedostatnich miejscach wśród wymienionych w jednej i drugiej grupie nauczycieli znalazły się jeszcze uniwersytety (10% nauczycieli klas I–III i 12% nauczycieli klas starszych) oraz licea pedagogiczne (2% nauczycieli klas I–III i 4% nauczycieli klas starszych). Nauczyciele klas starszych wymienili jeszcze takie miejsca, jak: studia podyplomowe (14%), studia pedagogiczne (6%) oraz inne instytucje (2%)¹⁵. Obrazowo wyniki powyższe przedstawia wykres 1.

Porównując wyniki badań przedstawione przez Gawreckiego¹⁶, omawiające to samo zagadnienie w 1983 roku, stwierdzić można, iż pojawiają się tu zarówno podobieństwa, jak i różnice. Podobnie jak wtedy największa liczba nauczycieli deklarowała, iż z tą problematyką nie miała żadnego kontaktu w trakcie swojego kształcenia i doskonalenia zawodowego (30%, w badaniach autorki 38%). Pozostali nauczyciele w większości nabyli tę wiedzę w liceach pedagogicznych i podczas studiów pedagogicznych (aż 60%), a najmniej w tym zakresie przygotowywały nauczycieli uniwersytety (1,7%) i uczelnie pedagogiczne (2%).

¹⁵ Wymieniono tutaj Międzyszakolny Instytut Katechetyczny Papieskiej Akademii Teologicznej, co przypomina fakt opisywany we wstępie do artykułu, iż instytucje kościelne problemem tym interesują się już od wielu lat i w tej dziedzinie edukują także pedagogów.

¹⁶ L. Gawrecki, *Przygotowanie nauczycieli...*, op. cit., s. 345–346.



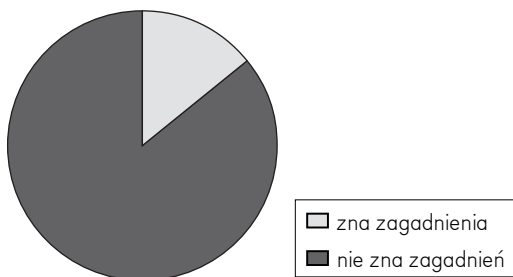
Wykres 1. Miejsca zapoznawania się nauczycieli szkół podstawowych z metodyką nauczania w oparciu o telewizję

Jak widać z powyższego wykresu, nastąpiło odwrócenie kolejności, jeśli chodzi o instytucje, które w badaniach autorki wymieniają sami respondenci. Wyższe szkoły pedagogiczne (16%) i uniwersytety (11%), choć wciąż w niewielkim zakresie, ale poruszają kwestie związane z metodyką pracy z telewizją. Natomiast zdecydowanie mniej nauczycieli wymienia jako miejsce poznania tej problematyki: studium nauczycielskie (tylko 3%) czy liceum pedagogiczne (także tylko 3%). Wiadomym jest, iż placówki te już od dawna nie istnieją, zatem zmniejsza się liczba nauczycieli, którzy brali udział w zajęciach prowadzonych przez te instytucje. Jednak, kiedy popatrzymy na liczbę wyborów deklarowanych w 1983 roku przez nauczycieli wskazujących, iż właśnie w tych placówkach dowiadywali się o metodyce pracy z telewizją (60%), i porównamy z dzisiejszymi placówkami, które marginalnie tą tematyką się zajmują, dodatkowo traktując je łącznie (wyższe szkoły pedagogiczne, uniwersytety i, jak wskazują badania, kursy doskonalące – łącznie 45%), liczba wyborów jest zdecydowanie mniejsza. Można więc powtórzyć wniosek z badań Gawreckiego, traktując go jeszcze bardziej alarmująco: *Jest to sprawa niewątpliwie kontrowersyjna... nie ulega wątpliwości, że obecny stan nie jest korzystny – uczelnia w niewielkim stopniu przygotowuje pod względem metodycznym, a metodycy i placówki doskonalenia nauczycieli działają pod tym względem w ograniczonym zakresie*¹⁷.

¹⁷ *Ibidem*, s. 346.

Wniosek ten dodatkowo potwierdzają opinie nauczycieli na temat dwóch dalszych kwestii poruszanych w ankiecie, obrazujących stopień znajomości przez nauczycieli szkół podstawowych metodyki pracy z programami telewizyjnymi i podstawowych źródeł metodycznych.

Nauczyciele pytani o problemy, jakie obejmuje omawiana tu metodyka równoległe w obu grupach (klas I-III i IV-VI i gimnazjum), w 84% nie wymienili żadnego zagadnienia (wykres 2). Jeszcze większa grupa, bo aż 95% nauczycieli, nie wymieniła żadnych źródeł opracowań metodycznych, z których korzysta, przygotowując lekcje z telewizyjnym programem o sztuce¹⁸ (wykres 3).



Wykres 2. Znajomość zagadnień metodycznych związanych z wykorzystywaniem programów telewizyjnych o sztuce wśród nauczycieli szkół podstawowych



Wykres 3. Znajomość źródeł metodycznych możliwych do wykorzystania w konstrukcji lekcji z edukacyjnym programem telewizyjnym o sztuce (wśród nauczycieli szkół podstawowych)

¹⁸ Wśród tych 5% respondentów, którzy wymienili różne tytuły, żaden nie podał Informatora Telewizji Edukacyjnej, co potwierdza stwierdzoną we wcześniejszych badaniach autorki niską jego popularność. Wymieniono natomiast opisy i komentarze do kaset, recenzje programów telewizyjnych, przewodniki A. Marzec: *Radio i telewizja na lekcjach języka polskiego, O filmie na języku polskim* – pozycje znane głównie polonomom.

Wśród odpowiedzi pozostałych uczących, którzy wymienili różne zagadnienia, w większości były to problemy znane z metodyki pracy z programami telewizyjnymi, między innymi: metody pracy, organizacja zajęć, dobór programu, przygotowanie do odbioru, rola nauczyciela, tok lekcji. Nawet wśród tej małej grupy wymieniających problemy, o które pytano, zdarzały się nieścisłości; pojawiły się w tych wypowiedziach treści związane z ogólną problematyką medialną (na przykład problemy wychowawcze, problemy dojrzewiania, etyka mediów). Zarówno zestawienie procentowe, jak i opis problematyki metodyki, o której mowa, wskazują jednoznacznie, że mamy do czynienia z sytuacją alarmującą – bowiem świadomość nauczycieli dotycząca wyboru programu, jak i sposobu jego prezentacji oraz wykorzystywania jest minimalna.

CZYNNIKI UTRUDNIAJĄCE KORZYSTANIE Z EDUKACYJNYCH PROGRAMÓW TELEWIZYJNYCH

Wyniki badań wskazują, iż w wielu miejscach szkoły podstawowe nadal borykają się z trudnościami natury głównie technicznej. Ten problem, należący także do zagadnień metodycznych (przygotowanie odpowiednich warunków technicznych), pominięty wcześniej przez nauczycieli, teraz w pytaniu o czynniki utrudniające korzystanie z telewizyjnych programów o sztuce ukazuje skalę problemu w obecnej sytuacji szkół. Wprawdzie 51% nauczycieli oświadczyło, że nie ma żadnych trudności z korzystaniem z programów telewizyjnych podczas zajęć szkolnych, to jednak pozostaje duża liczba nauczycieli wymieniających różnorodne czynniki utrudniające wykorzystywanie mediów – 42%¹⁹ (wykres 4).



Wykres 4. Występowanie trudności związanych z korzystaniem z edukacyjnych programów telewizyjnych o sztuce w opinii nauczycieli szkół podstawowych

¹⁹ 7% nie odpowiedziało na pytanie.

Wśród tych czynników najczęściej pojawiają się, jak wcześniej wspomniano, trudności techniczne i organizacyjne (31%) – brak wystarczającej liczby telewizorów, odtwarzaczy wideo, bazy lokalowej, nieodpowiednia jakość sprzętu. Pozostałe czynniki utrudniające wymieniane przez nauczycieli to: słaba baza dydaktyczna w szkole, w szczególności brak programów telewizyjnych o sztuce (7%), brak finansów na zakup kaset wideo (3%), trudności percepcyjne (2%), w szczególności duża liczba uczniów podczas lekcji, niekorzystny rozkład zajęć w szkole (1%).

Porównując te wyniki z wnioskami badań Gawreckiego²⁰, warto zwrócić uwagę, że w wypowiedziach nauczycieli całkowicie znikła trudność jeszcze w 1983 roku najczęściej wymieniana: niedostosowanie planu lekcji do godzin nadawania teleprogramów (wymieniało ją wtedy 44% nauczycieli). Obecnie niktą liczbą respondentów korzysta z programów edukacyjnych nadawanych na żywo i brak korelacji nie stanowi już przeszkody w korzystaniu z programów telewizyjnych. Można więc wysunąć wniosek, iż w świadomości nauczycieli telewizja stała się bardziej edukacyjna niż dydaktyczna – tak jak zresztą chcieli decydenci Telewizji Edukacyjnej działającej przy telewizji publicznej. W odpowiedziach nauczycieli dotyczących okoliczności utrudniających im korzystanie z programów telewizyjnych zachowały się jednak pewne podobieństwa. Niewiele większa liczba nauczycieli w badaniach z 1983 roku (około 40%), jak i w tych prowadzonych przez autorkę (31%) jako przeszkodę wymienia zły stan techniczny odbiorników, zbyt małą ich liczbę i inne powody natury technicznej i organizacyjnej. Pomimo kilkunastu lat dzielących te badania przeszkoda ta w opinii nauczycieli stanowi wciąż utrudnienie w systematycznym korzystaniu z programów telewizyjnych (wykres 5).

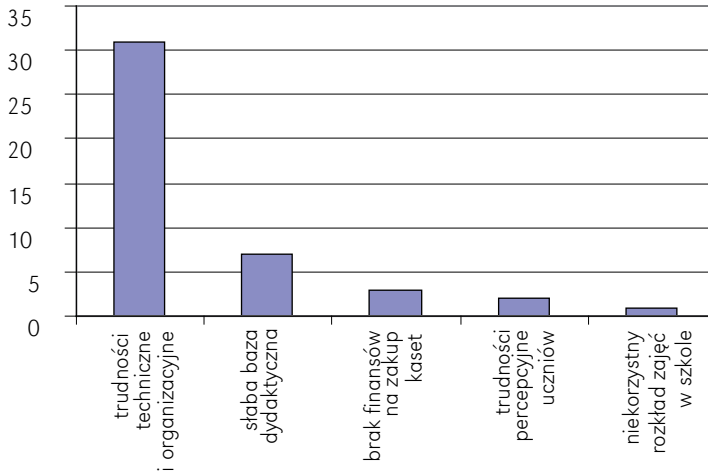
Konkludując, autorka pragnie zadać pytanie podstawowe, jakie wynika z tych badań. Jeśli większość nauczycieli twierdzi, że w szkołach nie ma trudności z korzystaniem z edukacyjnych programów telewizyjnych i zdecydowana ich większość utrzymuje, że są w szkołach edukacyjne programy telewizyjne²¹, to dlaczego wszyscy ci, którzy tak twierdzą, nie korzystają z nich²²?

Odpowiadając na to pytanie, na podstawie wyników badań autorki, trzeba przyznać, że w zdecydowanej większości wnioski pokrywają się z postulatami wysuniętymi przez Gawreckiego – do tej pory, jak wynika z wypowiedzi nauczycieli, nie zostały one spełnione.

²⁰ L. Gawrecki, *Przygotowanie nauczycieli...*, op. cit., s. 348.

²¹ To wnioski z zagadnień, które nie zostały zaprezentowane w niniejszym artykule, ale pochodzą z wcześniejszych pytań tej samej ankiety do nauczycieli.

²² Mieliśmy tego obraz przy prośbie o wymienienie tytułów programów czy pakietów, z których nauczyciele korzystają w procesie dydaktycznym (aż 76% nauczycieli nie umie wymienić tytułu programu, z którego korzysta na zajęciach szkolnych).



Wykres 5. Czynniki utrudniające korzystanie z telewizyjnych programów o sztuce w opinii nauczycieli szkół podstawowych

Sytuacja ta według autorki wynika stąd, iż:

- nadalistniejący czynnik natury organizacyjnej i technicznej, utrudniające korzystanie z programów telewizyjnych;
- poprawiła się dostępność informacji o edukacyjnych programach telewizyjnych, ich treściach i możliwym przeznaczeniu;
- zainteresowanie nauczycieli telewizją (tylko 4% deklaruje, że nie korzysta z programów telewizyjnych podczas zajęć szkolnych) w nikłym zakresie zaszczyliły wyższe uczelnie i inne instytucje, które powinny zaznajamiać ich z metodyką pracy z edukacyjnymi programami telewizyjnymi, a szczególnie z nowymi programami z tzw. neotelewizji²³;
- istnieje żący brak programów telewizyjnych o sztuce, możliwych do wykorzystania w edukacji szkoły podstawowej;
- nauczyciele w przeważającej mierze zdani na własne wyczucie (bo nie są edukowani w tym zakresie) i własne możliwości muszą poszukiwać i dokonywać wyborów odpowiednich pomocy naukowych w tej dziedzinie – brak w tej kwestii współpracy z placówkami, które w zakresie procesu wychowania estetycznego powinny współdziałać, czyli szkół, ośrodków kultury i mediów (szczególnie regionalnych).

²³ Model neotelewizji coraz częściej prezentuje także telewizja polska (także publiczna). W odróżnieniu od paleotelewizji (tzw. telewizji edukującej) ma on następujące cechy: przestrzeń wspólnego biesiadowania, interaktywności, codzienna rozmowa obrazuje rytm dnia, najważniejsze stają się programy rozrywkowe i magazyny dla całej rodziny; zob. F. Casetti, R. Odin, *Od paleo do neo-telewizji. W perspektywie semiopragmatyki*, [w:] *Po kinie... Audiowizualność w epoce przekazników elektronicznych*, wybór, wprowadzenie i opracowanie A. Gwóźdź, Kraków 1994, s. 117–135.

Znaczenie pedagogii we współczesnym kształceniu nauczycieli...

Na zakończenie prezentowanej części badań diagnostycznych warto dodać, iż autorka tych badań jest pozytywnie zaskoczona liczbą i różnorodnością czynników-barier, które wymienili nauczyciele w drodze do lepszego wykorzystywania pomocy medialnych w szkole. Postulaty te można pogrupować w odniesieniu do władz oświatowych i do producentów telewizyjnych programów edukacyjnych (tabela 1).

Tabela 1. Czynniki służące lepszemu wykorzystywaniu programów telewizyjnych o sztuce – w opinii nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów

Postulaty skierowane do władz oświatowych	Postulaty skierowane do telewizji
Polepszenie bazy technicznej w szkołach.	Zwiększenie liczby reklam o programach dotyczących sztuki możliwych do wykorzystania w szkole.
Większe środki finansowe na pomoce naukowe dla szkół.	Bogatsza oferta programów i pakietów edukacyjnych o sztuce.
Zwiększenie źródeł informowania nauczycieli o programach o sztuce.	Umożliwienie dostępu do istniejącego dorobku programów o sztuce, zarówno archiwalnych, jak i bieżących.
Polepszenie dostępu do programów o sztuce w placówkach oświatowych.	Przy tworzeniu programu zwracanie uwagi na łączność doboru treści programu telewizyjnego z treściami programu szkolnego.
Motywowanie nauczycieli do wykorzystywania tych pomocy dydaktycznych, kształtowanie kreatywności nauczycieli w tym zakresie.	Częstsza emisja tych programów w telewizji publicznej.
Stworzenie możliwości kształcenia nauczycieli w kwestii metodyki pracy z telewizją.	Poprawa jakości programów edukacyjnych o sztuce.
Zwiększenie liczby godzin z przedmiotów humanistycznych (zwłaszcza zajęć plastycznych w klasach I-III i sztuki w klasach starszych).	Darmowy dostęp do programów telewizji publicznej wykorzystywanych dla celów edukacyjnych.
Poprawa pracy placówek oświatowych w kwestii kształcenia nauczycieli i udostępnianie istniejących programów telewizyjnych.	

Źródło: opracowanie własne.

Diagnoza znajomości zagadnień metodycznych związanych z efektywnym wykorzystaniem pomocy medialnych (tu programu telewizyjnego) w procesie dydaktyczno-wychowawczym wśród nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów potwierdziła sformułowaną na wstępie artykułu tezę o widocznych zaniedbaniach w pedagogii mediów wśród współczesnych nauczycieli. Bolesław

Niemierko²⁴, opisując sytuację dydaktyczno-wychowawczą ucznia i zmiany, jakie w tej sytuacji zachodzą pod wpływem oddziaływania pedagogicznego, podkreśla wyraźnie, iż wedle współczesnych badań, to nie osobowość nauczyciela i nie jego wiedza zapewniają uczniowi osiągnięcia szkolne, lecz to, jak przebiega praca ucznia nad konkretną treścią. Niezbędne staje się wyposażenie współczesnych pedagogów także w zakresie metod pracy z mediami. Pedagogia mediów znajduje się jednak wciąż w fazie tworzenia. Można bazować na tradycyjnych i nowoczesnych metodach wykorzystywanych w pedagogice, należy jednak sięgać także do metod wykorzystywanych przez same media. Wymaga to jednak umiejętności krytycznej obserwacji zmieniającego się charakteru poszczególnych mediów, pomysłowości, kreatywności, a może nawet odwagi pedagogów²⁵ – i te cechy (jak zresztą zaznaczali to sami nauczyciele) powinny być u nauczycieli rozwijane w zakresie edukacji medialnej (pedagogii mediów). Postulat ten, choć sformułowany do wyników badań pochodzących z 2000 roku, wydaje się aktualny do dziś.

Z rozmów autorki ze studentami pedagogiki wynika, że przedmiot media w edukacji, wprowadzony do programów kształcenia pedagogów w 2000 roku, daje im ogólną wiedzę o mediach, o istniejących teoriach medialnych, funkcjonowaniu mediów, ich oddziaływaniu itd., ale nie zapewnia im metodycznego przygotowania do prowadzenia zajęć z mediami²⁶. Badania autorki i obserwacja współczesnego procesu kształcenia pedagogów wskazują więc na pedagogię mediów jako kolejny obszar zadań pedagogiki medialnej.

²⁴ B. Niemierko, *Diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 96–99.

²⁵ Autorka podejmuje takie próby wraz ze studentami z ramach przedmiotu fakultatywnego: Wykorzystywanie mediów w pracy profilaktycznej, zastosowanie nowych metod z proweniencją medialną do pracy dydaktycznej przynosi obu stronom tego procesu wiele satysfakcji, jest to m.in. metoda lomografii (pochodząca z fotografii współczesnej) oraz portret w obrazie (pochodząca z fotografii i historii sztuki).

²⁶ Oczywiście stwierdzenie to powinno być podparte rzetelnymi badaniami.

BIBLIOGRAFIA

Aksman J., Gaj R., *W poszukiwaniu złotego środka... Próby realizacji wychowania przez sztukę w galeriach sztuki współczesnej w Krakowie*, [w:] *Współczesna myśl pedagogiczna*, red. N. Stolińska-Pobrańska, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi” 2003, nr 4.

Casetti F., Odin R., *Od paleo- do neo-telewizji. W perspektywie semiopragmatyki*, [w:] *Po kinie... Audiowizualność w epoce przekazników elektronicznych*, wybór, wprowadzenie i opracowanie A. Gwóźdź, Kraków 1994.

Góral J., Klauza K., *Kościół o środkach komunikowania myśli*, Częstochowa 1997.

Gawrecki L., *Przygotowanie nauczycieli do pracy z telewizją oraz możliwości jej wykorzystania w szkołach*, „Chowanna” 1986, nr 3.

Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja. Kształcenie. Pedagogika*, Kraków 1995.

Kontaktabzug. Medien im Prozess der Bildung, hrsg. K.J. Pazzini, E. Porath, S. Gottlob, Wien 2000.

Kwieciński Z., Witkowski L., *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.

Merkert R., *Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters*, Darmstadt 1992.

Niemierko B., *Diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.

Osmańska-Furmanek W., Furmanek M., *Pedagogika mediów*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. B. Śliwierski, t. 3, Warszawa 2006.

Natura - edukacja - kultura. Pedagogia źródeł, red. B. Przyborowska, Toruń 2006.

Rodziewicz E., Szczepska-Pustkowska M., *Od pedagogiki do pedagogii*, Toruń 1993.

Sośnicki K., *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949.

MARIOLA BRZOZA

Całościowe spojrzenie na wolność jako wartość dla uczniów szkoły średniej

WPROWADZENIE

Żyjemy w XXI wieku zdominowanym przez świat cyfrowej informacji, który diametralnie zmienia nasze życie. Pomimo upływu lat i zawrotnego tempa technologii wciąż egzystujemy w świecie zagorzałych walk o wolność poglądów, słowa i myśli. Pragniemy wyzwolić się od wszelkich ograniczeń, manipulacji, schematów, despotyzmu, znieważania i odpowiedzialności. Z większym niż kiedykolwiek natężeniem i zapałem poszukujemy wartości niezbędnych do świadomego kreowania własnej przyszłości, wyznaczających życiowe wybory i decydujących o rozwoju osobowym każdego z nas. Wartości te tworzą podwaliny do przyszłego postępowania oraz celu i sensu naszej egzystencji. Wartości są częścią życia ludzkiego składającą się na całość jego przekonań, poglądów, opinii, idei, wyborów, implikując koncepcję życia. Całość rozumiana jest jako *układ, który podlega prawidłowościom niedającym się wywnioskować ze znajomości prawidłowości, jakim podlega każdy jego składnik z osobna, z którego poszczególne części odznaczają się istotnymi własnościami, określonymi przez cechy całego układu*¹. Chcę zwrócić uwagę, że w społeczeństwie, otoczeniu, w którym kształtujemy swoją osobowość, kreowana jest w mniejszym lub większym stopniu moda na życie beztrudne, swobodne, bez zobowiązań. Pozostawia ono, czy też rodzi, w nieświadomym lub niedoświadczonym młodym umyśle małe ziarenko sprzeciwu, chęć odrzucenia wszelkich norm i zasad. Funkcjonowanie ucznia jako składnika, elementu czy

¹ K. Duraj-Nowakowa, *Projekt całościowego poznania pedagogicznego*, „Edukacja” 2000, nr 3, s. 28.

też części środowiska szkolnego i społecznego koncentruje się na *oddziaływaniu na inne całościowe kompleksy i inne systemy*². Związane jest to z tym, że młody człowiek nie tylko odczuwa wpływ oddziaływań rzeczywistości na siebie i otoczenie, ale i sam warunkuje pewne jego przejawy w placówce, do której uczęszcza. Konsekwencją wolności człowieka jest odpowiedzialność za swoje działania. Poczucie bycia wolnym nie zawsze bywa doceniane, okazuje się, że często jest marnowane lub pozostaje niewykorzystane odpowiednio. Uczniowie tak naprawdę nie wiedzą, co mają z wolnością zrobić, jak mają się poruszać w jej obszarze. Nie umieją korzystać ze swoich praw do wolnego wyboru, chociaż wiedzą, że mają taką możliwość.

Fenomen wolności to zagadnienie definiowane niejednoznacznie, jego problematyka jest wieloaspektowa i złożona. Nie ma mowy o precyzji w jego weryfikacji. W moim referacie nie podejmuję głębszego dyskursu, a wynika to z tego, że nie chcę się przebijać przez gąszcz filozoficznych wizji wolności. Myślę, że wolność ucznia jako istoty społecznej, która przynależy do wielu grup społecznych i z nimi współdziała i współtworzy koleje swojego losu, winna być rozpatrywana właśnie w aspekcie całościowym. W refleksji na ten temat odniosę się do rozważenia wolności pozytywnej „do” i negatywnej „od”. Ograniczę się do rozwinięcia tezy i postaram się uzasadnić swoje założenia przedstawione w trzech punktach.

WOLNOŚĆ JAKO WARTOŚĆ POZYTYWNA „DO” I NEGATYWNA „OD”

Życie stawia przed nami wymóg ciągłego poszukiwania i odkrywania wartości tego świata, a my staramy się temu sprostać. Człowiek nie mógłby istnieć w świecie pozbawionym wartości, czyli pustym i chaotycznym, ponieważ są one jego częścią, *nie ma pełnej osoby ludzkiej bez wartości, a te z kolei nie istnieją poza osobą*³. Wartości dotyczą spraw niezmiernie istotnych dla człowieka, są tym, co uważamy za ważne i cenne z naszego punktu widzenia. Wartościami nazywamy *idee, zjawiska, materialne i niematerialne podmioty, stany rzeczy, osoby, grupy itp. dodatnio lub ujemnie oceniane lub aprobowane czy odrzucane. Wartości stanowią jeden z głównych wyznaczników i celów ludzkiego działania*⁴. Przejawiają się jako cele i dążenia życiowe, mobilizujące do aktywności codziennej, zwłaszcza w sytuacjach trudnych. Są fundamen-

² *Ibidem*, s. 23.

³ S. Kowalczyk, *Wolność naturą i prawem człowieka*, Sandomierz 2000, s. 25.

⁴ *Wartość*, [w:] *Słownik socjologiczny*, red. K. Olechnicki, P. Załęcki, Toruń 1997, s. 239.

tem ludzkiej egzystencji. Wzbudzają pozytywne emocje i to od nich zależą ludzkie wybory, cele, dążenia i działania. W wieku szkolnym umiejętność dokonywania właściwych wyborów jest niezmiernie ważna, ponieważ skutki ich są dalekosiężne i zaważają czasem na całym życiu. Uściślając, mogę powtórzyć za filozofem nauki, że *wolność stanowi o ludzkiej egzystencji człowieka, poprzez nią i dzięki niej kreuje on rzeczywistość i przyszłość, tworzy swój świat i siebie samego*⁵. W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć stwierdzenia, iż *wolność jest wartością podstawową w życiu człowieka. Człowiek żyje w pełni, gdy doświadcza wolności*⁶, czy też *wolność jest darem, który otrzymujemy, aby rozwijać swoje człowieczeństwo*⁷.

Jednym ze sposobów podejścia do zagadnienia wolności są dwie zasadnicze koncepcje wolności: negatywna „od” i pozytywna „do”. Pierwszą możemy określić jako uniezależnienie się od czegoś, co zawiera się w pojęciu „wolność od czegoś”, drugą jako otwarcie się na coś, co może być wybrane, co z kolei wyraża „wolność do czegoś”. Przez to, że zostają nam zaofiarowane wartości, możemy sami w sposób wolny wybierać najkorzystniejsze.

Ze względu na wielość i bogactwo definicji wolności wyodrębniłam jej pozytywną i negatywną wartość. Te dwie kategorie rozumienia wolności możemy odnaleźć w koncepcjach Ericha Fromma czy Isaiaha Berlina. W pierwszym rozważaniu wolność negatywna związana jest z odrzuceniem wszelkich więzów i ograniczeń. Podstawowe przeżycie tej wolności to „nie muszę”. Najczęściej uznaje się za przodującą wolność negatywną „od” wyrażającą się w sytuacji braku wszelkiego przymusu i możliwości podejmowania decyzji w sposób absolutnie niezależny. Okazuje się, że człowiek w większości sytuacji swego życia może powiedzieć „nie” i zanegować przymus, odmówić jakiegokolwiek przymuszającej go instancji. Jest w ten sposób wolny – od. Wolność w rozumieniu pozytywnym unaczynia się w przeżyciu „mogę, ale nie muszę”. W tym ujęciu to, co istotne dla wolności ludzkiej, to nastawienie woli człowieka na wartość. W drugim założeniu wolność w znaczeniu negatywnym jest *zakresem, w jakim nikt nie ingeruje w naszą działalność*⁸, czyli stan, w którym na jednostkę nie działają żadne czynniki zewnętrzne ograniczające możliwości jej funkcjonowania. Bycie wolnym związane jest z brakiem ograniczeń zakazów czy wymuszania określonych korzyści. *Jeśli sfera wolności kurczy się za sprawą innych ludzi poniżej pewnego minimum, można powiedzieć, że znajduje się pod przymusem*

⁵ *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1999, s. 7.

⁶ M. Halama, *Wolność. Wychowanie do wolności w świetle nauki Jana Pawła II*, Kraków 2000, s. 7.

⁷ J. Łukomski, *Próba zbudowania chrześcijańskiej etyki środowiska naturalnego*, Radom 1998, s. 273.

⁸ I. Berlin, *Cztery eseje o wolności*, Warszawa 1994, s. 182.

*albo, jak kto woli, że jest zniewolony*⁹. Powoduje to, że młodzi ludzie nie mogą dokonywać wolnych wyborów, głosić swoich poglądów, pomimo że w społeczeństwie uznawany jest pluralizm racji, idei czy wartości. Dochodzi więc tym samym do ograniczenia wolności negatywnej. Wolność pozytywna natomiast wynika z chęci kontroli własnego życia, z pragnienia decydowania o swoim losie i z przekonania *chcę być podmiotem a nie przedmiotem; kierować się własnymi racjami i zamiarami, a nie ulegać czynnikom sprawczym działającym na mnie z zewnątrz*¹⁰. Reasumując, stajemy się wolni, przyjmując aktywną postawę, będąc podmiotem, a nie przedmiotem działania. W praktyce okazuje się, że jest to wolność znacznie bardziej twórcza, trudniejsza i wymagająca od człowieka większego zaangażowania.

Z przeprowadzonych przeze mnie badań, w których starałam się ustalić, czym jest wolność dla młodzieży licealnej i kiedy uczeń czuje się wolny, jasno wynika, że odpowiedzi ukierunkowane były w stronę wartości, którą jest wolność negatywna „od”. Młodzież przyznała, że nie może robić w szkole tego, na co ma ochotę. Wszędzie są jakieś zakazy i nakazy. Brakuje jej swobody w każdej dziedzinie życia. Uczniowie uskarżają się, że nie mogą i nie mają prawa do wolnego wyboru. Wszystko jest z góry określone i muszą się temu podporządkować. Chcą, aby nie były im narzucane poglądy, myśli i opinie. Egzemplifikacją tych spostrzeżeń są odpowiedzi kilku uczniów, którzy mówią o wolności, że to *stan, w którym możemy swobodnie wyrażać swoje opinie, nie bojąc się krytyki i braku akceptacji ze strony innych* (L1/3), *to swoboda działania każdego człowieka* (L1/10), *swoboda wypowiedzania się, nieprzymuszanie i nienakazywanie komuś, co ma robić* (L2/9, L2/21, T1/2), *możliwość mówienia, co myślę, gdzie mi się podoba* (L2/1)¹¹. Maturzyści postrzegają wolność jako swobodę, której nie mogą osiągnąć w szkole. Chcą wiedzieć, że mogą decydować o sobie. Wybierać przedmioty, które ich interesują i fascynują. Nie chcą siedzieć na nudnych zajęciach, które według nich do niczego im się nie przydadzą. Chcą głosić swoje poglądy głośno, ale boją się, że zostaną odrzuceni i nie będą rozumiani. Uczeń czuje się, jakby nie miał żadnego wpływu na to, co się wokół niego dzieje. Szkoła w oczach ucznia jest instytucją, która zmusza go do przyswajania wiedzy z takich dziedzin, które nie są interesujące dla niego, jest przekonany, że szkoła wymaga od niego podporządkowania się i poddania się jej oddziaływaniom. Uczniowie są świadomi tego, że muszą być odpowiedzialni za to, co robią. Muszą ponosić konse-

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*, s. 192.

¹¹ M. Brzoza, *Świadomość sensu życia w opinii młodzieży kończącej Liceum Ogólnokształcące i Technikum Elektryczne w Kielcach*, Kielce 2006, s. 72 (niepublikowana praca magisterska).

kwencje swoich decyzji. Nie można krzywdzić innych i zachowywać się, jakby się nic nie stało. Wiedzą, że są osobami pełnoletnimi i wymaga się od nich, aby okazywali szacunek każdemu człowiekowi. *Okolo połowy (50,8%) maturzystów objętych badaniem stwierdziło, że czuje się wolnym człowiekiem wtedy, gdy robi to, na co ma ochotę i nikt ich do niczego nie zmusza. Wolność w świadomości uczniów jawiła się jako swoboda, robienie tego, co maturzyści chcą i lubią bez odczuwania przymusu i konieczności. Nie chcą czuć się skrzępowani nakazami czy zakazami. Uczniowie (48,2%) podzielają też przekonanie, że być wolnym człowiekiem to w sposób odpowiedzialny kierować swoim postępowaniem, to szanować innych, nie krzywdzić ich i liczyć się z ich zdaniem. Podejmować decyzje w sposób odpowiedzialny*¹².

Okazuje się, że wolność jest dla młodzieży ważna, ale chyba nieosiągalna we współczesnej szkole. Jest trochę iluzją, marzeniem, bo czy można się uwolnić od przepisów, zasad i norm szkolnych? Czy one nie są ustalone po to, by chronić wolność ucznia, aby mógł czuć się pewnie i bezpiecznie. Poczucie swobody, które niczym nie jest ograniczone, otwiera furtkę do chaosu celów, nieskoordynowanych dążeń, przypadkowych ruchów raniących otoczenie. Stać się swoistym zaprzeczeniem, patologizuje i hamuje rozwój człowieka¹³.

OBSZARY REALIZACJI WOLNOŚCI JAKO WARTOŚCI NA GRUNCIE SZKOŁY ŚREDNIEJ

Refleksja nad wolnością może być uwikłana w różne konteksty, dla mnie najważniejsze okazały się relacje z nauczycielami. Praca pod ich kierunkiem jest rzeczą naturalną i wpisaną w życie szkoły. Nauczyciel jako mistrz i przewodnik po drodze edukacyjnej młodzieży zmierza do przekazania im mądrości, dzięki której uczeń będzie mógł samodzielnie i odpowiedzialnie korzystać z wolności. Powszechnie wiadomo, że kultura osobista i wiedza pedagogiczna nauczyciela to czynniki odgrywające dużą rolę w rozwoju ucznia. Stosunek nauczyciela do ucznia, czyli obszar wzajemnych relacji, powinien być taki, aby uczniowi dał szansę wykazania tego, co robi najlepiej. Taki powinien być, ale czy naprawdę tak jest? Okazuje się, że uczniowie są faworyzowani, ale także niejednokrotnie ośmieszani przez nauczycieli, co powoduje, że ich wzajemne stosunki są bezosobowe i oschłe.

Życie nieustannie niesie i stawia nowe wymagania. Uczeń musi przystosować się do życia w szkole, zrozumieć nauczycieli i ich poglądy. Ale on sam, tak jak każdy człowiek, ma swoje potrzeby i pragnienia. Przychodzi do szkoły z na-

¹² *Ibidem*, s.75

¹³ Por.: J. Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków 1999, s. 29.

stawieniem, że będzie mógł w znacznej części tu właśnie je zaspokoić. Dlatego potrzebuje mądrych i wyrozumiałych nauczycieli, którzy umiejętnie pomogą dokonywać trudnych wyborów, podejmować decyzje, mogące zaważyć na całym jego życiu. Umiejętność dokonywania trafnych decyzji uczeń zdobywa i udoskonala w ciągu całego swojego życia. Im więcej wiedzy i doświadczenia, tym wybór jest trafniejszy. Uczniowie potrzebują nauczycieli, którzy docenią ich staranie, pomogą im znaleźć własną drogę, stać się ludźmi o silnym poczuciu własnej wartości i umiejącymi porozumiewać się i współdziałać z innymi oraz nauczą umiejętnie korzystać z wolności. Uczeń powinien nauczyć się dokonywać samodzielnych wyborów, dzięki czemu może odczuć, że ma wpływ na własne życie i uczy się brać za nie odpowiedzialność. Staje się świadomy tego, na co może sobie pozwolić, a czego nie może robić, *człowiek, dokonując wolnego wyboru, uwewnętrznia wartość wolności, a przez swój wybór staje się odpowiedzialnym w perspektywie dobra i zła. Tylko w ten sposób może być sobą. Zatem, aby samemu być prawdziwie wolnym, konieczny jest szacunek wobec cudzej wolności*¹⁴. *Okazuje się, że niczym nie ograniczona wolność, a więc dowolny przebieg zdarzeń, nie kierowany żadnym celem, jest w istocie formą zniewolenia przez te zdarzenia*¹⁵.

Integralną częścią nauczania i wychowania w każdej szkole są zajęcia dydaktyczne. Nauczycielowi zostaje powierzony uczeń, aby mógł przekazać mu wiedzę bądź wskazać, jak ją zdobyć. To nauczyciel odpowiada za to, co się w klasie dzieje, a także od niego w znacznej mierze zależy, co się w niej nie wydarzy. Niezależnie od tego czy nauczyciel uświadamia sobie, czy też nie, jakie kierują nim uczucia w kontaktach pedagogicznych, uczniowie jako dobrzy obserwatorzy odczytują je dokładnie. Zauważają, że deklaracje nauczycieli nie znajdują potwierdzenia w ich postawach i zachowaniu. W efekcie uczniowie nie wygłaszają i nie ujawniają swoich poglądów, panuje cisza, brak aktywności i zaangażowania w czasie lekcji. Pedagodzy zawężają w ten sposób obszar wolności ucznia w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Prowadzi to do zubożenia doświadczeń zawodowych nauczycieli i schematyzmu poznawczego młodzieży. Utarte przekonania i idee nauczycielskie sprawiają, że nie wprowadzają do nauki żadnych nowatorskich zmian. Pozostają przy tradycyjnych wzorach, utrwalając przekonanie, że nauczyciel ma zawsze rację, nawet jeśli jej nie ma.

Nauczyciel odgrywa dużą rolę w życiu młodego człowieka. Niewłaściwe jego postępowanie może negatywnie wpłynąć na rozwój intelektualny i emocjonalny ucznia. Pamiętać należy, że nauczyciel uczy nie tylko o tym,

¹⁴ *Ibidem*, s. 110.

¹⁵ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, s. 126.

jaki jest świat, ale też, jak w tym świecie funkcjonować. Powinien dostosowywać swoje działania do indywidualnych zdolności uczniów. Dostrzeganie odmienności charakterów i postaw dzieci, różności potrzeb i różnej ich hierarchii u poszczególnych wychowanków sprawia, że nauczyciel może wspomagać rozwój uczniów, inspirować do podejmowania działań, dzięki którym będą mogły doskonalić umiejętności oraz pogłębiać swoją wiedzę. Dlatego nauczyciele powinni być wobec swoich uczniów obiektywni, wyrozumiali i szanować ich godność. Nauczyciel jest odpowiedzialny za wychowanka, ale i wobec wychowanka, dlatego postawa nauczyciela powinna być odzwierciedleniem wypowiedzianych przez niego opinii i sądów. W swojej ocenie powinien być bezstronny i konsekwentny. To, co powie, powinno mieć wartość, a to, jak postępuje, powinno być przykładem i wzorcem do naśladowania dla ucznia. Nauczyciel powinien kształtować wrażliwość uczniów na krzywdę i potrzeby ludzi.

Kiedy relacje z nauczycielami zostają zakłócone, uczniowie niechętnie wypowiadają się na forum klasy. Brak odwagi i wiary we własne siły prowadzi do tego, że nie konfrontują z nimi swoich myśli. Nie każdy uczeń czuje się dobrze w szkole, do której uczęszcza, i nie zawsze ma on odwagę o tym głośno mówić. Może to wynikać z niewłaściwego stosunku do własnej osoby, z nieumiejętności wyzbycia się kompleksów i strachu przed zabieraniem głosu. Uczniowie nie chcą zostać ośmieszeni i skrytykowani za swoje poglądy. Strach, obawa przed czymś złym przyjmuje dominującą rolę w ich działaniach. Sprawia, że nie chcą, a potem wręcz nie lubią mówić o tym, co myślą na dany temat. Zamykają się w sobie, stają się nieśmiali i wolą się nie wypowiadać. W szkole są zestresowani i czują się niezrozumiani przez nauczycieli. Podjęcie jakiegokolwiek próby przekazania odmiennej opinii sprawia, że czują na sobie „oddech” nauczyciela. Nie chcą być prześladowani, krytykowani i zastraszeni. Nauczyciele nie potrafią zrozumieć ucznia, nie potrafią słuchać ani dyskutować z uczniem. Mają swoje utarte poglądy na wszystko i nie chcą, aby uczeń cokolwiek zmieniał w tym kierunku. Uważają, że zawsze wiedzą wszystko najlepiej. Krytykują, ignorują i lekceważą uczniów. Denerwują się, kiedy uczeń zadaje pytanie, na które nauczyciel nie jest w stanie udzielić odpowiedzi. Zdarza się, że uczniowie nic nie mówią, bo nie chcą nauczyciela urazić. Uczniowie wiedzą, że nie mogą podważać wiedzy nauczyciela i powinni przyznawać mu w każdej sytuacji rację. Dlatego starają się nie zadawać kłopotliwych pytań, a nauczyciele nie są zmuszani do głębszych przemyśleń. Prowadzi to do tego, że nauczyciele uważają się za ludzi mądrych i przekonujących. Czują się dowartościowani i utwierdza ich to w przekonaniu, że dobrze wykonują swoją pracę.

Jeżeli głoszenie swoich poglądów jest jednoznaczne z poczuciem wolności, to brak możliwości prezentowania ich jest zaprzeczeniem wolności. Podmiotowość ucznia zostaje naruszona w imię zasad i poglądów nauczycieli. Ciągła presja, zależność i strach sprawiają, że wolność zostaje zniewolona i zatracana. Uczeń boi się skompromitować w oczach klasy, nauczyciela i stara się nie wyrażać głośno swoich przekonań. W oczach ucznia wolność przybiera postać wolności „od”, ku której zmierza młody człowiek. Pragnie się uwolnić od przy-
muszającej go do respektowania prawa instytucji szkolnej. Dąży do swobody, niezależności i możliwości podejmowania świadomych, mądrych i dojrzałych decyzji. Każdy jako człowiek wolny powinien mieć szansę pokazania, że jest istotą wartościową i godną zaufania, która potrafi i może ubogacać swój umysł przez dokonywanie właściwych wyborów. Dla pedagogów oznacza to, *iż powinni oni postrzegać i akceptować swoich wychowanków w całej pełni ich egzystencji jako równoprawne im jednostki ludzkie*¹⁶. Dając im prawo do podejmowania autentycznych wyborów przy swobodnym wyrażaniu swoich poglądów, stwarzają szansę na owocny dialog i współpracę we wzajemnych relacjach. *Jeśli chcemy, by uczniowie nauczyli się być wolnymi i odpowiedzialnymi jednostkami, musimy być jednocześnie gotowi pozwolić im konfrontować życie i stawać twarzą w twarz z problemami*¹⁷.

UWARUNKOWANIA POCZUCIA WOLNOŚCI UCZNIÓW

Wolność ucznia w szkole uwarunkowana jest wieloma czynnikami, spośród których do szczególnie znaczących i rozważanych przeze mnie zaliczam: osobowość nauczyciela i obowiązki szkolne. Zasięg swoich poszukiwań specjalnie ograniczyłam właśnie do tych dwóch kategorii czynników, które nieodzownie skupiają się wokół życia szkolnego młodzieży. Muszę podkreślić, że aspekt osobowościowy nauczyciela wiedzie ogromny prymat w pracy z uczniami. Od nauczyciela bowiem uczniowie oczekują pomocy w poznawaniu świata, przygotowania do dalszej nauki i życia w społeczeństwie zróżnicowanym światopoglądowo i etycznie. Aby sprostać tym wymaganiom, nauczyciel powinien rozwijać w sobie umiejętności komunikacyjne i dydaktyczne, czyli modernizować i urozmaicać metody i środki dydaktyczne, starać się o właściwy ich dobór, tak by być modernizatorem i innowatorem zajęć dydaktycznych. Niewątpliwie osobowość nauczyciela determinuje poczucie wolności ucznia. Nauczyciel może zachęcać do pracy, działania, kształtowania swoich zainteresowań, wygłaszania swoich

¹⁶ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005, s. 161.

¹⁷ J. Kostkiewicz, *Wychowanie do wolności wyboru*, Rzeszów 1998, s. 148.

poglądów, co prowadzi do wiary we własne siły i utwierdza w przekonaniu, że uczniowie nie są zniewoleni przez utarte wzory nauczania. W literaturze przedmiotu możemy się spotkać z twierdzeniem, że *najistotniejszym warunkiem sprzyjającym wolności wychowanka jest wychowawca – facylitator*¹⁸. *Podstawowymi cechami tej osoby jest akceptacja (lęku, apatii, uczucia itp.) zaufanie i nagradzanie oraz empatyczne rozumienie*¹⁹. Nauczyciel jawi się jako osoba godna zaufania, sprawiedliwa, kompetentna, pomocna w każdej sytuacji i rozumiejąca. Dzięki temu kontakty z nauczycielami wzmacniają uczniowską wiarę w siebie, swoje możliwości, głoszone myśli i ułatwiają adaptację w środowisku szkolnym. Uczniowie chcą i starają się mądrze i dojrzałe uzasadniać swoje wypowiedzi, nie tkwiąc w poczuciu osaczenia i strachu pod okiem nauczyciela. Aktywności uczniów sprzyja klimat empatii podmiotowego traktowania młodych ludzi, rodzi to w nich poczucie wolności w realizacji siebie oraz odpowiedzialność za swoje działania. Proces uczenia się powinien być żywy i aktywny, aby w jego trakcie uczeń mógł zmieniać i modyfikować otrzymane informacje, nie zaś biernie je wchłaniać. Z powyższego wynika, że pozytywne nastawienie czy też stosunek nauczycieli wobec uczniów eksplikuje ich poczucie wolności. Podtrzymuje przekonanie, że młodzież jest bardziej otwarta w kontaktach z pedagogami, ma poczucie wpływu na pracę samodzielną i grupową. Praca nauczyciela może również wywoływać obawę utraty wolności. Szczególnie wtedy, gdy komunikaty, które uczeń odbiera na zajęciach, są wyrazem braku akceptacji. A kierowany w stronę ucznia przekaz wiąże się nie tylko z krytyką, ale ukryta jest w nim opinia o osobie, do której jest on kierowany. Wypowiedzi nauczyciela, w których odnajdujemy groźbę, ironiczne uwagi, ośmieszanie, osądzanie czy wyśmiewanie sprawiają, że w umyśle ucznia tworzy się uraz, blokada czy tendencja do zamknięcia się w swoim świecie. Nie chcą lub nie odczuwają potrzeby mówienia o swoich uczuciach. Towarzyszą im postawy aspołeczne, strach, agresja i chęć zemsty, a także klimat chłodu i obcości w kontaktach z nauczycielami. Zaczynają domniemywać, spekulować i utwierdzać się w przekonaniu, że rola ucznia polega głównie na biernym wykonywaniu poleceń nauczyciela. Wychowanek jest podporządkowany narzuconym wzorcom, normom czy celom, jakie konsekwentnie wymusza na nim wychowawca. Swoboda i możliwość nieskrępowanej, nieograniczonej wypowiedzi zostaje zablokowana przez apodyktycznego pedagoga. Powoduje to, że młodzież czuje się skrupowana w działaniach, tłumi swoje aspiracje, oceny i poglądy, ponadto odczuwa niechęć do nauczyciela i wykładanego przez niego przedmiotu.

¹⁸ *Wolność jako...*, op. cit., s. 114.

¹⁹ *Ibidem*, s. 112.

Czynnikiem warunkującym wolność jest również odniesienie do określonych przepisów ukierunkowujących zachowanie młodzieży, mam tu na myśli obowiązki szkolne. W szkole uczniowie zdobywają informacje, doświadczenia na temat obowiązujących w tym środowisku norm postępowania, czyli tego, co wolno robić, a co jest postrzegane jako niewłaściwe. W zależności od osoby, jedni się zgadzają z obowiązkami, a inni buntują się przeciwko nim, eksponując swój sprzeciw. W szkolnej instytucji kształtujemy postawy i poglądy wobec kodeksu ucznia, a więc kwestii pisanych i niepisanych norm odnoszących się do zachowania, przestrzegania regulaminu, obowiązków szkolnych; *nota bene* do tego, jak wolno i nie wolno postępować, żeby nie skrzywdzić kolegów i innych członków społeczności szkolnej. Znowu pojawia się zniewolenie i uzależnienie „od”, w tym wypadku od obowiązków szkolnych. Przejawy braku poczucia wolności to obowiązek chodzenia do szkoły, uczestniczenia w lekcjach nie lubianych przedmiotów, obowiązek nauki, zakaz palenia i wychodzenia w czasie przerwy ze szkoły, nakaz zmiany obuwia i inne. Okazuje się, że im więcej nakazów i zakazów, tym bardziej uczniowie narzekają, że szkoła dramatycznie ogranicza ich prawa. Patrząc z innej perspektywy, kiedy zniesiemy dotychczasowe przepisy zawarte w kodeksie, zwiększymy wolność ucznia, ale to może wprowadzić rozpasanie moralne w ich poglądach i zachowaniu, brak odpowiedzialności za swoje działania i słowa. Przecież człowiek akceptujący własną wolność nie może obciążać nikogo winą za przyczyny i skutki własnego działania, *wolność jednostki musi być ograniczona do tego stopnia, by nie sprawiała przykrości innym*²⁰. Każdy odpowiada za swoje zachowanie nie tylko przed samym sobą, ale również przed społecznością, w której żyje. Niewątpliwie przedstawione powyżej rozważania mogą sprawiać wrażenie, że młodzież pragnie uwolnić się od przymuszających ją regulaminów, osób czy instytucji. Jednak dyscyplina i porządek w szkole są potrzebne, gdyż uczą odpowiedzialności i okazywania szacunku. Pomimo że każdy ma inny charakter, temperament czy upodobania, powinien nauczyć się funkcjonowania zgodnego z ogólnymi zasadami szkolnymi.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując swoje rozważania, pragnę zachęcić wszystkich do refleksji nad tymi spostrzeżeniami. Obserwując współczesną rzeczywistość, myślę, że uczniowie wyrażają pozytywny stosunek do życia i są z niego zadowoleni. W ich świadomości spośród dwóch kategorii wolności coraz większy prymat zdobywa

²⁰ J.S. Mill, *Utylitaryzm. O wolności*, tłum. M. Ossowska, Warszawa 1959, s. 197.

wolność „od”. Uważam, że wolność jest wartością, która w procesie kształcenia odgrywa rolę dominującą, dlatego współpraca nauczycieli i uczniów, zaufanie i szacunek powinny dać rezultaty niewymierne w pracy pedagogicznej. Poprzez wzajemne partnerstwo i respektowanie przez uczniów zasad oraz kanonów życia szkolnego możliwa jest intensyfikacja ich poczucia wolności. Musimy pamiętać, że uczeń jest częścią większej rzeczywistości i poczucie jego wolności wynika z zależności zachodzących między jej elementami. Akcentuje przez to ważność modelu całościowego, który pozwala na kompleksową identyfikację problemów i jest podstawą do aktywowania nowych rozwiązań potencjalnych trudności.

BIBLIOGRAFIA

- Berlin I., *Cztery eseje o wolności*, Warszawa 1994.
- Bińczycka J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków 1999.
- Brzoza M., *Świadomość sensu życia w opinii młodzieży kończącej Liceum Ogólnokształcące i Technikum Elektryczne w Kielcach*, Kielce 2006 (niepublikowana praca magisterska).
- Duraj-Nowakowa K., *Projekt całościowego poznania pedagogicznego*, „Edukacja” 2000, nr 3.
- Halama M., *Wolność. Wychowanie do wolności w świetle nauki Jana Pawła II*, Kraków 2000.
- Kostkiewicz J., *Wychowanie do wolności wyboru*, Rzeszów 1998.
- Kowalczyk S., *Wolność naturą i prawem człowieka*, Sandomierz 2000.
- Łukomski J., *Próba zbudowania chrześcijańskiej etyki środowiska naturalnego*, Radom 1998.
- Mill J.S., *Utylitaryzm. O wolności*, tłum. M. Ossowska, Warszawa 1959.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.
- Słownik socjologiczny*, red. K. Olechnicki, P. Załęcki, Toruń 1997.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005.
- Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1999.

JANUSZ ZIARKO

Idee społecznego konstruktywizmu w diagnostyce sytuacji zagrażających bezpieczeństwu uczniów w szkole¹

WPROWADZENIE

Podstawową w rozważaniach jest teza, iż życie szkolne postrzegane z perspektywy ucznia, nauczyciela czy rodzica jest zbiorem sytuacji, które można różnie odczytywać i które są różnorodnie odczytywane, gdyż nie ma jednej prawdziwej bądź powszechnie akceptowanej wykładni, jak to czynić. Sygnały płynące z sytuacji, ścierając się z poglądami, wiedzą i doświadczeniami odbiorców, czytane są przez każdego z nich na swój sposób. Podkreślić też należy, że ten sam kontekst może być odmiennie rozpoznawany czy odczytywany przez różne osoby, a to oznacza, że sytuacyjne obiekty będą miały dla nich różne znaczenia. To, w jaki sposób jednostka definiuje sytuację, wpłynie na jej sposób doboru znaczeń i formę ich realizacji w komunikacyjnym zachowaniu². Dlatego przekazy, zawarte w komunikatach związanych z sytuacją, mogą być adaptowane w całości lub częściowo, przekształcane w myśl poglądów i potrzeb własnych odbiorcy bądź całkowicie odrzucane, a idee przewodnie przekazu często takimi przestają być. Stąd procesy odko-

¹ Artykuł powstał w ramach projektu badawczego nr 1 HO2D 009 30 – „Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów w rozwijaniu szkolnych systemów bezpieczeństwa”, finansowanego przez MNiSW ze środków na naukę w latach 2006–08.

² J. Bielecka-Prus, *Definiowanie sytuacji w procesie komunikowania według Basila Bernsteina a interakcjonizm symboliczny*, [w:] *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, red. E. Hałas, K.T. Konecki, Warszawa 2005, s. 68.

dowywania sytuacji mogą przebiegać i przebiegają w różny sposób, a wiedza o szkolnych sytuacjach, gromadzona przez odbiorców posiadających różne pułapy doświadczeń, stosujących odrębne, swoiste strategie i taktyki odbioru i interpretacji informacji, jest wiedzą emocjonalnie i treściowo bardzo zróżnicowaną. Zasadna jest też teza, że sytuacje w szkole to aktywne procesy tworzenia i wymiany znaczeń, realizowane są przez uczniów i nauczycieli, przy współdziałaniu podmiotów spoza szkolnego środowiska. Jako takie nigdy nie mogą być adekwatnie odczytane i opisane w kategoriach i terminach, którym subiektywnie nadajemy pozytywne/negatywne znaczenie.

Poznawanie sytuacji, gromadzenie o nich adekwatnej wiedzy wymaga rozwijania sposobów, które pozwalają na określenie oddolnych taktyk stosowanych przez uczestników sytuacji dla nadawania znaczeń sytuacyjnym elementom i relacjom. Wysiłki koncentrować tutaj powinniśmy na poszukiwaniach odpowiedzi, już nie na pytanie: co znaczy?, ale na pytania: jak ludzie postrzegają, rozumieją?, jakie i dlaczego nadają znaczenia? Jest to podstawowe zagadnienie wymagające postępowania badawczego³. Niezaprzeczalnym faktem jest, że zarówno nadawane, jak i odbierane sygnały są pełne luk, nieadekwatności, sprzeczności. Dlatego diagnozowanie szkolnych sytuacji zagrażających bezpieczeństwu uczniów wymaga wyposażenia nauczyciela w narzędzia diagnostyki, w umiejętności ich wykorzystania w rozpoznawaniu zagrożeń, a także potrzebne jest wzbogacanie metod diagnostycznych o elementy wielointeligentne i obupółkulowe. Przydatne byłyby tu idee społecznego konstrukttywizmu wyrażone kluczowymi pojęciami: współuczestnictwo, poczucie przynależności, relacje między ludźmi, komunikacja. Ważne też jest, aby w oparciu na tych ideach rozwijać metodyki: prowadzenia badań diagnostycznych, interpretowania wyników oraz proponowania rozwiązań problemów. Ta sfera działalności zyskuje na znaczeniu i urasta do rangi jednej z podstawowych kompetencji zawodowych nauczycieli, w zakresie której winni rozwijać swoje umiejętności. Jakie przesłanki przemawiają za rozwijaniem nauczycielskich kompetencji w zakresie wychowawczej diagnostyki? Jakie strategie zdobywania informacji o uczniach winni oni poznawać i rozwijać? Oto pytania, na które odpowiedzi poszukiwać będziemy w niniejszym opracowaniu.

³ J. Ryzek, *Piękno w kulturze ponowoczesnej*, Kraków 2006, s. 105–107.

WYMIARY I WYZNACZNIKI SYTUACJI ZAGRAŻAJĄCEJ BEZPIECZEŃSTWU UCZNIĄ W SZKOLE

Cechą charakterystyczną szkolnego środowiska jest jego złożoność dynamiczna, czyli taka: w których przyczyny i skutki są subtelne, a efekty działań w czasie nie są oczywiste, kiedy to samo działanie daje zasadniczo odmienne efekty, tak w krótkim, jak i długim okresie, kiedy ta sama akcja powoduje pewne konsekwencje lokalne i zupełnie inne konsekwencje w innej części środowiska, kiedy oczywiste działania przynoszą nieoczywiste skutki⁴.

Fragmencie szkolnego środowiska badany przez nauczyciela, z racji rozpoznawania tych wszystkich działań, procesów, zjawisk, ocen, relacji, których następstwem jest sytuacja zagrożenia, traktowany winien być dynamicznie i wieloaspektowo. Powoduje to, iż konieczne jest obserwowanie wyróżnionych jego fragmentów:

- uwzględniając dynamikę formistnienia środowiska, a mianowicie: a) form, które istnieją obecnie, czyli zdarzenia zachodzące aktualnie, angażujące osoby do walki z przeciwnościami wyłaniającymi się w „tu i teraz” człowieka; b) które istniały w przeszłości, czyli retrospektywny ogląd tego, co się już wydarzyło, a co pozostawiło ślady w postaci szkody lub straty i co upośledza potencjał zaradczy człowieka i c) form, które dopiero zaistnieją, czyli zagrożenia, które możemy rozpatrywać w perspektywie przyszłości, jako te które możemy przewidywać i im przeciwdziałać⁵;
- realizowane z różnych perspektyw, respektujące istnienie wielu warstw, aspektów, elementów środowiska, które są ze sobą powiązane różnego rodzaju relacjami, tworzącymi „grubsze” warstwy, „lichniesze” aspekty, „większe” elementy, ale jednocześnie zachowującymi w pewnym stopniu swoją odrębność; przy wnikliwej obserwacji dociera się do fragmentów, które uznajemy za elementarne na przyjętym stopniu ogólności⁶.

Prezentowane tu rozumienie sytuacji wykorzystuje tezę, że człowiek zawsze żyje i działa „w sytuacji”, nie jest izolowany od świata bytów, świata zdarzeń – jest elementem całości złożonej z wielorakich elementów. Przyjmujemy zatem, że sytuacja zagrożenia złożona jest z różnorodnych czynników wzajemnie ze sobą powiązanych i na siebie oddziałujących, modyfikujących się

⁴ P.M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 1998, s. 80.

⁵ Z. Ratajczak, *Oblicza ludzkiej zaradności*, [w:] *Człowiek w sytuacji zagrożenia. Kryzysy, katastrofy, katastrofizm*, red. K. Popiołek, Poznań 2001, s. 17.

⁶ D. Miller, *Wpływ wiedzy projektanta na formułowanie problemu projektowego. Ujęcie prakseologiczne*, Wrocław 1990, s. 81.

i współzależnych⁷ oraz że sytuację zagrożenia można określać poprzez podanie czynności, ze względu na którą została ona wyróżniona, i tych elementów, które mają dla niej znaczenie⁸. Sytuacje zagrożenia, jakie obserwujemy w szkolnych środowiskach, to podklasa sytuacji społecznych. Ich elementami są przede wszystkim ludzie: uczniowie, grupy rówieśnicze, koleżeńskie, zadaniowe, nauczyciele, rodzice oraz ich wzajemne relacje, ich czynności i wyniki tych czynności. Sytuacje takie mają specyficzne cechy, strukturę i obszary. Do głównych właściwości sytuacji zagrożenia zalicza się jej względną długość i trwałość i w znacznej mierze przymusowość (poszkodowany uczeń nie może jej uniknąć) oraz częściową nieprzewidywalność i często brak zaplanowania. Obszar sytuacji zagrożenia nie jest też ograniczony „murami szkolnymi”. Integralnymi składowymi takich sytuacji są: rodzina ucznia, specyfika środowiska klasowego i lokalnego, które wielowymiarowo modyfikują funkcjonowanie ucznia w szkole⁹. Zakładamy także, że sytuacje zagrożenia i ich konteksty mają charakter obiektywny i tworzą stymulujące ucznia dynamiczne pola, w których on porusza się, zachowuje, działa. Na to, jak się porusza, zachowuje, działa, wpływają subiektywne znaczenia, jakie nadaje on elementom obiektywnej sytuacji. W tym kontekście można mówić, że sytuacja ucznia jest zawsze subiektywna, czyli że obiektywne z perspektywy zewnętrznej środowisko szkolne stanowi dla ucznia źródło subiektywnych doświadczeń. Ważna jest tu świadomość faktu, że sytuacje zagrożenia oddziałujące na różnych uczniów mogą być – mimo podobieństwa – numerycznie, ilościowo i akcydentalnie różne. Chociaż układ zewnętrznych okoliczności jest dla wielu uczniów taki sam, jednakże wewnętrzna postawa podmiotu w tej sytuacji wartościującego i podejmującego decyzję może być pod wieloma względami różna¹⁰, co sprawia, że w toku tego samego procesu mamy do czynienia z wielością oraz różnorodnością sytuacji. Jest to między innymi konsekwencja tego, iż sam uczeń, będący elementem sytuacji, wnosi do niej swoje właściwości natury biologicznej, psychicznej i społecznej, które mają znaczenie selekcyjne i modyfikujące obiektywnie podobne wpływy środowiska szkolnego¹¹. Zaś sama sytuacja przekształca się wraz z każdą zmianą, chociaż jednego z jej elementów – co sprawia, że jedna sytuacja przekształca się w drugą¹². Od

⁷ M. Gołaszewska, *Estetyka o orientacji empirycznej*, [w:] *Estetyki filozoficzne XX wieku*, red. K. Wilko-szewska, Kraków 2000, s. 311.

⁸ T. Tomaszewski, *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa 1984, s. 224.

⁹ E. Zwierzyńska, *Testy w diagnozowaniu sytuacji szkolnej dziecka*, [w:] *Psychologia praktyczna w systemie oświaty*, red. K. Ostrowska, Warszawa 1999, s. 183.

¹⁰ S. Rosiek, *Sytuacjonizm etyczny a chrześcijańska roztropność*, Poznań 1986, s. 72.

¹¹ E. Zwierzyńska, *Testy w diagnozowaniu...*, op. cit., s. 183.

¹² A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979, s. 192–193.

percepcji elementów sytuacji i rozumienia ich przez ucznia zależy to, czy sytuacja nabierze charakteru zadaniowego, w której będzie realizował on swoje cele, czy tylko reagował na bodźce.

Ważne też jest tutaj przeświadczenie, że każda sytuacja, która stwarza zagrożenia, a także jej kontekst zawierają w sobie zestawy informacji, do których trzeba dotrzeć, zgromadzić je i zinterpretować. Dotyczą one:

- zdarzeń w sytuacji zaistniałych, ich zakresu, przebiegu, skutków bezpośrednich oraz czasowo i przestrzennie oddalonych, ilości i jakości zachowań osób w sytuacji uczestniczących;
- niektórych uwarunkowań jej rozwoju i oddziaływania – lokalizowanych w grupach rodzinnych, rówieśniczych, koleżeńskich, sąsiedzkich, organizacjach młodzieżowych oraz związanych z sytuacyjnymi postawami, motywami, potrzebami osób z sytuacją związanych;
- potencjalnych sposobów ich eliminacji z życia szkoły i pomocy tym uczniom, którzy jej potrzebują.

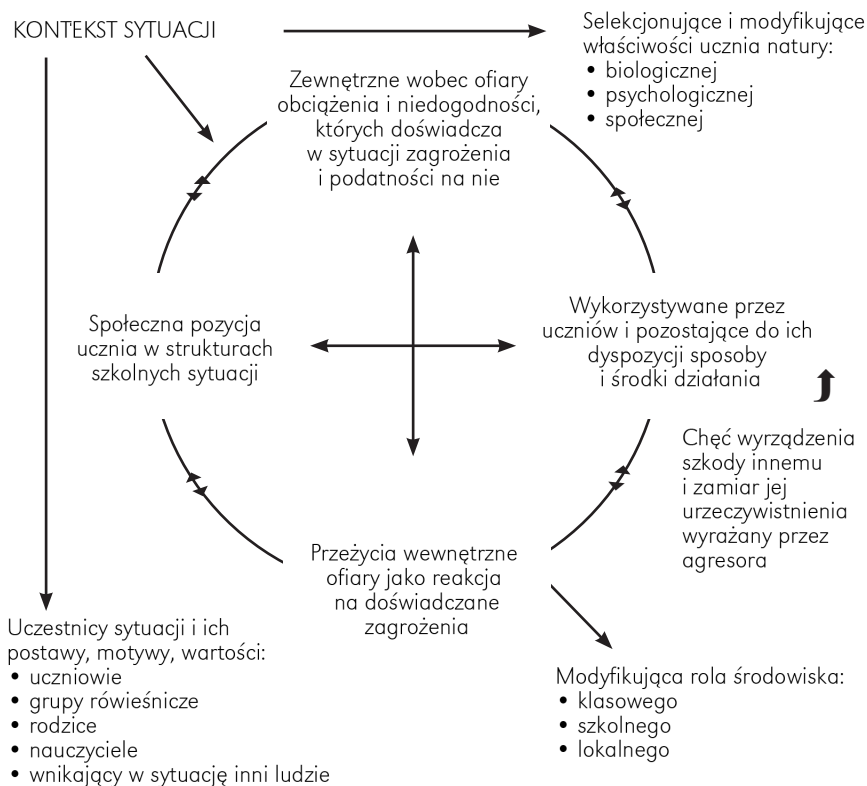
Konceptualizując sytuację zagrożenia, należy wyodrębnić w niej kilka podstawowych elementów, które wpływają na przebiegające w sytuacji procesy i kształtują rozgrywane się tam zdarzenia. Elementami tymi są na przykład:

- społeczną pozycją ucznia – sprawcy ofiary w strukturach szkolnych sytuacji,
- pozostające do dyspozycji sprawcy ofiary metody oraz środki działania,
- wykorzystywanego w działaniach przez sprawcę ofiary sposoby postępowania,
- zewnętrzne wobec ofiary obciążenia, ograniczenia i niedogodności, których doświadcza w sytuacji zagrożenia,
- przeżycia wewnętrzne ofiary jako reakcja na doświadczane zagrożenia.

Złożoność szkolnych sytuacji zagrażających bezpieczeństwu uczniów wymaga od przedstawiających ją modeli takiego zorganizowania występujących w nich elementów, żeby można było na ich podstawie snuć spójne opowieści przedstawiające historie osób, szkolnych prześladowców i szkolnych ofiar, które rozjaśniają przyczyny problemów i tłumaczą, jak można je w trwały sposób korygować. Model tak widzianej sytuacji przedstawiono na rysunku 1. Złożoność ta skłania także do zastanowienia się nad tym, jak organizować poznawanie takich sytuacji i jakich obszarów sytuacji gromadzona wiedza powinna dotyczyć? Ważne więc jest wypracowanie ram diagnostycznego postępowania badawczego, które pozwolą¹³:

¹³ P.M. Senge, *Pięta dyscyplina*, op. cit., Warszawa 1998, s. 134.

- oceniać i wybierać z sytuacji te jej elementy, które są poznawczo ważne, a odrzucać te, które są mniej istotne;
- dokonać wyboru tych zmiennych, na których skupiać należy szczególną uwagę oraz tych, na które wystarczy rzucić tylko okiem;
- poznawczo ogarnąć sytuację, co przybliży jednostki i grupy do zrozumienia związanych z sytuacją problemów.



Rysunek 1. Model sytuacji zagrożenia

Źródło: opracowanie własne.

Tworzone metodyki umożliwiać powinny organizowanie poznania w taki sposób, by¹⁴:

- dotyczyło ono możliwości wszystkich istotnych składników i elementów sytuacji, ważnych z punktu widzenia przebiegu i skutków aktywności podmiotów sytuacji. Aby takie było rozumienie sytuacyjnych problemów, musimy chcieć i umieć spojrzeć szerzej, poza bezpośrednio odbierane informacje;
- pozwalało bezniekształceń interpretować istotę sytuacyjnych zdarzeń, procesów, relacji i ich następstw; to wymaga rozwijania umiejętności wzniesienia się ponad charakterystyki osobowościowe ludzi i ponad bieżące wydarzenia;
- tworzyło wiedzę adekwatnie opisującą i wyjaśniającą sytuację na poziomach: konkretnym i hierarchicznym; do tego potrzebne jest widzenie podstawowych struktur sytuacji, które określają działalność podmiotów sytuacji oraz tworzą warunki, w których określone typy zdarzeń mogą zaistnieć.

Z powyższego widać, iż diagnozowanie sytuacji zagrożenia jest z założenia interdyscyplinarne, gdyż sytuacyjne zjawiska dzieją się na różnych płaszczyznach: kulturowej, społecznej, psychologicznej, pedagogicznej, rozważane są z różnych perspektyw: otoczenia społecznego, podmiotów poznawanych i poznających i obejmują różne, zróżnicowane czasowo i przestrzennie badawcze obszary.

METODYKA DIAGNOZOWANIA SYTUACJI ZAGRAŻAJĄCYCH BEZPIECZEŃSTWU UCZNIĄ W SZKOLE

Diagnozowanie, rozumiane jako poznawanie sytuacji, zmierza ku wykonaniu opisów i dokonaniu wyjaśnień sytuacji zagrażającej bezpieczeństwu ucznia z punktu widzenia jej genezy, psychologiczno-społecznych mechanizmów i skutków oraz wskazaniu zmian koniecznych, jakich w sytuacjach szkolnych dokonywać trzeba, żeby zagrożenia z życia szkoły eliminować. Poznanie diagnostyczne dostarczać ma wiedzy o indywidualnych, grupowych i środowiskowych uwarunkowaniach sytuacji zagrażających bezpieczeństwu ucznia, poprzez wnikanie w jej głąb i eksponowanie tych ukrytych, bardziej skomplikowanych i trudno dostępnych procesów, powiązań i zależności. Tworzenie jej wymaga od diagnosty z jednej strony przełamania utartych sposobów

¹⁴ H. Sęk, *Orientacja w sytuacjach społecznych. Studium teoretyczno-kliniczne*, Poznań 1980, s. 91; P.M. Senge, *Piąta dyscyplina*, op. cit., s. 97 i nast.

myślenia i promowania specyficznych, myślenia heurystycznego i probabilistycznego, a z drugiej – nakazuje pokonywanie barier dyscyplinarnych, spostrzegawczości, umiejętności komunikacyjnych gier językowych, analizowania i syntetyzowania spostrzeżeń, podejścia twórczego polegającego na generowaniu wiedzy nowej jakościowo, a także świadomego rezygnowania z tego, co uznaje za mniej ważne¹⁵. Wyznaczenie i poznawanie sytuacji zagrożenia uznać należy za zagadnienie kluczowe dla nauczyciela – diagnosty. Nie jest to zabieg rutynowy, ale trudne przedsięwzięcie, gdyż sytuacje zagrożenia to twory zbudowane z wielu warstw, aspektów, elementów, które są powiązane różnorodnymi relacjami i poddawane różnego rodzaju społecznym praktykom, co generuje nowe kombinacje warstw, aspektów, elementów; są więc to sytuacje o dużej złożoności i niepewności.

Model diagnozy znajdujący zastosowanie w badaniu sytuacji zagrożenia musi zawierać w sobie koncepcyjne propozycje umożliwiające wielowymiarowy ogląd wszystkich ważnych elementów sytuacji. Propozycję takiego podejścia, w której wykorzystano założenia „modelu prognozy rozwiniętej” Stefana Ziemskiego¹⁶, „modelu diagnozy humanistycznej” Antoniego Kępińskiego¹⁷ i „modelu diagnozy optymalizująco-modyfikującej” Ireny Obuchowskiej¹⁸ przedstawiono na rysunkach 2 i 3. Podstawą wyjściową modelu jest propozycja Obuchowskiej, która strukturę procesu diagnozowania postrzega dwuetapowo. Etap pierwszy diagnozy – rozpoznawczy (rysunek 2), to działania pozwalające zrozumieć, na czym polega problem rozgrywający się w sytuacji zagrożenia – zidentyfikować go oraz wyjaśnić, jakie są jego przyczyny, mechanizmy rozwojowe i konsekwencje dla poszkodowanych.

Ideą tego modelu jest konieczność spojrzenia na podmioty sytuacji zagrożenia z ich własnej perspektywy (subiektywny obraz osoby własnej w sytuacji) i z perspektywy ich otoczenia społeczno-kulturowego (obiektywny obraz sytuacji). Zadanie nauczyciela diagnosty polega na aktywnym i twórczym wytworzeniu i łączeniu wiedzy o sytuacji postrzeganej z obu perspektyw. Efekt tego etapu diagnozy to wiedza wyjaśniająca badaną sytuację (słabe strony podmiotów sytuacji), a więc zrozumienie, na czym polega problem, wyjaśnienie jego przyczyn, mechanizmów i skutków. Etap drugi diagnozy – projektujący, rysunek 3, to proces poznawczy zmierzający do określenia aktualnych lub potencjalnych właściwości i możliwości (mocnych stron) podmiotów sytuacji.

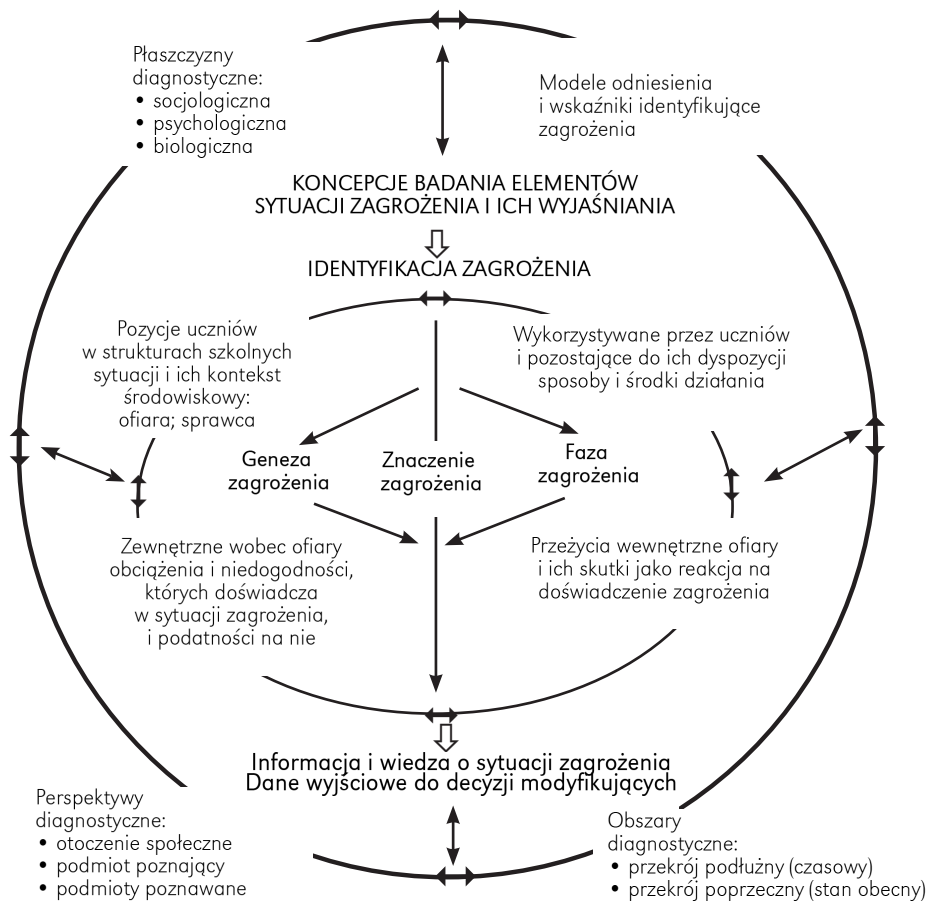
¹⁵ D. Miller, *Wpływ wiedzy...*, *op. cit.*, s. 30, 59, 60.

¹⁶ S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973.

¹⁷ Kępiński A., *Człowiek chory*, Warszawa 1989.

