

Edukacja w dobie integracji europejskiej



Publikacja okolicznościowa wydana z okazji 10-lecia
Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

WYŻSZA SZKOŁA ZARZĄDZANIA
I ADMINISTRACJI W OPOLU

Edukacja
w dobie integracji europejskiej

Strategie zmian i praktyka pedagogiczna

pod redakcją naukową

Ewy Smak

Dariusza Widelaka

Opole 2006

Recenzent
prof. zw. dr hab. *Stanisław Palka*

Komitet redakcyjny
Marian Duczmal (przewodniczący)
Józef Kaczmarek
Franciszek Antoni Marek
Zenona Maria Nowak
Tadeusz Pokusa
Witold Potwora (zastępca przewodniczącego)

Redakcja i korekta
Violetta Sawicka

Redakcja techniczna
Janina Drozdowska

ISBN 83-88980-34-3
83-88672-95-9

Seria MONOGRAFIE I OPRACOWANIA
pod redakcją prof. dra hab. **Mariana Duczmala**

WYDAWNICTWA
WYŻSZEJ SZKOŁY ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI W OPOLU

WYDAWNICTWO INSTYTUT ŚLĄSKI SP. Z O.O.
Opole, ul. Piastowska 17, tel. 0(77) 454 01 23
e-mail: wydawnictwo@is.opole.pl
Nakład 300 egz. Objętość 11,93 ark. wyd., 12,75 ark. druk.

Spis treści

WSTĘP [Redaktorzy]	7
--------------------	---

EDUKACJA W PERSPEKTYWIE POLITYKI UNII EUROPEJSKIEJ

STANISŁAW KACZOR Edukacja w Polsce wobec strategii lizbońskiej Unii Europejskiej	11
CZESŁAW BANACH Strategiczne kierunki i zadania rozwoju edukacji w Polsce	21
EWA SMAK Kierunki przeobrażeń polskiego szkolnictwa wyższego w perspektywie strategii bolońskiej	35
SEBASTIAN TABOŁ Idea edukacji europejskiej	44
ALENA DOUŠKOVÁ Edukačné trendy v europskóm kontexte	55
STANISŁAWA WŁOCH Wyzwania edukacji w zmieniającej się rzeczywistości społecznej	62
FRANCISZEK ANTONI MAREK Czy Unia Europejska stanowi zagrożenie dla grup narodowościowych i etnicznych?	70
ZENON JASIŃSKI O doskonaleniu zawodowym nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej i regionalnej	76
MARIUSZ GARBIEC Kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w wybranych krajach Unii Europejskiej	90

Z TEORII I PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ – DONIESIENIA Z BADAŃ

DARIUSZ WIDELAK Edukacja dwujęzyczna wobec integracji europejskich systemów szkolnych (na przykładzie szkół podstawowych województwa opolskiego)	97
--	----

TATIANA KŁOSIŃSKA Nauczyciel w świecie technoewolucji	115
BRONISLAVA KASÁČOVÁ Učiteľská profesionalita v aktuálnych trendoch	126
EDWARD SZKODA Nauczyciele przedszkola wobec wyzwań edukacji europejskiej	135
EUGENIA KARCZ, ANDRZEJ MAREK ZEMŁA Pracownicy oświaty a komputeryzacja szkół w dobie reformy systemu edukacji w Polsce	145
KRYSTYNA ŁANGOWSKA-MARCINOWSKA Wychowawcza rola rekreacji fizycznej w domach dziecka (refleksje z badań)	157
IWONA KONOPNICKA Program edukacyjny „Pedagogika Pamięci” a pamięć historyczna w dobie integracji europejskiej	169
ANNA MALEC Koncepcje – rola i miejsce polskiej publicznej szkoły podstawowej w przestrzeni szkolnictwa europejskiego	184

RECENZJE

<i>Praca socjalna wobec rzeczywistych i potencjalnych zagrożeń człowieka</i> [Dorota Papis]	193
<i>Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej</i> [Sławomir Śliwa]	197
<i>Kultura w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy</i> [Miroslaw Hanulewicz]	200

Edukacja w perspektywie polityki Unii Europejskiej

STANISŁAW KACZOR

Edukacja w Polsce wobec strategii lizbońskiej Unii Europejskiej

Od 1 maja 2004 r. obywatele polscy stali się również, przynajmniej formalnie, obywatelami Unii Europejskiej. To zaś oznacza, że mają nie tylko określone prawa, ale i obowiązki w stosunku do Wspólnoty. Na temat praw toczą się niemal nieustanne dyskusje, przede wszystkim w kontekście podziału środków finansowych, obowiązki nie wywołują tak gorących debat. Niewiele czasu poświęca się sprawom oświaty i kultury, które, jak chociażby kwestie gospodarki, nie podlegają unifikacjom. Jeżeli nawet w komunikacji codziennej przyjmujemy za ważne takie pojęcia jak: „społeczeństwo wiedzy”, „społeczeństwo poznawcze” lub „społeczeństwo uczące się”, to znaczy, że sprawy edukacji uważamy za decydujące o przyszłości naszego kraju.

Dlatego w niniejszym opracowaniu chcę skupić uwagę na próbie odpowiedzi na pytania o miejsce Polski w układzie europejskim i niektóre zadania dla edukacji. Bowiem w moim najgłębszym przekonaniu, zgodnie z treściami zawartymi w tytule raportu dla UNESCO pod redakcją Jacquesa Delorsa pt. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, edukacja jest narzędziem odkrywania w każdym człowieku diamentów i ich szlifowania.

Co to znaczy być Europejczykiem?

„Obywatel Polski”, „obywatel Europy”, „obywatel świata” – to terminy coraz częściej pojawiające się także w języku potocznym. Wzbudzają nawet intuicyjnie dumę, ale prawdopodobnie w wielu przypadkach są pojęciami bardzo ubogimi w treści.

Aby nad tym zagadnieniem wywołać refleksje, postanowiłem sięgnąć do przemówienia Václava Havla z 1996 r., które wygłosił w Akwizgranie.

Zastanawiając się nad nazwą „Europa”, sięgnął do źródeł językowych i stwierdził, że jej korzenie tkwią w języku akkadyjskim, w słowie ‘erbu’, co oznacza zapadający zmrok lub zachód słońca. Analizując te znaczenia, wydobył nie to, co może się kojarzyć z nadchodzącą śmiercią, klęską, ale to, co łączy się z odwiecznym cyklem życia i natury, w którym jeden dzień się kończy, aby następny mógł się zacząć. U schyłku dnia może nastąpić czas refleksji, podsumowania. „Upraszczając, można by powiedzieć: podczas gdy brzask i dzień są czasem pracy rąk, to zmierzch jest czasem pracy umysłu”¹.

Václav Havel wyróżnił w swoim przemówieniu trzy znaczenia nazwy Europa: 1. Jako termin czysto geograficzny; 2. Odnoszące się do grupy państw; 3. Jako wspólny los, wspólnota złożonej historii:

„[...] wspólnych wartości oraz tej samej kultury bycia. A nawet więcej: jest to obszar, który charakteryzuje się pewnym kanonem zachowań, pewnym poczuciem odpowiedzialności i życzliwości”².

Te stwierdzenia doprowadziły V. Havla do wyrażenia sądu o zadaniach Europy na następne lata. Europa powinna ponownie odkryć swoje poczucie odpowiedzialności za świat jako całość, odświeżyć pamięć o swoich najlepszych tradycjach duchowych i w ten sposób poszukiwać wspólnych wartości. To zaś wymaga od Europejczyków zatrzymania się i zastanowienia nad sobą.

Gdybyśmy chcieli przełożyć te refleksje na obowiązki każdego mieszkańca Polski, to na podkreślenie zasługuje może szczególnie to, aby poczuć się odpowiedzialnymi za wszystko, co robimy, ale także za to, czego nie podejmujemy, co zaniedbujemy.

Wyzwania cywilizacyjne dla Unii Europejskiej

Unia Europejska jako dobrowolny związek 25 państw stanowi organizm gospodarczy i społeczny, który może być oceniany w porównaniu z innymi, szczególnie ze Stanami Zjednoczonymi Ameryki i krajami Azji.

Dla nas, w Polsce, może to być przerażające, ale warto powiedzieć sobie prawdę o dystansie, jaki dzieli w latach Unię Europejską od USA: w dochodzie PKB (na jednego mieszkańca) – 18 lat, w zatrudnieniu – 25 lat, w efektywności produkcji (PKB na jednego zatrudnionego)

¹ V. H a v e l, *Europa jako zadanie*, [w:] *Szkoła przeżycia cywilizacyjnego*, Warszawa 1997, s. 73.

² Tamże, s. 76.

go) – 14 lat, w efektywności produkcji (PKB na 1 godz.) – 5 lat, w inwestycjach na badania i rozwój (w przeliczeniu na 1 mieszkańca) – 23 lata³.

Niezmiernie ważnym wskaźnikiem dla miejsca danego kraju czy wspólnoty w rozwoju są wydatki na badania i rozwój oraz wydajność pracy. Na początku XXI w. wydatki na badania i rozwój wynosiły w: USA 2,8%, Europie 1,9%, Japonii 3,1%, Chinach 1,1%⁴. We wskaźniku wydajności pracy w stosunku do Unii Europejskiej, liczonemu jako 100%, USA osiągnęły 143,3%.

W samej Unii Europejskiej też występuje zróżnicowanie w wydajności pracy w stosunku do średniej. I tak: w Irlandii 127,2%, we Francji 119,0%, w Hiszpanii 102,1%, w Niemczech 100,5%, na Węgrzech 69,2%, w Czechach 63,4%, w Słowacji 61,2%, w Polsce 59,9%⁵.

W tej sytuacji już w 2000 r. Rada Europejska podczas posiedzenia w Lizbonie potwierdziła, że Unia Europejska stanęła w obliczu fundamentalnych zmian, będących wynikiem globalizacji i rozwoju gospodarki opartej na wiedzy, oraz uzgodniła, iż do roku 2010 powinien być osiągnięty następujący cel strategiczny:

„Gospodarka europejska powinna stać się najbardziej konkurencyjną gospodarką w świecie – gospodarką opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną. Zmiany te wymagają nie tylko radykalnego przeobrażenia gospodarki europejskiej, ale także ambitnego programu modernizacji systemów opieki społecznej i systemów edukacji”⁶.

Od 2000 roku upłynęło pięć lat. Trzeba spojrzeć na realność postawionych zadań w czasie i wskaźnikach w poszczególnych obszarach wyzwań cywilizacyjnych.

W rozmowie z Janem Potocnikiem, komisarzem UE ds. Nauki i Badań, jaką przeprowadzili Halina Bińczak i Zbigniew Zwierzchowski, udzielający wywiadu stwierdził m.in.:

„Różnica między sytuacją obecną a tą sprzed pięciu laty polega na tym, że teraz znacznie silniejsza jest świadomość, jak bardzo te zmiany są potrzebne. Teraz dużo lepiej wiemy, że konkurencyjność gospodar-

³ Eurochabers; cyt. za: A. S ł o j e w s k a, *Dwadzieścia lat straty do USA*, „Rzeczpospolita” 2005, nr 36.

⁴ GUS, Bank Światowy.

⁵ Eurostat.

⁶ *Edukacja w Europie*, Komisja Europejska, Warszawa 2003.

cza Unii Europejskiej zależy przede wszystkim od edukacji i badań naukowych. Nie możemy wszystkiego opierać tylko na niższych płacach – to byłby zły kierunek. Musimy się starać, aby nasz system opieki społecznej stał się bardziej konkurencyjny niż u naszych partnerów w skali globalnej. [...] Nie możemy też nastawić się na osiągnięcie konkurencyjności kosztem zaniedbywania środowiska naturalnego. Jedyną metodą, żeby gospodarka UE stała się konkurencyjna, jest wiedza”⁷.

Znaczenie edukacji we współzawodnictwie światowym

Wprawdzie w postanowieniach Rady Unii Europejskiej sprawy gospodarcze wysunięte zostały na czoło jako element współzawodnictwa, to jednak podkreślono:

„Edukacja jest czymś więcej niż jedynie czynnikiem dającym szansę na zatrudnienie – przygotowując do pracy zawodowej, przyczynia się do samorealizacji oraz kształtuje aktywną postawę obywatelską w demokratycznych społeczeństwach, w których szanuje się różnorodność kulturową i językową. Edukacja odgrywa również istotną rolę w tworzeniu społeczeństwa zintegrowanego, zapobiegając dyskryminacji, marginalizacji, rasizmowi i ksenofobii, a także promuje takie fundamentalne wartości wyznawane przez społeczeństwa europejskie, jak tolerancja i poszanowanie praw człowieka. W epoce wiedzy i globalizacji tworzenie spójnego wewnątrz i otwartego europejskiego obszaru edukacyjnego będzie miało zasadnicze znaczenie dla przyszłości Europy i jej obywateli”⁸.

W strategii Unii Europejskiej dotyczącej oświaty i badań naukowych dostrzega się nadmiar priorytetów. Być może będzie miała miejsce rewizja pod względem ich liczby, jak też kolejności i nasilenie realizacji, a także rozłożenia w czasie: już się pisze o docelowej dacie 2013 lub nawet 2015 r.

Wydaje się jednak, że w trzech celach strategicznych, mieszczących trzynaście szczegółowych, do priorytetów będą należały:

1. Poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w Unii Europejskiej przez podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz innych osób prowadzących szkolenia. W tym priorytecie nawiązano do licznych raportów z lat siedemdziesiątych i osiemdzie-

⁷ H. B i ń c z a k, Z. Z w i e r z c h o w s k i, „Rzeczpospolita” 2005, nr 30.

⁸ *Edukacja w Europie...*, wyd. cyt.

siątych XX w., dotyczących reform oświatowych. Powszechny był w nich postulat reform rozpoczynanych od wyprzedzającego kształcenia i doskonalenia nauczycieli, aby ci, najważniejsi dla uczących się, byli do edukowania przygotowani i chcieli brać w nim udział.

2. Ułatwianie powszechnego dostępu do systemów edukacji. Wydaje się, że szczególne znaczenie ma wspieranie aktywności obywatelskiej, zapewnienie równości szans i spójności społecznej, co ma zapobiegać wykluczeniom, jakie pojawiają się coraz częściej nawet w krajach wysoko rozwiniętych.

3. Otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat, czyli zadania ukierunkowane na wzmocnienie bezpośrednich związków ze sferą pracy, działalnością badawczą i społeczeństwem oraz poprawę sytuacji w zakresie nauki języków obcych.

Edukacja będzie zmuszona głębiej przenikać w świat pracy, czerpać z jego doświadczeń i tworzyć uczącym się warunki do szybkiego wejścia w różne dziedziny działalności produkcyjnej i usługowej.

Coraz pełniej zdajemy sobie w Europie sprawę z tego, że społeczeństwo wiedzy to ludzie posiadający wysokie kwalifikacje i kompetencje w poszczególnych dziedzinach życia, ale jednocześnie umiejący tak kształtować swoje postawy – w tym gotowość do działania w różnych sytuacjach – aby sprostać potrzebom współdziałania oraz współpracy.

W kwestii powiązań uczących się i instytucji edukacyjnych ze światem pracy znaczącą rolę w Unii Europejskiej odgrywa Europejskie Centrum Wspierania Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP) im. Jeana Moneta z siedzibą w Salonikach. Za pomocą licznych wydawnictw, szczególnie CEDEFOP INFO, dostarcza ono analiz systemów kształcenia i doskonalenia zawodowego, informuje o innowacjach w poszczególnych krajach członkowskich i stowarzyszonych z Unią Europejską oraz organizuje liczne konferencje i seminaria specjalistów z różnych dziedzin edukacji zawodowej.

Warto też podkreślić zasługi Federalnego Instytutu kształcenia Zawodowego z siedzibą w Bonn w upowszechnianiu doświadczeń we współpracy z innymi krajami, głównie za pomocą biuletynu kwartalnego wydawanego w języku angielskim pt. „Information Service of the Federal institute for Vocational and Training”. Organy Unii Europejskiej w sprawie poprawy sytuacji nauki języków obcych wydały wiele rekomendacji. Część z nich jest wprowadzana w życie w programach takich jak Leonardo da Vinci, Sokrates czy Lingua. Naukę języ-

ków obcych zaliczono do umiejętności ponadzawodowych, czyli dla wszystkich. O ile przed kilku laty rekomendowano naukę dwóch języków obcych, na zasadzie angielski jako międzynarodowy, używany na większości konferencji międzynarodowych, oraz jeden z języków „dużego” sąsiada, to w 2005 r. rekomenduje się trzeci język, rzadziej występujący, a więc z zasady małego kraju.

Ruchy migracyjne w Europie i krajach Unii wskazują na niezbędność rozszerzenia problematyki wielokulturowości w edukacji. To w konsekwencji musi rzutować na przygotowanie nauczycieli, a także władz lokalnych, do rozwiązywania coraz to nowych problemów.

Orientację w coraz bardziej nieprzewidywalnym świecie i krytycyzm wobec nieustannego nacisku reklam, mających na celu podporządkowanie sobie jednostek ludzkich, może zapewnić obywatelom poszczególnych krajów tylko wysoki poziom edukacji. Edukacja ma pomagać zachować godność ludzką w wolności i solidarności we wspólnocie.

W upowszechnianiu rekomendacji Unii Europejskiej znaczącą rolę może odegrać dokument roboczy Komisji Europejskiej pt. „Memorandum w sprawie uczenia się przez całe życie”, wydany w Brukseli w 2000 r. To w nim znajdziemy takie sformułowania, jak uczenie się na odległość, a więc bliżej domu, oraz o zmianie orientacji w poradnictwie zawodowym, mającej dotychczas cechy wyboru na całe życie. Najważniejsze jednak jest podkreślenie, że każdy bierze gross odpowiedzialności za swoją edukację.

Polska na tle krajów Wspólnoty

Kilka wskaźników pomoże nam się zorientować, jakie miejsce zajmuje Polska w Unii Europejskiej. Cytuję je nie po to, żeby przestraszyć dzielącym nas dystansem, ale unaocznić ogrom czekającego Polskę wysiłku na rzecz lepszej i efektywniejszej pracy, a także z nadzieją na zmianę priorytetów w polskiej polityce gospodarczej i społecznej.

Bez innowacyjności niemożliwy jest postęp. Innowacyjność wymaga zwiększenia nakładów na badania. Na początku XXI w. kraje „Piętnastki” przeznaczyły na badania 1,93% PKB, podczas gdy w Polsce wskaźnik ten wyniósł 0,67. Także odsetek przedsiębiorstw, które wprowadziły programy innowacyjne, kształtuje się niekorzystnie dla Polski. Jeżeli w UE, przed przyjęciem dziesięciu krajów, wynosił on 47, na Lit-

wie – 35, w Czechach – 32, na Łotwie – 23, Słowacji – 22, to w Polsce tylko 18⁹.

Polska należy do krajów UE o najwyższej stopie bezrobocia. Wprawdzie w stosunku do stycznia 2005 r., gdy wynosiło ono 19,5%, w lipcu nastąpił spadek do 17,9%, to i tak jest to najwyższa stopa w UE (wynosiło ono 2809 tys. osób).

Warto też przyjrzeć się niektórym zachowaniom Polaków, według których oceniają nas obywatele innych krajów UE.

Na podstawie badań przeprowadzonych w latach 1988–2000 nad mentalnością Polaków, ich myśleniem o polityce, gospodarce i życiu społecznym stwierdzono, że społeczeństwu polskiemu jako całości przypisać można trzy cechy.

Staliśmy się społeczeństwem bardziej refleksyjnym, co jest jedną z konstytutywnych cech nowoczesności. Przybiera ona jednak dość swoiste rysy, ponieważ Polacy stale porównują się „w górę”, a więc do mieszkańców krajów żyjących na wyższym poziomie lub do czasów peerelowskich, które gwarantowały zabezpieczenia socjalne. Staliśmy się także społeczeństwem niecierpliwym, które chce szybko widzieć efekty zapowiadanych przez polityków zmian.

Te trzy cechy: refleksyjność, aspiracje do lepszego życia i niecierpliwść oczekiwań, mogą być bodźcem do indywidualnej aktywności, ale mogą też rodzić frustracje, a nawet apatię¹⁰.

Wymienionym cechom towarzyszy z reguły skłonność do niezadowolonia, wyrażana narzekaniem. Badacze tego zagadnienia nie są w stanie określić momentu pojawienia się w Polsce kultury narzekania. Być może teraz Polacy odreagowują martyrologię przeżytej wojny i ograniczania czasów powojennych – we wszelkich sferach życia – lub może związane jest to ze społeczeństwem pochłopskim, a chłopcy mieli powody do stałego narzekania: na brak lub nadmiar deszczu, na szkodniki, na nieurodzaj lub inne dokuczliwości; w tych i innych sytuacjach mogli się modlić lub narzekać.

Narzekać z zasady powiązane jest z postawą nieudacznictwa, z lękiem przed sukcesem. Rodzi wielokrotnie zazdrość, która nie mobilizuje do działania w imię poprawy losu, ale popycha ku bezinteresownej zawiści.

⁹ GUS, Eurostat.

¹⁰ J. Koralewicz, M. Ziółkowski, *Mentalność Polaków*, Warszawa 2003.

Niektóre zadania edukacji w Polsce wobec strategii Unii Europejskiej

Spotykamy się dość często ze sprzecznymi informacjami na temat stanu edukacji w Polsce, jej poziomu i stanu wykształcenia oraz kwalifikacji Polaków. I tak polska edukacja postrzegana jest jako nieprzystająca do światowej, szczególnie w zastosowaniach wiedzy w praktyce. A jednocześnie spotykamy się z opiniami zagranicznych inwestorów w Polsce, że jednym z czynników, który zdecydował o wyborze naszego kraju jako miejsca ich inwestycji, jest dobrze wykształcona kadra pracowników. Polaków bardzo też chwalą przedsiębiorcy w krajach, w których pracuje coraz więcej naszych obywateli.