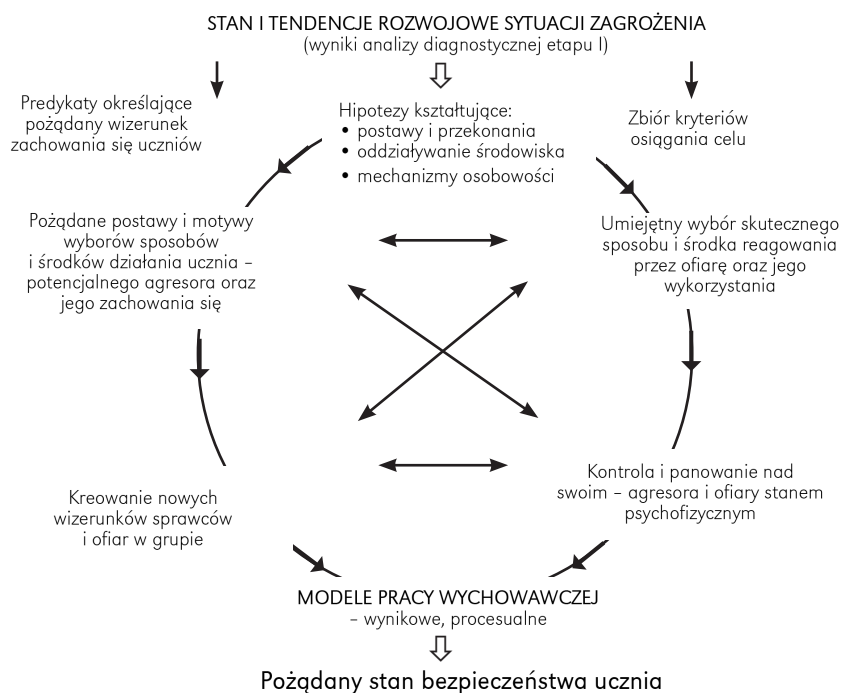
¹⁸ I. Obuchowska, *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1983, s. 91–104.

Idee społecznego konstruktywizmu w diagnostyce...



Rysunek 2. Model analizy diagnostycznej rozpoznającej sytuację zagrożenia, etap I

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 3. Model analizy diagnostycznej projektującej sytuację wychowawczą, etap II

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja mocnych i słabych stron sytuacji (najczęściej jest to dyskusja wewnętrzna) daje nauczycielowi podstawy do wypracowania decyzji optymalizująco-modyfikujących proces działania wychowawczego i/lub terapeutycznego, a więc określenie tego, co robić i w jaki sposób robić, aby móc sytuację zagrożenia sprawczo kontrolować. Zawsze efektem końcowym całego dwuczłonowego procesu diagnozowania powinno być ustalenie postępowania mającego cel wychowawczy i/lub terapeutyczny¹⁹. W szkole jako placówce dydaktyczno-wychowawczej wysiłki nauczycieli, szczególnie dzisiaj, muszą koncentrować się na zapewnieniu uczniom pożądanego poziomu bezpieczeństwa. Wymaga to systematycznego i wielowymiarowego diagnozowania stanu bezpieczeństwa uczniów, uwzględniającego fakty i opinie płynące ze szkolnego środowiska, zakładającego dialog nauczyciela z badanymi. Potrzebne są mu informacje i wiedza o rzeczywistych i potencjalnych sytuacjach zagrażających, na bazie których będzie konstruował wychowawcze sytuacje, sukcesywnie podnoszące poziom uczniowskiego bezpieczeństwa.

¹⁹ *Ibidem*, s. 104.

PRAKTYKA DIAGNOZOWANIA SYTUACJI ZAGRAŻAJĄCYCH BEZPIECZEŃSTWU UCZNIĄ

Problemy związane ze złożonością badanych rzeczywistości, a także z ich analitycznym i syntetycznym porządkowaniem autorzy wyrażają w różny sposób. Z perspektywy modernizmu i strukturalizmu, w myśl których środowisko jest aktywną całością, piszą, że w poznawaniu tego środowiska:

- główną rolę odgrywa właściwa diagnoza, uwzględniająca istnienie powierzchniowych i głębokich struktur zjawisk oraz podział jej złożoności na elementy; oparta ona jest na obserwacji cech przedmiotów czy zdarzeń oraz ich nasilenia²⁰, składa się z opisu stanu rzeczy, jego przyczyn, znaczenia i etapu rozwoju (aspekt wyjaśniający) oraz przewidywania możliwości jego zmiany w kierunku społecznie pożądanym (aspekt prognostyczny)²¹;
- ważną czynnością polegającą na *porządkowaniu spostrzeżeń istotnych dla możliwie pełnego, analitycznego i syntetycznego ujmowania, harmonizowania i oceniania różnych związków w coraz bardziej skomplikowanych sieciach systemowych kształtujących współczesną rzeczywistość*²²;
- istotną jest wnikliwość analizy, bowiem o jakości (wartości) spostrzeżenia decydują z reguły wymagania słabo zaznaczone; spostrzeżenia nasze często nie informują nas o tym, co się wokół nas dzieje, gdyż, zależnie od kontekstu, zależnie od naszego stosunku do obserwowanych zjawisk nadajemy im inne zabarwienie emocjonalne, a także inną treść; dlatego w naszym odbiorze świata, w naszych relacjach, ogromną rolę odgrywa wnikliwe porządkowanie i interpretacja spostrzeżeń, i to, jakie nadajemy im znaczenie; jest to uwaga znacząca, ponieważ, zdaniem Z. Wasiutyńskiego: *schematyzujemy rzeczywistość. Nie widząc wszystkiego, ulegamy złudzeniu, że przedmioty oglądane są ograniczone w cechach tak samo jak ich spostrzeżenia*²³.

Poznanie w tym ujęciu, opierające się głównie na badaniach ilościowych, zdaniem wielu nauczycieli praktyków, wykazuje liczne poważne ograniczenia. Wskazują one na potrzebę indywidualizowania perspektywy diagnostycznej w kontekście uwzględniania specyfiki różnorodnych przeżyć i doświadczeń

²⁰ S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973, s. 24 i nast.

²¹ S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń 2004, s. 311.

²² W.W. Bojarski, *Podstawy analizy i inżynierii systemów*, Warszawa 1984, s. 431.

²³ Z. Wasiutyński, *Pisma*, t. 1, Warszawa 1981, s. 247.

uczni i ich charakterystycznego powiązania ze środowiskiem. Stąd dane ilościowe uzyskane za pomocą metod obiektywnych muszą być uzupełniane informacjami o charakterze jakościowym, które ukierunkują i uzupełnią interpretację ilościową.

Z perspektywy postmodernizmu, autorzy o orientacjach konstruktywistycznej lub społeczno-konstrukcjonistycznej odrzucają ideę obiektywnego opisu rzeczywistości i uważają, że to, co nazywamy rzeczywistością, nie jest dokładnym odwzorowaniem tego, co istnieje, ale zostało skonstruowane społecznie lub wspólnotowo²⁴. Piszą oni, że w poznawaniu naszych przekonań, praw, zwyczajów, nawyków, sposobów postępowania – wszystkiego tego, co tworzy psychologiczną strukturę środowiska:

- ważne jest poznanie społecznych i kulturowych interakcji, w toku których *sami tworzymy, porządkujemy, konstruujemy i nadajemy znaczenie temu, czego doświadczamy, [...] każdy z nas nadaje sens światu zewnętrznemu, opierając się na żywionych wcześniej dominujących przekonaniach, które z kolei odzwierciedlają dominujące przekonania społeczeństwa*²⁵;
- kluczową rolę odgrywają badania – subiektywnych odczuć, nadziei, pożądań, namiętności, ambicji, aspiracji, fantazji, zobowiązań, lęków i strachów – przyczyniające się do powstawania bogatych opisów, na które składa się wiele starannie przedstawionych jednostkowych czy grupowych historii, wyjaśniających ludzkie zachowania; historie te nierozzerwalnie złączone są ze wspólnymi wartościami i przekonaniami innych²⁶.

Poznanie z tej perspektywy, kładące nacisk na kontekst, wielość perspektyw, na patrzenie z punktu widzenia badanego podmiotu, co jest charakterystyczne dla metodologii jakościowej, nakazuje wkraczać w nowe, niedostępne podejściu ilościowemu obszary, poszukiwać subiektywnych, osobistych znaczeń, które każdy z nas przypisuje temu samemu zdarzeniu, odkrywać głębokie zależności, generować nowe hipotezy. W badaniach różnych aspektów szkolnego środowiska słuszne wydają się dzisiaj poglądy, które zamiast przeciwstawiać sobie metodologie ilościowe i jakościowe przyjmują, że są one komplementarne i odpowiadają współczesnym potrzebom większej metodologicznej różnorodności. Jakościowe metody badawcze, charakterystyczne dla postmodernizmu, mogą być wzbogaceniem, rozszerzeniem i uzupełnieniem

²⁴ H.I. Woldenberg, *Terapia rodzin*, Kraków 2006, s. 328–329.

²⁵ J. Fredman, G. Combs, *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*, New York 1996, za: H.I. Woldenberg, *Terapia rodzin*, op. cit., s. 229–330.

²⁶ M. White, *Narratives of therapist's lives*, Adelaide Australia 1997, za: H.I. Woldenberg, *Terapia rodzin*, op. cit., s. 349.

niem tradycyjnych metod ilościowych, dostarczając wyników przydatnych zarówno nauczycielom badaczom, jak i nauczycielom praktykom²⁷.

Antropologia szkoły, a w jej ramach antropologia sytuacji, w Polsce jeszcze niedoceniana, daje ogromne możliwości dogłębnego poznania i zrozumienia edukacyjnych praktyk, jak też rozwijających się w szkolnych środowiskach różnorodnych relacji, zależności, postaw, motywów. W ostatnich latach obserwujemy znaczący rozwój dyscypliny w kierunku badań praktyk edukacyjnych, poczynając od narracji budujących obraz funkcjonowania edukacyjnych rynków po etnografie konkretnych szkół i opowieści nauczycieli prezentujących drogi ich pedagogicznych sukcesów i porażek. Diagnoza sytuacji zagrożenia wykorzystująca badania antropologiczne koncentruje się na zbieraniu danych jakościowych, pozwalających na bardziej dogłębne poznawanie szkolnych sytuacji oraz jednostek i grup w nich funkcjonujących z uwzględnieniem szerokiego społeczno-kulturowego kontekstu. Etnografia szkoły, a więc i sytuacji, które odbierane są jako zagrażające, *jest metodologią, która służy badaniu tworzonych przez ludzi sieci działań, zwanych organizacjami, widzianych jako kultury*²⁸. Jaka więc powinna być filozofia i sposoby pracy diagnostycznej, aby kreując pracę wychowawczą, najlepiej służyć uczniom? Odpowiadając²⁹:

a) nie możemy ignorować rzeczywistości konstruowanych przez uczniów, choć konstrukcje te mogą być niespójne, mogą się różnić pod względem merytorycznym, ontologicznym, stopniem ważności i szczegółowości. Cechą wspólną wszystkich prezentowanych wizerunków sytuacji jest ich powiązanie z rozwiązywanym problemem zagrożenia i emocjonalne do niego przywiązanie. Podstawowy warunek skuteczności pracy wychowawczej to akceptowanie, respektowanie, poznawanie oraz rozumienie uczniowskich wizerunków sytuacji;

b) koniecznym komponentem działania diagnostycznego jest ciekawość wizerunków rzeczywistości prezentowanych przez uczniów oraz konwersacyjna czy narracyjna pomysłowość nauczyciela – diagnosty. Jego zadaniem jest poszukiwanie powiązań i takie splatanie różnych wizerunków, aby w rezultacie mogły one dać nowe wzorce, znaczenia, wyniki. Istotne jest to, że nie ma tutaj specjalnych wymagań dotyczących wyrażania swoich spostrzeżeń. Mogą być artykułowane w języku potocznym, żargonie obowiązującym w danym zespole czy w języku różnych dyscyplin wiedzy. W trakcie poznawania

²⁷ C. Willing, *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*, London 2001, za: H.I. Woldenberg, *op. cit.*, *Terapia rodzin*, s. 384-385.

²⁸ M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2003, s. 15.

²⁹ K.G. Deissler, *Terapia systemowa jako dialog. Odkrywanie samego siebie?*, Kraków 1998, s. 22.

i budowania wspólnego wizerunku rzeczywistości można dopisywać do niego nowe fragmenty oraz rezygnować z tych, które okazały się mniej ważne, rozbudowywać je, tworząc odgałęzienia;

c) głównym narzędziem pracy diagnostycznej jest język. Wynika to z założenia, że żyjemy w nieustannym procesie społecznego konstruowania, konstruowanie realizuje się przez język, a konstrukcje są przede wszystkim natury językowej. Są wytworem wspólnych kreatywnych dyskursów, dyskusji i wymiany poglądów.

ZAKOŃCZENIE

Naszym zdaniem badania diagnostyczne muszą charakteryzować się refleksyjnością i niezbędną elastycznością. Zamykanie się w kanonie myślenia kategoriami jednej metody, czy to wzorowanej na naukach przyrodniczych (pozytywizm), czy wierne przedstawianie badanego zjawiska (naturalizm), nie może być wystarczające dla realizacji najważniejszego celu diagnozy, czyli wytwarzania adekwatnej wiedzy o zagrożeniu. Konieczne jest dopuszczenie do głosu na równych prawach wielu koncepcji i perspektyw, gdyż w przeciwnym razie będziemy skazani na jednowymiarowy opis sytuacji, stanowiący jedynie niewielki fragment rzeczywistości. Postulowana tu wielość perspektyw badawczych i podejść do diagnozy sytuacji nie powinna być traktowana jako skutek braku wspólnej wizji, ale jako niezbędna badawcza różnorodność, stwarzająca dobry poznawczy grunt. Wielowymiarowy obraz jest zawsze pełniejszy, lepiej ukazuje różnorodność i unikalność każdej sytuacji. Odmienne założenia ontologiczne i epistemologiczne implikują tworzenie wielowymiarowego obrazu sytuacji, dlatego też efektem diagnozy nie może być jednowymiarowy opis sytuacji zagrożenia, ale opis ujmujący sytuację z wielu różnych perspektyw. Uważamy, że rozwijanie podejścia wielowymiarowego jest i będzie korzystne dla gromadzenia wiedzy o wielorakich uwarunkowaniach sprzyjających powstawaniu i oddziaływaniu zagrożeń.

BIBLIOGRAFIA

Bielecka-Prus J., *Definiowanie sytuacji w procesie komunikowania według Basila Bernsteina a interakcjonizm symboliczny*, [w:] *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, red. E. Hałas, K.T. Konecki, Warszawa 2005.

Bojarski W.W., *Podstawy analizy i inżynierii systemów*, Warszawa 1984.

Deissler K.G., *Terapia systemowa jako dialog. Odkrywanie samego siebie?*, Kraków 1998.

Gołaszewska M., *Estetyka o orientacji empirycznej*, [w:] *Estetyki filozoficzne XX wieku*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2000.

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

Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń 2004.

Kępiński A., *Człowiek chory*, Warszawa 1989.

Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2003.

Obuchowska I., *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1983.

Ratajczak Z., *Oblicza ludzkiej zaradności*, [w:] *Człowiek w sytuacji zagrożenia. Kryzysy, katastrofy, kataklizmy*, red. K. Popiołek, Poznań 2001.

Rosiek S., *Sytuacjonizm etyczny a chrześcijańska roztropność*, Poznań 1986.

Ryczek J., *Piękno w kulturze ponowoczesnej*, Kraków 2006.

Miller D., *Wpływ wiedzy projektanta na formułowanie problemu projektowego. Ujęcie prakseologiczne*, Wrocław 1990.

Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 1998.

Sęk H., *Orientacja w sytuacjach społecznych. Studium teoretyczno-kliniczne*, Poznań 1980.

Tomaszewski T., *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa 1984.

Wasiutyński Z., *Pisma*, t. 1, Warszawa 1981.

Woldenberg H.I., *Terapia rodzin*, Kraków 2006.

Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973.

Zwierzyńska E., *Testy w diagnozowaniu sytuacji szkolnej dziecka*, [w:] *Psychologia praktyczna w systemie oświaty*, red. K. Ostrowska, Warszawa 1999.

ANNA GAWEŁ

Zdrowie dzieci i młodzieży – wyzwania dla praktyki edukacyjnej

Przedmiotem podejmowanych rozważań są aplikacyjne aspekty współczesnej filozofii zdrowia odnoszone do szkolnej praktyki edukacyjnej. Problematyka ta wydaje się ważna przynajmniej z trzech powodów.

Po pierwsze, zdrowie człowieka analizowane w kontekście aksjologicznym okazuje się wartością instrumentalną w wymiarze jednostkowym i społecznym. Rozważania nad zdrowotnymi aspektami oddziaływań edukacyjnych generowanych przez szkołę wydają się więc mieć swoje uzasadnienie w celach i zadaniach edukacji szkolnej, bowiem powinnością szkoły jest nie tylko wyposażenie młodego człowieka w wiedzę oraz umiejętności niezbędne do radzenia sobie w różnorodnych kontekstach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, ale także wspomaganie go w tworzeniu własnego systemu wartości. Nie może ona pozostawać obojętna wobec obserwowanego dziś powszechnie zagubienia człowieka na płaszczyźnie jego wyborów aksjologicznych, czego przejawem w interesującej tu kwestii jest niejednokrotnie przedkładanie nad zdrowie wartości pragmatycznych, prestiżowych czy hedonistycznych. Można by w tym miejscu zaryzykować twierdzenie, że wyraźne pogarszanie się stanu zdrowia populacji w związku z epidemią chorób cywilizacyjnych, systematyczny spadek sprawności ruchowej, wynikający nie tylko z upowszechnienia nowych technologii minimalizujących konieczność podejmowania aktywności ruchowej, ale także z nikłego zainteresowania podejmowaniem starań o utrzymanie kondycji fizycznej, wzrost zapadalności na zaburzenia zdrowia psychicznego, jak również zdynamizowanie problemów zdrowotnych

dzieci i młodzieży oraz niekorzystne trendy w zakresie praktykowanego przez nich stylu życia, to konsekwencje relatywizowania przez współczesnego człowieka wartości.

Po drugie, teoretyczne założenia promocji zdrowia upoważniają do przyjęcia tezy, że zdrowie może być pozyskiwane w procesie edukacyjnym. Zasadniczą determinantą zdrowia jest bowiem styl życia człowieka, którego obraz uformowany w okresie adolescencji jest znaczącą przesłanką zachowań zdrowotnych podejmowanych w dorosłym życiu. Osiągnięcia współczesnej psychologii zdrowia wskazują zaś na możliwość kształtowania czynników podmiotowych warunkujących aktywność zdrowotną jednostki, odsłaniając tym samym ważny obszar oddziaływań wychowawczych.

Kolejnym uzasadnieniem dla znaczenia podejmowanych analiz jest wreszcie uznanie, że zdrowie i rozwój człowieka w okresie adolescencji podlegają różnorodnym wpływom, wśród których szczególna rola przypada zorganizowanemu systemowi edukacyjnemu. W szkole będącej jego podstawową instytucją uczniowie spędzają przecież wiele godzin swojego młodego życia.

ZDROWIE W PARADYGMACIE SYSTEMOWYM I SALUTOGENETYCZNYM

Uznawany obecnie za obowiązujący, holistyczny model zdrowia ma swoje teoretyczne ugruntowanie w systemowym traktowaniu natury żywych organizmów, nawiązującym do tradycyjnej medycyny chińskiej i teorii systemów ekologicznych. Model ten lokuje się nadto w paradygmacie salutogenetycznym, którego założenia wiodą do poszukiwania w otoczeniu człowieka i w nim samym źródeł zdrowia.

W ramach podejścia systemowego, rozumianego jako paradygmat poznania świata i człowieka¹, analiza człowieka jako systemu może być dokonana z dwojakiej perspektywy: można ją przeprowadzić w wymiarze funkcjonalnym i strukturalnym. Otóż w opisie funkcjonalnym, zwanym też zewnętrznym, zachowanie systemu analizuje się pod kątem jego wzajemnego oddziaływania i wymiany informacji z otoczeniem. Opis wewnętrzny, zwany strukturalnym, zawiera natomiast charakterystykę wewnętrznej spójności systemu przy uwzględnieniu dynamicznie zmieniających się jego stanów i ich wzajemnych zależności². Przełożenie koncepcji ujmowania rzeczywistości w kategoriach zintegrowanych całości na fenomen zdrowia pozwala z jednej stro-

¹ K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków 1992, s. 57.

² M. Stepulak, *Podejście systemowe we współczesnej psychologii polskiej*, Lublin 1995, s. 48–53.

ny na wyróżnienie poszczególnych jego wymiarów, z drugiej zaś na poddanie go analizie w kontekście wpływów fizycznego, przyrodniczego i psychospołecznego otoczenia człowieka. Zdrowie w ujęciu holistycznym należy zatem traktować jako zintegrowany system obejmujący cztery podsystemy: sferę fizyczną (somatyczną), psychiczną, społeczną i duchową – tak też zostało ono zdefiniowane w klasycznej już dzisiaj definicji **World Health Organization** (WHO), w której na określenie zdrowia jako zintegrowanej całości przyjęto termin **dobrostan (dobre samopoczucie)**. Uwzględnienie szerokiego ujęcia holizmu pozwala natomiast przyjąć, że zdrowie jest *doznawaniem dobrego samopoczucia wynikającego z równowagi dynamicznej, obejmującej fizyczne i psychiczne aspekty organizmu, jak również jego współoddziaływanie ze środowiskiem przyrodniczym i społecznym*³. Analiza funkcjonalna fenomenu zdrowia wymaga zatem uwzględnienia fizycznego i psychospołecznego otoczenia człowieka. W tak rozumiany środowiskowy kontekst zdrowia dzieci i młodzieży wpisuje się niewątpliwie szkoła, która wpływając na psychospołeczną i somatyczną sferę ich zdrowia, uczestniczy w formowaniu go jako zintegrowanej całości.

Holistyczny model zdrowia, wpisując się w paradygmat salutogenetyczny, uwzględnia zaproponowaną przez Aarona Antonovsky'ego koncepcję **kontinuum zdrowie – choroba**. Przyjmuje się tu, że zdrowie nie stanowi statycznego stanu przeciwieństwa choroby, ale obejmuje zróżnicowane jakościowo poziomy hipotetycznego kontinuum zawartego pomiędzy idealnym zdrowiem a zaawansowanym procesem chorobowym. Ważnym założeniem omawianej koncepcji jest uznanie, że zajmowane przez jednostkę miejsce na tym kontinuum, czyli jakość jej zdrowia, związane jest z wielkością i dostępnością jej potencjału zdrowotnego oraz umiejętnością jego wykorzystania. Potencjał ten operacjonalizuje się do wyposażenia biologicznego (uwarunkowania genetyczne, odporność fizjologiczna itp.) oraz zasobów podmiotowych i środowiskowych. Za podmiotowe zasoby dla zdrowia uznaje się świadomość zdrowotną człowieka (wiedzę i przekonania zdrowotne), jego styl życia oraz pewne zmienne osobowościowe, zaś zasoby środowiskowe wiąże się z czynnikami społeczno-kulturowymi oraz cechami otoczenia fizycznego i przyrodniczego. W omawianym modelu uznaje się zatem, że jakość zdrowia uzależniona jest nie tylko od dyspozycji biologicznych człowieka, ale determinują ją także czynniki natury pozamedycznej.

Przedstawione założenia stały się w drugiej połowie XX wieku ważną przesłanką wzrostu zainteresowania problematyką ludzkiego zdrowia ze strony

³ F. Capra, *Punkt zwrotny. Nauka, społeczeństwo, nowa kultura*, tłum. E. Woydyłło, Warszawa 1987, s. 442.

nauk społecznych. Podjęły one dynamicznie rozwijane do dnia dzisiejszego badania nad udziałem czynników podmiotowych i środowiskowych w kształtowaniu zdrowia jednostki i społeczeństwa. Szczególna rola w tych poszukiwaniach przypada naukom o wychowaniu i promocji zdrowia, w ramach których poszukuje się skutecznych metod kształtowania świadomości zdrowotnej i prozdrowotnego stylu życia człowieka oraz organizowania środowisk wychowawczych sprzyjających zdrowiu. Jednym z nich jest, pozostające przedmiotem niniejszych analiz, środowisko szkolne.

ZAGROŻENIA DLA ZDROWIA PSYCHOSPOŁECZNEGO DZIECI I MŁODZIEŻY TKWIĄCE W FUNKCJONOWANIU SZKOŁY

Niewątpliwie najbardziej namacalne efekty wpływu szkoły na zdrowie uczniów obserwować można w odniesieniu do jego aspektu fizycznego. Można tu wskazać zarówno korzyści związane ze stymulacją rozwoju fizycznego i sprawności ruchowej dzieci i młodzieży, jak i negatywne konsekwencje somatyczne przebywania uczniów w szkole – wady postawy, skrzywienia kręgosłupa, wypadki i urazy itp. Niezwykle ważną kwestię stanowi również problematyka związku między oddziaływaniami generowanymi przez szkołę a zdrowiem psychospołecznym uczniów.

Przypadający na czas nauki szkolnej okres dorastania nieuchronnie wiąże się z koniecznością rozwiązywania przez młodych ludzi psychospołecznych kryzysów rozwojowych, które są momentami zwrotnymi w rozwoju o charakterze normatywnym i wymagają podejmowania określonych zadań, w realizacji których znaczące okazuje się wsparcie społeczne udzielane w ramach różnych środowisk wychowawczych. Zgodnie z koncepcją Erika Eriksona na okres odpowiadający edukacji szkolnej przypada początkowo faza konfliktu **produktywność – poczucie niższości**, a bezpośrednio po niej młody człowiek doświadcza **kryzysu tożsamości**⁴. Stawia to rodziców i nauczycieli wobec konieczności zmagania się z różnorodnymi problemami wychowawczymi, oni też, wraz ze środowiskiem rówieśniczym, stanowią podstawowe źródła wsparcia oraz zagrożeń dla pomyślnego przebiegu i rozwiązania tych kryzysów. Z przesłanki tej wynika niezbicie, że instytucje edukacyjne stanowią znaczące odniesienie dla realizacji zadań rozwojowych oraz kształtowania osobowości dzieci i młodzieży. Jak piszą Krystyna Ostrowska i Janusz Surzykiewicz: *Ma-*

⁴ H. Sęk, *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Warszawa 2003, s. 93-95. (Seria Wykłady z Psychologii, t. 5).

jąc na uwadze aktualne i przyszłe konsekwencje, jakie ma system edukacyjny dla przebiegu drogi życiowej poszczególnych jednostek, oczekuje się w pierwszym rzędzie, że zorganizowany system edukacji nie zakłóci możliwości realizacji zadań rozwojowych dziecka⁵. W kontekście powyższych ustaleń należy uznać, że adolescencja jest okresem szczególnym dla formowania się u człowieka potencjałów jego zdrowia psychospołecznego, zaś szkoła stanowi ważne środowisko realizowania się tegoż procesu. Okazuje się jednak, że jest ona częstokroć źródłem zagrożeń dla zdrowia psychicznego młodych ludzi.

W. Kozłowski, analizując przyczyny zagrożeń dla zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży związane z systemem dydaktycznym i wychowawczym szkoły, zwraca uwagę na takie aspekty rzeczywistości szkolnej, jak:

- obszerność, zrozumiałość i złożoność programów nauczania, mogące generować u uczniów poczucie bezradności intelektualnej i bezsensu uczenia się, co pośrednio może przyczyniać się do powstawania zaburzeń o charakterze depresyjnym;
- sposób, w jaki dokonywane jest przez nauczycieli ocenianie uczniów, wywołujący u wielu z nich poczucie niesprawiedliwości i pokrzywdzenia;
- relacje nauczycieli z uczniami, a wśród nich przemoc fizyczna i emocjonalna, a także zaniedbywanie polegające na niezaspokajaniu podstawowych potrzeb dziecka⁶.

Interesujących danych na temat generowanych przez szkołę zagrożeń dla zdrowia uczniów dostarczają badania przeprowadzone w Polsce w 2002 roku w ramach programu **Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC)** oraz najnowsze analizy oparte na wynikach reprezentatywnych badań ankietowych przeprowadzonych w 2005 roku wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych⁷. Wyniki tych badań wyraźnie wskazują, że zaburzenia zdrowia soma-

⁵ K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, Warszawa 2005, s. 12.

⁶ W. Kozłowski, *System dydaktyczny i wychowawczy jako źródło zagrożeń psychicznego zdrowia dzieci i młodzieży*, [w:] *Zdrowie psychiczne. Zagrożenia i promocja*, red. J. Czabała, Warszawa 2000, s. 40–58.

⁷ Badania HBSC wykonywane są od ponad 20 lat w odstępach czteroletnich w kilkudziesięciu krajach Europy, Kanadzie, USA i Izraelu, a ich głównym koordynatorem jest Światowa Organizacja Zdrowia Biuro Regionalne dla Europy (HBSC – Health Behaviour in School-aged Children: A WHO Collaborative Cross-national Study). W Polsce badania HBSC przeprowadzono do tej pory czterokrotnie – w latach 1990, 1994, 1998 i 2002. Natomiast w roku 2005 zrealizowane zostały w Polsce badania ankietowe w ramach projektu „Zdrowie subiektywne oraz zadowolenie z życia i zachowania zdrowotne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Polsce w kontekście czynników psychospołecznych i ekonomicznych” na ogólnopolskiej próbie 2893 uczniów I i III klas szkół ponadgimnazjalnych różnych typów. Celem tych badań było dokonanie diagnozy zdrowia subiektywnego, zadowolenia z życia i zachowań zdrowotnych młodzieży oraz zbadanie postrzegania przez nią środowiska rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego, a następnie ustalenie zachodzących pomiędzy nimi zależności.

tycznego i psychicznego uczniów korelują z pewnymi aspektami środowiska psychospołecznego szkoły, wśród których znaczące okazuje się odczuwanie przez dzieci i młodzież wsparcia ze strony nauczycieli oraz postrzeganie przez nich wymagań szkolnych. Jednocześnie te dwa aspekty rzeczywistości szkolnej oceniane są przez uczniów w sposób dość zróżnicowany. Podczas gdy ponad połowa uczniów uważa, że może liczyć na dodatkową pomoc w nauce od nauczycieli, którzy są dla nich życzliwi i wykazują zainteresowanie swoimi wychowankami, to jedynie co trzeci uczeń uważa, że nauczyciele traktują go dobrze i sprawiedliwie. W odniesieniu do wymagań szkolnych większość młodzieży podziela natomiast opinię o przeciążeniu pracą związaną ze szkołą, twierdząc, że jest ona trudna i męcząca⁸.

Postrzeganie przez uczniów środowiska psychospołecznego szkoły w kontekście jego wpływu na zdrowie jest także przedmiotem aktualnie prowadzonych badań własnych autorki. Dla dopełnienia przedstawionych powyżej analiz zrelacjonuję fragmentaryczne ich wyniki.

MATERIAŁ I METODA

Badania przeprowadzono w jednym z liceów ogólnokształcących w małym mieście w województwie małopolskim w roku 2006 na grupie dziewięćdziesięciu uczniów w wieku 18 lat⁹. Wykorzystano w nich narzędzie badawcze własnej konstrukcji, jakim była Skala Klimatu Szkoły.

Konstrukcja Skali Klimatu Szkoły oparta została na założeniu, zgodnie z którym środowisko psychospołeczne szkoły można zoperacjonalizować do uczniowskiej percepcji atmosfery panującej w szkole. Przyjęto przy tym, że w obszar tejsze percepcji wpisują się cztery zasadnicze wymiary klimatu szkoły: edukacyjny, społeczny, emocjonalny i fizyczny. Do wymiarów tych dobrano odpowiednie wskaźniki, które stanowiły merytoryczną podstawę przy formułowaniu poszczególnych itemów. Skala składa się z dwudziestu trzech itemów, przy czym sześć z nich przyporządkowano wymiarowi edukacyjnemu klimatu szkoły, dwanaście – wymiarowi społecznemu, trzy mierzą percepcję atmosfery szkolnej w jej wymiarze emocjonalnym, zaś dwa służą do pomiaru postrzegania przez uczniów środowiska fizycznego szkoły. Każde twierdzenie skali

⁸ Por.: *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2003, s. 112–118; oraz *Zdrowie subiektywne, zadowolenie z życia i zachowania zdrowotne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Polsce w kontekście czynników psychospołecznych i ekonomicznych. Raport z badań*, red. A. Oblacińska, B. Woynarowska, Warszawa 2006, s. 108, 161.

⁹ Badania przeprowadził Wojciech Niżnik, student III roku pedagogiki w WSFP Ignatianum, w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium licencjackiego.

zaopatrzone w pięciostopniową kafeterię odpowiedzi: od „całkowicie się zgadzam” do „całkowicie się nie zgadzam”.

Relacjonowany fragment badań dotyczy postrzegania przez respondentów zjawisk mieszczących się w obrębie edukacyjnego i społecznego wymiaru klimatu szkoły. W pierwszym przypadku uwzględniono percepcję wymagań szkolnych i praktyk w zakresie kontroli postępów w nauce oraz ocenę stopnia obciążenia obowiązkami szkolnymi. Spośród wskaźników postrzegania społecznego aspektu środowiska psychospołecznego szkoły przedstawiona została natomiast analiza uczniowskiej oceny wsparcia ze strony nauczycieli.

WYNIKI

Poddani badaniom uczniowie w większości wskazywali (88,9%), że mają tak dużo nauki związanej ze szkołą, że pozostaje im niewiele czasu wolnego; bardziej zdecydowane w tych sądach były dziewczęta niż chłopcy.

Większość badanych uczniów (91,1%) podzielała opinię, że zbyt duże wymagania nauczycieli uniemożliwiają im przygotowanie się do wszystkich lekcji. Nieco inaczej wypadła jednak ocena stopnia trudności materiału szkolnego. Podczas gdy nieznaczny odsetek badanych (5,6%) w pełni identyfikował się z opinią o dużym stopniu trudności materiału szkolnego, a co trzeci zgadzał się z nią, to więcej niż co piąty uczeń (22,2%) nie miał w tej kwestii jasno sprecyzowanego zdania (tabela 1).

Analizy postrzegania przez uczniów stosowanych w ich szkole praktyk nauczycieli w zakresie kontroli postępów w nauce dokonano na podstawie wyników ustosunkowań się respondentów do twierdzeń dotyczących sprawiedliwości oceniania, nieoczekiwanego wyrwania do odpowiedzi oraz planowania terminów sprawdzianów. Okazuje się, że zdecydowana większość ankietowanych (85,6%) krytycznie oceniła sposób planowania przez nauczycieli klasówek, a ponad połowa wskazała, że idąc do szkoły, prawie zawsze przeżywa stres związany z oczekiwaniem, że zostaną wyrwani do odpowiedzi i dostaną jedynkę (co piąty badany zdecydowanie zgodził się z podanym twierdzeniem, a co trzeci wybrał odpowiedź „zgadzam się”). Opinie respondentów na temat sprawiedliwego ich oceniania przez nauczycieli były natomiast podzielone, przy czym aż 41,1% uczniów nie miało w tej kwestii sprecyzowanego zdania (tabela 2).

Tabela 1. Postrzeganie przez uczniów poziomu wymagań szkolnych

Treść itemu	Częstotliwość wskazań											
	Całkowicie się zgadzam		Zgadzam się		Trudno mi powiedzieć		Nie zgadzam się		Całkowicie się nie zgadzam		Razem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nauczyciele mają tak duże wymagania, że często nie jestem w stanie przygotować się do wszystkich lekcji.	34	37,8	48	53,3	5	5,6	3	3,3	0	0,0	90	100,0
Materiał, który powinienem opanować, jest trudny.	5	5,6	60	66,7	20	22,2	5	5,6	0	0,0	90	100,0

Źródło: badania własne.

Postrzeganie przez respondentów wsparcia ze strony nauczycieli oceniono na podstawie ich ustosunkowań do pięciu twierdzeń. Zastanawiające jest, że żaden badany nie zaznaczył, że nie ma wątpliwości co do tego, że większość nauczycieli traktuje uczniów życzliwie, a więcej niż co trzeci (36,6%) był wręcz przeświadczony, że nauczyciele nie są w stosunku do uczniów życzliwi. Jednocześnie ponad 85% ankietowanych uznało, że nauczyciele nie traktują wszystkich uczniów jednakowo, wyróżniając tych, których lubią. Nie dziwi zatem, że jedynie co dziesiąty uczeń był przekonany, że jego nauczyciele zechcieliby poświęcić mu swój prywatny czas na rozmowę, gdyby ich o to poprosił. Co trzeci badany miał w tej kwestii pewne wątpliwości, natomiast aż 42,2% respondentów, wybierając odpowiedź „trudno powiedzieć” zasygnalizowało, że nie mają pewności, czy mogą liczyć na ten rodzaj wsparcia ze strony nauczycieli. Jednocześnie więcej niż co szósty uczeń uważał, że nauczyciele nie okazaliby mu zainteresowania i nie byłiby skłonni do poświęcenia dla niego swojego czasu. Jeszcze większy odsetek badanych twierdził, że nie może liczyć na dodatkową pomoc nauczyciela w nauce (28,9%), a ponad połowa (53,3%) nie była pewna, czy może takiej pomocy oczekiwać.

Tabela 2. Postrzeganie przez uczniów praktyk w zakresie kontroli postępów w nauce

Treść itemu	Częstotliwość wskazań											
	Całkowicie się zgadzam		Zgadzam się		Trudno mi powiedzieć		Nie zgadzam się		Całkowicie się nie zgadzam		Razem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nauczyciele w mojej klasie źle planują terminy klasówek.	34	37,8	43	47,8	10	11,1	3	3,3	0	0,0	90	100,0
Gdy idę do szkoły, to prawie zawsze obawiam się, że zostanę wyrwany do odpowiedzi i dostanę jedynkę.	19	21,1	31	34,4	20	22,2	19	21,1	1	1,1	90	100,0
Większość moich nauczycieli stawia sprawiedliwe oceny.	5	5,6	22	24,4	37	41,1	26	28,9	0	0,0	90	100,0

Źródło: badania własne.

Ten dość ponury obraz dopełnia fakt, że chociaż większość ankietowanych nie uznaje sytuacji obrażania uczniów przez nauczycieli za nagminne, to jednak aż co czwarty respondent twierdził, że stanowią one stały element szkolnej rzeczywistości (tabela 3).

Tabela 3. Postrzeganie przez uczniów wsparcia ze strony nauczycieli

Treść itemu	Częstotliwość wskazań											
	Całkowicie się zgadzam		Zgadzam się		Trudno mi powiedzieć		Nie zgadzam się		Całkowicie się nie zgadzam		Razem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Większość nauczycieli w mojej szkole traktuje uczniów życzliwie.	0	0,0	25	27,8	32	35,6	31	34,4	2	2,2	90	100,0
Po zachowaniu nauczycieli bardzo łatwo jest się zorientować, których uczniów lubią, a których nie.	33	36,7	44	48,9	11	12,2	2	2,2	0	0,0	90	100,0
Jestem pewien, że mój nauczyciel znalazłby czas i chętnie mnie wysłuchał.	9	10,0	29	32,2	38	42,2	7	7,8	7	7,8	90	100,0
Jeżeli nie rozumiem jakiejś partii materiału, to prawie zawsze mogę liczyć na dodatkową pomoc od nauczyciela.	2	2,2	14	15,6	48	53,3	24	26,7	2	2,2	90	100,0
Do wyjątków w mojej szkole należą takie sytuacje, kiedy nauczyciel obraża ucznia, krzyczy na niego lub go wyzywa.	9	10,0	32	35,6	26	28,9	18	20,0	5	5,6	90	100,0

Źródło: badania własne.

WNIOSKI

Relacjonowane badania nie miały charakteru reprezentatywnego, toteż nie jest uzasadnione porównywanie ich wyników z przytoczonymi we wcześniejszym fragmencie opracowania, warto jednak zauważyć, że większość z nich potwierdza dostrzeżone tam prawidłowości. Można wnioskować, że w poddanej badaniu publicznej szkole ponadgimnazjalnej w małym mieście:

- uczniowie odczuwają niedostatki czasu wolnego w związku z przeciężeniem nauką i koniecznością wypełniania w domu szkolnych zobowiązań;
- uczniowie są przeświadczeni, że nauczyciele zawyżają wymagania szkolne i krytycznie oceniają praktykowane przez nich sposoby planowania sprawdzianów i klasówek;
- ponad połowa uczniów odczuwa w szkole permanentny stres związany z możliwością „wyrwania do odpowiedzi”;
- większość uczniów postrzega swoich nauczycieli jako nieżyczliwych oraz wyróżniających jedynie lubiane przez siebie osoby, a co czwarty ocenia, że obrażanie uczniów przez nauczycieli jest stałym elementem szkolnej codzienności;
- większość uczniów krytycznie postrzega gotowość nauczycieli do udzielenia dodatkowej pomocy w nauce czy też emocjonalnego wsparcia.

ZADANIA SZKOŁY JAKO ŚRODOWISKA WSPIERAJĄCEGO ZDROWIE UCZNIÓW

Jeden ze współcześnie uznawanych sposobów interpretacji pojęcia **edukacja** wskazuje, że obejmuje ona ogół różnorodnych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu człowieka, będących nieodzownym czynnikiem kształtowania się jego tożsamości i warunkiem prawidłowego rozwoju¹⁰. W tak rozumianą edukację wpisuje się jej wymiar zdrowotny, który obejmuje **ogół oddziaływań skierowanych na człowieka we wszystkich fazach jego życia, oddziaływań zarówno intencjonalnych, jak i nieświadomych, instytucjonalnych oraz indywidualnych, które sprzyjają jego rozwojowi i budowaniu potencjału zdrowotnego, a tym samym umożliwiają stawanie się świadomym kreatorem własnego zdrowia**. Wychowanie zdrowotne natomiast, będąc elementem składowym działań edukacyjnych na rzecz zdrowia, odnosi się do działań intencjonalnych, świadomych, podejmowanych przez wychowawcę w celu kształtowania zdrowotnej sfery osobowości wychowan-

¹⁰ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003, s. 905–906.

ków. Niewątpliwie szkoła jest miejscem szczególnie predestynowanym do udziału w edukacji zdrowotnej dzieci i młodzieży, bowiem nadrzędnym celem podejmowanych w ramach edukacji szkolnej działań jest wielostronny rozwój osobowości uczniów, a budowaniu ich potencjału zdrowotnego sprzyja szeroka gama wydarzających się w szkole sytuacji edukacyjnych.

Podstawowym zadaniem szkoły w odniesieniu do pomnażania zasobów zdrowotnych uczniów jest stworzenie im korzystnych warunków środowiska fizycznego. Chodzi tu z jednej strony o zapewnienie wychowankom możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb – fizjologicznych i bezpieczeństwa fizycznego, z drugiej zaś o taką organizację środowiska materialnego, która wpisuje się w szeroko rozumianą profilaktykę zaburzeń somatycznych przyczynowo powiązanych z przebywaniem dziecka w szkole (głównie wad postawy i wad wzroku).

Nie mniej ważnym zadaniem szkoły w omawianej kwestii jest **kształtowanie u dzieci i młodzieży takich kompetencji mentalnych i behawioralnych, których posiadanie rokuje pozytywny ze zdrowotnego punktu widzenia kształt ich stylu życia**. Konkluzja ta wydaje się oczywistą pedagogiczną implikacją założeń omówionego wcześniej holistycznego modelu zdrowia. Podejmowane w szkole działania powinny zatem zmierzać do tego, by wyposażyć uczniów w niezbędną wiedzę oraz kształtować ich świadomość zdrowotną poprzez formowanie przekonań sprzyjających pozytywnej motywacji do podejmowania zachowań prozdrowotnych i eliminowania szkodzących zdrowiu. Legitymizacją tych działań są zapisy zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego¹¹, obligujące nauczycieli do realizacji edukacji zdrowotnej w ramach kształcenia przedszkolnego i zintegrowanego, a na wyższych poziomach edukacyjnych w formie ścieżki edukacyjnej „edukacja prozdrowotna”. Obserwując rzeczywistość szkolną, można w tym miejscu zapytać, czy i w jakim stopniu szkoły wywiązują się z obowiązku realizacji tej ścieżki? – udzielenie odpowiedzi na to pytanie wymagałoby jednak przeprowadzenia stosownych badań. Kształtowaniu świadomości zdrowotnej uczniów niewątpliwie służą również realizowane w szkołach programy profilaktyczne, których skuteczność jest dość zróżnicowana, ale też wielorako uwarunkowana. Wydaje się, że chociaż można uznać, iż szkoła uczestniczy we wskazanych powyżej formach edukacji zdrowotnej uczniów, to jej działania w tym zakresie nie są wystarczające.

Wskazując na zadania szkoły w zakresie jej udziału w budowaniu potencjału zdrowotnego uczniów, należy wreszcie podkreślić, że **świadomym od-**

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U., 2002, nr 51, poz. 458).

działaniom nauczycieli w zakresie kształtowania zdrowotnej sfery osobowości uczniów oraz działaniom związanym z odpowiednią organizacją środowiska fizycznego szkoły powinny towarzyszyć pozytywne wpływy generowane przez jej środowisko psychospołeczne. Biorąc pod uwagę znaczenie okresu adolescencji dla formowania się potencjałów zdrowia psychicznego człowieka oraz systemowe powiązania wszystkich wymiarów zdrowia, wydaje się, że wysiłki nauczycieli zmierzające do kształtowania korzystnego klimatu szkoły powinny się stać ich zawodową powinnością. Przywołane wcześniej wyniki badań nad postrzeganiem przez uczniów atmosfery panującej w szkole uprawomocniają tezę, iż podejmowanie tych starań jest niezwykle aktualnym wyzwaniem dla szkolnej praktyki edukacyjnej.

Każdy uczeń ma prawo do zdrowia, zaś udział szkoły w jego ochronie i promowaniu rozpatrywać można w kategoriach zadań i powinności. Należy podkreślić, że osobami władnymi do ich realizacji są nauczyciele i wychowawcy – czy jednak są oni świadomi tego, że to od nich zależy, czy szkoła będzie środowiskiem wspierającym zdrowie dzieci i młodzieży?

BIBLIOGRAFIA

Capra F., *Punkt zwrotny. Nauka, społeczeństwo, nowa kultura*, tłum. E. Woydyłło, Warszawa 1987.

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

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003.

Kozłowski W., *System dydaktyczny i wychowawczy jako źródło zagrożeń psychicznego zdrowia dzieci i młodzieży*, [w:] *Zdrowie psychiczne. Zagrożenia i promocja*, red. J. Czabała, Warszawa 2000.

Ostrowska K., Surzykiewicz J., *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, Warszawa 2005.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2002, nr 51, poz. 458).

Sęk H., *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Warszawa 2003 (seria Wykłady z Psychologii, t. 5).

Stepulak M., *Podjęcie systemowe we współczesnej psychologii polskiej*, Lublin 1995.

Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce, red. B. Woynarowska, Warszawa 2003.

Zdrowie subiektywne, zadowolenie z życia i zachowania zdrowotne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Polsce w kontekście czynników psychospołecznych i ekonomicznych. Raport z badań, red. A. Oblacińska, B. Woynarowska, Warszawa 2006.

LIDIA BURZYŃSKA-WENTLAND

Ewaluacja rozwiązań prawnych i organizacyjnych szkolnictwa dla mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce

Transformacja ustrojowa w Polsce dokonująca się po 1989 roku przyczyniła się do tworzenia struktur państwa suwerennego i demokratycznego, rozwijania gospodarki rynkowej i zmiany doktryny politycznej. Wpłynęła również na jakość życia społecznego, w którym uwzględnia się prawo mniejszości narodowych i etnicznych do życia stowarzyszeniowego, rozwoju własnego języka, religii, obyczajów, kultury, wartości i tradycji.

Jeszcze przed obradami Okrągłego Stołu nauczanie dzieci należących do mniejszości narodowych regulowało zarządzenie nr 67 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 1988 r. w sprawie organizowania nauki języka ojczystego dla dzieci i młodzieży narodowości niepolskiej w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących¹. W nowej, zmieniającej się rzeczywistości politycznej sprawa uregulowań prawnych odnośnie do nauczania mniejszości na wszystkich poziomach szkół, włącznie z przedszkolami, stała się priorytetową.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty z późniejszymi zmianami stanowi, że szkoła i placówka publiczna umożliwi uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury. Nauka taka na

¹ Zarządzenie nr 67 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 1988 r. w sprawie organizowania nauki języka ojczystego dla dzieci i młodzieży narodowości niepolskiej w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących; Dz.Urz. MEN, nr 11, poz. 69.

wniosek rodziców może być prowadzona w osobnych grupach, oddziałach lub szkołach, grupach-oddziałach lub szkołach – z dodatkową nauką języka oraz własnej historii i kultury oraz w międzyszkolnych zespołach nauczania². Zapisy te były bardzo lakoniczne i konieczne stało się wydanie rozporządzenia regulującego warunki, na których mogą uczyć się uczniowie pochodzący z mniejszości narodowych w polskim systemie oświatowym.

W rok po wprowadzeniu nowej ustawy o systemie oświaty, która miała przynieść szeroko rozumianą demokrację w polskim szkolnictwie, ministerstwo edukacji wydało rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia umożliwiającego podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych³. Uregulowano w nim kwestię dostępności do zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych na zasadzie dobrowolności na pisemny wniosek rodziców lub prawnych opiekunów dzieci, deklaratywność tejże nauki dla uczniów szkół ponadpodstawowych oraz warunki funkcjonowania deklaracji na czas trwania nauki. Zawarto w nim również zapisy, że na wniosek rodziców dzieci narodowości niepolskiej pobierających naukę języka ojczystego mogły być zwolnione z nauki innego, obowiązującego języka obcego. Rozporządzenie utrzymywało w mocy zapis w ustawie o systemie oświaty z 7 września 1991 r. o formach organizacyjnych nauczania języka ojczystego mniejszości. Według jego brzmienia, w szkołach i przedszkolach z ojczystym językiem nauczania wszystkie przedmioty z wyjątkiem języka i literatury polskiej oraz historii prowadzone są w języku ojczystym mniejszości. W przedszkolach wszystkie zajęcia odbywają się w języku ojczystym, z wyjątkiem zajęć dla dzieci sześciolletnich, dla których wprowadza się nauczanie języka polskiego w wymiarze 4 godzin tygodniowo. W wymienionych placówkach, które mogą być bezobwodowe, jeśli posiadają internat lub organizują dowóz uczniów, obowiązywały plany nauczania i minima programowe określone w przepisach o ramowych planach nauczania dopuszczone do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej. Dotyczyło to głównie treści nauczania z zakresu języka ojczystego mniejszości, historii i geografii kraju pochodzenia mniejszości. W szkołach tych świadectwa szkolne miały być wystawiane w języku polskim i języku danej mniejszości, a absolwenci mieli zagwarantowany swobodny dostęp do polskich szkół wyższego szczebla.

² Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty; Dz.U. z 1991 r., nr 95, poz. 425, i Dz.U. z 1992 r., nr 26, poz. 113.

³ Rozporządzenie MEN z dnia 24 marca 1992 r. w sprawie organizacji kształcenia umożliwiającego podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych; Dz.U. z 1992 r., nr 34, poz. 150.

W szkołach lub przedszkolach dwujęzycznych wprowadzono nauczanie w dwóch równoważnych językach: polskim i ojczystym, a także elementy historii i geografii kraju, z którego pochodzi mniejszość w ramach obowiązującego wymiaru czasu przeznaczanego na realizację programu tych przedmiotów. Dobór zagadnień poszerzających treści programowe pozostawiono decyzji rady pedagogicznej każdej placówki.

Nauczanie języka ojczystego mniejszości może odbywać się również w szkołach z dodatkową nauką tego języka. Tu wprowadzono zasadę, że wszystkie przedmioty nauczania prowadzi się w języku polskim, z wyjątkiem przedmiotu dodatkowego, którym jest język danej mniejszości. Wymiar nauczania tego przedmiotu wynosi 3 godziny tygodniowo. Ważne jest również to, że dla ucznia zgłaszającego się na naukę języka ojczystego jest to przedmiot obowiązkowy ze wszystkimi konsekwencjami wynikającymi z regulaminu klasyfikowania i promowania, a w odniesieniu do uczniów szkół średnich – także z regulaminu egzaminu dojrzałości.

Rozporządzenie reguluje również liczebność w szkołach, oddziałach i klasach, w których uczą się uczniowie pochodzący z mniejszości. Klasa lub oddział może być zorganizowana wówczas, gdy na naukę zgłosi się co najmniej 7 uczniów w szkole podstawowej i 14 w szkole ponadpodstawowej. W przypadku gdy liczba uczniów jest mniejsza od ustalonej, nauczanie w języku mniejszości organizuje się w grupach międzyoddziałowych lub międzyklasowych, przy czym: grupa międzyoddziałowa utworzona z uczniów tej samej klasy nie może liczyć mniej niż 7 osób, a grupa międzyklasowa utworzona z uczniów różnych klas, pracująca na zasadach stosowanych w klasach łączonych, nie powinna liczyć mniej niż 3 i więcej niż 14 uczniów. W przypadku zgłoszenia się na naukę języka ojczystego jednego dziecka, może się ono uczyć w grupie dwujęzycznej lub międzyklasowej.

Rozporządzenie regulowało również liczebność grupy w zespole międzyszkolnym, który organizuje organ prowadzący szkołę w przypadku braku możliwości organizowania nauki języka ojczystego w danej szkole z powodu zbyt małej liczby zgłoszonych uczniów lub w przypadku braku nauczyciela. Liczba uczniów w zespole międzyszkolnym nie może być mniejsza niż 3 i nie większa niż 20 uczniów. Zgłoszenie się ucznia na naukę języka ojczystego powoduje, że przedmiot ten jest traktowany jako obowiązkowy.

W celu realizacji treści programowych dyrektorzy szkół mogli, w wyjątkowych i uzasadnionych przypadkach, zwiększyć wymiar godzin przeznaczonych na naukę języka ojczystego mniejszości, a także w miarę możliwości lokalowych, kadrowych i finansowych organizować inne formy zajęć umożliwiające podtrzymywanie tradycji i kultury mniejszości narodowych oraz języka ojczystego lub dialektu.

Rozporządzenie nakładało również na dyrektorów szkoły obowiązek współdziałania z terenowymi ogniwami organizacji społeczno-kulturalnych mniejszości oraz taką organizację procesu wychowawczego w szkołach dla mniejszości, aby służyła ona poszanowaniu polskiego i światowego dziedzictwa kulturowego oraz podtrzymaniu tradycji i kultury regionalnej⁴.

Rozporządzenie z 1992 r. zostało zastąpione nowym, które weszło w życie z dniem 1 stycznia 2003 r. W stosunku do poprzedniego, zmieniła się również nieznacznie jego treść⁵. W nowych zapisach nie przewidziano nauczania języka i historii na poziomie przedszkola, a w szkołach i oddziałach z językiem nauczania mniejszości narodowej lub etnicznej po polsku oprócz języka polskiego i historii dodano jeszcze naukę geografii. Zmiana dotyczy również nauczania już nie tylko na podstawie programów dopuszczonych do użytku szkolnego, ale też podręczników z listy ministerialnej.

Nowością jest wprowadzenie zapisu dotyczącego Romów i związanego z nimi „Programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w Polsce”. Dla uczniów romskich, jeśli zaistnieje taka potrzeba, rozporządzenie przewiduje organizację dodatkowych zajęć, w tym o charakterze wyrównawczym, pomocnych w podtrzymywaniu ich tożsamości etnicznej.

Znacząca różnica polega również na samym sformułowaniu zadań szkoły. W poprzednim zapisie rozporządzenia ministerialnego przedszkola i szkoły „zapewniały” uczniom warunki umożliwiające podtrzymywanie i rozwijanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej oraz własnej historii i kultury, w nowym zaś jedynie „umożliwiają”.

Nie ma również możliwości zwiększania godzin przeznaczonych na dodatkowe zajęcia z języka ojczystego dla dzieci mniejszości przez organy prowadzące szkoły. Sporo zamieszania wprowadził także zapis o nieobowiązkowości zajęć z języka mniejszości. Doprowadziło to do dezorientacji wśród dyrektorów szkół, którzy nie bardzo wiedzieli, czy wraz z nowym zapisem rozporządzenia zajęcia te traktować jako nadobowiązkowe, czy jak było uprzednio, obowiązkowe. W wyniku tych nieporozumień w wielu przypadkach nie umieszczano w ogóle tego przedmiotu na świadectwie szkolnym, co wywoływało oburzenie środowisk mniejszościowych.

Rozporządzenia ministerialne zostają z zasady zmieniane po to, by uwzględnić postulaty dotyczące błędów w realizacji lub innych niedogodno-

⁴ *Ibidem*.

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 grudnia 2002 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez szkoły i placówki publiczne organizacji zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej uczniów należących do mniejszości narodowych i grup etnicznych; Dz.U. z 2002 r., nr 220, poz. 1853.

ści, niedociągnięć prawnych i organizacyjnych. W tym przypadku nowy zapis zaprzepaścił swobodny rozwój szkolnictwa, a zwłaszcza przedszkoli, uzależniając ich funkcjonowanie od organu prowadzącego placówkę, który zawsze może zrezygnować z ich organizacji z powodu braku pieniędzy. Oznacza to również utratę wcześniej zdobytych uprawnień, co mniejszości mogą odczuwać jako działania dyskryminacyjne. Wydaje się również, że wszelkie nieprawidłowości w funkcjonowaniu szkolnictwa dla mniejszości narodowych i etnicznych miały swoje źródła w wydaniu omawianego rozporządzenia dopiero po ponad trzech latach od przeprowadzenia reformy strukturalnej i programowej w oświacie oraz w lekceważeniu stanowiska środowisk mniejszości, które sygnalizowały ministerstwu błędy merytoryczne w jego nowelizacji.

Nie budzi natomiast żadnych zastrzeżeń u mniejszości rozwiązanie kwestii nauczania religii w szkolnictwie polskim, ponieważ kwestię tę uregulowano w sposób przemyślany. Zapis o podtrzymywaniu poczucia tożsamości religijnej regulują przepisy o warunkach i sposobie organizowania nauki religii w publicznych szkołach i przedszkolach. Sprawa nauczania religii, o której mowa w art. 12 ust. 1 ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. dotycząca organizowania nauczania religii w szkołach, została uregulowana odrębnymi przepisami. W tej kwestii zostało zawarte Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz ministrem Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 września 2000 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli religii oraz Porozumienie między Polską Radą Ekumeniczną oraz Ministerstwem Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii kościołów zrzeszonych w Polskiej Radzie Ekumenicznej z dnia 4 lipca 2001 r.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły publiczne zapewniają podtrzymywanie kultury i tradycji regionalnej, zaś ministerstwo oświaty deklaruje ze swej strony wydawanie podręczników szkolnych i książek pomocniczych do kształcenia uczniów w zakresie niezbędnym do podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej poprzez dofinansowanie tych wydawnictw z części budżetu przyznanego ministerstwu, kształcenie i dokształcanie nauczycieli oraz udostępnia podręczniki szkołom i placówkom publicznym. Ministerstwo edukacji podejmuje również działania popularyzujące wiedzę o kulturze, historii, języku i o tradycjach religijnych mniejszości narodowych, etnicznych oraz społeczności posługujących się językiem regionalnym⁶. Zapisy te jednak pozostawiają wiele do życzenia, bowiem ministerstwo bardzo źle rozwiązało kwestię nauczania dzieci mniejszości wobec braku podręczników szkolnych.

⁶ Dz.U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572, z późn. zm.

Od 1999 do 2004 r. dopuszczono do użytku szkolnego zaledwie 19 programów nauczania języków mniejszości oraz historii i geografii kraju pochodzenia, podczas gdy potrzebnych było co najmniej 58 programów niezbędnych w każdym typie szkół, gdzie uczy się młodzież mniejszościowa. W szkołach nauczyciele posługiwali się więc podręcznikami szkolnymi, które nie posiadały wymaganego dopuszczenia do użytku szkolnego⁷.

Rodzi się zatem pytanie, skąd sprowadzane były podręczniki do nauczania języka, historii i geografii kraju pochodzenia mniejszości narodowych i etnicznych? Wbrew pozorom ma to istotne znaczenie, ponieważ w kwestii eliminacji spornych treści zawartych w podręcznikach do nauki historii i geografii na Litwie, Ukrainie, w Niemczech i Izraelu, od lat dziewięćdziesiątych XX wieku działają obustronne komisje podręcznikowe, mające zapobiegać przedstawianiu fałszywych, kłamliwych i interpretacyjnie nieuzasadnionych treści. Spośród wymienionych krajów, polsko-niemiecka komisja podręcznikowa funkcjonuje już 35 lat, pozostałe od 14 lat próbują uzyskać konsensus w sprawie prawdy historycznej zawartej w podręcznikach do szkół podstawowych, gimnazjalnych i średnich. Zwłaszcza trudne zadanie mają w tej kwestii członkowie komisji polsko-ukraińskiej, gdyż w podręcznikach do nauki historii na Ukrainie Polaków przedstawia się jako odwiecznych wrogów, najeźdźców, morderców i bandytów gnębiących od wieków „pracowity i uczciwy naród ukraiński”. Tego typu stereotypów w podręcznikach ukraińskich jest wiele i ze zrozumiałych względów nie mogą one być używane przez nauczycieli w polskich szkołach⁸.

Brak programów nauczania i podręczników, zwłaszcza z zakresu historii i kraju pochodzenia mniejszości, może budzić obawy, czy uczniowie poradzą sobie z przygotowaniem, bez podstawowych źródeł wiedzy, z egzaminami zewnętrznymi po szkole podstawowej i gimnazjalnej. Te wątpliwości w 2004 r. niestety nie zostały rozwiązane przez ministerstwo oświaty, ponieważ nie posiadało ono wiedzy, czy szkoły realizują treści nauczania języków zgodnie z podstawą programową, a także nie miały rozeznanie, czy treści przekazywane w przypadku historii i geografii kraju pochodzenia są zgod-

⁷ Najwyższa Izba Kontroli. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, *Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania szkół mniejszości narodowych i etnicznych*, Warszawa 2004.

⁸ P. Borek, *Druga twarz Ukrainy*. (Natalia Jakowenko, *Paralelnij swit. Doslidżemaja z istorii ujawjeń ta idej w Ukraini XVI-XVII*, Kijów 2002), [w:] „Terminus” 2004, nr 2; B. Hud, *Przez poznanie prawdy historii do porozumienia. Polska i Polacy na stronach podręczników historii Ukrainy XIX i XX w.*, [w:] *Tematy polsko-ukraińskie. Historia. Literatura. Edukacja*, red. R. Traba, Olsztyn 2001, s. 322-327; L. Zaskilnik, *Istoria Polshi ta ukraińsko-polskich widnoctin u widobrażenni suchasnoi ukraińskoi istoriografii (90-ti roki XX st.)*, [w:] *Polska - Niemcy - Ukraina w Europie. Narodowe identyfikacje i europejskie integracje w przededniu XXI wieku*, red. W. Bonusiak, Rzeszów 2000, s. 99-120.

ne z ustaleniami komisji dwustronnych ds. programów nauczania i podręczników szkolnych.

W zakresie finansowania, koordynacji zakupów podręczników dla uczniów mniejszościowych, a także ich dystrybucji Najwyższa Izba Kontroli stwierdziła liczne uchybienia. Polegały one głównie na tym, że resort nie dysponował pełnymi informacjami o zapasach posiadanych przez wydawnictwa, nie znał stanu zaspokojenia potrzeb szkół mniejszościowych w tym zakresie, nie egzekwował od części wydawców wymaganych umowami sprawozdań i rozliczeń, a także nie żądał od kuratorów oświaty informacji na temat zgłaszanych przez szkoły zamówień na podręczniki. Nie prowadzono również kontroli nad stopniem wykorzystywania podręczników w szkołach⁹.

Wraz z brakiem odpowiedniej liczby podręczników do nauczania języka, geografii i historii kraju pochodzenia, ministerstwo edukacji popełniło jeszcze wiele innych błędów organizacyjnych, które wykazują słabość nie tylko szkolnictwa mniejszościowego, ale i polskiego systemu szkolnego. „Grzechem głównym” ministerstwa edukacji narodowej jest brak rozeznania co do liczby szkół i uczniów w szkolnictwie dla mniejszości. W tej kwestii zupełnie pominięto kuratorów oświaty i oparto się na informacjach, które składane są przez dyrektorów szkół bezpośrednio do Głównego Urzędu Statystycznego. Stamtąd Ministerstwo Edukacji Narodowej czerpie dane liczbowe, które, jak wykazała NIK, są notorycznie zawyżane w celu wyłudzenia pieniędzy z podwyższonej wagi subwencji oświatowej ogólnej lub, jak to było w przypadku wielu placówek szkolnych, zmniejszono liczbę uczniów poprzez nieprawidłowe wypełnianie dokumentacji¹⁰. Prosty i zrozumiały formularz GUS S-15 okazuje się zbyt trudny do zrozumienia przez dyrektorów szkół. Kierowanie danych odnośnie do liczby i rodzaju placówek dla mniejszości jedynie do GUS powoduje, że kuratorzy oświaty nie posiadają pełnych danych na temat funkcjonowania form szkolnictwa dla mniejszości, a raporty z corocznych planów wizytacyjnych, chociażby w województwie pomorskim za 2006 r. wykazują, że tematyka mniejszościowa jest zupełnie obca obecnemu kuratorowi i kilku jego poprzednikom¹¹. Do tego dochodzi również niedostateczny nadzór pedagogiczny – od dyrektorów po kuratorów włącznie. W wielu województwach nie ma do tej pory metodyków przedmiotowych z zakresu języka mniejszości narodowych i etnicznych, co znacznie utrudnia pracę zwykłym nauczycielom,

⁹ Najwyższa Izba Kontroli. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, *op. cit.*

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ Wnioski wynikające z mierzenia jakości pracy szkół i placówek w województwie pomorskim w roku szkolnym 2005/2006. Kuratorium Oświaty Województwa Pomorskiego. Gdańsk 2006.

którzy nie mają do kogo zwrócić się o wsparcie i pomoc. We wspomnianym województwie pomorskim nauczyciele radzą sobie sami lub korzystają z pomocy metodyka języka ukraińskiego z województwa kujawsko-pomorskiego lub zachodniopomorskiego.

Sytuacja ta została totalnie skrytykowana przez NIK, zaś jej następstwem było nałożenie przez ministerstwo edukacji na wybranych wizytatorów w 2005 r. zadań związanych z monitorowaniem stanu szkolnictwa dla mniejszości narodowych i etnicznych w danym województwie. Należy mieć nadzieję, że te działania ministra oświaty rozwiążą nieskuteczność weryfikacji danych statystycznych, ukróć wyłudzenie zawyżanych subwencji oświatowych, lecz przede wszystkim zapewnią należyty nadzór pedagogiczny nad szkołami dla mniejszości i nad realizacją zadań na rzecz uczniów mniejszościowych, bowiem do tej pory był on niedostateczny. Należy mieć również nadzieję, że po kontroli NIK w szkołach uczących dzieci i młodzież mniejszościową będzie przestrzegano się obowiązkowego wymiaru godzin z języka, historii i geografii kraju pochodzenia uczniów. W tej kwestii Ministerstwo Edukacji Narodowej nie spełniło swego podstawowego obowiązku, nie udzieliło bowiem mniejszościom wsparcia w zakresie opracowywania programów nauczania w stosunku do skali potrzeb i wprowadzonych wymogów, a dyrektorzy szkół zaniedbali problem stymulowania rozwoju edukacji, mającej na celu podtrzymanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej swych podopiecznych należących do mniejszości.

Dyrektorzy szkół wobec braku wypracowania przez ministerstwo procedur organizacji mierzenia jakości pracy szkoły, a także wskaźników i narzędzi służących badaniu działań związanych z zachowaniem i rozwijaniem tożsamości narodowej, stosowali tradycyjne metody sprawowania nadzoru pedagogicznego nad pracą nauczycieli, zwracając uwagę jedynie na stronę merytoryczną ich działań. Jak podkreśla NIK w swym raporcie pokontrolnym, wielu dyrektorów szkół zwracało się do kuratorów z prośbą o wsparcie w organizacji mierzenia jakości pracy nauczycieli w tym zakresie, lecz nie otrzymało go.

Dużym zaniedbaniem ministerstwa edukacji jest również kwestia realizacji „Rządowego Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce” na odcinku zadań związanych z oświatą. Ministerstwo wydaje na edukację Romów pieniądze, które nie podlegają kontroli ani weryfikacji ze strony resortu. Zapisy Programu rządowego wyraźnie mówią o obowiązkowym monitoringu zadań dotyczących projektów oświatowych przez kuratorów oświaty, lecz tak się nie dzieje. Tu z kolei urzędy administracji państwowej niższego szczebla zawyżają liczbę Romów po to, by zasilić fundusze organu prowadzącego placówkę, nie zdając sobie sprawy, że działania takie są bezprawne oraz mogą

sprawić wrażenie, że działaniem MEN objęto większą liczbę dzieci, niż to ma miejsce faktycznie. Fałszowanie danych, a tym samym wyłudzenie pieniędzy jest działaniem krótkowzrocznym, podlega bowiem ocenie NIK, który zapowiedział już kontrolę finansową w obszarze działań edukacyjnych na rzecz społeczności romskiej w Polsce¹².

Po zapoznaniu się jedynie ze sprawozdaniami z resortu spraw wewnętrznych i administracji widać wyraźnie kierunki działań na rzecz uczniów romskich – zamiast włączania ich do społeczności szkolnej, izoluje się ich i alienuje ze środowiska rówieśniczego poprzez organizowanie romskich świetlic socjoterapeutycznych, romskich pracowni komputerowych i innych z tabliczką „romski” w nazwie¹³. Działania takie zaprzeczają idei Programu rządowego, z którym miał obowiązek zapoznać się każdy organ administracji rządowej, od wójta po prezydenta miasta włącznie. To kolejne złe rozwiązanie organizacyjne wskazuje na lekceważenie przez resort edukacji mniejszości narodowych i etnicznych oraz ich podstawowych potrzeb, a przecież przedstawiciele ministra edukacji mają możliwość zapoznania się z wnioskami i postulatami środowisk mniejszościowych w ramach działalności Podzespołu ds. Edukacji Mniejszości Narodowych oraz Podzespołu ds. Romskich działającego w ramach Zespołu ds. Mniejszości Narodowych przy Ministerstwie Spraw Wewnętrznych i Administracji. Podzespoły te spełniają bardzo ważną rolę, ponieważ do tej pory w ministerstwie edukacji nie wyodrębniono komórki organizacyjnej prowadzącej sprawę mniejszości. Za całokształt szkolnictwa mniejszościowego są odpowiedzialni urzędnicy Departamentu Kształcenia Ogólnego, Specjalnego i Profilaktyki Społecznej, a w terenie wyznaczeni wizytatorzy, którym określono zadania dopiero po druzgocącej krytyce ze strony NIK po kontroli w 2004 r.

Na szczególną krytykę MEN zasługuje również za brak organizacji dla nauczycieli szkół mniejszościowych odrębnych form doskonalenia zawodowego w ramach realizacji wojewódzkich zadań edukacyjnych. W latach 2001–04 resort edukacji nie zlecił żadnych zadań w tej kwestii Centralnemu Ośrodkowi Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, natomiast placówki wojewódzkie doskonalenia zawodowego nauczycieli podejmowały je sporadycznie lub wcale¹⁴.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, pomimo zdecydowanej przewagi zasługujących na krytykę działań na rzecz uczniów należących do mniejszości,

¹² Dotyczy to zadań oświatowych na rzecz dzieci romskich w województwie pomorskim. Uczniów objętych programem jest 107, natomiast ich rzeczywista liczba wynosi jedynie 20 osób.

¹³ Sprawozdania MSWiA z wykonania zadań „Rządowego Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce” za lata 2004, 2005, 2006.

¹⁴ Najwyższa Izba Kontroli. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, *op. cit.*

stworzyło również podstawy prawne i podjęło działania, które gwarantują zabezpieczenie środków na realizację zadań oświatowych jednostkom samorządu terytorialnego – gminom, powiatom, województwom. W związku z trudnościami w utrzymaniu szkół, w których uczą się dzieci i młodzież mniejszości, wprowadzono od 2001 r. zwiększony o 20% algorytm kwoty standardowej subwencji przypadającej na 1 ucznia, zaś od 2002 r. uczniom klas/szkół dla mniejszości narodowych i grup etnicznych, dla których podstawowym językiem nauczania jest język mniejszości, zwiększono kwotę standardowej subwencji przypadającej na jednego ucznia o 50% w szkołach, w których liczba uczniów nie przekracza 42 osób. Od 2003 r. dodatkową wagą przeliczeniową (P 15) objęto uczniów pochodzenia romskiego, dla których organizuje się dodatkowe zajęcia edukacyjne¹⁵.

Duże znaczenie dla resortu edukacji miały dwustronne traktaty o przyjaźni i współpracy ze wszystkimi państwami sąsiadującymi z Polską. W ich treści umieszczono klauzule odnoszące się do praw osób należących do mniejszości narodowych, a także obowiązki, jakie bierze na siebie w związku z tym każde z państw. Najważniejszy jest jednak zapis, że działania na polu edukacji oparte są na zasadzie wzajemności, co oznacza, że państwo polskie gwarantuje mniejszościom narodowym tylko tyle, ile otrzymują Polacy w kraju ich pochodzenia¹⁶. Dodatkowe działania na rzecz wspierania edukacji mniejszości zależą więc od zasobności budżetu państwa kraju macierzystego. Niewątpliwie żadna z mniejszości narodowych nie jest w tak komfortowej sytuacji jak Niemcy, którym rząd RFN, kwotą kilkunastu milionów euro rocznie, pomaga w rozwijaniu przedsiębiorczości, kształceniu zawodowym, językowym, wspomaga stypendiami, organizuje życie kulturalne itp. Pozostałe kraje, podobnie jak Polska, dopiero od niedawna kroczą drogą wolności i wciąż są na etapie przebudowy struktur państwa, w tym oświaty, na którą od lat przeznaczają się niskie nakłady.

Na tle krytyki działań ministerstwa edukacji za jakość rozwiązań prawnych i organizacyjnych, dotyczących zadań edukacyjnych odnoszących się do

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego, odpowiednio: z dnia 29 grudnia 2000 r. – na 2001 r. (Dz.U., nr 122, poz. 1330 ze zm.); z dnia 27 grudnia 2001 r. – na 2002 r. (Dz.U., nr 156, poz. 1822), z dnia 20 grudnia 2002 r. – na 2003 r. (Dz.U., nr 234, poz. 1966), z dnia 22 grudnia 2003 r. – na 2004 r. (Dz.U., nr 255, poz. 2231).

¹⁶ *Białoruś – Polska. Traktat o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy*, Warszawa 1992 r. (Dz.U. z 1993 r., nr 118, poz. 527); *Czechosłowacja – Polska. Układ o dobrym sąsiedztwie, solidarności i przyjaźnielskiej współpracy*, Kraków 1991 (Dz.U. z 1995 r., nr 15, poz. 296); *Litwa – Polska. Traktat o przyjaznych stosunkach i dobrosąsiedzkiej współpracy*, Wilno 1994 (Dz.U. z 1995 r., nr 15, poz. 71); *RFN – Polska. Traktat o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy*, Bonn 1991 (Dz.U. z 1992 r., nr 14, poz. 56); *Rosja – Polska. Traktat o przyjaznej i dobrosąsiedzkiej współpracy*, Moskwa 1992 (Dz.U. z 1993 r., nr 61, poz. 291).

mniejszości narodowych i etnicznych, należy zwrócić uwagę na inicjatywy będące odpowiedzią na szczególne potrzeby mniejszości. Niestety były one podejmowane dopiero po licznych interwencjach (między innymi: posłów, senatorów, wojewodów, zastępcy przewodniczącego Sejmu Litwy, Rzecznika Praw Obywatelskich), co wciąż źle świadczy o resorcie edukacji. Chodzi tu zwłaszcza o wypracowanie strategii oświatowych, wspólnie z Ministerstwem Spraw Wewnętrznych i Administracji, dla mniejszości romskiej, litewskiej i niemieckiej, a wkrótce – ukraińskiej.

Na uwagę zasługują również działania naprawcze resortu edukacji. Od roku szkolnego 2004/2005 dokonał on wraz z doradcami metodycznymi przeglądu programów autorskich w celu poddania ich procedurze dopuszczenia do użytku szkolnego, druku i dystrybucji; opracował zasady finansowania wydania i dystrybucji podręczników szkolnych przeznaczonych dla mniejszości; wprowadził w zakresie oceny efektywności ich wykorzystania bardziej precyzyjne umowy z wydawcami oraz zobowiązał kuratorów oświaty do monitorowania dystrybucji podręczników w ramach nadzoru pedagogicznego sprawowanego nad szkołami dla mniejszości. Od 2004 r. prowadzone są także w ministerstwie prace związane z wdrażaniem systemu informacji oświatowej, który między innymi będzie gromadził dane dotyczące funkcjonowania szkół mniejszościowych, prowadził weryfikację danych statystycznych i zestawień zbiorczych. Niezmiernie ważne okazało się podjęcie dwuetapowych działań z zakresu nadzoru nad kuratorami oświaty, którzy systematycznie muszą udzielać pomocy merytorycznej wizytatorom sprawującym nadzór nad szkołami mniejszościowymi oraz zajmą się ewaluacją zadań w zakresie podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej. Należy mieć nadzieję, że w najbliższej przyszłości w resorcie edukacji zaczną funkcjonować sprawne rozwiązania systemowe, które przyniosą wiele satysfakcji mniejszościom i urzędnikom z ministerstwa edukacji.