O docenieniu znaczenia wiedzy w osiągnięciu sukcesu zawodowego i powodzenia w życiu świadczy liczba studiujących w Polsce. Ponad 1900 tys. studiujących zapewniło nam miejsce w czołówce krajów europejskich pod względem nauczania na poziomie wyższym.

Zdajemy sobie jednocześnie sprawę, że poziom kształcenia z różnych powodów nie odpowiada oczekiwaniom gospodarki i społeczeństwa. Dotyczy to szczególnie opanowania języków obcych, obsługi komputerów, korzystania z internetu, ale także studiowania tradycyjnego, poprawnego posługiwania się językiem polskim itp.

Warto zatem spróbować zestawić kilka najważniejszych zadań stojących przed edukacją, aby spełniła ona założenia strategii lizbońskiej:

1. Dbłość o kapitał intelektualny. Pomnażanie wiedzy, umiejętności i doświadczeń. W tym celu trzeba stworzyć odpowiednie warunki, a na pierwszym miejscu należy wymienić właściwe podejście na szczeblu państwa i regionów do kwestii edukacyjnej na wiele lat. Niezbędna jest kultura, a więc konsekwentna pielęgnacja i kontynuacja zadań już funkcjonujących. Według teorii wzrostu Paula Romera obok ziemi, maszyn, ludzi coraz bardziej istotne są wiedza, pomysły, idee. Zarządzanie jest dziedziną trudną, a znaczącą rolę odgrywa w nim dostarczanie właściwych informacji odpowiedniej osobie, w odpowiednim czasie. Jednym z podstawowych źródeł sukcesu, czyli osiągnięcia postawionych celów, jest prawidłowe ich sformułowanie, które możliwe jest tylko wtedy, kiedy zarządzający dysponuje wiedzą, pomysłami i wiarygodnymi informacjami.

2. Dbłość o rozwój kadr kierowniczych. Chodzi o kadry przywódcze, obywatelskie, a więc ludzi, którzy potrafią i zechcą myśleć i działać

niezależnie od swoich powiązań i interesów, o ludzi, którzy wyznają ideę dobra wspólnego.

Czy Polska ma dostarczać światu coraz to nowych pokoleń hydraulików, robotników budowlanych i opiekunów dla niepełnosprawnych, czy też ma kształcić na własne potrzeby lekarzy, inżynierów i ludzi kultury?¹¹ Tak stawiane pytania wydają się niezbyt racjonalne, ponieważ w każdym zawodzie są niezbędni ludzie wykształceni, profesjonalnie wykonujący swoje zadanie, cenieni na rynkach pracy w kraju i za granicą, przynoszący korzyść sobie i Polsce.

3. Tworzenie warunków do uczenia się przez całe życie, kształcenia właściwego stosunku do pracy, świadomości, że bez pracy nie można nic trwałego osiągnąć. Praca nie może być traktowana w sposób rutynowy. Nie chodzi jedynie o pracę jako zatrudnienie dając źródło utrzymania, ale o poszanowanie jej i szacunek dla środowiska pracy jako miejsca rozwijania własnej osobowości, odkrywania coraz to nowych zjawisk. Praca polega m.in. na dawaniu i braniu, na krytycznej ocenie wykonanych zadań i innowacyjności.

4. Potrzeba przyswojenia poczucia odpowiedzialności w każdych okolicznościach i na każdym etapie życia: za innych, za własny kraj, Europę, ale także świat; to jest wspólnota. Warto przypominać słowa: „Myśleć globalnie, działać lokalnie”.

W sytuacjach codziennych najistotniejsze wydaje się być: dotrzymanie słowa, odpisywanie w terminie na listy, podtrzymywanie kontaktów w różnej skali oraz inicjowanie współdziałania i współpracy na różnych obszarach.

Zadania dla edukacji w kontekście strategii lizbońskiej, rozwinięte w wielu dokumentach krajowych, nie mogą zostać na papierze. Nie mogą być odkładane do opracowania nowego programu. Tu zdaje egzamin zasada małych kroków; zapewnia bowiem sukcesy, które mogą stanowić motywację do formułowania zadań operacyjnych, wykonywanych i rozwijanych na zasadzie spirali. Chodzi o działanie poprzedzone namysłem, prawidłowym sformułowaniem celów, przemyśleniem metod i form, przynoszące wynik możliwie pełny.

Pseudozasada „jakoś to będzie” i narzekanie, szukanie winy za własne niepowodzenia u innych lub fatalizm, to główne przewinienia przeciwko sobie. Tylko własna, dobrze zorganizowana praca, któ-

¹¹ B. M i s z t a l, *Elity potrzebne od zaraz*, „Europolityka” 2005, nr 42.

ra wyzwala z niepowodzeń i pozwala wybić się na prawdziwą wolność, daje satysfakcję, szacunek do własnej osoby i otoczenia.

STANISŁAW KACZOR

THE EDUCATION IN POLAND IN THE FACE OF LISBON'S STRATEGY EUROPEAN UNION

An educational issue included in Lisbon's strategy for years 2000 – 2010 is correcting. The main priorities are still standing by. It means about an economy connected with social and cultural's goals.

Being European it means to take over obligations for a common fate of Europe.

Four tasks polish education for filling obligations programmed in strategy of Lisbon.

Literatura

B i ń c z a k H., Z w i e r z c h o w s k i Z., „Rzeczpospolita” 2005, nr 30.

Edukacja w Europie, Komisja Europy, Warszawa 2003.

Eurostat.

GUS, Bank Światowy.

GUS, Eurostat.

H a v e l V., *Europa jako zadanie*, [w:] *Szkoła przeżycia cywilizacyjnego*, Warszawa 1997.

K o r a l e w i c z J., Z i ó ł k o w s k i M., *Mentalność Polaków*, Warszawa 2003.

M i s z t a l B., *Elity potrzebne od zaraz*, „Europolityka” 2005, nr 42.

S ł o j e w s k a A., *Dwadzieścia lat straty do USA*, „Rzeczpospolita” 2005, nr 36.

CZESŁAW BANACH

Strategiczne kierunki i zadania rozwoju edukacji w Polsce

„Edukacja jest podstawowym prawem człowieka oraz uniwersalną wartością. [...] nie jest wyłącznie wydatkiem społecznym, lecz również inwestycją gospodarczą i polityczną.”

Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodn. J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

Wstęp

Prawo do edukacji należy do fundamentalnych praw człowieka. Edukacja jest uniwersalną wartością, w jej strategii zawiera się staranie o teraźniejszość i przyszłość Polski oraz program kreowania kapitału ludzkiego. Powinna więc wskazywać kierunki, zadania oraz środki długoterminowego działania w spełnianiu wyzwań współczesności. Jeżeli współczesność wymaga kształcenia społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy, a Polska jednocześnie integruje się z Europą, to właśnie przez edukację budujemy świat wartości duchowych, rzeczywistości intelektualnej i materialnej, co wymaga naukowej diagnozy i prognozy.

Edukacja powinna być rozwijaniem kształcenia i wychowania problemowego, innowacyjnego, perspektywnego i multimedialnego.

Prognozowanie i planowanie rozwoju edukacji musi być skoordynowane z polityką społeczną, kulturalną i gospodarczą. Razem tworzą lub ograniczają szanse społeczeństwa. Edukacja jest zbyt ważną, wielorako uwarunkowaną dziedziną życia, by pozostawić ją mechanizmom rynkowym.

Zbliżenie systemów edukacji w Europie następuje przez przyjmowanie i realizowanie priorytetów, a w szczególności: równości szans edukacyjnych, poprawy jakości kształcenia oraz realizację europejskiego ideału wychowania.

Cele i strategie reformy edukacji

„Edukacja powinna wynikać z obrazu przeszłości i [...] w oparciu o teraźniejszość kształtować obraz świata jutra”.

A. T o f f l e r, *Szok przyszłości*, Poznań 2000.

„Reforma systemu edukacji” z 1998 r. jest w pewnym zakresie strategią rozwoju edukacji; drogą do osiągnięcia trzech głównych celów:

- „– podniesienia poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego,
- wyrównania szans edukacyjnych,
- sprzyjania poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia”¹.

Wymienione cele strategiczne nie wyczerpują jednak ogółu zadań wynikających z europejskich trendów edukacyjnych oraz z polskiej transformacji ustrojowej. Dwa lata po wydaniu „Reformy...” przedstawiono koncepcję szkolnictwa ponadgimnazjalnego, a nową ustawę o szkolnictwie wyższym dopiero w połowie 2005 r.

W Polsce brakuje wizji państwa i społeczeństwa, a także perspektywicznego i kompleksowego programu rozwoju edukacji, mimo opracowania przez MENiS kilku strategii szczegółowych.

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu opracowało „Strategię państwa dla młodzieży na lata 2003–2012” i wyróżniło **kluczowe zadania**: edukację młodzieży; zatrudnienie; uczestnictwo młodzieży w życiu publicznym; czas wolny; kulturę, sport, turystykę oraz zdrowie i profilaktykę; oraz **cele strategiczne**: tworzenie i wyrównywanie szans rozwoju własnej aktywności młodego pokolenia; przeciwdziałanie marginalizacji młodego pokolenia; rozwijanie międzynarodowej współpracy młodzieży; zbudowanie systemu informacji młodzieżowej, a także kształcenie i doskonalenie zawodowe dorosłych.

W opracowanej przez MENiS „Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010” wyznaczono kierunki kształcenia, stwierdzając, że: „Liczba osób doksztalających się średniorocznie w Polsce [...] wynosi 1,2–1,5 mln osób, czyli 8 do 10% pracujących w gospodarce [...], a w krajach UE korzysta ok. 20% pracujących”².

¹ „Reforma systemu edukacji. Projekt”, MEN, WSiP, Warszawa 1998, s. 10.

² „Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010”, MENiS, Warszawa 2003, s. 8.

Realizacja trzech głównych celów reformy edukacji z 1998 r. okazała się procesem założonym i trudnym.

W urzeczywistnieniu pierwszego celu reformy – podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa – osiągnięto już wielkości bliskie krajom UE: objęto ok. 90% młodzieży w wieku szkoły średniej kształceniem kończonym maturą oraz wskaźniki skolaryzacji na poziomie szkoły wyższej ok. 45%. Czterokrotny wzrost liczby dziewiętnastolatków kształcących się w wyższych uczelniach – z 400 tys. do prawie 2 mln w ciągu 15 lat – spowodował jednak znaczne obniżenie wymagań i jakości kształcenia.

Dążąc do pełnej realizacji drugiego celu reformy – wyrównywania startu i szans edukacyjnych dzieci, młodzieży i dorosłych – należy zwiększyć udział dzieci w wychowaniu przedszkolnym, zapewnić obowiązek szkolny od szóstego roku życia oraz wyrównywać szanse edukacyjne już w przedszkolu i szkole podstawowej. Niż demograficzny trzeba wykorzystać do poprawy warunków i efektywności pracy nauczycieli i uczniów, a nie do pozornych oszczędności finansowych.