ИРИНА ВЫСОТЕНКО

Образование взрослых как объект социально-педагогического исследования

В широком смысле слова образование взрослых охватывает все виды образовательной деятельности, в которые включается взрослый.

В узком смысле оно – часть системы образования, призванная оказывать содействие развитию человека в период его самостоятельной жизни, т.е. после получения той или иной специальной (профессиональной) подготовки.

Зачастую этап социального и профессионального самоопределения начинается довольно рано, если молодой человек уходит из школы, не получив среднего образования.

Главное назначение образования взрослых – удовлетворять индивидуальные потребности и интересы людей, повышать их компетентность, т.е. способность самостоятельно улучшать свои экономические, социальные, политические и культурные условия жизни.

В самом общем виде в системе образования взрослых можно выделить две ведущие подсистемы: профессиональную и общекультурную. Такое деление весьма условно, поскольку переобучение или дальнейшее совершенствование в профессии – элемент культуры. И тем не менее договоримся, что профессиональное образование связано со специализированным обучением (повышением квалификации, переподготовкой взрослых и т.д.), а общекультурное (общее образование) – с удовлетворением «внепрофессиональных» потребностей людей как граждан, родителей, представителей тех или иных этнических общностей, как личностей и т.д. При всей относительности подобного деления рассмотрим каждую из этих подсистем отдельно. В силу своей гибкости и необходимости живо реагировать на изменения в социально-экономической ситуации профессиональное образование

взрослых раньше, чем другие подсистемы столкнулось с требованиями рынка к подготовке и компетентности специалиста. Они пришли в несоответствие с сохранявшимся на протяжении длительного времени узко функциональным отношением к профессиональному образованию с его жестко-нормативным характером. Например, анализ объявлений, опубликованных в белорусских газетах в конце 80-х – начале 90-х годов о приеме на работу на руководящие должности, свидетельствовал о новых, «глобальных» критериях отбора, ранее неизвестных, таких как здоровье, знания и опыт работы в данной области, владение иностранными языками, умение налаживать контакт с людьми, личное обаяние, организаторские способности, владение ораторским искусством, наличие деловых связей на рынке данной области деятельности, работоспособность, возможность часто выезжать в командировки, знания в области маркетинга на внутреннем и зарубежном рынках, наличие семьи, детей, пол, возраст (наличие возрастного «резерва»). Система профессионального (особенно постдипломного) образования не только первой столкнулась с новыми требованиями к работникам, но и раньше других сфер стала перестраиваться. Однако процесс этот оказался достаточно болезненным и противоречивым. С одной стороны, децентрализация управления социально-экономической жизнью нашего общества должна была развязать творческую инициативу предприятий, конкретных социальных институтов как своеобразных центров непрерывного образования трудящихся, но предприятия вынуждены расходовать средства, отпущенные на социальные нужды, на компенсацию роста цен и снижения жизненного уровня трудящихся. В итоге стали сокращаться специальные подразделения, занимавшиеся ранее вопросами повышения квалификации и переподготовки, а институты повышения квалификации стали испытывать значительные финансовые трудности.

Но с другой стороны, резко увеличилась численность частных курсов и семинаров, нацеленных на удовлетворение потребностей взрослых в смене специальности, в повышении квалификации. Анализ реклам образовательных услуг, опубликованных в массовой прессе в 90-е годы, показал, что на первых порах лидировали предложения, касающиеся социально-психологической проблематики. Например, каждое четвертое рекламное объявление касалось организации «школ общения», «тренинговых групп» и т.д. Но уже с конца 1991 года на первые места вышли языковые, бухгалтерские курсы, обучение работе на компьютере и т.д.

Гибкость и мобильность, разветвленность и меньшая скованность программами сделали альтернативные формы образования более подвижными и радикальными, чем государственные.

Коммерциализация позволила стимулировать труд преподавателей, развивать материально-техническую базу обучения, более эффективно удовлетворять потребности взрослых. Но возникающая новая социально-образо-

вательная ситуация повлекла за собой целый ряд негативных последствий: не все группы населения имеют возможность оплачивать повышение квалификации или переобучение; появляются учебные центры, предоставляющие дорогостоящие образовательные услуги. Скудное финансирование из госбюджета подготовки и повышения квалификации, в частности, в таких сферах народного хозяйства, как здравоохранение и просвещение, сказывается на уровне квалификации учителей и врачей. Обострилась проблема качества профессиональной деятельности управленческого персонала, руководителей промышленных предприятий и руководителей иных форм собственности.

Одна из серьезных причин несоответствия подготовки руководителей современным требованиям заключается в пренебрежительном отношении к знаниям, в низкой управленческой культуре руководящих кадров. Выходцы из старых «управленцев» с трудом ориентируются в современных методах руководства, плохо представляют современные структуры построения организаций, развития дилерской сети и т.д. Управленческая беда «новых» руководителей в пренебрежительном отношении к персоналу, в погоне за сиюминутной прибылью. Отсутствие перспективного видения, неумение ориентироваться в современных методах руководства и при этом вера в непогрешимость собственных решений и действий приводят к профессиональной некомпетентности.

Таким образом, помимо объективных факторов, снижающих значимость профессионального образования взрослых, возрастает роль факторов субъективных (негативное отношение к продолжению образования, ощущение завершенности собственной профессиональной подготовки, «закрытость» новому и т.д.).

В «рыночной» социально-образовательной ситуации мобильность образования взрослых проявляется также в появлении его новой составляющей – профессиональной подготовки и переподготовки незанятого населения: инвалидов, безработных (по истечении шестимесячного периода безработицы), военнослужащих, уволенных с военной службы, выпускников общеобразовательных учреждений, граждан, впервые ищущих работу и т.д.

Организация их обучения – одна из главных функций деятельности Центров занятости населения. Обучение проводится в образовательных учреждениях профессионального и дополнительного образования, в учебных центрах службы занятости или иных образовательных учреждениях, с которыми локальные и региональные комитеты занятости заключают договоры. Цель обучения – повысить конкурентоспособность этой категории взрослых на рынке труда.

Вместе с тем, зачастую спектр образовательных возможностей, которыми располагают центры занятости, не соответствует желаниям клиентов.

Особенно остро эту ситуацию переживают женщины из-за откровенной дискриминации на рынке труда.

На основе сказанного можно заключить, что становление подсистемы последипломного профессионального образования взрослых характеризуется целым рядом противоречий:

- между возрастающей ролью и социальным значением профессионального образования взрослых и его недооценкой на региональном уровне, что проявляется в отсутствии скорректированной государственной политики в этой сфере;

- между широко распространившейся коммерциализацией образования и ограниченными материальными возможностями граждан и образовательных центров;

- между объективно необходимым расширением охвата специалистов обучением и внутренней неготовностью части из них включиться в систему последипломного образования.

Общекультурное образование в большей степени, чем профессиональное (а может быть, и в отличие от него) исходит (или должно исходить) из таких потребностей человека, как потребность в определении для себя смысла жизни, своего места в социуме, своего человеческого и гражданского долга. Особое значение в современных условиях приобретает общекультурное образование в развитии способности людей к сотрудничеству, в частности, с представителями других культур и традиций.

Общекультурное образование ведет к развитию гуманитарных способностей человека, углублению участия взрослых в экономической, социальной и духовной жизни общества, а значит и к более эффективному вкладу в его развитие.

Если в сфере профессионального образования доминирует организованное начало (курсы, семинары и т.д.), то в сфере общекультурного важное значение приобретает информальное, как бы «растворенное» в повседневной жизни. Это не снижает значение педагогически организованных форм, но лишь подчеркивает специфику приобщения человека к ценностям культуры.

Снижение материального уровня жизни людей, побуждающее искать дополнительные заработки, сокращает время досуга. В свою очередь коммерциализация образовательных услуг и здесь ограничивает возможности тех, кто обладает свободным временем.

Между тем человек, погружаясь в мир информации, далеко не всегда в состоянии разобраться в нем. Прежде всего потому, что взрослый ставит под сомнение сами ценности культуры, поскольку прежние правила и нормы стали неэффективными. Дезориентация не позволяет найти идеологические и психологические точки опоры для выработки поведенческой платформы. Вместо нее возникает рефлекторная реакция на происходящее, которая зачастую оказывается неадекватной в силу либо недостаточной информации, либо сложности научного языка, требующего определенной подготовки и значительных интеллектуальных усилий. Отсюда обращенность к заведомо

облегченной и доступной (и по смыслу и по материальным возможностям) информации.

Однако важность приобщения людей к философско-мировоззренческим знаниям явно недооценивается государством. Оно снимает с себя ответственность за социальную поддержку этой сферы и целиком перекладывает ее на плечи самих граждан.

Из сказанного следует еще несколько противоречий, дополняющих анализ проблемы «взрослый и образование»:

– между широко распространившейся коммерциализацией образования, побуждающей сокращать сроки обучения, усиливать его прагматическую направленность, и необходимостью развития личности, ее общей культуры;

– между потребностями взрослых в социальных и общекультурных знаниях и ограниченными возможностями получить их;

– между растущим значением «человекообразующей» функции образования взрослых и ее недооценкой на разных уровнях функционирования государственных институтов (федеральном, региональном, муниципальном);

– между необходимостью приобщать людей к научным знаниям и подлинной культуре и приспособлением массовых источников коммуникаций к удовлетворению примитивных запросов;

– между новыми требованиями к профессиональной компетентности и традиционным разделением образования на профессиональное и общекультурное.

Профессиональное образование активно содействует социализации взрослых через освоение профессиональных ролей, углубление профессиональной компетентности и развитие социально-профессиональной мобильности. Общекультурное образование дополняет и обобщает процесс социализации путем приобщения личности к общечеловеческим ценностям, зафиксированным в лучших образцах мировой культуры, языку, культуре мышления и чувствования, деятельности и общения. Тем самым возрастают возможности развития личности.

Сказанное можно схематизировать следующим образом.

Основные характеристики	Образование	
	профессиональное	общекультурное
1. Цели	Формирование профессиональной компетентности	Формирование индивидуально-своеобразных черт личности
2. Доминирующая функция	Социализация	Культурация, индивидуализация
3. Содержание	Обусловлено запросами социально-экономической ситуации (рынка)	Обусловлено индивидуальными запросами людей
4. Организация и методы	Формальное и неформальное (систематическое, целенаправленное, функционирующее на основе специальных учебных планов и программ)	Преимущественно неформальное, осуществляемое в повседневной жизнедеятельности
5. Результативность	Сформированная потребность в непрерывном профессиональном самосовершенствовании	Потребность в духовном обогащении, в «культурном возвышении»

Как уже отмечалось, деление образования взрослых на профессиональное и общекультурное достаточно условно. «Интегрированное» образование расширяет возможности самоопределения человека в мире профессий и одновременно становится фактором духовного развития личности, осмысления ею своего места в социуме, своего человеческого и гражданского долга, оно призвано повысить профессиональную компетентность взрослых и вместе с тем помочь им понять процессы, происходящие в обществе. Как сфера культуры «целостное» образование развивает творческие силы и самостоятельность людей, улучшает их коммуникативные способности.

Чем теснее переплетается профессиональное и общекультурное образование, тем в большей степени оно содействует преодолению дезинтеграции сознания и формированию целостности человеческой жизни, а в общественном – выравниванию социальных шансов и уменьшению неравенства людей. Однако по мере взросления человека, то есть обретения «свободы действий» – в выборе профессии, образа жизни, заполнения досуга, когда индивидуальная структура его интересов, склонностей, установок, равно как и иерархия ценностей, складывается окончательно и получает возможность более или менее полно реализоваться, формируются разные типы личности в зависимости от доминирующей ориентации в сфере образования. «Человек профессиональный» рассматривает знания, культуру, образование сугубо

утилитарно, как средство решения тех или иных производственных вопросов (вне зависимости от того, в какой области он работает – технической или гуманитарной). «Человек культурный» видит себя в ином измерении. В той или иной мере он – «человек мира», открывающий этот мир для себя, способный понять и почувствовать позицию других людей. Подлинная зрелость личности, «социальная зрелость» начинается там, где человек задумывается над смыслом бытия, о своем человеческом и гражданском долге.

Интеграция профессионального и общекультурного образования означает прежде всего осуществление профессионального образования в общекультурном контексте. Интеграция выступает в качестве одной из насущных задач развития гуманистически ориентированной системы образования взрослых. Подобная задача не может быть быстро решена. Это сложный и длительный процесс, во многом связанный с глубинными социально-экономическими и социокультурными преобразованиями. Вместе с тем необходимы встречные усилия, идущие от самой системы образования: андрагогическая подготовка специалистов, работающих со взрослыми (инструкторов, консультантов, методистов и т.д.); составление соответствующих учебных программ; разработка методов обучения, адекватных возрастным и статусным особенностям взрослых и т.д.

Становление подобной андрагогической стратегии осуществляется на «фоне» достаточно сложных общественных явлений. В социально-демографической сфере это старение населения и сокращение рождаемости; в национальной – разделение некогда единого духовного пространства по национально-конфессиональному принципу, тенденция роста этнической самоидентификации, которая сопровождается тревожным противопоставлением славяно-православной и тюркско-мусульманских культурных традиций; в социально-экономической – усиление расслоения людей по доходам и рост социального неравенства, люмпенизация части населения и рост безработицы; в социально-психологической – снижение удовлетворенности части населения своей жизнью, кризис традиционных ценностей и т.д. Подобные изменения в макро- и микросоциуме, общая социальная нестабильность могут поставить под сомнение возможность и целесообразность развития гуманистически ориентированной системы «взрослый и образование». В самом деле, если рынок и вообще новая социально-экономическая ситуация ставят взрослого человека в ситуацию выбора, т.е. он сам решает чему, когда и как учиться, то есть ли смысл вообще говорить о развитии образования взрослых как системы?

Сама позиция взрослого, казалось бы, дает отрицательный ответ на этот вопрос. Но есть несколько серьезных оснований, побуждающих рассматривать развитие системы образования взрослых в качестве неперемennого условия полноценного существования общества и личности.

Как уже отмечалось, образование для взрослых людей по существу является важнейшим гарантом повышения уровня их функциональной грамотности

и компетентности. Поэтому государство и общество должно знать запросы людей, предвидеть их развитие на несколько шагов вперед с тем, чтобы по разным каналам и сферам предложить людям образование, разное по содержанию и формам его организации.

Нельзя забывать также, что образование взрослых – обязательное условие и предпосылка обучения детей, поскольку именно взрослые (учителя, родители) отвечают за воспитание детей в школе и дома, а также за воспитание при помощи средств массовой информации. Отказ от прогнозирования развития образования взрослых означает, по существу, снижение качества школьного образования, усложнение процесса социализации молодежи.

В условиях существования Содружества Независимых Государств возрастает объективная необходимость в формировании единого духовного пространства и укреплении социально-экономических связей. Одним из важных условий решения этой проблемы становятся сближение национальных систем образования Государств Содружества, согласованность государственных образовательных стандартов, кооперация и сотрудничество при создании совместных образовательных учреждений всех уровней, поддержка инициатив субъектов образования по организации сотрудничества в области образования и т.д. Но для того, чтобы предвидеть возможные формы такого сотрудничества, необходимо проанализировать центробежные силы, разрушающие единое культурно-образовательное пространство, изучить возможности региональных культурных сил и новых форм социализации, способных активизировать развитие интегративных тенденций в области образования. Лишь на основе предвидения развития этих тенденций можно говорить о возможностях, путях и формах становления единого культурного пространства и одновременно защите этнического и культурного своеобразия регионов.

Мы рассмотрели лишь несколько оснований, делающих развитие системы образования взрослых одной из основ глобальной политики развития.

Что должно быть положено в основу развития гуманистически ориентированной системы образования взрослых?

В последнее время сложилось достаточно четкое представление об образовательной системе как совокупности образовательных программ, удовлетворяющих запросы определенных групп населения на данной территории.

Но, как справедливо отметила Л.Н. Лесохина, «образование взрослых по своей сути эклектично... Образовательные проекты для взрослых разнообразны и не сводимы к строго очерченным дисциплинам»¹. Взрослый сам черпает знания из тех областей, которые ему необходимы для самоориентации. Эта позиция взрослого делает его творцом собственной образовательной программы. Она в ряде случаев может показаться со стороны достаточно при-

¹ Лесохина, Л.Н. К обществу образованных людей // Теория и практика образования взрослых. – Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 1998. – 273 с.

митивной, но для ее «автора» – значимым условием жизненного самоопределения и не простой в реализации.

Одновременно, по мере взросления, отношения человека с образованием усложняются. Ему становится все труднее «сменить» привычный статус на роль ученика, восстановить потерянные навыки учебной работы, отказаться от устаревшей, но некогда лично принятой системы знаний. Вместе с тем в условиях становления рыночной экономики роль позиции взрослого объективно возрастает. Он – главный заказчик и потребитель образовательных услуг. Он сам расставляет приоритеты в области образования. В подобной ситуации не сами по себе материальные возможности определяют выбор, не давление «сверху», а ценностные ориентации. Являясь важной характеристикой духовного развития личности, своеобразным «интегратором» общественного и индивидуального опыта, ориентации детерминируют поведение человека в сфере образования.

Характеризуя роль ценностных ориентаций, С.Г. Вершловский отмечает: «Какие выбрать средства и цели из имеющихся, какие именно потребности-установки и в какой степени подлежат удовлетворению, – вообще любой выбор деятеля обусловлен его ценностными ориентациями, которые подчиняют его определенным нормам и руководят им в его актах выбора»².

Таким образом, ценностные ориентации выражают внутреннюю основу отношений личности к действительности. Они отражают ее представления о целях деятельности и средствах их достижения и тем самым становятся важным источником прогнозирования не только отношения к образованию в будущем, но и последующей жизнедеятельности в целом.

Характеристика ориентации в сфере образования позволяет диагностировать степень осознания и усвоения взрослым требований новой социально-экономической ситуации и готовности к деятельности в новых условиях; глубину осмысления своего места в социуме, своего человеческого и гражданского долга.

Анализ ценностного отношения к образованию может быть прослежен в рамках разных систем образования взрослых: вузовского, последипломного и т.д. Поскольку в центре исследования ориентации взрослых, особый интерес представляет дополнительное образование. Его цели и содержание не заданы обязательной программой учебного заведения и служат прежде всего для удовлетворения потребностей личности в необходимых знаниях на любом этапе жизни и в любом объеме.

Разумеется, система регулярного повышения квалификации и переподготовки кадров тоже частично выполняет функции дополнительного образования. Вместе с тем важно подчеркнуть, что наряду с образовательными учреждениями, удовлетворяющими «дополнительные» запросы взрослых сверх

² Вершловский, С.Г. Общее образование взрослых стимулы и мотивы./ С.Г. Вершловский. – Москва: Педагогика, 1987. – 184 с.

стабильных учебных планов и программ, развивается специальная система, способная быстро отзываться на те или иные запросы взрослых.

Дополнительное образование, как никакое другое, соответствует статусу взрослого человека, его праву решать, чему и как учиться. Именно в этой сфере по-настоящему человек становится субъектом самовоспитания и самообразования. Что ему помогает выстоять? К каким средствам он для этого прибегает? Какие проблемы решает? Как «образовывается» его личность на тех или иных этапах жизни?

Потребность в самоориентации – главный «заказчик», вызывающий к жизни сам феномен дополнительного образования.

На наш взгляд, образование взрослых охватывает все, что расширяет способность человека видеть и понимать, делает его более активным, помогает ему принимать решения и самому проводить их в жизнь. Образование взрослых включает в себя профессиональное обучение, но оно больше, чем просто обучение. Оно включает то, что обычно называют «школой», но оно больше, чем «школа». Оно охватывает организацию и мобилизацию средств, но идет дальше в своем стремлении сделать эти действия осмысленными.

При всей «растворенности» в жизни дополнительное образование обладает некоторыми устойчивыми признаками. Так, оно имеет достаточно широкий выбор программ, различающихся по целям, срокам, формам и режимам обучения. Содержание образования обусловлено запросами обучающихся и их способностями. Помимо государственных, в системе дополнительного образования функционируют образовательные учреждения, работающие на коммерческой (или благотворительной) основе. В учреждениях дополнительного образования сильнее проявляются тенденции саморазвития, экспериментирования.

Учреждения указанного типа дополняют систему образования взрослых, стимулируют ее дальнейшее развитие и обновление. Они наиболее отзывчивы на вызовы времени, более оперативно реагируют на социально-экономические перемены.

Именно здесь возникают образовательные учреждения нового типа, экспериментальные учебные центры. Их мобильность ставит стабильную систему профессионального и постдипломного образования перед необходимостью постоянных преобразований и творческих поисков.

Выбор образовательных программ и их практическая реализация осуществляются в определенной социальной среде. Она включает в себя социокультурную среду (условия жизнедеятельности взрослого, природное, вещное и предметное окружение, взаимодействие с другими людьми и т.д.) и образовательную среду (учебные планы, программы, технологии, общение между субъектами познавательной деятельности и т.д.).

В условиях интенсивного развития регионов особое значение приобретает непосредственное социальное окружение человека. Но при всей его значимо-

сти оно прямо и жестко не предопределяет ориентации людей. Речь должна идти о более сложной многообразной и противоречивой взаимосвязи между человеком и тем, что его окружает.

Завершая анализ проблемы «взрослый и образование», следует еще раз подчеркнуть, что взрослый сам творит свою образовательную ситуацию. И в этом смысле дополнительное образование более всего соответствует его статусу. Вместе с тем мы исходим из того, что между тремя основными «ветвями» образовательной деятельности (базовым образованием, системой повышения квалификации и переподготовки кадров, дополнительным образованием) должно быть установлено взаимодействие, достигнуто «компромисс интересов», что обеспечит подлинно непрерывный характер образования человека.

Еще раз подчеркнем, что образование призвано не пассивно удовлетворять запросы людей, не только компенсировать пробелы в знаниях, но и активно содействовать развитию личности.

JOANNA TOROWSKA

Wychowanie obywatelskie w szkołach w Europie

W ostatnich latach we wszystkich krajach europejskich kluczowym zagadnieniem stało się tworzenie więzi społecznych i wspieranie aktywnego udziału obywateli w życiu społecznym i politycznym. Edukacja obywatelska jest postrzegana obecnie jako jeden ze sposobów sprostania wyzwaniom XXI wieku. Materiały, na podstawie których przygotowałam to wystąpienie, zostały opracowane przez EURYDICE (Sieć Informacji o Edukacji w Europie).

W pierwszej części przytoczę wspólną definicję, jaka została przyjęta na potrzeby niniejszego opracowania, a następnie przedstawię krótko pojęcie „odpowiedzialnego obywatelstwa” występujące w politykach edukacyjnych krajów europejskich.

Ogólnie można stwierdzić, że edukację obywatelską w szkołach różnych krajów cechują wspólne cele, a różnią zastosowane podejścia w nauczaniu tego przedmiotu. Następnie przybliżę pojęcie „kultury szkoły” oraz praktykę odpowiedzialnego obywatelstwa na poziomie szkolnym. W dalszej części omówię ocenianie i osiągnięcia uczniów oraz sposoby ewaluacji szkół w zakresie edukacji obywatelskiej. Scharakteryzuję również podstawowy czynnik dobrze prowadzonej edukacji obywatelskiej w szkole, którą stanowi odpowiednio przygotowany nauczyciel. Na zakończenie poruszę zagadnienia europejskiego, czy też międzynarodowego, wymiaru jako części składowej, nieodłącznej edukacji obywatelskiej. Wnioski końcowe stanowić będzie aktualność idei obywatelstwa we współczesnym świecie, postrzegana z punktu widzenia pedagoga kultury.

Dla celów tego opracowania przyjęto wspólny za określeniem sieci EURYDICE termin „odpowiedzialne obywatelstwo” i blisko związane z nim pojęcie

„edukacji obywatelskiej”, przez które rozumie się edukację młodych ludzi, aby stali się „odpowiedzialnymi obywatelami”. Warto zauważyć, że poniższe definicje są do pewnego stopnia inspirowane przez definicje Rady Europy w jej projekcie EDC¹.

Jako punkt wyjścia „obywatel” jest rozważany jako osoba współczująca w społeczności. W ostatnich dziesięcioleciach społeczeństwa zmieniały się, a z nimi zmieniły się także teoretyczne koncepcje i praktyczne zastosowanie obywatelstwa. Zakres tego pojęcia ulega ciągłemu rozszerzeniu i zmianie, podobnie jak style życia i wzory zachowań w naszych relacjach z innymi stają się coraz to bardziej zróżnicowane i odmienne. Nie ograniczając się do horyzontu (jedno)narodowego, pojęcie harmonijnego współżycia wśród obywateli odnoszone jest do społeczności, zawierając wszystkie możliwe konteksty, w których żyć mogą ludzie – lokalny, regionalny, narodowy i międzynarodowy.

Pojęcie „odpowiedzialny obywatel” dotyka kwestii łączących się ze świadomością oraz znajomością praw i obowiązków. Jest ono również ściśle związane z takimi wartościami publicznymi i społecznymi, jak: demokracja i prawa człowieka, równość, aktywność, uczestnictwo, partnerstwo, więź społeczna (*social cohesion*), solidarność, tolerancja w stosunku do różnorodności oraz sprawiedliwość społeczna. Jak już wspomniano, pojęcie „odpowiedzialny obywatel” ulega obecnie ciągłemu poszerzaniu swojego zakresu, szczególnie w obszarze korespondujących z nim zaleceń i rekomendacji oraz rezolucji promujących kwestie przyjęte przez państwa członkowskie Rady Europy². Komisja Europejska³ opublikowała również *Białą Księgę* i badania na temat tego zagadnienia, rezultatem czego temat edukacji obywatelskiej stał się priorytetowy dla wielu krajów europejskich.

Edukacja obywatelska w kontekście omawianego tematu odnosi się do edukacji szkolnej skierowanej do ludzi młodych, a jej celem jest umożliwienie im stania się aktywnymi i odpowiedzialnymi obywatelami, zdolnymi do udziału

¹ Por. definicje podane w: *Council of Europe, Karen O'Shea: Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*, Strasbourg 2003; cyt. za: *Citizenship Education at Schools in Europe. Survey, European Commission, Brussels 2005*, p. 9.

² *Council of Europe: Final Declaration. Second Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe*, Strasbourg 1997 (10-11 October); *Council of Europe, Committee of Ministers: Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, Based on the Rights and the Responsibilities of the Citizens*, Strasbourg 1999; *Council of Europe, Committee of Ministers: Recommendation to Member States on Education for Democratic Citizenship*, Strasbourg 2002.

³ *European Commission: Learning for Active citizenship. A significant Challenge in Building a Europe of Knowledge: Education and Active Citizenship in the European Union*, Luxembourg, 1998 (Office for Official Publications of the European Communities); *European Commission: Open Learning Environment, Active Citizenship and Social Inclusion. Implementation of Education and Training 2010 Work Programme: Progress Report*, Brussels 2003 (November); *European Commission, The future of Education and Citizenship Policies: The Commission adopts Guidelines for Future Programmes after 2006*, Brussels 2004.

łu i uczestnictwa w rozwoju oraz dobrostanie społeczności, w której żyją. Podczas gdy cele różnych krajów są wspólne, treści mogą być bardzo zróżnicowane.

Jednak wspólne są tu trzy kluczowe obszary znajdujące się w centrum zainteresowania: Edukacja obywatelska zwykle ma umożliwić uczniom uzyskanie podstawowej wiedzy na temat polityki, czyli a) politycznej orientacji i podnoszenia świadomości w tym zakresie; b) krytycznego myślenia oraz rozwoju pewnych postaw, kształtowania wartości i zachowań, a także postaw koniecznych do realizacji koncepcji odpowiedzialnego obywatelstwa oraz interioryzacji i wyboru wartości; c) stymulowania aktywnego uczestnictwa w życiu szkolnym i społecznym.

Rozwijanie orientacji politycznej (*political literacy*) może obejmować następujące elementy: uczenie się o instytucjach społecznych, politycznych i obywatelskich oraz ich poznawanie, jak i poznawanie praw człowieka; poznawanie i studiowanie warunków, w których ludzie mogą żyć wspólnie w sposób harmonijny; poznawanie społecznych kwestii i bieżących problemów społecznych; przekazanie młodym ludziom wiedzy o konstytucjach narodowych, tak aby byli bardziej przygotowani do korzystania ze swoich praw i obowiązków; promocję i umiejętność rozpoznawania dziedzictwa kulturowego i historycznego oraz poznawanie jego współczesnej interpretacji; poznawanie różnorodności kulturowej i lingwistycznej danych społeczności.

Warto jednak podkreślić, że edukacja obywatelska obejmuje również rozwój myślenia krytycznego i kształtowania szczególnych postaw. Edukacja ta włącza również klaryfikację wartości, nabywanie umiejętności potrzebnych do aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym; rozwój poczucia szacunku dla siebie i innych, mający na względzie osiągnięcie większego wzajemnego zrozumienia; nabywanie społecznej i moralnej odpowiedzialności, włączając w to zaufanie do siebie oraz uczenie się odpowiedzialnego zachowania w stosunku do innych; umacnianie poczucia solidarności; uczenie się wartości uwzględniających różne społeczne perspektywy i punkty widzenia; uczenie się rozumienia i rozwiązywania konfliktów w sposób pokojowy; uczenie się działania na rzecz bezpiecznego środowiska; rozwijanie bardziej efektywnych strategii walki z rasizmem i ksenofobią.

Aktywne uczestnictwo uczniów może być wreszcie promowane i wzmacniane poprzez: umożliwienie im stawania się bardziej zaangażowanymi w społeczność na większą skalę (na przykład na skalę międzynarodową, narodową, lokalną i na poziomach szkolnych); oferowanie uczniom praktycznego doświadczenia demokracji w szkole; rozwijanie ich zdolności współpracy z innymi; zachęcanie uczniów do rozwijania inicjatyw projektowych w połą-

czeniu z innymi organizacjami (takimi jak organizacje społeczne – *community associations*, instytucje publiczne, społeczne i obywatelskie – *public bodies*, oraz organizacje międzynarodowe, jak również prowadzenia projektów włączających inne społeczności.

POJĘCIE „ODPOWIEDZIALNEGO OBYWATELSTWA” WYSTĘPUJĄCE W POLITYKACH EDUKACYJNYCH

Wiele spośród krajów europejskich postrzega termin „odpowiedzialny obywatel” jako łączący się ze szczególnymi wartościami obywatelskimi, takimi jak: demokracja, równość, uczestnictwo, solidarność, tolerancja dla różnorodności, sprawiedliwość społeczna, jak również wiedza o prawach i korzystanie z nich oraz znajomość obowiązków⁴. Należy zauważyć, że termin „odpowiedzialnego obywatelstwa” nie występuje na porządku dziennym we wszystkich krajach. Główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest to, iż w kilku krajach, termin „obywatelstwo” wciąż głównie oznacza prawny status i prawną relację pomiędzy obywatelem a państwem. Inne kraje unikają używania tego terminu w kontekście edukacji obywatelskiej, ponieważ pewna część ich populacji składa się ze znaczącej mniejszości „nie-obywateli”, tj. ludzi, którzy urodzili się w danym kraju lub przebywali w nim przez znaczny okres, lecz nie uzyskali jego obywatelstwa.

A zatem, mówiąc dziś o edukacji obywatelskiej, konieczne jest, aby odłączyć termin „obywatelstwo” od jakichkolwiek prawnych konotacji i przyjąć bardziej wszechstronne podejście. Edukacja obywatelska musi być postrzegana jako obejmująca wszystkich członków danej społeczności bez względu na ich narodowość, płeć, kolor skóry czy jakiegokolwiek inne rasowe, społeczne czy edukacyjne konteksty. „Odpowiedzialne obywatelstwo” musi być widziane jako w pewien sposób pojęcie uniwersalne, stosowane przy opisie polityk edukacyjnych wszystkich krajów europejskich, zawartych w bieżących materiałach sieci EURYDICE. Faktycznie, można stwierdzić, że jednym z głównych celów edukacji obywatelskiej jest przekazanie dzieciom i młodym ludziom w edukacji szkolnej zarówno wiadomości, wartości, jak i umiejętności, których potrzebują do uczestnictwa w społeczności i posiadania osobistego wkładu we własne dobro, jak i udziału w dobrostanie społeczności, w których żyją.

⁴ Por. Section 1.1: *Citizenship Education...*, *op. cit.*, s. 13–14.

EDUKACJA OBYWATELSKA W SZKOŁACH – WSPÓLNE CELE, RÓŻNE PODEJŚCIA

Wszystkie kraje europejskie ogólnie zgadzają się co do potrzeby formalnego włączenia edukacji obywatelskiej do programu szkolnego, w taki czy inny sposób. Jednakże sposób, w jaki to się odbywa, jest odmienny w każdym kraju. Okazuje się, że nie ma jeszcze wypracowanego jednorodnego podejścia do tego zagadnienia, które można byłoby zaadoptować w większości krajów.

Na podstawie otrzymanych raportów krajowych można stwierdzić, że podejścia do edukacji obywatelskiej mogą być różnego rodzaju. Może ono być prowadzone jako przedmiot oddzielny (często obowiązkowy) lub podejście to może być zintegrowane z innymi przedmiotami podstawowymi (takimi jak: historia, nauki społeczne, geografia czy filozofia) lub też przedmiot edukacja obywatelska może być prowadzony w formie ścieżki międzyprzedmiotowej⁵. W edukacji podstawowej, większość krajów wprowadza edukację obywatelską albo jako zintegrowaną z innymi przedmiotami, albo oferowana jest ona jako ścieżka międzyprzedmiotowa. Natomiast na poziomie szkoły średniej (lub na niektórych jej poziomach) prawie połowa wszystkich krajów europejskich ustanowiła odrębny przedmiot dla nauczania uczniów edukacji obywatelskiej.

Trzeba podkreślić, że edukacja obywatelska nie jest związana po prostu ze zdobyciem wiedzy teoretycznej przez uczniów dla wzbogacenia ich politycznej orientacji i rozszerzenia świadomości, co do takich zagadnień, jak: demokracja, prawa człowieka czy funkcjonowanie instytucji politycznych, społecznych i obywatelskich. Ogólnie panuje zgoda co do tego we wszystkich krajach europejskich, że pozytywne postawy obywatelskie i wartości obywatelskie powinny również być rozwijane. Wreszcie, prawie wszystkie kraje kładą coraz większy nacisk na promocję aktywnego uczestnictwa uczniów – na poziomie szkolnym lub szerszej społeczności⁶.

KULTURA SZKOŁY I PRAKTYKA ODPOWIEDZIALNEGO OBYWATELSTWA NA POZIOMIE SZKOLNYM

Idea, że szkoły mają własną „kulturę”, zyskała powszechne uznanie w ostatnich latach. „Kultura szkoły” odnosi się do systemu wartości, norm, codziennych praktyk i ustaleń organizacyjnych, które istnieją w danej szkole. Wszystko to wpływa na to, jak różni partnerzy szkoły – tj. uczniowie, na-

⁵ Por. Section 2.1: *ibidem*, s. 17–22.

⁶ Por. Section 2.2: *ibidem*, *op. cit.*, s. 22–25.

uczyciele oraz inny personel szkoły, rodzice i pozostali członkowie społeczności – myślą, zachowują się i wchodzą w interakcje ze sobą. Podczas gdy każda szkoła posiada właściwą sobie kulturę, to oczywiście wydaje się, że może być ona tylko do pewnego stopnia pod wpływem oficjalnie obowiązujących w danym kraju narodowych regulaminów, zaleceń czy wskazówek.

Warto zaznaczyć, że większość krajów wprost przyznaje wagę oddziaływania pozytywnej kultury szkoły i dostrzega jej wpływ na relacje z wszystkimi partnerami szkoły⁷. Podtrzymują oni ideę „szkoły demokratycznej”, w której wartości demokratyczne oraz metody nauczania są zachowywane i respektowane, a także jest to szkoła, w której wszyscy są włączani w proces nauczania. Szczególnie nauczyciele, rodzice i uczniowie są włączani w zarząd szkoły i wspólne podejmowanie decyzji. Jedną z istotnych cech „szkoły demokratycznej” jest promowanie aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa ucznia w codziennym życiu szkoły⁸. Tylko jeśli demokratyczne podejście do obywatelstwa jest stosowane w szkole, uczniowie będą zdolni nauczyć się aktywnych zachowań obywatelskich. Jednym ze sposobów osiągnięcia tego celu jest zapewnienie uczniom sposobności do ustanawiania czegoś lub bycia zaangażowanym w szkolne ciała doradcze czy zarządzające. Innym ważnym aspektem łączącym się z kulturą szkoły jest fakt, że szkoły w coraz to większej liczbie krajów próbują rozwinąć aktywne podejście „uczenia się przez działanie” w edukacji obywatelskiej. Wiele szkół pomaga uczniom doświadczyć i przećwiczyć zachowania obywatelskie nie tylko w ciągu codziennego dnia szkoły, ale i w szerszej społeczności⁹. Podejmowane różne ponadprogramowe działania mogą pomóc w zaangażowaniu uczniów na rzecz społeczeństwa obywatelskiego. Przykładami takich działań są: wymiany z innymi szkołami, wycieczki do instytucji lokalnych, takich jak ratusz miejski (magistrat) czy domy spokojnej starości, różne miejsca pracy, uczestniczenie w przedsięwzięciach, na których zbiera się pieniądze na wsparcie działalności charytatywnej, próbne wybory parlamentarne czy gry symulujące debatę parlamentarną.

POMIAR „SUKCESU” EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

Przy ewaluacji osiągnięć uczniów w edukacji obywatelskiej i ocenie wkładu szkoły w tym zakresie dostrzegalne stają się dwa główne wyzwania na przyszłość¹⁰. Rzeczywiście ocenianie uczniów jest bardzo trudnym i złożonym zadaniem. Pod-

⁷ Por. Section 3.1: *ibidem*, *op. cit.*, s. 28–29.

⁸ Por. Section 3.2: *ibidem*, s. 29–35.

⁹ Por. Section 3.3: *ibidem*, s. 35–37.

¹⁰ Por. Chapter 4: *ibidem*, s. 39–46.

czas gdy ocenianie wiedzy dotyczącej zagadnień teoretycznych, łączących się z edukacją obywatelską, wydaje się stosunkowo proste, pomiar osiągnięć, rozpatrując inne dwa „nie-teoretyczne” cele – adaptację pozytywnych postaw obywatelskich i przyjmowanie wartości oraz prezentowanie aktywnego uczestnictwa, czy innymi słowy właściwego zachowania – wydaje się znacznie trudniejsze. To samo ma zastosowanie przy ewaluacji szkół, jeśli rozpatrujemy ich efektywność w prowadzeniu edukacji obywatelskiej. Wymiar praktyczny wkładu w edukację obywatelską czyni ją szczególnie trudną do rozpoznania i do zastosowania odpowiednich obiektywnych metod ewaluacji jej nauczania. Podając zasięg różnych podejść do edukacji obywatelskiej w szkołach, nie jest łatwo ustalić, jakie są główne tendencje prowadzące do ewaluacji. W rzeczywistości, kilka krajów potwierdza, że brak jest im obiektywnych metod dla ewaluacji wkładu szkoły w zakresie edukacji obywatelskiej. Jakkolwiek niektóre kraje europejskie podjęły już badania w dziedzinie oceniania obydwóch przyszłych głównych aspektów edukacji obywatelskiej (ocenianie uczniów i ewaluacja szkół) lub w ostatnim czasie wprowadziło badania pilotażowe czy inne nowe metody ich oceniania.

NAUCZYCIELE PODSTAWĄ PROWADZONEJ Z POWODZENIEM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ W SZKOLE

W analizowanym materiale EURYDICE okazało się, że kształcenie nauczycieli w dziedzinie edukacji obywatelskiej i środki oferowane dla poparcia nauczania będą stanowić jeszcze jedno doniosłe wyzwanie¹¹. Aż do chwili obecnej, edukacja obywatelska w szkołach jest prowadzona albo przez nauczycieli przygotowanych ogólnie, tj. nauczycieli niespecjalistów (na poziomie edukacji podstawowej) lub przez nauczycieli, którzy uzyskali specjalizację w zakresie nauk społecznych, historii, filozofii czy etyki (na poziomie edukacji szkoły średniej). Ale należy zadać pytanie: jaki jest wzór kształcenia nauczycieli dla tych, których dotyczy edukacja w różnych innych krajach europejskich? W wielu z nich kształcenie nauczycieli w omawianym zakresie koresponduje z nie więcej jak jednym rodzajem dokształcania nauczycieli. W edukacji na poziomie szkoły średniej tylko kilka krajów, w których edukacja obywatelska jest prowadzona jako odrębny przedmiot w programie szkolnym, ustanowiło i podjęło początkowy program ukierunkowany na kształcenie nauczycieli. W większości krajów europejskich wsparcie nie jest udzielane na podstawie formalnie zdefiniowanej. Pomoc udzielana nauczycielom w tym zakresie sięga od specyficznych aktywności dokształcających po wsparcie finansowe udzielane spe-

¹¹ Por. Chapter 5: *ibidem*, s. 47-50.

cialnym projektem lub przeznaczane na dodatkowe konsultacje z ekspertami i ogólne materiały informacyjne na temat edukacji obywatelskiej (drukowane podręczniki, broszury, przewodniki lub pomoc elektroniczna w formie CD-ROM). Uczestniczą w tej pomocy władze edukacyjne, publiczne lub prywatne fundacje, edukacyjne centra badawcze i organizacje pozarządowe zajmujące się prawami człowieka, demokracją i edukacją na rzecz pokoju.

Wydaje się, że treści i metody edukacji obywatelskiej w szkole znacznie się różnią w każdym europejskim kraju, w zależności od tego jak zorganizowane jest kształcenie nauczycieli i czy wsparcie pochodzi z poziomu narodowego, regionalnego czy lokalnego oraz czy jest oferowane na płaszczyźnie oficjalnej.

WYMIAR EUROPEJSKI/MIĘDZYNARODOWY JAKO CZĘŚĆ SKŁADOWA EDUKACJI OBYWATELSKIEJ, CZYLI WYCHOWYWANIE OBYWATELA EUROPY

Jeśli chodzi o zagadnienia łączące się z edukacją obywatelską na poziomie narodowym oraz łączące się z potrzebą wzmocnienia demokracji czy uczestnictwa pewnych grup społecznych, członkostwo w Unii Europejskiej odwołuje się również do własnej formy świadomości społecznej. Potrzeba wiedzy uwzględniającej Europę jest zawarta w programach szkolnych w bardzo wielu odrębnych elementach¹². Może się ono sprowadzać do przekazywania podstawowej wiedzy o Unii Europejskiej (o funkcjonowaniu jej instytucji czy ważnych poziomach w procesie integracji). Może też nauczanie w tym zakresie zogniskować się wokół kwestii związanych z tożsamością europejską (fundamenty kultury europejskiej, pozycja danej kultury w Unii Europejskiej itp.) lub na uczeniu wartości (zrozumienie i promocja dnia dzisiejszego społeczno-kulturowej różnorodności). Te różne aspekty nie są przekazywane i nie uczy się ich we wszystkich krajach europejskich. W niektórych krajach wymiar europejski jako taki nie jest uwzględniany nawet w ogólnych celach edukacyjnych, ale włączony w wymiar międzynarodowy.

Oprócz lekcji szkolnych *per se*, wiele aktywności i projektów oferowanych szkołom na narodowym lub europejskim poziomie, lub zainicjowanych przez same szkoły, takie jak wymiany wyjazdowe, szkoły bliźniacze, udział w konkursach organizowanych przez Unię Europejską itd. – umożliwiają uczniom bezpośrednie doświadczenie wymiaru europejskiego¹³. W większości przy-

¹² Por. Section 6.1: *ibidem*, s. 52–54.

¹³ Por. Section 6.4: *ibidem*, s. 58.

padków ten rodzaj aktywności ma na celu nabywanie przez uczniów umiejętności kontaktów w relacjach międzykulturowych, jak również doskonalenie ich sprawności językowej. Sposób, w jaki się organizują, zależy częściowo od zaangażowania zarządu szkolnego, nauczycieli i uczniów. Jeśli chodzi o te cele i możliwe ograniczenia, Kluby Europejskie sprawdziły się. Wprowadzenie wymiaru europejskiego na kursach i podejmowanie wszelkich ponadprogramowych działań zależy również od umiejętności nauczycieli¹⁴. Prawie wszystkie kraje uwzględniły wymiar europejski w edukacji nauczycieli. Jednakże wymiar ten został bardziej uwzględniony w kontynuowaniu rozwoju zawodowego przez nauczycieli niż w ich początkowej edukacji.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż przedstawiony materiał EURYDICE, odpowiadający na pytanie, jak funkcjonuje edukacja obywatelska na poziomie szkół podstawowych i średnich w sektorze publicznym edukacji, został przeprowadzony w roku 2004/05. Okazało się, że w większości krajów znacznie poszerzył się zakres edukacji obywatelskiej w ostatnich latach. Kilka krajów zmieniło swoje programy, aby uwzględnić edukację obywatelską lub zwiększyło ich przejrzystość, inne kraje natomiast planują to uczynić w najbliższych latach. Chociaż mogłoby się wydawać, że pomimo iż wszystkie kraje zgadzają się co do pozytywnego, korzystnego wpływu edukacji obywatelskiej, jaki może mieć ona, pomagając wychować młodych ludzi, aby stali się aktywnymi i odpowiedzialnymi obywatelami, podejścia przyjęte przez poszczególne kraje znacznie się różnią. Dalsze badania są zatem potrzebne, aby uzyskać większy wgląd w metody nauczania edukacji obywatelskiej, jej dokładniejsze rezultaty i ustalenia, jak powinna być ona oceniana i monitorowana. Te kwestie pozostają w centrum wyzwań najbliższej przyszłości.

AKTUALNOŚĆ IDEI

Obserwując rozwój młodej demokracji w III RP, niejednokrotnie można odnieść wrażenie, że jest to demokracja jeszcze nie w pełni dojrzała. Pedagodzy z tym większą uwagą winni zatem studiować i śledzić te wątki w obrębie współczesnej edukacji kulturalnej – i współczesnej polskiej pedagogiki kultury, które podnoszą kwestie odpowiedzialności, szacunku do innych kultur itd. Ważne jest ukazanie, że obecnie edukacja kulturalna, co do oferowanych treści, może i powinna stanowić rodzaj centrum edukacyjnego, gdyż w ostatnich latach wyznaczono jej kolejne zadania. Nowa sytuacja związana z wielością definicji kultury, narastające problemy edukacyjne w społeczeń-

¹⁴ Por. Section 6.2: *ibidem*, s. 55–57.

stwach wielokulturowych, wreszcie ograniczanie praktyki edukacji kulturalnej do przekazu wiedzy o sztuce, głównie o literaturze, rzadziej – o sztukach plastycznych, muzyce, teatrze i o filmie, z równoczesnym dyskutowaniem doboru dzieł do przyjętych w programach szkolnych kanonów, wywołały w końcu XX wieku liczne dyskusje co do roli i zakresu edukacji kulturalnej w dzisiejszym świecie. Temat ten został podjęty między innymi na międzynarodowej konferencji pedagogicznej, na której sformułowano definicję kultury, rozumiejąc przez to pojęcie zespół cech wyróżniających o charakterze duchowym i materialnym, intelektualnym oraz afektywnym, właściwych społeczeństwu i grupie społecznej, stanowiących ważny wymiar rozwoju społeczeństw i jednostek. Taka definicja, która kulturę utożsamia ze sposobem życia ludzi, w praktyce ogranicza rolę edukacji do zapoznawania ze sposobem życia w różnych miejscach i czasie. Mimo tych trudności w wyniku konferencji genewskiej sformułowano główne cele edukacji kulturalnej. Objęły one: a) wprowadzenie do wiedzy i oceny dziedzictwa kulturowego oraz do uczestnictwa we współczesnym życiu kulturalnym; b) zaangażowanie w procesy upowszechniania kultury; c) uwrażliwianie na równoważną godność kultur i na podstawową więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością; d) edukację estetyczną i artystyczną; e) kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich; f) przygotowanie do krytycznego korzystania z masowych środków przekazu; g) kształcenie interkulturalne i wielokulturalne¹⁵.

Taki zakres edukacji kulturalnej okazuje się znacznie szerszy niż jej potoczne rozumienie, a także niż rozumienie występujące w dokumentach edukacyjnych i oświatowych oraz funkcjonujące w świadomości niektórych pedagogów. Znacznie trudniejsze jest prowadzenie takiego rodzaju edukacji kulturalnej, wymagające szerokich kompetencji nie tylko erudycyjnych oraz społecznych, ale i aksjologicznych¹⁶. Godne uwagi wątki związane z edukacją obywatelską znaleźć można również w myśli polskiej pedagogiki kultury, gdzie wprowadzono pojęcie dziedzictwa do refleksji pedagogicznej, zwrócono uwagę na wartości, przyjmując postulat kształcenia osobowości człowieka na dobrach kultury i w kontakcie z wytworami kultury, stworzono podwaliny nowocześnie rozumianej pedagogiki ludzkiej duchowości, jak zwana jest również dziś pedagogika kultury, tym samym tworząc fundamenty pod pedagogikę na miarę XXI wieku, połączoną z dialogiem międzykulturowym, pojęciem wspólnoty i pojęciem odpowiedzialności, jako centralnej kategorii współczesności. Tym bardziej należy

¹⁵ I. Wojnar, *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?*, [w:] *Estetyka sensu largo*, red. F. Chmielewski, Kraków 1998.

¹⁶ K. Olbrycht, *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, Katowice 2004, s. 27.

docenić wprowadzenie idei edukacji obywatelskiej w Polsce (między innymi rok 2005 ogłoszony został Europejskim Rokiem Edukacji Obywatelskiej) i od tego czasu obserwuje się coraz więcej cennych inicjatyw obywatelskich, przybliżających jednocześnie ideę edukacji przyszłości, edukacji rozpoczynającej od edukacji regionalnej, poprzez edukację na rzecz dziedzictwa kulturowego¹⁷, edukację kulturalną i edukację wielokulturową. Edukacja obywatelska ma w tym procesie fundamentalną rolę do spełnienia.

BIBLIOGRAFIA

European Commission, *Citizenship Education at Schools in Europe. Survey*, Brussels 2005.

Council of Europe: Final Declaration. Second Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe, Strasbourg 1997 (0–11 October).

Council of Europe, Committee of Ministers: Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, Based on the Rights and the Responsibilities of the Citizens, Strasbourg 1999.

Council of Europe, Committee of Ministers: Recommendation to Member States on Education for Democratic Citizenship, Strasbourg 2002.

Council of Europe, Karen O'Shea: Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship, Strasbourg 2003.

European Commission, *Learning for Active citizenship. A significant Challenge in Building a Europe of Knowledge: Education and Active Citizenship in the European Union*, Luxembourg 1998 (Office for Official Publications of the European Communities).

European Commission, *Open Learning Environment, Active Citizenship and Social Inclusion. Implementation of Education and Training 2010 Work Programme: Progress Report*. Brussels 2003 (November).

European Commission, *The Future of Education and Citizenship Policies: The Commission adopts Guidelines for Future Programmes after 2006*, Brussels 2004.

¹⁷ J. Torowska, *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego: próba definicji, stan i potrzeby – na przykładzie Małopolski*, [w:] *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubinowski, Lublin 2006, s. 193–203.

Joanna Torowska

Olbrycht K., *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, Katowice 2004.

Torowska J., *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego: próba definicji, stan i potrzeby - na przykładzie Małopolski*, [w:] *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubinowski, Lublin 2006.

Wojnar I., *Edukacja estetyczna - zmierzch czy szansa?*, [w:] *Estetyka sensu largo*, red. F. Chmielewski, Kraków 1998.

LUDMIŁA MAJSIENIA

Kwestia rozwoju kolegiów w warunkach reformy białoruskiego systemu edukacji

Charakterystyczną osobliwością procesów transformacyjnych w białoruskiej edukacji jest realizacja podejścia systemowego do wprowadzanych zmian. Przy tym tak modyfikacje merytoryczne, jak zmiany ilościowe prowadzą do reformowania jakościowego. Konstatując, należy stwierdzić, że w ciągu ostatniego dziesięciolecia na Białorusi bardzo aktywnie rozwija się edukacja. Dokonuje się tu modernizacja całego systemu edukacyjnego, będąca w pewnej mierze odbiciem procesów ogólnoeuropejskich czy nawet globalnych. Reforma objęła praktycznie wszystkie typy białoruskich szkół. Oto podstawowe zmiany, do jakich ostatnio doszło na Białorusi:

- wprowadzenie 12-letniego okresu nauczania w szkole średniej;
- wprowadzenie w szerokim zakresie nauczania profilowego (pogłębionego nauczania poszczególnych przedmiotów) w starszych klasach szkoły średniej;
- wprowadzenie 10-stopniowej skali ocen we wszystkich typach szkół;
- wprowadzenie egzaminów centralnych na zakończenie szkoły średniej;
- rezygnacja z egzaminów konkursowych na studia wyższe oraz wprowadzenie selekcji kandydatów na studia na podstawie wyników egzaminów centralnych;
- odświeżenie treści oraz przygotowanie nowych podręczników dla wszystkich typów szkół wyłącznie przez autorów białoruskich;
- utworzenie nowych typów szkół: liceów, gimnazjów i kolegiów;
- aktywizacja wykorzystania technologii komputerowych we wszystkich typach szkół;

- wprowadzenie magisterium jako nadbudowy w tradycyjnej edukacji wyższej;
- wzmocnienie specjalizacji w procesie etapowej wyższej edukacji zawodowej w systemie kolegium / uniwersytet.

Musimy zaznaczyć, że reformowanie na poziomach edukacji podstawowej ogólnokształcącej, podstawowej zawodowej i edukacji wyższej odbywa się w różnym tempie. Poziom reformowania w podstawowej szkole ogólnokształcącej możemy uznać za zbliżający się do końca: w bieżącym roku nauczania pojawią się pierwsi absolwenci 10-letniej szkoły bazowej w ramach wprowadzonego na Białorusi 12-letniego okresu nauczania; faktycznie we wszystkich 11–12 klasach szkół wprowadza się profil nauczania o nasyconych programach, dotyczących poszczególnych przedmiotów; wobec 12-letniego okresu nauczania i jego profilu finalizuje się wydanie podręczników do wszystkich przedmiotów szkolnych, przygotowanych przez autorów białoruskich oraz innych. Na poziomie edukacji wyższej jest to okres aktywnych poszukiwań oraz reformowania. W społeczeństwie oraz na najwyższym poziomie ustawodawczym od dłuższego czasu trwają debaty nad ustawą o wyższej edukacji. Chociaż Białoruś nie wzięła udziału w Procesie Bolońskim, jednak zasadnicze jego tendencje są uwzględniane w toku reformowania. Planuje się wprowadzenie magistratury oraz budowę dwustopniowej struktury szkoły wyższej. U podstaw tworzenia nowych standardów edukacyjnych (odpowiednio zawodów) leży podejście kompetencyjne. Warto zaznaczyć, że obserwujemy wzrost zainteresowania zdobyciem wyższego wykształcenia, zwiększenie konkurencji na studia uniwersyteckie: jeżeli w okresie rozpadu Związku Radzieckiego liczebność studentów na Białorusi wynosiła około 200 osób na 10 tysięcy ludności, to teraz sięga 400 osób. Jeśli chodzi o podstawową edukację zawodową, to możemy tu mówić dopiero o początkowym etapie aktywnych przekształceń merytorycznych.

W ramach białoruskiej reformy edukacyjnej prowadzi się intensywne poszukiwania najskuteczniejszych warunków realizacji edukacji profilowej w klasach starszych szkoły średniej. Gwałtowne zwiększenie ilości informacji ogólnych i specjalistycznych, przyspieszenie komunikacji i tempa życia prowadzą do szybszego dojrzewania młodzieży, do wcześniejszej gotowości psychicznej do stania się dorosłymi, co objawia się chęcią przedłużenia nauki w danej specjalności po ukończeniu szkoły podstawowej (obecnie – po klasie 9). Wprowadzenie profilowania przedmiotowego w szkołach średnich jest więc wyjściem naprzeciw ogólnym oczekiwaniom. Ponad połowa białoruskich uczniów próbuje po ukończeniu szkoły podstawowej kontynuować naukę w średnich szkołach zawodowych. Większość z nich dokonuje więc już na tym etapie wyboru

zawodu. Przy tym znacząca część tych młodych ludzi realizuje swój wybór nie tylko w szkołach budżetowych (nieodpłatnych), ale i w odpłatnych (choć mają możliwość kontynuowania nauki nieodpłatnej w szkole średniej). Rośnie liczba uczniów, którzy korzystają z odpłatnej formy nauczania w państwowych średnich szkołach zawodowych. W wielu z nich ta forma edukacji przewyższa formę budżetową. Mamy więc podstawy sądzić, że w niedalekiej przyszłości wzrośnie odsetek ludzi w wieku 15–16 lat, którzy chcieliby się pożegnać ze szkołą ogólnokształcącą. Ta tendencja będzie się nasilać po całkowitym wprowadzeniu na Białorusi 12-letniego okresu nauczania w szkole średniej. Możemy mieć pewność, że perspektywa ukończenia szkoły średniej w wieku 18 lat nie będzie zbyt nęcąca w skali masowej. (W roku 2007 odbędzie się na Białorusi pierwsza promocja 10-letniej szkoły podstawowej, zamiast obecnej szkoły 9-letniej). Coraz bardziej stają się realne wczesne wybory specjalizacji wśród młodzieży oraz kształcenie się także w wieku późniejszym.

Popularyzacji średniego wykształcenia specjalistycznego sprzyja otwartość edukacji zawodowej jako systemu w swojej całości. „Przez otwarty system edukacji zawodowej rozumiemy przede wszystkim swobodę wyboru zawodu, form, metod, czasu i miejsca edukacji, jak również poziomu otrzymanych kwalifikacji. Zapewnienie takiej swobody wyboru to jest danie możliwości otrzymania wykształcenia zawodowego bez zewnętrznego nacisku i ograniczeń” (Kalicki, 1996, s. 10).

Duży popyt na średnie szkoły zawodowe na Białorusi zmusza do poszukiwań nowych dróg doskonalenia systemu nauczania. Dlatego właśnie rozpoczął się burzliwy proces modernizacji mocno już przestarzałego systemu średnich szkół zawodowych, pochodzącego jeszcze z czasów radzieckich. Do głównych innowacji w tej dziedzinie zaliczamy powstawanie kolegiów. Tego rodzaju instytucje edukacyjne, jak wiadomo, są najbardziej charakterystyczne dla angielskiej i amerykańskiej przestrzeni edukacyjnej, ale są one również rozpowszechnione w innych państwach. Na Białorusi kolegia raczej musiały się pojawić. Formalnie doprowadził do tego proces przekształcania dawnego nazewnictwa radzieckiego (technikum, szkoła zawodowa), uwarunkowany tym, czy dana jednostka edukacyjna spełnia określone wymogi. Powstawanie kolegiów zrodziło jednak także wiele nowych problemów badawczych w dziedzinie kierowania, pedagogiki, psychologii oraz metodyki nauczania konkretnych przedmiotów.

W chwili obecnej na Białorusi działa około 150 kolegiów. Stanowią one ponad 70% ogólnej liczby szkół, w których można uzyskać średnie wykształcenie zawodowe (do tego typu placówek zalicza się również niezmodernizowane jeszcze technika i szkoły zawodowe).

Proces transformacji, jaki przechodzą obecnie średnie szkoły zawodowe, czyli ich przekształcanie w kolegia, pociąga za sobą również istotne zmiany w sposobie ich działalności. Ów proces szczególnie aktywizuje się w tych kolegiach, które są zintegrowane z uniwersytetami o określonym profilu. Utworzenie kompleksów uczelni typu kolegium / uniwersytet staje się jednym z istotnych czynników, które zwiększają atrakcyjność kolegium, stwarzają one możliwość ciągłej wyższej edukacji zawodowej. Trzeba zauważyć, że taka organizacja nauczania na Białorusi jest uwarunkowana czynnikami ekonomicznymi, przyjmuje się jednak jako perspektywiczna w skali ogólnokrajowej. Wydaje się również korzystna z punktu widzenia młodej osoby, ponieważ zapewnia jej szeroki wybór indywidualnych kierunków edukacyjnych.

Tworzenie kompleksów uczelnianych typu kolegium / uniwersytet profilowy to tendencja, która jest zgodna z polityką edukacyjną Białorusi. Jest to jednak nowe zjawisko w białoruskiej edukacji, wciąż trwają tutaj badania empiryczne, poszukiwania optymalnych sposobów realizacji na szeroką skalę. Przewiduje się, że takie podejście okaże się skuteczne. Słuszna jest konkluzja, iż „interesom społeczeństwa i państwa służy kształcenie wśród uczniów takich zdolności, które zapewniłyby im możliwość dalszego podwyższania poziomu ich kwalifikacji i mogłyby stanowić podstawę skutecznego kształcenia zawodowego” (Iljin, 2002, s. 28).

Kolegia na Białorusi są w większości jednostkami prawnie niezależnymi, nawet jeśli są zintegrowane z uniwersytetami o określonych profilach na warunkach ciągłości edukacji. Jednocześnie wszystkie kolegia pedagogiczne wchodzą w skład uniwersytetów pedagogicznych, ponieważ nie ma już zapotrzebowania na kadre nauczycielską ze średnim wykształceniem zawodowym.

Organizacja nauczania w formie kolejnych etapów w ramach prawnie jednolitego kompleksu nie jest jednak możliwa w przypadku wszystkich kolegiów. Przede wszystkim z następujących przyczyn: a) na rynku pracy istnieje duże zapotrzebowanie na pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym; b) w niektórych kolegiach odbywa się kształcenie specjalistów o różnych kwalifikacjach, co utrudnia możliwość integracji z danym uniwersytetem; c) istnieje niekiedy duża odległość między kolegium a uniwersytetem o odpowiednim profilu; d) jest odczuwalny brak kadry pedagogicznej o wyższych kwalifikacjach, która byłaby w stanie zapewnić odpowiedni poziom nauczania w kolegium przygotowującym do późniejszej edukacji na uniwersytecie. Z tych powodów uzasadnione jest istnienie niezależnych prawnie kolegiów. Musimy jednak zaznaczyć, że proces tworzenia się szkół nowego typu (kolegiów), od dawna powszechnych w edukacyjnej edukacji na świecie, na Białorusi ciągle jeszcze nie został zakończony.

W ostatnim dziesięcioleciu bardzo starannie i celowo formowano na Białorusi więzi typu kolegium – uniwersytet. Powstawanie szkół nowego typu (kolegiów) oznaczało nie tylko zmianę nazwy, lecz także przebudowę systemu całego procesu nauczania. Jest to spowodowane przede wszystkim tym, iż zmienił się główny cel edukacyjny, jaki stawia się teraz przed kolegiami. Jest nim pełna integracja średniej edukacji ogólnej, średniej edukacji zawodowej oraz edukacji wyższej. Wielość postawionych zadań oraz wielopoziomowy charakter systemu edukacyjnego, które są charakterystyczne dla kolegiów, pociągają za sobą złożone problemy pedagogiczne. Ich złożoność zwiększa się jeszcze dodatkowo na skutek określonych problemów psychologicznych, wynikających ze specyfiki wiekowej uczniów kolegiów oraz konserwatywności dawnego systemu edukacyjnego. Rozpatrzmy podstawowe kierunki organizacji badań pedagogicznych w ramach danego obszaru problemowego oraz podstawowe zabiegi praktyczne podejmowane w celu ich zastosowania.

1. Tworzenie bazy normatywnej, dotyczącej problemów organizacyjnych, finansowania, zarządzania, egzaminów konkursowych na studia, funkcjonowania kolegium jako szkoły profilowanej; gwarancje prawne ciągłości kształcenia w kompleksie instytucji edukacyjnych (średnia szkoła o profilu ogólnym – kolegium – uniwersytet); tworzenie dokumentacji planującej itp. – te kwestie leżą w kompetencjach Ministerstwa Edukacji Republiki Białoruś oraz Krajowego Instytutu Edukacji Zawodowej (jako wykonawców głównych). Zaznaczmy, że podjęto już w tej materii odpowiednie kroki prawne. Praktyczna realizacja założeń normatywnych, trwały rozwój dynamiczny systemu oraz badania pedagogiczne pociągają jednak za sobą konieczność korekty. Obecnie trwa uściślanie i udoskonalenie wspomnianej bazy normatywnej.

2. Budowa nowego systemu pedagogicznego, charakterystycznego dla kolegium zintegrowanego z uniwersytetem. Fundamentalną zasadą takiego systemu jest ciągłość edukacji. Jego warunkiem koniecznym jest stworzenie dla kolegium właściwych programów nauczania przedmiotowego na poziomie I-II roku studiów na uniwersytecie, niezmiennosc treści programów nauczania oraz ich bezpośrednia standaryzacja z myślą o wspólnym celu, jakim jest ciągłość edukacji. Zmiana statusu szkoły prowadzi w sposób logiczny do wdrażania w kolegiach form i metod nauczania typowych dla uniwersytetów (przede wszystkim – zajęć w formie wykładów). Dopiero po spełnieniu takich warunków będzie możliwe skuteczne rozwiązanie szeregu problemów psychologicznych i metodycznych, charakterystycznych dla szkół nowego typu.

3. Przygotowanie podręczników i pomocy szkolnych nowej generacji, których zawartość będzie odpowiadać współczesnym wymogom nauczania w warunkach ciągłej edukacji zawodowej. Trzeba zaznaczyć, że chodzi tu

o problem bardzo aktualny, ponieważ w ciągu ostatniego dziesięciolecia ukażało się bardzo mało literatury naukowej dla kolegiów (w odróżnieniu od literatury dla średnich szkół ogólnokształcących, z myślą o których autorzy białoruscy przygotowali nawet kilka wariantów podręczników z każdego przedmiotu; wydano także znaczną ilość literatury naukowej na potrzeby uniwersytetów).

4. Doskonalenie poziomu doświadczenia zawodowego kadry profesorskiej. Podwyższenie poziomu edukacji w średnich szkołach zawodowych, do których zalicza się kolegium, wytwarza gwałtowną potrzebę kształcenia i doskonalenia kadry wykładowej w tego typu placówkach edukacyjnych. Należyta realizacja programów nauczania konkretnych przedmiotów na poziomie uniwersyteckim wymaga przygotowania kadry pedagogicznej o wyższych kwalifikacjach (magistrów, doktorów i doktorów habilitowanych). Bezwzględną koniecznością jest również organizowanie naukowych badań pedagogicznych w oparciu na kolegiach, ponieważ tylko dzięki odpowiedniej praktyce stanie się możliwe skuteczne rozwiązywanie powstających problemów.

5. Aktualne stają się badania kompleksowe problemów nauczania konkretnych przedmiotów. Za ilustrację tej kwestii posłużą nam za chwilę przykład badania problemów nauczania matematyki w kolegium o profilu technicznym.

Reformowanie strefy edukacji ma służyć polepszeniu jakości edukacji. Jednak tu dochodzimy do definicji „jakości podstawowej edukacji zawodowej” i do problemu jej oceniania. Proponujemy zgodną z naszym punktem widzenia definicję G.I. Ibrahimowa, który przyjmuje, że jakość podstawowej edukacji zawodowej to „całość właściwości i scharakteryzowań, która uzasadnia jej możliwości zapewnienia aktualnych i perspektywistycznych zapotrzebowań przemysłu, społeczeństwa i państwa w dziedzinie kształcenia wykwalifikowanych fachowców średniego ogniwa oraz zapotrzebowań osoby w edukacji i samorealizacji” (Ibrahimow, 2006, s. 78). Jednak problem jakości staje się jeszcze bardziej wieloaspektowy, jeżeli rozpatrujemy tę kategorię w warunkach ciągłej edukacji. Oczywiście, że w takim razie warto zbadać jakość edukacji jako procesu i jakość edukacji ze względu na wyniki końcowe. Ponieważ podstawą standardów edukacji zawodowej na Białorusi jest podejście kompetencyjne, dlatego „zawartość kompetencji jest pierwszym poziomem kryteriów oceny jakości edukacji” (s. 73).

Obecne trendy w białoruskiej edukacji wywołują konieczność badań kompleksowych problemów nauczania przedmiotów matematycznych w szkołach nowego typu – kolegiach. W szczególności dotyczy to tych kolegiów, które są

zintegrowane z uniwersytetami. O aktualności i nowości tego zjawiska świadczy to, że wspomniany problem powstał w stosunkowo niedawnej przeszłości, wraz z powstaniem tego typu szkół. Skuteczność w rozwiązywaniu tego problemu zależy w rzeczywistości od tego, na ile skutecznie będą realizowane założenia systemowe, orientujące pedagogów na ujawnianie całości obiektu, na wyjaśnianie jego wielorakich połączeń wewnętrznych.

Analizując stan nauczania matematyki w kolegiach białoruskich, musimy zauważyć, że nie zakończono tu jeszcze wszechstronnej przebudowy całego systemu kolegiów. W wielu przypadkach obowiązuje tu ciągle podejście charakterystyczne dla byłego systemu średnich zawodowych placówek edukacyjnych. Nieodzwonne wydają się więc podstawowe prace nad treścią programów matematycznych, zabezpieczenia metodycznego oraz form organizacji procesu pedagogicznego. Wystarczająco wyraźnie problem ten rysuje się przed uczestnikami I roku nauki (po ukończeniu szkoły podstawowej), o ile zostaną automatycznie przeniesione do kolegium zagadnienia programowe z matematyki dla klas starszych szkół średnich.

Szkolny kurs matematyki sprawia wrażenie logicznie ułożonego cyklu, w którym każdy poszczególny temat znajduje się na właściwym miejscu. Dla znacznej części uczniów szkoły średniej (przyszłych studentów wydziałów humanistycznych) jest to już poziom najwyższy w ich edukacji matematycznej. W zupełnie innej sytuacji znajdują się uczniowie, którzy podjęli naukę w kolegiach o rozszerzonym poziomie matematyki (kolegia techniczne). Różnica polega na tym, że od nauki matematyki na poziomie podstawowym powinno się w sposób metodycznie przemyślany przechodzić do nauki matematyki na poziomie wyższym. Możemy w związku z tym uważać, że podział na matematykę szkolną i na matematykę uniwersytecką nie jest uzasadniony. Kurs matematyki powinno się budować zgodnie z ogólnymi zasadami dydaktycznymi, do których należą: hierarchia celów, systemowość, konsekwentność, jednolitość. W przypadku kolegium wydaje się uzasadnione modelowanie zintegrowanego kursu matematyki, który stwarzałby podstawy do ciągłej edukacji i przybliżał nas do głównego celu – przygotowania matematycznego kompetentnych zawodowo absolwentów kolegium. Kolejnym wyzwaniem jest napisanie odpowiednich podręczników teoretycznych i zbiorów zadań matematycznych.

Oryginalne badania na temat metodyki wykładania przedmiotów matematycznych zostały przeprowadzone w Mińskim Wyższym Kolegium Radio-technicznym – jednym z najbardziej renomowanych kolegiów technicznych na Białorusi. Cechą wyróżniającą tę instytucję spośród innych placówek edukacyjnych jest to, że jej mury opuszczają fachowcy o wykształceniu średnim

w dziedzinie technologii informacyjnych oraz radioelektroniki, którzy mogą kontynuować naukę na Białoruskim Państwowym Uniwersytecie Informatyki i Radioelektroniki, i to od razu na III roku studiów.

Warunkiem zorganizowania ciągłego kształcenia w systemie zintegrowanych instytucji edukacyjnych kolegium / uniwersytet (z możliwością dostania się od razu na II lub III rok studiów uniwersyteckich) jest realizacja w kolegium programu matematyki na poziomie wyższym (374 godziny akademickie) oraz teorii prawdopodobieństwa i statystyki matematycznej (68 godzin akademickich), które obowiązują na danym uniwersytecie technicznym. Ta okoliczność, obok zrozumiałych trudności, sprzyja również tworzeniu znaczących perspektyw pedagogicznych, skłania do poszukiwań nowych rozwiązań oraz do wykorzystywania wszelkich rezerw średniej szkoły zawodowej.

Szczegółnej uwagi ze strony naukowców wymaga problem kursu matematyki jako specjalizacji zawodowej (zob. np. Mackiewicz, 2006). Przygotowanie matematyczne, jakie uzyskuje się w kolegium, uważa się za wystarczającą podstawę, by kontynuować naukę tego przedmiotu na uniwersytecie.

Specyfika nauczania matematyki w kolegium zintegrowanym z uniwersytetem wymaga ponadto szeregu innowacji dotyczących samych form nauczania. Nauczanie w kolegium zorientowane na uniwersytecką organizację procesu edukacji odbywa się w formie wykładów oraz zajęć praktycznych, po dwie godziny akademickie z każdego przedmiotu. Mając na uwadze szczególnie wiek, w jakim znajdują się uczniowie, wykładowca pracuje z klasą wielkości jednej grupy akademickiej (25–30 osób). Lekcja może mieć formę wyłącznie wykładu albo formę zajęć praktycznych, ewentualnie – zajęć typu mieszanego. Taki sposób prowadzenia zajęć, w moim przekonaniu, jest najbardziej skuteczny. Jego zaletą jest to, że umożliwia on tworzenie relacji zwrotnych, zastosowanie kolejności dynamicznej podejść metodycznych, skuteczną diagnostykę jakości przyswajania wiedzy, zastosowanie zróżnicowanego podejścia do procesu nauczania, wreszcie – zorganizowanie działalności samokształtującej.

W warunkach wyżej opisanych empirycznych i teoretycznych badań problemu skuteczności przygotowania matematycznego w kolegium odbywają się również badania szczegółowe wyników nauczania. Analizę otrzymanych danych potwierdza fakt, że absolwenci kolegium (którzy dostaną się na II lub III rok studiów na uniwersytecie) należą do grona najlepszych studentów uniwersytetu.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując powyższe rozważania, wypada zauważyć, że w warunkach intensywnej przebudowy systemu edukacji na Białorusi zwiększa się stale znaczenie badań empirycznych i teoretycznych. Obiektywna diagnostyka wyników praktycznych, badań opinii publicznej, prawidłowe prognozowanie i odpowiednie planowanie nowych rozwiązań, a następnie badanie ich skuteczności – to droga do innowacji, które mogą przynieść korzyści. Wniosek ten w pełni odnosi się również do organizacji procesu nauczania w kolegium.

BIBLIOGRAFIA

Ильин М.В, *Проектирование содержания профессионального образования: теория и практика*, Минск 2002, 338 с.

Калицкий Э.М, *На пути к открытому профессиональному образованию: ключевые квалификации*, Минск 1996, 32 с.

Ибрагимов Г.И., *Качество среднего профессионального образования в современных условиях*, „Педагогика” 2006, № 6, 75–81 с.

Отчет о научно – исследовательской работе „Теоретические и методологические проблемы качества образования в Республике Беларусь” (заключ.) / Научн. руководители: В.И. Стражев, М.А. Гусаковский, Минск 2005, 323 с.

Мацкевич И.Ю, *Профессиональная направленность обучения математике в колледже*, „Народная асвета” 2006, №12, 51–53 с.

CZĘŚĆ III
Zagadnienia dydaktyki
szkoły wyższej

BARBARA KLASIŃSKA

Modernizowanie programów studiów wyższych: szkice z dydaktyki systemologicznej

WPROWADZENIE

Problematyka modernizowania dydaktyki szkoły wyższej poruszana jest od dawna i nadal jest podejmowana przez wybitnych pedagogów i nauczycieli akademickich z wielu ośrodków uniwersyteckich w Polsce. Bogactwo i różnorodność wypracowanych koncepcji pedagogicznych wywołuje podziw, szacunek i uznanie. Jednak w obliczu przemian współczesnego świata rodzi się ciągły niepokój i niepewność, nieustanne pytania o to, jak uczyć jeszcze lepiej, skuteczniej? Drogę do dobrej edukacji torować powinno nie tyle całościowe, ile nadto systemowe ujęcie procesów studiowania, nauczania i wychowania w szkole wyższej.

W niniejszym opracowaniu z powodów tyleż społeczno-pedagogicznych, ile także osobistych podjęta została próba zwięzłego i hierarchicznego nakreślenia systemowej wizji dydaktyki szkoły wyższej. Jest to bowiem koncepcja specyficzna, niestety wciąż jeszcze niezbyt popularna.

Szkic ten czyniony jest poprzez ukazanie istoty dydaktyki całościowej w ujęciu systemowym, podkreślenie wertykalnej i horyzontalnej kompozycji składników i czynników edukowania w szkole wyższej. Ponadto na konkretnym przykładzie zastosowania teorii systemów w konstruowaniu i realizacji programu przedmiotu „Poradnictwo pedagogiczne”.

SYSTEMOLOGICZNE FUNDAMENTY DYDAKTYKI AKADEMICKIEJ

1. Specyfika (jawna i ukryta) dydaktyki całościowej w ujęciu systemowym

W dydaktyce starania o całościowy obraz świata w poznaniu naukowym i praktyce znane są od dawna. Idea całościowości treści i procesu dydaktycznego nasuwała się już Platonowi i Kwintylijanowi. Jednak dopiero w czasach nowożytnych, przede wszystkim dzięki pracom J.A. Komeńskiego, zaczął się w XVII wieku pierwszy etap rozwoju tak całościowo pojmowanego nauczania („wszyscy wszystko o wszystkim”).