W realizacji trzeciego celu reformy – sprzyjaniu poprawie jakości edukacji – należy dążyć do ustabilizowania podstaw programowych i planów nauczania oraz rynku podręczników szkolnych, a także pracować nad doskonaleniem systemu ocen wewnętrznych i zewnętrznych, formowaniem systemu edukacji nauczycielskiej i poprawą wyposażenia szkół, uczelni i placówek oświatowo-wychowawczych.

Przy opracowywaniu strategii rozwoju edukacji należy uwzględnić wielorakie uwarunkowania, a wśród nich: ustrojowo-polityczne, z których wynikają ideały, wartości i wzory wychowawcze; naukowe – wyznaczające kanony i treści programowe oraz standardy osiągnięć egzaminacyjnych; demograficzne, z których wynika, że w latach 1999–2015 liczba dzieci i młodzieży w wieku 7–18 lat zmniejszy się z 7274 tys. do 4734 tys.³; kadrowe, materialne, historyczno-naukowe oraz organizację badań edukacyjnych.

Rządowe Centrum Studiów Strategicznych w opracowaniu pt. *Polska 2025. Długookresowa strategia rozwoju* do najważniejszych celów edukacji zaliczyło:

³ *Zmiany demograficzne w populacji szkolnej oraz przewidywana liczba uczniów*, oprac. I. Stępniewski, CODN, Warszawa 2000 (Aneks).

- wprowadzenie zasady powszechnego wykształcenia na poziomie pełnych szkół średnich o profilu ogólnokształcącym i objęcie nim w roku 2025 ok. 80–90% młodzieży;
- rozwój form kształcenia wyższego na poziomie akademickim i objęcie nim w 2025 r. 50% młodzieży w wieku 20–24 lat;
 - masowy rozwój kształcenia ustawicznego;
 - zapewnienie młodzieży nauczania dwóch języków obcych;
 - wykorzystanie środków UE⁴.

Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN opublikował w 2001 r. *Strategię rozwoju Polski do roku 2020*. Integralną jej częścią jest *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*. Przedstawiono w niej obszernie „wnioski co do kierunków działań, a wśród nich następujące:

- „Szybko osiągnąć edukacyjne standardy europejskie. [...] – znacznie powiększyć liczbę osób dysponujących wykształceniem średnim i wyższym;
- przeprowadzić korektę reformy szkolnej z 1998 roku;
 - obniżyć wiek inicjacji szkolnej z siedmiu do sześciu lat;
 - eksponować w kształceniu gimnazjalnym funkcję orientacyjną;
 - w publicznych szkołach wyższych zapewnić środki na rozbudowę infrastruktury, badania naukowe i kształcenie kadr;
 - wspomagać rozwój wyższego szkolnictwa niepublicznego;
 - zreformować obecny system kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli;
 - kontynuować prace nad zbudowaniem systemu zobiektywizowanej oceny wyników nauczania i wychowania;
 - przystosowanie sieci szkół do faktycznych potrzeb lokalnych;
 - przeznaczenie na oświatę, szkolnictwo wyższe i naukę z budżetu państwa [...] kwot niezbędnych dla ich prawidłowego funkcjonowania”⁵.

Priorytetowe problemy i zadania do rozwiązania w polskim systemie edukacji do roku 2020

Coraz więcej przedstawicieli nauki, kultury i gospodarki opowiada się przeciw jednostronnemu i często niekontrolowanemu rozwojowi

⁴ *Polska 2025. Długookresowa strategia rozwoju Polski*, RCSS, Warszawa 2000, s. 40–41.

⁵ C. K u p i s i e w i c z, C. B a n a c h, *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*, [w:] *Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Studia eksperckie na temat 20-lecia 2001–2020*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 2000, t. 2, s. 238–241.

techniki i cywilizacji, popierając jednocześnie wizję społeczeństwa łączącego w sobie humanizm, sztukę i naukę oraz edukację eksponującą trwałe wartości z przeszłości i otwartego na przyszłość.

Planowanie i działania edukacyjne powinny być ściśle skoordynowane z polityką społeczną, kulturalną, naukową i gospodarczą. Razem tworzą lub ograniczają szanse społeczne jednostek i ludzkich zbiorowości.

Przyjęte w ostatnich latach strategiczne hasła edukacyjne: „rozumieć świat – kierować sobą”, „społeczeństwo wiedzy” oraz „gospodarka oparta na wiedzy” oznaczają określenie nowego stosunku ludzi i państwa do rzeczywistości, w której prognozowanie i planowanie edukacji oraz realizacja polityki edukacyjnej powinny sprzyjać rozwojowi gospodarczemu i kulturalnemu Polski, a także jej międzynarodowej współpracy.

W referacie przewodniczącego Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN z okazji 35. rocznicy utworzenia Komitetu przedstawiono cztery najważniejsze wyzwania i priorytety długofalowe, a wśród nich wyzwania edukacyjne i kulturowe:

„Tendencją światową jest dziś uznanie edukacji pojętej jak najszerzej cywilizacyjnie i kulturowo – nie tylko za czynnik rozwoju osobowości, ale także za jeden z głównych czynników napędowych rozwoju oraz postępu gospodarczego i społecznego”⁶.

Polska osiągnęła wysokie wskaźniki skolaryzacji, wynoszące w 2005 r. 80% na poziomie średnim i ponad 40% na poziomie wyższym. Teraz najpilniejszym zadaniem jest podniesienie jakości i efektywności edukacji. Potrzebna jest modernizacja podstaw programowych, programów nauczania oraz przyjęcie standardów kształcenia i wymagań na wszystkich szczeblach systemu szkolnictwa. Niepokój budzi jednak fakt, że tylko 13% spośród obecnie pracujących wzbogaca swe kwalifikacje lub zdobywa nowe w trakcie doksztalcania się i doskonalenia, podczas gdy w Unii Europejskiej jest to już 25%. Pojawiły się także tendencje i zjawiska zakłócające wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży i dorosłych, szczególnie w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych oraz w rodzinach bezrobotnych.

Nadal niewystarczający jest udział edukacji w PKB. Łącznie przeznaczają się na cały system szkolnictwa niewiele ponad 4%. Nie wykorzystuje

⁶L. K u ż n i c k i, *Polska w obliczu wyzwań przyszłości w świetle studiów Komitetu Prognoz „Polska 2000” przy Prezydium PAN*, ELIPSA, Warszawa 2004, s. 20.

się niżu demograficznego, aby poprawić warunki pracy szkół i materialny status nauczycieli.

Badania CBOP, ISP i innych ośrodków diagnoz społecznych oraz prace naukowe pedagogów i socjologów ukazują zróżnicowany obraz polskiej szkoły i edukacji, a także aspiracji kształceniowych i zawodowych. Dużo w nich narzekań, nawet wśród beneficjentów zmiany systemowej.

Uczestnicy Międzynarodowego Kongresu Edukacyjnego ZNP w swoim *Przesłaniu...* konstatują i apelują:

„W imię polskiej racji stanu uwolnijmy edukację od swarów i waśni politycznych, tak aby polityka edukacyjna oparta była na wspólnych wartościach, aby odpowiadała na wyzwania cywilizacyjne i nie podlegała fluktuacjom kalendarza wyborczego.

Polska potrzebuje perspektywicznej i kompleksowej strategii i programu rozwoju edukacji. [...]

Osiągnęliśmy olbrzymi postęp w upowszechnianiu wykształcenia średniego i wyższego. [...] niezbędne są działania na rzecz jakości kształcenia i jego dostosowywania do rynku pracy. Powinniśmy również pamiętać, że [...] cywilizacyjnym wymogiem jest kształcenie się przez całe życie. [...]

Z nowoczesną edukacją wygramy przyszłość⁷.

Jakie są priorytetowe zadania polskiej edukacji w perspektywie lat 2020–2025?

1. Zadania edukacji w społeczeństwie informacyjnym

Strategicznym celem edukacji jest przygotowanie uczących się do życia i zawodowego funkcjonowania w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym. Dlatego tak istotny staje się problem informatycznego przygotowania nauczycieli, uczniów i studentów do samokształcenia i uczestniczenia w procesie edukacji obejmującej całe życie. Kształcenie informatyczne powinno być postrzegane w kontekście programów szkolnych, edukacji medialnej oraz rosnącej roli mediów w życiu, nauce i pracy ludzi.

⁷ *Przesłanie Międzynarodowego Kongresu Edukacyjnego ZNP*, „Ogniwo” 2005, nr 41.

2. Zadania edukacji w procesie integracji Polski z Unią Europejską

Otwieranie się na Europę i świat jest możliwe przez poszerzenie nauki języków obcych, pogłębianie znajomości historii, geografii, wiedzy o gospodarce oraz kulturze narodów i państw. Obowiązkowe nauczanie dwóch języków obcych na różnych szczeblach edukacji wymaga już dziś odpowiedniej liczby nauczycieli oraz podnoszenia jakości ich kształcenia. W edukacji europejskiej powinniśmy wykorzystać szanse wynikające z integracji, ale także walczyć z różnymi zjawiskami negatywnymi. Edukacja obywatelska i europejska powinny obejmować nie tylko informowanie i nauczanie o Polsce i Unii Europejskiej, ale przede wszystkim umożliwić poznawanie zagadnień związanych z życiem społecznym, praktyką demokracji i ze sprawami cywilizacji europejskiej.

3. Relacje edukacji ze zmieniającą się gospodarką i potrzebami rynku pracy

Transformacja gospodarcza w Polsce, restrukturyzacja wielu gałęzi produkcji i usług oraz przemieszczanie się ludności czynnej zawodowo do sfery usług wymagają mobilności zawodowej i zmiany kwalifikacji. Uzasadnione jest więc wydłużanie kształcenia ogólnokształcącego i zbliżanie kształcenia ogólnego i zawodowego oraz różnorodnych dróg kształcenia absolwentów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Kształcenie zawodowe przesuwają się na coraz wyższe szczeble edukacji szkolnej i ustawicznej.

4. Wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży i dorosłych. Rozwój edukacji ustawicznej

W systemie edukacji i polityce społecznej powinno następować wyrównywanie szans edukacyjnych i przeciwdziałanie procesom marginalizacji społecznej przez usuwanie barier oraz poprawę jakości pracy szkół, uczelni i organizacji edukacji równoległej (niez szkolnej) oraz ustawicznej, a także przez rozbudowę systemu poradnictwa wychowawczego, zawodowego i życiowego. Radykalnego postępu wymaga upowszechnienie wychowania przedszkolnego, którym w 2005 r. objęto w Polsce 52% dzieci w mieście i tylko 17% na wsi. Niezbędny jest długofalowy system stypendialny dla uczniów i studentów.

5. System edukacji nauczycielskiej i status zawodowy nauczyciela

Jest to kluczowy problem polityki edukacyjnej. Wykształceniem wyższym legitymuje się już 90% nauczycieli, dziesiątki tysięcy zdobywa nowe kwalifikacje i specjalności oraz stopnie awansu zawodowego. Edukacja nauczycieli i dobór do zawodu oraz odpowiedni status zawodowy powinny być strategicznym kierunkiem działań państwa i społeczeństwa w polityce edukacyjnej.

Na kierunkach pedagogicznych i kształcenia nauczycieli studiuje we wszystkich szkołach wyższych ok. 170 tys. studentów. Stwarza to możliwość pozytywnej selekcji do zawodu nauczycielskiego, bo do tej pory zatrudniano rocznie tylko 5–7 tys. nowych nauczycieli. Będziemy potrzebować rocznie ok. 10 tys. nauczycieli przygotowanych do nauczania dwóch przedmiotów, władających językiem obcym i posługujących się technikami informatycznymi. Zadaniem władz i całego społeczeństwa jest więc ekonomiczne usytuowanie tego zawodu i podnoszenie jego prestiżu społecznego, a także samych nauczycieli i ich organizacji. Nieustające nowelizowanie Karty Nauczyciela i traktowanie jej przez niektórych polityków i dziennikarzy jako „reliktu przeszłości” lub potencjalnej przyczyny „finansowej zapaści gmin” jest złym sygnałem dla nauczycieli i edukacji.

6. Zapewnienie odpowiednich funduszy i wzrost udziału edukacji w PKB

Konieczne jest zapewnienie odpowiednich funduszy i nakładów państwa, samorządów i społeczeństwa na edukację, aby móc rozwijać ją ilościowo i jakościowo. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN postuluje wzrost udziału wydatków na edukację ze wszystkich źródeł (do 2005 r.) w wysokości co najmniej 6,5% PKB⁸.

* * *

Nauki pedagogiczne oraz polityka edukacyjna powinny współdziałać w kształceniu i realizacji strategii rozwoju edukacji w Polsce. Szczegół-

⁸ Droga Polski do roku 2025. Założenia długookresowej strategii w świetle studiów Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2005, s. 86.

nego znaczenia nabiera obecnie funkcja prognostyczna nauki, ponieważ edukacja wymaga planowania kompleksowego i długofalowego.

W ostatnich latach zbadano i opisano wiele problemów z zakresu rozwoju edukacji; chodzi o lepszą ich znajomość i wykorzystanie w praktyce. W ciągu ostatnich 20 lat ukazało się w Polsce ok. 450 pozycji zwartych na temat współczesnej szkoły. Jaka jest ich znajomość i percepcja? Pole działań strategicznych i polityki edukacyjnej w Polsce na początku XXI w. określają dwa konteksty: wewnętrzny – związany z procesem transformacji i reformą edukacji, oraz zewnętrzny – związany z procesami integracji Polski z Unią Europejską i globalizacją. Za najważniejsze zadania w polityce edukacyjnej uznano: demopolizację szkolnictwa, jego adaptację do potrzeb demokratycznego państwa i wolnorynkowej gospodarki oraz rozwoju nauki.

W prognozowaniu i realizacji reform edukacji do najtrudniejszych spraw należą:

- projekcja i realizacja modelu systemowej i długofalowej reformy;
- edukacja wobec przemian gospodarki i zapotrzebowanie na kadry;
- kształcenie i funkcjonowanie nauczycieli w zawodzie;
- zapewnienie odpowiednich funduszy;
- uzyskanie społecznej aprobaty dla kształtu i warunków realizacji reformy.

Długofalowy program rozwoju edukacji powinien więc być rezultatem konsultacji, negocjacji i mądrych decyzji różnych podmiotów edukacji.

„Wstępny projekt narodowego planu rozwoju 2007–2013” z 2005 r. wyznacza trzy kierunki działań w systemie edukacji:

1. Zwiększenie dostępu do edukacji i wyrównywanie szans edukacyjnych na wszystkich szczeblach kształcenia.
2. Wspieranie otwartości systemu edukacji przez zwiększenie w niej udziału społeczeństwa i rozwijanie współpracy europejskiej w edukacji oraz kształcenie zawodowe kadr.
3. Lepszą jakość kształcenia przez podwyższanie poziomu kluczowych kompetencji w społeczeństwie, poprawę jakości kadry pedagogicznej i akademickiej oraz skuteczne kierowanie i zarządzanie edukacją.

Niestety, w płaszczyźnie realizacji tych kierunków wiele szczegółowych opinii i projekcji, np. o Karcie Nauczyciela, odpowiedzialności państwa za szkolnictwo, budzi poważne zastrzeżenia. Trzeba też urealnić zapis Konstytucji RP gwarantujący równy dostęp wszyst-

kim obywatelom do systemu edukacji oraz realizację jego kompleksowego modelu.

Do najważniejszych elementów polskiego systemu edukacji trzeba zaliczyć:

- obowiązkowe dwunastoletnie kształcenie;
- upowszechnienie wychowania przedszkolnego i rozpoczęcie nauki w szkole przez dzieci w wieku sześciu lat;
- integrację procesu dydaktyczno-wychowawczego z wyzwaniami i zadaniami współczesnej cywilizacji, a także zmianami na rynkach pracy;
- kształcenie zawodowe, które będzie się przesuwac wraz z latami nauki i pracy także poza system szkolnictwa do zakładów pracy oraz organizacji i instytucji kształcenia ustawicznego – publicznego i niepublicznego;
- wiodącą rolę w programach i planach kształcenia języka polskiego i matematyki oraz informatyki i języków obcych;
- modernizację szkół i uczelni – jako głównych ogniw reformy systemu edukacji;
- kształtowanie wielopoziomowego, elastycznego i perspektywicznego systemu kształcenia na szczeblu wyższym;
- tworzenie mechanizmów i środków wyrównujących szanse edukacyjne młodzieży i dorosłych, w tym rozbudowanie systemu publicznej i niepublicznej edukacji ustawicznej.

Konkluzje i wnioski

„Nadrzędnym celem rozwoju Polski powinno być wprowadzenie Polski w erę cywilizacji informacyjnej, czyli budowanie społeczeństwa informacyjnego.[...]

Głównym priorytetem działań strategicznych powinna więc stać się budowa gospodarki opartej na wiedzy”.

Droga Polski do roku 2025.

Założenia długookresowej strategii w świetle Studiów Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2005.

1. Kształtowanie strategii rozwoju edukacji i jej reformowanie należy do przedsięwzięć długookresowych i społecznie najważniejszych oraz najtrudniejszych i kosztownych, ale opłacalnych, ponieważ głównymi środkami produkcji są: współczesna wiedza i kompetencje, nauka

i edukacja. Strategię rozwoju należy ściśle wiązać z reformą gospodarki i rynkiem pracy, rozwojem kultury i innymi obszarami życia społeczeństwa, a także procesami związanymi z uczestnictwem w integracji europejskiej.

2. W programowaniu rozwoju edukacji za zasadnicze idee należy więc przyjąć przesłania: „rozumieć świat – kierować sobą” i „uczenie się przez całe życie” oraz zrozumieć i realizować tkwiące w nich zadania. Podstawą strategii edukacji powinny być nie tylko cele ekonomiczne i pragmatyczne, ale przede wszystkim wspólne wartości cywilizacji europejskiej.

3. Strategia długofalowego rozwoju Polski wymaga opracowania programu edukacji na lata 2005–2025.

Należy również opracować wieloletni program niezbędnych nakładów i spodziewanych efektów wynikających z organizacji systemu edukacji, a także zdobywania i wykorzystywania środków, w tym pozabudżetowych. Nie można godzić się na 3,2-procentowy udział oświaty w PKB i 0,84% na szkolnictwo wyższe. Wydatki na edukację i naukę są bowiem „inwestycją w człowieka” i tworzą „kapitał ludzki”.

4. Reformowaniu edukacji powinno towarzyszyć określenie oraz realizowanie trzech kompleksowych zadań edukacyjnych: badań i eksperymentów pedagogicznych, praktycznej działalności nauczycielskiej oraz uspołecznionego systemu kierowania i zarządzania szkolnictwem.

5. Czynniki perspektywicznych przemian edukacyjnych w Polsce powinny być:

- koncentracja na kulturze ogólnej oraz realizacja wartości cywilizacji europejskiej;
- rozwój przydatności do zatrudnienia i zdolności do efektywności ekonomicznej;
- potrzeba „uczenia się przez całe życie” i przez wszystkich, a przede wszystkim **uznanie edukacji za narodowy priorytet, ponieważ skutki funkcjonowania szkolnictwa dotyczą bezpośrednio co czwartego Polaka oraz determinują przebieg procesów transformacji ustrojowej i integracji Polski z Europą.**

6. Szczególną rolę w reformie systemu edukacji odgrywają szkoła i uczelnia jako podstawowe ogniwa, i systemy organizacyjne oraz środowiska społeczno-pedagogiczne. Obok wielu cech pozytywnych mają one dziś także negatywne. Niezadowolająco bowiem kształtują świat wartości i kompetencje oraz postawy uczących się. W świecie li-

beralizmu politycznego, ekonomicznego, pedagogicznego, postmodernizmu, relatywizmu i konsumpcjonizmu wychowanie społeczeństw do demokracji i wyzwań cywilizacji oraz humanistycznego rozwoju jest zadaniem skomplikowanym. W społeczeństwie i systemie edukacji różnie rozumiane są podstawowe wartości.

7. Po osiągnięciu wysokich wskaźników skolaryzacji na poziomie średnim i wyższym, hierarchia celów i zadań w szkołach i uczelniach powinna przesunąć się w kierunku jakości ich pracy dydaktyczno-wychowawczej i naukowej oraz uwzględniania zmieniającej się teraźniejszości, przyszłości społecznej, kulturowej i ekonomicznej.

8. Aby móc sprostać czasom i wyzwaniom globalizacji, społeczeństwa informacyjnego i transformacji ustrojowej, które stanowią trudne zadania, potrzebna jest wyobraźnia i mądre odczytywanie zmieniającej się i złożonej teraźniejszości oraz strategia rozwoju Polski i polskiej edukacji na 20 lat.

* * *

Edukacja – w szerokim jej znaczeniu – jest wartością autonomiczną i pragmatyczną oraz zasadniczym narzędziem przygotowania jednostki i społeczeństwa na spotkanie z ciągle się zmieniającą i trudno sterowalną przyszłością.

Edukacja w społeczeństwie transformacji ustrojowej oraz uczestniczącym w procesie integracji europejskiej jest ważną inwestycją społeczną, kulturalną i gospodarczą. Inwestowanie w edukację szkolną i równoległą (nieszkolną) oraz ustawiczną jest najlepszym sposobem przygotowania ludzi do spotkania z szansami i zagrożeniami teraźniejszości i przyszłości.

Przez edukację powinniśmy rozbudzać postawy otwarte i humanistyczne oraz realizm i optymizm życiowy w trudnych i zmieniających się nieustannie czasach.

Zakończmy rozważania myślą Federico Mayora, wieloletniego przewodniczącego UNESCO, który w raporcie „Przyszłość świata” skonstatawał:

„Edukacja dla wszystkich w ciągu całego życia jest to ogromne wyzwanie, które musi się zmienić w wielki program XXI wieku. [...] ten cel musi stać się priorytetem dla rządu, ale też dla ogółu społeczeństwa”⁹.