O drugim etapie takiego rozumienia dydaktyki można rozważać w związku z rozkwitem myśli filozoficzno-społecznej całościowego nauczania i wychowania w XVIII wieku, głównie ze względu na twórczość pedagogiczną Rousseau.

Dalszy postęp w pojmowaniu istoty i sensu nauczania całościowego nastąpił na przełomie XVIII i XIX w., rozpoczynając trzeci etap krystalizowania się poglądów na całościowość w historii dydaktyki dzięki twórczości J.H. Pestalozziego i J.F. Herbarta, a potem także F.W.A. Froebela. W dorobku tych prekursorów nauczania całościowego chodzi przede wszystkim o ideę nauczania łącznego (Pestalozzi), ideę nauczania wielostronnego przez zgłębianie, ogarnianie i powiązanie treści (Herbart) oraz ideę wszechstronnego rozwoju dziecka (Froebel).

We wzajemnych związkach z nauczaniem całościowym pozostają teorie przełomu XIX i XX w., tzw. nowego wychowania i nowej szkoły, na przykład koncepcja szkoły czynu W.A. Laya, A. Ferriera, szkoły eksperymentu E. Meumanna, eksperymentalnej szkoły pracy J. Deweya, G. Kerschensteinera, H. Gaudiga, szkoły pracy produkcyjnej P. Błońskiego, planu jenajskiego P. PETERSENA, E. Kriecka, wszechstronnego kształcenia zmysłów w szkole tzw. domu dziecięcego M. Montessori, ośrodków zainteresowań O. Decroly'ego, systemu daltońskiego metody indywidualnej H. Parkhurst, metody winnetkowskiej przystosowania szkoły do dziecka C. Washburne'a, metody projektów H. Kilpatricka, J.A. STEVENSONA, nauczania łącznego B. Otto, K. Linke, metody nauczania kompleksowego N. Krupskiej, B. Szackiego, P. Błońskiego.

W Polsce uwagę na genezie całościowości nauczania w dydaktyce zatrzymuje model nauczania problemowo-kompleksowego B. Suchodolskiego, nauczanie wielostronne W. Okonia, nauczanie uspołeczniające M. Dudzik, H. Muszyńskiego, idee zintegrowanego systemu nauczania Ł. Muszyńskiego

i J. Walczyny i nauczanie programowe C. Kipisiewicza, system nauczania poprzez łączenie teorii z praktyką K. Lecha¹.

Całościowe pojmowanie procesu nauczania nie jest jeszcze systemowym, jakkolwiek zawiera wiele jego cech. Koncepcja systemowa jest specyficzna. Okres jej kształtowania się przypada na lata pięćdziesiąte XX wieku, natomiast rzeczywisty początek systemologii sięga 1932 roku, kiedy L. von Bertalanffy po raz pierwszy przedstawił zarys ogólnej koncepcji nauki systemowej².

Aplikacji teorii systemów w polskiej dydaktyce na różnych szczeblach edukacji od lat skutecznie i niestrudzenie dokonuje Pani Profesor Krystyna Duraj-Nowakowa. Czynione są przez Panią Profesor wspólnie z pracownikami Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach próby modernizacji dydaktyki szkoły wyższej, zmierzające do skuteczniejszego niż dotąd scalania składników dydaktyki akademickiej i jej całościowego systemowo oglądu³.

Chcąc jednak określić specyfikę dydaktyki szkoły wyższej w ujęciu systemowym, niezbędne staje się najpierw wyjaśnienie pojęć kluczowych: system, systemologia, podejście systemowe, dydaktyka szkoły wyższej, a następnie integracja tych pojęć przez ich skrzyżowanie tak wertykalne, jak i horyzontalne.

System to szczególnego rodzaju układ elementów sprzężonych w całość wyodrębniającą się w danym otoczeniu. To taki kompleks elementów, w którym istotne są sprzężenia – związki, relacje, zależności – między tymi elementami oraz między systemem a jego otoczeniem. Pojęcia systemu używa się jako synonimu ładu, porządku, a przeciwieństwa chaosu⁴.

Zaś systemologia to nauka – dziedzina lub/i dyscyplina, której przedmiotem są systemy rozpatrywane z punktu widzenia ich szczególnej całościowości. Liczne są cechy takiego oglądu, z których najistotniejsza wskazuje, że system to coś więcej niż tylko prosta suma jego składników. Takie ponadaddytywne pojmowanie elementów stanowi właściwość specyficzną systemu.

Inaczej systemologia określana jest także jako sposób myślenia, spojrzenia na świat, metodologia poznania, metajęzyk. Niezwykle istotne jest to, że systemologia nie jest nauką o zamkniętym opisie bezdyskusyjnych założeń. Przeciwnie – zmienia się i rozwija w różnych kierunkach zależnie od naukowych specjalności badaczy oraz pozostaje otwarta dla nowych tendencji⁵.

¹ K. Duraj-Nowakowa, *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*, Kraków 1996, s. 48–50.

² *Eadem*, *Tematy systemowe w przedszkolu: geneza i założenia, planowanie i przykłady*, Kraków 1995, s. 13.

³ Por.: *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedagogii*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kielce 2006.

⁴ K. Duraj-Nowakowa, *Procedura modelowania...*, *op. cit.*, s. 11.

⁵ *Ibidem*, s. 8–9.

Natomiast podejście systemowe to orientacja metodologiczna zastosowania procedury systemowego poznania przedmiotów badań pojmowanych jako równorzędne, podrzędne lub/i nadrzędne oraz ich rozpoznanie, a potem bądź opis, bądź wyjaśnienie, bądź przewidywanie, konstruowanie itd. Wyrósło z filozofii systemowej – ontologii i epistemologii w ujęciu systemowym, której starożytna tradycja, sięgająca klasycznej filozofii greckiej, przekształciła się na przełomie XIX i XX wieku w odrębny paradygmat poznania naukowego⁶. Specyfiki i znaczenia podejścia systemowego można dopatrywać się nie tylko w uniwersalności teorii i metod, lecz także języka analiz, interpretacji i opisu systemu⁷.

Jeśli zaś chodzi o dydaktykę szkoły wyższej, wchodzi ona w skład pedagogiki i najściślej łączy się z podstawową nauką pedagogiczną, którą jest – obok pedagogiki ogólnej, teorii wychowania i historii wychowania – dydaktyka ogólna⁸. W skład zaś dziedziny poznania w pedagogice wchodzi wychowanie i nauczanie-uczenie się. Dlatego dydaktyka szkoły wyższej jest tak teorią kształcenia, jak i wychowania uniwersyteckiego. Obok tradycyjnych sposobów nauczania w szkole wyższej jest miejsce na wychowanie intelektualne, estetyczne, moralne i zdrowotne, gdzie istotny jest żywy wzór nauczycieli akademickich. Istotne jest, iż dydaktyka akademicka nie jest też wyłącznie prostym zastosowaniem dydaktyki ogólnej. Bowiem specyficzny szczebel rozwoju młodzieży akademickiej oraz szczególna rola społeczna uczelni powodują, że owa dyscyplina ma swoiste cechy i odrębności⁹.

We współczesnej praktyce akademickiej występują z reguły dwa modele kształcenia – technologiczne i humanistyczne. Dominujące jest ujęcie technologiczne, prakseologiczne, związane z doborem treści, metod, form i środków, służących skutecznej realizacji celów. Nacisk jest położony na osiąganie celów, mniejsze znaczenie przypisuje się indywidualności i niepowtarzalności studenta.

Natomiast drugie ujęcie – humanistyczne, rzadziej spotyka się w praktyce akademickiej. A koncentruje się ono właśnie na studentach, ich możliwościach, potrzebach i zainteresowaniach. Akcentuje ono podmiotowość i partnerstwo nauczycieli akademickich i studentów. Zaś treści, metody, formy i środki pracy są dostosowywane do indywidualnych cech studentów¹⁰.

⁶ Por.: *eadem*, *Źródła podejść do pedagogiki*, Kielce 2005.

⁷ Por.: *eadem*, *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków 1992.

⁸ W. Okoń, *Dydaktyka szkoły wyższej*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.

⁹ S. Palka, *Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej*, [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Kraków 2004, s. 32–35; *idem*, *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny pedagogicznej i teoretycznej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K.W. Jaskot, Szczecin 2006, s. 13.

¹⁰ *Ibidem*, s. 34.

Niezbyt jeszcze znane jest nauczanie systemowe, specyficznie całościowe, oznaczające stosowanie zasady funkcjonalnej strukturalizacji całości kształtu systemu, tj. sieci składników procesu edukacji¹¹. A stwarza ono szansę między innymi wzajemnie uzupełniającego się i komplementarnego wyboru modelu kształcenia.

Procesu dydaktycznego w optyce systemowej nie można rozpatrywać w izolacji od innych rodzajów procesów edukacyjnych stanowiących podsystemy, nadsystemy bądź systemy równorzędne w hierarchii. Również istoty i uczestników procesu dydaktycznego nie można poddawać analizom bez uwzględnienia relacji tych dwóch elementów do pozostałych, tzn. celów i treści tegoż procesu, warunków zewnętrznych i wewnętrznych, programowych i empirycznych, subiektywnych możliwości i aktywności (poznawczej, emocjonalnej, sprawczej) samego studenta¹².

Według modelu systemowego uczenie się-nauczanie jest rozumiane jako sztuka uczenia się wzajemnego, działanie twórcze – studentów od nauczycieli i nauczycieli od studentów. Nadrzędnym celem integrowania jest idea zniesienia barier i progów, omawianie zagadnień przedmiotowych ze stanowiska kilku dyscyplin, co w szkole wyższej nie zawsze jest łatwe do zrealizowania. Nauczanie nie jest podzielone na nauczanie poszczególnych dyscyplin, lecz polega na wielo- lub nawet możliwie wszechstronnym omawianiu różnych obiektów świata ze stanowisk kilku albo nawet wielu dziedzin i dyscyplin nauk¹³.

Walorem podejścia systemowego jest możliwość pełniejszego ujmowania zjawisk wraz z ich nieraz przypadkowymi warunkami, które trudno spoznać w wyizolowanej od otoczenia obserwacji. Podejście systemowe wskazuje na kontekstowość zjawisk dydaktycznych. Myślenie systemowe samo przez się nie przynosi więcej informacji o otaczającym świecie niż to, co dać nam może obserwacja, pomiar, doświadczenie. Ale możliwość ułożenia zebranych danych, ich zinterpretowanie, zidentyfikowanie ich związków w optyce systemowej wzrasta niepomiarnie¹⁴.

¹¹ *Integrowanie komponentów...*, op. cit., s. 71.

¹² *Ibidem*, s. 60, por.: J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002, s. 146.

¹³ *Idem*, s. 72.

¹⁴ K. Duraj-Nowakowa, *Szanse stosowania teorii systemów w dydaktyce*, [w:] *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, red. J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska, Toruń 1993, s. 102.

2. Wertykalna i horyzontalna kompozycja składników i czynników edukowania w szkole wyższej

Struktura dydaktycznej teorii kształcenia w szkole wyższej obejmuje cele i zadania edukacji w szkołach wyższych, treści kształcenia-wychowania w uczelniach wyższych, metody, środki i organizacje procesu edukacji w szkołach wyższych¹⁵.

Natomiast struktura dydaktyki akademickiej pojętej systemowo nie jest prostym zestrojem komponentów procesu dydaktycznego, ponieważ tworzy ją wertykalny i horyzontalny układ celów i treści nauczania-wychowania, zasad nauczania-wychowania, form oraz metod nauczania-wychowania, a także środków dydaktycznych oraz funkcji i uwarunkowań procesu dydaktycznego. Podkreślić należy taką budowę, bowiem mimo podejmowania licznych starań, nie jest ona jeszcze całościowo, kompletnie i jednolicie pojmowana¹⁶.

Specjalną uwagę należy jeszcze skierować na kwestie takie, iż w realnej działalności pedagogicznej nie da się wydzielić sytuacji jedynie dydaktycznej lub jedynie wychowawczej, dlatego postulowany jest właśnie hierarchiczny układ celów (w sensie nadrzędności, podrzędności, równorzędności).

Niezwykle istotne jest przestrzeganie zasad, które są równorzędne celom w ich pojmowaniu systemowym, a często pomijane w procesie edukacji.

Ponadto procesu dydaktycznego w optyce systemowej nie można rozpatrywać bez uwzględnienia funkcji, zadań oraz kompetencji nauczyciela akademickiego oraz możliwości, aktywności, zainteresowań i potrzeb studenta.

3. Praktyczne egzemplifikacje teorii systemów w konstruowaniu programów studiów wyższych (na przykładzie programu przedmiotu „Poradnictwo pedagogiczne”)

Program przedmiotu „Poradnictwo pedagogiczne”¹⁷ uwzględnia wszystkie komponenty dydaktyki całościowej w ujęciu systemowym – szczegółowo zaś cele nauczania przedmiotu, treści programowe wykładów i ćwiczeń, metodykę realizacji programu, literaturę podstawową oraz uzupełniającą.

Cele nauczania zostały zhierarchizowane i zintegrowane ze sobą, zakładają zdobycie umiejętności tak teoretycznych, jak i praktycznych przydatnych w procesach doradzania. Są te cele zarówno poznawcze i kształcące, jak i w dużej mierze wychowawcze.

¹⁵ W. Okoń, *op. cit.*, por.: J. Półturzycki, *op. cit.*

¹⁶ K. Duraj-Nowakowa, *Procedura modelowania...*, s. 6, por.: C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000; K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna: wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005.

¹⁷ Przedmiot ten realizowany jest w bieżącym, letnim semestrze roku akademickiego 2006/2007 na studiach licencjackich stacjonarnych w Krakowskiej Szkole Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w liczbie 30 godzin wykładów i 15 godzin ćwiczeń.

Zagadnienia programowe zostały ułożone według systemowego stylu. Treści wykładów obejmują więc najpierw istotę doradztwa pedagogicznego: genezę i rozwój poradnictwa pedagogicznego, specyfikę a formy poradnictwa pedagogicznego, jego podmiot a przedmiot. Następnie rodzaje i struktury poradnictwa pedagogicznego: metodykę działalności poradniczej, odmiany poradnictwa pedagogicznego, strukturę szkolnego poradnictwa pedagogicznego, typy poradnictwa specjalistycznego, doradztwo pedagogiczne na uczelniach wyższych, doradztwo metodyczne dla nauczycieli, poradnictwo pedagogiczne dla dorosłych, zinstytucjonalizowaną działalność poradni pedagogicznych. A także funkcje działań poradniczych: uwarunkowania i czynniki działań poradniczych, kompetencje doradców pedagogicznych, kierunki badań nad poradnictwem pedagogicznym, znaczenie poradnictwa pedagogicznego w zakresie profilaktyki, diagnozy i terapii społecznej.

Treści wykładów zostały zintegrowane z treściami ćwiczeń i ułożone w strukturę systemową. Obejmują zagadnienia klasyfikacji problemów poradnictwa pedagogicznego, etapów procesów poradniczych, kluczowych umiejętności doradców pedagogicznych, profilaktyki, diagnozy i terapii dydaktyczno-wychowawczej, pedagogicznego wspomagania rodziny, poradnictwa kariery zawodowej, poradnictwa dla osób uzależnionych.

Nadto wyszczególnione treści programowe opracowywane są na zajęciach także systemowo, to znaczy w sensie ich specyfiki, rodzajów i struktur oraz funkcji¹⁸.

Podczas konceptualizacji i realizacji programu starano się również, by łączyć zagadnienia poradnictwa pedagogicznego z treściami pozostałych przedmiotów studiów, np. „Pedagogika ogólna”, „Teoria wychowania”, „Współczesne kierunki pedagogiczne”, „Metodologia badań pedagogicznych”. Takie zabiegi w założeniach przyczyniać się powinny do całościowego rozumienia problematyki przedmiotu, umożliwić odkrycie wzajemnych zależności między różnymi treściami, sprzyjąc tworzeniu się systemu wiedzy.

W uwagach do realizacji w skrócie zaprezentowano metodykę całościowo-systemową „Poradnictwa pedagogicznego”, zaznaczono całościowy systemowo wybór celów i treści zajęć oraz dobór zasad nauczania i wychowania, form pracy, metod nauczania i wychowania oraz środków dydaktycznych.

Literaturę przedmiotu dobrano tak, aby była dostępna. Starano się także uwzględnić dorobek nauczycieli KSW w dziedzinie poradnictwa pedagogicznego

¹⁸ Por.: K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów...*; eadem, *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków 1997.

Studenci otrzymali program do osobistego i codziennego wykorzystywania juŹ na pierwszych zajęciach. Dzięki temu zwiększa się szansa na zrozumienie, przyswojenie i waloryzację treści, wykrycie sieci powiązań i relacji między treściami programowymi zarówno tego wybranego przedmiotu, jak i pozostałych, objętych planem studiów.

ZAKOŃCZENIE

Stosowanie systemów ogólnych sprawia, że mniej męczy nauka nowych dyscyplin, a zgłębianie jej może być przyjemne, zamiast budzić niesmak.

Do tej pory nie czyniono poważniejszych prób opracowania całościowej dydaktyki szkoły wyższej, stworzenia harmonii dydaktyki szkoły wyższej i jej teorii wychowania.

Wydaje się, iż takie szanse budzi optyka systemowa. Przybliżone koncepcje zmian systemowych cierpliwie wdrażane pod kierunkiem Pani Profesor Duraj-Nowakowej przez pracowników ZPOiTW w Akademii Świętokrzyskiej, a ostatnio także Krakowskiej Szkoły Wyższej mogłyby stać się zaczynem zasadniczych przeobrażeń strukturalnych i funkcjonalnych w dydaktyce szkoły wyższej. Mogłyby one na wstępie objąć modernizację wewnętrzną programów studiów – doprecyzowanie i ustrukturyzowanie celów, treści, metodyki i literatury. Następnie zaś modyfikacje zewnętrzne w sensie korelacji międzyprzedmiotowych.

Kolejną kwestią byłoby opracowanie monografii dydaktyki szkoły wyższej w ujęciu całościowym lub dodatkowo – systemowym, bowiem zdobywanie akademickich kwalifikacji dydaktycznych odbywa się ciągle jeszcze bardziej na drodze naśladowania mistrza czy przez przenoszenie doświadczeń ze szkół niższych szczebli. Warto byłoby zatem podjąć trud reinterpretacji dydaktyki akademickiej.

BIBLIOGRAFIA

(w wyborze)

- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Warszawa 2001.
Denek K., *Pomiar efektywności w szkole wyższej*, Warszawa 1982.
Denek K., Gnitecki J., *Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa – Łódź 1983.
Duraj-Nowakowa K., *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków 1997.

Duraj-Nowakowa K., *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*, Kraków 1996.

Duraj-Nowakowa K., *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2002.

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

Duraj-Nowakowa K., *Tematy systemowe w przedszkolu: geneza i założenia, planowanie i przykłady*, Kraków 1995.

Duraj-Nowakowa K., *Źródła podejść do pedagogiki*, Kielce 2005.

Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Szczecin 1999.

Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.

Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii, red. K. Duraj-Nowakowa, Kielce 2006.

Kameduła E., *Środki dydaktyczne w strukturalizacji wiedzy uczniów*, Poznań 1989.

Kruszewski K., *Kształcenie w szkole wyższej: podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Warszawa 1988.

Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.

Lewowicki T., *Proces kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1988.

Okoń W., *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1971.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.

Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia: kontynuacje*, Kraków 2003.

Pólturzycki J., *Akademicka edukacja dorosłych*, Warszawa 1994.

Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002.

Szysko-Bohusz A., *Pedagogika holistyczna*, Warszawa 1989.

Proces kształcenia i jego uwarunkowania, red. F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2002.

W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej, red. D. Skulicz, Kraków 2004.

Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej, red. K. Jaskot, Szczecin 2006.

Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska, Toruń 1993.

Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna: wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005.

RYSZARD WRÓŃSKI

Przekaz wiedzy a jej poszukiwanie

*„To, że ktoś nas uczy,
nie znaczy, że się nauczymy”.*
Bernard Shaw

POLE PROBLEMOWE

Szkoły wyższe, pragnąc zachować wysoką pozycję na rynku edukacyjnym, co wydaje się bezsporne, muszą uczyć swoich klientów w sposób coraz bardziej atrakcyjny i wydajny. Artykuł przedstawia różne płaszczyzny i sposoby transferu wiedzy w praktyce edukacyjnej w uczelniach, w tym zasady jej tworzenia i dystrybucji. Przygotowując niniejszy artykuł, korzystałem z dotychczasowego dorobku znawców przedmiotu rozważań, głównie: I. Arendsa, D.B. Gołębnik, D. Klaus-Stańskiej, J. Kujawińskiego, R. Kwaśnicy, J. Rutkowiak, M. Śnieżyńskiego oraz własnych doświadczeń nauczycielskich i przemyśleń wynikających z kilkudziesięcioletniej pracy dydaktyczno-naukowej w szkolnictwie średnim i wyższym.

Autor zdaje sobie sprawę, iż we współczesnym, masowym kształceniu młodzieży należy zachować konsensualne podejście do dydaktyki akademickiej, wyrażające się w syntezie tradycji i modernizacji. W drugiej dekadzie stulecia – o czym jestem przekonany – należy przewidywać w uczelniach, wymuszone potrzebą, permanentne innowacje metodyczne zajęć edukacyjnych, promujące twórcze kompetencje studentów. Antycypując tę modernizację, prezentowany materiał odwołuje się zatem do tych koncepcji w psychologii poznawczej, w których położony jest nacisk na konstrukcyjną i rekonstrukcyjną, a więc kreatywną naturę powstawania wiedzy w świadomości.

mości uczącego się studenta. Oczekiwane zdarzenia niosą takie oto implikacje, by nauczyciele akademicy uosabiali również ten rodzaj autorytetu, który określan jest jako **wyzwalający**¹. Cechuje się on inspirowaniem i pobudzaniem samodzielnej i twórczej aktywności jednostek i grup w warunkach znacznej swobody działania, jakie tworzą procedury aktywizujących metod niestandardowych.

Inspirującą kategorią, która we współczesnej kulturze pedagogicznej znacząca w nowy i ożywczy sposób swoją rolę w intensyfikowaniu myślenia, przeżywania i odkrywania jest kategoria **dialogu**, która wyraża „potrzebę rzeczowego porozumiewania się”². Jak wykazuje powszechna praktyka kształcenia w szkole wyższej, metodyka heurystyczna dotyczy nikłego odsetka kadry nauczycielskiej. Na podstawie udokumentowanego oglądu, wynikającego z badań i obserwacji tej newralgicznej sytuacji, wydaje się, że w kształceniu dalece niewystarczająco doceniane są obszary edukacji, które są związane z kreowaniem wiedzy przez ucznia/studenta. Kadra akademicka łatwiej generuje pomysły dotyczące treści niż form i metod aktywności kształconych. Stąd skuteczne zajęcia edukacyjne w uczelni należy rozumieć nie jako prosty transfer przekazowy, ale jako **spotkania** różnych ścierających się racjonalności w rozwiązywaniu rzeczywistych bądź symulowanych problemów. Służy temu – jak miemam – efektywna oferta dydaktyczna, w tym strategia i procedury kształcenia kooperatywnego uprawiane głównie na studiach MBA, którą to metodykę warto szeroko upowszechnić w szkołach wyższych.

W celu pogłębienia refleksji i wdrożeniowego umotywowania czytelnika do szeroko zakrojonej autentycznej aktywizacji studentów, warto we wprowadzeniu przytoczyć wypowiedź staroindyjskiego mędrca Manu Swajambuhwy, który sformułował proste, acz mądre myśli³:

Od nieuków lepszy ten, kto księgi czyta.

Od wyczytujących lepszy ten, kto pamięcią chwyta.

Od zapamiętujących lepszy ten, kto treść rozumie.

Od rozumiejących lepszy ten, kto działać umie.

Współczesnym rozwinięciem i dopełnieniem tych złotych myśli, komplementarnych z treścią artykułu, może być następujący sugestywny tekst J. Kujawińskiego⁴:

¹ J. Kujawiński, *Szkoła dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów*, Poznań 2006, s. 109.

² J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj*, Warszawa 1990, s. 67; M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001, s. 9.

³ W. Wilczyński, *Podróż do źródeł edukacji*, „Reforma Szkolna” 1993, nr 9, s. 4.

⁴ J. Kujawiński, *op. cit.*, s. 4.

*Od słuchającego lepszy ten, kto rozmawiać umie.
Od kierowanych lepszy ten, kto sam kierować umie.
Od odtwarzających lepszy ten, kto sam tworzyć umie.
Od indywidualistów lepszy ten, kto współdziałać umie.
Od egoistów lepszy ten, kto pomagać umie.*

W świetle przedstawionych wyżej tez i myśli autorów podjęto poniżej próbę odpowiedzi na następujące pytanie: Czy transfer wiedzy we współczesnej uczelni można sprowadzić głównie do edukacji przekazowej, czyli „wiedzy po śladzie” nauczyciela, czy też wiedzy „w poszukiwaniu śladu”?

Na tak postawiony problem zdaniem D. Klaus-Stańskiej można odpowiedzieć, że „lepsze samodzielne błędzenie niż reprodukcyjna doskonałość”⁵.

RODZAJE ZDOBYWANEJ WIEDZY

Interesujące aplikacyjnie rozważania w kontekście rodzajów wiedzy zdobywanej w szkole prezentuje, w znakomitej rozprawie *Konstruowanie wiedzy w szkole*, D. Klaus-Stańska. Dowodnie przekonuje nauczycieli do rezygnacji bądź znacznego ograniczenia przekazywania wiedzy uznanej za jedyną poprawną (wykład, opowiadanie, opis) na rzecz szeroko pojętej dialogizacji. Oznacza to dla kształcących wymóg tworzenia przez nich warunków do aktywnego konstruowania znaczeń przez **uczących się** w drodze negocjowania, konfrontowania i określania w nowych perspektywach i kontekstach.

Poglądy zbieżne z powyższymi wyraża wielu dydaktyków, w tym J. Kujawiński, który twierdzi, że: „Dialogując z uczniami, nauczyciel rozmawia z nimi jak równoprawny partner zarówno wtedy, kiedy wspólnie poszukiwana jest prawda mu znana, jak i wówczas gdy razem z uczniami dopiero jej poszukuje. Właśnie w tym drugim przypadku nauczyciel staje się autentycznym współodkrywcą wspólnie poszukiwanej prawdy, a jego uczniowie prawdziwymi partnerami i pomocnikami w jej odkrywaniu”⁶.

Wśród licznych kryteriów różnicowania wiedzy w działaniach edukacyjnych, związanych bardziej z edukacją monologową bądź dialogową, użyteczne wydają się te, które proponuje wspomniana autorka z podziałem ze względu na⁷:

⁵ D. Klaus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s. 307; R. Wroński, *Modernizacja zajęć edukacyjnych w uczelni, by student miał poczucie własnej skuteczności*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 3, s. 49–58.

⁶ J. Kujawiński, *op. cit.*, s. 123.

⁷ D. Klaus-Stańska, *op. cit.*, s. 106.

- a) źródło:
 - wiedza publiczna,
 - wiedza osobista;
- b) jasność kryteriów weryfikacyjnych:
 - wiedza nazewnicza,
 - wiedza wyjaśniająca,
 - wiedza interpretacyjna;
- c) stopień gotowości schematu działania:
 - wiedza „po śladzie” nauczyciela,
 - wiedza w poszukiwaniu „śladu”.

WIEDZA OSOBISTA I PUBLICZNA

Nie wdając się w obszerne objaśnienia, warto zaznaczyć, iż naturalne doświadczenie rzeczywistości, wynikające z aktywnej poznawczo-działaniowej pracy każdej osoby, tzw. wiedza osobista, proceduralna, jest ekskluzywnym dobrem, które w decydujący sposób wpływa na to, jak uczący się reaguje na świat. Natomiast tzw. wiedza publiczna, najczęściej utożsamiana z nauką, zwana deklaratywną, matrycową, pochodząca z przekazu, dotyczy jednoznacznych treści, pojęć wypracowanych w nauce oraz coraz częściej w mass mediach. Ostatnie lata (dydaktyka konstruktywizmu) przynoszą zdecydowaną rehabilitację wiedzy osobistej, pochodzącej z własnej aktywności heurystycznej.

Z punktu widzenia edukacji dużo bardziej istotne jest odróżnienie warunków budowania wiedzy opartej na przekazie, gdy uczący się jest jej biernym odbiorcą i odtwórcą, od produktywnych zajęć edukacyjnych sprzyjających aktywnemu myśleniu, odkrywaniu, przeżywaniu czy działaniu. W tym drugim przypadku zachodzi cenna interakcja poprzez komparację oraz konfrontację wiedzy osobistej wygenerowanej z własnych doświadczeń z matrycową. Tworzą się wówczas nowe struktury w umyśle, kreujące wiedzę osobistą, która dzięki lepszej retencji, staje się wiedzą zdecydowanie bardziej mobilną, operatywną w nowych sytuacjach niż wiedza publiczna.

WIEDZA „PO ŚLADZIE” I W „POSZUKIWANIU ŚLADU”

Najbardziej dychotomicznym wskaźnikiem rozpoznawczym przekazowego charakteru edukacji może być kojarzenie jej z transferem prostym, ustalonymi metodami i odpowiednio z wiedzą przekazową, czyli **odtwórczą**, niekwestionowaną (zadania zapamiętaj i powtórz, zapamiętaj i działaj), bez wyraź-

nego zobowiązania nauczyciela, by tworzył warunki do stymulacji myślenia twórczego. Próby studentów, by wyjść poza ustalony zamysł nauczyciela w toku zajęć traktowane są zazwyczaj jako zakłócające, a aktywny student postrzegany jest jako destruktor. W świetle oczekiwań studentów oraz ich dydaktycznych sugestii wydaje się, że większość nauczycieli pomija znaczenie **procesu uczenia się**. Samodzielność uczącego się przestaje być nadrzędnym atrybutem procedur umysłowych, których wywołanie byłoby celem pracy nauczycieli. Staje się prawdopodobnie czynnikiem opóźniającym osiągnięcie zamierzonego tylko przez nauczyciela wyniku.

Wiedzę **twórczą** cechuje plastyczność (zadania: rozpoznaj i działaj, twórz), która wymaga aktywności eksplorowania i jako taka jest akceleratorem rozwoju poznawczego w ogóle, mimo że da się ją zakwestionować. Inaczej mówiąc, w pierwszym przypadku mamy do czynienia z wykorzystaniem przez studenta schematów pracy, z sytuacją niemal algorytmiczną, której towarzyszy zazwyczaj monotonia na zajęciach, w drugim natomiast, z podejściem heurystycznym, w tym z koniecznością znalezienia procedury działania i generacji *novum* w trakcie mobilnej sytuacji na zajęciach. Punktem wyjścia jest zawsze rozmowa, odwołująca się do stanu wyjściowego wiedzy studentów. Sprowokowany ruch myśli nasączony winien być pytaniami otwartymi, problemowymi, silnie odwołującymi się do sądów, informacji, przekonań tworzonych „na gorąco”. Nawet wykład, który ma wiele możliwości konstrukcyjnych, nie powinien być pozbawiony wątków rozmowy. Można i trzeba dla „spulchnienia umysłów” wyprzedzić prezentowaną wiedzę publiczną przez aktywizację wiedzy osobistej kształconych, przez sprowokowanie działania: „powiedz pierwszy, co o tym myślisz” i wielokrotnie w trakcie wykładu: „co o tym sądzisz?”. Relacja autorytetu pedagogicznego nauczyciela ujawnia się najbardziej podczas współdziałania z uczniami i dialogowania z nimi⁸.

APLIKACJE WSPIERAJĄCE ORGANIZACJĘ KONSTRUKTYWNEJ DYDAKTYKI SZKOŁY WYŻSZEJ

Warto zauważyć, iż powszechnie wymagane cechy pracowników na rynku pracy, to głównie – poza solidnością – kreatywność i komunikatywność. Zmieniły się również dlatego w istotnym stopniu zadania dla edukacji. Nauczanie w społeczeństwie industrialnym koncentrowało się na tym, jak używać wiedzy, natomiast w erze globalnego społeczeństwa informacyjnego: jak poszukiwać i głównie jak tworzyć wiedzę. Szczególnie profesja nauczy-

⁸ J. Kujawiński, *op. cit.*, s. 105.

cielska powinna charakteryzować się wysokim poziomem indywidualności twórczej. Sytuuje się blisko kreatywności naukowej i artystycznej. Zatem nauczyciele akademicy powinni być o wiele bardziej motorem postępu, moderatorami zarządzającymi masą informacyjną niż tylko strażnikami tradycji w dydaktyce. Celowi temu – jak już wyżej stwierdzono – służyć powinno ograniczenie do racjonalnych rozmiarów metod podających na rzecz poszukujących i niestandardowo aktywizujących oraz zdecydowanie lepsze wykorzystanie wiedzy i doświadczenia uczestników zajęć edukacyjnych.

Naprzeciw tym oczekiwaniom w wartościowym kształceniu dla przyszłości wychodzi trend **konstruktywizmu** jako teoria i praktyka dochodzenia do wiedzy, które opierają się na intencjonalnej, inspirowanej i wielorakiej aktywności studenta/ucznia. W ramach promowanej edukacji powszechne uznanie toruje sobie ta koncepcja, w myśl której uczący się powinien mieć jak najczęściej, możliwie na wszystkich przedmiotach okazję do samodzielnego konstruowania wiedzy, tym samym do jej kreowania. Do wiedzy bowiem dochodzimy najpełniej w interakcji z innymi punktami widzenia. Na tym zasadza się uobecnienie i pozyskiwanie w kształceniu kompetencji kluczowych.

Psycholog T. Tomaszewski słusznie uważa, że na samodzielność człowieka, wyrażającą się w ruchliwości jego umysłu i w podejmowaniu działań, ma wpływ nieustanna zmienność rzeczywistości, zmienność sytuacji, które są dla człowieka sytuacjami problemowymi. Jednocześnie nikt nie wie lepiej od studentów (kilkanaście lat nauki szkolnej, ponad 20 tysięcy godzin lekcyjnych), co znaczy biernie przesiedzieć 6–7 godzin dziennie na monologowych, zazwyczaj pasywnych, często nudnych, prowadzonych bojaźliwie zajęciach, dławiących wrodzoną młodym ludziom aktywność.

Co zatem konkretnie czynić, jakie działania dydaktyczne, czynności podejmować, aby nasi studenci byli bardziej twórczy? Jak wyjść poza edukacyjny konwencjonalizm? Jak zmaksymalizować umiejętności metodyczne nauczyciela? Jak organizować proces, sytuacje, w których zachodzą możliwości najkorzystniejszego uczenia się? Odpowiedź, w świetle prezentowanego materiału, wydaje się oczywista. Refleksja naukowa i działanie praktyczne koncentruje się na dydaktyce autentycznie aktywizującej. Należy gruntownie zmienić bądź dopełniać „filozofię” edukacji – z odtwórczej, dostarczającej kształconym różnych klasycznych wzorców, na dialogową, interpretacyjną, odkrywczą i refleksyjną. Warto wyjść znacznie szerzej niż dotąd poza dydaktyczną relację nauczyciel–student, uruchomić relację student–student, grupa–grupa. Wyzwalanie dyskusji sprowokowanej regułami metody stanowi warunek rozwoju myślenia i tak istotnego w edukacji wy-

rażania emocji. Nowa, rewitalizująca dydaktyka stwarza okazję do ekstermalizacji myślenia i progresywnego działania, czyli uzewnętrznienia niewidocznych myśli⁹.

Nowocześnie rozumiana funkcja nauczyciela polega na tym, żeby powodował on uczenie się studentów, a nie zajmował się ich nauczaniem. W znakomitej i opiniotwórczej książce napisano, że nauczyciel powinien nawiązać nowy rodzaj relacji z uczniem, przechodząc od roli „solisty” do „akompaniatora”, być odtąd nie tyle przekazywaczem wiadomości, ile przewodnikiem uczenia w jego poszukiwaniu, organizowaniu i posługiwaniu się wiedzą, kierować umysłami raczej, niż je modelować¹⁰. Kilka lat wcześniej wybitny socjolog edukacji Z. Kwiecieński zauważył, że kształcenie to współtworzenie wiedzy, poszukiwanie prawdy, otwarty dialog, a nie transmisja przez nauczającego gotowych wiadomości.

Niżej pragnę przedstawić, doskonale wpisującą się w nurt teoretyczny i praktyczny zarazem, pulę interaktywnych, zweryfikowanych przez siebie metod kształcenia, przygotowujących studentów do zespołowego (uczenie się we współpracy) myślenia i działania twórczego¹¹. Nadają się one do wykorzystania na ćwiczeniach warsztatowych w małych grupach, niezależnie od realizowanego programu przedmiotu. Nawet 25-osobową grupę ćwiczeniową można dzielić na 4–5 podgrup pracujących równolegle nad tym samym problemem, każda wypracowuje wspólne stanowisko, prezentowane później na forum dużego zespołu. Oto specyfikacja alfabetyczna metod:

- analiza SOFT,
- analiza SWOT,
- analiza „gwiazdy pytań”,
- burzamózgów(wtymwfazieestymacjiuporządkowaniawynikówwpostaci tzw. diamentowej bądź piramidy priorytetów),
- debata („Za” i „Przeciw” lub „Pro” i „Contra”),
- drama,
- drzewko decyzyjne,
- dyskusja panelowa,
- dyskusja piramidowa (tzw. śnieżna kula),
- dyskusja punktowana,

⁹ I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1997, s. 355.

¹⁰ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, tłum. W. Grabczuk, Warszawa 1998, s. 150.

¹¹ R. Wroński, *Refleksje z warsztatów innowacyjnej dydaktyki*, [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Doskonalenie kompetencji edukacyjnych*, red. B. Sitarska, Siedlce 2004, s. 67–74; *idem, Jakość kształcenia a problem rekonstrukcji kompetencji nauczyciela*, [w:] *Kształcenie nauczycieli wychowania obronnego w polskich uczelniach*, red. Z. Kwasowski, Kraków 2007, s. 88–95.

- dyskusja wielokrotna,
- dywanik pomysłów,
- gra „cztery kąty”,
- IPW (Inne Punkty Widzenia),
- krąg wewnętrzny,
- METAPLAN,
- metoda 6 x 6 x 6,
- metoda projektów,
- metoda przypadków (sytuacyjna),
- „mówiąca ściana”,
- „myślące kapelusze”,
- procedura „U”,
- pytania do eksperta,
- RWC (Rozważ Wszystkie Czynniki),
- technika 635 (ulepszona burza mózgów),
- Technika Grupy Nominalnej (Szwajcarska),
- technika zdań niedokończonych,
- technika ZWI (zalety, wady, interesujące),
- wzajemne odpytywanie się.

Każda z tych metod ma swoją procedurę. Większość z nich jest opisana w instruktywnym przewodniku¹². Dla nauczycieli ważne jest, by przed ich stosowaniem przećwiczyć je w roli ucznia u doświadczonego dydaktycznie trenera. Tu spotykamy opór większości kadry akademickiej. Doświadczenie wskazuje, że nauczyciel, który raz podda się temu ćwiczeniu warsztatowemu, nie pozostanie obojętny na gruntowną zmianę swojej oferty metodycznej dla studentów. Warto zauważyć, iż na bazie dobrych doświadczeń można również tworzyć własne metody aktywizujące.

ZAKOŃCZENIE

Łatwo dostrzec, że autor jest zwolennikiem zrównoważonego, harmonijnego łączenia wiedzy i umiejętności na każdym etapie kształcenia. Od ponad 18 lat staram się nowatorsko, ku zadowoleniu studentów, uwzględnić to, co zaprezentowałem wyżej w niestandardowych zajęciach edukacyjnych w uczelni i w trakcie kreatywnych praktyk pedagogicznych dla studentów,

¹² E. Brudnik, A. Moszczyńska, A. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000.

a także na warsztatach dla rad pedagogicznych w wielu szkołach (szczególnie w ramach Programu MEN „Gimnazjum 2002”). Z satysfakcją obserwuję w trakcie zajęć z dydaktyką dialogu, z jaką przyciągającą aktywnością i pasją moi uczniowie „wgrzyzają się” w nową problematykę, z jakim zaangażowaniem i wyzwolonym poczuciem własnych umiejętności realizują sprawnie postawione im atrakcyjnie, użyteczne zadania dydaktyczne.

Reasumując dotychczasowe rozważania, pragnę podkreślić, że w środowisku nauczycieli akademickich występuje pilna potrzeba namysłu nad działaniami rewitalizującymi proces dydaktyczny. Warto zatem wskazać w finale rozważań kilka autorskich „punktów generatywnych”, w tym między innymi:

a) uwzględnić aktywnie partycypację studentów w tworzenie i przetwarzanie wiedzy;

b) przechodzić zdecydowanie częściej od transmisji wiedzy do komunikacyjnego, interpretacyjnego, bogatego metodycznie modelu kształcenia;

c) zinternalizować nade wszystko walory i potrzebę pracy zadaniowo-grupowej, wywoływać reaktancję;

d) poszerzyć znacznie nauczycielski repertuar najlepszych sposobów, czynności metodycznych (polimetodyczność i poliwalencja);

e) rehabilitować audiowizję jako medialny – oczekiwany przez naszych klientów – model istotnie wspomagający atrakcyjne i skuteczne kształcenie (paradygmat obrazowania elektronicznego);

f) postawić na aktywne samouctwo informatyczne oraz nabycie kompetencji technologicznych, w tym wykorzystywania w zajęciach Internetu oraz metodycznie przygotowanych prezentacji multimedialnych;

g) zwrócić większą uwagę na istotność współpracy nauczycieli akademickich z praktykami dziedzin, do których kształcimy studentów, by nasi uczniowie nabywali wiedzę aktualną, aplikowaną w ich przyszłej pracy;

h) prowadzić okresowo adekwatną samoocenę dydaktyczną z udziałem studentów (samoewaluację), systematycznie mierzyć jakość własnej pracy¹³.

Ożywiony chęcią sprowokowania nauczycieli do rzetelnej refleksji nad atrakcyjnym, a jednocześnie efektywnym sposobem kształcenia, twierdzę, że warto poszerzyć swój kanon kompetencji metodycznych, by lepiej niż dotąd wykorzystywać istniejący potencjał ludzkiej kreatywności. Bądźmy nauczycielami dialogowymi.

¹³ R. Wroński, *Samoewaluacja nauczyciela akademickiego źródłem progresji jakości kształcenia*, [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, red. K. Janowski et al., Siedlce 2003, s. 113–122.

Ryszard Wroński

Podziękowaniem dla nas będzie wiedzotwórcza praca studentów z efektem synergii i oklaski dla nas po zajęciach, za to, że uczymy ciekawie, tak jak chcą studenci. Niech na drodze naszego zawodowego rozwoju przyświeca nam myśl wyrażona przez C.S. Pearsona: „Jesteśmy tacy, jakie są nasze lekcje”.

KRYSTYNA CIEKOT

Ewaluacja w kontekście komunikacji nauczyciel – student

Umiejętności związane ze skutecznym i satysfakcjonującym komunikowaniem się uczestników procesu kształcenia są znaczące dla wyników tego procesu (por. np.: Ciekot, 2004; Czerepaniak-Walczak, 1995; Hodge, 1993; Kwaśnica, 1995; Szejnberg, 2002). Umiejętności komunikowania się uczniów czy studentów, aczkolwiek silnie warunkowane czynnikami osobowościowymi, środowiskowymi oraz kulturowymi, należy kształcić i doskonalić w procesie kształcenia, na kolejnych jego etapach, gdyż należą do tzw. umiejętności kluczowych, warunkujących poprawne kontakty interpersonalne i społeczne (Argyle, 1999; Aronson, 1995; Duraj-Nowakowa, 2000; Saltzbacher, 1991; Stewart, 2000). Aby tak się stało, należy oczekiwać wysokich standardów tych umiejętności u nauczycieli. Oni to bowiem dają swoim uczniom wzorce zachowań w konkretnych sytuacjach.

Jakość komunikacji nauczyciela z uczącymi się wymaga ponadto szczególnego zainteresowania, zwłaszcza obecnie, gdyż niestety zbyt często stwierdza się erozję więzi międzyludzkich, tak w obrębie rodziny, jak i innych wspólnot, nie omija ona także relacji między uczestnikami procesu kształcenia. Jedną z przyczyn problemów w komunikowaniu się jest trudność w zrozumieniu drugiego człowieka, bowiem sam fakt zrozumienia *jest złożony, jest aktem holistycznym: somatycznym i intelektualnym, intuicyjnym i twórczym* (Sztander, 2004, s. 8–13). Przytoczoną tezę potwierdza sformułowanie P. Wazlawicka: *Każde komunikowanie się posiada aspekt treściowy i relacyjny* (von Thun, 2001, s. 11). Aspekt treściowy komunikatu jest dla komunikujących się osób oczywisty, natomiast ich świadomość drugiego aspektu – relacyjnego

– nie zawsze jest tak oczywista. Często umyka on świadomym procesom zarówno nadawcy, jak i odbiorcy (por.: Szejnberg 2002). Wielu badaczy i praktyków edukacji interesuje się fenomenem komunikowania się jako specyficzną, bardzo złożoną formą ludzkiej działalności, ważnym obszarem ludzkiego zachowania, które można i należy kształcić i doskonalić (por. np.: Ciekot, Jasiński, 1997; Dylak, 1997; Szejnberg, 2002; Szybisz, 1996).

Na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia karierę zrobiła praca B. Hodge *Teaching as Communication*, w której autorka analizuje proces kształcenia z punktu widzenia teorii komunikacji interpersonalnej (Hodge 1993). Rodzaj i jakość komunikowania się między nauczającym a uczącymi się jest w tym ujęciu sprawą kluczową (Kwiatkowska, Szybisz, 1997). Do zadań nauczyciela należy między innymi tworzenie satysfakcjonujących kontaktów interpersonalnych i podtrzymywanie ich, w miarę potrzeby, w trakcie realizacji zadań dydaktycznych, a wśród nich w trakcie czynności związanych z ocenianiem efektów ich pracy oraz uczenie tego swoich podopiecznych. Można zaryzykować tezę, iż wiele trudności czy problemów edukacyjnych, konfliktów, wynika z braków w szeroko pojętej wiedzy dotyczącej problematyki związanej z komunikowaniem się w sytuacjach edukacyjnych, a zwłaszcza z braku umiejętności świadomego wykorzystania tej wiedzy w działaniu (por. np.: Kwaśnica, 1994; Dylak, 1997; Kwiatkowska, Szybisz, 1997).

Komunikowanie się nauczyciela i studentów w procesie kształcenia odbywa się z wykorzystaniem wielu kanałów komunikacyjnych. W komunikacji społecznej wyróżnić można następujący podział:

- **komunikacja werbalna**,
- **komunikacja pisemna**,
- **elektroniczna** – (między innymi poczta elektroniczna, listy dyskusyjne, inne sposoby porozumiewania się przez Internet),
- **komunikacja niewerbalna** – pozasłowna (Szejnberg, 2002, s. 17).

Głównym sposobem komunikowania się w sytuacjach edukacyjnych jest niewątpliwie komunikacja werbalna i komunikacja pisemna. Wielu badaczy podkreśla także znaczenie komunikacji niewerbalnej (Argyle, 1999; Aronson, 1995; Dobek-Ostrowska, 1999; Nęcki, 2000), czasem określanej pojęciem **język ciała** (np.: Pease, 1992; Thiel, 1992), jako przekazu mogącego w bezpośredni sposób angażować emocje odbiorcy. W rozpatrywanym kontekście należy podkreślić jej znaczenie dla jakości komunikowania się nauczyciela z uczącymi się. Komunikacja niewerbalna nazywana jest niekiedy **ukrytą komunikacją** i to ona pełni funkcję ustalania stosunków międzyludzkich i wzajemnego przekazywania ocen (por.: Nęcki, 2000). *Przyjmuje się, że komu-*

nikacja niewerbalna jest oparta na systemie znaków „nieostrych”, o mniej wyraźnie niż komunikacja werbalna wyodrębnionych jednostkach (Nęcki, 1996, s. 214). Uniwersalność, a zatem czytelność języka niewerbalnego bierze się z jego niezwykle długiej historii oraz korzyści ewolucyjnej wynikającej z umiejętności posługiwania się nim. Nasze programy biologiczne umożliwiają nieświadome, i niekontrolowane przesyłanie sygnałów pozawerbalnych, na przykład reakcja źrenicowa, synchronia ruchów. Znaczenie komunikacji niewerbalnej w procesie komunikowania się polega na angażowaniu uwagi odbiorcy: *w adresie do nieuświadomionej treści psychiki odbiorcy językiem nie jest logiczna struktura słowa, lecz skojarzenie, symbol, emocja i uczucie* (Mączyński, 1994, s. 297). Warto może też przytoczyć na poparcie tezy o uniwersalności komunikacji niewerbalnej, zdanie – z pozoru tylko banalne – odnoszące się do uśmiechu jako ważnego niewerbalnego komunikatu; brzmi ono: *wszyscy ludzie uśmiechają się w tym samym języku*.

W komunikacji niewerbalnej wyróżnia się: **kinezjetykę** (mowa ciała, mimika, gesty, postawa ciała, kontakt wzrokowy), **parajęzyk** (cechy wokalne głosu) oraz **proksemikę** (dystans interpersonalny, relacje przestrzenne) (Dobek-Ostrowska, 1999, s. 27–28). W wielu sytuacjach niewerbalna sfera komunikacji pełni nadrzędną, nawet dominującą rolę, zwłaszcza tam, gdzie chodzi o emocje, gdzie ujawniają się postawy uczestników procesu kształcenia.

W artykule koncentrujemy się na wybranych aspektach komunikowania się nauczyciela ze studentami w trakcie procesu kształcenia, wyrażającymi się przede wszystkim w opanowaniu zasad komunikacji niewerbalnej. Chodzi nam głównie o aspekt aksjologiczny, etyczny oraz psychologiczny komunikowania się, wyrażający się w sposobie, w jaki uczestnicy procesu ewaluacji (oceniający i oceniani) postrzegają się wzajemnie, okazują sobie życzliwość, szanują godność osobistą swoją i innych (por.: Dobek-Ostrowska, 1999, s. 15). Sytuacje te, zwłaszcza czynności związane z ewaluacją, mają nie tylko wyrażony wpływ na wyniki kształcenia, ale także, z uwagi na towarzyszące im zazwyczaj silne emocje, kształtują podejście studentów do procesu oceniania wyników działania (zachowania) innych ludzi. Bardzo wyraźnie manifestują się one w przyjmowanym przez nauczyciela typowym dystansie interpersonalnym oraz w relacjach przestrzennych między nim a studentem (studentami). Rodzaj przekazywanych w tych okolicznościach komunikatów, ich kontekst relacyjny tworzą klimat emocjonalny towarzyszący ewaluacji, co może wzmacniać motywację studenta do działania lub ją osłabiać.

Wybraliśmy dwa aspekty komunikowania się nauczycieli i studentów w trakcie zajęć dydaktycznych – wynikające z preferowanej przez nauczy-

ciela formy kształcenia wyznaczającej specyficzne sposoby komunikowania się uczestników procesu kształcenia oraz sposoby wykorzystania interpersonalnej przestrzeni i odległości między nim a studentami. Badając wybrane aspekty komunikowania się w trakcie zajęć dydaktycznych, założyliśmy, że można na ich podstawie orzekać o stosunku nauczycieli do własnej funkcji i roli w procesie kształcenia, a zwłaszcza o stosunku do studentów.

Materiał empiryczny stanowią wyniki badań studentów (498 osób) oraz doktorantów (107 osób) Politechniki Wrocławskiej. Trzecią grupę stanowią studenci Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP (DSWE) we Wrocławiu (189 osób). Badania realizowano w latach akademickich 2003/2004–2004/2005.

Narzędziem, jakim posłużyliśmy się w badaniu, jest zadanie wykonywane przez studentów na zajęciach z komunikowania się, zatytułowane: „Sposoby wykorzystania interpersonalnej przestrzeni oraz rodzajów interakcji między nauczycielem a studentami w trakcie zajęć dydaktycznych”. Narzędzie to jest wariantem tzw. kwestionariusza złożonego Gagne’a (por. np.: Guilbert 1983, s. 417). Umożliwia dokonanie diagnozy – dzięki wynikom zebranych w rubryce zatytułowanej „Jak jest” i porównanie tych wyników ze stanem oczekiwanym przez badanych – w rubryce zatytułowanej „Jak być powinno”. Im bardziej różnią się odpowiedzi z tych dwóch rubryk, tym bardziej rzeczywistość dydaktyczna odbiega od oczekiwań badanych. W obu częściach tego zadania badani byli proszeni o szacunkową ocenę (wyrażoną w procentach) proporcji każdego z modeli z założeniem, iż ich suma w każdym przypadku daje 100%.

Jako kategorie określające rodzaj interakcji przyjęliśmy modele zaproponowane przez A. Szejnberga, gdyż z założenia dają one możliwości realizacji pełnego repertuaru zarówno form dydaktycznych, jak i celów kształcenia. Oto one:

a) **model „ześrodkowany na nauczycielu”** – nauczyciel mówi, studenci słuchają;

b) **model „wykład – dyskusja”** – interakcja werbalna N–S, nauczyciel sprawuje funkcję kierującą (stawia pytania, słucha odpowiedzi, udziela odpowiedzi na pytania studentów);

c) **model „nauka aktywna”** – interakcja N–S w trakcie zajęć praktycznych; dyskusja i współpraca, informacje zwrotne w obu kierunkach N–S oraz między studentami; nauczyciel może pełnić funkcję eksperta;

d) **model „nauka aktywna – niezależne planowanie”** – praca w małych grupach, komunikacja między wszystkimi; nauczyciel pełni funkcję eksperta;

e) **model „grupa ześrodkowana na zadaniu”** – brak struktury hierarchicznej, działalność oparta na współpracy;

f) **model zakładający brak interakcji** – „praca niezależna” – każdy ze studentów pracuje niezależnie, brak interakcji (por.: Szejnberg, 2002, s. 104–105).

W analizie danych nie uwzględniamy specyfiki form dydaktycznych, które niejako z założenia wymagają stosowania wybranego modelu interakcji nauczyciel – student bądź go ograniczają, czy wręcz wykluczają. Praktyka pokazuje jednak, że styl prowadzenia zajęć przez niektórych nauczycieli, prezentowane rodzaje interakcji bardziej są związane z ich podejściem do dydaktyki, studentów niż ze specyfiką danej formy kształcenia. W badaniu chodzi nam o zidentyfikowanie różnic między rzeczywistością a obrazem pożądanego stanu zjawiska przedstawionego za pomocą tych modeli. Wyniki zawiera tabela 1.

Tabela 1. Rodzaj interakcji nauczyciel – student w opinii badanych (%)

Rodzaj interakcji Nauczyciel (N) – Student (S)	Studenci PWr.		Doktoranci PWr.		Studenci DSWE	
	1	2	1	2	1	2
model ześrodkowany na nauczycielu	43,3*	13,6*	41,6*	16,4*	25,6*	12,3*
model wykład – dyskusja	18,7*	25,6*	23,0	29,3	32,3	33,7
model nauka aktywna	15,6*	23,4*	13,8*	25,8*	26,5*	6,7*
model nauka aktywna – niezależne planowanie	10,5*	20,1*	11,0	15,6	20,3*	33,6*
model grupa ześrodkowana na zadaniu	5,8*	11,4*	5,2	11,1	9,9*	19,7*
model zakładający brak interakcji – praca niezależna	6,7	5,5	5,6	5,1	6,6	5,4

1 = jak jest; 2 = jak powinno być; * Różnice istotne na poziomie $p=0,05$

Źródło: opracowanie na podstawie: Steinberg, 2002, s. 104–105; badania i obliczenia własne.

Z danych zamieszczonych w tabeli 1 wynika, że mniej różnią się odpowiedzi studentów i doktorantów z politechniki od odpowiedzi studentów DSWE. W uczelni technicznej najpopularniejszym rodzajem interakcji N–S jest model **ześrodkowany na nauczycielu**, natomiast w uczelni humanistycznej model **wykład – dyskusja**, który zajmuje drugie miejsce pod względem procentowego udziału w aktualnie realizowanej dydaktyce w uczelni technicznej. Oba te modele są

w pełni uprawomocnione jedynie w trakcie wykładu. W ocenie respondentów najrzadziej w praktyce występującym modelem jest model **grupa ześrodkowana na zadaniu**. Natomiast model **praca niezależna** również charakteryzuje się stosunkowo niewielkim odsetkiem wyborów. Jest on jednak typowy dla pracy studentów w trakcie różnych form ewaluacji. Ponieważ czas na zabiegi ewaluacyjne jest niewspółmiernie mały w stosunku do czasu na realizację treści programowych, stąd nie należy się dziwić, iż model ten ma niewielki udział procentowy.

Dla uwypuklenia kontrastu między obrazem stanu faktycznego i pożądanego w ocenie badanych wyraziliśmy je różnicą danych z kolumny 2 (jak być powinno) i kolumny 1 (jak jest). Przy założeniu, że stan faktyczny odpowiada stanowi oczekiwanemu, różnica wynosi 0. Im większa jest różnica tych wartości, tym stan rzeczywisty jest dalszy od stanu oczekiwanego. Wytłuszciliśmy te wyniki, w których różnica przekracza 10%.

W pierwszym modelu wynik świadczy o zbyt częstym w opinii badanych wykorzystywaniu w praktyce edukacyjnej tej kategorii w stosunku do stanu pożądanego. Niemal bliskie oczekiwaniom badanych są za to proporcje odpowiadające kategorii **wykład – dyskusja**. Natomiast wynik dotyczący modelu trzeciego i czwartego świadczy o zbyt rzadkim stosowaniu przez nauczycieli tych modeli w rzeczywistości edukacyjnej.

Model **grupa ześrodkowana na zadaniu** jest pożądanym przez relatywnie niewielki odsetek uczestniczących w badaniach. Może to dziwić, zwłaszcza gdy chodzi o zajęcia w uczelni technicznej, w której rozwiązywanie zadań należy do niemal codziennych, rutynowych praktyk dydaktycznych. Z komentarzy badanych jednak wynika, iż w praktyce taki model występuje bardzo rzadko, ponieważ zakłada on brak struktury hierarchicznej w grupie rozwiązującej zadanie oraz wymaga współpracy. W rzeczywistości studenci rozwiązują zadania samodzielnie pod kierunkiem prowadzącego.

Otrzymane wyniki wskazują, że studenci są realistami – przy dużej liczbie audytoriów mają świadomość trudności w organizowaniu form zajęć interaktywnych, opisywanych w pozostałych modelach. Co więcej, w świetle komentarzy respondentów wynika, że nie tak ważna jest sama forma zajęć, jak postawa prowadzącego zajęcia – liczy się przede wszystkim zaangażowanie nauczyciela akademickiego w to, co aktualnie robi, oraz jego stosunek do słuchaczy. Studenci zazwyczaj bezbłędnie rozpoznają, czy są ważnymi partnerami dla prowadzącego zajęcia, czy też anonimową „masą”, z którą tylko z konieczności prowadzący spędza określony czas.

W badaniach przyjęliśmy też, że kluczowe znaczenie dla rodzaju i jakości komunikowania się w trakcie zajęć dydaktycznych ma charakterystyczny dla nauczających sposób wykorzystania przestrzeni i odległości między nim

a studentami. Jest on nieobojętny dla atmosfery towarzyszącej zajęciom oraz ze względu na jakość kontaktów interpersonalnych. Niektórzy z nauczycieli mają określony styl pracy wynikający, jak zakładamy, z filozofii kształcenia, z jaką się identyfikują, a także z wiedzy i nawyków związanych ze sposobem uprawiania dydaktyki. W określeniu tej zmiennej wykorzystano również kategorie przedstawione przez A. Szejnberga:

- a) **sfera publiczna** – nauczyciel siedzi za biurkiem,
- b) **sfera społeczna** – nauczyciel podchodzi do pierwszych ławek,
- c) **sfera osobista** – nauczyciel chodzi po całej sali,
- d) **sfera intymna** – nauczyciel podchodzi do każdego studenta,
- e) **subsfera** – nauczyciel nawiązuje kontakt dotykowy z studentem (Szejnberg, 2002, s. 101).

Respondenci, podobnie jak poprzednio, mieli za zadanie określić procentowy udział sposobów wykorzystania przestrzeni i odległości przez nauczycieli w trakcie zajęć dydaktycznych (kolumna 1 = „jak jest”) oraz określić procentowy udział najbardziej pożądaných sposobów wykorzystania przestrzeni i odległości (kolumna 2 = „jak być powinno”). Wyniki zawiera tabela 2.

Tabela 2. Wykorzystanie interpersonalnej przestrzeni i odległości w trakcie zajęć dydaktycznych (%)

Rodzaj sfery	Studenci PWr		Doktoranci PWr		Studenci DSWE	
	1	2	1	2	1	2
Sfera publiczna – nauczyciel siedzi za biurkiem	43,1*	18,6*	32,8*	16,7*	16,7*	26,5*
Sfera społeczna – nauczyciel podchodzi do pierwszych ławek	29,7	27,2	25,3	24,9	24,9	35,0
Sfera osobista – nauczyciel chodzi po całej sali	17,4*	31,5*	24,4	34,9	34,9*	28,5*
Sfera intymna – nauczyciel podchodzi do każdego studenta	7,1*	20,3*	13,3	22,0	22,0*	18,9*
Subsfera – nauczyciel nawiązuje kontakt dotykowy z studentem	1,4	1,5	3,5	3,2	3,2	1,6

1 – jak jest; 2 – jak być powinno

* Różnice istotne na poziomie $p=0,05$.

Źródło: badania i obliczenia własne na podstawie: Szejnberg, 2002, s. 101.

Jak widać z przedstawionych danych w tabeli 2, najwyższe odsetki odpowiedzi studentów i doktorantów uczelni technicznej, odzwierciedlających rzeczywistość (kolumna 1) przypadły na kategorię: **sfera publiczna** – nauczyciel siedzi za biurkiem. Nawiązanie jakiegokolwiek bezpośredniego kontaktu ze słuchaczami w tej sytuacji jest niezwykle trudne. Równie często, z minimalną przewagą punktów procentowych w stosunku do tej sfery, studenci DSWE wskazują na **sferę społeczną** – nauczyciel podchodzi do pierwszych ławek. Prowadzenie zajęć *ex cathedra* na pewno należy do tradycji akademickiej i w niektórych przypadkach jest usprawiedliwione merytorycznie. Wydaje się jednak, że tak duży odsetek odpowiedzi wynika z braku przygotowania pedagogicznego nauczających lub też z ich osobistej wygody, przyzwyczajień czy złych wzorów. Można zaryzykować twierdzenie, że nauczyciel w tej sytuacji pozostawia swoich studentów samym sobie.

Zdecydowanie rzadziej badani wskazują na **sferę osobistą** i jeszcze rzadziej na **sferę intymną**, a one to umożliwiają nawiązywanie wzajemnych kontaktów, interakcje (zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi, dyskusje, osobiste komentarze itp.). Najrzadziej wykorzystywaną zarówno w praktyce, jak i pożądaną jest **subsfery**, co jest racjonalnie uzasadnione.

Wytuściliśmy te wyniki, które wskazują na duże różnice między stanem faktycznym a oczekiwaniami badanych. Dotyczą one **sfery publicznej**, zwłaszcza w przypadku studentów i nieco mniejsze w przypadku doktorantów politechniki. Różnica ta w przypadku studentów uczelni pedagogicznej jest zdecydowanie mniejsza. We wszystkich próbach tendencja jest jednak podobna – wskazuje na zbyt częste, w stosunku do potrzeb badanych, dystansowanie się nauczycieli. Natomiast reprezentacja **sfery społecznej** w rzeczywistości niemal odpowiada oczekiwaniu badanych. Oceniając rzeczywiste i pożądane występowanie **sfery osobistej** i **sfery intymnej**, badani optują na rzecz częstszego ich występowania w praktyce.

Reasumując wyniki tego badania, warto podkreślić, iż w zdecydowanej większości przypadków popartych komentarzami badanych pojawia się potrzeba częstszego bezpośredniego kontaktu z nauczającym. Niektórzy badani podają przekonujące uzasadnienia, opisujące jak ważne jest dla nich wsparcie udzielone przez nauczyciela, jego wiara w sukces, możliwość dyskusji, obrony własnych rozwiązań. W opinii badanych **sfera osobista** (nauczyciel chodzi po całej sali) i **sfera intymna** (nauczyciel podchodzi do każdego studenta) są co prawda reprezentowane w praktyce, ale nie tak często jak życzyliby sobie badani, i – co warte jest podkreślenia – są oni pod tym względem najbardziej jednomyślni. Interesujące są również uwagi dotyczące **subsfery** (nawiązanie kontaktu dotykowego). W opinii badanych pojawić się ona może tylko okazjonalnie

i to w uzasadnionych warunkach, na przykład w trakcie zajęć z wychowania fizycznego. Znamienne jest, że bardzo nieliczni studenci dopuszczają taką możliwość i w innych okolicznościach: w trakcie rozmowy, dyskusji itp.

Zestawienia wyników dotyczących badanych aspektów komunikowania się nauczycieli ze studentami w rzeczywistych sytuacjach edukacyjnych z sytuacjami pożądanymi pokazują, że dzieli je wyraźna różnica. Można dyskutować, czy wszystkie wyobrażenia badanych dotyczące pożądaných relacji z nauczycielami, atmosfery towarzyszącej pracy w trakcie zajęć (jak być powinno) są słuszne, jednakże pokrywanie się tendencji otrzymanych wyników niemal we wszystkich próbach, wskazujących na wysoki odsetek sytuacji, w których panuje tradycyjny sposób uprawiania dydaktyki przez nauczycieli, budzić powinien uzasadniony niepokój. Można przy tym założyć z dużym prawdopodobieństwem, że w przypadku nauczycieli akademickich wyraźnie dystansujących się w trakcie zajęć od swoich studentów, ten dystans utrzymuje się, jeśli nie zwiększa, również podczas czynności związanych z ewaluacją, a to może mieć wpływ na rzetelność pomiaru, poza negatywnym przykładem sposobu oceniania wyników pracy podwładnych. Niewłaściwe podejście nauczycieli do studentów w trakcie oceniania ich pracy ilustrują komentarze badanych, w których zwracają uwagę na demonstrowanie przez nauczycieli swojej wyższości, zakładanie z góry, że studenci nic nie umieją itp. Prezentowany obraz sposobu uprawiania dydaktyki wynikający z przedstawionych badań nie jest odosobniony. Znajduje on potwierdzenie w nieformalnych rozmowach ze studentami, a także w literaturze (por. badania: B. Wilskiej-Duszyńskiej z roku 1992 lub E. Kubiak-Szymborskiej z roku 2005).

Tradycyjne, bardzo formalne sposoby komunikowania się części nauczycieli akademickich ze studentami w dużej mierze, jak można założyć, wynikają z ich postaw wobec własnej roli zawodowej i nawyków, a nie z wnikliwej analizy sytuacji i dobierania właściwego sposobu komunikowania się do specyfiki realizowanych celów czy warunków. Oczywiście nie wykluczamy, że obraz, jaki otrzymaliśmy na podstawie przytoczonych danych statystycznych oraz wypowiedzi badanych, może być obciążony subiektywizmem. Charakterystyczne są jednak podobieństwa i tendencje w badanych grupach, co uwiarygodnia przedstawione wyniki. Jeżeli po ich lekturze obraz rzeczywistej dydaktyki jawi się jako bardzo zróżnicowany, czasem mało optymistyczny, to trzeba pamiętać, że przytoczone wyniki oraz wypowiedzi badanych nie oddają całej złożoności tej rzeczywistości. Są jednak kolejnym argumentem przemawiającym za koniecznością przygotowania pedagogicznego nauczycieli akademickich.

Skuteczne i satysfakcjonujące sposoby komunikowania się nauczycieli ze studentami w sytuacjach dydaktycznych wymagają od nauczających profesjonalizmu. Chodzi o to, by nauczyciel był dobrze przygotowany nie tylko do skutecznego przekazywania wiedzy i jej egzekwowania, ale także do inicjowania pozytywnych, osobowych relacji z uczącymi się.

BIBLIOGRAFIA

Argyle M. (1999), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Doma-chowski, Warszawa.

Aronson E. (1995), *Człowiek, istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, Warszawa.

Ciekot K. (2004), *Wspomaganie umiejętności związanych z autoprezentacją*, [w:] *Doskonalenie kompetencji edukacyjnych. Jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. B. Sitarska, Siedlce.

Ciekot K., Jasiński R. (1997), *Kurs komunikacji społecznej jako składowa programu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, M. Szybisz, Warszawa („Studia Pedagogiczne” LXII).

Czerepaniak-Walczak M. (1995), *O celach akademickiej edukacji (z perspektywy emancypacyjnej teorii pedagogicznej)*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” (Szczecin–Warszawa).

Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz.

Dobek-Ostrowska B. (1999), *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław.

Duraj-Nowakowa K. (2000), *Nauczyciel: kultura – osoba – zawód*, Kielce.

Dylak S. (1997), *Komunikowanie się między nauczycielem a uczniem. Dwa światy – jeden język?*, [w:] *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, M. Szybisz, Warszawa („Studia Pedagogiczne” LXII).

Guilbert J.J. (1983), *Zarys pedagogiki medycznej*, Warszawa.

Hodge B. (1993), *Teaching as Communication*, London–New York.

Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli (1997), red. H. Kwiatkowska, M. Szybisz, Warszawa („Studia Pedagogiczne” LXII).

Kubiak- Szymborska E. (2005), *Nauczyciele akademicki – studenci. Między partnerstwem a pozorną sztucnością*, Bydgoszcz.

Kwaśnica R. (1994), *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa edukacyjna*, Wrocław.

Kwaśnica R. (1995), *Ku dialogowi w pedagogice*, red. R. Kwaśnica, J. Semków, Wrocław („Prace Pedagogiczne” CVIII).

Nęcki Z. (1996), *Komunikacja międzyludzka*, Kraków.

Nęcki Z. (2000), *Negocjacje w biznesie*, Kraków.

Pease A. (1992), *Język ciała*, tłum. E. Wiekiera, Kraków.

Saltzbacher C. (1991), *Kwalifikacje kluczowe. Odpowiedź na świat jutra*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.

Stewart J. (2000), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, tłum. J. Doktor, Warszawa.

Szmajke A. (1999), *Autoprezentacja. Maski, pozy, miny*, Olsztyn.

Sztander W. (2004), *Zrozumieć – jak to łatwo powiedzieć*, „Charaktery”, nr 3 (86).

Sztejnberg A. (2002), *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław.

Szybisz M. (1996), *O potrzebie komunikacyjnego pojmowania edukacji*, [w:] *Nauczyciel – Uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków.

Thiel E. (1992), *Mowa ciała zdradzi więcej niż tysiąc słów*, tłum. W. Mośniak, Wrocław.

von Thun F.S. (2001), *Sztuka rozmawiania. Analiza zaburzeń*, tłum. P. Włodyga, Kraków.

Wilska-Duszyńska B. (1992), *Wybrane elementy studenckiej etyki*, Warszawa.

ZOFIA OKRAJ

Stymulowanie twórczego myślenia studentów aktualnym wyzwaniem dla nauczycieli akademickich

*Twórczość jest tym,
czego pragnie dzisiejszy człowiek,
a zarazem tym,
do czego jest on zobowiązany.*
R. Schulz

WSTĘP

Realia współczesnego, szybko zmieniającego się świata wyznaczają coraz to nowe cele kształcenia i wychowania, wśród których niezwykle ważne miejsce zajmuje edukacja ku twórczości i kreatywności¹. Taki kierunek działań staje się aktualny na wszystkich szczeblach nauczania, także w szkole wyższej², której absolwenci powinni według autora startować w życiu nie tylko z dyplomem ukończenia studiów, ale i ze swoistym „certyfikatem kreatywności”, dającym świadomość osobistego potencjału w radzeniu sobie z trudnościami życia osobistego i zawodowego.

Stymulowanie twórczego myślenia studentów staje się zatem nie tylko wyzwaniem dla nauczycieli akademickich, ale i obowiązkiem, dla wypełnienia którego należy poszukiwać skutecznych rozwiązań³.

¹ Por.: *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, red. W. Dobrołowicz et al., Warszawa 2007.

² W. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001, s. 169.

³ R. Schulz, *Twórczość: społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990, s. 342–343.

Na takie właśnie, priorytetowe pojmowanie kształcenia dla twórczości wpływają między innymi preferencje pracodawców, afirmujących obecnie sylwetkę absolwenta szkoły wyższej, którego, oprócz zdobytych w toku kształcenia kwalifikacji zawodowych cechuje również: kreatywność, przedsiębiorczość i szeroko rozumiana twórczość w zakresie myślenia i działania⁴.

Zrozumienie doniosłości takiego kierunku oddziaływań dydaktycznych implikuje poszukiwanie skutecznych ogólnych jego realizacji zarówno w teorii, jak i w praktyce edukacyjnej.

TWÓRCZE MYŚLENIE JAKO UMIEJĘTNOŚĆ, KTÓRĄ MOŻNA ROZWIJAĆ

Spośród różnych definicji twórczego myślenia, przyjmuję, że jest to „forma myślenia w sytuacjach zadaniowych, problemowych, pojawiająca się przy ich rozwiązywaniu, a także w sytuacjach przejmowania (w procesie nauczania, w toku lektury) nowej wiedzy”⁵.

Za twórcze uznaje się w literaturze przedmiotu wyróżnione przez J.P. Guilforda (1978) myślenie dywergencyjne sprowadzające się do „wytwarzania licznych pomysłów w odpowiedzi na problem natury otwartej”⁶.

Klasycznym, choć nie wyłącznym polem twórczego myślenia są więc problemy o wielu rozwiązaniach, niezdeterminowanych w pełni przez warunki zadania⁷.

Zgodnie z przyjętym stanowiskiem, nawiązującym do koncepcji Guilforda, twórcze myślenie określają następujące cechy główne:

- płynność myślenia,
- giętkość myślenia,
- oryginalność myślenia⁸.

W konfrontacji z problemami otwartymi płynność myślenia identyfikowana jest jako umiejętność wytwarzania wielu pomysłów na ich rozwiązanie⁹.

Z kolei giętkość myślenia to gotowość do zmiany jego kierunku, wyrażająca się w różnorodności pomysłów, czyli liczbie kategorii, do jakich można je zaliczyć¹⁰.

⁴ K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna: wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005, s. 355.

⁵ W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979, s. 154–155.

⁶ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 26.

⁷ Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, s. 155.

⁸ E. Nęcka, *Psychologia...*, *op. cit.*, s. 26–27.

⁹ R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, Warszawa 1999, s. 56.

¹⁰ E. Nęcka, *Psychologia...*, *op. cit.*, s. 25.

Natomiast oryginalność myślenia oznacza zdolność do wytwarzania pomysłów incydentalnych, niecodziennych, nietypowych¹¹.

W zakresie poszczególnych cech twórczego myślenia każdy człowiek posiada pewien potencjał, który z powodzeniem można rozwijać, uwzględniając jednak specyfikę tego procesu¹².

Ponadto na podstawie badań stwierdza się „brak jakościowych różnic między poznaniem twórczym a poznaniem biorącym udział w wykonywaniu rutynowych, codziennych zadań. Różnica sprowadza się raczej do celu, któremu podporządkowane są procesy poznawcze albo też do szczególnego sposobu przebiegu tych procesów”¹³.

Teza ta przyczynia się do odmitologizowania twórczego myślenia jako atrybutu nielicznych, genialnych jednostek, co ma z kolei ważne znaczenie dla nauczycieli zajmujących się jego stymulowaniem w działalności edukacyjnej¹⁴. Wynikające z pankreakcjonistycznego paradygmatu rozszerzenie zakresu pojęcia twórczości spowodowało, że obecnie „każdy człowiek uznawany jest za jednostkę potencjalnie twórczą”¹⁵.

Okazuje się, że w takim kontekście twórczy może być nie tylko znany artysta, pisarz czy naukowiec, ale każdy człowiek, który w konfrontacji z problemami potrafi poszukiwać wielu różnych i oryginalnych pomysłów na ich rozwiązanie. Bycie twórczym nie jest zatem zarezerwowane dla wybranych, lecz jest dostępne dla wszystkich chętnych. Twórcze myślenie jest bowiem umiejętnością, którą z powodzeniem można rozwijać w procesie nauczania-uczenia się¹⁶.

WARUNKI ROZWIJANIA TWÓRCZEGO MYŚLENIA

Proces aktywizowania twórczego myślenia odbywa się zawsze w konkretnych warunkach decydujących o jego przebiegu i efektach.

Podstawowym kryterium podjęcia działalności ukierunkowanej na rozwój twórczego myślenia studentów jest jednak „posiadanie orientacji w problematyce twórczego myślenia, w sposobach jego stymulowania i sytuacjach, w jakich może być ono realizowane”¹⁷.