⁹ F. M a y o r, H. B i n d, „Przyszłość świata”. Raport UNESCO, FSIBE, IBE, Warszawa 2001, s. 34.

CZESŁAW BANACH

STRATEGIC TRENDS AND TASKS OF THE EDUCATION DEVELOPMENT IN POLAND

A strategy and a programme of education development is care of the present, and first and foremost of the future of Poland. Any education actions should be corrected and compressed with a social, cultural, scientific and economic policy. Strategies of development ought to strictly combine with reform of economy and work's market, culture's development and the others areas of social life, and also processes of participation in European integration. The main strategy of education first and foremost should be European civilization's common goals.

Literatura

B a n a c h C., *Z polską edukacją w XXI wiek. Wyzwania i zadania*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000.

B a n a c h C., R a j k i e w i c z A., *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015*, [w:] *Strategia dla Polski po wejściu do Unii Europejskiej na lata 2004–2015*, Kancelaria Prezydenta, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 2002.

D e n e k K., *Ku dobrej edukacji*, WSH w Lesznie, akapit, Toruń–Leszno 2005.

Droga Polski do roku 2025. Założenia długookresowej strategii w świetle studiów Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2005.

Drogi i bezdroża polskiej edukacji w latach 1945–2005, red. C. Kupisiewicz, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, WSUPiZ, ELIPSA, Warszawa 2005.

Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 1999.

Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodn. J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010, Komisja Europejska, Luksemburg 2002, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003.

Edukacja wobec wyzwań XXI wieku, red. I. Wojnar, J. Kubin, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 1996.

K u p i s i e w i c z C., B a n a c h C., *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*, [w:] *Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Studia eksperckie na temat 20-lecia 2001–2020*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 2000, t.2.

K u ż n i c k i L., *Polska w obliczu wyzwań przyszłości w świetle studiów Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN*, ELIPSA, Warszawa 2004.

M a y o r F., B i n d H., „Przyszłość świata”. Raport UNESCO, FSIBE, IBE, Warszawa 2001.

Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. „Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia”, Komisja Europejska, WSP, TPW, ITE-Radom, Warszawa 1997.

Polska 2025. Długookresowa strategia rozwoju Polski, RCSS, Warszawa 2000.

Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informatycznego, UNDP, Warszawa 2002.

- Przesłanie Międzynarodowego Kongresu Edukacyjnego ZNP*, „Ogniwo” 2005, nr 41.
- „Reforma systemu edukacji. Projekt”, MEN, WSiP, Warszawa 1998.
- „Strategia państwa dla młodzieży na lata 2003–2012”, MENiS, Warszawa 2003.
- „Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013”, MENiS, Warszawa 2003.
- „Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010”, MENiS, Warszawa 2003.
- Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 2001.
- „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010”, MENiS, Warszawa 2004.
- Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 1999.
- „Szkolnictwo ponadgimnazjalne. Projekt”, MEN, POZKAL, Inowrocław 2000.
- „Wstępny projekt narodowego planu rozwoju 2007–2013”, Rada Ministrów, Warszawa 2005.
- Zmiany demograficzne w populacji szkolnej oraz przewidywana liczba uczniów*, oprac. I. Stępniewski, CODN, Warszawa 2000.
- Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, ISP, Warszawa 2002.

EWA SMAK

Kierunki przeobrażeń polskiego szkolnictwa wyższego w perspektywie strategii bolońskiej

Ministrowie edukacji podpisali Deklarację Bolońską 19 czerwca 1999 r. Wydanie tego dokumentu podyktowane było zaangażowaniem się wielu rządów w sprawę przystosowania szkolnictwa wyższego do zmieniających się potrzeb, wymagań i postępu w nauce. Deklaracja zainicjowała serię koniecznych reform, które zbliżą europejskie szkolnictwo wyższe, uczynią je porównywalnym, bardziej konkurencyjnym i atrakcyjnym dla wszystkich obywateli Europy. Proces Boloński w warunkach europejskich jest zdarzeniem wyjątkowym, bowiem obejmując 45 krajów, nie ogranicza się do państw Unii Europejskiej, lecz zmierza do wprowadzenia zharmonizowanych systemów, które będą stanowić o sile prorozwojowej, zachowując przy tym pełne poszanowanie autonomii uczelni.

Deklaracja Bolońska wskazuje tylko ogólnie sposoby realizacji głównych postanowień, takich jak:

- wprowadzenie dwustopniowego systemu kształcenia – na poziomie licencjackim i magisterskim (*undergraduate and graduate*);
- kształcenie na drugim poziomie będzie uzależnione od ukończenia studiów pierwszego stopnia, które mają trwać co najmniej trzy lata. Stopień przyznawany absolwentom studiów pierwszego stopnia będzie uznawany za dowód osiągnięcia odpowiednich kwalifikacji na europejskim rynku pracy;
- studia drugiego stopnia (dwuletnie) powinny być zakończone przyznaniem tytułu magistra, a czteroletnie doktora – jak to jest przyjęte w wielu krajach europejskich;
- wprowadzenie systemu czytelnych i porównywalnych stopni, także przez wprowadzenie suplementu do dyplomu (*diploma supplement*) – w celu zwiększenia szans na zatrudnienie obywateli Europy

oraz międzynarodowej konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego;

- wprowadzenie systemu punktów zaliczeniowych (*European Credit Transfer System*) służącego upowszechnianiu szeroko pojętej mobilności studentów;

- punkty zaliczeniowe powinny się również uzyskiwać w systemie kształcenia przez całe życie, a nie tylko w systemie szkolnictwa wyższego, lecz pod warunkiem, iż są one uznawane przez właściwy uniwersytet przyjmujący; urzeczywistnienie idei mobilności studentów i pracowników w skali europejskiej;

- promowanie europejskiej współpracy w dziedzinie zapewnienia jakości, z uwzględnieniem opracowania porównywalnych kryteriów oraz metodologii;

- wzmocnienie wymiaru europejskiego szkolnictwa wyższego¹.

Potwierdzając znaczenie przyjętych postanowień w Deklaracji Bolońskiej, w komunikacie praskim (2001) wprowadzono dodatkowo trzy postanowienia: wdrażanie systemów kształcenia ustawicznego (*Life Long Learning*); współdziałanie uczelni i studentów w realizacji Procesu Bolońskiego; propagowanie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poza Europą².

W komunikacie berlińskim (2003) – poza oceną realizacji sformułowanych postanowień w Deklaracji Bolońskiej i komunikacie praskim – wskazano na dwa nowe aspekty, mianowicie: rozszerzenie dwustopniowej struktury studiów o trzeci stopień – studia doktoranckie; rozwój kształcenia interdyscyplinarnego³.

Natomiast w komunikacie z Bergen (2005) – poza ogólnymi informacjami o stanie realizacji Procesu Bolońskiego w krajach uczestniczących – wskazano również priorytety rozwoju procesu na kolejne lata, tj.: rozwój studiów doktoranckich oraz powiązanie szkolnictwa wyższego ze sferą badań; wymiar społeczny Procesu Bolońskiego, tj. zapewnienie dostępności do studiów studentom z grup o niższym statusie społecznym; usuwanie barier w mobilności studentów oraz pracowników. Należy także wspomnieć o zatwierdzonych dwóch dokumentach dających podstawę do kształtowania krajowych systemów szkolnictwa wyższego, tj.: „Standardy i wskazówki dotyczące jakości

¹ [<http://www.socrates.org.pl> The Bologna Declaration of 19 June 1999].

² [www.menis.gov.pl/proces_bolonski].

³ [www.bologna-berlin2003.de].

kształcenia” oraz „Ramowa struktura kwalifikacji i umiejętności absolwentów w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego”⁴.

Kraje zaangażowane w Proces Boloński, a ściślej ich ministrowie edukacji, określając cele szczegółowe, dążą do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w którym będzie znacznie ułatwiona mobilność studentów i pracowników akademickich, a uczelnie umożliwią studentom pełny rozwój ich osobowości i uzyskanie umiejętności dostosowanych do potrzeb rynku pracy.

W Polsce już od wielu lat rozpoczęły się bardzo istotne procesy restrukturyzacyjne związane z realizacją Deklaracji Bolońskiej. Głównym koordynatorem realizacji Deklaracji Bolońskiej jest Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu oraz powołane jednostki i organizacje działające na rzecz Procesu Bolońskiego, takie jak: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA), Rada Główna Szkolnictwa Wyższego (RGSZW), Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej (polski ENIQ/NARIC), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (Narodowa Agencja Programu Sokrates/Erasmus), Parlament Studentów RP. Od kilku lat działa w naszym kraju grupa promotorów ECTS/DS, udzielających uczelniom konsultacji w zakresie wdrażania niektórych postanowień Deklaracji Bolońskiej. Warto także wspomnieć o powołaniu Zespołu Bolońskiego przez KRASP, który obserwuje zmiany zachodzące w europejskim szkolnictwie wyższym i propaguje idee Procesu Bolońskiego⁵.

Natomiast na poziomie uczelni wyższych stosowane są wielorakie rozwiązania w zakresie organizacji działań związanych z Procesem Bolońskim. Zazwyczaj są to pełnomocnicy rektora ds. Procesu Bolońskiego lub prorektorzy ds. studenckich czy dydaktyki.

Można przytoczyć szereg szczegółowych argumentów przemawiających za intensyfikacją działań w kierunku wytyczonym przez Proces Boloński.

Wprowadzenie dwustopniowego systemu kształcenia

Dwustopniowy cykl kształcenia został zapoczątkowany w niektórych uczelniach (także w UO) w latach dziewięćdziesiątych jeszcze

⁴ [www.bologna-bergen2005.no].

⁵ [www.krasp.org.pl/indexb.html].

przed formalnym rozpoczęciem Procesu Bolońskiego, lecz pod wpływem nacisku innych środowisk akademickich został zmieniony, ponieważ uważano, że pełnowartościowe studia wyższe muszą trwać co najmniej pięć lat.

Dwustopniowy system kształcenia pozwala na zakończenie kształcenia po pierwszym stopniu (licencjat lub równorzędny) i podjęcie pracy, daje również szansę na powrót do uczelni po pewnym czasie, celem kontynuacji studiów na drugim poziomie kształcenia, a po ich ukończeniu, podjęcie studiów doktoranckich (III poziom kształcenia).

Z dniem 1 września 2005 r. weszła w Polsce w życie ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. (DzU nr 164, poz. 1365). W wykazach ocen PKA wprowadzono w związku z tym następującą terminologię:

- zamiast studiów zawodowych – studia pierwszego stopnia;
- zamiast studiów magisterskich – studia drugiego stopnia oraz jednolite studia magisterskie.

Jednolitymi studiami magisterskimi objęto: farmację, prawo, psychologię, weterynarię, kierunek lekarski oraz lekarsko-dentystyczny.