¹¹ J. Dobrotowicz, *Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne*, Kielce 2002, s. 59.

¹² K. Bieluga, *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*, Kraków 2003, s. 77.

¹³ E. Nęcka, *Psychologia...*, *op. cit.*, s. 20.

¹⁴ *Idem*, *Trening twórczości*, Warszawa 1998, s. 12.

¹⁵ W. Popek, *Człowiek jako...*, *op. cit.*, s. 18.

¹⁶ W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń 1994, s. 121; por. także: P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1996, s. 214.

¹⁷ K. Bieluga, *Nauczycielskie rozpoznawanie...*, *op. cit.*, s. 47.

Czynniki wpływające na rozwijanie twórczego myślenia można natomiast zaklasyfikować do trzech grup, obejmujących warunki materialne, organizacyjne i metodyczne¹⁸.

I tak, warunki materialne obejmują głównie infrastrukturę dydaktyczną, przestrzeń, w której odbywają się zajęcia, a także różnego rodzaju urządzenia, środki i materiały dydaktyczne, które umożliwiają studentom bardziej efektywne myślenie i tworzenie¹⁹.

Z kolei czynniki organizacyjne obejmują między innymi planową konstrukcję zajęć, liczbę biorących w nich udział osób, a także czas przeznaczony na ich realizację²⁰.

Największą grupę czynników wpływających na rozwijanie twórczego myślenia stanowią jednak stosowane przez nauczyciela rozwiązania metodyczne, związane z doбором treści, zasad, metod i technik kształcenia, stymulujących twórcze myślenie i jego poszczególne cechy.

Podporządkowane takiemu celowi treści nauczania powinny mieć charakter problemowy, motywujący do generowania pomysłów i poszukiwania rozwiązań w odniesieniu do różnych, bliskich jednak życiu problemów²¹.

Rozwijaniu twórczego myślenia studentów sprzyja także zastosowanie psychodydaktycznych zasad pomocy w tworzeniu, na przykład: zasady facylitacji, kontraktu grupowego, ludyczności, przeciwdziałania przeszkodom w tworzeniu czy też wzmacniania procesu twórczego. Wymienione reguły częściowo rewidują i uzupełniają kanon klasycznych reguł kształcenia wykorzystywanych w twórczej edukacji²².

W bloku metod kształcenia stymulujących twórcze myślenie wymienia się między innymi: synektykę, burzę mózgów, metodę projektów, metodę przypadków, dramę, a także specjalnie opracowane programy ćwiczeń, przyjmujące postać treningów myślenia²³. Wspólną cechą tych metod jest rozwiązywanie w ich toku różnego rodzaju problemów, które uruchamiają proces twórczego myślenia.

Właściwie dobranym metodom i technikom kształcenia powinien towarzyszyć klimat podmiotowości i akceptacji w relacjach między nauczycielem akademickim a studentami. Taka atmosfera implikuje bowiem świadomość psychologicznej wolności i bezpieczeństwa w sytuacji twór-

¹⁸ W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków 1999, s. 22.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości: idee - aplikacje - rady na twórczą drogę*, Kraków 2005, s. 89.

²² *Dydaktyka twórczości: koncepcje - problemy - rozwiązania*, red. K.J. Szmidt, Kraków 2003, s. 98-100.

²³ A. Tokarz, *Twórczość*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. R. Szewczuk, Warszawa 2003, s. 910.

czego myślenia, zwiększając również jego wieloaspektowość i efektywność²⁴.

Dla rozwoju twórczego myślenia studentów bardzo ważne jest zatem „unikanie ingerencji nauczyciela w przebieg ich pracy, rezygnowanie z metod autorytarnego kierowania grupą na korzyść swobody, tolerancji (...), minimalizowanie krytyki i oceny”²⁵.

Respektowanie wymienionych tu warunków stymulowania twórczego myślenia nabiera jednak nowego wymiaru w sytuacji zwiększającej się liczby studentów, spowodowanej między innymi procesem upowszechniania szkolnictwa wyższego. Większość metod i technik stymulujących twórcze myślenie przeznaczona jest bowiem dla małych grup. Ich modyfikowanie i adaptacja na potrzeby konkretnych zajęć adresowanych do bardzo licznych grup studentów to kolejne wyzwanie dla nauczycieli akademickich i dla ich twórczości w myśleniu i działaniu. Nie jest to bowiem zadanie niewykonalne, ale znacznie trudniejsze do realizacji²⁶.

Wiedza o warunkach rozwijania twórczego myślenia jest zatem w procesie jego stymulowania niezbędna, pozwala bowiem dobrze je zaplanować, przeprowadzić, a także ocenić pod kątem ich efektywności.

Ważne znaczenie w aktywizowaniu twórczego myślenia studentów ma również osobowość nauczyciela prowadzącego zajęcia. Co więcej, przyjmuje się, że „twórczy nauczyciel jest niezbędnym czynnikiem i warunkiem powodzenia wszelkich prób nauczania dla twórczości”²⁷.

ZAKOŃCZENIE

Rozwijanie twórczego myślenia studentów jako aktualny i pilny cel współczesnej dydaktyki akademickiej ma swoje uzasadnienie w wymaganiach stawianych przez realia współczesnego świata, w którym każdemu człowiekowi przychodzi zmierzać się z różnego rodzaju problemami. W poszukiwaniu trafnych rozwiązań nieocenione staje się właśnie twórcze myślenie. Specjalnego znaczenia nabiera tu także perspektywiczna troska o los coraz większej rzeszy absolwentów wyższych uczelni, którzy, kończąc je, powinni być przygotowani

²⁴ C. Rogers, za: M. Szpiter, *Twórczość i jej znaczenie w edukacji*, [w:] *Przyszłość – Szkoła – Twórczość – Ekologia*, red. A. Suchora-Olech, M. Szczepańska, Słupsk 1995, s. 84–85.

²⁵ I. Pufal-Struzik, *Efektywność stymulacji twórczej aktywności uczniów*, [w:] *Dziecko – Społeczeństwo – Edukacja: dylematy psychologiczne*, red. W. Pilecka, I. Kossewska, Kraków 1996, s. 150.

²⁶ U. Baer, *Gry dyskusyjne: materiały pomocnicze do pracy z grupą*, tłum. J. Południok, Lublin 2000, s. 47.

²⁷ D. Krzywoń, *Wyzwalanie potencjału twórczego przyszłych nauczycieli*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2006, s. 242.

do aktywnego i twórczego radzenia sobie z problemami obecnego rynku pracy oraz życia w ogóle. Być może prowadzone na różnych zajęciach treningi i ćwiczenia twórczego myślenia pozwolą młodym adeptom szkół wyższych skutecznie poszukiwać sposobu na życie – również tutaj w kraju, zaś wyjazd za granicę nie będzie dla nich jedyną alternatywą w sytuacji napotykania w Polsce trudności ekonomicznych i zawodowych.

Dydaktyczny proces stymulowania twórczego myślenia wymaga od nauczycieli akademickich nie tylko uświadomienia sobie rangi tego celu, ale również znajomości warunków, w jakich ma on szansę być skuteczniejszy oraz własnych pomysłów i inwencji w jego urzeczywistnieniu. Ponadto należy pamiętać, iż podejmujący proces rozwijania twórczego myślenia nauczyciel powinien być „twórczy, otwarty na nowe teorie i doświadczenia pedagogiczne, nowe techniki i metody pracy z uczniem” (studentem)²⁸.

Pomimo wszystkich trudności związanych z przedstawionymi kwestiami myślę, że warto podjąć wyzwanie stymulowania twórczego myślenia studentów, pamiętając, że jest to działanie uzasadnione, realne i rozwijające także dla samych nauczycieli akademickich.

BIBLIOGRAFIA

Baer U., *Gry dyskusyjne: materiały pomocnicze do pracy z grupą*, tłum. J. Południok, Lublin 2000.

Bieluga K., *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*, Kraków 2003.

Modernizowanie pedeutologii akademickiej, red. K. Duraj-Nowakowa, Kielce 2003.

Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciel: kultura – osoba – zawód*, Kielce 2002.

Fisher R., *Uczymy, jak myśleć*, Warszawa 1999.

Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń 1994.

Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2006.

Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Warszawa 2001.

Nęcka E., *Trening twórczości*, Kraków 1998.

²⁸*Modernizowanie pedeutologii akademickiej*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kielce 2003, s. 174–175.

Stymulowanie twórczego myślenia studentów...

- Pietrasiniński Z., *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.
- Puślecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków 1999.
- Pufal-Struzik I., *Efektywność stymulacji twórczej aktywności uczniów*, [w:] *Dziecko – Społeczeństwo – Edukacja: dylematy psychologiczne*, red. W. Pilecka, I. Kossewska, Kraków 1996.
- Schulz R., *Twórczość: społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990.
- Szewczuk W., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979.
- Dydaktyka twórczości: koncepcje – problemy – rozwiązania*, red. K.J. Szmidt, Kraków 2003.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości: idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Kraków 2005.
- Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, red. W. Dobrołowicz et al., Warszawa 2007.
- Szpiter M., *Twórczość i jej znaczenie w edukacji*, [w:] *Przyszłość – Szkoła – Twórczość – Ekologia*, red. A. Suchora-Olech, M. Szczepańska, Słupsk 1995.
- Tokarz A., *Twórczość*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. R. Szewczuk, Warszawa 2003.
- Tomaszewska M., *Specyfikacja kreatywnej strategii kształcenia a rozwijanie myślenia twórczego*, [w:] *Proces kształcenia i jego uwarunkowania. Cz. 2.*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2003.
- Ziębakowska K., *Zmiany celów nauczania a przygotowanie absolwentów do pracy*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2004, t. 23.
- Zimbardo P.G., Ruch F.L., *Psychologia i życie*, Warszawa 1997.
- Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna: wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005.

JUSTYNA SIKORA

Szkoła wyższa miejscem przygotowywania studentów pedagogiki do pełnienia ról zawodowych

WPROWADZENIE

Praca stanowi podstawowy wymiar funkcjonowania każdego człowieka. Właściwie wybrany zawód, zgodny z uzdolnieniami i zamiłowaniem, właściwościami psychofizycznymi ma znaczenie zarówno dla zaspokojenia potrzeb jednostki, jak i całego społeczeństwa. Przygotowanie do pełnienia danego zawodu jest jednak procesem długotrwałym i uwarunkowanym wieloma czynnikami. Nie można zamknąć go w określonych ramach czasowych i przestrzennych. Każdy okres w życiu człowieka, ludzie, miejsca i zdarzenia, z którymi się styka, może mieć wpływ na późniejsze funkcjonowanie w tej sferze. W przypadku studentów pedagogiki szczególnie znaczącym okresem w przygotowaniu do pełnienia ról zawodowych staje się czas studiów. Wtedy bowiem następuje specyfikacja, wnikliwe i pogłębione poznanie praw oraz obowiązków przypisanych do tej właśnie wybranej roli. Przede wszystkim jednak w tym okresie możliwa jest konfrontacja i weryfikacja zdobywanej wiedzy z praktycznym działaniem.

Na przygotowanie studentów pedagogiki do pełnienia ról zawodowych ma wpływ szereg uwarunkowań zarówno o charakterze zewnętrznym, jak i czynników wewnętrznych, związanych z indywidualnym funkcjonowaniem każdej jednostki. W niniejszym opracowaniu dokonana zostanie analiza wybranych uwarunkowań optymalizujących ten proces, wśród których chcia-

łabym zaakcentować znaczenie: a) treści i metod kształcenia, b) aktywności własnej studentów, przejawiającej się w procesach samowychowania i samokształcenia, oraz c) roli nauczycieli akademickich w zakresie przygotowania zawodowego studentów. Czynniki te wydają się szczególnie istotne z punktu widzenia funkcjonowania studenta w środowisku szkoły wyższej. Czas studiów daje olbrzymie perspektywy rozwoju w sferze poznawczej i ogólnego doskonalenia osobowości. To, czy i w jaki sposób możliwości te zostaną wykorzystane, zależy głównie od samych studentów oraz ich nauczycieli akademickich. Przede wszystkim jednak uwarunkowane jest jakością współpracy pomiędzy tymi podmiotami i ich autentycznym zaangażowaniem w organizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej.

WYBRANE ELEMENTY PROCESU DYDAKTYCZNEGO (TREŚCI I METODY KSZTAŁCENIA) W SZKOLE WYŻSZEJ CZYNNIKAMI PEŁNIENIA RÓL ZAWODOWYCH

Dobór treści kształcenia wiąże się przede wszystkim z nieustanną potrzebą ich aktualizacji wynikającą ze zmieniającej się rzeczywistości. Ważne przy tym jest łączenie dorobku wypracowanego na gruncie nauk pedagogicznych i im pokrewnych z najnowszymi doniesieniami z badań naukowych. W zakresie przygotowywania zawodowego szczególny akcent powinien zostać położony na stronę praktyczną przekazywanej studentom wiedzy, co pozwoliłoby im na wykorzystanie zdobytych wiadomości w konkretnych sytuacjach zawodowych. Dlatego tak istotny jest dobór treści wartościowych nie tylko poznawczo, ale i wychowawczo oraz użytkowo.

W literaturze przedmiotu możemy znaleźć liczne propozycje modyfikacji w zakresie dotychczas obowiązujących treści kształcenia i kryteriów ich doboru. K. Denek¹ wysuwa propozycje zmian, które wydają się w znacznie większym stopniu wspomagać proces przygotowania studentów do pełnienia ról zawodowych. Należą do nich przede wszystkim:

- dostosowanie treści do potrzeb studenta, społeczeństwa i poszczególnych przedmiotów kształcenia;
- ujmowanie treści preferujących wielostronną aktywność i samodzielność, odpowiedzialność, samoregulację w uczeniu się, zdolność do zmian;

¹ K. Denek, *Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia pod adresem uniwersytetu i prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2000, nr 16, s. 18-19.

- nasilenie dążeń ku korelacji, integracji i koncentracji treści kształcenia²;
- zastępowanie zatomizowanych treści kształcenia przez bloki tematyczne i interdyscyplinarne lepiej oddające rzeczywistość i ułatwiające jej efektywne poznawanie, rozumienie oraz skuteczniejsze działanie.

Wprowadzanie takich rozwiązań wymagałoby krytycznej analizy i oceny dotychczas obowiązujących programów nauczania w celu odrzucenia treści mało przydatnych w aktualnej rzeczywistości. Niestety w dalszym ciągu jedynie w sferze postulatywnej zakłada się w tym procesie aktywny udział samych studentów. Podmiotowość w nauczaniu i wychowaniu tak mocno akcentowana we współczesnej pedagogice oznacza przecież pełne uczestnictwo i współtworzenie wszelkich zdarzeń i procesów w szkole wyższej zarówno ze strony nauczycieli akademickich, jak i studentów. Tymczasem zbyt często są oni jedynie biernymi odbiorcami rzeczywistości akademickiej, co pozbawia ich szansy na doświadczanie własnej podmiotowości.

Naczelnym bowiem zadaniem dydaktyki szkoły wyższej, jak pisze J. Gnitecki³, w okresie współczesnego przełomu staje się maksymalizacja rozwoju studentów, a nie jego standaryzacja według arbitralnie ustalonych poziomów treści kształcenia. Stan taki sprowadza edukację do zwykłej tresury i totalitaryzmu, co prowadzi do katastrofy edukacyjnej. Nauczyciel akademicki jest nastawiony na spełnianie wymagań-standardów programowych, a nie na rozwój studentów. Według cytowanego autora, zaradzić temu może jedynie uwzględnianie w dydaktyce szkoły wyższej różnych form rozumienia i typów racjonalności.

Zmiany w treściach kształcenia pociągają za sobą konieczność weryfikacji stosowanych w szkole wyższej metod nauczania. Częstym zarzutem w tym zakresie, formułowanym zazwyczaj przez studentów, jest rutyna i jednostronność nauczycieli akademickich stosujących te same metody niezależnie od celów i treści poszczególnych zajęć. Punktem wyjścia powinien stać się więc krytyczny dobór poszczególnych metod uwarunkowany wieloma czynnikami, które nauczyciel organizujący zajęcia powinien wziąć pod uwagę. Należą do nich przede wszystkim cele, treści, wiek uczniów, poziom intelektualny grupy, czas realizacji czy baza materialna⁴.

² Por. także: *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kielce 2006 („Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej”).

³ J. Gnitecki, *Zadania dydaktyki szkoły wyższej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K. Jaskot, Szczecin 2006, s. 174.

⁴ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2005, s. 83.

Optymalizacji procesu przygotowania zawodowego studentów z pewnością sprzyjać będzie postulowane we współczesnej pedagogice przeniesienie akcentu ze stosowania metod podających na rzecz poszukujących, problemowych. Przypomnijmy, iż najczęściej stosowanymi w tej grupie są: burza mózgów, metoda sytuacyjna, metoda przypadków i inscenizacji⁵. Wymagają one więcej czasu i zaangażowania we wszystkich fazach realizacji, jednak efekty ich stosowania pokazują, że warto podjąć ten dodatkowy trud. Głównym atutem metod problemowych jest to, że zbliżają one studentów do rzeczywistości praktycznej, uczą zdobywania wiedzy i umiejętności w działaniu, pobudzają do twórczości, aktywności i samodzielności, zachęcają do własnych poszukiwań badawczych⁶. Metody problemowe sprzyjają także wygaszaniu złych nawyków, przyzwyczajień i korygowaniu błędnych informacji lub umiejętności⁷.

Zmiany w zakresie organizowania procesu kształcenia w szkole wyższej muszą obejmować nie tylko zasygnalizowane tu elementy, czyli treści i metody, ale także pozostałe jego ogniwa, tj. cele, zasady, formy i środki dydaktyczne. Problem ten nie jest nowy we współczesnej szkole wyższej, ale ze względu na możliwość szybszego zaprojektowania i wdrażania koniecznych modyfikacji w tym zakresie niezbędne wydaje się jego nieustanne podejmowanie.

AKTYWNOŚĆ WŁASNA STUDENTÓW SZANSĄ NA PEŁNIEJSZE POSTAWY ZAWODOWE

Jednym z najważniejszych warunków modernizacji kształcenia pedagogicznego jest wzmocnienie procesów przygotowywania studentów do pracy nad sobą, tj. wywoływanie i wzmacnianie ich nieustannej aktywności samowychowawczej i samokształceniowej. Przypomnijmy istotę tych procesów. I tak samowychowanie to *czynne ustosunkowanie się podmiotu do procesu własnego rozwoju i działania według dobrowolnie przyjętych wzorców lub systemów wartości. Jest to celowe i świadome kierowanie sobą*⁸. *W tej pracy nad doskonaleniem siebie jednostka dąży do wyzbycia się cech niepożądanych, doskonalenia już posiadanych, nabycia cech nowych, ku którym z jakichś względów aspiruje*⁹.

⁵ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2000, s. 125.

⁶ Por.: *Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów*, red. M. Łobocki, Lublin 2001.

⁷ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla...*, op. cit., s. 129.

⁸ I. Jundziłł, *Samowychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1997, s. 716.

⁹ K. Jaskot, *Czynniki kształtujące osobowość studenta w środowisku szkoły wyższej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki...*, op. cit., s. 129.

Z kolei samokształcenie określane jest jako *proces uczenia się, prowadzony świadomie, z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się (...). Do podstawowych warunków samokształcenia zalicza się samodzielność oraz świadome dążenie do realizacji wytyczonego celu, który musi być wyraźnie sprecyzowany*¹⁰.

Należy pamiętać, iż pedagog to nie tylko osoba pracująca z ludźmi, ale i pracująca nad sobą, gotowa do doskonalenia swojej osobowości. Praca nad własnym rozwojem pozwala poznać siebie, swoją rolę w otaczającej rzeczywistości, a dzięki temu lepiej zrozumieć drugiego człowieka oraz aktywnie wpływać na niego i cały świat wokół. Jest to wyzwanie o szczególnym znaczeniu we współczesnym świecie. Przeobrażenia dzisiejszej rzeczywistości oraz sytuacja na rynku pracy sprawiają, iż młodzi ludzie powinni być przygotowywani nie tylko do wykonywania określonego zawodu, ale także do możliwości zmiany miejsca i charakteru pracy. Dlatego, oprócz wyposażenia w wiedzę i umiejętności niezbędne w konkretnym zawodzie, tak ważne jest inspirowanie młodych ludzi do ustawicznego podejmowania troski o swój rozwój. Umiejętności takie konieczne są do odnalezienia się w dzisiejszej rzeczywistości, do podążania za nieustannymi zmianami, tak aby umieć krytycznie i refleksyjnie odbierać treści, które otaczający świat nam przekazuje.

Obok rozwijania, doskonalenia i wzbogacania osobowości jednym z głównych celów procesów samowychowania i samokształcenia jest należyte przygotowanie do zawodu, wykonywania pracy i obowiązków zawodowych. Konieczne jest przy tym rozwijanie cech osobowościowych przydatnych w wybranym zawodzie, doskonalenie postawy wobec wykonywanego zawodu, poznanie jego specyfiki i nowych zadań¹¹. Wynikać z tego powinny nieprzerwane starania każdego z nas o podnoszenie swoich kwalifikacji, zwłaszcza w obecnej rzeczywistości, w której mamy do czynienia z nieustannym postępowaniem w różnych dziedzinach życia. Nie ma wątpliwości znaczenie tego procesu w pracy pedagoga, który chcąc efektywnie współpracować z kolejnymi pokoleniami młodych ludzi, musi orientować się w ich systemie wartości, potrzebach, zainteresowaniach wynikających z różnych aspektów funkcjonowania we współczesnym świecie. W przeciwnym razie nie będzie możliwości porozumienia oraz pełnego, otwartego współdziałania pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego.

¹⁰ J. Pólturzycki, *Samokształcenie jako strategia edukacyjna w szkole wyższej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki...*, op. cit., s. 232–233.

¹¹ *Idem*, *Dydaktyka dla...*, op. cit., s. 159.

Przygotowanie studentów pedagogiki do pracy nad sobą może być skuteczną obroną przed groźącym im niebezpieczeństwem zrutynizowania czy wypalenia zawodowego. Nieustanne poszerzanie wiedzy i doskonalenie umiejętności może zapobiegać przeciętności, brakowi pomysłowości i twórczości w wykonywanej pracy. Może być także przydatne w doskonaleniu różnych umiejętności psychopedagogicznych i w przezwyciężaniu schematyzmu i stereotypowości w działaniu pedagogicznym¹².

Szkoły wyższe powinny nie tylko inspirować swoich studentów do podejmowania tego typu działań samowychowawczych i samokształceniowych, ale także stwarzać możliwości ich realizacji, na przykład w postaci współtworzenia i aktywnego uczestnictwa w kołach naukowych, warsztatach, studiach podyplomowych czy wolontariatach. Ponadto należy pamiętać, iż każdorazowe spotkanie podczas wykładów, ćwiczeń czy indywidualnych konsultacji jest okazją do motywowania studentów do pracy nad sobą.

ROLA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO W PROCESIE KSZTAŁTOWANIA GOTOWOŚCI ZAWODOWEJ STUDENTÓW PEDAGOGIKI

Ostatnią kwestią, na jakiej chciałabym skupić uwagę, analizując wybrane uwarunkowania przygotowywania studentów pedagogiki do pełnienia ról zawodowych, jest miejsce w tym procesie nauczyciela akademickiego. W działalności nauczyciela skupiają się bowiem i integrują omówione wcześniej elementy związane z funkcjonowaniem studentów w szkole wyższej. Widoczne jest to dzięki prześledzeniu ról i wynikających z nich zadań, jakie stawiane są przed nauczycielem akademickim. Do najczęściej wymienianych należą¹³:

1. Rola badacza naukowego. Tworzą ją głównie następujące zadania:
 - utrwalanie systemów wiedzy dla własnego i cudzego użytku w sposób dostępny innym ludziom,
 - przekazywanie systemów wiedzy innym osobom,
 - krytyczne sprawdzanie systemów wiedzy i obrona przed krytyką,
 - włączanie do systemów wiedzy nowych twierdzeń lub weryfikowanie twierdzeń nieaktualnych,
 - doskonalenie strukturalne systemów wiedzy lub ich przebudowa,

¹² M. Łobocki, *Warunki modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów*, [w:] *Z zagadnień...*, op. cit., s. 21–22.

¹³ Za: K. Jaskot, I. Jazukiewicz, *Role zawodowe nauczyciela akademickiego*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki...*, op. cit., s. 308–318.

- tworzenie nowych systemów wiedzy.

2. Rola nauczającego (dydaktyczna). Realizacja tej roli obejmuje przede wszystkim:

- tworzenie studentom warunków do zdobywania wiedzy, opanowania skutecznych sposobów uzyskiwania informacji z różnych źródeł,
- stymulowanie i motywowanie aktywności poznawczej studentów,
- inspirowanie i wspieranie inicjatyw poznawczych wykraczających poza formalny tok studiów,
- zaznajamianie studentów z teoriami naukowymi i metodami badań,
- uczenie posługiwania się nimi w rozwiązywaniu zadań poznawczych,
- wprowadzenie studentów w zasady i reguły tworzenia wiedzy, porządkowania jej, interpretowania, przetwarzania i wykorzystania w działaniu,
- kształtowanie pozytywnego stosunku studentów do możliwości rozumu, rozwijania własnych potrzeb i postaw intelektualnych (otwartości, innowacyjności, dociekliwości, krytycyzmu),
- wskazywanie wartości, osobliwości i roli nauki w tworzeniu kultury.

3. Z kolei rola wychowawcy wiąże się z realizacją następujących zadań:

- pobudzanie studentów do rozwoju osobowości w sferze moralnej, społecznej, estetycznej, egzystencjalnej,
- wskazywanie ideałów, wartości, zasad postępowania,
- umożliwianie studentom poznawania siebie, własnych możliwości, systemów wartości, dążeń,
- pobudzanie motywacji studentów do przejawiania aktywności w zakresie doskonalenia własnej osoby,
- tworzenie warunków do samowychowania.

4. Rola organizatora. Nauczyciel akademicki jest odpowiedzialny za organizację pracy własnej, studentów oraz młodszych pracowników nauki. Staje się w tym zakresie inspiratorem i koordynatorem różnych działań służących samorealizacji, a także rozwojowi innych uczestników procesu kształcenia w szkole wyższej. Doskonaląc swój warsztat pracy, może regulować własne zachowania tak, by stały się one czynnikiem pobudzającym aktywność pozostałych uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej.

Wymienione powyżej role i wynikające z nich podstawowe zadania są ze sobą integralnie powiązane, wzajemnie się uzupełniają i tworzą pewną całość, która stanowi istotę oddziaływania nauczyciela akademickiego jako mistrza wobec swoich uczniów-studentów. Nauczyciel akademicki poprzez swoje kompetencje, osobowość i doświadczenie życiowe może dostarczać studentom wzorów zawodowych. Dlatego tak niezwykle istotna jest świadomość pełnionych ról i rangi ich oddziaływania wobec przyszłych pokoleń pedago-

gów. Wymaga to przede wszystkim szerokiego zakresu autonomii, odpowiedzialności i otwartości na różnorodność. Ważne jest również, aby zadania te wykonywane były z entuzjazmem, zaangażowaniem, a przede wszystkim z autentyzmem, bez rozdźwięku między głoszonymi prawdami a ich realizacją w działaniu praktycznym.

Proces socjalizacji studentów odbywa się bowiem głównie przez *naśladownictwo ról społeczno-zawodowych czynnych zawodowo nauczycieli w ogólności, a szczególnie intensywnie nauczycieli akademickich ze względu na bliską perspektywę własnego startu w toku praktyk pedagogicznych i inicjacji zawodowej w placówce edukacyjnej*¹⁴.

ZAKOŃCZENIE

Zarówno studia literatury przedmiotu, jak i kilkuletnie spotkania ze studentami w zakresie zajęć z dwóch przedmiotów, tj. pedagogiki ogólnej i współczesnych kierunków pedagogicznych, które nieustannie stwarzają preteksty do rozmów na temat stanu współczesnego systemu kształcenia studentów, pozwalają na stwierdzenie, iż istnieje ogromna potrzeba poszukiwania i wprowadzania zmian w omawianych zakresach.

Rzetelna ocena efektywności oddziaływania tych czynników w procesie przygotowywania studentów pedagogiki do pełnienia ról zawodowych wymaga jednak pogłębionych badań w tym zakresie. Dobrym pomysłem wydaje się między innymi przeprowadzany już w wielu uczelniach proces badania losów absolwentów. Możliwość konfrontacji zdobytych podczas studiów wiedzy i umiejętności z rzeczywistością edukacyjną, w której pełnią określone role zawodowe, pozwala im ocenić jakość i stopień przygotowania zawodowego w trakcie studiów. Dane takie mogą stać się cennym źródłem informacji w procesie wprowadzania zmian w szkolnictwie wyższym.

Implikacją nowej filozofii myślenia o edukacji powinny być nie tylko udoskonalenia w zakresie poszczególnych elementów struktury procesu kształcenia, ale przede wszystkim partnerskie interakcje między nauczycielem akademickim i studentami, a jednocześnie wzrost znaczenia podmiotowości, aktywności i samodzielności studentów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Z pewnością pozwoli to absolwentom kierunków pedagogicznych na pełniejsze odnalezienie się w przyszłej roli zawodowej.

¹⁴ K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel: kultura – osoba – zawód*, Kielce 2002, s. 59.

BIBLIOGRAFIA

Denek K., *Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia pod adresem uniwersytetu i prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2000, nr 16.

Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciel: kultura – osoba – zawód*, Kielce 2002.

Gnitecki J., *Zadania dydaktyki szkoły wyższej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K. Jaskot, Szczecin 2006.

Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii, red. K. Duraj-Nowakowa, Kielce 2006 („Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej”).

Jaskot K., *Czynniki kształtujące osobowość studenta w środowisku szkoły wyższej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K. Jaskot, Szczecin 2006.

Jaskot K., Jazukiewicz I., *Role zawodowe nauczyciela akademickiego*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K. Jaskot, Szczecin 2006.

Jundziłł I., *Samowychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomysł, Warszawa 1997.

Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2005.

Łobocki M., *Warunki modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów*, [w:] *Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów*, red. M. Łobocki, Lublin 2001.

Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów, red. M. Łobocki, Lublin 2001.

Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2000.

Pólturzycki J., *Samokształcenie jako strategia edukacyjna w szkole wyższej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K. Jaskot, Szczecin 2006.

ВАСИЛИЙ КОЧУРКО, ВЕРА ХИТРЮК

Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя вуза в контексте менеджмента качества высшего образования

Качество высшего образования принято определять как соответствие высшего образования как системы, как процесса, как результата целям, потребностям, нормам, требованиям основных потребителей: личности, общества, государства¹. Таким образом, качество образования определяет степень удовлетворенности ожиданий основных участников образовательного процесса от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг.

Среди основных элементов деятельности вуза, определяющих качество подготовки, выделяют²:

- уровень подготовленности зачисленных на I курс студентов;
- качество преподавательских кадров;
- качество проводимых занятий и контроля знаний студентов;
- качество научных исследований;
- качество учебных программ и учебно-методического обеспечения;
- качество взаимодействия с рынком труда и участия вуза в трудоустройстве выпускников;
- качество лабораторного оборудования;
- потребность студентов в изучении дисциплин;
- знания, умения, навыки студентов;
- качество подготовки специалистов.

¹ Жук А.И., Воскресенский В.И. Управление качеством образования в университетах // Высшая школа. 2003. № 2. С. 21–26.

² Коротков Э.М. Управление качеством образования: Учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект: Мир, 2006. – 320 с.

Мы можем предположить, что повышение качества одной из составляющей способно изменить качество процесса в целом.

Ряд исследователей (В.П. Старжинский, Е.А. Емельянова) в качестве основных приоритетов концепции развития высшего образования выделяют:

- менеджмент качества высшего образования;
- автодидактизм – основной способ образования студентов;
- технологизация и гуманизация образования как взаимодополняющие процессы;
- использование современных информационных технологий в образовании;
- практико-ориентированное образование – смысл современной образовательной парадигмы³.

Очевидным становится, что профессиональное мастерство профессорско-преподавательского состава вуза формирует качество образования. Следование обозначенным приоритетам определяет необходимость изучения актуального уровня профессионально-педагогической подготовки преподавателей вуза, а также их потребности в знаниях педагогического и методического характера, подходов в определении форм и содержания моделей приобретения профессионально-педагогической квалификации преподавателями вузов.

В основе профессиональной педагогической деятельности лежит высокий уровень знаний в определенной научной области и владение преподавателем набором технологических умений, психолого-педагогических знаний, умением организовать педагогическое сотрудничество, сделать процесс обучения студента оптимальным и комфортным.

Нужно ли преподавателю высшей школы специальное педагогическое образование? Ответ на этот вопрос может быть разным. В историческом аспекте отношение к этой проблеме было неоднозначным. Однако сторонник научного образования математик В. Герасимов еще в 1881 году четко сформулировал причину недостаточной эффективности учебного процесса в высшей школе: «...в высших учебных заведениях руководителями обучения являются не педагоги, а только специалисты по известной науке, и отсутствие у них сколь-нибудь специализированных познаний по психологии, педагогике и дидактике ведет к совершенному невниманию к требованию этих наук. Отчасти вследствие этого обстоятельства и держатся в этих учебных заведениях нерациональные приемы обучения». Д.И. Менделеев сделал вывод о том, что снижение уровня высшего образования происходит от пренебрежительного отношения к профессиональной педагогической подготовке.

Профессорско-преподавательский состав технических и непедагогических вузов в основном пополняется специалистами, имеющими профессиональную подготовку в определенной предметной области не связанной с педагогической деятельностью. Профессионально-педагогические умения

³ Старжинский В.П., Емельянова Т.А. Современная концепция высшего образования: приоритеты и обоснование // Высшая школа. 2004. № 4. С. 3–9.

могут формироваться в течение всей деятельности преподавателя вуза эмпирически. В таком случае неминуемы ошибки. Начиная свою педагогическую деятельность, такие специалисты, как правило, опираются на интуитивно-эмпирические модели решения конкретных практических педагогических задач или калькируют опыт преподавателей, наиболее запомнившихся им в студенческие годы. Модель профессионально-педагогической деятельности молодого преподавателя, как правило, представляет «симбиоз» фрагментов методических моделей педагогов, которые наиболее импонировали самому молодому преподавателю в процессе обучения, некоторых житейских психолого-педагогических представлений, интуитивных предположений, основанных на ощущении правильности / неправильности.

Исследователи отмечают, что отсутствие профессиональной педагогической подготовки у значительной части преподавателей вузов в настоящее время уже довольно ощутимо тормозит модернизацию учебно-воспитательного процесса в высшей школе, внедрение современных средств и методов обучения и особенно воспитания (значительная часть преподавателей видит свои основные функции лишь в передаче (трансляции) знаний, не всегда правильно может правильно оценить свои взаимоотношения со студентами, обнаруживает авторитаризм в работе и общении с ними, преподаватели зачастую пользуются стереотипными методическими моделями, пренебрегают психолого-педагогическими инновациями)⁴.

Современный преподаватель должен понимать основные психолого-педагогические проблемы, владеть педагогическим аппаратом, ориентироваться в педагогических технологиях, основных составляющих педагогического процесса и др.

По мнению экспертов в области высшего образования, общими требованиями к преподавателю вуза являются:

1) высокая профессиональная компетентность: глубокие знания, широкая эрудиция в научно-предметной области, нестандартное мышление, владение инновационной тактикой и стратегией;

2) педагогическая компетентность: знание основ педагогики и психологии, владение современными формами, методами, средствами и технологиями обучения;

3) социально-экономическая компетентность: знание глобальных процессов развития и функционирования современного общества, основ социологии, экономики, права, педагогического менеджмента;

4) коммуникативная компетентность: развитая устная и письменная речь, владение информационными технологиями, эффективными методами межличностного общения и др.;

⁴ Сизанов А.Н. Психолого-педагогическая культура преподавателя высшей школы // Высшая школа. 2005. № 6. С. 63–67.

5) рефлексивная компетентность: умение анализировать и адекватно оценивать свою педагогическую деятельность;

6) организаторская компетентность: организация поведения преподавателя на занятиях и вне их, организация обратной связи, анализ действий и поступков;

7) высокий уровень профессиональной и общей культуры: сформированное научное мировоззрение, устойчивая система ценностей⁵.

Как отмечает А.Н. Сизанов, профессионализм и мастерство преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения.

Модель профессиональной деятельности преподавателя университета может быть представлена составляющими⁶:

- профессионально-педагогическая и методическая деятельность;
- научно-педагогическая деятельность (организация и проведение научно-педагогических исследований);
- осуществление маркетинговых услуг в сфере образования;
- анализ и проектирование творческой деятельности педагога;
- прогнозирование и сервисно-педагогическая помощь в системе образования и др.

Теоретический анализ проблемы привел к необходимости организации и проведения исследования, позволившего судить об уровне сформированности потребностей профессорско-преподавательского состава в знаниях и умениях психолого-педагогического содержания, причинности профессионально-педагогических проблем, возникающих в практической педагогической деятельности преподавателей вуза; предпочтениях в выборе образовательной траектории в приобретении профессионально-педагогической компетентности. Исследование было организовано на базе Барановичского государственного университета, являющегося моделью классического университета. Основным методом исследования стало анкетирование профессорско-преподавательского состава университета. Анкета включала 25 вопросов закрытого типа, содержание которых позволяло решить поставленные в исследовании задачи. Всего в исследовании приняло участие 232 респондента – преподаватели финансово-правового (64), инженерного (45), педагогического факультета (72) и факультета иностранных языков (51) университета.

⁵ Слободчиков В.И. Профессиональная компетентность современного педагога (логико-предметный анализ) // Научно-методическое обеспечение содержания и технологий последипломного образования в условиях реформирования школы. – Мн., 1999.

⁶ Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результат образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 40–41.

Основные характеристики выборки:

1) Образование: имеют высшее образование – 100%, в том числе: техническое – 31,3%, экономическое – 17,6%; педагогическое (в том числе филологическое иноязычное) – 51,1%.

2) Наличие ученой степени: имеют ученую степень кандидата наук – 12,5% непедагогического профиля; 7,5% – педагогического профиля; являются соискателями степени кандидата наук – 21,5%.

4) Наличие педагогической подготовки: имеют базовую педагогическую подготовку – 51,1%; прошли переподготовку по профилю педагогических специальностей – 16,5%; не имеют педагогической подготовки – 32,4%.

5) Стаж работы в университете: до 5 лет – 43,5%, от 5 до 10 лет – 23%, от 10 до 15 лет – 15%, от 15 до 20 лет – 5,5%, свыше 20 лет – 12%.

6) Пол: женский – 61,8%, мужской – 38,1%.

7) Возраст: от 23 до 30 лет – 36,8%, от 31 до 40 – 19,3%, от 41 до 50 – 22,7%, от 51 до 60 – 15,5%, старше 61% - 5,7%.

Характер полученных ответов позволил провести как общий, так и сравнительный анализ групп респондентов: 1 группа – преподаватели университета, не имеющие базового педагогического образования, 2 группа – преподаватели университета, имеющие базовое педагогическое образование.

Анализ полученных результатов показал, что подавляющее большинство респондентов выделенных групп (в среднем 75,5%: 75% и 75,9% соответственно группам) определяет профессиональную квалификацию преподавателя вуза как сплав профессиональной и педагогической (методической) компетентности.

Так, среди основных профессиональных качеств преподавателя вуза из ряда перечисленных были выделены следующие в рейтинговой последовательности (табл. 1):

Таблица 1. Характер ранжирования профессиональных качеств преподавателя вуза

№ п/п	Профессиональное качество	Средний показатель по выборке (%)	Показатель по группам респондентов	
			1-ая группа (%)	2-ая группа (%)
1.	Профессиональная компетентность	89,8	83,5	96
2.	Методическая грамотность	64,3	47,5	81
3.	Организованность	63,3	47,5	81
4.	Педагогический такт	62,5	58,5	66,5
5.	Коммуникабельность	48	44	52
6.	Ответственность	43,8	34,5	53

7.	Справедливость	34,8	46	23,5
8.	Знание психологии других людей	32,8	31	34,5
9.	Самокритичность	20,3	7,5	33
10.	Добропорядочность	20	23,5	16,5
11.	Толерантность	8,8	4,5	13
12.	Независимость	6,8	11,5	2
13.	Сдержанность	5,3	7,5	3

Полученные результаты свидетельствуют о сохранении в целом общей тенденции в ранжировании профессионально значимых качеств в обеих выделенных группах респондентов. Это дает основание полагать, что профиль полученного базового образования для преподавателя вуза не является определяющим фактором в выделении значимых профессиональных качеств.

Сравнение результатов между выделенными группами позволяет заметить, что существенными являются различия в представлениях преподавателей о значимости таких профессиональных качеств как профессиональная компетентность (83,5% и 96% соответственно), методическая грамотность (47,5% и 81% соответственно), организованность (47,5% и 81% соответственно), педагогический такт (58,5% и 66,5% соответственно), ответственность (34,5% и 53% соответственно), толерантность (4,5% и 13 соответственно), самокритичность (7,5% и 33% соответственно). Очевидным является выраженность значимости перечисленных качеств для группы преподавателей, имеющих базовое педагогическое образование по сравнению с группой преподавателей вуза, которые не имеют базовой педагогической подготовки. Такое положение может свидетельствовать о влиянии профиля профессиональной подготовки на формирование у преподавателя вуза образа модели профессиограммы.

В то же время более значимыми для респондентов первой группы по сравнению с выборами респондентов второй группы являются такие качества как справедливость (46% и 23,5% соответственно), добропорядочность (23,5% и 16,5% соответственно), независимость (11,5% и 2% соответственно), сдержанность (7,5% и 2% соответственно).

Характеризуя успешность в решении профессиональных педагогических/методических проблем, следует отметить, что в среднем по выборке 65% (54,5% и 75,5% соответственно группам респондентов) опрошенных преподавателей «иногда испытывают незначительные трудности», а 15% (17,5% и 12,5% соответственно) значительные затруднения. Эти показатели являются интересными, так как очевидным является, что респонденты первой группы чаще, чем респонденты второй группы сталкиваются с серьезными проблемами профессионально-педагогического характера. Это может быть

также косвенным основанием, подтверждающим необходимость специальной педагогической подготовки преподавателей вуза. Свои затруднения только в некоторых случаях 63,8% от общего числа респондентов обеих групп (59% и 68,5% соответственно) связывают с недостаточным багажом педагогических/методических знаний и умений; 11,2% (10% и 13,5% соответственно) опрошенных часто задумывается об имеющем месте дефиците педагогических знаний, и лишь 5,3% (7% и 3,5% соответственно) убеждены в том, что имеющие место затруднения связаны с недостатком методических знаний и умений.

В то же время 25,3% от общего числа опрошенных считают, что в решении профессионально-педагогических проблем им недостает специальных знаний по преподаваемым дисциплинам, 28,5% (30% и 27% соответственно выделенным группам) респондентов указывают на дефицит знаний по методике преподавания дисциплины, а 38% (36,5% и 39,5% соответственно) опрошенных преподавателей отмечают недостаточность психологических знаний о личности, общении, взаимодействии. Качественный анализ полученных результатов позволяет говорить о наличии общих для всех преподавателей университета проблем в единых подходах в объяснении их причинности.

Проведенное исследование предполагало изучение отношения преподавателей вуза к инновационным педагогическим технологиям и определение их места в общей методической модели современной высшей школы. Так, 55% респондентов общей выборки (58% и 52% соответственно выделенным группам) в своей профессионально-педагогической деятельности предпочитают вузовские технологии традиционной модели (лекции, семинарские, практические и лабораторные занятия), 37% (34,5% и 40% соответственно) – инновационные педагогические технологии (модели проблемного обучения, метод проектов, работа в малых динамических группах и др.). Определяя свое отношение к методическим инновациям, в среднем по выборке 40,8% (33% и 53,5% соответственно) респондентов считает их необходимостью, связанной с инновационными процессами и реформами в образовании; 37% (39,5% и 34,5% соответственно) – требованием современного состояния науки; 10,5% – данью моде; 6,8% – прихотью чиновников. Не владеют информацией об инновационных педагогических технологиях 5,8% преподавателей вуза.

Подавляющее большинство преподавателей в обеих группах (86,5% в среднем по выборке) положительно относится к попыткам применять новые образовательные технологии в высшей школе при условии, что это делается профессионально.

Однако в своей педагогической деятельности новые достижения педагогической науки в области методики преподавания всегда используют в среднем по выборке 20,8% (11% и 30,5% соответственно выделенным группам) опрошенных преподавателей; иногда – в среднем 24,8% (34% и 15,5% соответственно); 45% в среднем по выборке (42% и 48% соответственно) в случае, если соглашаются с ними. Респонденты указывают на преимущественное использование таких образовательных технологий как (табл. 2):

Таблица 2. Использование образовательных технологий в учебном процессе

№ п/п	Название образовательной технологии	Средний показатель частоты использования по выборке (%)	Показатель по группам респондентов	
			1-ая группа (%)	2-ая группа (%)
1.	Профессионально-ориентированные технологии	30,3	27,5	33
		26,3	25	27,5
2.	Технология проблемного обучения			
3.	Дискуссионные технологии	24,5	28	21,5
4.	Блочно-модульная технология с рейтинговым контролем знаний	14	11,5	16,5
ИТОГО		23,8	23	24,6

По мнению большинства опрошенных (средний показатель по выборке составляет 70,3%: соответственно выделенным группам 58% и 82,5%) педагогическая подготовка должна являться обязательным компонентом профессиональной деятельности преподавателя вуза, тогда как в среднем по выборке 22,8% (30% и 15,5% соответственно) респондентов полагает, что это не всегда так, а 3,5% (только респонденты первой группы) не считают педагогическую подготовку обязательным компонентом профессиональной деятельности преподавателя вуза. Сравнительный анализ полученных результатов подтверждает ранее высказанное мнение о имеющей место детерминированности осознания значимости педагогической составляющей профессиональной деятельности преподавателя вуза профилем полученного базового образования. Однако следует отметить, что необходимость знаний в области методики преподавания осознается значительным большинством преподавателей университета.

Характер ответов на вопрос об использовании нового педагогического опыта в профессиональной деятельности был таков (табл. 3):

Таблица 3. Выбор формы организации профессионально-педагогической подготовки преподавателями вуза

№ п/п	Форма организации педагогической подготовки для преподавателей вуза	Средний показатель по выборке (%)	Показатель по группам респондентов	
			1-ая группа(%)	2-ая группа (%)
1.	Тематические курсы повышения квалификации	40	41,5	38,5
2.	Серия разноуровневых курсов повышения квалификации психолого-педагогического и методического содержания	30,5	31	30
3.	Профессионально-педагогическая переподготовка с получением диплома государственного образца с присвоением педагогической квалификации	18	18,5	17,5
4.	Получение второго высшего педагогического образования	6,3	4,5	8
5.	Обучение в школе молодого преподавателя	5,5	4,5	6,5

Анализ полученных результатов подтверждает необходимость создания организационно-педагогических условий, позволяющих максимально удовлетворять индивидуальные профессионально-педагогические образовательные потребности профессорско-преподавательского состава университетов, формировать способность к самоорганизации в профессиональной деятельности.

Таким образом, системный подход в формировании и совершенствовании профессионально-педагогического мастерства преподавателей вузов может быть представлен различными моделями:

- организация переподготовки профессорско-преподавательского состава педагогического содержания в самом вузе (при наличии соответствующих организационных, кадровых и др. условий);
- вовлечение преподавателей университета в тематические и разноуровневые курсы повышения квалификации психолого-педагогического и методического содержания;
- проведение методических семинаров по проблемам организации учебного процесса в высшей школе;
- организация и проведение тренингов педагогического мастерства преподавателей высших учебных заведений и др.

Организация подобной деятельности предполагает опору на такие положения:

1) Идея «устойчивого развития вуза» основывается на использовании внешних условий и внутреннего потенциала высшего учебного заведения, одним из механизмов которого может стать педагогическая переподготовка профессиональных преподавателей для нужд самого вуза. В стенах классического университета создаются особые условия и возможности: наличие педагогического факультета, на базе которого возможно создание и активное функционирование центра психолого-педагогической переподготовки преподавателей, не имеющих педагогического образования.

2) Изменение ролевой и функциональной моделей профессиональной деятельности преподавателя высшей школы (преподаватель выступает в роли куратора, организатора учебной среды) и усиление субъектной позиции студента (формирование полноценной учебной деятельности).

3) Внедрение вариативных моделей, обеспечивающих личностно-ориентированное совершенствование профессионально-педагогической квалификации преподавателей вуза.

4) Компетентностный подход в определении содержания образования любой модели:

Содержательный аспект педагогической переподготовки должен прежде всего отвечать тем практическим потребностям в психолого-педагогических и методических знаниях и умениях, которых недостает преподавателям-практикам. Выбор тематики и содержания разноуровневых курсов повышения квалификации может определяться анализом сущности педагогической деятельности преподавателя и опираться на индивидуальные образовательные потребности.

Общие подходы к определению содержания педагогической переподготовки, по нашему мнению, могут определяться рядом позиций. Педагогическая переподготовка профессиональных преподавателей должна:

- носить четко выраженный прикладной, практический характер, таким образом отвечать требованиям компетентного подхода;
- обладать свойством избыточности;
- обеспечивать оптимальное сочетание профессиональной готовности, образованности и социально-личностной подготовленности к жизни и деятельности в современном мире;
- обязательно включать учебные дисциплины психолого-педагогического и методического содержания (основы возрастной и педагогической психологии, инновационные педагогические технологии, педагогическое общение в учебном процессе, методика организации воспитательной работы в различных типах учебных заведений, вопросы социологии образования, новые компьютерные технологии в учебном процессе, подготовка учебной информации и ее использование в учебном процессе,

предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций в педагогической деятельности, основные методические проблемы преподавания частных дисциплин и др.);

- обеспечивать гибкость и динамичность обновления образовательно-профессиональных программ.

Количественный и качественный анализ результатов проведенного исследования позволяет заключить:

1) уровень профессионально-педагогической компетентности профессорско-преподавательского состава университета является ведущей составляющей общего процесса обеспечения качества образования в вузе;

1) характер ответов респондентов выборки проведенного исследования свидетельствует о понимании значимости профессорско-преподавательским составом университета роли и места педагогических / методических знаний и умений в модели профессиональной деятельности преподавателя высшей школы;

2) значительная часть респондентов выборки имеет потребности в знаниях и умениях психолого-педагогического содержания и готовы реализовывать приобретенный в ходе обучения опыт в реализации своей профессиональной деятельности, адаптировав к содержанию конкретной учебной дисциплины;

3) детерминированность проблем, возникающих в практической педагогической деятельности преподавателей вуза, респонденты связывают недостаточным багажом как специальных, так и педагогических, методических и психологических знаний;

4) предпочтения в выборе образовательной траектории в приобретении профессионально-педагогической компетентности респонденты выборки отдают участию в тематических курсах повышения квалификации, серии разноуровневых курсов повышения квалификации психолого-педагогического и методического содержания, а также профессионально-педагогической переподготовке с получением диплома государственного образца с присвоением педагогической квалификации.

ELENA BOCHAROVA

The accession of Ukraine into the Bologna Process

The events which are taking place on the European continent have been recently considered impossible or distant by politicians and scientists. The national system of education has approached such a level which let it join the Bologna Declaration.

On May 19, 2005 at the Bergen summit Ukraine joined the Bologna Declaration and started actions aimed at adaptation of native system of education to the terms of the Bologna process in order to finish structural reform of higher education together with other European countries by 2010.

The Bologna declaration and other documents of the Bologna Process gave grounds for a set of reforms necessary for harmonization of European system of higher education, competition in education and also its attractiveness.

In order to become a full member of the Bologna Declaration, Ukraine needs to make serious changes in the system of higher education and science. These reforms will not be small. They have to touch deep grounds of our education and science.

Lately the Bologna process and integration of higher education of Ukraine into the united educational scope have attracted lively attention of Ukrainian administration of Ministry of Education and Science and higher educational establishments, and became the object of scientific research. A sequence of practical scientific conferences was devoted to these problems; a practical course "Higher education in Ukraine and the Bologna Process" has been introduced in the majority of higher educational establishments.

Deep work is being led in Ukraine concerning definition of the essence of the Bologna process and finding the ways of integration of the native system of higher education to the united European and scientific scope.

Integration processes in modern world include more and more areas of vital activity. Ukrainian education on the whole and higher education in particular cannot stand aside, behind the measures of European integration. During six years educational community mobilizes for common purpose – formation of general European educational scope.

The area of European higher education bases on common fundamental principles and approaches to organization of higher education.

Open area of European higher education brings plenty of new positive general prospects and together with that saves respect for national peculiarities of functioning of education in each country. European countries make plenty of efforts to liquidate of barriers and produce new teaching and studying conditions which could widen students' mobility and intensify co-operation of higher school subjects.

In the opinion of representatives of higher educational establishments the task lies in introducing the system of academic credits which is going to be conducive to increasing students' mobility within the common educational scope, which will become the way of its transition to higher educational establishments. In most European countries one credit is for 25 hours of studying obligations and 60 credits is a maximum studying obligation. United credit system and ability of its recounting in the countries-participants of the Bologna Declaration will give the opportunity for mutual acknowledgement of diplomas which will be conducive to labour immigration.

Organization and accomplishment of studying process is a versatile and compound system of action and interaction; I would like to focus your attention on only two of its characteristics: students' independent work and inserting credit-module system of organization of studying process and system of assessment of students' academic success.

Many people are convinced that up-to-date system of education of Ukraine was formed within informational deficit and limited abilities of access to sources of information. As a result teacher's activity in higher school was led firstly to informational functions; he played the role of the most important and the most accessible source of information. As student is an object of the studying process and at the same time he is an object of perceiving and acquiring information, planning of educational process was introduced so that the main part of work fell on auditoria studying.

Modern state of development of information provision opens wide potential to access the sources of information and so moves the accents in planning educational process towards independent work. Now in many countries of the world independent and individual students' work is put on the basis of higher education.

So, practical experience of our Institute acknowledges that independent work will remain only an additional component in the cycle of special language disciplines which does not contradict increasing the constituent of autonomous work in studying courses in humanities and social-economic cycles of disciplines where it will be conducive to students' creative development.

Thus, we can agree with a statement that within modern conditions – when the country comes into the sphere of high educational technologies especially concerning computer and Internet which give wide potential and access to sources of information – the informational function of the lecturer sharply decreases. Actually, the form of co-operation between lecturer and student in the form of dictating a lecture and keeping the abstract loses its urgency. “Modern state of informational provision reduces the sense of lectures to consultative-observational definition of problems and analysis of probable ways of its solving”.

On the other hand the importance of seminars or workshops increases where creative students' approach is observed, their ability of analytical thinking, ability to give the arguments and protect their own point of view on a basis of analysis and synthesis of the material learnt.

One more important argument of increasing the component of independent and individual work is the fact that independence develops students' capacity to think deeper, to search for ways of solving problems. Acting independently means to find important accents in the variety of points of view and all this is really important for vital activity in modern complex society.

Special attention has always been devoted to the organization of individual work of students at the Institute. Though today due to moving to credit-module system of organization of educational process, the form of organization of students' independent work has been reconsidered, the amount of time was worked out for each subject. (For example, such discipline as Higher education in Ukraine and the Bologna Process consists of 7 lectures, 2 of which are considered for independent studying).

Today, among pedagogical staff and Ukrainian mass-media the question of overwhelming the students is often discussed and the necessity of working

time space for independent work in each discipline is caused by this issue, which is aggravated by labour-intensivity of doing this or that task.

Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages is a specific educational establishment which is prominent in the area of preparing specialists in foreign philology. The peculiarity of this preparation lies in the following: all students' term can be conditionally divided into two aspects: language preparation in one or more foreign languages in itself and professional teacher's preparation. It must be admitted that the second component can base only on fundamental knowledge of foreign languages. Therefore, the main task of professors and teaching staff is the formation not only of general language competence of students which includes knowledge about the world, social and cultural knowledge, intercultural knowledge, practical skills but also basic communicational competence: linguistic, sociolinguistic and pragmatic.

Teaching foreign language is accomplished in the almost "artificial" environment. As only during practical classes of foreign language student has that "relative" language environment where he can use his knowledge of foreign language as the means of communication. This is a substantial and unchallengeable argument that large amount of time of auditoria work should be devoted to studying foreign languages.

The task of our Institute is to prepare high level specialists in mastering foreign language, so that they could not only use the knowledge of foreign language for satisfaction of their own purposes or public needs but would become professionals in educational sphere: teaching other people foreign languages.

By order of the Ministry of Education and Science of Ukraine our Institute has entered the list of those establishments where pedagogical experiment concerning accomplishment of credit-module system of organization of educational process is conducted. Following the regulation of institute administration, the experiment is conducted in the first year of full-time studies in all the faculties. The chairs have created module working programmes in all the subjects which are taught during the first year of studies. Systems of knowledge and skills' control of the first year students have been developed. They are based on testing the main kinds of students' studying activity; substantial grades and assessment criteria of students' knowledge and skills have been defined; changes to term control have been inserted.

The purpose of introducing credit-module system of organization of educational process is increasing the quality of specialist higher education at the same time ensuring competition between graduates and prestige of Ukrainian higher education in the world's education.

Each academic term consists of several modules according to the subject extent. Each module ends with a module control paper severing the fixing, generalization and systematization of received knowledge and skills. Student is allowed to module control only on condition of timely passing all the planned tasks. Depending on the results of current control and module control the student receives a total rating mark which is expressed through grades.

Depending on the results of studying the discipline during the term the student can get the maximum grade – 100. If the student has passed all the tasks timely and successfully within concrete modules and module controls he gets the total term module mark which is put into the credit-book.

The first results of functioning of credit-module system of organization of educational process and assessment system of students' knowledge and skills allowed us to make a few conclusions:

- module organization of educational material and assessment are conducive to systematic student studying, and stimulate them to everyday work which as a result increases the level of their knowledge;
- credit-module system of organization of educational process as well as the assessment system require clear organization and discipline from all the participants of studying process: students, teachers, chairs;
- the peculiarity of credit-module system is providing independent work with deep differentiation and individualization through a large amount of diverse tasks and kinds of group and individual work.

Together with this, the state standard of higher education, branch standards, acting of educational plans of specialist education, standardization of control and assessment system, defining quality of education need overworking.

Undoubtedly, the only experience of first years of work and young graduate specialists who studied within credit-module system will allow to adjust the new system to national peculiarities and will finally give the opportunity to consider its shortcomings and improve them.

Conducting any reform has to be gradual for students and teachers to adjust themselves to such form of work and studying.

REFERENCES

Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підручник. К.: Либідь, 1998.–560с.

Болонський процес у фактах і документах / Упорядники Степко М.Ф., Бабін І.І. Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. – Київ – Тернопіль: Вид-во ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.

Грубінко В.В. Індивідуальна та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. – Матеріали науково-практичного семінару "Кредитно-модульна система організації навчального процесу". Тернопіль: ТДІТУ, 2004. – С. 3.

Довженко О.В. Сорбонская и Болонская декларация: информация к размышлению // Вестник высшей школы – 2000. – С. 23-27.

Кремень В.Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація // Дзеркало тижня. – № 48 (473). – 13–19 грудня 2003.

Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи: матеріали 2003-2004 рр.) / За редакцією В.Г. Кременя. – Київ-Тернопіль, 2004. – С. 106.

HALINA WANTUŁA

Refleksje nad rolą nauczyciela, oczekiwaniem studentów oraz karami

Komunikat

WPROWADZENIE

Niniejsza wypowiedź zawiera wyniki kilku wybranych minisondaży przeprowadzonych wśród studentów Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Zdarza mi się robić takie sondaże dla własnego użytku z kilku powodów.

- *Primo*: aby poznać, kim są, co myślą. Taka wiedza pozwala też wyjść na przeciw oczekiwaniom studentów, formułować odpowiednie dyrektywy postępowania.
- *Secundo*: zobaczyć, jaką posiadają wiedzę, jakim mają stosunek do pewnych spraw, które będą tematami naszych zajęć, by ewentualnie po zakończonych wykładach i ćwiczeniach powtórzyć te pytania, sprawdzić wpływ przekazywanych informacji, zetknięcia się ze stanowiskami odmiennymi od własnego podejścia do omawianych problemów. Można rzec, że jest to rodzaj badań panelowych. Jednak nie zawsze pytania są identycznie formułowane, czasem mają charakter bardzo ogólny i można by powiedzieć: *zbiorczy*. Tego typu pytania i uzyskane odpowiedzi są też pewnym sprawdzaniem efektywności własnych działań – mogą w konsekwencji prowadzić do korekcji stosowanych metod lub przekazywanych treści, a także być źródłem głębokiej satysfakcji¹.

¹ Podaję przykład takiego pytania kończącego cykl spotkań: *Czy zetknięcie się (na wykładach, ćwiczeniach) z problematyką praw człowieka, także z problemem konfliktów związanych z realizacją poszczególnych praw (kara śmierci, aborcja, eutanazja, kara pozbawienia wolności...), zmieniło w jakiś sposób Twoje postrzeganie spraw z tymi prawami związanych?*

- Inny ważnymotywtwooddziaływanieperswazyjneniektórychpytań.Mam na myśli przede wszystkim to, że pytaniami, które zadaję, wytrącam z *bezmyślenia* o sprawach społecznie ważnych, w tym także o tych, które odnoszą się do relacji uczeń – nauczyciel, student – wykładowca. Kiedy ktoś odpowiada na tego typu pytania, to charakter odpowiedzi, jej treść, nie pozostanie bez wpływu na myślenie o własnym postępowaniu, na samo postępowanie.

SONDAŻ NA TEMAT RELACJI UCZEŃ – NAUCZYCIEL

W zimowym semestrze 2006/2007 przeprowadziłam na Wydziale Socjologii KSW (studia dzienne) sondaż na temat relacji uczeń – nauczyciel. Ankiety wypełniło 41 osób. Wśród pytań były między innymi następujące:

1. *Czy nauczyciel może być przyjacielem ucznia?*
2. *Czy nauczyciel potrafi zrozumieć ucznia?*

Odnosnie do drugiego pytania przytoczę tylko jedną wypowiedź:

Czy nauczyciel potrafi zrozumieć ucznia? Tak! Bo to esencja tego zawodu. PODSTAWA!

Na pierwsze pytanie: „czy nauczyciel może być przyjacielem ucznia?”, 35 osób (85%) odpowiedziało twierdząco, 1 osoba: *tak i nie* (3%), a 5 osób (12%) – przecząco.

Ta ilość pozytywnych odpowiedzi sama w sobie już nasuwa myśl o *wishful thinking*, zaś treść uzasadnień uwiarygodnia takie przypuszczenie.

W uzasadnieniu odpowiedzi pozytywnej najczęściej pojawia się: *nauczyciel to też człowiek*.

Oto kilka pełnych wypowiedzi osób przyjmujących możliwość przyjaznych relacji między nauczycielem a uczniem, wykładowcą a studentem.

1. *Nauczyciel to także człowiek. Jeśli zamiast żądania szacunku dla własnej osoby sam wykaże się szacunkiem wobec uczniów, a jego praca nie będzie ograniczała się tylko do zadawania zadań domowych i odpytywania na lekcjach, ale będzie skłonny rozmawiać z uczniami o ich troskach i będzie pomocny, to można w nim widzieć przyjaciela.*
2. *Nauczyciel to też człowiek, więc dlaczego nie? Tym bardziej że jest starszy, doświadczony i może wpłynąć pozytywnie na zachowanie ucznia i jego poglądy.*
3. *Bo status nauczyciela wcale nie oznacza, że jest innym człowiekiem niż jego uczeń.*
4. *Może i powinien, żeby zachęcać ucznia do nauki, nie wprowadzać stresu.*

wej atmosfery na zajęciach, gdyż wówczas zniechęca, oraz przede wszystkim, aby wzbudzać zaufanie.

5. *Jeśli ma do niego odpowiednie podejście, traktuje go na zasadzie partnerstwa, to nie widzę przeszkód, uczeń wtedy na pewno ma inne podejście do przedmiotu.*
6. *Bo tak powinno być! Ta sama osoba w innym miejscu (cytuję): To ważne pytania i nauczyciele winni się starać, by je spełnić. To będzie korzystne zarówno dla nich, jak i dla uczniów. Poprawi się atmosfera i wzajemne stosunki.*
7. *Nauczyciel może pomagać uczniowi w sprawach szkolnych, ale także osobistych, np. poprzez rozmowę.*
8. *Każdy nauczyciel może starać się zrozumieć ucznia, a nie patrzeć na niego tylko jak na jednostkę, którą musi czegoś nauczyć, bo za to mu płacą.*
9. *Jeśli potrafi z uczniem szczerze rozmawiać, zrozumieć go i nie oceniać, to może zyskać jego zaufanie. Zdarza się to jednak bardzo rzadko, niewielu jest nauczycieli z „powołania”, większości zależy tylko na odbębnieniu tych paru godzin i ciągłej walce o podwyżki.*
10. *Bo czemuż by nie? To tylko kwestia dobrej woli.*

Jakże wiele te wypowiedzi mówią o samych respondentach, o ich oczekiwaniach skierowanych do nauczycieli. Bardzo mocno ujawniła się potrzeba bycia rozumianym, potrzeba rozumienia ucznia przez nauczyciela.

W zasadzie *głosy* te nie wymagają komentarza. Można by potraktować je jako drogowskazy pedagogiczne, dydaktyczne. Podkreślę jednak myśli najważniejsze: **nauczyciel powinien wyrażać szacunek dla ucznia; interesować się sprawami, problemami ucznia/studenta, nie ograniczać swej roli do dydaktycznej; traktować po partnersku, zapewnić właściwą atmosferę, co pozytywnie wpłynie na zainteresowanie wykładanym przedmiotem i na stosunek do nauki w ogóle.**

Prastara mądrość wysłuchiwanie głosu tych, którymi w jakimś sensie, w pewnym zakresie kieruje się, *rządzi*, ma zastosowanie do każdej sfery życia społecznego, także do dziedziny szkolnictwa. Zawsze też – w różnym kształcie i w różnym wymiarze – znajdowała swe praktyczne zastosowanie. Zarazem jednak istota jej wciąż jeszcze i dzisiaj nie w pełni jest rozumiana, akceptowana i realizowana w szkołach/uczelniach.

A oto niektóre uzasadnienia osób negujących możliwość lub nieakceptujących relacji przyjaźni między nauczycielem a uczniem:

1. *Bo powinien być sprawiedliwy, a kontakty przyjacielskie mogą to zaburzać.*
2. *Ponieważ by się nie rozumieli (dlatego że jest starszy i ma inne problemy).*
3. *Gdyż to mogłoby wpłynąć na obiektywność nauczyciela, a także obniżyć*

jego autorytet w oczach ucznia. Uczeń mógłby mniej przykładać się do nauki w nadziei, że zostanie potraktowany łagodniej, ze zrozumieniem.

4. *Nauczyciel może pomóc uczniowi w jakichś ciężkich chwilach, na przykład związanych z trudną sytuacją w domu, ale nie może być jego przyjacielem, gdyż takie relacje nie są prawidłowe w szkole.*

Wskazany tu przez respondentów problem – konflikt życzliwości, przyjaźliwości a sprawiedliwości, jest problemem realnym. Istnieją jednak możliwości zobiektywizowanego sprawdzania wiedzy zdobytej przez studium. Jest też godne uwagi, iż refleksje nad tą kwestią otwierają drogę do przyjęcia pogłębionego, mniej sformalizowanego rozumienia sprawiedliwości.

METODY STOSOWANE PRZEZ NAUCZYCIELI A ŁATWOŚĆ UCZENIA SIĘ

Przejdę teraz do sondażu przeprowadzonego na Wydziale NOR wśród studentów zaocznych. Sondaż przeprowadziłam na pierwszych zajęciach semestru letniego 2006/2007. Ankieta zawierała bardzo różne pytania-zadania, część z nich odnosiła się do tematyki przyszłych wykładów. Na pytania ankietowe odpowiedziało 68 osób.

Pierwsze pytanie-zadanie brzmiało następująco:

1. **Chętniej i łatwiej uczę się przedmiotu, którego wykładowca:**

- a) potrafi obudzić moje zainteresowanie tematyką;
- b) stawia rygorystyczne wymagania egzaminacyjne;
- c) wiąże treść zajęć z otaczającą rzeczywistością – teorię z praktyką;
- d) przedstawia materiał w sposób jasny, zrozumiały.

Zaznacz te odpowiedzi, które akceptujesz, i ponumeruj w kolejności ważności.

Powyższe pytanie-zadanie ma charakter perswazyjny. Zwrócenie uwagi na to, co może być ważne w procesie uczenia się, pozwala badanemu zastanowić się, rozeznaczyć we własnych preferencjach, a potem odpowiednio się nastawić, przyjmując odpowiednią postawę. By, na przykład, zajęcia mogły być uznane za interesujące, musi być też wola odbierania je jako takie.

Żadna grupa dotąd w całości tak bardzo nie wciągnęła się potem w aktywne uczestnictwo w zajęciach, jak ta badana właśnie.

Oto uzyskane wyniki – rozkład odpowiedzi.

Tabela 1. Wyniki pytania 1

I miejsce	II miejsce	III miejsce	IV miejsce	nie-uwzględnione	łącznie
a) 44 = 64,70%	11 = 16,18%	11 = 16,18%	0	2 = 3%	68 = 100%
b) 0 = 0%	2 = 3%	1 = 1,5%	17 = 25%	48 = 70,6%	68 = 100%
c) 13 = 19%	31 = 46%	21 = 31%	1 = 1,5 %	2 = 3%	68 = 100%
d) 11 = 16%	25 = 37%	29 = 43%	0	3 = 4%	68 = 100%

Źródło: opracowanie własne.

Jak widzimy, I miejsce w rankingu nauczycieli stymulujących do nauki otrzymali ci, którzy potrafią obudzić zainteresowanie tematyką wykładu. 44 osoby (64,70%) przyznały im I miejsce, II miejsce – 11 osób (16,18%). Tyle samo wyznaczyło im III miejsce.

Miejsce II uzyskali nauczyciele wiążący treść zajęć z otaczającą rzeczywistością społeczną – 13 osób (19%) stawiających ich na I miejscu; 31(46%) przyznało tej opcji II miejsce.

Miejsce III, nieodlegające bardzo od II, zajęli nauczyciele w sposób zrozumiały przedstawiający materiał. I miejsce dało im 11 osób = 16%, II – 25 = 37%, III – 29 = 43%.

Na ostatnim miejscu znaleźli się wykładowcy stawiający rygorystyczne wymagania egzaminacyjne. Aż 48 osób zlekceważyło możliwość takiego wyboru (zgodnie zresztą z zaleceniem: *Zaznacz te odpowiedzi, które akceptujesz*). Nikt nie wyznaczył tej opcji I miejsca, 2 osoby wyznaczyły miejsce II (3%), 1 – III (1,5%), a IV miejsce – 17 osób (25%).

Zważywszy na to, że respondenci to w znacznej mierze osoby pracujące, i to najczęściej w placówkach opiekuńczych, można założyć, że w swych relacjach z podopiecznymi surowe postępowanie też jest im obce.

Kolejne pytanie analizowanej ankiety brzmiało:

2. Którą metodę postępowania nauczyciela (wykładowcy) cenisz bardziej:
- partnerską (nie oznacza braku reguł i dyscypliny) czy
 - autorytarną (surowy dystans, traktowanie ucznia/studenta z góry)?

Metodę partnerską wybrało 67 osób (1 z wykrzyknikiem), czyli 98,5%, metodę autorytarną – 1 osoba².

² Osoba ta wybrała też posłuszeństwo jako odpowiedź na pytanie: Czy w sytuacji konfliktu między zasadą posłuszeństwa (przełożonemu, normom – prawnym, moralnym, obyczajowym itd.) a zasadą nie krzywdzić (staraj się uchylać cierpienie) wybrał(a)byś: a) posłuszeństwo, b) uchylene czyjegoś cierpienia?

Odpowiedź na pytanie o metodę, może zbyt proste czy sugestywne w sformułowaniu, wskazuje jednak pożądany przez słuchaczy kierunek postępowania wykładowcy. Uzyskane wyniki potwierdza też powszechne stanowisko studentów dziennych Wydziału Socjologii, których wypowiedzi przytaczałam wcześniej. Odnosiły się co prawda do innego pytania, lecz ich treść wyraźnie mówi o preferencji nieautorytarnej postawy nauczyciela – dostrzega się i akceptuje możliwość relacji przyjacielskich między nauczycielem a uczniem.

Jakiegokolwiek wypracowane szczegóły partnerskiego postępowania winny jednak uwzględnić zasadę *dystansu zabezpieczenia*. Dystans ten ma chronić przed zbytnią poufałością. Ma zakreślać granice zbliżeniom, niezależnie od tego czy granicę tę przekroczyć chce zbytnia serdeczność, czy wrogość³.

Dystans zabezpieczenia, mający chronić naszą – nauczycieli, godność powstanie – w moim przekonaniu – bez naszego świadomego udziału czy specjalnego wysiłku, wystarczy życzliwość i szacunek dla godności osoby drugiego człowieka, dla studenta. Wyraża się on między innymi w podmiotowym traktowaniu, w przekonaniu – i odpowiednim do przekonania postępowaniu, że w każdym człowieku jest Dobro i w każdym odnaleźć można jakieś pozytywne możliwości.

O DYSCYPLINIE, KARANIU, BICIU

Studentów socjologii zapytałam też, czy opowiedzieliby się za przywróceniem kar cielesnych do szkół. Na 41 badanych osób tylko jedna odpowiedziała twierdząco, pozostałe 40 (98%) ustosunkowało się do takiej ewentualności negatywnie.

Natomiast z aktualnych badań przeprowadzonych wśród nauczycieli wynika, że **co czwarty nauczyciel chce stosowana kar cielesnych**⁴.

Zważywszy na aktualną sytuację szkoły w Polsce, w tym poważne trudności z dyscypliną, a także na niektóre wypowiedzi głoszone z trybun sejmowych czy w wywiadach medialnych, stanowisko znacznej części nauczycieli może wydać się zrozumiałe. Pokrywa się ono zresztą z poglądami części społeczeństwa – sondaż internetowy z 8 maja 2007 r. wskazuje, że aż 33% chciałoby przywrócenia kar cielesnych w szkole.

Ten głos nauczycieli trzeba potraktować jak wołanie o pomoc. Jeśli nie ma wsparcia w społeczeństwie, jeśli ministerialne władze poza restrykcjami,

³ Problem ten porusza W.G. Head, *Adaptive sociology*, „The British Journal of Sociology”, March 1961.

⁴ Badania przeprowadzone w województwie łódzkim przez dra Jacka Pyżalskiego z Instytutu Medycyny Pracy Katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Łódzkiego.

dyscyplinowaniem przez surowość, nie wskazują ani nie zachęcają do innych rozwiązań, to bezradność nauczycieli ogarnia także sferę wyobraźni i woli. Wracając do badań w KSW, zobaczymy jeszcze, jak młodzi socjologowie uzasadniają swoje negatywne stanowisko w sprawie ewentualnego przywrócenia kar cielesnych do szkół. Oto kilka wypowiedzi:

1. *Są to kary, które nie dają efektów.*
2. *Agresja w niczym nie pomaga!! Wiem z doświadczenia, iż nie ból fizyczny, lecz dobra rozmowa, wgłębianie się w psychikę lepiej działają.*
3. *To karygodne, by zwalczać niesubordynację przemocą! Ma to raczej odwrotny skutek – uczeń będzie agresywny i zbuntowany.*
4. *Stosowanie kar cielesnych tylko utwierdza uczniów w przekonaniu, że przemoc w niektórych przypadkach jest lepszym rozwiązaniem niż argumenty. Kary cielesne są klęską wychowawczą szkoły.*
5. *Byłoby to propagowanie przemocy.*
6. *Nie jest to sposób radzenia sobie z problemem w wieku, w którym żyjemy.*
7. *Jest to naruszenie nietykalności osobistej i budzi tylko niepotrzebną agresję.*
8. *Nikt nie ma prawa stosować kar cielesnych.*
9. *Dzieci mają wystarczającą ilość stresu związanego ze szkołą, a kara cielesna jeszcze bardziej zniechęciłaby tych, którzy i tak są do tej instytucji zniechęceni.*
10. *Melodia przeszłości. Zresztą są skuteczniejsze kary.*
11. *Jest to upokarzające dla ucznia, wywołuje stres i późniejszą agresję.*

Jest wręcz poruszające, jak wiele mądrości w tych wypowiedziach. Przyjmuję, że raczej nie jest to mądrość będąca odzwierciedleniem wiedzy nabytej. Określiłabym ją mądrością *organiczną* – wynika z własnych, nieodległych jeszcze, doświadczeń, z osobiście przeżytego cierpienia, upokorzenia lub ze zdolności empatii.

A oto uzasadnienie studenta, który jest za przywróceniem kar cielesnych do szkół: *Ponieważ nauczyciel tak samo jak uczeń może w pewnych sytuacjach okazać agresję.*

Trzeba przyznać, że ta wypowiedź wyraża raczej zrozumienie dla nauczyciela, a mniej chęci surowego karania ucznia. Nasuwa mi zresztą pewien problem związany z humanistycznym podejściem w działalności wychowawczej. Przyszło mi kiedyś czytać *Poemat pedagogiczny* Makarenki. Z całości zachował się w mej pamięci tylko jeden fragment, jedna sytuacja. Wychowawca, absolutny przeciwnik bicia dzieci, młodzieży, nie mógł poradzić sobie z jednym z wyrosniętych podopiecznych. Któregoś razu całkowicie wyprowa-

dzony z równowagi jego prowokacyjnym, bezczelnym zachowaniem, straciwszy panowanie nad sobą, uderzył go. I otóż, okazało się, był to moment przełomowy w procesie wychowawczym. Chłopak odtąd zmienił się, nabrał szacunku dla swego opiekuna; wcześniej jego obce mu metody – łagodne postępowanie, niestosowane nigdy przez innych w stosunku do niego, odczytywał jako słabość.

Uparcie nasuwa mi się też powiedzenie Goethego: *Wer den Dichter will verstehen, muss in Dichters Lande gehen*⁵. Dostyc odległa wydaje się droga myśli od bicia dzieci do słów poety, tym dalsza może, że jeszcze chcę uzupełnić to powiedzenie jego odwróceniem: przez kogo poeta chce być rozumiany, tego krainę musi poznać. Chodzi mi o już poruszony problem pedagogiczny. Wybór metody postępowania, jakiego dokonuje nauczyciel-wychowawca, musi być rozumiany przez wychowanka jako świadomy i dobrowolny, a nie jako konieczność, poza którą nauczyciel wyjść nie umie.

Dlatego też ważne jest poznanie krainy ucznia/studenta, świata jego wartości, także w pewnej formie lub w pewnym zakresie uczestnictwo w nim, czasem nawet chwilowe przyjęcie pewnych zewnętrznych form – zachowań, nie w pełni albo wcale nie akceptowanych⁶. Wszystko po to, by uczeń zrozumiał, iż to nie brak świadomości wartości i umiejętności jemu – uczniowi, bliskich każe nauczycielowi preferować inne wartości, zachowania, lecz szczególne tychże znaczenie. A uświadomiwszy sobie tę prawdę, zaczął się tymi wartościami interesować i stopniowo przyswajać je sobie. Prościej rzecz wyrażając: chodzi o to, że czasem nauczyciel-wychowawca musi, nim będzie mógł przekonywać do wartości, spraw, zachowań jemu bliskich (zakłada się oczywiście, że są społecznie ważne), zyskać uznanie mierzone kryteriami przyjętymi przez podopiecznych, zaimponować czymś, co im imponuje, wychodząc poza sferę wykładanego przedmiotu.

Przykładem niezwykłego wychowawcy zagubionej młodzieży jest francuski ksiądz Guy Gilbert, który wszedł w pełni w ich świat⁷.

Wróćmy jednak jeszcze do sprawy bicia dzieci.

Jedną z bardziej wstrząsających księzek ukazujących, co można uczynić dziecku, a w konsekwencji dorosłemu człowiekowi, przez stosowanie suro-

⁵ Kto poetę chce rozumieć, musi w jego chadzać krainie.

⁶ Na przykład opowiadanie K. Lis, *Człowiek nie jest z kamienia*, [w:] *Dzieci Łazarza*, Iskry, Warszawa 1982. Nauczyciel emeryt postanawia zając się młodymi chłopcami wystającymi na klatkach schodowych, popijającymi tanie wino. Pierwsze uznanie, które pozwoliło potem z wolna wciągać ich m.in. w rytm zdobywania środków dzięki pracy, zyskał, spełniwszy ich kryteria człowieka godnego podziwu (m.in. „tęga głowa w picie”).

⁷ Zob. G. Gilbert, *Ksiądz wśród bandziorów*, W Drodze, Poznań 1994; *idem*, *Na całosc*, W Drodze, Poznań 1996.

wych kar, przez bicie, jest *Zniewolone dzieciństwo* Alice Miller⁸. Tezy, które autorka stawia, ilustrowane są życiorysami ludzi *zwichniętych* i wielkich zbrodniarzy. Oto jedno z jej przekonań (wyrażone również w wywiadzie udzielonym Annie Bikont z *Gazety Wyborczej*): *los dziecka bitego, maltretowanego gorszy jest od położenia dorosłego w obozie koncentracyjnym*⁹. Zdanie to autorka uzasadnia, oczywiście.

Czy można nauczyć czegokolwiek bez dyscypliny, bez surowej dyscypliny?! Czy istnieją inne rozwiązania? Wspomnę o szkole stworzonej przez Neilla w Wielkiej Brytanii – *Summerhill*. Neill o swojej szkole mówi, że jest szkołą bez lęków, w której dziecko wie, że jest akceptowane i kochane. A oto wypowiedź jednego z jego uczniów: „szkoła w Summerhill daje poczucie całkowitej wiary w siebie”¹⁰.

Posłuchajmy jeszcze, co mówi sam Neill: *Każde dziecko ma w sobie Boga. Nasze wysiłki, by je urobić, powodują, że Bóg przemienia się w diabła. Do mojej szkoły przychodzą dzieci podobne małym diablom, nienawidzące świata, destruktywne, niewychowane, kłamujące i kradnące, nieopanowane. W ciągu 6 miesięcy stają się szczęśliwymi, zdrowymi dziećmiakami, nieczyniącymi niczego złego. Sukces swój tłumaczy następująco: **Nie ma w tych dzieciach agresji, ponieważ nikt wobec nich nie jest agresywny – oto przyczyna.** [...] **Nie jestem geniuszem, jestem tylko człowiekiem, który odmawia kierowania każdym krokiem dziecka**”¹¹.*

Nie da się wszystkich problemów uregulować za pomocą prawa, czasem jednak jest to czynnik przynajmniej wzmacniający inne działania. Dobrym przykładem dla omawianej kwestii jest zadziałanie odpowiedniego prawa w Szwecji. Zmiana świadomości co do słuszności bicia dzieci nastąpiła tam pod wpływem wprowadzenia do kodeksu rodzinnego w 1979 roku odpowiedniego zakazu. W roku 1965 – 53% badanej populacji opowiadało się za stosowaniem fizycznych lub psychicznych form kary, obecnie już mniej niż 10%. Zaś wspomniana ustawa jest przez większość akceptowana, a jeszcze w 1977 roku 70% Szwedów wypowiadało się przeciw wprowadzeniu podobnego aktu prawnego.

Warto też odnotować, że w 2007 roku deputowani z 45 państw Rady Europy opowiedzieli się (w Strasburgu) za wprowadzeniem ogólnoeuropejskiego zakazu bicia dzieci.

⁸ A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo*, Media Rodzina, Poznań 1996.

⁹ „Gazeta Wyborcza” z 29–30 maja 1999.

¹⁰ O tej niezwykłej szkole, istniejącej do dziś, możemy dowiedzieć się z książki jej założyciela S.A. Neill’a, *Nowa Summerhill*, Poznań 2000.

¹¹ Cyt. za: A. de Mello, *Przebudzenie*, Rebis, Poznań 1992, s. 193.

Nagromadzone doświadczenie, nowoczesna wiedza teoretyczna, w szczególności psychologiczna, przekreśliły pewne metody kształtowania osobowości jednostek, zdecydowanie odrzuciły założenia tzw. czarnej pedagogiki, a jednak dawne demony wciąż na nowo budzą się w różnych miejscach świata. Warto zatem przypominać także prawdy znane, oczywiste.

Na zakończenie następujące refleksje. **Młdzież, zanim wejdzie w społeczną rolę dorosłego, ma wspaniałą intuicję i mądrość, na której można by budować wzory postępowania w relacji uczeń – nauczyciel**¹². Myślę też, że my jako nauczyciele niedostatecznie wykorzystujemy potencjał naszej młodzieży, nie budzimy w pełni do życia tkwiących w niej możliwości.

¹² Autorka dysponuje obszernym materiałem – 350 wypowiedziami studentów, które to przekonanie w pełni uzasadniają.

CZEŚĆ IV
Zagadnienia pedagogiki rodziny

STANISŁAW KAWULA

Pedagogika i pedagogia rodziny współczesnej

WPROWADZENIE

Młody człowiek w początkach XXI wieku może dokonywać wyboru co do ram, w jakich przebiegać będzie jego dorosłe życie. Spośród całej palety możliwości i cennych dla życia kwestii młodzi ludzie najczęściej wybierają formę małżeńsko-rodzinną, formującą ich dalszą przyszłość. Ona nadaje jej główny sens ich życia i określa miejsce oraz prestiż w nowoczesnym społeczeństwie. Badana młodzież w 74,6% wiąże swoją przyszłość z rodziną i aprobuje małżeństwo jako podstawową formę realizacji siebie (Biernat, 2006, s. 270). Natomiast czwarta część badanych widzi sens swej egzystencji w związkach partnerskich, co świadczy o daleko posuniętej indywidualizacji polskiej młodzieży w tym względzie. Oznacza to równocześnie, że dzisiaj *w nowym porządku społecznym, nawet stare formy małżeństwa i prokreacji winny być wybierane i przeżywane na własne ryzyko* – stwierdza Grażyna Mikołajczyk-Lerman (2006, s. 20). Także młode pokolenia same stają się odpowiedzialne za porażki lub powodzenia swego kształtu życia małżeńsko-rodzinnego, w tym również w związkach partnerskich/kohabitacjach (Kwak, 2006).

Z wielu empirycznie uzyskanych danych z początków XXI wieku wynika, że młodzież na ogół wyraża pozytywny stosunek do instytucji małżeństwa i założenia rodziny własnej. Zwłaszcza dotyczy to młodzieży uczącej się i studiującej (grupa wiekowa 18–24 lat), która podkreśla głównie dobre strony życia rodzinnego, a nie trudności z nim związane. Przeważa nadal romantyczny wzorzec małżeństwa i rodziny w deklaracjach dzisiejszego pokolenia młodych

Polaków. Młodzi z reguły wyrażają pogląd, że decyzja o zawarciu związku małżeńskiego zależy na ogół od nich samych. Badana młodzież, obok takich wartości jak: miłość, osiągnięcie sukcesu zawodowego, nadal uważa, że zawarcie małżeństwa i posiadanie rodziny stanowi dla nich pożądaną wartość (dobro autoteliczne). Wśród najważniejszych motywów prowadzących do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny można wyróżnić: chęć stworzenia własnego domu i rodziny (posiadania dzieci), potrzebę okazywania i doświadczania miłości, stabilizację życiową oraz chęć posiadania partnera i przyjaciela. Warto zwrócić uwagę na fakt, że sprawy materialne, które mogą być podyktowane chęcią uzyskania odpowiedniego standardu życiowego, oraz potrzeba bezpieczeństwa nie zajmują ważnego miejsca wśród motywów zawierania związku małżeńskiego przez polską młodzież (Bodnar, 2004, s. 109). Biorąc pod uwagę te optymistyczne wnioski, możemy być spokojni o przyszłość życia małżeńsko-rodzinnego w Polsce – wbrew pesymistycznym prognozom demograficznym i ekonomicznym (Okólski, 2006, s. 124).

Jednak głównym przedmiotem **dyskursu** o rodzinie współczesnej jest zastanowienie się, w jakim stopniu ta odwieczna forma życia społecznego człowieka stała się w czasach dzisiejszych fenomenem koniecznym, który wynika z niezbywalności takich czynników, jak: kultura, społeczeństwo, relacje i procesy psychiczne oraz elementy biologiczne osoby ludzkiej? Jeśli uznamy wskazane uwarunkowanie jako konieczne do tego, ażeby rodzina istniała, to równocześnie obecność tych fenomenów nie gwarantuje trwałości istnienia rodziny i funkcjonowania jej w jednolitym oraz niezmiennym kształcie. Rodzina jako wytwór ludzki, niewątpliwie ważny i istotny dla życia człowieka – jego realnego wymiaru – jest poddawana analizie i ocenie o charakterze sprawdzalności i prawdziwości ontologicznej. W rozumieniu postmodernistów podlega metanarracji. Piotr Magier sądzi, że z tego punktu widzenia należy odrzucić jakąkolwiek próbę wyjaśniania fenomenu rodziny w kategoriach obiektywnych (Magier, 2005, s. 33–34). Ten nurt poszukiwań prowadzi bowiem do stwierdzeń, iż fenomen rodziny jako wynik przemian społecznych i kulturowych będzie podlegał zmianom w aspekcie swych funkcji i struktury, co w konsekwencji może prowadzić nawet do zakwestionowania konieczności jej istnienia. Kształt rodziny będzie zatem formowany poprzez subiektywne relacje z kulturą i będzie uzależniony od subiektywnych pragnień, przekonań czy stanu psychiki człowieka. Franciszek Adamski sądzi wręcz, że potrzeba istnienia rodziny, relacje wewnątrzrodzinne, dietność, realizowane funkcje itd. *stają się zależne od woli osób tworzących rodzinę* (Adamski, 2002, s. 52). Żadne inne zewnętrzne podmioty nie są uprawnione do ingerencji w życie rodziny – w tym ideologie, nurty filozoficzne czy wyznaniowe. Próby wpływu na

ich trwałość i charakter relacji są naruszeniem prywatności i wolności ludzkiej. Stąd też, zdaniem postmodernistów, pozostawianie człowiekowi swobody w decydowaniu o charakterze jego życia (na przykład obyczajaju, moralności czy form życia rodzinnego) jest przejawem zaufania do człowieka, jego odpowiedzialności, rozumności, wolności oraz naturalnego pragnienia dobra (Bauman 1994, s. 73). Jest to ze wszech miar pozytywny aspekt tworzenia się dzisiaj alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnych. Zakładają bowiem w przypadku każdej jednostki możliwość wyboru spośród palety tych form – także w cyklu swego życia. Jednak dopóki zdecydowana większość ludzi przychodzi na świat w rodzinie, przechodzi w niej niemal cały proces socjalizacji pierwotnej w różnych fazach życia. Z tych też względów człowiek ze swej natury jest istotą rodzinną (*homo familiens*). W swym rozwoju historycznym ludzkość wytworzyła różnorodne formy życia małżeńsko-rodzinnego, które dają nam większe lub mniejsze poczucie bezpieczeństwa, uznania i przynależności (więzi emocjonalne) do innych. Można dodać, że lepszej, korzystniejszej formy życia indywidualnego i społecznego człowiek dotychczas nie wymyślił. Brak rodziny na co dzień odczuwamy jako osamotnienie, wyobcowanie, osierocenie, degradację społeczno-ekonomiczną itd. Stąd też, spośród wielu innych wartości egzystencjalnych, rodzina plasuje się zwykle wysoko na pierwszym, drugim lub trzecim miejscu (Cudak, 1999; Kocik, 2002; Slany, 2002). Teologowie dodają, że rodzina jest darem niezastąpionym, a psychologowie uznają tę grupę jako niezbywalną w rozwoju psychofizycznym i społecznym człowieka (zwłaszcza w okresie wczesnego dzieciństwa). Dzisiaj zaznaczają się jednak dość wyraźne przemiany w pełnieniu przez rodzinę jej podstawowych funkcji, w strukturze, w jej kształtach i relacjach wewnętrznych, nad którymi warto się zastanowić.

W dobie współczesnej, także w okresie burzliwych przemian w sposobie ludzkiego życia, różnorodnych uwarunkowań o charakterze globalnym, regionalnym i lokalnym, rodzina w początkach XXI wieku przeżywa nie zawsze korzystne dla jej członków przemiany. Wysnuwane są wnioski o jej kryzysie i załamaniu, mówi się o niej jako o miejscu, w którym małżonkowie i ich dzieci przeżywają gehennę życiową, a nawet osobistą Golgotę. Stąd też na światło dzienne wychodzą – dawniej skrywane – fakty dotyczące przemocy, molestowania na różnym tle, dręczenia psychicznego, a nawet przemocy seksualnej wobec dzieci i czynów kazirodczych oraz dzieciobójczych (Marzec-Holka, 2004, s. 46). Niejednokrotnie dar, w początkach współżycia małżeńskiego nacechowany miłością, staje się po pewnym czasie piekłem doczesnym. Czy tak być musi? Jest to z pewnością jedynie marginalny model życia małżeńsko-rodzinnego, aczkolwiek mający tendencję do poszerzania się.

Zaznaczyć równocześnie należy to, iż kryzys ten dotyczy w podobnym stopniu rodziny opartej na związkach monogamicznych, partnerskich, grupowych czy na poligamii. Wskaźnikami tego kryzysu są przypadki dzieci nieznających swych ojców, dzieci w domach dziecka i innych placówkach opieki całkowitej, dzieci ulicy itd. Tylko piętnaście minut na dobę poświęca przeciętny Polak na rozmowę z członkami własnej rodziny, a tylko średnio pięć razy w roku amerykańscy wnukowie kontaktują się bezpośrednio ze swymi dziadkami (Mc Whirter, 2005, s. 71).

Wieloletni badacz rodziny polskiej, profesor Zbigniew Tyszka, na koniec XX wieku wyraził dość optymistyczny pogląd na kondycję rodziny podczas polskiej transformacji ustrojowej. Sądził, że dla części rodziny kondycja pod względem ekonomicznym, kulturalnym, psychospołecznym i prokreacyjnym wyraźnie się pogorszyła, rodziny generują nowe patologie społeczne – w tym szczególnie dolegliwe w odniesieniu do potomstwa, na skutek wadliwej socjalizacji prymarnej i późniejszego życia. Tyszka snuje taką wizję rodziny w dobie współczesnej: *Można powiedzieć, że rodzina naszych czasów jest jak statek, który znalazł się w zasięgu burzy, ale mimo to płynie nadal – z nadłamanym masztem i wodą w swych najgłębszych czeluściach. I nikt nie jest w stanie ze stuprocentową pewnością powiedzieć, że statek nie doplynie do portu* (Tyszka, 1999, s. 184). Tym celem, tym portem jest dla pedagoga pomysłność kolejnych pokoleń i ciągów rodzinnych.

SOCJALIZACJA I WYCHOWANIE RODZINNE

Co zatem osobliwego tkwi w środowisku rodzinnym, że pomimo istniejących w nim konfliktów i wpływów derywacyjnych znajdujemy równocześnie szereg korzystnych cech?

Judith Harris w swej głośnej książce *Geny czy wychowanie* (2000, s. 10) przypomina znaczący element życia rodzinnego, który niejako zrównuje genotyp dzieci i rodziców oraz ich środowisko życia. Zespolenie tych dwu czynników następuje głównie w przypadku wspólnego środowiska bliźniąt wychowywanych w rodzinie własnej. Mamy wtedy do czynienia z zasadą synergii czynników, ich współsprawstwa w socjalizacji dzieci i rodziców. Należy więc zgodzić się z teorią konwergencji w tym względzie.

Warunki socjalizacji i wychowania w grupie rówieśniczej nie podlegają takim mechanizmom. Według Harris, wśród rówieśników istnieje rozległa mozaikowość cech genetycznych oraz swoista loteria genotypowa i różnorodność warunków życia rodzinnego. Francis Fukuyama podaje, iż obecnie znamy je-

dy nie dwa sposoby oddzielenia w badaniach naukowych wrodzonych przyczyn konkretnych zachowań od przyczyn uwarunkowanych kulturowo. Jednym z nich jest genetyka behawioralna, drugim – antropologia międzykulturowa (Fukuyama, 2004, s. 37–38), a także badanie osób niespokrewnionych (rodzeństwa adoptowane), wychowywanych w tych samych rodzinach. *Jeżeli wspólne środowisko danej rodziny i model wychowania tak silnie warunkują zachowania, to takie osoby powinny wykazywać większe podobieństwo cech niż wybrani niespokrewnieni ludzie (ibidem, s. 38)*. Autor książki o „końcu człowieka” stawia jednak kilka pytań i porusza kwestie, których do końca nie wyjaśnia nam teoria konwergencji. Po pierwsze, każdy rodzic, który wychowywał więcej niż jedno dziecko, wie z doświadczenia, że między rodzeństwem występuje wiele indywidualnych różnic w zachowaniu i nie da się wytłumaczyć ich procesem wychowania rodzinnego ani wpływem środowiska. Odpowiedź częściową znajdujemy w osobnej monografii pt. *Rodzeństwo* (Kosten, 1997). Po drugie, zachowanie ludzi jest dużo bardziej zróżnicowane niż zachowanie zwierząt, ponieważ w silniejszym stopniu jesteśmy istotami społecznymi, kulturalnymi, uczącymi się pośrednio i bezpośrednio zachowań na podstawie zasad prawnych, norm obyczajowych, tradycji i innych wpływów pochodzenia środowiskowego, nie zaś genetycznego (Fukuyama, 2004, s. 39). Po trzecie, głównym problemem jest określenie, co stanowi zwrot „inne środowisko”? W wielu przypadkach środowiska, w których przebywają wychowywane osoby, bliźnięta – a mają jednak wiele cech wspólnych, dzięki wyborowi selektywnemu przez oba osobniki (zwłaszcza jednojajowe) – stają się podobne. Ten fakt uniemożliwia rozróżnienie wspólnych czynników genetycznych, kulturowych i środowiskowych dla pary bliźniąt. Po czwarte, ważnym składnikiem środowiska życia, które może przeoczyć genetyk, jest macica matki, która ma silny wpływ na to, jak w niej genotyp rozwija się w fenotyp, w konkretną istotę ludzką. Bliźnięta jednojajowe zawsze rozwijają się w jednym łonie matki. Ten sam płód w macicy innej matki może się jednak rozwinąć zupełnie inaczej, jeżeli matka będzie niedożywiona, będzie piła alkohol, paliła papierosy lub zażywała narkotyki, albo też będzie chora na AIDS lub będzie nosicielką wirusa HIV.

Zasygnalizowane tutaj wątpliwości i dylematy winien brać pod uwagę familolog, chcąc precyzyjnie określić wartość rodziny współczesnej jako środowiska życia i środowiska wychowawczego. Inne nauki szczegółowe dostarczają nam coraz dokładniejszych argumentów dotyczących niezbędności rodziny w życiu współczesnego człowieka. Ale równocześnie życie codzienne dostarcza nam przykładów skłaniających nas do wypowiedzenia sentencji typu „z rodziną najlepiej wychodzi się na zdjęciu”, a w życiu codziennym nie-

kiedy stanowi ona koszmar czy pasmo cierpień dla jej członków. Dlatego też moja „mozaika” i „hybrydalność” współczesnych form podejmuje ważkie, chociaż czasem nieuchwytnie kwestie życia rodzinnego, będące wyrazem istniejącego ryzyka indywidualnego lub grupowego oraz pojawiających się tam (przejściowo lub trwale) kryzysów (Kawula, 2003, s. 64–66).

Analizy empiryczne rodzin europejskich akcentują zawsze wariant przeobrażeń w aspekcie dysonansowym, ponieważ rodziny monogamiczne (z założenia nierozwalne) przeżywają w dużej części przemiany prowadzące do kryzysów strukturalnych i funkcjonalnych. Wykazują jednak troskę o swoje umocnienie, niesienie pomocy spontanicznej i planowej. Niemiecki socjolog i pedagog społeczny Winfried Noack ujmuje ją w czterech zakresach: psychologicznego poradnictwa, rodzinnej terapii i mediacji, socjalno-pedagogicznego wsparcia oraz włączenia rodziny w życie społeczności lokalnej (Noack, 2001). Są to kierunki wspomagania rodzin będących w kryzysie i obszarze ryzyka oraz funkcjonujących na poziomie społeczno-pedagogicznej wydolności (tzw. rodziny w normie).

W STRONĘ PEDAGOGIKI RODZINY

Problematyka badawcza i informacyjna na temat rodziny współczesnej stała się już nieodłącznym komponentem wielu kongresów, sympozjów i seminariów naukowych o zasięgu międzynarodowym i regionalnym. Niejednokrotnie fascynuje rozległością tematyczną o charakterze interdyscyplinarnym i coraz bardziej doskonalonym warsztatem badawczym (Tyszka, 1997, s. 23–32). Jednak materii i fenomenowi rodziny nie da się prosto i bezpośrednio przełożyć na praktykę społeczną. W wielu obszarach teoria i praktyka są rozbieżne w tym względzie. Sam bowiem przedmiot dociekań naukowych, jakim jest rodzina, ma wyraźnie multidyscyplinarne zabarwienie. Tej ewolucyjnie zmieniającej się podstawowej komórce życia społecznego, a zarazem trwałej i mało podatnej na gwałtowne zmiany, towarzyszą refleksje badawcze różnej natury, choćby: prawne, ekonomiczne, biologiczne, kulturowe, teologiczne, etnograficzne, filozoficzne, demograficzne, urbanistyczne, psychologiczne, socjologiczne i pedagogiczne, a także kryminalistyczne, dewiacyjne i patologiczne (aberracyjne). Literatura naukowa i inna z poszczególnych filologicznych obszarów jest już w początkach XXI wieku przeogromna. Stąd też usytuowanie nowego kierunku studiów – „Nauki o rodzinie” na wydziałach teologicznych uniwersytetów jest poważnym nieporozumieniem. Natomiast na KUL w Lublinie powstała Katedra Pedagogiki Rodziny i Instytut Nauk o Rodzinie, co należy z szacunkiem odnotować.

Co można i winno się uczynić dla jej praktycznego pożytku? Po pierwsze, obecny kształt i sytuacja współczesnej rodziny w skali globalnej (świata i jego regionów) – ze względu na swoiste środowisko geograficzne czy społeczno-kulturowe i cywilizacyjne – zawiera wiele cech wspólnych, zunifikowanych; po drugie zaś, zaznaczają się rozliczne znamiona wskazujące na odrębność typów rodzin, wzorców i stylów życia, formowania osobowości, w odmienności struktur i ich funkcjonowaniu. Pomimo swoistości ekonomicznych, historyczno-kulturowych, religijnych itd. niejednokrotnie rozważano w różnych gremiach międzynarodowych powołanie „gamologii” lub „familystyki” czy „familylogii” jako dyscypliny multidyscyplinarnej, badającej pod wieloma ważnymi aspektami (teoretycznymi i praktycznymi) współczesne rodziny lub związki partnerskie. Stąd też „mozaikowość” przedmiotu stanowi przewodni wątek w metodologicznych refleksjach nad związkami i formami rodzinno-mażeńskimi lub ich surogatami w dobie współczesnej. Z tych też względów uzasadnione wydaje się wyodrębnienie w kręgu nauk pedagogicznych także **pedagogiki rodziny**. Zasadniczą podstawą wyróżnienia jest kryterium instytucjonalne (Kawula, 2000, s. 27), podobnie jak postępujemy w przypadku pedagogiki szkolnej, domu dziecka czy nawet pedagogiki wojskowej lub harcerskiej. Dodać tutaj należy jeszcze ujęcie **wspólnotowe** przy analizie współczesnych związków i form rodzinno-mażeńskich w różnych kręgach kulturowych (Adamski, 2002, s. 16–20; Kwak, 2006).

Natomiast zasadniczego sensu pedagogiki rodziny można upatrywać w analizie zjawisk i procesów różnej natury, zachodzących w rodzinie, których skutki mają lub potencjalnie mogą mieć aspekt wychowawczy (opiekuńczy, kulturowy, socjalny, moralny i obyczajowy, ogólnopedagogiczny). Nie można więc treści i rozważań pedagogiki rodziny sprowadzać tylko do funkcji poradnikowej bądź ideologicznej. Aczkolwiek szczegółowe wskazania, zasady, dyrektywy działania w jej zakresie mają i mogą mieć także wymiar normatywny w pedagogice rodziny. Mogą wyrażać bowiem pożądane standardy życia rodzinnego i wzory zachowań, w tym o charakterze prakseologicznym czy wręcz metodycznym (Carlson, Dinkmeyer, 2005).

Właśnie pedagogika rodziny pozwala – zwłaszcza rodzicom – zrozumieć zachodzące w rodzinie wydarzenia czy mechanizmy psychospołeczne oraz chcieć i umieć na nie wpływać według przyjętego przez siebie wzorca. W dyrektywie tej zawarta jest centralna myśl pedagogiki społecznej, aby dane zjawisko (tutaj rodzinę) poznawać i zarazem zmieniać (zasada badać i zmieniać). Gamologia to termin rzadko stosowany w badaniach empirycznych nad małżeństwem i rodziną współczesną; z gr. *Gameo*, to znaczy „zawieram małżeństwo”. Naturalnie w różnych postaciach, na przykład poligamia, biga-

nia, porwanie, skrytość (kryptogamia), poliandria, monogamia. W tym też kontekście można mówić o **gamologii**. Jednym z jej segmentów jest pedagogika rodziny i małżeństwa oraz towarzysząca jej refleksja (Janke, 2004).

Pedagogika rodziny różni się tym między innymi od uproszczonej moralistyki bądź ideologii (w tym religijnej), iż w odróżnieniu od innych płaszczyzn refleksji indywidualnej czy społecznej, ujmuje przedmiot swych dociekań (rodziny w ich różnorodnych kształtach i funkcjonowaniu) w ujęciu ontologicznym, strukturalnym, funkcjonalnym i zarazem aksjologicznym oraz normatywnym (w tym obszar dewiacji i patologii czy udanej biografii). Rezultaty dociekań badawczych pedagogów rodziny, tj. ustalenie związków (w tym typu sprawczego), prawidłowości, a także zasad, metod, dyrektyw realizacyjnych odnoszą się do praktyki działania, ale równocześnie znajdują w rodzinie swój bezpośredni sprawdzian doraźny i perspektywny. Wyzwania te stają się jej elementem i najważniejszym wskaźnikiem oraz empirycznym miernikiem jej funkcjonowania oraz specyficznych zagrożeń. Są to także tendencje przemian korzystnych lub niekorzystnych, dostrzeganych w rodzinie na przestrzeni dziejów ludzkich, wynikających głównie z kluczowych wydarzeń historycznych (Jakubiak, 1997).

W odniesieniu do małych grup społecznych – oprócz relacji deskryptywnych – wyróżnić można, według J. Kmity, dwa rodzaje „zaangażowania” nauki w osiąganie celów praktycznych (prakseologicznych). Pierwszy typ określić można jako zaangażowanie instrumentalne. Dotyczy ono wyznaczania środków do realizacji tych celów, a także – w pewnej mierze – dostarczania technicznych możliwości ich osiągnięcia i nastawione jest na zwiększanie efektywności technologicznych i psychicznych (cel – środek). Dziedziny społeczno-humanistyczne cechuje natomiast głównie zaangażowanie aksjologiczne, wyrażające się w wytyczaniu zasługujących na realizację celów społecznych i zarazem osobowościowych (indywidualnych). Nauki humanistyczne włączają się przy tym do szerszej praktyki społecznej, także poprzez swe funkcje o charakterze światopoglądowym („waloryzacja światopoglądowa”) oraz edukacyjnym. Właściwym zakresem zaangażowania aksjologicznego staje się więc motyw aktywnej działalności badacza oraz jego właściwe ukierunkowanie praktyczne. Naczelnym warunkiem takiego usytuowania nauki lub subdyscypliny jest spełnienie zadań poznawczych, konstruowanie teorii pozwalających opisywać i tłumaczyć zjawiska będące przedmiotem dociekań danej dyscypliny (PiekarSKI, 1992, s. 8–11). W przypadku małżeństwa i rodziny zawiera on odniesienia aksjologiczne oraz pedagogiczne oceny i efekty wychowawcze w odniesieniu do dzieci (głównie) oraz współmałżonków i osób starszych, ich wzajemnie korzystnych relacji, modelując je między innymi według tzw. teorii przywiązania pokoleniowego (Płopa, 2005).

OD PEDAGOGII KU PEDAGOGICE RODZINY WSPÓŁCZESNEJ

Pedagogika rodziny ma w swej specyfice podane uprzednio płaszczyzny i zadania badawcze. Co jednak ze zmieniającym się dynamicznie przedmiotem dociekań naukowych, określonym mianem współczesności? Jakie główne cechy winna mieć współczesna pedagogika czy nawet pedagogia rodziny?

Obraz życia rodzinnego, zwłaszcza w Europie i Ameryce Północnej, znacznie się zmienił pod względem struktury i pełnionych funkcji. Analizy liczbowe pojawiających się różnorodnych konfiguracji rodzinnych w dużej mierze odmienne są od małżeństwa pojętego monogamicznie, a także wywodzącej się bezpośrednio z niego rodziny nuklearnej. Różnych, tzw. alternatywnych, form życia małżeńskiego i rodzinnego jest kilkadziesiąt. Czy przeważają w nich elementy różnorodne (mozaikowe) czy hybrydalne (niespójne)?

Zdaniem Anny Kwak, *niezależnie od formy związku, rodzina jako podstawowy związek społeczny trwa wtedy, gdy odpowiada na powszechnie uznane potrzeby ludzkie* (Kwak, 1997, s. 139). Ma to miejsce zarówno w relacjach wewnątrzpokoleniowych, jak i międzypokoleniowych. Dlatego też pojawiły się już i ugruntowały w praktyce alternatywne formy życia rodzinnego. Jak w takiej sytuacji zachować między innymi dystans poznawczy w odniesieniu do nowych form życia małżeńsko-rodzinnego? Co jest ich cechą konstytutywną, ponadczasową, a co być może zjawiskiem doraźnym? Właściwie każde demokratyczne i otwarte społeczeństwo nie propaguje dzisiaj jawnie tzw. alternatywnych związków małżeńsko-rodzinnych, ale wykazuje względem nich przynajmniej **tolerancję**.

W tym też sensie pedagog rodziny ujmować winien wszelkie formy i funkcjonowanie głównie ze względu na ich moderatywną funkcję dla praktyki codziennej oraz edukacji ujętej perspektywnie. Z tego punktu widzenia cechą konstytutywną analiz pedagogicznych rodziny i różnych form alternatywnych jest zasada współsprawstwa i współuczestnictwa w tworzeniu korzystnych dla siebie i innych relacji osobowych w różnorodnych związkach. W każdym procesie wychowania, także wychowania rodzinnego, znajdują się ślady potocznej pedagogiki indywidualnej lub zbiorowej (transsubiektywnej). Tylko w wyjątkowych sytuacjach życiowych czy instytucjonalnych praktyka wychowawcza staje się następstwem pedagogiki naukowej (na przykład szkoły autorskie, zakony). Mówimy wówczas o pedagogice jako jednej z nauk o człowieku, mającej swoje osobliwości metodologiczne (Kawula, 2000). Natomiast o **pedagogii** możemy mówić wówczas, gdy konkretne działanie wychowawcze przybiera unikalną formułę łączności myśli mądrościowej i praktycznej

zarazem. W większości środowisk rodzinnych mamy do czynienia na ogół z prostym wychowaniem sytuacyjnym, któremu towarzyszy głównie osobista refleksja, wywiedziona z doświadczeń własnych (powodzeń lub porażek), albo – rzadziej – pedagogia **pospólna**, będąca syntezą myśli bliskich sobie współuczestników życia (Pawłucki, 2003, s. 107). W tych też aspektach daje się głównie scharakteryzować dzisiejsze wychowanie rodzinne. Jednak w pedagogice jako nauce mamy do czynienia z myśleniem i refleksją trzeciego wymiaru, a mianowicie: myśleniem naukowym i dyskursywnym. W tym też wymiarze trudno mówić o pedagogice rodziny, która winna powyższe kryterium zawierać. Chociaż dyskurs w tym obszarze zapewne się dokonuje. Istnieją różnorakie opracowania szczegółowe i ogólne, obejmujące wiele aspektów współczesnego życia rodzinnego, ale niestanowiące syntezy wiedzy w tym względzie. Dlatego też szkic mój stanowi próbę zarysowania **integralnego** modelu pedagogiki rodziny, a nie tylko nakreślenia różnych pedagogii, z którymi mamy do czynienia w konkretnych typach rodzin, środowiskach zawodowych, terytorialnych, wyznaniowych itd.

Zbigniew Kwieciński, krytykując dzisiejszą nauką pedagogikę (także akademicką), opowiada się natomiast po stronie różnych odmian pedagogii. *Jeśli tego głównego nurtu myślenia i pisania o edukacji nie stanowi pedagogika naukowa, to może nią być tylko **pedagogia**, czyli względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez „refleksyjnych praktyków”, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisania o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych w nich innowacji, nienaruszających ich istoty. Źródłem trwania pewnego dominującego wzoru pedagogii nie mogą być jednak zapisane czy opowiedane jego rekonstrukcje, bo one są wobec praktyki wtórne* (Kwieciński, 2007, s. 109).

Dezyderat konstruowania pedagogii rodzinnych spełniać mogą więc głównie sami refleksyjni rodzice, a także rodzice naukowcy, za którymi stoi doświadczenie wielości ról małżeńsko-rodzinnych (od dzieciństwa i rodzeństwa, do ról matczyno-ojcowskich i „dziadkowania”). Z tych też przesłanek powstał pierwszy podręcznik *Pedagogiki rodziny* (1997), autorstwa J. Brągiel, S. Kawuli i A. Janke (2007, s. 18). Natomiast kryteriów tych nie spełniają „teoretyczni edukatorzy” lub osoby duchowne (bezdzietne).

INTEGRALNY MODEL PEDAGOGIKI RODZINY

Skupmy się jednak na istotnych kwestiach w zakresie funkcjonowania rodziny, jej funkcjach socjalizacyjno-wychowawczych oraz na niektórych aspektach pozostałych funkcji. Są to głównie sfery życia rodzinnego w ramach własnego systemu relacji międzyludzkich. Jest to zasada i wymóg rozpatrywania rodziny z pozycji mikro- i makrospołecznych zarazem. Różne konstelacje tych sfer pozwolą nam na poznanie realnego procesu i warunków wychowawczych rodziny oraz ich subiektywno-obiektywnego kształtu. Kategorie te można traktować jako syndromatyczne zmienne w empirycznych badaniach pedagogicznych nad konkretną rodziną lub typami rodzin. Są nimi przede wszystkim:

1. Zamiar i treść oddziaływań wychowawczych. Ich gama może być szeroka, ale najważniejsze z nich to: standardy życia i wzorce, normy i wymagania regulujące zachowania członków rodziny (codzienne i w dłuższej perspektywie czasowej) oraz zwłaszcza jakość życia (dzieci i innych członków rodziny). W różnych grupach i środowiskach rodzinnych oraz pozarodzinnych elementy te mogą być uświadamiane w różnym stopniu, planowane i egzekwowane (doraźnie lub trwale).

2. Społeczny, realny układ ról, pozycji i stosunków (relacji w grupie rodzinnej, w której żyją pokolenia: 2–3, a nawet 4).

3. Struktura rodziny i jej warunki materialne, socjalne i kulturalne, w których członkowie rodziny żyją lub z którymi się spotykają – także formy wsparcia.

4. Osobowe cechy rodziców (ewentualnie dziadków i innych członków rodziny), rzutujące na relacje z dziećmi (na przykład pomocność, odpowiedzialność).

5. Siła i układ więzi oraz postaw wzajemnych członków rodziny według teorii wymiany i przywiązania (Plopa, 2005).

6. Metody i organizacja życia rodzinnego, na przykład kary i nagrody, środki perswazyjne i naśladowcze.

7. Cechy osobowe dzieci stanowiące istotny element życia rodzinnego jako wartość, planowanie życia członków rodziny, aspekty rozwoju osobowości, jakości życia dziecka.

8. Proces i czynności wychowawcze, służące między innymi identyfikacji i określaniu tożsamości własnej rodziny, dziedziczenia wartości, wyrównywaniu postaw wzajemnych itp.

9. Efekty procesu wychowania rodzinnego, zarówno te, które są wynikiem zamierzonych oddziaływań, jak i te powstające spontanicznie, żywiołowo (na

przykład dodatnia samoocena – poziom aspiracji, plany życiowe). Obecnie coraz częściej mówi się o dobrostanie lub samorealizacji w życiu rodzinnym jako o stanach korzystnych dla członków rodziny.

Charakteryzując tutaj najważniejsze sfery i kategorie badania pedagogicznego dotyczące wychowania w rodzinie, należy na koniec rozważyć i podać główny sens pedagogiki rodziny. Jej przedmiotem są – w aspekcie szerszym – różnego rodzaju zależności pomiędzy wyodrębnionymi uprzednio zmiennymi. Celem podstawowym tej subdyscypliny jest poznanie relacji wzajemnych – ze względu na jej funkcje praktyczno-interwencyjne związane z tworzeniem optymalnych układów czynników rodzinnych wobec wszystkich członków rodziny. Pedagogów rodziny interesują (absorbują) przede wszystkim pewne rodzaje mechanizmów wychowawczo-socjalizacyjnych, których ogniwem inicjującym i wytwarzającym efekty są świadome, intencjonalne i kreatywne czynności ludzkie w tym środowisku życia. Jest to zarazem swoista cecha pedagogicznych badań nad współczesną rodziną. Pedagogika rodziny może i powinna oceniać efekty swych badań diagnostycznych oraz przynajmniej sugerować intencje wychowawcze wobec analizowanych przypadków rodzin lub ich typów. Nie oznacza to jednak pomijania także innych obszarów i mechanizmów społecznych, ważnych dla życia rodzinnego (między innymi procesów żywiołowych, czynników ryzyka i rodzin ryzyka). Chodzi przecież o ich integralne, systemowe analizowanie i holistyczne podsumowanie rezultatów oraz zaplanowanie działań i form interwencji pedagogicznej, psychologicznej lub terapeutycznej (Crane, 2004, s. 85–99).

W przypadku rodzin ryzyka lub niewydolnych czy zagrożonych w pełnieniu podstawowych jej funkcji (opiekuńczej, resocjalizacyjno-wychowawczej, kulturalnej, materialnej, psychicznej, zabezpieczającej), niezbędne staje się jej wspieranie lub zastępowanie poprzez instytucje pozarodzinne. Instytucje wspomagające funkcjonowanie rodziny, uzupełniające jej podstawowe zadania (zwłaszcza opiekuńczo-wychowawcze wobec dzieci), a także różne formy zastępowania jej („kiedy rodzina naturalna zawiedzie”), winny stanowić komplementarnie dopełniający się system społecznego wsparcia. Określam taki stan mianem „spirali życzliwości” (Kawula, 2004, s. 61–62). Najpełniejszy merytoryczny jej kształt znajdujemy w zbiorowym opracowaniu na temat problemów aktualnych, stojących przed rodziną polską w początkach XXI wieku (red. Cudak, Marzec, 2005). Wcześniej dokonał podobnej charakterystyki zespół księdza profesora Józefa Wilka z KUL w Lublinie w pracy zbiorowej pt. *W służbie dziecka* (t. 3, 2003). Kolejne opracowania obejmujące rolę innych placówek wspomagania współczesnej rodziny polskiej znajdujemy w biogra-

fii. Diagnoz społecznych na temat funkcjonowania czy też dysfunkcyjności współczesnej rodziny mamy już sporo. Niektóre z rodzin zawodzą, stają się niewydolne i wymagają zewnętrznego wsparcia lub wręcz zastępowania ze względu na dobro dzieci.

Ważne i istotne znaczenie mają dzisiaj w Polsce pozarządowe formy wspierania rodzin, a także stowarzyszenia społeczne o różnym zasięgu (na przykład Polski Czerwony Krzyż, Caritas Polska). Działalność stowarzyszeń społecznych w odniesieniu do rodziny oraz tzw. pozarządowych polega głównie na:

- inicjowaniu i organizowaniu różnych form pracy opiekuńczej związanej z ochroną zdrowia dzieci i młodzieży oraz zaspokajaniem podstawowych potrzeb biologicznych (centra interwencji kryzysowej);
- udzielaniu rodzinie pomocy materialnej, pedagogicznej i psychologicznej (centra pomocy rodzinie);
- wspieraniu usług społecznych wspomagających rodzinę w jej funkcjonowaniu (ośrodki pomocy społecznej);
- aktywizacji społeczności lokalnej do zadań opiekuńczo-wychowawczych przez stowarzyszenia społeczne (głównie pozarządowe i wolontarystyczne).

Prawidłowo funkcjonująca rodzina i dzieciństwo wychowujących się w niej dzieci powinny stanowić ważny obszar badawczy pedagogiki społecznej. Rodzina powinna być źródłem rozwoju dziecka i szczęśliwego dzieciństwa (Carlson, Dinkmeyer, 2005, s. 83–84). Skutki zaniedbania szans rozwojowych w dzieciństwie dają o sobie znać w dorosłym życiu. W rodzinie bowiem, jak w soczewce, skupiają się wszystkie problemy makro- i mikrospołeczne – „te dobre i złe”. Wielu pedagogów czyni wychowanie rodzinne przedmiotem refleksji i badań. Andrzej Janke (2006) pisze o potrzebie zwrotu dzisiejszego myślenia pedagogicznego ku człowiekowi i rodzinie. Takie podejście wskazuje właśnie na homocentryczno-rodzinne podejście badawcze, charakterystyczne także i dla pedagogiki społecznej, a zwłaszcza pedagogiki rodziny, a nie tylko pozostające w obszarze codziennej pedagogii potocznie rozumianej (indywidualnej lub transsubiektywnej).

Anna Brzezińska, analizując dotychczasowe strategie socjalizacyjno-wychowawcze w rodzinie, a więc podejście naturalistyczne (system kar i nagród), ukazuje zasadność tzw. trzeciej drogi w relacjach rodzinnych (rodzice – dzieci). Jest nią formuła **dobrego przewodnictwa**. Przejawia się ono w różnorodnych sytuacjach życiowych w rodzinie oraz może być świadomym zamiarem wychowania rodzinnego. Autorka (Brzezińska, 2007, s. 37) uzasadnia te relacje następująco:

Rodzice oddziałują na dziecko poprzez to, jak się zachowują wobec siebie, jaki jest w rodzinie rozkład dnia. Dzieci orientują się, że się mówi dzień dobry, że się

nie bije po głowie, że pewnym normom należy się podporządkować. Jeśli w domu nie ma reguł, to jest on domem ryzyka. I nie mówię tu o patologii, tylko o sytuacji, w której ludzie nie trzymają się harmonogramu: jedzą, kiedy im się zachce, o różnych porach roku wyjeżdżają na wakacje. Dziecko nie musi pójść na zakończenie roku, nie musi być na rozpoczęciu szkoły. Rodzice myślą swoimi kategoriami, a nie życia społecznego. W domu bez reguł, kiedy rodzic wraca z pracy, dziecko musi odgadywać, w jakim on jest nastroju, i przystosować się do niego. Bardzo często będzie bardzo niegrzeczne w mniemaniu rodzica, bo może „nie trafić”. Jeżeli rodzice przyjmują zasadę dobrego przewodnictwa wobec dziecka, to powiedzą wówczas: „Ja znam tożsamość dziecka, szanuję ją. Stoję na straży reguł społecznych, ale też nie chcę go łamać. Nie mówię, co ma robić, i nie chcę, by odgadywało, co mam na myśli”. Dylemat wychowawczy polega na tym, żeby nie zniszczyć indywidualności i być tylko dobrym człowiekiem.

Można popełniać błędy, ale trzeba o tym rozmawiać. Dzieci w ogóle chcą (dzisiaj) dużo wiedzieć o powodach naszego postępowania albo celowości poleceń, które im wydajemy.

Natomiast Zbigniew Kwieciński cytuje zdroworozsądkowy i trafny pogląd A. Silbermanna na rolę wychowania w rodzinie współczesnej. *Wychowanie w rodzinie – pisze on – nie polega na refleksyjnym i systematycznym odpowiadaniu na pytanie, jak wychowywać moje dziecko, ale na codziennej trosce w bieżących kontekstach, kierującej się impulsami matki lub ojca [...]. Te naturalne impulsy sprowadzają się do dwóch reguł działania: (1) zachowania rodzicielskie – uwarunkowane przez to, co dominuje w społeczeństwie – lokują się pomiędzy sztywnością (surowością) wobec przyjętych norm a wyrozumiałością dla ich przekraczania oraz (2) orientują się na kształtowanie umiejętności wybierania pomiędzy konkurencją (korzyścią własną) a współdziałaniem z innymi* (Kwieciński, 2007, s. 108).

Wskazane tutaj dwie płaszczyzny (psychologiczna i socjologiczna) wychowawczo-socjalizacyjnego funkcjonowania rodziny wzajemnie się dopełniają, stanowią dobre konteksty i odniesienia dla innych obszarów współczesnego wychowania – zwłaszcza dzieci i młodzieży.

ZAKOŃCZENIE

W słowniku małżeństwa i rodziny występuje pojęcie „pedagogika rodzinna”, natomiast brak pedagogiki rodziny. Termin „pedagogika rodzinna” jest tam określany jako *wychowanie rodzinne, jest spojrzeniem na wychowanie*

w rodzinie *metodami właściwymi pedagogice* (red. Ozdowski, 1999, s. 238). No cóż, może wystarczyć oczywisty zabieg logicznej tautologii w tym względzie. Nawet w odniesieniu do monogamii rodzinnej jest to ujęcie nazbyt ogólne, głównie formalne, a nie merytoryczne. Czy miałyby to wystarczyć dla regulacji wychowawczych funkcji rodziny? Czym jest określenie „metody właściwe”? W przypadku większości rodzin możemy zaobserwować raczej żywiołowe procesy socjalizacyjno-wychowawcze, a nie kierowane wiedzą pedagogiczną. Wyzwaniem i zadaniem współczesności może być natomiast coraz pełniejsza „pedagogizacja” rodziców, głównie młodych czy nawet narzeczonych i tworzenia „szkół rodzicielskich” (kandydatów: dzieci, młodzieży). Idzie głównie o ukształtowanie w miarę pełnej kultury pedagogicznej różnych podmiotów (komponentów) i to w takim kształcie, aby mogli i potrafili realizować ideę wychowującego społeczeństwa w realnych warunkach. Będzie to możliwe, jeżeli realizować będziemy w praktyce trójpodmiotowy model – wzorzec pedagogiki rodzinnej, a mianowicie uznający zarazem prawa i odpowiedzialność: rodziców, szkoły i uczniów – za rezultaty wychowania. Jest to możliwe przy zachowaniu zasady synergii i syntonii w działaniu wychowawczym głównych przedmiotów procesu wychowawczego, który obejmuje zawsze psychospołeczne i kulturowe konteksty (Janke, 2006, s. 356–363). Mamy wówczas do czynienia z pedagogiczną zasadą **komplementarności** (dzielenia i jednoczenia) celów oraz środków i form kształtowania osobowości człowieka w różnych fazach jego życia. Jednym słowem, pedagogika rodziny ma także główną swą cechę, jaką jest **adekwatność** bio-socjo-kulturowa podstawowych podmiotów (aspekt ontologiczny) i adekwatność w zakresie form oddziaływań pedagogicznych (aspekt prakseologiczny). Stąd jej opisująco-wyjaśniający i zarazem moderatywny charakter oraz współczesne wyzwania, odnoszące się do różnorodności form (alternatywności) życia małżeńsko-rodzinnego w świecie współczesnym, ale jednocześnie promujące monogamiczny model rodziny w Polsce. Zachodzi zatem potrzeba szkolnej edukacji w tym względzie – a właściwie jej reaktywacji w postaci znanej formuły „Przygotowanie do życia w rodzinie” czy też uruchomienie nowych form edukacji równoległej w polskim społeczeństwie (między innymi w telewizji publicznej, wydawnictwach, radiu ogólnopolskim, parafiach i urzędach stanu cywilnego). Dopiero wówczas założenia pedagogiki rodziny nabiorą realnych kształtów i przestaną być zbiorem pobożnych postulatów.

BIBLIOGRAFIA

- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Kraków 1994.
- Biernat T., *Społeczno-pedagogiczne uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*, Toruń 2006.
- Bodnar M., *Małżeństwo i rodzina w planach życiowych młodzieży*, Olsztyn 2004 (praca magisterska UWM).
- Brzezińska A., *Podpory najwyższej jakości. Wywiad, „Pomocnik Psychologiczny” 2007, nr 21.*
- Carlson J., Dinkmeyer D., *Szczęśliwe małżeństwo. Szczerość, otwartość, zaangażowanie*, Gdańsk 2005.
- Crane D.R., *Podstawy terapii rodziny*, Gdańsk 2004.
- Cudak H., *Od rodziny pochodzenia do rodziny prokreacji*, Łowicz 1999.
- Fukuyama F., *Koniec człowieka. Konsekwencja rewolucji biotechnologicznej*, Kraków 2004.
- Family, Day, Care. International Perspectives on Policy, Practice and Quality*, ed. A. Mooney, J. Statharn, Londyn-Philadelphia 2003.
- Harris J., *Geny czy wychowanie. Co wyrosnie z naszych dzieci i dlaczego*, tłum. A. Polkowski, Gdańsk 2000.
- Jabłoński D., Ostasz L., *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Olsztyn 2001.
- Janke A.W., *Rodzina w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 5, Warszawa 2006.
- Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997.
- Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Toruń 2006.
- Kawula S., *Mozaikowość rodziny. Szkic do portretu współczesnych form rodzinno-mażeńskich*, Olsztyn 2003.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2007.
- Kawula S., *Pedagogika a kompleks i system nauk o wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3-4.
- Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Toruń 2004.

Kocik L., *Wzory małżeństwa i rodziny: od jednorodności do współczesnych skrajności*, Kraków 2002.

Kasten H., *Rodzeństwo. Ideały, rywale, powiernicy*, Warszawa 1997.

Kwak A., *Alternatywne formy życia rodzinnego – ciągłość i zamiana*, [w:] *Rodzina Polska u progu XXI w.*, red. H. Cudak, Łowicz 1997.

Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.

Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2006.

Magier P., *Rodzina w czasach ponowoczesnych. Próba analizy*, [w:] *Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy*, red. H. Cudak, H. Marzec, t. 1, Mysłowice 2005.

Marzec-Holka K., *Dzieciobójstwo. Przestępstwo uprzywilejowane czy zbrodnia?*, Bydgoszcz 2004.

Mc Whirter J.J. et al., *Zagrożona młodzież*, tłum. H. Grzegołowska-Klarowska, A. Basaj, Warszawa 2005.

Mikołajczyk-Lerman G., *Mężowie i żony. Realizacja ról małżeńskich w rodzinach wielkomiejskich*, Łódź 2006.

Noack W., *Sozialpädagogik, Ein Lehrbuch*, Lambertus, Freiburg im Breisgau 2001.

Okólski M., *Płodność i rodzina w okresie transformacji*, [w:] *Współczesne społeczeństwo polskie – dynamika zmian*, red. J. Wasilewski, Warszawa 2006.

Pawłucki A., *Personalizm dla pedagogiki zdrowia*, „Szkice Humanistyczne” 2003, nr 1–2.

Piekarski J., *Międzypokoleniowa transmisja wartości w środowisku rodzinnym małego miasta*, Łódź 1992.

Pedagogika rodziny na progu XXI wieku, red. A.W. Janke, Toruń 2004.

Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badanie*, Elbląg 2005.

Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.

Słownik małżeństwa i rodziny, red. E. Ozdowski, Warszawa–Łomianki 1999.

Tyszką T., *System metodologiczny poznańskiej szkoły socjologicznych badań nad rodziną*, Poznań 1997.

Tyszka Z., *Kryzys rodziny współczesnej? Zagrożenia, szansa przetrwania*, [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej*, red. H. Machel, K. Wszeborowski, Gdańsk 1999.

White J.M., Klein D.M., *Family Theories. An Intraduction*, London–New Delhi 1996.

Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy, red. H. Cudak, H. Marzec, t. 1–2, Mysłowice 2005.

JAROSLAV OBERUČ

Muž ako životný partner

SÚHRN

Rodina je najdôležitejšia sociálna skupina spojená vzťahom manželstva a vzťahom rodiča a detí. Je produktom historického vývoja ľudskej spoločnosti. Každá rodina je veľmi špecifická a jej prejavy sú rôzne. Pre zdravý vývin dieťaťa má mimoriadny význam vzťah medzi obidvoma rodičmi. Dieťa sa podľa výchovy v rodine snaží orientovať aj v živote. Otec podobne ako matka je pevnou súčasťou rodiny a má svoje nenahraditeľné miesto. V predloženom článku sú ukázané jednotlivé typy partnerov.

POSTAVENIE A ÚLOHY MUŽA V RODINE

Súčasný spôsob života je celkom iný ako bol v minulosti. Napriek tomu základom spoločnosti zostáva hlavný model rodiny muž, žena a dieťa. Každý z členov rodiny je individualita a treba k nemu aj tak pristupovať.

Aj keď sú v súčasnej dobe ženy emancipovanejšie bolo by asi nepravdivé nahovárať si, že mužov, partnerov, otcov nepotrebujú, že všetko zvládnu samé. Nedá sa byť dobrou matkou aj otcom v jednej osobe. Niektoré ženy síce tvrdia, že mužov nepotrebujú, že sa dokážu o všetko postarať samé, no skutočnosť je úplne iná. Len si to nahovárajú a prispôsobujú sa danej situácii bez muža, otca, partnera. Potreba chlapa ako ochrancu a poradcu je stále aktuálna. S mužmi netreba súperiť za každú cenu. Muž má byť ten silnejší, ktorý ochraňuje a drží aj ochrannú ruku nad rodinou.

Postavenie a úlohy muža v rodine sa podstatne zmenili. Samotný muž už neberie svoje postavenie tak vážne a tiež už tak netrvá na tradičnom poní-

maní hlavy rodiny. Už je málo rodín kde je otec, partner postavený do pozície najvyššej autority, že sa bude robiť len to a len tak, ako povie on. Vzťahy sa dostávajú do roviny vzájomne komunikácie. Pokiaľ muž so ženou nekomunikuje alebo si nevie nájsť čas a cestu porozprávať sa nie je to dobré. Postupne sa zahĺby každý do svojích problémov a začne si žiť svoj vlastný život a riešiť si svoje starosti podľa seba. V rodine sú však deti, ktoré majú tendenciu opakovať, napodobňovať správanie rodičov. Najmä chlapci sa správajú podľa vzoru svojho otca. Čiže základom dobrého partnerského, rodičovského vzťahu je jednoznačne komunikácia. Komunikácia má byť úprimá, otvorená a priama. Pokiaľ sa nekomunikuje, ale len rozkazuje, prikazuje a zakazuje, partnera, otca síce každí rešpektuje, poslúcha, niekedy ide z neho až strach, no nemá to dobrý vplyv na vzťahy v rodine. Postupom času sa takémuto otcovi, partnerovi všetci začnú vyhýbať a nepokladajú za dôležité s ním tráviť čas.

K najčastejším chybám v komunikácií dochádza, keď partner:

- v každej situácii so všetkým súhlasí, bez ohľadu na svoje pocity a želania, jednoducho sa sám vylúči z komunikácie, čo je zdanlivo dobrácke správanie, ale vedie k veľkým problémom (súhlasím, urob to, ako chceš...)
- so všetkým nesúhlasí, vždy je v opozícii, hľadá len chyby, sústavne kritizuje, teda presadzuje len svoju pravdu a ostatných z komunikácie vylučuje (ty sa tomu nerozumieš...)
- nikoho nenapáda, onič sane háda, sničím ani otvorene nesúhlasí, nechce o ničom diskutovať, teda znemožňuje akúkoľvek otvorenú komunikáciu (mne je to jedno...).

Vybrať si správneho partnera, ktorý bude vyhovovať naším predstavám je zložitá. Nemala by to byť len otázka citov, ale aj rozumu. Čím je človek mladší, tým väčšiu úlohu zohráva v hodnotení partnera jeho telesný vzhľad. Atraktívny vzhľad je podmienkou vzťahu najmä u mužov. Aj výška hrá určitú úlohu pri výbere partnera. Je málo mužov, ktorí sa vedia preniesť cez skutočnosť, že žena je vyššia ako muž. Ide o určitú dominanciu muža a takýto nepomer vzbudzuje u mužov obavy zo straty určitej mužnosti. Čo sa týka partnerovho veku je vhodné ak vekový rozdiel nie je veľký. Partner ma byť o dva až tri roky starší, neznamená to však, že ak je vekový rozdiel iný, že je to nevhodný partner.

Hovorí sa, že protiklady sa priťahujú, ale muž a žena by si mali byť podobní, aby si rozumeli a v niečom rozdielni, aby sa priťahovali a obaja by mali mať dobrú vôľu spolu prekonávať prekážky. Nič nie je hneď hotové. To platí aj o partnerovi, aj partnera musíme stále dotvárať. Len muž, ktorý netrpí pocitom menejcennosti je schopný tolerovať určité vlastnosti svojej partnerky.

V minulosti pôsobili pri výbere partnera iné kritéria, napr. majetok, rasa, náboženstvo, dnes je to už iné. Aj keď výnimky existujú. Niektorí partneri majú tendenciu hľadať vo svojej partnerke svoju matku. Trpia materským komplexom. Sú stále pod vplyvom svojej matky. Ani si to možno neuvedomujú, ale stále porovnávajú najmä správanie alebo niektoré činnosti, ktoré partnerka vykonáva so svojou matkou. Iné je ak chlap zostáva dlho synom svojho otca. Tento otcovský komplex nie je v spoločnosti vnímaný tak problematicky. Je však dobré ak sa muž vstupom do partnerského života zbaví obidvoch komplexov a začne žiť podľa toho ako to vyhovuje jemu a jeho partnerke.

Pri hľadaní partnera často ide o prvý dojem, ktorý môže byť veľmi klamlivý. Prvý dojem je úžasný a všetko sa zdá byť úžasné, až do chvíle, dokiaľ sa lepšie spoznajú. Ten úžasný vonkajší obal môže skrývať, úplne niečo iné. Aj keď niektoré povahové stránky muža pred manželstvom nie sú až také dôležité, v manželstve môžu byť často hlavným dôvodom hádok. Výber partnera sa niekedy dosť podceňuje. Možno preto, lebo je tu v zálohe možnosť rozvodu. Ľudia akokeby si neuvedomovali, že manželský zväzok má byť na celý život. Už pri menších nedorozumeniach je neochota daný problém riešiť. Zdá sa byť jednoduchšie rozviesť sa, ale donekonečna sa rozvádzať nedá. Na riešenie partnerských kríz musia byť vždy dvaja. Je naivná predstava celoživotného ideálneho vzťahu plného len lásky, zdravia a porozumenia. Nie všetci partneri sú rovnakí, ale sú určité typy partnerov.

ROVNOCENNÝ PARTNER

Koná samostatne, s ohľadom na prania a potreby partnera. Vie poskytovať podporu, ktorú aj sám niekedy potrebuje. Radšej koná, ako sníva. Aktívne sa zapája do rôznych činností, má svoje koníčky, práca ho baví. Svoje nápady presadzuje nenásilne a často aj s nadšením realizuje. Nespolieha sa na to, že v živote všetko nejako dopadne, že sa problémy samy urovnajú a vyriešia. Citlivo reaguje na nálady svojho partnera. Je úprimný a otvorený, schopný citovej spoluúčasti.

Nevnucuje sa, spravidla nie je dotieravý. Rád sa pochváli tým, čo vie, rád sa porovnáva s inými. Súperivosť nepreháňa, netúži po víťazstve za každú cenu, nechce poraziť svojho partnera a dokázať mu svoju pravdu. Rád preberá na seba zodpovednosť a umožňuje aj partnerovi, aby bol za niektoré veci zodpovedný. Usiluje o spravodlivé rozdelenie práv a povinností. Je primerane sebavedomý, pribojný, vie sa vážiť seba aj iných. Zbytočne sa netrápi nad tým, čo zlé by sa mohlo stať. Ak sa stane, že ho partner opustí, trápi sa, ale ho to nezlomí. Rešpektuje spôsob myslenia svojho partnera, jeho argumentáciu nezhadzuje.

ROMANTICKÝ PARTNER

Je veľmi závislý, nechce o ničom sám rozhodovať. Ak chce, vie byť veľmi aktívny, angažuje sa, vydáva zo seba maximum energie a z toho môže prejsť do úplnej pasivity, nečinnosti, nezáujmu, apatie. Vie hravo prechádzať z extrému do extrému.

Emocionálne je veľmi blízky, rezonuje s náladou partnera. Lipne na partnerovi, omotáva ho svojimi citmi, chcel by ho k sebe pripútať. Rád upútava na seba pozornosť. Chváli sa tým, čo má, trochu i prehňa, aby zvýraznil svoju výnimočnosť nad inými. Je márnomyseľný, súperí aj v maličkostiach. Menej spolupracuje. I keď je zdanlivo poddajný, skryte túži po moci, využíva rôzne stupne zahrávania sa s partnerom. Lipne na svojich predstavách, vie byť panovačský, tvrdohlavý, vyhráža sa. Veľmi rýchlo však upadá do úplnej bezmocnosti.

Bojí sa samoty, žije v ustavičnom napätí a strachu, že ho partner opustí. Túži po častom uisťovaní o láske a vernosti. Pretože sa nadmerne citovo stotožňuje s partnerom, môže sa niekedy zdať, že sa cíti viac ním ako sebou. Myslenie je skôr intuitívne, symbolické. Nevyvíka dôslednou a prísnu logikou. Snaží sa chápať a rešpektovať partnerov spôsob myslenia.

RACIONÁLNY PARTNER

Zdôrazňuje samostatnosť, dáva prednosť rozumným riešeniam a dôvodom, ale v skutočnosti býva závislý od partnera viac ako sa na prvý pohľad zdá. V praktických veciach je veľmi aktívny, premyslene volí postup činnosti, spravidla na nič nezabudne. Systematicky postupuje k vytýčenému cieľu. Vie prekonávať prekážky. Niekedy však reaguje s časovým oneskorením, síce správne, ale už nevhodne. Je schopný citovej účasti, emocionálneho kontaktu, ale môže sa prejavovať rôzne.

Medzi sebou a inými ľuďmi zachováva chladný odstup, je neprístupný. Aj keď to maskuje skryte túži po moci. Svoju pozíciu racionálne zdôvodňuje. O moc nebojuje, pretože súperenie je pod jeho úroveň. V jeho správaní sa môže objavovať dominancia. Prežíva pomerne nízku úroveň úzkosti.

Racionálny partner je schopný hlbokej a úprimnej lásky. Jeho city sú stále. Má rád seba aj iných. Kognitívny štýl je výborne organizovaný, jeho úsudok je spravidla vždy správny. Kognitívny štýl svojho partnera buď blahosklone prijíma, ale väčšinou odmieta.

RODIČOVSKÝ PARTNER

Rád samostatne rozhoduje, prejavuje tendenciu k nezávislosti a svojim správaním môže provokovať partnerovu závislosť na seba. Rád prejavuje starostlivosť, zabezpečuje, zariaďuje, vybavuje, plánuje a organizuje. Často je sám aj realizátorom svojich rozhodnutí. Emocionálne môže byť veľmi blízky, úprimný, citovo zosúladený, ale v niektorých situáciách dokáže byť chladnokrvný. Má veľmi silnú potrebu vládnuť a využívať svoju moc.

Nesúperí, ale svoje práva si vyhradzuje vopred. Prejavuje sa ako energická autorita, je predvedčený o svojej spravodlivosti a pravde, neznáša odpor a diskusiu. Všetko je najlepšie tak, ako to robí sám. Naprie nezávislosti a samostatnosti má strach zo samoty. Život bez blízkych ľudí je mu výrazne nepríjemný.

DETSKÝ PARTNER

V partnerovi vidí svojho záchrancu pred drsným a zlým svetom a jeho nástrahami. Je väčšinou pasívny spokojný s tým, čo prichádza. Radšej sníva, utápa sa v často nerealizovateľných predstavách, ako by sa rozhodol realizovať svoje rozhodnutia. Je citlivý, hravý, prítulný, ale vie byť aj neprístupný, tvrdohlavý, vzdorovitý. Zamyká sa, odmieta sa rozprávať, tručuje. Vie aj dlho ignorovať druhého.

Netúži po moci, podriaďuje sa partnerovi. Uznáva ho ako autoritu. Bez neho sa cíti bezradne. Občas sa síce vzbúri a poukazuje na chyby partnera, vyzdvihuje svoje klady, ale v situáciach, ktoré nie sú dôležité. Vo vážnych krízach a konfliktach zase ustúpi, podriadi sa. Nevie sa presadiť. Prežíva veľmi intenzívnu úzkosť. Zlé predtuchy ho často zbavujú viery vo vlastné schopnosti a možnosti. Bojí sa samoty a tento strach motivuje aj mnohé ústupky voči partnerovi. Aj keď si je vedomý prevahy partnera často ho zámerne znevažuje, posmieva sa mu, najmä v prítomnosti iných ľudí.

PRIATELSKÝ PARTNER

Jeho správanie je zmesou závislosti a nezávislosti, nie chaotickou, ale vyplývajúcou zo situácie. Je aktívny, činný, rád vychádza ľuďom v ústrety. Obetavo pomáha, zariaďuje, vybavuje. Nezahŕňa a nezotročuje partnera svojimi citmi ani ho netrestá mrazivým chladom. Emocionálna blízkosť sa prejavuje v zlatej strednej ceste úprimnej, hrejivej, ľudskej spoluúčasti. Je zodpovedný, ohľadu-

plný a priateľský. Ochotne spolupracuje. Nepotrebuje prežívať svoje víťazstvá nad partnerom, sleduje spoločné dobro.

Nechce ovládať ani byť ovládaný. Podporuje sympatizuje, vyvoláva dôveru. Vie poradiť, usmerniť a viesť. Získava si úctu svojou pokojnou sebadôverou, silou svojej osobnosti, ktorá sa presadzuje, skôr tak, že nikomu neublíži. Dáva prednosť životu s partnerom, ale nie za každú cenu. Lásku chápe vo význame porozumenia a ohľaduplnosti. Akceptuje partnerov štýl, ak sa veľmi nelíši od jeho vlastného.

NEZÁVISLÝ PARTNER

Nikomu sa nechce prispôbovať. Koná nezávisle, a to isté žiada od aj od partnera. Riadi sa heslom „Každý si robí, čo sám chce“. Venuje veľmi veľa času a energie niektorým svojim záujmom. Je aktívny, ale len v oblastiach, ktoré si sám volí. Netúži po citovej, telesnej a intelektuálnej blízkosti. Uprednostňuje skôr fyzický a psychický odstup. Drží si partnera ďaleko od tela. Pohrda súperením. Vyčleňuje hranice moci pre seba aj pre partnera. Nemá záujem o spoluprácu. Je sebedovomý. V prehnanej forme sa môže nezávislé správanie a sebadôvera zmeniť na egocentrizmus, ponižovanie a pohrdanie partnerom, pyšné sebaapresadzovanie a sebeckú nadutosť.

Netrpí úzkostlivosťou, neprenasledujú ho zlé predtuchy. Nemá obavy, že ho partner opustí. Nebojí sa samoty. Viac má rád seba ako iných. Myslenie je dobre organizované, ale ťažkopádne a strnulé.

Tak ako nič nie je len biele alebo čierne, ani partner nemá vlastnosti a správanie len z jedného typu. Určite veľa žien si naivne myslelo pred svadbou, že svojho partnera zmenia, dokonca úplne prerobia na svoj obraz. Častokrát je to len fantázia. Na partnerovi nás rozčuje veľa vecí, detaily sú pri každom jednotlivcovi odlišné, avšak existujú dva základné okruhy problémov:

1. Najčastejšie sa ľudia trápia pre maličkosti – zlozvyky a maniere, ktoré ich otravujú.

2. Ľudia sa trápia pre tie isté veci.

Riešením je opäť len viera, že sa partner predsa zmení. Z týchto typov partnerov by sme si mohli niekoho vybrať podľa ich charakteristík, ale je tu i druhá skupina mužov, ktorých ako partnerov by sme si vybrať nemali. Existujú jednotlivci, ktorých môžeme zaradiť do skupiny takzvaných rizikových. Do tejto skupiny patria:

MUŽI ZÁVISLÍ OD ALKOHOLU

Keď o niekom povieme, že je alkoholik, obyčajne si predstavíme tragickú postavu kráčajúcu od jednej steny k druhej. Toto je však až jedna z posledných fáz rozvoja závislosti od alkoholu. Problémy spojené s nadmerným pitím sa objavujú podstane skôr. Je to čas keď muž následky pitia ešte zvláda, no v nálade bez primeranej dávky alkoholu nevydrží. Ak svoju dávku nemá je podráždený, všetci mu vadia, je neschopný niečo robiť.

Muž pije, myslí si aký je chlap, ale ľudsky skôr upadá. Stáva sa agresívnejší, lenivejší, je mu jedno čo si o tom myslí rodina. V podstate nemá o ňu žiadny záujem. Dávky alkoholu sa postupne zvyšujú a bežná existencia je problémová. Často takýto muž príde o zamestnanie a rodina o finančný príjem. Ale on na tú svoju dávku predsa len vždy má. Závislosť od alkoholu je choroba. Liečiť sa však dá len ten, kto sa vyliečiť naozaj chce. Vo väčšine prípadov však tá chuť nie je, lebo nemajú pocit, že to potrebujú. Alkoholik neničí len seba, ale aj celú rodinu, či už psychicky, fyzicky ale aj ekonomicky. Dáva si nové predsavzatia, ktoré aj tak nesplní. Dohováranie rodiny nepomáha.

MUŽI ŽIARLIVÍ

Neustále sledenie, kontrolovanie a podozrievanie s cieľom overiť si, či partner nemyslí na niekoho ukazujú na chorobnú žiarlivosť. Keď muž žiarli bez nejakého dôvodu celé roky je to problematické. Žiarlivému mužovi jeho podozrenie nevyhovoríme. Ak sa o to pokúsime, situáciu ešte zhoršíme. Požiadavky žiarlivcov najprv vyžadujú, aby sme sa prestali stretávať s určitými ľuďmi, najlepšie s nikým, a už vôbec nie s osobami opačného pohlavia, potom aby sme zmenili zamestnanie. Žiarlivosť sa dá liečiť veľmi ťažko. Rovnako ako v prípade závislosti od alkoholu aj tu platí - pozor na nenápadné začiatky.

MUŽI ASOCIÁLI

Diagnóza týchto mužov je jednoduchá - trpia nechuťou do práce. Niektorí naznačia, že sú nepochopení a neuznaní, že za tie peniaze oni robiť nebudú. Prácu si ani výrazne nehládajú a keď aj im niekto niečo nájde, oni nájdu veľa dôvodov prečo robiť nebudú a nemôžu.

MUŽI SEBECKÍ

U týchto ľudí sa úspešne kombinuje vysoká citlivosť na seba s vysokou necitlivosťou voči ostatným. Ide im vždy o ich osobný zisk, výhody a aby sa oni mali dobre. Zárobok pokladajú za svoje vreckové, ale samozrejmosťou je že niekto sa postará, aby si pohodlne žili a nič im nechýbalo.

MUŽI „DOBŘÉ DETI“

Muži patriaci do tejto skupiny nie sú schopní uvoľniť úzku zviazanosť s rodičmi ani po svadbe. Na partnerku sa nepozierajú ako na rovnocenného partnera, ale len na to, aby mali potomka. Nad jej potrebami, prianiami a postojmi sa ani trochu nezamýšľajú. Väčšinu času trávajú naďalej s rodičmi.

MUŽI PEDANTNÍ

Sú to jedinci, ktorí neúprosne trvajú na dodržiavaní dokonalých pravidiel a poriadku. Usilujú sa všetko presne zorganizovať. Nech robí ktokoľvek niečo v domácnosti, musí to robiť dokonale. Pedant toho však veľa neurobí. Pedant má vyhranenú predstavu ako treba žiť a netaktne ju vnucuje aj ľuďom vo svojom okolí.

Ako sa dá vyhnúť nevhodným partnerom? Asi iba tým, že nebudeme pred pravdivou skutočnosťou zatvárať oči a tváriť sa, že sa nič nedeje a časom sa všetko dá do poriadku a náš partner sa zázrakom zmení. Zázraky sú len v rozprávkach. Žijeme v skutočnom svete, so skutočným mužom.

Treba sa rozhodovať a vyberať si vtedy, keď ešte nie je neskoro a nenahovárať si niečo, čo partner nie je, alebo v skutočnosti je, len to nechceme vidieť. Chyby a nedostatky majú aj muži aj ženy, otázkou ostáva či vieme s partnerom a jeho chybami existovať.

LITERATÚRA

Cabanová V., *Výchova k tradičným hodnotám prostredníctvom rodiny školou*. In: *Zborník z medzinárodnej konferencie Fórum pedagogiky pod názvom „Vplyv výchovy na rozvoj osobnosti s akcentom na život v európskom spoločenstve“*. Bratislava, „Edukácia“ 2004, s. 141–146.

Cabanová V., *Región ako edukačný prostriedok*, [w:] *Zborník zo VII. roč. medzinárodnej vedeckej konferencie Socialia 2004*, Hradec Králové, PF, s. 261–267.

Hargašová M., *Ruka v ruke*, Bratislava, SPN, 1991.

Novák T., *Prosím, zoznámte sa*, Martin, Osveta, 1989.

Oberuč J., *Nevyhnutnou podmienkou úspešnosti rodinnej výchovy je pripravenosť rodičov k tejto činnosti*, [w:] *Zagroženia współczesnej rodziny – wieloaspektowość pomocy instytucjonalno-prawnej*, red. G. Makiełto-Jarża, Kraków, Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2005, s. 23–29.

Oberuč J., Rosocháč J., *Teória výchovy v systéme pedagogických vied*, Michalovce, Renoma s.r.o., 2005.