Na uczelniach wyższych powszechnie funkcjonuje III system kształcenia, czyli studia doktoranckie. Odgrywają one szczególną rolę w tworzeniu europejskiej przestrzeni nauki i edukacji. Jako idea tworzą przesłanki do kształtowania nowych, bardziej rozwojowych i twórczych mechanizmów kształcenia młodych uczonych. Studia te są rozwojowym elementem edukacji, powinny być zatem objęte szczególną troską i analizą zmierzającą do lepszego wykorzystania potencjału badawczego młodych doktorantów i właściwego ich przygotowania do działalności twórczej. Wiele regulacji prawnych dotyczących funkcjonowania studiów doktoranckich zawarto w nowym prawie o szkolnictwie wyższym, jednak nadal istnieje sporo niespójności w: zasadach finansowania badań, tworzeniu studiów doktoranckich, podziale dyscyplin i specjalności naukowych itp. Wprawdzie nowe prawo o szkolnictwie wyższym określa studia doktoranckie jako trzeci etap kształcenia, przyznając doktorantom uprawnienia studenckie, w tym do pomocy materialnej, ale nie uwzględnia szczególnych zasad funkcjonowania studiów oraz nie określa praw i obowiązków doktoranta wynikających zarówno ze statusu studenta, jak i młodego pracownika nauki. Z powodu braku odpowiednich przepisów w wielu przypadkach prawa doktorantów nie są właściwie respek-

towane. Tak więc w interesie Polski, a szczególnie naszego udziału w europejskiej przestrzeni nauki, leży jak najszybsze opracowanie ramowych zasad obejmujących prawa i obowiązki doktorantów oraz inne elementy dotyczące przebiegu studiów i przewodu doktorskiego.

Warto dodać, że w 2004 r. na konferencji w Dublinie określono, czego należy oczekiwać od absolwentów studiów doktoranckich, a rok później na seminarium w Salzburgu przedstawiono dziesięć podstawowych zasad, którymi powinny się kierować studia doktoranckie, wpisując się w europejską przestrzeń nauki i społeczeństwo oparte na wiedzy.

Wprowadzenie systemu „czytelnych” i porównywalnych dyplomów, wdrożenie suplementu do dyplomów

Po raz pierwszy w ubiegłym roku uczelnie wyższe wraz z dyplomami ukończenia studiów wydały swym absolwentom suplementy, zawierające szeroką informację o uczelni, odbytych studiach oraz uzyskanych osiągnięciach. Suplementy umożliwiają ustalenie poziomu wykształcenia absolwentów polskich uczelni w związku z podejmowaniem pracy lub kontynuowaniem studiów za granicą.

Dyplomy i suplementy do dyplomów wydawane będą w pięciu językach: angielskim, francuskim, hiszpańskim, niemieckim i rosyjskim. Ze względu na konieczność zapewnienia porównywalności dyplomów ujednolicono ich wzory i wzory suplementów. Z porównywalnością dyplomów związana jest uznawalność wykształcenia. Polska ratyfikowała Konwencję Lizbońską dnia 17 marca 2004 r.

Ujednolicono także dokumentację przebiegu studiów (DzU nr 149, poz.1233).

Punktowy system zaliczania osiągnięć studentów (ECTS)

Podobnie jak w przypadku wprowadzania studiów dwustopniowych, wprowadzenie punktowego systemu rozliczania studentów rozpoczęło się w naszym kraju (w niektórych uczelniach wyższych) na długo przed podpisaniem Deklaracji Bolońskiej. Z dotychczasowych doświadczeń wynika, że system punktowy musi być doskonalszy.

Zgodnie z nową ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym, w której zapisano podstawowe elementy Procesu Bolońskiego, modyfikacji ulegają standardy kształcenia i doskonalenia jakości całego systemu kształcenia w szkole wyższej. Projekty nowych standardów nauczania są przygotowywane przez ekspertów powołanych przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego, następnie analizowane przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego⁶ i konsultowane ze środowiskami akademickimi. Proces ten nie przebiega bez zakłóceń, gdyż często daje o sobie znać tradycyjny sposób myślenia i woluntaryzm. Jest jednak duża szansa na opracowanie i wdrożenie od roku akademickiego 2006/2007 nowych standardów, opartych w szerszym zakresie na samokształceniu studentów. Znowelizowane standardy będą znacznie prostsze niż obecnie obowiązujące i dostosowane do oczekiwań środowisk akademickich, sfer społecznych i gospodarczych.

Polskie uczelnie będą wkrótce kształcić według standardów zdefiniowanych nie tylko przez treści programowe i godziny nauczania, ale oceniać będą według efektów kształcenia i punktów ECTS.

Zgodnie z opisem przygotowanym przez grupę *Follow-Up*, studia w pierwszym cyklu wymagają zgromadzenia 180–240 punktów ECTS, w drugim – 90–120, ale nie mniej niż 60. Punktom ECTS będą towarzyszyć deskryptory kwalifikacji oparte na efektach kształcenia, w tym na kompetencjach⁷.

Mobilności studentów i pracowników naukowych

Od kilku lat systematycznie wzrasta udział polskich uczelni w międzynarodowej wymianie studentów i pracowników. Do zwiększenia mobilności przyczynił się bezspornie udział polskich uczelni w programie Sokrates/Erasmus. Mimo obserwowanego postępu w wymianie międzynarodowej stan ten jest dalece niezadowolający.

W skali Europy, jak podają dane statystyczne, ponad 120 000 studentów rocznie w ramach programu Sokrates/Erasmus realizuje część programu studiów na uczelni zagranicznej, z tego tylko ponad 5400 polskich studentów. Można przypuszczać, że przyczyna tkwi przede wszystkim w ofercie przedmiotów i pełnych programach studiów pro-

⁶ [www.rgsw.edu.pl].

⁷ A. K r a ś n i e w s k i, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa 2004.

wadzonych w językach obcych, przeznaczonych zarówno dla studentów polskich, jak i zagranicznych⁸.

W Polsce od kilku lat działa również program mobilności studentów MOST⁹, jako porozumienie uniwersytetów polskich oparte na zasadach wypracowanych w programie Sokrates/Erasmus. Program umożliwia studentom wyjazd na wybrany przez siebie uniwersytet w Polsce, w celu realizowania swoich zainteresowań naukowych.

Ocena jakości kształcenia

Od wielu lat w polskim szkolnictwie wyższym funkcjonuje system oceny jakości kształcenia, który obejmuje akredytację państwową i środowiskową (ewaluację). Akredytacja państwowa jest prowadzona przez PKA od stycznia 2002 r.¹⁰. Do głównych jej zadań należy: ocena jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów we wszystkich polskich uczelniach; ocena przestrzegania warunków prawnych prowadzenia studiów wyższych; opiniowanie wniosków o utworzenie uczelni; przyznanie uprawnień do prowadzenia studiów wyższych na określonych kierunkach i poziomach kształcenia oraz wyrażanie zgody na tworzenie nowych, niewpisanych na listę MEN kierunków studiów. Poddanie się procedurze akredytacji przez PKA jest obowiązkowe i dotyczy wszystkich kierunków studiów prowadzonych przez polskie szkolnictwo wyższe. Akredytacja środowiskowa ma w istocie formę zbliżoną do ewaluacji, a jej uzyskanie jest traktowane jako świadectwo wysokiej jakości kształcenia na kierunku podlegającym ocenie. Akredytację środowiskową prowadzą komisje akredytacyjne powołane przez Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną KRASP¹¹. Jest ona nieobowiązkowa.

Promocja wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym

W ostatnim czasie znacznie zintensyfikowano działania zmierzające do promowania w środowisku polskich uczelni idei tworzenia Euro-

⁸ [www.menis.gov.pl/proces_bolonski].

⁹ [http://www.uka.amu.edu.pl/most.html].

¹⁰ [www.menis.gov.pl/proces_bolonski].

¹¹ [www.krasp.org.pl/indexb.html].

pejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Działaniom tym służą: organizowane konferencje krajowe i międzynarodowe; spotkania informacyjno-szkoleniowe; sesje tematyczne; publikacje; uczestnictwo w projektach i sieciach programów wspólnotowych; wprowadzane studia interdyscyplinarne; prowadzone oferty edukacyjnej w językach obcych na wybranych kierunkach studiów itp. Warto dodać, iż mobilność studentów i pracowników jest jednym z elementów promocji europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego.

Reasumując, niezależnie od podjętych przedsięwzięć inicjowanych i koordynowanych przez MEN i inne instytucje centralne na rzecz realizacji postulatów Procesu Bolońskiego, podstawowym zadaniem uczelni wyższej, mającej ambicje uczestniczenia w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, powinno być wypracowanie własnych inicjatyw, takich jak: wprowadzenie oferty edukacyjnej w językach obcych; wprowadzenie programów studiów realizowanych wspólnie z uczelniami z innych krajów; rozszerzenie oferty kształcenia interdyscyplinarnego oraz ustawicznego; udział w programie Erasmus Mundus¹²; podjęcie działań na rzecz uzyskania ECTS Label¹³ i innych tego typu wyróżnień.

Warto także wspomnieć o obawach, jakie niesie ze sobą tworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Realizacja niektórych wymienionych propozycji może być trudna ze względu na ograniczenia wynikające z obowiązujących regulacji prawnych, mechanizmów finansowych (zarówno na szczeblu ogólnokrajowym, jak i poszczególnych uczelni), a także sprawnego przepływu informacji między wszystkimi uczestnikami procesu.

Jednak prawdziwą obawę mogą budzić zachodnie uniwersytety jako alternatywa dla naszych maturzystów, oferujące szereg przywilejów socjalnych, które zmniejszają koszty studiów za granicą. Przedstawiciele zachodnich uczelni już przyjeżdżają do Polski i prowadzą nabór.

Mimo tych obaw należy dodać, iż kierunki przeobrażeń polskiego szkolnictwa wyższego, związane z realizacją Deklaracji Bolońskiej, przyczynią się do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, które jest odpowiedzialne i świadome swoich praw, biorące udział w życiu

¹² [<http://www.socrates.org.plmundus> Erasmus Mundus – Program Unii Europejskiej, 2004].

¹³ Tamże.

własnej społeczności. Postawy obywatelskie w Polsce dopiero się kształtują, chociaż napotykają na przeszkody. Także tęsknota za państwem opiekuńczym, rozczarowanie wobec demokracji, pauperyzacja i wyrzucanie poza nawias życia społecznego ludzi w młodym wieku stwarzają poważne problemy. Jednak edukacja w tym kierunku przynosi efekty. Wolno, ale konsekwentnie tworzą się nowe struktury myślowe; coraz większa świadomość obywatelska wpływa na rozwój naszego państwa.

EWA SMAK

DIRECTION OF TRANSFORMATIONS THE POLISH HIGHER EDUCATION IN PERSPECTIVE OF THE BOLOGNA STRATEGY

The object of considerations was made revelation main resolves Bologna Process and their realization in Poland. In Polish higher education last important restructuring process connected with realization of decision Bologna Declaration such as: running studies based on two cycles and doctoral studies, unification the diplomas as well as publications the supplements to diplomas, introduction of punctual system of credit achievements students (ECTS), the students' mobility - the programme MOST, opinion of quality of education etc. Initiated decisions have to make education closer current needs, comparable, competitive and also to shape student's mobility.

Literatura

[<http://www.socrates.org.plmundus> Erasmus Mundus – Program Unii Europejskiej, 2004].