Oberuč J., *Zhoršovanie správania detí a mládeže môžeme eliminovať aj kvalitnou výchovou*, [w:] *Medzi modernou a postmodernou II. Partikularita a univerzalita človeka a spoločnosti. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Prešov 16–17 februára 2006*. Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta prírodných a humanitných vied, Katedra občianskej a etickej výchovy, s. 126–132.

ANETA ROGALSKA-MARASIŃSKA

Świat zglobalizowany a życie rodzinne – wyzwania dla edukacji XXI wieku

Rozważania o współczesnym świecie, do których zachęcają nas między innymi organizowane konferencje naukowe, można prowadzić z różnych perspektyw, na różnych poziomach, biorąc pod uwagę różnorodne i często sprzeczne uwarunkowania i motywy. Ja chciałabym zaproponować spojrzenie na dzisiejszą rzeczywistość z perspektywy człowieka – jednostki, która współtworzy (czy tego chce, czy nie) społeczeństwo XXI wieku. Człowiek ten działa w jakiejś określonej przestrzeni (nawet, jeśli jest ona wirtualna, to też jest ograniczona możliwościami technologiczno-sprzętowymi), jednocześnie mając wpływ (świadomie, a chyba nawet częściej – nieświadomie) na to, co dzieje się dalej, w skali całego globu. Również z drugiej strony, aktywność innych, dalekich, nieznanym mu osób kształtuje jego zachowania, poglądy, myśli, wybory. *Świat jest kulą* – podkreślał, żyjąc w swojej samotni królewieckiej, tak chętnie współcześnie przywoływany Kant. W dzisiejszym namyśle o człowieku interpretujemy tę Kantowską wypowiedź jako przekonanie, że każde działanie ludzkie (dobre i złe) pociąga za sobą konsekwencje, które w innych miejscach, przez innych ludzi zostaną odnotowane i nastąpi na nie jakaś reakcja. Może być to odpowiedź całych społeczeństw lub znaczących grup, ale przecież one wszystkie składają się z jednostek. Stąd perspektywa doświadczania dzisiejszego świata przez pojedynczego człowieka i poszukiwania w nim miejsca dla siebie wydaje mi się najstuszniejsza.

Niniejszy artykuł oparłam na założeniu, które dzieli jego treść na dwa zasadnicze etapy. Najpierw spróbuję dokonać pewnej diagnozy współczesności, aby następnie podzielić się własnymi przemyśleniami i uwagami na temat możliwości czy szans dzisiejszego człowieka na godne i dumne życie.

Komunikacja, media czy przestrzeń medialna to obszary, które z niezwykłą siłą, na niespotykaną dotąd skalę wtargnęły do naszego życia społecznego. Kreują rzeczywistość społeczną zgodnie z życzeniami czy namiętnościami często bardzo dalekich nadawców, ale jednocześnie muszą ulegać tej spreparowanej przez siebie rzeczywistości. Generuje ona bowiem własną siłę i odpowiada na sygnały tych pierwszych. Dochodzi w ten sposób do ciągłego stwarzania się przestrzeni społecznej, współzależnej i czasami tylko humanistycznej.

Kiedy sięgniemy do prasy jako jednego z najstarszych mediów, zaczynamy doświadczać świata pełnego niepokojów, okrucieństwa, zła i głupoty. Tylko gdzieś – niczym słoneczną polanę w bagiennym lesie – znaleźć można dobre wiadomości. W periodykach z kwietnia i maja 2007 roku umieszczono, między innymi, następujące teksty:

- *Dlaczego lubimy się bać?*,
- *Blogi są już V władzą. Blogi – kariera internetowych pamiętników*,
- *Maskotka z martwego kotka*,
- *Tragedia okiem Amerykanów – o masakrze w Wirginii*,
- *Cesarskie cięcie żółwicy przeprowadzone przez weterynarzy z Brazylii*,
- *Czarnobyl – atrakcja turystyczna Ukrainy*,
- *Choroba dobrych żon – życie w stresie, kłamstwie, w poczuciu wstydu i lęku z osobą uzależnioną*,
- *Strażnik pamięci – o projekcie muzyka Boba Geldofa udokumentowania wraz z BBC dokonań wszystkich społeczności żyjących obecnie na świecie*,
- *Mocarze wiary – jak fanatycy religijni wpływają na politykę i ludzi*,
- *Skoczyć z Golden Gate – o internetowych przewodnikach dla samobójców i o samych samobójcach*,
- *Karawana serc do więzienia – hiszpańscy kawalerowie czekają*,
- *Wirtuozi ze slamsów – kształcenie muzyczne dzieci z wenezuelskich dzielnic nędzy jako pomoc i ochrona przed światem przestępstw i narkotyków*,
- *Wakacje ekscentryków*,
- *Polacy do domu – Brytyjczycy zaczynają mieć dosyć naszych rodaków*,
- *Kolacja przeciwzmarszczkowa*,
- *Choroba psychiatrów – błędy w diagnozowaniu depresji*,
- *Żółte imperium – co jest dla Zachodu większym zagrożeniem: islamski terroryzm czy chiński udział w handlu światowym?*¹.

¹ Por.: „Forum. Najciekawsze artykuły z prasy światowej” 2007, nr 19; „Polityka” 2007, nr 19; „Przekrój” 2007, nr 17/18; „Wprost” 2007, nr 19.

Powyższe przykłady z życia dzisiejszego świata pokazują, że działamy w świecie pełnym problemów, niepokojów, znaków zapytania, braku rozwiązań. Globalne nasilenie agresji, przemocy, rozchwianie wartości i anarchizujący relatywizm w wielu dziedzinach ludzkiej aktywności doprowadzają do chaosu i zagubienia. Z drugiej strony, ten sam świat oferuje nam wielość, rozwój technologiczny (w pozytywnym jego rozumieniu), proponuje otwarcie i zwrócenie się w stronę Innego. Jednakże, analizując wydarzenia społeczne rozgrywające się w różnych miejscach na świecie, przychodzi na myśl refleksja, że dominuje powszechne poczucie destabilizacji, frustracji i samotności. Ludzi jest wszędzie pełno, jest nam ciasno, zaczynamy się dusić w masie ciał i żądz, ale jednocześnie żyjemy tylko obok siebie – zatimizowani, nieczuli, nastawieni na rywalizację, a w najlepszym razie – niechętni wobec drugiego – obcego. Ocieramy się o niego, ale go nie zauważamy (w praktyce życia codziennego jakże często pod pozorem jakiejś obiektywnej przyczyny odwracamy wzrok od przechodnia). W tej sytuacji samotna jednostka, walcząc o swoje istnienie i zaistnienie, popada w skrajności, jest nieprzewidywalna. Antyreguły współczesnego życia kreują człowieka globalnego, człowieka cywilizacji globalnej, który jest słaby, podatny na wpływy, pełen obaw i niepewności, a przez to często spięty, egocentryczny i agresywny.

Wielcy myśliciele, filozofowie, humaniści w dziejach ludzkości (od Herodota do Jana Pawła II) wykazywali, że aby żyć bratersko, pokojowo, godnie i szczęśliwie należy reprezentować postawę otwartości wobec drugiego człowieka. Otwartość ta rozumiana jest jako podejmowanie trudu zrozumienia Innego i aktywne wychodzenie mu naprzeciw. Taka postawa wiąże się jednoznacznie z uznawaniem społeczności ludzkich i ich kultur za równoprawne, równoważne i równowartościowe.

Aby współcześnie podjąć takie wyzwanie i zacząć kroczyć drogą humanizmu, należy rozpocząć odbudowę – reaktywację własnej tożsamości w wymiarze społeczno-kulturowym i indywidualnym. Wyzwanie to należy postrzegać w kategoriach konieczności. Bowiem: **tylko ludzie z silną tożsamością są otwarci na innych, a silna tożsamość człowiekowi pomaga.** Taką, pożądaną dzisiaj, tożsamość należy pobudzać, odświeżać, a czasami od początku wpajać w przestrzeni, w której człowiek tradycyjnie powinien czuć się najlepiej, najbardziej komfortowo, najbardziej bezpiecznie. Takim miejscem jest rodzina. Oczywiście wiemy, jakie burze targają współczesną rodziną, jednak nie znaczy to, że w obliczu trudności należy popadać w zwątpienie. Bowiem praca nad tworzeniem silnej tożsamości doprowadzić powinna do powstania dobrego gruntu dla uzdrowienia rodziny (jej istnienia z zachowaniem prawidłowych relacji i uczuć pomiędzy członkami).

Dla mnie najbardziej interesujące są takie obszary i kwestie związane z tożsamością, które nazywam tożsamością kulturowo-rodzinną. W konsekwencji właściwie rozwijana tożsamość kulturowo-rodzinna tworzy słuszną tożsamość kulturowo-narodową. Oczywiście te dwa wymiary oddziałują na siebie.

Świadomość posiadania własnej, szeroko i całościowo pojmowanej kultury sprawia, że narody i cywilizacje mogły wchodzić ze sobą w relacje – mogło dochodzić do kontaktów o różnym nasileniu, narody mogły ze sobą współpracować, łączyć się (przykładem jest tu unia polsko-litewska), mogły też starać się narzucać dominację, dążyć do zawładnięcia jedną przez drugą. Jednak nawet w takich sytuacjach – okresach historycznych najbardziej niekorzystnych dla danej kultury, w przypadku silnej tożsamości (rodzinnej i narodowej) kultura ta wygrywała. My, Polacy, znamy takie momenty i zakręty historii szczególnie dobrze. Czas zaborów był dla nas okresem ciężkiej próby. Wyszliśmy z niej zwycięsko. Jak jednak należałoby zachęcać (jeśli już w ogóle do tego powinno się zachęcać – jednak jasne jest, że taki wysiłek należy podjąć) naszych dzisiejszych rodaków do rozwijania silnej i szczerzej tożsamości, skoro bezpośrednie zagrożenie kulturowe nie jest oczywiste, gdyż nie jest ani tak jasne, ani jednoznaczne, ani czytelne?

Cywilizacja mediów i wykuwania określonych ideologii sprawnie i „w białych rękawiczkach” osłabia nasze poczucie tożsamości kulturowej. Dlatego zabieganie o dzisiejszą tożsamość musi mieć aktualny, nowoczesny charakter, a ona sama musi jawić się jej realizatorom jako proces postępowy (pójście do przodu), a nie regres. Wyrażam takie przekonanie, gdyż wydaje się, że współcześnie dość wyraźnie zarysowują się dwie opozycyjne drogi podejścia do tożsamości: albo jesteśmy tradycjonalistami i wręcz ostentacyjnie okazujemy nasze przywiązanie do tradycji, kurczowo staramy się żyć według przestarzałego systemu reguł (przykład tego podejścia może stanowić życie amiszów amerykańskich), albo odrzucamy wszystko, co przeszłe, i rzucamy się w wir dekonstruktywnej i wyśmiewającej dawne, choć czasami tak niedalekie, wzorce, osiągnięcia i zażytki kultury, nowości. Obie te postawy uznaję za niewłaściwe i traktuję je jako przejaw kryzysu tożsamości. W odpowiedzi na ten stan chciałabym zaproponować współczesną odbudowę, odrodzenie naszej tożsamości kulturowej w nowej, w stosunku do poprzedniej, innej rzeczywistości (rzeczywistości, w której dokonana się rewolucja umysłowa i rewolucja potrzeb), wykorzystując współczesne środki i możliwości. Będzie to więc „tożsamość doświadczona”, „tożsamość po przejściach”, ale własna, narodowa i rodzinna.

Moja propozycja takiego odnowionego, kulturowego określania się w świecie opiera się na przeświadczeniu, które zakłada, że aby wiedzieć, kim

się jest, jaką się ma tożsamość kulturową i jak można z niej mądrze korzystać, trzeba wejść w relacje z innymi. Inaczej mówiąc, można być kimś tylko na tle innych. Jeśli nie wiemy, że ci drudzy istnieją (lub precyzując dzisiejsze realia – pomijamy ich, odrzucamy, nie traktujemy jak partnerów czy nawet przełożonych, i w ogóle są nam obojętni) i nie wiemy, jacy oni są, to tym samym nie możemy sami siebie określić, a nawet powiedzieć, na ile jesteśmy (warto przywołać w tym momencie myśli zawarte w IV filarze edukacji raportu pod przewodnictwem Jaques'a Delorsa – *Uczyć się, aby być*). Kim jest Polak na tle Amerykanina, Rosjanina, Peruwianki czy Hindusa? Wiedzę taką mamy szansę zdobyć wtedy, kiedy rozpoczniemy dialog z innymi narodami. Dialog to nie tylko chęć słuchania drugiej strony – to, po pierwsze, własne przygotowanie się do wystąpienia. Dlatego uważam, że w pierwszej kolejności należy poznawać własną, polską kulturę. Następnie z takim „polskim pakietem kulturowym” powinniśmy wyjść do innych i doprowadzić do twórczej konfrontacji. Konfrontacja ta powinna dać nam wiedzę na temat tego, czym się narodowo i kulturowo różnimy, a w czym jesteśmy do siebie podobni. Bogatsi w wiedzę i doświadczenia międzykulturowe możemy powrócić do domu i stworzyć uaktualnioną, zreformowaną realną postać naszego świadomego istnienia.

Warto byłoby w tym miejscu zacytować Ryszarda Kapuścińskiego, który w jednym ze swoich tekstów napisał:

Ciekawe u Herodota jest to, że dostrzegając źródła konfliktów, zdaje on sobie sprawę, że nie można poznać własnej kultury, nie znając innych kultur. To jest ta nie wyrażona, ale wynikająca z tekstu teoria luster: własna kultura odbija się w innych i dopiero wtedy zaczyna być rozumiana. Inne kultury są lustrami, w których się odbijamy, w których możemy dopiero się prawdziwie zobaczyć².

Gorzej i trudniej jest wtedy, gdy zaczyna nam brakować kultur, w których moglibyśmy się przeglądać. Tożsamość tak jak państwo potrzebuje pewnego terytorium, musi mieć gdzieś własne miejsce, aby móc się zakorzenić. W sytuacji cywilizacji masowej ze swoją masowo-konsumpcyjną kulturą i rozszerzeniem, a nawet zniwelowaniem dla swojej oferty granic, trudno jest budować stabilne i rzetelne relacje. Nawet jeśli jakieś powstaną, to będą zawierały w sobie istotne wady konstrukcyjne. Nic więc dziwnego, że w wyniku drastycznych przeobrażeń i wstrząsów, jakim poddawany jest współczesny świat, gu-

² R. Kapuściński, *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*, Kraków 2007, s. 170.

bią się kulturowo jednostki i całe narody. Dlatego myślę, że należy szczególnie zabiegać o to, aby odbywać właśnie takie międzyludzkie i międzykulturowe podróże. Dzięki nim bowiem mamy szansę nie tylko nie zatracić się, ale przeciwnie – wypłynąć, eksponując własne walory kulturowe.

Moja koncepcja jest jakby pewnym zatoczeniem koła – metaforą podróży: a) wyruszamy przygotowani, z określoną wiedzą i oczekiwaniami; b) docieramy do miejsc, które zawsze są źródłem niespodzianek i stawiają przed nami wyzwania; c) aż wreszcie wracamy do domu bogatsi o nowe doświadczenia, zmienieni, w innej perspektywie (odbitej, lustrzanej, docierającej do nas z przeciwnej strony) widzimy siebie i inaczej zaczynamy patrzeć też na to, co nas otacza. Tę drogę powinniśmy stale podejmować, poszukując i docierając do różnych „luster”. Mój pomysł, wskazujący na konieczność uaktualniania siebie i własnej kultury narodowej w konfrontacji z ciągle ewoluującym w pędzie światem, dotyczy nie tylko Polski. Jest na tyle otwarty, że można analogicznie realizować go w innych kulturach i krajach.

Mnie jednak najbardziej interesuje ujęcie problemu z perspektywy polskiej. W związku z tym, aby nasz naród miał szansę (i z niej skorzystał) na godne i dumne istnienie, trzeba szczególnie mądrze edukować młode pokolenia Polaków. Nasuwają się więc zasadnicze pytania. Jakie wartości można i należy zaoferować dziecku zamiast wartości powszechnej i przytłaczającej kultury masowej, kierowanej do odbiorcy powszechnego, przeciętnego, czyli nijakiego? Jak, zamiast „pani i pana Nikt”, kształcić i wychowywać „państwa Kogoś”? Czy wreszcie – poprzez jakie treści budować poczucie tożsamości i przynależności kulturowej? Moje osobiste pomysły na rozwiązanie i udzielenie odpowiedzi na pytania krążą z przekonaniem wokół problematyki życia rodzinnego.

Sądzę, że należałoby podjąć takie działania, które umożliwiłyby dotarcie do „złotego wieku” naszej kultury w wymiarze rodzinnym. W tym wypadku nie chodzi mi jedynie o czasy polskiego renesansu. Pewien model kultury życia rodzinnego z całym wachlarzem wartości, norm, zachowań, obyczajów i reguł tworzył się przez kilkaset lat. W związku z tym docieranie do kultury polskiego życia rodzinnego musiałoby się opierać na prześledzeniu procesów i ukazaniu ostatecznych efektów stosowania powyższych pojęć w praktyce. Tutaj też niewątpliwie należałoby postawić kilka pytań. Jakie elementy umożliwiały istnienie prawdziwie polskich, moralnie uporządkowanych rodzin, szanujących się wewnątrznie i dbających o dobre imię na zewnątrz? Jakie były prawa członków rodziny i czego od nich oczekiwano? Jakie było miejsce dziecka i miejsce kobiety w dawnej polskiej rodzinie?

Powyższy, historyczny i zapewne bardzo obszerny materiał zestawiony z tym, co możemy powiedzieć o współczesnej rodzinie, powinien umożliwić

skonstruowanie swoistej pogłębionej prezentacji rozważań na temat polskiego życia rodzinnego. Prezentacja ta byłaby pewnego rodzaju „wizytówką” wartą przedstawienia i konfrontacji z propozycjami pochodzącymi z innych kultur. Marzyłoby mi się zestawienie treści, budowanych według tych samych zagadnień (problemów, kwestii), obrazujących życie rodzinne z kultur na pozór od siebie odległych, na przykład z islamskiego Iranu, z protestanckich Niemiec i oczywiście z Polski (Polska jako kraj gościnny i otwarty na różne wyznania). Efektem takiej międzykulturowej konfrontacji miałyby być uzyskanie wiedzy nawzajem o nas wszystkich. Należałoby określić miejsca wspólne oraz różnice. Miejsca łączące różne kultury to obszary, które bezpośrednio i niemalże automatycznie umożliwiają porozumienie czy rozpoczęcie wspólnych działań; różnice natomiast ubogacają nas, rozwijają, inspirują do nowych poszukiwań, interpretacji, pomysłów. Wydaje się, że w dzisiejszym świecie każdy po trosze musi umieć (a więc mieć wiedzę, praktykę i odpowiednie narzędzie) być badaczem otaczającej go rzeczywistości. Dochodzi przecież do powstania najróżniejszych zbitek kulturowych, na które my wszyscy (a szczególnie młodzi Polacy, którzy wkrótce wejdą w dorosłe życie i założą własne rodziny) musimy być przygotowani.

Ta sytuacja powoduje, że aby być człowiekiem zadowolonym z własnego życia, obywatelem świata żyjącym w poczuciu godności i znającym swoją wartość, musimy budować siebie: a) wśród innych, b) na tle innych, c) posiadając i cały czas chroniąc odrębne zaplecze tożsamościowo-kulturowe. Będzie to możliwe dopiero wtedy, gdy nasza dzisiejsza, oficjalnie reprezentowana tożsamość narodowa zejdzie „pod strzechy” – na łono życia rodzinnego. To właśnie w rodzinie, nie gdzie indziej, musi nam się udać odrodzić polskie poczucie tożsamości, które jednocześnie zapewni nam szerokie otwarcie się na innych, a nie zatracenie i nicość. Z drugiej strony, kultywowanie i rozwijanie polskiej tradycji rodzinnej będzie stanowić solidny filar dla istnienia silnej i dobrej rodziny.

W konsekwencji, wydaje się, że działania edukacyjne powinny być podporządkowane celom, które wynikałyby z pewnych założeń. Współczesna dobra rodzina to taka, która ma określone cechy.

1. Jest tradycyjna i nowoczesna.
2. Jest tradycyjna i twórcza, tzn. otwarta przez tradycję, a nie zamknięta przez nią.
3. Jest zdolna do twórczej asymilacji elementów innej kultury/innych kultur.
4. Jest przez to tradycyjna i jednocześnie może być wielokulturowa.
5. Jest bazą, zapleczem do dalszego wszechstronnego, dającego satysfakcję działania.

6. Nie jest więc ona reliktem z minionych epok i nie ogranicza swoich członków w działaniach czy pomysłach, a przeciwnie – zwiększa te możliwości.
7. Dobra rodzina jest bezpieczna.
8. Daje ona możliwość dokonywania świadomych wyborów, przed którymi stawia nas świat.
9. Wreszcie dobra rodzina to ta, która wyróżnia się świadomą tożsamością; tożsamość ta z kolei daje podstawy, aby korzystać ze współczesnego świata, a nie po nim dryfować czy iść na dno.

Tak sformułowane propozycje kierunków kształcenia i wychowania Polaków w XXI wieku stawiają przed uczniami i nauczycielami bardzo wysokie wymagania. Jednocześnie w perspektywie międzynarodowej wydaje się, że nie ma dziś innej drogi – albo będziemy się aktywnie, chętnie, z ciekawością poznawali, podejmowali wspólne wyzwania i razem doprowadzali je do końca, albo zostanie nam tylko ukryć się za fałszywą tradycją o skostniałych (a czasem nawet nieludzkich) prawach i praktykach wobec jej członków, która będzie tylko umacniała nienawiść i utrwalala międzykulturowe stereotypy. Wybór należy do nas – ludzi XXI wieku, ale choć tak oczywisty, na razie jeszcze często pozostaje w sferze projektów i humanistycznych życzeń. Praktyka, podporządkowana w większości ekonomii, pieniądzwowi i żądzy zysku, woli kroczyć drogą agresji i bólu. To jednak musi się zmienić. W taką metamorfozę sama wierzę i wiem, że nie jestem w tym przekonaniu osamotniona.

BIBLIOGRAFIA

Prace zwarte:

Barber B., *Dżihad kontra Mcświat*, tłum. H. Jankowska, Warszawa 2001.

Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, przew. J. Delorse, Warszawa 1998.

Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji: źródła, tendencje i teorie*, [w:] *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kielce 2006.

Eco U., *Rakiem. Gorąca wojna i populizm mediów*, tłum. J. Ugniewska, K. Żaboklicki, A. Wasilewska, Warszawa 2007.

Fromm E., *Mieć czy być?*, tłum. J. Karłowski, Poznań 2003.

Świat zglobalizowany a życie rodzinne – wyzwania dla edukacji XXI wieku

Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005.

Kapuściński R., *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*, Kraków 2007.

Kerckhove de D., *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, tłum. P. Nowakowski, W. Sikorski, Warszawa 1996.

Lewandowski E., *Pejzaż etniczny Europy*, Warszawa 2004.

Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.

Region, tożsamość, edukacja, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobiecki, Białystok 2005.

Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Warszawa 2002.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, t. 4, Warszawa 2005.

Złożoność edukacji humanistycznej jako przedmiot badań i analiz naukowych, red. T. Strawa, Szczecin 2003.

Szahaj A., *Zniewalająca moc kultury*, Toruń 2004.

Czasopisma:

Denek K., *Wartości edukacji szkolnej*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2006, nr 4 (47), (Rzeszów).

„Forum. Najciekawsze artykuły z prasy światowej” 2007, nr 19.

„Polityka” 2007, nr 19.

„Przekrój” 2007, nr 17/18.

„Wprost” 2007, nr 19.

ANNA PABIAŃCZYK

Szkoły rodzenia jako przykład pedagogizacji rodziców

(analiza programów nauczania wybranych szkół rodzenia w Krakowie)

Wejście w rolę rodzica powoduje zmianę organizacji życia oraz wymaga kwalifikacji, z czego przyszli rodzice powinni w pełni zdawać sobie sprawę. Realizowanie tego zadania jest bardzo trudne i dość złożone, wymaga gruntownej wiedzy. Nie do pomyślenia wydaje się więc podejmowanie go bez przygotowania.

Jedną z ważnych, organizowanych celowo form edukacji rodzicielskiej są szkoły rodzenia. W niniejszym opracowaniu podejmę próbę wyjaśnienia terminu rodzicielstwo, przeanalizowania programów wybranych szkół rodzenia w Krakowie, metod pracy oraz funkcji, jaką pełnią one w przygotowaniu do rodzicielstwa przyszłych matek i ojców.

RODZICIELSTWO – PRÓBA WYJAŚNIENIA TERMINU

Analiza problematyki związanej z małżeństwem i rodzicielstwem w szybko zmieniającym się świecie nie jest łatwa. Wymaga bowiem szerszego spojrzenia na rodzinę i jej funkcje, które przestają być jednoznaczne. Wskazane są bowiem badania w trzech wymiarach czasowych: przeszłym, teraźniejszym i przyszłym. Również określenie, czym jest małżeństwo, rodzina i rodzicielstwo staje się z punktu widzenia badacza dość trudne do zdefiniowania. W związku z wielością form można przyjąć wiele ich definicji. Dopóki jednak człowiek będzie postrzegany jako *homo familiaris* (istota rodzinna), rodzina będzie najważniejszym składnikiem współczesnego świata¹.

¹ Por.: L. Kocik, *Wzory małżeństwa i rodziny. Od tradycyjnej jednorodności do współczesnych skrajności*, Kraków 2002, s. 8.

Trzeba sobie uzmysłować, że przez całe wieki małżeństwo i rodzina wypełniały zadania znacznie szersze niż te, które się im dzisiaj przypisuje. Życie poza małżeństwem i rodziną oznaczało życie na marginesie społeczności. Rodzina była małym zakładem produkcyjnym – warsztatem rzemieślniczym lub gospodarstwem rolnym. Pełniła więc istotną i podstawową funkcję gospodarczą, zapewniając swoim członkom utrzymanie. Pełniła także funkcję ochronną w sytuacji, gdy nie istniał jeszcze system rent i emerytur czy jakichkolwiek innych ubezpieczeń społecznych. Ludzie nie wyobrażali sobie życia bez małżeństwa i rodziny. Liczne potomstwo nie tylko nadawało rodzicom sens życia, ale także budziło nadzieję na lepszą egzystencję materialną; stanowiło tanią siłę roboczą, zapewniało bezpieczną starość, umożliwiało przedłużenie rodu².

Spółeczna misja rodziny wyraża się nie tylko w zapewnieniu ciągłości gatunku (choć jest to istotna funkcja rodziny), bo taką trwałość mogłaby zapewnić prokreacja pozamałżeńska, lecz przede wszystkim w tym, że stanowi ona fundament, warunek i wzorzec społecznego ładu. Rodzina nadaje bowiem jednostce określoność genealogiczną oraz podmiotowość. Od początku swego istnienia człowiek był określany i identyfikowany poprzez odniesienie do rodziny. Brak przynależności do rodziny sprawiał, że jego identyfikacja była trudna, a niejednokrotnie nawet niemożliwa. Działo się tak dlatego, że inny porządek społeczny, bez rodzinnej identyfikacji i genealogii, był nie do pomyślenia, przekraczał wyobraźnię i społeczną tolerancję, nie mieścił się w oczywistym porządku normalności i ładu społecznego. Instytucja małżeństwa i rodziny była często ważniejsza od wyznania, przynależności etnicznej, obywatelskiej czy narodowej. Dla usankcjonowania związku małżeńskiego oraz rodziny wspomniane przynależności często przecież zmieniano³.

Mówiąc o małżeństwie, a przede wszystkim o rodzicielstwie, nie sposób nie wspomnieć o miłości. To, co ważne dla rodziny w miłości, to przede wszystkim dawanie siebie będące bardzo trudną sztuką dnia codziennego. Oczywiście najpełniejszą odmianą tej miłości jest macierzyństwo. Mężczyzna może zaś dawać siebie przez rezygnację ze swej niezależności, rezygnację z „Ja” na rzecz „My”. Karol Wojtyła stwierdza:

Ojcostwo i macierzyństwo w świetle osób stanowczo nie ogranicza się do funkcji biologicznej, do przekazania życia, [...] to znamię szczególnej doskonałości duchowej. Polega ona zawsze na jakimś „rodzeniu” w sensie duchowym,

² Z. Knotz, *Akt małżeński*, Kraków 2001, s. 41, za: L. Kocik, *Wzory małżeństwa...*, *op. cit.*, s. 7.

³ Szerzej w: L. Kocik, K. Jaskulska, *Wpływ zmian ogólnospołecznych na funkcjonowanie rodziny – aspekt socjologiczny*, „Państwo i Społeczeństwo”. *Wybrane problemy rodziny u progu ponowoczesności*, red. G. Makiełło-Jarża, Kraków 2005.

na kształtowaniu dusz. I dlatego owo ojcostwo i macierzyństwo duchowe ma zasięg o wiele szerszy niż cielesne. Ojciec i matka, którzy dali dzieciom samo życie biologiczne, muszą z kolei żmudnym wysiłkiem dopełnić swe rodzicielstwo ojcostwem i macierzyństwem duchowym przez wychowanie⁴.

Oprócz miłości silną więzią łączącą rodzinę jest rodzicielstwo. Rodzicielstwo jest podstawą bytu człowieka, zapewnia ciągłość gatunku ludzkiego i obejmuje fazy prokreacji, rodzenia, pielęgnacji oraz długotrwałego procesu opiekuńczego i wychowawczego. Rodzicielstwo to nie tylko posiadanie dzieci, lecz przede wszystkim pełnienie wobec nich funkcji rodzicielskich: bycie matką i ojcem. Zadanie wychowania dzieci spoczywa na obojgu rodzicach. Wielu autorów podkreśla wielką rolę matki i ojca w życiu rodziny. Ojciec i matka świetnie się uzupełniają. Ojciec wychowuje bardziej przez swój autorytet, matka natomiast wzbogaca sferę uczuciową⁵.

Pojęcie rodzicielstwa wydaje się oczywiste, ale jak się okazuje, trudno jest w literaturze znaleźć jego definicje. Rodzicielstwo może oznaczać miłość do dzieci i pragnienie ich szczęścia w przyszłości. A drogą do tego jest proces wychowania, jaki spoczywa na rodzicach.

SZKOŁY RODZENIA – RYS HISTORYCZNY ORAZ OGÓLNE ZAŁOŻENIA

Rodzicielstwo tak naprawdę zaczyna się w dniu, kiedy rodzice zaczynają świadomie planować powiększenie rodziny. Zająście w ciężę powoduje, że oswojenie się z tym faktem staje się jeszcze bardziej intensywne. Rozpoczyna się proces przygotowania do porodu, a potem do sprawowania ról matki i ojca.

O przygotowaniu do porodu mówiono już w XIX wieku. Pierwsze kroki w tym kierunku poczyniono we Francji i Anglii. Skupiano się na gotowości do porodu fizjologicznego. Położnicy zastanawiali się, jak pomóc kobiecie, aby złagodzić bóle porodowe. Kobieta zazwyczaj boi się porodu, a lęk potęguje ból. Założeniem była więc zmiana nastawienia kobiety tak, aby pokonała ból. Tak powstał pomysł powołania do życia szkół rodzenia. Ich rozwój na świecie przypada na lata dwudzieste XX wieku. W Polsce prekursorem idei szkół rodzenia był profesor Lesiński ze Szczecina. W 1950 roku odbyła się konferen-

⁴ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1960, za: J. Kuźma, A. Łuczyński, *Miłość a wychowanie*, s. 312-319, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3, Kraków 2006.

⁵ J. Kuźma, *Ewolucyjne przemiany współczesnej rodziny polskiej*, [w:] *Edukacja prorodzinna*, red. M. Chymuk, D. Topa, Kraków 2000, s. 25.

cja na temat porodu bezbolesnego. Jej efektem stało się otwarcie pierwszych szkół rodzenia na terenie naszego kraju. Powstały one w latach 1956–57 w Warszawie, Wrocławiu i Łodzi. Kolejne lata niosły za sobą dalszy rozwój tych placówek. Obecnie nie ma chyba większego miasta, w którym nie istniałyby przynajmniej jedna szkoła rodzenia. Najczęściej powstają przy szpitalach, ale są też prywatne i niezależnie działające.

Podstawowym zadaniem szkół rodzenia jest zarówno psychiczne, jak i fizyczne przygotowanie kobiet do porodu oraz macierzyństwa. W programie szkół rodzenia nie zapomina się również o ojcach i o ich bardzo ważnej, stale rosnącej roli w okresie ciąży żony, porodu i ich miejscu w rodzinie.

Zajęcia w szkołach rodzenia w większości przypadków są odpłatne, ale można też znaleźć takie placówki, które nie pobierają żadnych opłat.

PROGRAM SZKÓŁ RODZENIA

Programy szkół rodzenia są bardzo zbliżone do siebie. Dla porównania przedstawię program Szkoły Rodzenia „Ujastek” (działającej przy Szpitalu Ujastek) oraz Szkoły Rodzenia przy Szpitalu im. G. Narutowicza w Krakowie.

Zajęcia w szkołach rodzenia trwają zazwyczaj cztery tygodnie, odbywają się dwa spotkania tygodniowo. Dzielą się na część teoretyczną oraz praktyczną. Kończą się symbolicznym Certyfikatem Ukończenia Szkoły Rodzenia.

SZKOŁA RODZENIA „UJASTEK”, UL. UJASTEK 5B

I. Sesja na terenie szpitala:

- prezentacja oddziału i personelu lekarskiego oraz położniczego,
- wstępne rozmowy i konsultacje dla par,
- przedstawienie misji, celu i programu szkoły rodzenia.

Ciąża i poród w społeczeństwie na przestrzeni wieków:

- jak dawniej traktowano kobietę w ciąży, w czasie porodu i połogu.

Rozwój dziecka od poczęcia do porodu.

II. Podstawowe wiadomości o ciąży:

- wiadomości o ciąży,
- niezbędne badania lekarskie i laboratoryjne,
- wskazówki dietetyczne i higieniczne.

Fizjologia noworodka:

- jak pielęgnować, jak karmić,
- na co zwracać uwagę – objawy fizjologiczne i patologiczne,
- podstawowe informacje o fazach rozwoju twojego dziecka.

Karmienie piersią, problemy z laktacją.

Praktyczna prezentacja wspomagania laktacji.

III. Psychologiczne aspekty ciąży – jej wpływ na małżeństwo i rodzinę.

Psychologia nienarodzonego.

Nauka poznawania wzajemnego matki i dziecka nienarodzonego.

Psychologia niemowlęcia.

Rola mężczyzny w opiece nad kobietą w ciąży.

Przepisy prawne dotyczące kobiet w ciąży.

Zasady i przepisy dotyczące pracy kobiet w ciąży.

IV. Jak rodić – tradycja czy nowatorstwo:

- gdzie rodić (dom czy szpital),
- poród rodzinny (rola partnera przy porodzie),
- połóg a życie seksualne, co dalej z prokreacją,
- okresy porodu, pozycje przy porodzie.

Poród w wannie.

Czy musi boleć – ZOP, cesarskie cięcie.

Zasady pielęgnacji, higieny i odżywiania kobiety po porodzie:

- pielęgnacja po cięciu cesarskim.

Zajęcia praktycznego przygotowania do porodu:

- fizjoterapia przedporodowa: gimnastyka, ćwiczenia oddechowe, ćwiczenia relaksacyjne.

Pielęgnacja noworodka: przewijanie, kąpiel.

Fizjoterapia przedporodowa: aktywne pozycje porodowe.

Fizjoterapia poporodowa.

**SZKOŁA RODZENIA PRZY SZPITALU IM. G. NARUTOWICZA,
UL. SIEMASZKI 17**

- I. Rozpoczęcie kursu. Fazy porodu. Cesarskie cięcie.
- II. Psychoprofilaktyka porodu. Psychologia prenatalna. Psychologiczne aspekty ciąży, porodu i połogu.
- III. Higiena ciąży. Przyjęcie rodzącej na salę porodową. Pierwsze przystawienie dziecka do piersi.
- IV. Adaptacja noworodka do życia pozałonowego (układ oddechowy, układ

krążenia, termoregulacja, odżywianie). Fizjologiczne stany przejściowe u noworodka (żółtaczka fizjologiczna, obniżenie poziomu cukru we krwi, ubytek wagi, odczyny estrogenne, smółka i stolce przejściowe). Postępowanie profilaktyczne w życiu noworodka i niemowlęcia (badania przesiewowe, badania profilaktyczne, szczepienia ochronne, krzywica, niedokrwistość).

V. Poród rodzinny. Rola ojca.

VI. Pielęgnacja noworodka w pierwszych dobach życia. Zajęcia praktyczne w „kądki noworodka”. Kąpiel, przewijanie, wyprawka.

VII. Połóg i higiena krocza. Powrót płodności po porodzie. Planowanie rodziny.

VIII. Karmienie piersią.

Zajęcia praktycznego przygotowania do porodu. Pielęgnacja noworodka.

W zajęciach zazwyczaj można brać udział od siódmego miesiąca ciąży. Jednorazowo (w zależności od szkoły) w kursie uczestniczy od 4–7 par.

Ponieważ programy większości szkół rodzenia są bardzo podobne, poprzestanę na prezentacji powyższych.

PREZENTACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Analizując programy szkół rodzenia, nasuwa się pytanie, czy wszystkie z tematów są jednakowo ważne dla uczestników oraz które z nich mają największy wpływ na lepsze przygotowanie do pełnienia roli matki i ojca.

Od 3 do 27 kwietnia 2006 roku uczestniczyłam w zajęciach Szkoły Rodzenia „Ujastek”, prowadząc obserwację uczestniczącą ukrytą. Celem obserwacji było zbadanie zachowań oraz zaangażowania przyszłych matek i ojców w zajęcia szkoły rodzenia, w których uczestniczyło 12 par. Aby wyniki były bardziej wiarygodne, przeprowadziłam wywiad nieskategoryzowany, niejawny, który wykazał, jakim zmianom powinien być poddany program szkół rodzenia. Wywiad przeprowadziłam z wszystkimi uczestnikami kursu. Poniżej prezentuję wyniki obserwacji ujęte w formie tabeli.

Tabela 1. Zachowania przyszłych matek i ojców podczas zajęć w szkole rodzenia oraz ich zaangażowanie w zajęcia

Data zajęć	Tematyka zajęć	Zachowania uczestników	Zaangażowanie ojców	Zaangażowanie matek	Sposób przekazywania treści przez prowadzącego	Uwagi
03.04.2006	Cięża i poród w poleczeństwie na przestrzeni wieków.	Zaciekawienie, zainteresowanie, obawa przed nowym miejscem, ludźmi, wzajemna obserwacja uczestników, podglądanie zachowań.	Uważne słuchanie, pomoc partnerkom w przygotowaniu napojów, wyraźne pobudzenie uwagi w sytuacjach, kiedy prowadzący wspominał o mężczyznach i ich udziale w porodzie na przestrzeni wieków.	Uważne słuchanie, częste zmiany pozycji wynikające z niewygody długiego siedzenia na twardych krzesłkach.	Wykład połączony z prezentacją multimedialną.	Zajęcia teoretyczne.
Rozwój dziecka od poczęcia do porodu	Jw.	Zdecydowanie większe zainteresowanie tematyką, wyraźne porównywanie teorii z praktyką. Dopytywanie żon o stan i zaangażowanie ich cięż, zadawanie pytań w przypadku wątpliwości. Spore zainteresowanie zdjęciami USG 4D płodu z kolejnych miesięcy ciąży.	Zdecydowanie większe zainteresowanie tematyką, wyraźne odnieść wrażenie, że kobiety dość dobrze orientują się w tej tematyce - wiedzą, jak przebiega cięża. Spore zainteresowanie zdjęciami USG 4D płodu z kolejnych miesięcy ciąży.	Spadek zainteresowania tematyką. Można odnieść wrażenie, że kobiety dość dobrze orientują się w tej tematyce - wiedzą, jak przebiega cięża. Spore zainteresowanie zdjęciami USG 4D płodu z kolejnych miesięcy ciąży.	Jw.	Zajęcia teoretyczne.

06.04.2006	Fizjoterapia przedporodowa: gimnastyka, ćwiczenia oddechowe, ćwiczenia relaksacyjne	Niepewność i zaciekawienie w związku z koniecznością zmiany stroju i nowymi zajęciami.	Średnia aktywność, raczej zawstyżenie (odnosi się wrażenie, że taki rodzaj ćwiczeń jest zbyt intymny), na wyraźne polecenie prowadzącej niechęć wykonywanie ćwiczeń. Sporo śmiechu w związku z ociężałością partnerek.	Duże zaangażowanie szczególnie w ćwiczenia oddechowe. Mimo trudności w wykonywaniu ćwiczeń widoczna chęć silnego zaangażowania się w zajęcia.	Pokaz, a następnie kontrola prawidłowości wykonywania ćwiczeń przez kursantki.	Zajęcia praktyczne.
10.04.2006	Podstawowe wiadomości o ciąży (niezbędne badania lekarskie i laboratoryjne, wskazówki dietetyczne i higieniczne)	Większe poczucie pewności, pierwsze próby nawiązania kontaktu z innymi uczestnikami.	Temat nie wzbudził większego zainteresowania panów. Podpytywali partnerki, czy aby na pewno wykonali takie badania, o których mowa na wykładzie. Komentarze w przypadku tematyki związanej z dietą – głośne obietnice „przyplanowania” partnerek pod względem nawyków żywieniowych.	Widoczny brak zainteresowania tematem. Panie, będąc pod stałą kontrolą lekarską, raczej na bieżąco wykonują badania lekarskie i mają świadomość, jakie jeszcze je czekają. Pobudzenie zainteresowania przy tematyce związanej z dietą. Szczególnie dieta po porodzie wzbudzała silne zainteresowanie kobiet.	Wykład połączony z prezentacją multimedialną.	Zajęcia teoretyczne.

	<p>Fizjologia noworodka: jak pielęgnować, jak karmić; na co zwracać uwagę – objawy fizjologiczne i patologiczne.</p>	<p>Jw.</p>	<p>Duże zainteresowanie tematyką, połączone z pewnym przerażeniem po poznaniu liczby chorób, które czyhają na niemowlę. Dużo pytań na temat opieki lekarskiej, szczepień.</p>	<p>Duże zainteresowanie tematem. Pielęgnacja noworodka wzbudziła zdecydowanie największą ciekawość.</p>	<p>Wykład połączony z prezentacją multimedialną.</p>	<p>Zajęcia teoretyczne.</p>
	<p>Karmienie piersią, problemy z laktacją</p>	<p>Jw.</p>	<p>Spadek zainteresowania, pewne zawstyżenie tematyką. Brak pytań ze strony panów.</p>	<p>Bardzo duże zainteresowanie tematem. Duża liczba pytań. Niedośyt wiadomości. Pytania wyrażały duży niepokój związany z karmieniem. Pytania dotyczyły głównie higieny piersi, wystarczającej ilości pokarmu i obaw, czy przyszła mama będzie mogła karmić.</p>	<p>Wykład połączony z prezentacją multimedialną.</p>	<p>Zajęcia teoretyczne.</p>

11.04.2006	Pielęgnacja noworodka, przewijanie, kąpiel.	Wyraźne oczekiwanie na te zajęcia. Widoczne nawiązywanie znajomości pomiędzy uczestnikami szkoły.	Zajęcia wzbudziły ogromne zainteresowanie wśród panów. Na widok lalki imitującej dziecko widoczne podniecenie na twarzach panów. Przyszli tatusiowie wyraźnie mają ochotę przyjąć na siebie obowiązek kąpienia dziecka. Widok małych ubranek wzbudził rozczulenie na twarzach panów. Dużo pytań. Wiedza panów z tego zakresu dość duża. Ewidentna konfrontacja wcześniejszej zdobytej wiedzy teoretycznej z pokazem praktycznym.	Duże zainteresowanie tematem. Uśmiech nie schodził z twarzy pań. A równocześnie widoczny lęk przed pielęgnacją tak małego dziecka.	Pokaz kąpeli i przewijania noworodka na lalce imitującej dziecko.	Zajęcia praktyczne.
------------	---	---	--	--	---	---------------------

18.04.2006	Fizjoterapia przedporodowa; aktywne pozycje porodowe.		Nadal mała aktywność wśród panów, choć większa niż na pierwszych zajęciach praktycznych. Poczucie wstydu, skrepowania na przemian z chęcią pomocy partnerkom. Zajęcia z piłką wywołały wzrost zainteresowania ćwiczeniami.	Duża aktywność, staranne wykonywanie ćwiczeń.	Pokaz, a następnie kontrola prawidłowości wykonywania ćwiczeń przez kursantki.	Zajęcia praktyczne.
24.04.2006	Psychologiczne aspekty ciąży; psychologia dziecka nienarodzonego; nauka poznawania wzajemnego matki i dziecka nienarodzonego; psychologia niemowlęcia.	Coraz większa swoboda zachowań. Rozpoznawanie starych uczestników kursu.	Temat nie wzbudził dużego zainteresowania wśród panów. Raczej z powątpiewaniem patrzyli na panią psycholog. Niedowierzanie na twarzach i pobłażliwy uśmiech. Brak pytań.	Większe zainteresowanie niż u panów, ale również spory dystans do tematyki. Raczej bez pytań do prowadzącej.	Wykład.	Zajęcia teoretyczne.

	Rola mężczyzny w opiece nad kobietą ciężarną.	Jw.	Zainteresowanie tematem. Pod wpływem słów prowadzącej widoczna czułość na twarzach panów. Duma z faktu bycia niezbednym w opiece nad partnerką.	Mniejsze zainteresowanie tematyką, ale mile spojrzenia w stronę partnerów.	Wykład.	Zajęcia teoretyczne.
	Przepisy prawne dotyczące kobiet w ciąży; zasady i przepisy dotyczące pracy kobiet w ciąży.	Jw.	Bardzo duże zainteresowanie tematem. Dużo pytań i wątpliwości. Spora wiedza wcześniej zdobyta, a teraz konfrontowana z prawnikiem.	Bardzo duże zainteresowanie tematem. Dużo pytań i wątpliwości. Spora wiedza wcześniej zdobyta a teraz konfrontowana z prawnikiem.	Wykład połączony z prezentacją multimedialną	Zajęcia teoretyczne.
25.04.2006	Fizjoterapia poporodowa.	Jw.	Zainteresowanie nadal średnie. Ciągła obawa przed obrażeniem intymnej sfery. Aktywność w wykonywaniu ćwiczeń umiarkowana.	Aktywność duża, choć z pewnym lękiem i obawami, czy ćwiczenia nie szkodzą dziecku.	Pokaz, a następnie kontrola prawidłowości wykonywania ćwiczeń przez kursantki.	Zajęcia praktyczne.

27.04.2006	<p>Jak rodzic</p> <ul style="list-style-type: none"> - tradycja czy nowatorstwo (gdzie rodzic, poród rodzinny) - rola partnera, pólóg a życie seksualne, okresy porodu, pozycje przy porodzie; poród w wannie. 	<p>Rozluźnienie atmosfery związane z końcem zajęć. Zachowania uczestników coraz bardziej swobodne.</p>	<p>Duże zainteresowanie. Z wypowiedzi panów wynika, że w ich odczuciu jest to moment, w którym zaczyna się ich aktywność. Większość przyszłych ojców deklarowało chęć bycia przy porodzie swojego dziecka. Obawy połączone z niecierpliwym oczekiwaniem na poród. Konsultacje z partnerką w sprawie wyboru pozycji do porodu. Duże zainteresowanie porodem w wannie. Delikatne zakłopotanie przy pokazie na slajdach kolejnych faz porodu. Dyskretne odwracanie wzroku.</p>	<p>Duże zainteresowanie. Lęk i oczekiwanie wypisane na twarzach. Dużo pytań dotyczących przede wszystkim momentu rozporządzenia porodu (czy zdążyć do szpitala). Poród w wannie - duże zainteresowanie.</p>	<p>Wykład połączony z prezentacją multimedialną.</p>	<p>Zajęcia teoretyczne.</p>
------------	--	--	---	---	--	-----------------------------

	Czy musi boleć? (ZOP, cesarskie cięcie).	Jw.	Zainteresowanie nadal duże, aczkolwiek emocje trochę opadają.	Nadal duże zainteresowanie. Szczególnie dużo pytań dotyczących ZOP (czy boli samo ukłucie, jak długo utrzymuje się zdrtwienie nóg itp.).	Wykład połączony z prezentacją multimedialną.	Zajęcia teoretyczne.
	Zasady pielęgnacji, higieny kobiety po porodzie fizjologicznym i cesarskim cięciu.	Jw.	Zainteresowanie spadło. Widok rodzących się niemowląt pozostał tematem do rozmów pomiędzy panami.	Nadal duże zainteresowanie. Dominującym problemem jest ból poporodowy i wygląd zewnątrzny brzucha.	Wykład połączony z prezentacją multimedialną.	Zajęcia teoretyczne.

Źródło: badania własne.

Jak wynika z powyższego zapisu, pary przychodzące na zajęcia mają już sporą wiedzę dotyczącą zmian zachodzących w organizmie kobiety. Dlatego też zajęcia dotyczące przebiegu ciąży i związanych z nimi badań nie zainteresowały uczestników kursu. Uwagę przykuwało to, co nieznanne, i co nie jest zbyt dobrze opisane w poradnikach i literaturze. Duża liczba książek i czasopism dotyczących ciąży, macierzyństwa czy opieki nad niemowlęciem bywa dla wielu rodziców ogromną pomocą, ale z drugiej strony to też olbrzymia ilość informacji i rad, które bywają sprzeczne ze sobą. Stąd też zajęcia szkoły rodzenia pozwalają na usystematyzowanie wiedzy, a czasem obalenie pewnych mitów i stereotypów powtarzanych przez znajomych, rodziców i całe rzesze „fachowców”, którzy choć sami dzieci nie mają, to o ciąży i rodzicielstwie wiedzą wszystko.

Dużym zainteresowaniem wśród przyszłych rodziców cieszą się tematy związane z samym porodem oraz laktacją. Lekarze, położne, psychologowie, podkreślając fakt, że poród jest sprawą całkowicie indywidualną, zarówno pod względem odczuć, jak i oczekiwań, pozwalają na pewne „oswojenie” lęku związanego z aktem narodzin. Ważne wydaje się przekazywanie informacji związanych ze znieczuleniem. Daje to kobietom komfort, że jest możliwość zmniejszenia bólu, o ile będzie on zbyt silny.

Największą aktywizację uczestników powodowały jednak zajęcia praktyczne, dotyczące ćwiczeń oddechowych, jak i te dotyczące pielęgnacji noworodka. Przyszli rodzice czuli niedosyt właśnie takiego sposobu przekazywania treści. Pierworódkom noworodek zdaje się tak kruchy, że uszkodzenie go wydaje się tylko kwestią czasu. Wyćwiczenie pewnych umiejętności na lalkach daje większe poczucie pewności.

Uczestnicy zajęć w szkołach rodzenia to świadomi rodzice. Posiadają już sporą wiedzę teoretyczną, stąd mniejsze zainteresowanie tematami, które dotyczą okresu ciąży od poczęcia do mniej więcej siódmego jej miesiąca.

Z rozmów przeprowadzonych z uczestnikami kursu wynika, że w programie szkół rodzenia powinno poświęcać się jeszcze więcej uwagi samemu rodzicielstwu. I to od strony pedagogicznej oraz psychologicznej. Brakuje przyszłym matkom i ojcom tematów związanych z wychowaniem niemowlęcia oraz wiedzy z zakresu stanu psychicznego rodziców, ze szczególnym uwzględnieniem kobiety (na przykład „baby blues”, rodzącej się miłości do dziecka, skutecznych sposobów na eliminowanie nieporządkanych zachowań dziecka czy ćwiczenie pożądanых reakcji). Ważnym tematem są też zmiany, jakie zachodzą w małżeństwie czy związku po narodzinach dziecka. Zastrzeżenia budziły też teoretyczne sposoby przekazywania informacji. Praktyka jest bardziej pożądana przez przyszłych rodziców.

ZAKOŃCZENIE

Biorąc pod uwagę poważne zagrożenia dla instytucji małżeństwa oraz świadomego rodzicielstwa, bardzo ważna wydaje się pedagogizacja rodziców jako najważniejszego źródła przekazywania wiedzy na ten temat. Cudak uważa, że poziom kultury pedagogicznej rodziców nie jest zadowalający. Stąd pilna potrzeba edukacji prorodzinnej. Realizatorami kształcenia pedagogicznego obecnych i przyszłych (potencjalnych) rodziców powinny być, zdaniem Cudaka, ośrodki wychowywania równoległego (domy kultury, mass media, kościoły, czasopisma, książki, kino), a także samorządy terytorialne. Ale główną rolę w edukacji prorodzinnej powinna pełnić szkoła⁶.

Jedną z ważnych, organizowanych celowo form edukacji rodzicielskiej są szkoły rodzenia, będące odpowiedzią na potrzebę świadomego rodzenia. Szkoły rodzenia to zespół edukacyjnych zajęć interdyscyplinarnych, obejmujących ochronę zdrowia kobiety w ciąży, jej dziecka oraz warsztaty praktycznego przygotowania do porodu i pielęgnacji noworodka w przyszłym rodzicielstwie. Wprowadzenie zmian postulowanych przez uczestników szkół rodzenia spowodowałoby powstanie jednej z najważniejszych placówek kształcenia pedagogicznego przyszłych rodziców.

Uczestnicy szkół rodzenia podkreślają jednak zgodnie, że są to jedne z nielicznych miejsc, w których można zdobyć rzetelną wiedzę na temat przyszłego rodzicielstwa.

⁶ H. Cudak, *Edukacja pedagogiczna rodziców – ważny element systemu polityki prorodzinnej*, [w:] *Edukacja prorodzinna*, op. cit.

JAROSLAVA DOSEDLOVA

Life satisfaction of adolescents in relation to their values

Orientation

1. OBJECTIVES

By 1967, life satisfaction and happiness had become an interest of modern psychologists (Diener, 1999). Wilson defined a happy man as young, healthy, well educated, extroverted, optimistic, easy-going, a married religious person with high salary, high working morale and moderate aspiration. Sex and intelligence do not play any role in the consideration of happiness and life satisfaction (Diener et al., 1999). Since that almost forty-year long verification research of subjective and objective factors which more or less predict the individual feeling of satisfaction and happiness results have shown that subjective wellbeing is a complex phenomenon which requires the system approach. Our study links to a series of researches of life satisfaction recently conducted for a complex of socialized human needs – values and value orientations. An internalized system of values prompts what we will consider substantial and what unimportant in our life. Values, needs and attitudes have the energizing element and modify the direction and the intensity of our behavior.

Diener et al. (1999) described the feeling of life happiness as subjective well-being (SWB) composed of three components:

- emotional response,
- satisfaction in various life spheres,
- global evaluation of life satisfaction.

In our study, we consider life satisfaction as a cognitive component – the way people evaluate their lives.

This explorative study intends to contribute to clarification of the relation between life satisfaction, value orientation and selected personality characteristics.

Our first interim goals are:

1) To define and characterize particular types of value orientation in an experimental group of adolescents, compare profiles of particular types of value orientation and describe them based on selected personality variables.

2) To investigate if particular empirically found types of value orientation are related to the level of life satisfaction.

2. METHODS

2.1 The sample

In September and October 2002, methods were administered to adolescents (N=841, 365 men, 475 women, 1 respondent did not provide information about sex) from the second and the third grades from randomly chosen vocational schools, technical high schools, high art schools and grammar schools in the Southern Moravian region. Average age was 16.8.

2.2 Research methods *The Value Hierarchy Test*

The Value Hierarchy Test by Milton Rokeache focuses on 36 values divided into two groups with 18 items. One group identifies the so-called goal values presenting desired final state of existence. The second part consists of the so-called instrumental values presenting desired behavior (Svoboda, 1999, p. 235).

NEO Five-Factor Inventory

To determine personality traits, we applied NEO Five-Factor Inventory by P.T. Costa and R.R. McCrae which was translated, based on lexical analysis, by M. Hřebíčková and T. Urbanek (Testcentrum, Praha 2001).

The inventory consists of 60 items covering five basic factors: Openness toward experience, Conscientiousness, Extraversión, Agreeableness, Neuroticism. Respondents express their opinions on how much particular statements apply to them on a 5 – point scale (0 – does not apply to me at all, 1 – hardly applies to me, 2 – neutral, 3 – rather applies, 4 – fits perfectly).

Life Satisfaction Scale

The level of life satisfaction was measured by Satisfaction With Life Scale (Pavote et Diener, 1993). It consists of five items. Respondents marked their agreement or disagreement with each item on a scale 1-5 (1 - fully disagree, 2 - rather disagree, 3 - cannot decide, 4 - rather agree, 5 - fully agree). Scores were totalled for analysis (ranges from 5 to 25 regarding 5 items). With a high score meaning a high level of life satisfaction.

Rosenberg's self-evaluation scale

Rosenberg's self-evaluation scale (Rosenberg, 1965, Blatny a Osecká, 1994) was administered to explore a global level of self-evaluation. The scale contains 10 items. Respondents marked the level to which each statement applies to them on a 4-point scale (1 - does not apply, 2 - rather does not apply, 3 - rather applies, 4 - applies completely). A high score means a high level of self-evaluation.

Social perspective questionnaire, optimism and subjective feeling of control scale

A list of 20 expected events (13 positive and 7 negative) in professional and personal life was constructed to explore adolescents' relation to their own future. In the first part, respondents were supposed to guess (as percentage, with - 0%=never, and 100%=certainly) how high the probability that they personally will go through a certain event in some point of their lives is.

In the second part, respondents guessed the probability that their peers of the same sex will undergo a certain event (as percentage, with - 0%=never, and 100%=certainly). In the third part, respondents marked subjective feeling of control over the life events on a 5-point scale (1- one cannot affect the occurrence of the event at all, 2-one can affect very slightly, 3-one can affect the occurrence of the event moderately, 4 - one can quite seriously affect the event, 5 - one can strongly affect the event).

The scale of optimism was created based on the first and the second part of the questionnaire. Optimism is viewed as respondent's expectation that he/she will experience more positive and less negative events in his/her life than he/she expects his/her peers of the same sex will experience. (Our concept of optimism is related to the concept of optimism as a positive illusion suggested by Taylor and Brown, 1988 and 1994.)

Twenty new variables were created. Chances of peers were subtracted from chances of respondents in positive and then in negative expected life events. Level of respondents' optimism was created by the average of

all those twenty variables. Reliability reached an acceptable number (Cronbach's alpha = 0.79).

2.3 Data processing

Typology based on 18 variables has shown to be too difficult to interpret. Therefore, the factor analysis (Varimax rotation) was applied to reduce the number of variables to four groups. These four new variables were computed by K-mean cluster analysis which produced four clusters of value orientation types. The scattering analysis method was applied to uncover differences among persons from certain value types in the average level of optimism, subjective feeling of control, self-evaluation, life satisfaction and in the 5 dimensions of Big Five. Results were computed through a set of statistical programs (SPSS).

3. RESULTS AND INTERPRETATIONS

3.1 Factor analysis of items in Rokeach's value hierarchy test

Factor analysis (Varimax rotation) was applied to reduce 18 mentioned variables to 4 factors which explain 44% of common scatter (see table 1). The four factors follow:

Factor 1 - *common human values* (world peace, national welfare, equality, world of beauty, wisdom)

Factor 2 - *traditional "middle class" values* (comfortable life, social recognition, satisfaction, feeling of personal safety, luck, and rewarding life)

Factor 3 - *pro-social and values oriented at internal integrity* (real friendship, mature love, care for family, internal harmony, self-esteem)

Table 1. Factor analysis with Varimax rotational strategy

	item analysis			
	1	2	3	4
world peace	0.720	-0.076	0.081	-0.055
national welfare	0.634	0.263	-0.007	-0.012
equality	0.614	-0.079	0.191	-0.081
world of beauty	0.527	-0.152	-0.063	0.475
wisdom	0.409	0.027	0.194	0.311
comfortable life	-0.088	0.725	-0.056	-0.034

Life satisfaction of adolescents in relation to their values..

social recognition	-0.010	0.628	0.047	0.271
satisfaction	-0.044	0.557	0.297	0.031
feeling of personal safety	0.361	0.523	0.254	-0.211
luck	0.005	0.520	0.389	0.019
rewarding life	0.296	0.434	-0.089	0.312
real friendship	0.099	-0.047	0.652	0.018

Factor 4 - value of individual nonconventional satisfaction (exciting life, freedom)

mature love	-0,087	0,180	0,634	0,079
care for family	0,363	0,129	0,525	-0,165
internal harmony	0,288	0,070	0,460	0,296
self-esteem	0,177	0,210	0,430	0,257
exciting life	-0,209	0,122	-0,015	0,688
freedom	A A o n m, VZ- /	A A C a kj , v; -> î	A "» A 1 \\j , Z, 7 1	A ata v j *l 3 4

3.2 Typology of value orientation

Cluster analysis, a method of K-mean cluster was applied to form types of value orientation by using four value groups mentioned above. Results for 3 to 6 clusters were tried. The result for 4 clusters appeared best for interpretation purposes.

The following figure shows basic characteristics of cluster's value orientation (see figure 1):

Cluster 1 (N = 187) – respondents do not prefer common human values but "middle class" and prosocial values, and those focused on internal integrity, excitement and freedom. Cluster 2 (N = 90) – respondents do not prefer prosocial values and values focused on internal integrity, they appreciate common human values and "middle class" values, they prefer excitement and freedom less than other clusters.

Cluster 3 (N = 327) – ambiguous majority, they consider all values of almost the same importance.

Cluster 4 (N = 183) – respondents do not prefer "middle class" values, appraise excitement and personal freedom

Respondents (N=17) who scored too far from central values of clusters were excluded from further analysis.

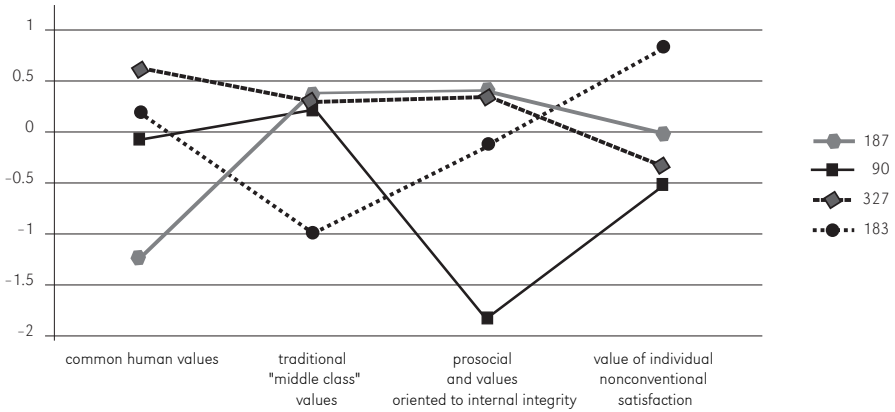


Fig. 1. Types of value orientation (clusters 1 - 4)

Contingency table shows value types loading by sex. The number of males and females varies significantly (Chi-square test = 37.8; df = 3; p < 0.001).

Table 2. Value types by sex

		Value types					total
		do not prefer common values	do not prefer prosocial values	ambiguous majority	do not prefer traditional values but excitement and freedom		
Sex	Male	99	48	101	84	332	
	%	29.8 %	14.5 %	30.4 %	25.3 %	100.0 %	
Sex	Female	81	37	226	93	437	
	%	18.5 %	8.5 %	51.7%	21.3 %	100.0 %	
Total	Number	180	85	327	177	769	
	%	23.4 %	11.1 %	42.5 %	23.0 %	100%	

Cluster 1 is loaded by 29.8% of men and 18.5% of women. Therefore, less men than women prefer common values and not traditional "middle class" values, prosocial values, self-evaluation, excitement and freedom.

Cluster 2 gathers a lower share of respondents, 14.5% of men and 8.5% of women. More women than men prefer prosocial values and values focused on internal integrity. Comparing to other clusters, this one contains the lowest percentage of women. The result agrees with the traditional perspective of woman's social role (carrying prosocial orientation) in our cultural context. Men and women in this cluster consider traditional "middle class" values to be important. Furthermore, compared to other clusters, they appreciate excitement and freedom the least.

Cluster 3 contains 30.4% of men and 51.7% of women. An ambiguous value orientation appears to be typical. In comparison with other clusters, the majority of men and women belong here. A high number of respondents with ambiguous value orientation could probably be explained by adolescent developmental stage being filled with searching for the identity and experimenting with various value systems.

Cluster 4 is balanced considering the sex of respondents. Preference of excitement and freedom over other, and particularly "middle class", values is characteristic for 25.3% of men and 21.3% of women.

3.3 Value types and selected personality characteristics

The scattering analysis method was applied to uncover differences among respondents from certain value types in an average level of optimism, global self-evaluation, life satisfaction and in 5 dimensions of Big Five (Openness to new experience, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness, Neuroticism).

Difference among respondents in value types is statistically significant at the 1% level in almost all researched variables. On the other hand, differences in the average level of life satisfaction and subjective personal control have not proved to be statistically significant.

Relationship between value orientation and life satisfaction This relationship has not proved to be statistically significant.

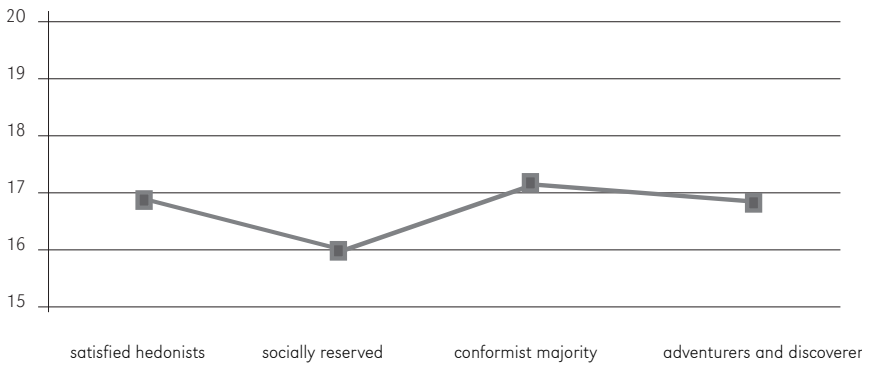


Fig. 2. Average numbers of life satisfaction (SWB) for particular value types (differences are not statistically significant)

Relationship between value orientations and selected personality characteristics

Table 3. Selected personality characteristics of adolescents in relation to their value preferences

Personl. Char.	Value types	N	Average	Stand. deviation	F	Sig.*)
Optimism	cluster 1 – do not prefer common values	164	6.8808	11.01913	5.127	.002*
	cluster 2 – do not prefer social values	74	1.9419	9.83465		
	cluster 3 – ambiguous majority	292	4.9414	8.65559		
	cluster 4 – prefer excitement and freedom	159	4.2264	8.73981		
	total	689	4.9159	9.49954		
Subjective feeling of control	cluster 1 – do not prefer common values	154	3.5490	.41909	3.319	.020
	cluster 2 – do not prefer social values	72	3.3993	.51035		
	cluster 3 – ambiguous majority	276	3.4179	.48658		
	cluster 4 – prefer excitement and freedom	150	3.4997	.46359		
	Total	652	3.4656	.47144		
Neuroticism	cluster 1 – do not prefer common values	171	22.7836	9.04596	5.063	.002*
	cluster 2 – do not prefer social values	81	23.8395	8.42534		
	cluster 3 – ambiguous majority	308	25.7825	8.02732		
	cluster 4 – prefer excitement and freedom	173	24.7457	7.91555		
	Total	733	24.6235	8.36285		
Extraversion	cluster 1 – do not prefer common values	171	35.4094	6.62231	10.579	.000*
	cluster 2 – do not prefer social values	82	30.1951	8.30059		
	cluster 3 – ambiguous majority	311	33.1543	6.93020		
	cluster 4 – prefer excitement and freedom	171	32.9708	7.02385		
	Total	735	33.3061	7.18462		

Openness to experience	cluster 1 – do not prefer common values	170	24.8059	6.68771	34.283	.000
	cluster 2 – do not prefer social values	81	24.9012	5.50819		
	cluster 3 – ambiguous majority	309	26.3430	6.10238		
	cluster 4 – prefer excitement and freedom	172	31.0000	6.51314		
	Total	732	26.9208	6.69498		
Agreeableness	cluster 1 – do not prefer common values	173	26.7803	5.74843	15.463	.000*
	cluster 2 – do not prefer social values	82	25.9878	5.83623		
	cluster 3 – ambiguous majority	309	29.6990	5.29059		
	cluster 4 – prefer excitement and freedom	171	28.0409	5.82223		
	Total	735	28.2122	5.75083		
Conscientiousness	cluster 1 – do not prefer common values	170	28.1765	7.28974	6.602	.000*
	cluster 2 – do not prefer social values	81	27.3580	6.42322		
	cluster 3 – ambiguous majority	306	30.2614	6.38417		
	cluster 4 – prefer excitement and freedom	174	28.0287	8.07295		
	Total	731	28.9234	7.11623		

Self - evaluation	cluster 1 do - not prefer common values	175	30.0514	4.87224	3.955	.008*
	cluster 2 - do not prefer social values	82	28.3902	5.43595		
	cluster 3 - ambiguous majority	312	28.6923	4.64580		
	cluster 4 - prefer excitement and freedom	173	28.6012	4.91999		
	Total	742	28.9582	4.88459		
Life satisfaction	cluster 1 - do not prefer common values	180	16.9444	3.68558	1.881	.131
	cluster 2 - do not prefer social values	85	16.0000	3.85141		
	cluster 3 - ambiguous majority	325	17.0923	3.84227		
	cluster 4 - prefer excitement and freedom	176	16.9091	3.78610		
	Total	766	16.8943	3.80066		

*) marks values at the 1% significance level

Based on these outcomes, basic characteristics of value types can be enriched with some information about their personalities.

Cluster 1 (N = 187, 23.4% of the entire sample) *satisfied hedonists*

Respondents from this cluster do not appreciate the abstract human values as e.g. world peace, national welfare, equality, and world of beauty or wisdom. They live in the real world focused on satisfaction of their own needs, keeping and building relationships within the social environment. In comparison with other types, they are optimists and have the highest level of global self-evaluation. High score in extraversion, as it is defined in Big Five, and also the preference of prosocial values presume their sociability, fellowship, friendliness. The score in neuroticism is the lowest in comparison with other clusters. They also appreciate values focused on internal integrity as e.g. internal harmony and self-evaluation. Openness to new experience is around the average and, compared to respondents, e.g. from cluster 4, is significantly lower.

Cluster 2 (N = 90, 11.1% of the entire sample) *socially reserved*

This group also consists mostly of men (14.5% of men and 8.5% of women of the entire sample). Typically, they consider prosocial values and values focused on internal integrity much less important than other clusters do. They showed the lowest score in extravertism in comparison with all the other clusters. Therefore, it could be presumed this cluster contains a higher number of introverts who rather seek loneliness. A level of optimism, conscientiousness, agreeableness and global self-evaluation reached the lowest point comparing to all the other clusters. The score in neuroticism belongs to the average. Openness to new experience is also average, almost the same as openness in cluster 1.

Cluster 3 (N = 327, 42.5% of the whole sample) *conformist majority*

In this group, remarkable because of its ambiguity, there are mostly women (30.4% men and 51.7% women). The highest score of all in neuroticism is very interesting. This could be caused by the majority of women in this group. Moreover, according to some researches (Macek, 1998) a higher level of negatives feelings, higher sensitivity to interpersonal evaluation and lower self-evaluation are suggested in the case of girls. We also think about another explanation which could be associated with obvious problems to make choices and intention stand for good impression. Respondents in this cluster do not differ and evaluate all values (even incompatible) as subjectively important. Practical life, however, requires making choices. As a result, elevated anxiety

and vulnerability could spring out from vague preferences and still immature identity of adolescent developmental stage. The highest score among groups was noticed in agreeableness and conscientiousness which could also be related to the majority of women in this group. The level of optimism is average, self-evaluation much lower than for respondents in cluster 1 and at par with level of global self-evaluation of respondents in groups 2 and 4.

Cluster 4 (N = 183, 23.0% of the whole sample) *adventurers and discoverers*. Here the number of men and women is relatively balanced (25.3% of men and 21.3% of women of the whole sample). Respondents from this group reject traditional values of our culture (comfortable life, social recognition, satisfaction, feeling of personal safety etc.) and appreciate excitement and freedom. Unsurprisingly, their openness to new experiences is the highest of all groups. They are willing to experiment and evaluate critically (eventually even change) socially valid norms. The level of self-evaluation is balanced with cluster 2 and 3 but significantly lower than self-evaluation in group 1. The level of optimism is average, while the level of neuroticism ranks the cluster second after cluster 3.

4. DISCUSSION

Our research focused mainly on searching for new relations among certain types of value orientation and the level of life satisfaction. The relationship, however, has not proved to be statistically significant. We tend to accept telic theories which consider various goal values as equal in their potential to affect life satisfaction of the individual. Values that a person considers to be important do not affect the life satisfaction as much as the level to which he/she is able to fulfill his/her needs. Our results correspond with the definition of the value as stated in "the value-as-moderator model" by Oishi et al (1999).

In our study, we have described four types of value orientation congruent for both sexes – *"satisfied hedonists, socially reserved, conformist majority, adventurers and discoverers"*. These findings can be compared with the outcomes of other studies. Grünbergerová (2002) and Mejzlíková (2000) found quite similar results by applying similar methods. They identified three different types of grammar school students by cluster analysis. First, the hedonistic type which prefers values connected to comfortable life and well-being, satisfaction and personal feeling of safety. On the contrary, they refuse values such as national welfare, equality, world of beauty and peace. We think this type is closely re-

lated to our type '*satisfied hedonists*'. Furthermore, it is the same type of value orientation which is accepted by almost one quarter of all adolescents in our sample. Comparing to other types, it reached the highest level of global self-evaluation. This result corresponds with findings of Macek (1999). He describes positive correlation between positive self-evaluation and subjectively perceived importance of social approval. The more adolescents preferred the value of social prestige, the less they mentioned negative feelings towards themselves. Obviously, preference of social prestige as well as positive self-evaluation was an important characteristic in our research.

Secondly, Grünbergerová and Mejzlíková described another type which is ambiguous about value preferences and is the same as our "*conformist majority*". This type contains the majority of respondents in all three compared researches (in our research 42.5% of all girls and one third of men in our sample, in Grünbergerová's research more than half of the sample). These findings support the developmental concept of adolescence, see Erickson and Marcia. This developmental stage is fulfilled with identification seeking and experimenting with many different values in the phase of social moratorium. Tendency to social desired answers is proved by estimating all values without differences. The distortion could be caused by nonstandard administration of The Value hierarchy test. Respondents were supposed to mark their preferences of values on a five-point scale. Contrary to ranking values, estimation on the scale could support the tendency to answer in a socially desired way. Grünberger names the third type "*ideological*" because of its characteristic emphasizing of common values and low preference of well-being. It stands opposite to the first type. There is no type strongly emphasizing common values in our research. Our type "*adventurers and discoverers*" seems to be close to the Mejzlíková's third type called "*seekers of new possibilities*". The third type contains almost one quarter of the whole sample much like the first type. Freedom, excitement, and low preference of personal safety and comfortable life proved typical for this group.

Even though mentioned authors applied similar methodology, our fourth type (characterized by social distance) has not been described in any of those researches. The distinction could be caused by different samples used in researches. Grünberger and Mejzlíková worked on a sample that consisted of grammar school students. On the contrary, our research used statistically representative sample of adolescents from all types of high schools. Moreover, 11.1% of the whole sample were grammar school students.

It could be interesting to compare our findings with trends of value devel-

opment in Europe and in the world according to the American sociologist and politologist, Inglehart. Inglehart (1988) observes the relation between economic development in the society and the development of the value system. On the basis of vast empirical data, he concludes that western societies shift the value priorities from material to postmaterial ones. He argues that material values are represented by the following: material support, safety, economic prosperity, stable economic growth and observance of social order. Postmaterial values include: free realization, stronger influence on government decision making and on public affairs of the community, participation in management at work, preference of thoughts over money and the life lived in quality environment. He states that the ratio between materialists and postmaterials is 10:1 for the oldest age group in European societies. However, the ratio in the population grown after the second world war is 1:1. If we compare our value type with Inglehart's concept of material and postmaterial orientation, we can assume that hedonists who prefer traditional "middle class" values (comfortable life, social recognition, satisfaction, and feeling of personal safety, happiness and rewarding life) could be related to material orientation. The question is: do we find postmaterial orientation among our value types? If we disregard the ambiguous majority and the cluster of socially reserved, because of unsuitable preferences, there is the cluster of adventurers and discoverers left with its preference of excitement and freedom. This cluster presents the opposite to the cluster of hedonists because it refuses traditionalistic values. Furthermore, adolescents from the last cluster show the highest level of openness to new experiences, therefore, they are willing to experiment with social roles and change them eventually. This type could be close to postmaterial orientation because of the characteristics mentioned above. As far as we do not know anything about their community involvement, which is an important part of postmaterial orientation, our conclusion is just speculative at this time.

5. CONCLUSION

The objective of this research was to create the typology of value orientations of contemporary adolescents. Additionally, we were supposed to explore the relation among certain value orientation and the level of life satisfaction. The cluster analysis was applied to identify four basically same types for girls and boys. Types do not differ in the level of life satisfaction. Therefore our results confirm indirectly the assumption that satisfaction with own life is connected to reach-

ing goals and fulfilling values in the frame of the certain cultural context, not to its content – it means not to the type of value orientation. We can understand values as one of moderator variables with indirect influence. Our research also contributed to the relation of value orientation and selected personality characteristics. In subsequent studies, we expect further observation of resources of life satisfaction and exploration of relations among particular variables.

LITERATURE

Blatny, M., Osecká, L. (1994). Rosenberger's scale of self-evaluation. *Československá psychologie*, 38, 6,- 481-488.

Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., Smith, H.L. (1999). Subjective Well-being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125, 2, - 276-302.

Svoboda, M.(1999). Psychological diagnostics of adults. Praha: Portál.

Grünbergerová, S. (2002). Relation of value orientation and life satisfaction. Thesis. Brno: FF MU.

Hřebíčková, M., Urbánek, T. (2001). NEO (after NEO Five – Factor Inventory, P.T. Costa and R.R. McCrae). Praha: Testcentrum.

Inglehart, R. (1988). The Renaissance of Political Culture. *American Political Science Review* 82,4.

Macek, P. (1999). Adolescence. Psychological and social characteristics of adolescents. Praha: Portai.

Mejzlíková, P. (2000). Relation of value orientation and life satisfaction. Thesis. Brno: FF MU.

Oishi, S., Diener, E., Suh, E., lucas, R.E. (1999). Values as a moderator in subjective well-being. *Journal of Personality*, 67, 1,- 15- 183.

Pavot, W., Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators*, 28,- 1-20.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton: Princeton University Press.

Taylor, S. E., Brown, L. (1994). Positive illusions and well-being revisited: separating fact from fiction. *Psychological Bulletin* 116, 1,- 21-27.

Taylor, S. E., Brown, L. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin* 103, 2,- 193-210.

CZĘŚĆ V
Zagadnienia metodologiczne

EWA WYSOCKA

Diagnostyka pedagogiczna – obszary zaniedbań, wyznaczniki i propozycje rozwiązań modelowych

WPROWADZENIE

Pedagogika jest pojęciem wieloznacznym, gdyż stawała się stopniowo w toku swego rozwoju: a) refleksją filozoficzną, czyli nauką o człowieku, obejmującą myślenie o procesie wychowania w aspekcie historycznym, psychicznym, społecznym i kulturowym, będąc zestawieniem filozoficznych przesłanek teorii i praktyk pedagogicznych oraz warunków generujących tożsamość podmiotową (metateoria edukacji); b) samodzielną, choć nie autonomiczną częścią nauk humanistycznych, czyli gałęzią wiedzy o kształceniu i wychowaniu, poszukującą uzasadnień dla swych sądów teoretycznych w innych naukach (na przykład psychologia, socjologia, biologia, ekonomia, teologia, politologia) i integrującą je w jedną naukę o wychowaniu; c) przedmiotem kształcenia akademickiego i zawodowego, którego zadaniem jest dostarczenie studentom rozległych kompetencji i wiedzy na temat generowania procesów socjalizacyjnych, kształcenia i wychowania, zasad, metod, form, technik i środków oddziaływania formacyjnego na jednostki, procedur badawczych, postaw badawczych (formułowanie pytań, konceptualizacja własnego doświadczenia i zawodu, rewidowanie profesjonalnej tożsamości); d) subiektywną, potoczną teorią wychowania, mającą charakter prywatny i osobisty, wynikający z gromadzenia wiedzy w toku zdobywania doświadczenia praktycznego, zaś odzwierciedlającą się w systemie poznawczym obejmującym: umiejętności,

wzory postrzegania, oczekiwania, oceny i strategię osobistego oddziaływania pedagogicznego¹; e) wspólnotową formacją intelektualną, gdzie jest całokształtem form istotnych treści myślenia o danym okresie w naukach o wychowaniu², budowanym przez przedstawicieli różnych dyscyplin (nauczycieli, wykładowców, badaczy, wychowawców, instruktorów, księży, działaczy oświatowych, społeczników itp.), którzy z wykorzystaniem różnych tradycji i nurtów prowadzą międzypokoleniowy dialog, mając wpływ na organizację przestrzeni edukacyjnej³.

Diagnoza pedagogiczna, w szerokim znaczeniu, stanowi element wieloaspektowego procesu diagnostycznego (na przykład medycznego, psychologicznego, socjologicznego, prawniczego), którego ukierunkowanie jest specyficzne, a więc wyznaczane jest swoistym celem, jakim jest prawidłowa **organizacja** lub **modyfikacja** procesu dydaktyczno-wychowawczego i terapeutycznego, realizowanych w różnych formach. W wąskim natomiast znaczeniu – diagnoza pedagogiczna związana jest z wynikami procesu edukacyjnego, a wyniki postępowania diagnostycznego są najczęściej analizowane w aspekcie wiadomości i umiejętności, zaś zdecydowanie rzadziej postaw uczniów⁴.

Analizowane w tym opracowaniu „niedostatki” diagnozy pedagogicznej wynikają z przyjęcia założenia o szerokim jej obszarze, choć także część z nich odnosi się *stricte* do diagnozy edukacyjnej. W takim ujęciu diagnoza pedagogiczna jest niewątpliwie diagnozą rozwiniętą, która w klasycznym dla pedagogiki jej rozumieniu, przyjętym za S. Ziemińskiego⁵, nie ogranicza się jedynie do opisu, sprawdzania i oceny stanu osiągnięć ucznia, ale obejmuje wyjaśnianie przyczyn (genezy) tego stanu, konsekwencji rozwojowych, fazy rozwoju określonych zaburzeń oraz przewidywanie dalszego rozwoju jego osiągnięć dydaktycznych i rozwojowych (prognoza), co nakazuje analizę różnych elementów sytuacji pedagogicznej (warunki uczenia się, programy, metody, wymagania, osiągnięcia poznawcze i motywacyjne)⁶, a szerzej sytuacji życiowej jednostki (warunki życia, wpływy środowiskowe), ujętych kompleksowo i w sposób dynamiczny. Generalizując, w procesie diagnostycznym za-

¹ B. Śliwowski, *Pedagogika*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 100–102.

² L. Witkowski, *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice*, [w:] *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Warszawa-Kraków 2004.

³ B. Śliwowski, *Pedagogika*, *op. cit.*, s. 102.

⁴ K. Paclawska, *Uwarunkowania efektywności kształcenia wczesnoszkolnego w środowisku wiejskim*, Warszawa 1990.

⁵ S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973.

⁶ B. Niemiernko, *Diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993.

wsze można wyróżnić trzy ogólne obszary problemowe: co rzeczywiście jest? (diagnoza stanu, identyfikacyjna, genetyczna, fazy, znaczenia i prognostyczna), co powinno być zrobione? (diagnoza decyzyjna, projektowanie działań interwencyjnych), oraz w jaki sposób przybliżyć stan faktyczny do postulowanego? (działanie, weryfikacja diagnozy stanu i diagnozy decyzyjnej)⁷.

TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE WYZNACZNIKI DIAGNOZY PEDAGOGICZNEJ

Diagnoza postrzegana jest w naukach pedagogicznych jako warunek racjonalnego, a więc zarazem skutecznego oddziaływania. Znajduje bowiem zastosowanie w wielu dziedzinach życia społecznego: a) w działalności wychowawczej, reedukacyjnej, terapeutycznej, profilaktycznej i resocjalizacyjnej; b) w poradnictwie psychopedagogicznym i doradztwie; c) w działalności organizatorskiej i animacyjnej (animacja społeczno-kulturalna). Stanowi przy tym w praktyce pedagogicznej niezbędną podstawę podejmowania decyzji o charakterze, ukierunkowaniu, formach i środkach oraz warunkach działania na rzecz jednostek i środowiska, a także podejmowania decyzji dotyczących sposobu działania wobec zjawisk i procesów niekorzystnych z punktu widzenia rozwoju jednostki i jej otoczenia (diagnoza decyzyjna). Diagnoza w działalności wychowawczej i wspomagającej możliwość osiągnięcia potencjałów rozwojowych jednostki jest ulokowana na kontinuum rozciągającym się na dwu biegunach wymiaru – od spostrzeżenia dysfunkcji do oddziaływania interwencyjno-korygującego, co tworzy następującą sekwencję: a) zaobserwowanie dysfunkcji w określonym obszarze; b) opis i wyjaśnienie istoty, nasilenia, genezy, fazy i znaczenia występującej dysfunkcji dla rozwoju określonego układu (jednostka, jej otoczenie); c) podjęcie decyzji o charakterze oddziaływań interwencyjnych (naprawczym, korygującym, eliminującym, wzmacniającym, zapobiegawczym itp.); d) podjęcie określonych oddziaływań oraz e) sprawdzenie ich skuteczności, co weryfikuje jednocześnie prawdziwość dokonanego rozpoznania⁸.

Podsumowując, klasyczna definicja diagnozy określa ją jako wieloaspektowe poznanie jakiegoś stanu rzeczy (przejawy, mechanizmy je warunkujące, poziom rozwoju, konsekwencje rozwojowe) i przewidywanie tendencji rozwojowych danego stanu rzeczy czy zjawiska (prognozowanie), dokonywane na podstawie znajomości ogólnych prawidłowości metodologicznych i teoretycz-

⁷ J.R. Barclay, *Psychological assessment: A theory and systems approach*, Malabar 1991.

⁸ A. Janowski, *Poznanie uczniów*, Warszawa 1975.

nych. W naukach praktycznych pojęcie procesu diagnozowania jest rozszerzone, włącza się bowiem w ów proces także projektowanie działania interwencyjnego i weryfikację dokonanych ustaleń w zakresie poznania i związanego z nim działania.

Musimy mieć świadomość, iż diagnoza pedagogiczna zawsze jest prowadzona **przez kogoś i dla kogoś**, a ponadto **po coś i z określonego punktu widzenia**, co wyznacza najogólniej strukturę i zasady prowadzenia postępowania diagnostycznego. Przedmiot diagnozy stanowić może określona sfera ludzkiego działania (diagnoza fragmentaryczna) czy też człowiek traktowany jako całość (diagnoza całościowa, holistyczna), a nierzadko też kontekst sytuacyjno-środowiskowych uwarunkowań funkcjonowania jednostki ludzkiej (diagnoza społeczna, środowiskowa). Cel diagnozy wyznacza przyjęta perspektywa postrzegania przedmiotu diagnozy (na przykład diagnoza sytuacji szkolnej, diagnoza rodziny, diagnoza opiekuńcza, wychowawcza, resocjalizacyjna, edukacyjna itp.), a także jej charakter (diagnoza poznawcza czy decyzyjna). Sposób poznania zależy też od przyjętej perspektywy teoretyczno-metodologicznej, przy czym w literaturze przedmiotu spór o to, jak poznawać, można sprowadzić do dylematu: poznanie humanistyczne czy przyrodnicze, sprowadzane często do dylematu potoczne – nieokreślone czy naukowe – ściśle zaprogramowane, co skonkretyzować można jako rozstrzygnięcie, czy ważniejsze jest tu poznanie intuicyjne, dokonujące się w relacji i poprzez relację diagnostyczną, czy poznanie naukowe, w którym ważniejsze są wystandaryzowane i psychometrycznie zweryfikowane techniki i narzędzia pomiaru określonych zjawisk. Są nawet tacy teoretycy, którzy skłonni są twierdzić, że w diagnozowaniu funkcjonowania jednostki ludzkiej poznanie naukowe jest niemożliwe, a w każdym razie zagrożone jest wystąpieniem wielu artefaktów, wskazując, że najważniejszą rolę w poznaniu drugiego człowieka i jego środowiskowego kontekstu rozwojowego ma właśnie intuicja diagnosty. Jest to stanowisko zdecydowanie przesadzone w swym naiwnym optymizmie, gdyż zapewne intuicją diagnosty należałoby tu nazwać jego zasoby osobowe i formalne, a więc pewne umiejętności, na przykład zdolności obserwacyjne (spostrzegawczość, wrażliwość poznawcza), doświadczenie zawodowe i życiowe oraz rzetelna i kompleksowa wiedza, bez których z pewnością trudno byłoby mówić o „poznaniu intuicyjnym”. Jeśli mówimy o sposobie poznawania rzeczywistości (diagnozowania), trudno – śledząc wszelkie analizy tego procesu dokonywane z różnych perspektyw teoretyczno-metodologicznych – mówić o jakichkolwiek sztywnych regułach postępowania diagnostycznego, co zapewne byłoby z kolei zbyt pesymistyczne. Metodologiczne rozstrzygnięcia dotyczące sposobu poznawania nie stanowią jednak sztywnych algorytmów działania, opisywanych w kategoriach „zamek i pasujący doń jedyny klucz”.

Taką sytuację w naukach społecznych, praktycznych trudno niewątpliwie znaleźć. Dysponujemy jednak pewną gamą skategoryzowanych i dostatecznie opisanych procedur, metod, technik i narzędzi poznania, z których w określonej sytuacji, zawsze indywidualnie, wybieramy to, co subiektywnie niestety uznajemy za najbardziej odpowiednie, choć obiektywizowane jest to poprzez nasze doświadczenie i świadomość specyfiki określonej sytuacji diagnostycznej, w czym niewątpliwie pomaga nam zgromadzona dotąd wiedza teoretyczna i metodologiczna. Wskazuje to jednak, iż diagnosta zawsze pracuje w sytuacji niepewności i konieczności podejmowania decyzji, które z procedur uznaje za optymalne w danej sytuacji. Musi zatem przyjmować określoną postawę wobec przedmiotu poznania, a więc diagnosty-badacza i/lub diagnosty-eksperta, które świadomy swej roli diagnosta powinien umiejętnie łączyć. Pewnik stanowi jedynie, iż przyjmowane powszechnie reguły postępowania diagnostycznego wynikają z postrzegania go jako złożonego procesu, w którym zaangażowane jest w sensie poznawczym myślenie hipotetyczno-dedukcyjne⁹, czyli czynność, która zawiera w sobie dwa rodzaje operacji myślowych – stawianie hipotez diagnostycznych (przypuszczeń) i ich sprawdzanie (testowanie, weryfikacja). Stanowione przez teoretyków i metodologów diagnozy reguły poznania służą takiej realizacji tego procesu, która zapewni nam rezultat w postaci uzyskania wiedzy obiektywnej (wykluczającej błąd nastawienia czy uprzedzenia), trafnej i rzetelnej (prawdziwej). Wskazuje to jednocześnie, że proces poznania prowadzić może do nieprawdziwych konkluzji oceniających badaną rzeczywistość, co ujmowane jest i rozwijane w kategoriach błędów diagnostycznych, które mogą mieć różny charakter, zaś wynikają z niewłaściwie dokonanych obserwacji (błędy obserwacji), z niewłaściwie przeprowadzonej analizy i interpretacji zebranych danych (błędy rozumowania) czy z niewłaściwie dobranych sposobów i technik badania do specyfiki poznawanego stanu rzeczy lub nieprawidłowego ich stosowania (błędy techniczne)¹⁰.

MODEL DIAGNOZY PEDAGOGICZNEJ – PYTANIA BAZOWE I STRUKTURA PROCESU DIAGNOSTYCZNEGO

Przesłanki pragmatyczne, metodologiczne i zdroworozsądkowe (logiczne) pozwalają postawić kilka podstawowych pytań strukturalizujących proces diagnostyczny (w ujęciu pedagogicznej diagnozy decyzyjnej), które można sprowadzić do następujących: a) jaki jest przedmiot (problem) i cel poznania – czyli

⁹ J. Koziellecki, *Model rozwiązywania problemów diagnostycznych*, „Przegląd Psychologiczny” 1972, nr 4.

¹⁰ S. Ziemiński, *Problemy dobrej...*, op. cit.

założenia teoretyczne dotyczące badanego zjawiska; b) jaki jest podmiot (kogo badamy) poznania i jego treści – czyli założenia dotyczące obszarów diagnozy (indywidualna, otoczenia społecznego, instytucjonalna) wraz z określeniem treści, czyli sfer funkcjonowania jednostki, otoczenia i instytucji podlegających rozpoznaniu; c) jaki jest podmiot diagnozujący i specyfika przedmiotu poznania – czyli podmiotowe (cechy i nastawienia diagnosty, mechanizmy przebiegu procesów poznawczych) i przedmiotowe determinanty procesu poznania (nastawienia wynikające ze specyfiki poznawanego zjawiska, błędy diagnostyczne), a także sposób ich kontrolowania; d) w jaki sposób dokonywać rozpoznania – czyli model teoretyczno-metodologiczny diagnozy, zasady i reguły poznania zjawiska, specyficzne cechy zjawiska determinujące charakter diagnozy pedagogicznej; e) z czego korzystać z procesie poznania – model metodologiczny diagnozy, psychometryczny, ilościowy vs kliniczny, jakościowy, metody psychologiczne (poznanie jednostki) vs pedagogiczne (poznanie środowiska), katalog dostępnych metod, technik i narzędzi możliwych do wykorzystania w diagnozie indywidualnej, środowiskowej i instytucjonalnej.

Pytania te można sprowadzić do trzech obszarów problemowych:

a) przedmiotu poznania – co poznajemy? – co sprowadza się do przyjęcia określonych założeń teoretycznych (objawy, kryteria diagnostyczne, teorie wyjaśniające);

b) sposobu poznawania – jak poznajemy? – wyznaczanego przyjętymi założeniami metodologicznymi dotyczącymi metod, technik i narzędzi diagnozy (podejście humanistyczne, jakościowe vs przyrodnicze, psychometryczne lub ich „łączność”);

c) warunków i przebiegu procesu poznania – w jaki sposób działa diagnosta? – co sprowadza się do analizy czynników wyznaczających profesjonalizm (kompetencje, osobowość) diagnosty oraz czynników zakłócających proces poznania, związanych głównie z przebiegiem relacji diagnostycznej.

Model poznania w diagnozie pedagogicznej winien być zatem rozpatrywany w ujęciu zarówno formalnym (na przykład obszary, aspekty, kierunki, etapy, metody poznania), jak i relacyjnym (reguły, zasady etyczne, błędy diagnostyczne, źródła błędów, postawy diagnosty i diagnozowanego), a ponadto należy analizować go w kontekście zbieżności modelu teoretycznego i metodologicznego, czyli bezpośredniego wynikania założeń metodologicznych z przyjętych teorii opisujących i wyjaśniających poznawane zjawiska.

Ponadto można analizować model procesu diagnostycznego w aspekcie przedmiotowym (założenia teoretyczno-metodologiczne) i podmiotowym (przebieg i determinanty procesu poznania), które łącznie składają się na efektyw-

ność i rzetelność dokonanego rozpoznania. Analizując przedmiotowy aspekt poznania, można go sprowadzić do odpowiedzi na dwa fundamentalne pytania – „dlaczego?” i „po co?”, gdyż to porządkuje uzyskiwany obraz w kategoriach czasu. Pytanie „dlaczego?” stanowi o uporządkowaniu przeszłości (przyczyna), zaś pytanie „po co?” o uporządkowaniu przyszłości (cel). Analizując podmiotowy charakter poznania, należy mieć na uwadze, iż pozyskiwanie określonych informacji narażone jest na rozliczne błędy, które popełnia diagnosta w procesie diagnostycznym, mające różne źródła i wynikające z różnych cech i nastawień podmiotów uczestniczących w relacji diagnostycznej (jednostka badana, otoczenie zewnętrzne, diagnosta) wyznaczających jakość kontaktu diagnostycznego, zatem również jakość i obiektywność zebranych danych.

Biorąc pod uwagę podstawowe cechy diagnozy pedagogicznej, jej typy wyróżnione na podstawie różnych kryteriów, podstawowe typy informacji i modele diagnozy funkcjonujące w poszczególnych subdyscyplinach pedagogicznych i w psychologii, można dokonać próby skonstruowania ogólnego modelu diagnozy pedagogicznej, ujmowanej szeroko (wykres 1).

Przypomnijmy, iż diagnoza pedagogiczna ze względu na złożoność przedmiotu zainteresowań tej dyscypliny ma następujące cechy:

- a) praktyczna (proces diagnostyczny zintegrowany jest i realizowany dla potrzeb praktyki),
- b) decyzyjna (rozpoznanie stanowi podstawę decyzji o działaniu interwencyjnym),
- c) kompleksowa (pozytywna i negatywna – służy ocenie dysfunkcji i mocnych stron),
- d) wartościująca (wiąże się z oceną stanu rozwoju w kontekście przyjętych norm),
- e) permanentna (proces ciągły, przebiegający cyklicznie – ocena, projektowanie, działanie, weryfikacja),
- f) opisowo-wyjaśniająca (pełne rozpoznanie wymaga opisu faktów, ich wyjaśniania i interpretacji),
- g) otwarta, nieskończona (poprzedza interwencję, ale jest w jej toku rozwijana),
- h) aktywna (dokonywanie analiz w perspektywie specyficznych powiązań między jednostkowymi cechami badanego podmiotu, postrzeganymi wcześniej jako niezależne, organizowanie ich w sensowną całość, co pozwala zrozumieć jej sytuację problemową),
- i) hipotetyczna (polega na stawianiu hipotez i ich probabilistycznej weryfikacji),
- j) wnikliwa (interpolacyjne wiązanie różnych faktów i wnioskowanie na tej podstawie o ich konsekwencjach dla funkcjonowania różnych układów),
- k) prognostyczna, rozwojowa (stanowi podstawę przewidywań dalszego rozwoju zjawisk),
- l) dynamiczna (obejmuje całą biografię jednostki, z uwzględnieniem współzależności różnych zjawisk),
- ł) rozwinięta – pełna (powinna obejmować wszelkie aspekty poznawanego obiektu),
- m) refleksyjna (rozpoznanie musi być poddane refleksji teoretycznej),
- n) interdyscyplinarna (dokonywana przez zespół specjalistów z różnych dziedzin),
- o) wieloaspektowa (ocena wszystkich sfer funkcjonowania jednostki i jej otoczenia).

W związku ze złożonością przedmiotu zainteresowań pedagogiki charakterystyczne są dlań różne typy diagnozy wyodrębnione wedle różnych kryteriów:

- a) kryterium celu diagnozy (poznawcza, decyzyjna¹, diagnoza eksploracyjno-deskryptywna, klasyfikacyjna, funkcjonalna, przyczynowa, selekcyjna, typizacyjna, terapeutyczna, różnicowa, normalizująca, wspierająca)²,
- b) kryterium zakresu diagnozy (pełna, ogólna, szczegółowa, różnicowa)³,
- c) kryterium podmiotu diagnozy (osobnicza, grupy, środowiskowa),
- d) kryterium przedmiotu diagnozy (na przykład psychologiczna, pedagogiczna, socjologiczna)⁴,
- e) kryterium kierunku działań postdiagnostycznych (pozytywna, negatywna)⁵.

¹ E. Mazurkiewicz, *Diagnostyka w pedagogice społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995; E. Mazurkiewicz, *Teoretyczne podstawy diagnostyki pedagogicznej*, [w:] *Elementy diagnostyki pedagogicznej* red. I. Lepalczyk, J. Badura, Warszawa - Łódź 1987.

² I. Obuchowska, *Diagnoza psychologiczna w poradniach psychologiczno-pedagogicznych*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 1997, nr 2, s. 9–10; K. Ostrowska, *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa 1998.

³ I. Obuchowska, *Diagnoza psychologiczna...*, *op. cit.*, s. 7–8.

⁴ W. Paluchowski, E. Hornowska, *Problemy teoretyczne diagnozy psychologicznej*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, red. J. Strelau, t. 1, Gdańsk 2000, s. 509–510.

⁵ I. Obuchowska, *Dynamika nerwic. Psychologiczne problemy zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1983.

Do realizacji złożonych celów diagnozy pedagogicznej konieczne jest zebranie różnych rodzajów informacji, wyodrębnionych wedle kryterium:

- a) źródła, z którego pochodzą – informacje psychometryczne (wyniki testów wykonaniowych) oraz informacje niepsychometryczne (dane z rozmowy, wywiadu z osobą badaną, rodziną, szkołą, nauczycielem, z obserwacji bezpośredniej, dokonywanej w trakcie badania, lub pośredniej, dokonywanej przez innych, poprzez pisemne opinie o badanym),
- b) czasu, z którym są powiązane – informacje dotyczące stanu aktualnego jednostki i jej warunków życia oraz informacje dotyczące przeszłości (anamnestyczne, rozwojowe, historia życia i zaburzeń).

Tworząc ogólny model diagnozy pedagogicznej (wykres 1) można wykorzystać różne ujęcia struktury poznania diagnostycznego: model diagnozy „humanistycznej” A. Kępińskiego¹¹, rozwojowej I. Obuchowskiej¹², wychowawczej S. Kawuli¹³, A. Janowskiego¹⁴ i L. Pytki¹⁵, dydaktycznej B. Niemierki¹⁶ czy klasyczne ujęcie S. Ziemskiego¹⁷. Kładzie się w nich nacisk na różne aspekty procesu

¹¹ A. Kępiński, *Poznanie chorego*, Warszawa 1989.

¹² I. Obuchowska, *Dynamika nerwic...*, *op. cit.*; *eadem*, *Diagnoza psychologiczna*, *op. cit.*, s. 6–15.

¹³ S. Kawula, *Diagnostyka pedagogiczna środowiska*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, *op. cit.*

¹⁴ A. Janowski, *Poznanie uczniów*, *op. cit.*

¹⁵ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2001.

¹⁶ B. Niemierko, *Diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza*, *op. cit.*; *idem*, *Diagnostyka edukacyjna*, [w:] *Diagnostyka edukacyjna*, red. B. Niemierko, Gdańsk 1994.

¹⁷ S. Ziemiński, *Problemy dobrej...*, *op. cit.*

GŁÓWNE DYLEMATY I PROBLEMY ORAZ ZASADY DIAGNOZY PEDAGOGICZNEJ: TEORETYCZNO- METODOLOGICZNE I FORMALNO-RELACYJNE

Ze względu na ograniczone możliwości pogłębionej analizy różnych dylematów i problemów diagnostycznych, które w naukach pedagogicznych wydają się niedostatecznie rozwijane, zwrócę uwagę jedynie na te, które subiektywnie uznaję za najbardziej istotne, nie dokonując ich analizy, a jedynie enumeracyjnej kategoryzacji. Dylematy i problemy diagnozy pedagogicznej można kategoryzować, przyjmując różne kryteria, ale ogólnie sprowadzić się je da do problemów związanych z: a) charakterem diagnozy (podstawowe cechy), b) postępowaniem badacza (specyficzne zdolności i kompetencje, błędy diagnostyczne), c) oczekiwanymi rezultatami diagnozy (cele i aplikacje praktyczne). Poniżej zestawiono najważniejsze kategorie problemów, bez dokonywania ich klasyfikacji, ze względu na przechodniość oraz wzajemne warunkowanie się trudności i problemów różnej natury (tabela 1).

Tabela 1.

Rodzaj problemu	Opis
Problem diagnozy różnicowej i sposobu dokonywania oceny	Związany ze sposobem oceny zaburzeń – ocena jakościowa i ilościowa. Nie można dokonywać prostej kategoryzacji na osoby o prawidłowym przebiegu rozwoju i zaburzonym jedynie na podstawie obecności objawów, gdyż ważna jest także ocena poziomu przejawianych dysfunkcji.
Problem obszaru diagnozy – jej wieloaspektowości i interdyscyplinarności	Szerokie ujęcie diagnozy pedagogicznej (diagnoza pełna) wiąże się z koniecznością dokonywania oceny przez różnych specjalistów, którzy wnoszą w proces poznania odmienne podejścia teoretyczne, inny sposób interpretacji, a nawet rozumienia pojęć, co wskazuje na konieczność zintegrowania interdyscyplinarnych analiz w całościowy obraz dysfunkcjonalności – jej przyczyn i skutków – jednostki i jej otoczenia społecznego.
Problem związany z koniecznością uwzględniania kontekstu rozwojowo-społecznego	Kwestia dokonywania ocen (wartościowanie) wiąże się z koniecznością uwzględniania standardów normatywnych o charakterze rozwojowym (konieczność ustalania pedagogicznych normatywów osiągnięć edukacyjnych), a także nierazko społecznym, ze względu na zróżnicowane oczekiwania i aspiracje edukacyjne środowiska życia jednostki, oraz konieczność określania społecznych (środowiskowych) mechanizmów dysfunkcjonalności jednostki.

Diagnostyka pedagogiczna...

<p>Problem związany z koniecznością uwzględniania wielu źródeł informacji</p>	<p>W diagnozie rozwiniętej konieczność stanowi uwzględnianie wielu źródeł informacji – subiektywnych, obiektywnych – ze względu na zakres i obszary poznania, co wiąże się z koniecznością ich zintegrowanej interpretacji (interpolacja). Ponadto pewne sytuacje zaburzeń mogą być dostrzegane jedynie w niektórych sytuacjach życiowych i społecznych, zaś w innych się nie ujawniają (zmienność i typowość sytuacyjna zaburzeń), a także ich ocena zależna jest od stopnia tolerancji oceniającego określonych zachowań, a także zmiennej sympatii–antypatii wobec badanego.</p>
<p>Problem nastawienia osoby badanej do sytuacji diagnozy</p>	<p>Rozpoznanie najczęściej dokonywane jest w momencie ujawnienia się pewnych zaburzeń, co zniekształca sposób percepcji własnej sytuacji życiowej, własnej osoby i osób z otoczenia społecznego (także diagnosty), co zależy od stopnia nasilenia i utrwalenia zaburzeń. Determinuje to specyficzne nastawienie motywacyjne badanego do dokonywanego rozpoznania, wynikające ze statusów motywacyjnych – dobrowolność (rzadko) vs niedobrowolność (zwykle) badania, co wzmacnia poczucie zagrożenia i lęk, które zwiększa świadomość znaczenia rozpoznania (decyzyjność diagnozy) – skutkujące zafałszowaniem lub ukryciem potrzebnych informacji, zaś dodatkowo modyfikuje zakres ujawnianych informacji zmienna aprobaty społecznej.</p>
<p>Problem nastawienia (społecznego i teoretycznego) diagnosty do poznawanych obszarów zaburzeń – dystans i „trzeci, idealny obserwator”</p>	<p>Nastawienia diagnosty wynikają zarówno z mechanizmów poznawczych, jak i determinowane są różnymi czynnikami społecznymi – przekonaniem, stereotypami, uprzedzeniami, zapożyczonymi lub wynikającymi z nieprzepracowanych własnych problemów. Diagnosta musi zachować odpowiedni dystans emocjonalny, co wiąże się z empatią, a nie syntonią (racjonalny obserwator kontrolujący przebieg interakcji z badanym, ale pozostający z nim w relacji na poziomie emocjonalnym, co pozwala wejść w intymny świat przeżyć i doświadczeń badanego – obserwator przeżywający). Problem ten wiąże się też z kontrolą tzw. pierwszego wrażenia, a także unikania sztywnego kierowania się przyjętymi teoriami (wiedza zimna), które ukierunkowują dalszy proces poznania.</p>
<p>Problem niejednoznaczności i stygmatyzującego charakteru diagnozy</p>	<p>Diagnoza wstępna – najczęściej dokonywana poza instytucją realizującą zalecenia postdiagnostyczne – formułowana jest w języku niezrozumiałym dla realizatorów (interdyscyplinarność diagnozy). Ponadto diagnoza wstępna, która powinna być w toku działania modyfikującego rozwijana, ma zwykle charakter stygmatyzujący, co ogranicza późniejszą poznawczą dostępność danych z nią sprzecznych.</p>

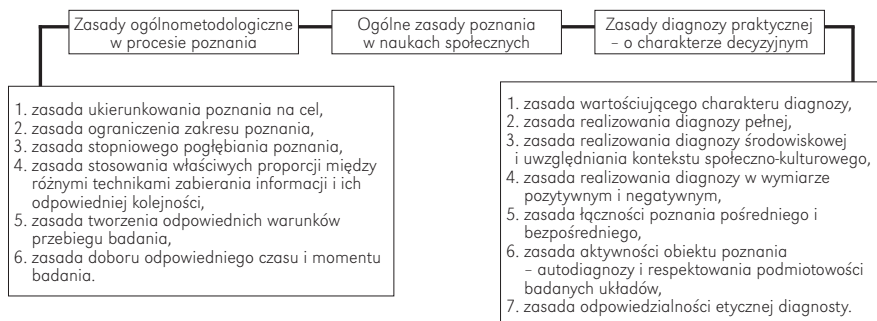
<p>Problem charakteru diagnozy – całościowość, holizm, nieokreśloność i nieskończoność</p>	<p>Proces diagnostyczny, który ma prowadzić do zrozumienia istoty, kontekstu genetyczno-konsekwencyjnego i sytuacyjnego występujących zaburzeń, jest procesem nieskończonym, dlatego niemożliwe jest ściśle wytyczenie jego drogi (nieoznaczoność metody, która zawsze jest indywidualna), a wyznacznikiem tej nieokreśloności jest podmiot poznający (jego specyficzne cechy) i poznawany (jego cechy, historia, problem), a także specyfika wpływu i oddziaływania otoczenia społecznego na jednostkę rozpatrywana w kontekście genezy jej zaburzeń.</p>
<p>Problem metodologicznego podejścia diagnosty do rozpoznawanych zjawisk – diagnosta badacz vs diagnosta ekspert</p>	<p>W diagnozie pedagogicznej ważne jest przyjęcie postawy diagnosty-badacza, tworzącego indywidualną mapę problemu jednostki, co wiąże się z opisem, wyjaśnianiem i projektowaniem indywidualnych działań modyfikacyjnych, ale posiadającego podstawowe zaplecze warsztatowe diagnosty-eksperta, posługującego się określonymi technikami pomiaru, co jest szczególnie istotne w dokonywaniu ocen zachowania jednostki w kontekście obowiązujących standardów normatywnych, rozwojowych i aksjologicznych, ważnych z punktu widzenia selekcyjno-klasyfikacyjnych funkcji diagnozy, a także ze względu na złożoność sytuacji psychospołecznej i problemowej badanego.</p>
<p>Problem związany z utylityrnym celem i wykorzystaniem diagnozy – rozbieżność procesu diagnozy i procesu modyfikacji</p>	<p>Problem wynikający z systemowo zaplanowanej sytuacji rozbieżności obu procesów – poznania i związanego z nim działania, gdyż inny organ przeprowadza rozpoznanie diagnostyczne (diagnoza konstatacyjna – wstępna), inny na jego podstawie podejmuje decyzję (diagnoza decyzyjna), a jeszcze inny prowadzi działalność modyfikacyjno-interwencyjną, wychowawczą lub terapeutyczną (diagnoza projektująca i weryfikująca), co zakłóca ciągłość teoretyczną całego procesu – od diagnozy objawowej po projektowanie postępowania modyfikującego lub optymalizującego, jego prowadzenie i weryfikację.</p>
<p>Problem związany z ciągłością diagnozy – diagnoza „zamknięta” vs „otwarta”</p>	<p>Żywy proces działania dydaktyczno-wychowawczego, w sytuacji obserwowania jego zakłóceń, mamy do czynienia z tzw. diagnozą zamkniętą, wynikającą ze stereotypu „diagnoza zawsze poprzedza terapię”, przy czym poznanie (jako proces ciągły i w zasadzie nieskończony) nie jest „kontynuowane” w trakcie działania modyfikującego. Konieczne jest tu przyjęcie założeń o tzw. diagnozie otwartej, czyli łączności procesu diagnostyczno-terapeutycznego.</p>

Diagnostyka pedagogiczna...

<p>Problem ciągłości teoretyczno-metodycznej procesu diagnostyczno-modyfikującego</p>	<p>W sytuacji rozbieżności procesu diagnozy i działania postdiagnostycznego mamy zwykle sytuację, w której z innych założeń teoretycznych dotyczących natury człowieka, jego rozwoju i zaburzeń wychodzi się w procesie poznania (na przykład model humanistyczny czy nurt kontroli determinujący działania ergotropowe, wzmacnianie czynników chroniących), zaś formuła i metodyka działania modyfikacyjnego ulokowana jest w innych założeniach teoretycznych (na przykład model behawioralny, warunkujący działania ukierunkowane na eliminację objawów – działania semiotropowe, czy psychoanalityczny – ukierunkowany na eliminację przyczyn zaburzeń, czyli czynników zagrażających rozwojowi).</p>
<p>Problem diagnozy pozytywnej i negatywnej – ocena mocnych i słabych stron jednostki i jej warunków rozwoju</p>	<p>W procesie diagnostycznym zwykle czynności poznawcze ukierunkowane są na identyfikację dysfunkcji i dysfunkcyjnych warunków rozwoju, z pominięciem rozpoznania sfer niezaburzonych i pozytywnych warunków rozwojowych, co zmniejsza pole projektowanych działań modyfikacyjnych, a ponadto zmniejsza ich skuteczność, gdyż zasadą jest takie organizowanie procesu modyfikacji, które uwzględni wyjściowo mocne strony (priorytet działań ergotropowych), zaś uzupełniany jest działaniami bezpośrednio eliminującymi objawy dysfunkcyjności (zachowań i warunków życia).</p>
<p>Problem związany z eksperymentowaniem w procesie diagnostyczno-interwencyjnym</p>	<p>Problem ów uwidacznia się w behawioralnym modelu diagnozy, którego istotą jest identyfikacja związków między zaburzonymi zachowaniami i ich sytuacyjnym podłożem. Występowanie tych „bodźców-reakcji” zwykle się prowokuje, by poddać je obserwacji, a jej wyniki wykorzystać w projektowaniu działań modyfikujących. Ponadto w prakseologicznym ujęciu funkcjonuje zasada wykorzystywania czynników znaczących, na które jednostka jest wrażliwa, zaś ich odkrycie nierządno wykracza poza obserwację neutralną, a jej aranżowanie włącza eksperymentalne modyfikowanie sytuacji poddanych obserwacji, których charakter ze względu na specyfikę zachowań, które muszą być w to zaangażowane (symptomy zaburzeń), jest moralnie dyskusyjny. W działaniu modyfikacyjnym dokonuje się też weryfikacji skuteczności podjętych kroków metodą „prób i błędów”, co przyjmuje charakter eksperymentowania, które powinno mieć określone granice, wytyczone dobrem osoby badanej i zmienianej.</p>

Źródło: opracowanie własne

Punkt wyjścia w analizie sposobu poznania, który w pewnym stopniu rozwiązuje i eliminuje owe dylematy i problemy, stanowią ogólne zasady postępowania diagnostycznego, co w pedagogice wiąże się dodatkowo z uwzględnieniem praktyczno-decyzyjnego wymiaru dokonywanego rozpoznania, wyznaczającego szczególną odpowiedzialność etyczną za jego efekty, bezpośrednio wpisując się w efektywność działań wychowawczych (wykres 2).

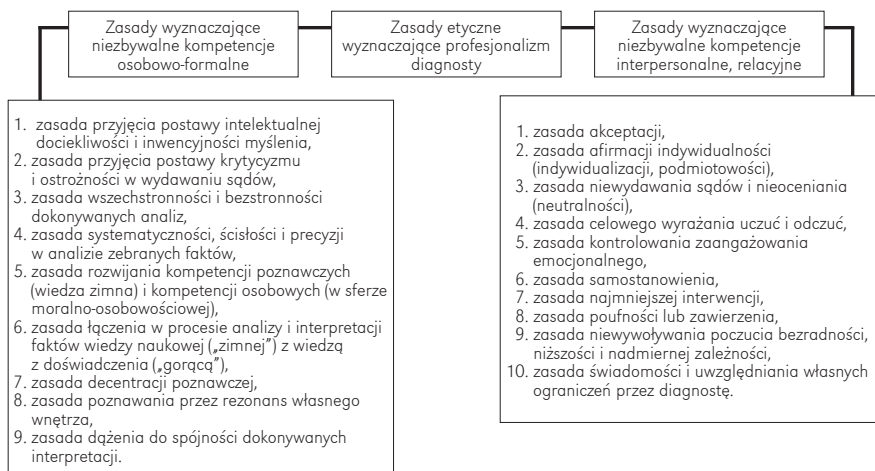


Wykres 2. Ogólne zasady poznania w naukach społecznych

Źródło: opracowanie własne.

Zasady te – jak widać – bezpośrednio wiążą się z procesem zdobywania wiarygodnych i rzetelnych informacji (zasady ogólnometodologiczne), a także odzwierciedlają wymagania stawiane przed postępowaniem diagnostycznym i jego rezultatami, właściwe dla diagnozy o charakterze decyzyjnym (zasady diagnozy praktycznej)¹⁸.

Proces diagnostyczny ma zawsze charakter relacyjny, dokonując się w specyficznym kontakcie, zaś jego jakość wyznaczana jest respektowaniem niezbywalnych zasad oraz kompetencjami diagnosty, co stanowi podstawę rzetelności diagnozy¹⁹ (wykres 3).



Schemat 3. Zasady etyczne wyznaczające profesjonalizm diagnosty

Źródło: opracowanie własne.

¹⁸ Por.: E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006; E. Mazurkiewicz, *Diagnostyka w pedagogice...*, op. cit.; S. Ziemiński, *Problemy dobrej...*, op. cit.

¹⁹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 18–21; D. Trawkowska, *Portret współczesnego pracownika socjalnego. Studium socjologiczne*, Katowice 2006, s. 44–47.

ZAKOŃCZENIE

Opisany model diagnozy pedagogicznej nie eliminuje potrzeby myślenia diagnostycznego, a wręcz odwrotnie – zmusza do twórczego myślenia, uświadamiając konieczność uwzględnienia w procesie poznania wielu problemów wynikających nie tylko z przedmiotu diagnozy, ale i twórczego wykorzystania dostępnego (i konstruowania nowego) warsztatu metodologicznego oraz uwzględniania czynników modyfikujących proces poznania, zarówno poznawczych, jak i społecznych, wynikających z relacyjnego charakteru diagnozy.

Poruszone w tym opracowaniu kwestie wskazują wspólne źródło problemów w postępowaniu diagnostycznym, jakim jest aksjologiczny wymiar działalności pedagoga, który w swych działaniach praktycznych i przyjmowanych założeniach teoretycznych nie może uwolnić się od wartościowań, gdyż nadmierny relatywizm podważa zasadność działalności praktycznej. Przyjmowanie założeń aksjologicznych nie stanowi postawy nagannej, którą trzeba eliminować, ale którą należy ująć w pewne ramy ograniczające ich stosowalność.

BIBLIOGRAFIA

Barclay J. R., *Psychological assessment: A theory and systems approach*, Malabar 1991.

Janowski A., *Poznanie uczniów: zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Warszawa 1975.

Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.

Jarymowicz M., *Poznać siebie – zrozumieć innych*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Koziński, Warszawa 1999.

Kawula S., *Diagnostyka pedagogiczna środowiska*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003.

Kępiński A., *Poznanie chorego*, Warszawa 1989.

Koziński J., *Model rozwiązywania problemów diagnostycznych*, „Przełom Psychologiczny” 1972, nr 4.

Mazurkiewicz E., *Diagnostyka w pedagogice społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1972.

Mazurkiewicz E., *Teoretyczne podstawy diagnostyki pedagogicznej*, [w:] *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, red. I. Lepalczyk, J. Badura, Warszawa-Łódź 1987.

Niemierko B., *Diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993.

Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, [w:] *Diagnostyka edukacyjna*, red. B. Niemierko, Gdańsk 1994.

Obuchowska I., *Diagnoza psychologiczna w poradniach psychologiczno-pedagogicznych*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 1997, nr 2.

Obuchowska I., *Dynamika nerwic. Psychologiczne problemy zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1983.

Ostrowska K., *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa 1998.

Paćławska K., *Uwarunkowania efektywności kształcenia wczesnoszkolnego w środowisku wiejskim*, Warszawa 1990.

Paluchowski W., Hornowska E., *Problemy teoretyczne diagnozy psychologicznej*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, red. J. Strelau, t. 1, Gdańsk 2000.

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.

Pytko L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2001.

Śliwerski B., *Pedagogika*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 4, Warszawa 2005.

Trawkowska D., *Portret współczesnego pracownika socjalnego. Studium socjologiczne*, Katowice 2006.

Witkowski L., *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice*, [w:] *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Warszawa - Kraków 2004.

Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973.

ЕЛЕНА КАРАПЕТОВА

Перцептивные признаки в обыденном сознании: проблемы языковой номинации

Процесс познания любого явления необходимо предполагает изучение его качественных сторон. Поэтому **категория признака** была и продолжает оставаться объектом изучения философии, психологии, лингвистики и других наук, изучающих ее онтологические основы и гносеологическую роль, а также способы репрезентации на разных уровнях отражения психикой человека, в том числе и в языке.

Именованье перцептивных (чувственно воспринимаемых) *признаков* наталкивается на определенные трудности. Это связано с целым рядом факторов.

Говоря о перцептивных свойствах как, в первую очередь, физических свойствах предметов, следует отметить, что *их роль в определении материальных объектов различна*. Согласно классификации свойств физических объектов Л.М. Веккера, существует 3 группы свойств. К первой группе относятся свойства, характеризующие пространственно-временные стороны объекта, а также особенности их движения. Группа (1) включает следующие подгруппы: а) пространственные свойства: форма, размер (площадь, объем), высота, длина, ширина, глубина, толщина и т.д. и б) временные характеристики и свойства движения: длительность, скорость, ускорение, ритм движения, последовательность и т.д. К группе (2) относятся свойства, характеризующие предмет как совокупность элементов, а не как единое целое. Это: химические (растворимость, вкус, запах), физические (звук), тепловые (температура), световые (цвет) и т.п. свойства. Группа (3) объединяет целостные или капитальные свойства предметов (агрегатное состояние, твердость, мягкость, упругость, пластичность, гибкость, гладкость, шероховатость, прочность, вес, проницаемость и т.д.) [1, с. 111–121].

Как указывает Л.М. Веккер, особенностью свойств группы (1) является то, что они могут переноситься с объекта на объект без нарушения своей собственной природы (геометрической специфики) [1, с. 113]. Особенностью второй группы свойств является то, что сами эти свойства не могут выступать копией при изображении предметов, которым они свойственны. Условно говоря, это свойства-посредники. Ср. «...невозможно физическое изображение, например, температуры тела, аналогичное изображению его формы или величины. Температурные... ощущения дают отражение... общего теплового состояния окружающей среды или даже соотношения температуры раздражителя с температурой организма» [1, с. 115]. Третью группу целостных свойств предметов составляют такие, «в которых воплощается их природа как непрерывных макроскопических объектов» [там же]. От свойств первой группы данные свойства отличаются тем, что напрямую зависят от физического состояния тела, т.е. имеют внутренне-целостный характер. Эти качества проявляются во взаимодействии материальных тел только при непосредственном контакте. Приведенная классификация, на наш взгляд, подтверждает то, что эмпирические свойства объектов **различны** по своей природе.

Различия качеств объектов отмечались еще философами древности. С философской точки зрения существуют первичные и вторичные качества. Идея разделения качеств на эти две категории принадлежит Демокриту [2, с. 44]. К первичным он отнес такие качества как: форма, порядок, движение и т.п. Они абсолютны, объективны и существуют безотносительно к чему-либо: они «прямо соответствуют тем объектам, которых они представляют» [3, с. 22]. Вторичными выступают качества, воспринимаемые органами чувств: цвет, вкус, запах и т.п., которые «являются чисто психологическими конструкциями» и «как таковые не существуют в реальном мире» [там же].

Рассуждая о вторичных качествах, многие ученые приводят в качестве примера, насколько рознится восприятие таких свойств обыденным сознанием и описание тех же свойств физиком. Ср. «Там, где физик указывает на электромагнитные колебания волн различной длины, мы воспринимаем вкус и запах; там, где физик указывает на колебания различной частоты, мы воспринимаем звуки разной высоты. Суть в том, что цвета и звуки не существуют иначе, как в восприятии живых существ» [там же]. Именно поэтому можно говорить о субъективности перцептивных свойств: «Некоторые качества вещей приобретают специфическую субъективную форму отражения, например цвета, запаха, вкуса. Так, поскольку глаз в физическом отношении несовершенен, он не может непосредственно отображать длину световых волн и отражать длину волн в виде специфических ощущений цвета (700 миллимикрон, например, это синий цвет). Соленость как вкус есть субъективное выражение объективного свойства соли и т.д.» [4, с. 104].

Думаем, что различия в природе перцептивных признаков определяет и различие в их **когнитивной значимости** для человека. Подтверждением

этому может служить, например, тот факт, что в основе классификаций лексики в языках мира перцептивным признакам принадлежит неодинаковая роль. Ср. по данным Охотиной, XI класс в языке зулу очень неоднороден, но большинство имен, составляющих данный класс, обозначают удлинненные предметы продолговатой формы [4, с. 102]. Кроме того, известно, что в основе осмысления объектов действительности лежит установленный языковым коллективом признак, принадлежащий не единичному предмету, а целому классу предметов, и часто таким признаком становится признак перцептивный, который и составляет основу номинации. Достаточно большое количество примеров слов, в основу образования которых легли перцептивные признаки в разных языках, приводит Б.А. Серебrenников в книге «Языковая номинация» [5, с. 160–166]. Так, нем. *Bär* ‘медведь’ образовано от прилагательного *bhero* ‘бурый’, а немецкое слово *Hase* ‘заяц’ связано со ср.-в.-нем. *heswe* ‘бледный’, др.-в.-нем. *hasan* ‘серый’, ‘блестящий’. В немецкой лексеме *Schwan* ‘лебедь’ прослеживается связь с *suon* ‘издающий звук’, лат. *sonare* ‘звучать’, тогда как в русской лексеме *лебедь* – с основой *elbh/-albh* ‘белый’. По-видимому, русск. *дерево* восходит к лат. *durus* ‘твердый’, нем. *Rost* ‘ржавчина’ происходит от *rud* ‘красный’, русск. *поле* от прилагательного *полий*, *соловей* от *соловий* ‘желтовато-серый’, а *олово* от латинской основы *albus* ‘белый’. Слово *береза* стало классическим примером в лингвистической литературе, но только в русском языке в основу его номинации положен перцептивный признак – цвет: от основы *bherdǵ* ‘светлый’ ‘белый’. Показательным для всех вышеприведенных примеров является то, что в разных языках в основе номинации одних и тех же объектов реальной действительности лежат различные перцептивные признаки.

Следует упомянуть и то, что большинство перцептивных признаков не определены в своих границах. Рассуждая об этом обстоятельстве, Б. Рассел рассматривает определение слова *красный* [6, с. 277]. «Мы можем определить его, во-первых, как любой оттенок цвета между двумя определенными линиями спектра; во-вторых, как любой оттенок цвета, создаваемый длинами волн, лежащими в определенном диапазоне...» [там же]. Важным является тот факт, что «если какой-то оттенок цвета является красным, то ничтожное изменение этого оттенка не повлияет так, что он перестанет быть красным, из чего следует, что все оттенки цвета являются красными» [6, с. 278]. Те же рассуждения применимы и к другим признакам типа *горячий*, *высокий* и т.п.

Кроме того, перцептивные признаки при ближайшем рассмотрении оказываются совершенно разными по тому параметру, который и определяет тип признака. И.Г. Рузин предлагает выделять три типа «перцептивных атрибутов» (признаков): а) *эталонные*; б) *градуальные*; в) *без специального названия* [7, с. 80]. Для эталонных признаков, например, признака цвета, точкой отсчета выступает так называемый «максимум», или эталон цвета. Для второй группы атрибутов подобной точкой отсчета служит норма, или усредненная мера качества (*большой дом*, *большое яблоко*). Для третьей группы признаков

представляется затруднительным выделить как эталон, так и норму (*монотонный плач*).

Еще одним немаловажным фактором, затрудняющим номинацию признака в языке, является то, что признаки не мыслятся вне объектов, которым они присущи. С.Л. Рубинштейн отмечает: «Целый ряд чувственных качеств нельзя и определить иначе, как через предмет, свойства которого они выражают» [8, с. 103]. Например, это верно для всех запахов (запах мяты, ландыша, фиалки, розы и т.п.), для большинства вкусовых качеств (за исключением четырех – сладкого, кислого, горького и соленого), для характеристик звука по тембру того инструмента, который их производит (звуки скрипки, флейты, органа и т.п.), для некоторых оттенков цвета (сиреневый, бирюзовый, кирпичный и т.п.) [там же]. Первичность освоения категории предмета нашла отражение в генезисе языка. Л.П. Якубинский выражает эту мысль: «Подлинные предпосылки для возникновения в мысли категории свойства-признака, а в языке – синтаксической категории определения и, далее, прилагательного создаются лишь по мере того, как говорящие научаются воспроизводить те или иные свойства предметов, т.е. делать что-либо круглым, красным, горьким и т.п.» ([8, с. 104]). До этого же момента для именованья отдельных свойств предметов используются имена самих этих предметов, так как именно с ними ассоциируется то или иное свойство. Так, татарское слово *ташбака* буквально означает ‘камень лягушка’, где свойство камня – быть твердым – «символизирует свойство твердости панциря черепахи, напоминающего по твердости камень» [4, с. 96].

В современном английском языке имеются имена существительные со значением «Наименование цвета», полученные в результате регулярной полисемии, своей внутренней формой (по терминологии В. Гумбольдта) отсылающие к объектам-носителям обозначаемого ими цвета. Например, *amethyst, aquamarine, emerald, garnet, jade, ruby, turquoise; amber, bronze, charcoal, cobalt, copper, gold, gunmetal, ivory, ochre, silver, slate, terracotta; apricot, cherry, chestnut, fuchsia, ginger, hazel, lavender, lemon, lilac, lime, magnolia, mahogany, mulberry, oatmeal, olive, orange, peach, plum, primrose, primula, rose, tangerine, violet; biscuit, caramel, chocolate, coffee, cream, mustard, saffron; burgundy, chartreuse; fawn, salmon, teal; tan; buff*.

Лексикографы, описывающие значения имен прилагательных, обозначающих перцептивные признаки, «отсылают к тем носителям соответствующих свойств, для которых то или иное свойство является типичным или ярким, а также к носителям свойств, хорошо известным говорящим» [9, с. 138]. Например, прилагательные русского и английского языков: рус. *красный* – ‘цвета крови’, *черный* – ‘цвета сажи, угля’; англ. *red* – ‘of the colour of fresh blood, rubies, human lips, the tongue, maple leaves in autumn, post-office pillar boxes in GB’, *black* – ‘of the colour of this printing ink’ и т.д. Причем выбор эталона-носителя может не совпадать (и часто не совпадает) в разных языках и словарях.

Таким образом, наречение перцептивных признаков (создание отдельных признаков слов и закрепление перцептивных признаков в семантике лексических единиц) тесно связано с тем, что их роль в процессе познания различна. Это обусловлено как различием в природе перцептивных признаков, так и особенностями их восприятия разными народами, что находит свое выражение в способах и особенностях языковой номинации.

ЛИТЕРАТУРА

Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – Москва: Смысл; Per Se, 2000. – 685 с.

Уемов А.И. Вещи, свойства и отношения / А.И. Уемов. – Москва: Изд-во АН СССР, 1963. – 184 с.

Рок, И. Введение в зрительное восприятие: в 2 кн. / пер. с англ.; под ред. Б.М. Величковского, В.П. Зинченко; вступит. ст. В.П. Зинченко. – Москва: Педагогика, 1980. – Кн. 1. – 312 с.

Серебренников Б.А. Как происходит отражение картины мира в языке? // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Поставалова и др. – Москва: Наука, 1988. – С. 87–107.

Серебренников Б.А. Номинация и проблема выбора / Б.А. Серебренников // Языковая номинация (Общие вопросы). – Москва: Наука, 1977. – Гл. 3. – С. 147–187.

Рассел Б. Человеческое познание: его сфера и границы / Б. Рассел; пер. с англ. Н.В. Воробьева. – Москва; Киев: Ин-т общегуманит. исслед.: Ника-Центр, 2001. – 556 с.

Рузин И.Г. Когнитивные стратегии именованя: модусы перцепции (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус) и их выражение в языке / И.Г. Рузин // ВЯ. – 1994. – № 6. – С. 79–100.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 512 с.

Харитончик З.А. Категориальная семантика лексических единиц в лексикографическом отражении / З.А. Харитончик // Очерки о языке. Теория номинации. Лексическая семантика. Словообразование: Избр. Труды. – Мн.: МГЛУ, 2004. – С. 137–141.

ЕЛЕНА ПОНОМАРЕВА

Мониторинг качества образования: методологический аспект

Сложность решения проблемы повышения качества образования, актуализирует необходимость организации управления этим процессом. Говоря иначе, качество образования должно стать предметом управления. Содержательно управление качеством образования представляет собой «целенаправленное, организующее, контролирующее и регулирующее взаимодействие субъектов деятельности по обеспечению качества образования с целью достижения оптимальных результатов»¹.

В современных условиях очевидна необходимость замены технократического понимания дефиниции «управление» гуманистическим, в соответствии с которым его можно определить как создание стимулирующих условий, вызывающих у субъектов деятельности стремление действовать в соответствии с программой, адекватной поставленным целям.

Реализации управленческих функций способствует применение особого механизма, заключающегося в выполнении действий в определенной последовательности:

- сбор информации об объекте управления;
- анализ полученной информации;
- принятие решений;
- управляющее воздействие;
- контроль.

Первые два действия составляют основу понятия, определяемого терминном «мониторинг» (анг. – контроль, слежение, рекомендация), впервые введенному в научный оборот в Великобритании с целью получения информации о функционировании учебных заведений.

¹ Котикова, О.П. Информационные системы, технологии и методы контроля качества образования в вузе // Инновационные образовательные технологии. – 2005. – № 1. С. 66–70.

Сегодня исследуются различные аспекты функционирования учреждений образования всех уровней, предпринимаются попытки систематизации подходов к осуществлению мониторинга качества образования и подготовки специалистов. О востребованности исследований в этой проблемной области свидетельствуют многочисленные публикации и научные разработки. Однако отсутствие определенности по некоторым вопросам, многообразие существующих взглядов позволяют автору действовать в режиме поиска. Этим определяется цель данной статьи: обобщить и систематизировать имеющиеся подходы, и на их основе предложить структурную модель мониторинга качества образования, которая может продемонстрировать свою успешность или неэффективность в процессе апробации. Показателем ее успешности должно стать повышение качества образования. Однако это зависит от множества условий, в том числе и таких, как понимание сущности мониторинга, цели его осуществления, знание функций, принципов и закономерностей проведения мониторинговых процедур.

В настоящее время под мониторингом понимаются:

- долговременный сбор информации, систематическое наблюдение, изучение, контролирование чего-либо в развитии, оценка и прогноз его состояния с представлением рекомендаций для принятия управленческих решений²;
- универсальный способ мыследеятельности и получения информации, систематическое и планомерное отслеживание специально обозначенных процессов и явлений с целью выработки и принятия необходимых мер³;
- «процесс непрерывного, научно-обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения»⁴;
- «система периодического отслеживания...», «система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием ее развития»⁵
- «диагностика, оценка и прогнозирование состояния педагогического процесса»⁶;
- «способ и процесс познания в педагогике, заключающийся в систематическом, целенаправленном диагностико-прогностическом исследовании динамики развития культурно-компетентностного потенциала обучающихся

² Сайко, Е.С., Скаковский, В.Д. Проблемы педагогического мониторинга // Высшая школа. – 2005. – № 6. С. 24–27.

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ Матрос, Д.Ш., Полев, Д.М., Мельникова, Н.П. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. Издание 2-е исправленное и дополненное. М.: Педагогическое общество России, 2001. – С. 128.

⁶ Гребенюк, О.С., Гребенюк, Т.Б. Теория обучения. Москва: Изд-во Владос-Пресс, 2003, С. 384.

и опосредованно – качества образования для своевременного принятия адекватных управленческих мер⁷;

– современный инструментарий анализа качества образования; система инструментов, позволяющая определять, формировать, хранить, контролировать и осуществлять административный надзор за качеством предоставляемых образовательных услуг⁸;

– «научно-обоснованный процесс управления личностным развитием и педагога, и воспитанника, направленный на осмысление мировоззренческих знаний, ценностных отношений в пространстве гуманистических приоритетов и социальных контекстов»⁹;

– система целенаправленной деятельности педагогов по сбору, хранению, систематизации, обобщению и использованию для проектирования и коррекции информации о состоянии и тенденциях учебно-воспитательной работы¹⁰ и т.д.

Многообразие понятий «мониторинг», «педагогический мониторинг» не исчерпывается приведенными примерами. В ряде из них очевидна неточность трактовки (в частности, когда мониторинг понимается как диагностика, которая по своей сути является обследованием, что, в свою очередь, уже предполагает выявление, оценку особенностей кого- или чего-либо для разработки прогноза, рекомендаций, определения дальнейших мер по корректировке и совершенствованию исследуемого объекта); в некоторых – предмет и объект расширяются до образовательных систем и состояния образовательного процесса (в этом случае возникает неоправданное смешение мониторинга с педагогической экспертизой, аттестацией, аккредитацией).

Однако, несмотря на многообразие определений мониторинга в них четко вырисовывается объект – деятельность и ее способы, каждый раз другая (в зависимости от избранного подхода) и предмет – качество образования, качество образовательного процесса, качество деятельности вуза в целом и т.д.

Таким образом, объектом педагогического мониторинга могут выступать образованность, воспитанность обучающихся, но данные в развитии, а предметом – результаты учебного процесса, выраженные в учебных достижениях или затруднениях конкретных лиц, групп, общностей, представленные в динамике. При этом важно подчеркнуть, что они собираются (накапливаются) планомерно, хранятся на протяжении длительного времени, систематизируются

⁷ Сайко, Е.С., Скаковский, В.Д. Проблемы педагогического мониторинга // Высшая школа. – 2005. – № 6. С. 24–27

⁸ Щербакова, Л., Казачкова, З., Навасардова, Э. Юридический факультет: направления инновационного развития // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. С. 65–70.

⁹ Храмова, Ф.И. Мониторинг качества воспитания: сущность, технологии: учебное пособие. / Ф.И. Храмова, Н.Н. Захожая. Минск: УП «Технопринт», 2004. С. 136.

¹⁰ Кондрашова, Л.В. Превентивная педагогика: учебное пособие / Л.В. Кондрашова. Кривой Рог, 2004. С. 218.

в целях получения более полной картины об изменениях в интересующем объекте и опосредованно – о роли образовательных систем, процессов в этих изменениях.

Многообразие определений мониторинга обусловило и разнообразие его целей. В исследованиях последних лет называются следующие цели мониторинга качества образования:

- постоянное поддержание образовательной системы в режиме реализации требований государственного образовательного стандарта: отслеживание степени мобильности образовательной структуры для решения текущей задачи образовательной системы; контроль реализации каждого компонента образовательного стандарта (кадры, программы, учебники, правильность эксплуатации имущества и т.д.); инициативный и внешний аудит документации¹¹;

- получение объективной информации о степени соответствия полученной квалификации и приобретенных знаний заданным требованиям и принятие необходимых мер по повышению уровня и качества обучения, разработка и внедрение корректирующих мер¹²;

- выявление учебных достижений студентов. Динамика этих достижений;
- выявление достижений в различных сферах деятельности (интеллектуальной, спортивной и т.д.);

- выявление степени удовлетворенности родителей (заказчиков) качеством предоставляемых образовательных услуг;

- обеспечение менеджмента объективной информацией, необходимой для принятия обоснованных решений.

Анализ содержательного наполнения понятия «мониторинг» и названных целей, позволяет утверждать, что мониторинг является полифункциональным процессом. К основным функциям мониторинга можно отнести следующие:

- информативную, обеспечивающую своевременное и оперативное предоставление информации о состоянии объекта;

- оценочную, поскольку мониторинг предполагает всестороннюю и комплексную характеристику предмета;

- управленческую, т.к. оказывает стимулирующее, ориентировочное, регулирующее влияние на участников (субъектов) образовательного процесса;

- социальную, ибо мониторинг служит средством контроля за передачей социального опыта (содержание образования) новым поколениям;

- прогнозирующую;

- обеспечение обратной связи.

¹¹ Щербакова, Л., Казачкова, З., Навасардова, Э. Юридический факультет: направления инновационного развития // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. С. 65–70.

¹² Воронин, М., Хохлова, Е. Качество – стратегия XXI века // Высшее образование в России. – 2006. – № 2. С.117–118.

В исследованиях ученых подчеркивается, что «игнорирование какой-либо из функций приводит на практике к снижению эффективности управленческих воздействий, предпринимаемых на основе мониторинговой информации, т.к. она теряет... системность, свою прогностическую или стимулирующую силу»¹³.

Эффективность процесса педагогического мониторинга зависит и от соблюдения принципов его осуществления:

- непрерывности (непрерывное изучение перехода одного качества в другое);
- научности и корректности (проведение мониторинга с использованием современных, научно обоснованных методов);
- своевременности (оперативная корректировка, поддержание или ослабление определенных факторов или тенденций);
- прогрессивности (ориентация на достижения отечественной и зарубежной практики в области образования);
- конструктивности (мониторинговые процедуры должны носить консультативно-оценочный характер);
- объективности (мониторинговые исследования должны опираться на данные и показатели, обеспечивающие максимальную объективность выводов и заключений);
- воспитательной целесообразности и гуманности (недопустимость применения в мониторинге технологий, наносящих ущерб интересам, достоинству, правам личности обследуемого);
- открытости и четкости (все показатели, критерии и процедуры должны быть заранее известны обследуемым).

Педагогический мониторинг как системное образование носит рекомендательный и развивающий характер. Одновременно он выступает как инвариантный и вариативный конструкты. В первом случае оценка эффективности образовательных систем осуществляется по универсальным, обобщенным критериям, во втором – инвариантный компонент дополняется специфическими для учреждения образования критериями, позволяющими своевременно корректировать образовательный процесс с учетом возможностей студентов и профессорско-преподавательского состава, потребностей общества и государства.

Методологи выделяют следующие уровни педагогического мониторинга:

- локальный (отдельная личность, академическая группа, поток, курс, учреждение образования);
- региональный;
- государственный и межгосударственный.

В практике достаточно широкое применение нашли разные виды монито-

¹³ Платонова, С.Ю. Мониторинг в обеспечении эффективного управления системой профессионального образования // Стандарты и Мониторинг в образовании. – 2007. – № 1. С. 28–29.

ринга: социологический, ситуационный, социально-психологический, педагогический, психологический. Решение задачи повышения качества образования и эффективности управляющих воздействий на достаточно сложную систему – профессиональное образование, – предполагает использование всех этих видов, но главным здесь является ситуационный мониторинг.

Важным при осуществлении мониторинговых исследований является определение их проблематики и основных направлений¹⁴. В психолого-педагогической и социологической литературе ученые рассматривают четыре направления (Таблица).

Таблица Основные направления мониторинговых исследований

Направление мониторингового исследования	Содержательно-процессуальный аспект
Аксиологическое	Позволяет выявить динамику потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сферы студента в процессе обучения в вузе
Когнитивное	Направлено на анализ и оценку изменений в познавательных процессах в деятельности учения, а также в системе профессиональных знаний, умений и навыков студентов
Досуговое	Определяет влияние воспитательного пространства университета на качество подготовки специалистов
Валеологическое	Ориентирует на выявление степени влияния образовательного процесса на физическое и психологическое здоровье студентов

Опираясь на данные методологические подходы, на эмпирическом уровне в процессе мониторинга чаще всего отслеживаются:

- знаниевые показатели (уровень знаний по результатам контрольных мероприятий – от промежуточных до итоговых);
- образовательные результаты как интегрированный показатель, включающий уровень обученности и совокупность ключевых компетенций (социальной, языковой, поликультурной, информационной);
- процессы обновления содержания обучения (учебной дисциплины), тематика дипломных и курсовых работ;

¹⁴ Орлов, А.А. Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе // Педагогика. – 2001. – № 10. С. 48–56.

- результаты использования в образовательном процессе инновационных методов и технологий;
- интеграционные процессы в обучении;
- образовательные результаты по отдельным учебным дисциплинам (преподавателям) в динамике;
- степень удовлетворенности потребителей качеством образовательной услуги;
- качество нормативно-правового, информационного, учебно- и научно-методического обеспечения процесса обучения и воспитания.

Особенностью мониторингового исследования и требованием к нему являются объективность и независимость получаемых данных и защита складывающейся картины от субъективной интерпретации того, кто собирает и предоставляет информацию. Это достигается четкостью, определенностью параметров, фиксирующих качество. Учеными и практиками разработана и апробируется процедура сбора и анализа субъективной и объективной информации об объекте мониторинга. Базируясь на методе триангуляции, их соотношение позволяет осуществлять контроль надежности полученной информации и валидности измерительных процедур.

К субъективным данным следует отнести мнения, суждения, оценки всех субъектов, включенных в процесс профессиональной подготовки. Источником этих данных являются студенты, выпускники, преподаватели и работодатели (руководители производственной практики и руководители учреждений, организаций, предприятий, фирм, на которых работают выпускники). Основными методами сбора субъективной информации являются: анкетирование студентов и преподавателей, глубокие и полужформализованные интервью с руководителями предприятий и производственной практики, фокусированные групповые интервью (фокус-группы) с выпускниками.

В качестве объективных данных большинство исследователей используют показатели промежуточных аттестаций, проверки остаточных знаний, итоговой государственной аттестации, а также информацию о профессиональном становлении и карьерном росте выпускников.

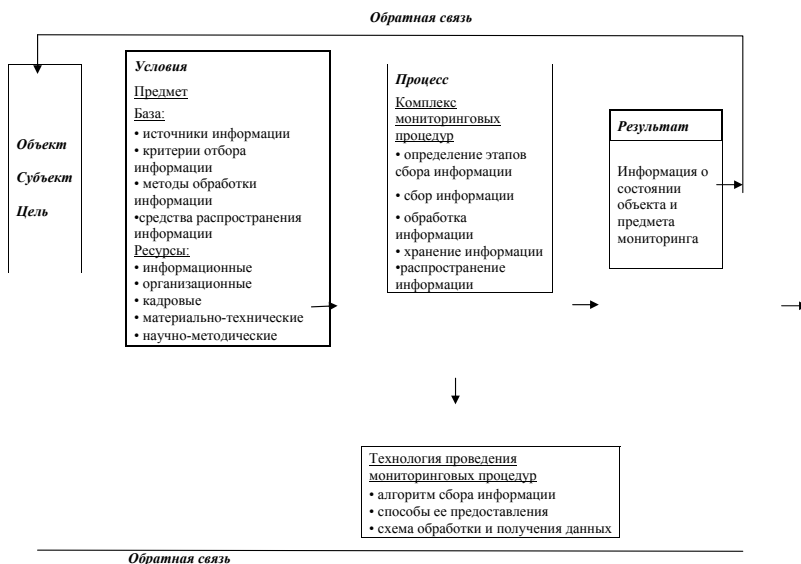
Базовым методологическим приемом мониторинговой исследовательской деятельности выступает сравнительный метод. Он реализуется при одноуровневых (сравнение социальных групп одного типа) и многомерных (межгрупповые сравнения всех субъектов образовательного социума) сопоставлениях. Многомерные сопоставления позволяют:

- 1) нивелировать субъективность восприятия какого-либо явления одной группой, достичь «объективности» в его оценках;
- 2) представить целостную картину явления, осуществить его комплексное изучение;
- 3) выявить проблемные зоны при межгрупповых сравнениях и анализе несоответствия оценок одного явления представителями разных социальных групп;

4) осуществить контроль надежности информации с помощью сравнения данных, полученных на разных объектах, из разных источников, разными методами сбора информации.

Поскольку мониторинг является одним из видов деятельности, субъектом и объектом которой являются люди, связь же между которыми осуществляется посредством организации информационных потоков, он должен рассматриваться с позиции содержания деятельности и определяться циклом: сбор информации → ее обработка → получение новой информации → исходные данные для нового цикла. Но одновременно мониторинг, как процесс, представляет собой определенную систему. Системообразующим фактором в ней выступает управление, которое постановкой целей и задач создает определенные взаимосвязи между компонентами, объединяя их в систему. Взаимосвязи, образуемые между компонентами, создают структуру мониторинговой деятельности¹⁵.

Методологический анализ рассматриваемой проблемы, осуществленный на конкретно-научном уровне, позволил сконструировать модель мониторинга качества образования. Она представлена системой, отражающей связи и отношения компонентов реальной образовательной практики, и включает в себя ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных блоков (см. рисунок).



Обратная связь

Рисунок Структурная модель мониторинга качества образования

¹⁵ Карпушин, Н., Гаджиева, Л., Петроградских, И. Муниципальная модель мониторинга качества образования // Народное образование. – 2006. – № 1. С. 93–95.

Как видно из представленной схемы:

- компоненты модели задаются целями мониторинга и спецификой его объекта и субъектов;
- систему критериев качества определяет блок «Условия»;
- процедура мониторинга включает в себя алгоритм определения этапов сбора информации, а также технологию работы с ней;
- блок «Результат» предоставляет информационный материал для осуществления нового мониторингового исследования.

Таким образом, модельный конструкт мониторинга обеспечивает не только внутреннее единство, но и обратную связь в системе детального отслеживания критериев и показателей качества образования. Однако при апробации структурной модели мониторинга качества образования могут возникнуть как объективные, так и субъективные трудности. Чтобы их минимизировать необходимо иметь качественный инструментарий (методики), подготовленный персонал для проведения мониторинга, а также должна быть обеспечена высокая мотивация участников образовательного процесса к постоянному совершенствованию качества образовательных услуг и участию в мониторинговых исследованиях в качестве его объекта. В ходе реализации модели должен быть обеспечен весь ее цикл, так как пропуск (или искажения) любого из этапов негативно скажется на качестве мониторинговой информации, а затем и на принятых управленческих решениях.¹⁶

РЕЗЮМЕ

В статье на методологическом уровне рассматривается проблема мониторинга качества образования как системного процесса получения достоверной информации о состоянии исследуемого объекта и его коррекции. Осуществляется аналитический обзор категориально-понятийного аппарата. В работе представлены основные направления мониторинговых исследований на теоретическом и практико-ориентированном уровнях. Предлагается структурная модель осуществления мониторинга качества образования в вузе.

¹⁶ Платонова, С.Ю. Мониторинг в обеспечении эффективного управления системой профессионального образования // Стандарты и Мониторинг в образовании. – 2007. – № 1. С. 28–29.

NOTY O AUTORACH

dr Joanna Aksman, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki; Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Nauk Humanistycznych.

doc. Elena Bocharova, Państwowy Pedagogiczny Instytut Języków Obcych w Gorliwce.

mgr Mariola Brzoza, ARCOP w Kielcach.

dr Lidia Burzyńska-Wentland, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych.

dr Krystyna Ciekot, Politechnika Wrocławska, Zakład Pedagogiki SNH.

dr Jaroslava Desedlova, Uniwersytet im. Masaryka w Brnie (Czechy).

dr Anna Gaweł, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki.

dr Elżbieta Gorloff, Uniwersytet Gdański.

prof. dr hab. Romuald Grzybowski, Uniwersytet Gdański.

dr Wiera Hitriuk, Uniwersytet Państwowy w Baranowiczach (Białoruś).

dr Jelena Karapjetowa, Uniwersytet Państwowy w Baranowiczach (Białoruś).

prof. dr hab. Stanisław Kawula, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Katedra Pedagogiki Społecznej.

dr Barbara Klasińska, Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Instytut Pedagogiki i Psychologii, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania.

Noty o autorach

dr Maria Kliś, Akademia Pedagogiczna w Krakowie.

dr, prof. Wasilij Koczurko, Uniwersytet Państwowy w Baranowiczach (Białoruś).

dr Alicja Komorowska-Zielony, Uniwersytet Gdański.

dr Piotr Kowolik, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Katedra Nauk Humanistycznych i Społecznych.

dr hab. Anna Kozłowska, Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Nauk Humanistycznych.

dr Ludmiła Majsienia, Miński Wyższy Państwowy College Radiotechniczny, Katedra Matematyki.

prof. Jaroslav Oberuč, Akademia Sił Zbrojnych w Liptowskim Mikulaszu (Słowacja).

mgr Zofia Okraj, Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania.

mgr Anna Pabiańczyk, Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Nauk o Rodzinie, Katedra Pedagogiki Rodziny.

dr Jelena Ponomarjewa, Uniwersytet Państwowy w Baranowiczach (Białoruś).

dr Aneta Rogalska-Marasińska, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Zakład Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli.

mgr Justyna Sikora, Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania.

dr Joanna Torowska, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Kultury.

prof. KSW dr hab. Halina Wantuła, Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Nauk Humanistycznych.

dr Ryszard Wroński, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Wydział Pedagogiczny, Katedra Edukacji Obronnej.

Noty o autorach

dr Ewa Wysocka, Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Katedra Pedagogiki Społecznej.

mgr Irina Wysotjenko, Uniwersytet Państwowy w Baranowiczach (Białoruś).

prof. KSW dr Janusz Ziarko, Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza
Modrzewskiego.