[<http://www.socrates.org.pl> The Bologna Declaration of 19 June 1999].

[<http://www.uka.amu.edu.pl/most.html>].

K r a ś n i e w s k i A., *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa 2004.

[www.bologna-berlin2003.de].

[www.bologna-bergen2005.no].

[www.krasp.org.pl/indexb.html].

[www.menis.gov.pl/proces_bolonski].

[www.rgs.edu.pl].

SEBASTIAN TABOŁ

Idea edukacji europejskiej

Poziom edukacji wyznacza postęp cywilizacyjny. Zatem niezwykle ważne jest podnoszenie jakości kształcenia. W procesie tym nie sposób pominąć komputeryzacji i internetyzacji. Istotne jest przygotowanie uczących się do korzystania z różnych źródeł informacji, ale także racjonalne przekształcanie zdobytych informacji w wiedzę¹.

Obecnie edukacja nie może być zorientowana tylko na cele dydaktyczne; przede wszystkim musi być ukierunkowana na wychowanie człowieka. Nie może kojarzyć się z instytucją, do której przychodzi tylko „głowa”, istotne jest także, aby człowiek przestał być mocno przywiązany do obrazu. Edukacja powinna mieć charakter refleksyjny, być ukierunkowana na kształcenie umiejętności i rozwój wartości.

Z myślą o wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej do szkół polskich wprowadzono edukację europejską, która ma ukazywać szanse, jakie wynikną dla naszego kraju ze wstąpienia w jej struktury w 2004 r. Zdaniem C. Banacha i A. Rajkiewicza:

„[...] edukacja europejska powinna obejmować informowanie i nauczanie o Unii Europejskiej oraz poznawanie zagadnień związanych z życiem społecznym, ochroną praw człowieka, praktyką demokracji, sprawami cywilizacji europejskiej, a także z problemami mobilności zawodowej i przestrzennej ludzi”².

Prowadzenie edukacji europejskiej wymaga od nauczycieli doskonałej znajomości historii, wiedzy o społeczeństwie, geografii, języków obcych.

¹ C. B a n a c h, A. R a j k i e w i c z, *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015*, [w:] *Polska w Unii Europejskiej. Strategia dla Polski po wejściu do Unii Europejskiej na lata 2004–2015*, Kancelaria Prezydenta RP, Komitet Prognoz „Polska 200 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2002, s. 126.

² Tamże, s. 129.

Europa to państwa i narody, które prowadziły ze sobą czasem długie i krwawe wojny. Państwa ościenne dzięki przewadze gospodarczej i militarnej dokonywały ekspansji na terytoria Europy, niszcząc przy tym dorobek jej narodów. W przeszłości niektóre państwa europejskie grabiły dobra materialne, niszczyły kulturę oraz dokonywały eksterminacji ludności (innych wyznań, narodowości, cywilnej) w imię rzekomej misji niesienia wyższej cywilizacji. Na szczęście te czasy mamy już dawno za sobą i cieszy fakt, że państwa europejskie chcą żyć ze sobą w idealnej harmonii, a tę idealną harmonię ma stworzyć Unia Europejska. Twierdzi się także, że Europa chce się zjednoczyć, aby nadal dominować w świecie. Jej miejsce zajęły obecnie Stany Zjednoczone Ameryki, które wywierają coraz większy wpływ na stary kontynent. Europa nie chce się pogodzić z utratą prestiżu i pewnie stąd wzięła się idea zjednoczonej Europy, choć, jak sądzę, są to tylko przypuszczenia³.

Przystąpienie Polski do struktur zjednoczonej Europy uważa się za sprawę najważniejszą w polityce zagranicznej państwa polskiego, ale w miarę upływu czasu ujawnia się coraz więcej związanych z tym wyzwań i problemów. Jednym z najważniejszych jest prowadzenie dobrej polityki informacyjnej. Istnieje zatem potrzeba zapewnienia polskiej młodzieży dostępu do informacji oraz podjęcia współpracy z młodzieżą w Europie i umożliwienia korzystania z jej doświadczeń. Dlatego istotne jest podejmowanie inicjatyw edukacyjnych na tym polu.

Począwszy od lat siedemdziesiątych Unia Europejska, Rada Europy i niektóre państwa europejskie zintensyfikowały działania na rzecz wprowadzenia treści proeuropejskich do szkolnych programów nauczania. W oficjalnych dokumentach organizacji europejskich pojawiło się określenie „europejski wymiar nauczania”. W Polsce dopiero po 1989 r. zaistniały warunki do tego typu działań i wtedy też w oficjalnych polskich dokumentach oświatowych pojawiło się pojęcie „edukacja europejska”. Od czasu wprowadzenia reformy oświatowej w 1999 r. edukacja europejska stała się elementem wielu programów nauczania. W roku 1999, w lutym, minister edukacji narodowej i sportu ogłosił Podstawę programową kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół

³J. G a j d a, *Europejskość i polskość jako kategoria wspólnotowych wartości transmisji dziedzictwa kulturowego jednoczącej się Europy*, „Chowanna” 2003, t. 1, s. 41.

podstawowych i gimnazjów, wprowadzając do niej edukację europejską, realizowaną na trzecim etapie szkolnym, tj. w gimnazjum, jako obowiązkową międzyprzedmiotową ścieżkę edukacyjną. W treściach nauczania zintegrowanego i blokowego na pierwszym i drugim etapie kształcenia znalazły się tylko wybrane zagadnienia związane z edukacją europejską.

W części dotyczącej edukacji regionalnej, realizowanej na szczeblu gimnazjalnym, wspomniana Podstawa programowa... podaje następujące cele:

- „1. Określenie miejsca i roli Polski i Polaków w integrującej się Europie.
2. Rozwijanie tożsamości europejskiej budowanej na gruncie miłości do małej i wielkiej ojczyzny.
3. Ukazywanie procesu integracji jako środka prowadzącego do przyspieszenia transformacji ustrojowej i osiągnięcia warunków do długotrwałego rozwoju kraju.
4. Umiejętność samodzielnego i krytycznego [dodałbym: twórczego – S. T.] analizowania wiedzy dotyczącej Europy i procesu jej integracji”⁴.

Tak pojmowana edukacja ma służyć wzajemnemu poznaniu się społeczeństw europejskich i tworzeniu się nowych wartości kulturowych. Wiedza młodzieży ma być wzbogacona o aspekty historyczne, kulturowe, społeczne i ekonomiczne dotyczące Europy i jej integracji.

Prowadzenie edukacji europejskiej w szkołach oznacza, że szkolnictwo musi podjąć działania mające na celu uświadomienie uczniom znaczenia Unii Europejskiej. Taka edukacja powinna mieć na celu przede wszystkim poznanie Europejczyków. Uczniowie powinni również posiadać wiedzę o funkcjonowaniu poszczególnych państw w ramach zjednoczonej Europy, co okaże się przydatne w trakcie zmiany pracy, poszukiwania mieszkania czy możliwości podjęcia studiów w krajach Unii Europejskiej. Oprócz tego muszą znać historię z zakresu UE, działanie głównych instytucji, tok procesów decyzyjnych, muszą orientować się w podstawach prawa międzynarodowego oraz samodzielnie i krytycznie oceniać to wszystko, co dzieje się w UE. W ramach edukacji europejskiej uczeń zdobywa ogromną wiedzę z zakresu politologii, historii, ekonomii i prawa, ale także literatury pięknej, sztuki i kultury w szerokim tego słowa znaczeniu. Zgadzam się z A. Przybysz, której zdaniem:

⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, DzU z 15 lutego 1999, nr 15, poz. 129, s. 65.

„[...] priorytetem edukacji powinno być dążenie, aby całokształt wiedzy i umiejętności, jakie zdobywają uczniowie [...] w toku nauki, dały im szansę zaistnienia w systemie demokracji zachodniej, pozwoliły na konkurencję z młodszymi ludźmi z krajów Wspólnoty”⁵.

To edukacja o charakterze ogólnym, po którym można się spodziewać, że ludzie uświadomią sobie nie tylko wielkie zróżnicowanie kultur europejskich, ich wartości, ale także zrozumieją, że ich własna kultura nie jest ani jedyna, ani dominująca w Europie. Edukacja europejska nie może zawierać pierwiastków narodowej indoktrynacji. W wyniku takiej edukacji uczniowie powinni sami dojść do wniosku, że żyją w pluralistycznym świecie, a edukacja o Europie ma w tym jedynie pomóc⁶.

Edukacja europejska powinna obejmować – zdaniem A. Nijander-Dudzińskiej i M. Ślufińskiej – zagadnienia „dotyczące samej Unii Europejskiej i jej struktur, wiedzę na temat krajów członkowskich Unii oraz kształtować świadomość europejską”⁷. O wadze problemu świadczy powołanie 14 maja 1996 r. Rady ds. Edukacji Europejskiej przy Ministrze Edukacji Narodowej. Autorki stwierdzają:

„Zadaniem Rady miało być inicjowanie i wspieranie działań ministra edukacji narodowej w zakresie szerzenia wiedzy o Europie, Unii Europejskiej i procesach integracji europejskiej w ramach nauki, szkolnictwa wyższego, oświaty i wychowania oraz kształcenia ustawicznego, a w szczególności:

- dokonywanie dla ministra edukacji narodowej ocen istniejących programów edukacji europejskiej, warunków finansowania i realizacji;
- przedstawianie projektów rozwijających edukację europejską we wszystkich typach szkół i placówek działających w systemie oświaty;
- zgłaszanie i opiniowanie inicjatyw przygotowania podręczników i innych materiałów na temat edukacji europejskiej;
- promowanie edukacji europejskiej i współpracy w jej zakresie ze wszystkimi podmiotami systemu oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego, środkami masowego przekazu, organizacjami społecznymi, Kościołami i związkami zawodowymi”⁸.

W toku edukacji europejskiej należy ukazywać nie tylko szanse wynikające z przynależności do Unii Europejskiej, ale i zagrożenia, uczyć

⁵ A. Przybysz, *O potrzebie edukacji europejskiej*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 4, s. 46.

⁶ Z. Sokolewicz, *Edukacja europejska*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1997, s. 197 i nn.

⁷ A. Nijander-Dudzińska, M. Ślufińska, *Idea edukacji europejskiej i wybrane formy jej realizacji w Polsce*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, Katowice 2000, s. 55.

⁸ Tamże, s. 56.

prowadzenia dialogu z różnymi narodami i współistnienia z odrębnymi kulturami, które razem z naszym krajem tworzą Wspólnotę Europy.

Edukacja europejska ma ukształtować człowieka reagującego na zmiany zachodzące w Europie. Jego aktywność ma się przejawiać w takich działaniach, jak: stałe uczenie się, doskonalenie, samorozwój, umiejętność krytycznego i twórczego myślenia. Ma to być człowiek aktywnie uczestniczący w integracji europejskiej. W wyniku tak prowadzonej edukacji będzie on profesjonalnie przygotowany do podjęcia nowych ról politycznych i społecznych w zjednoczonej Europie; pod wpływem edukacji europejskiej będzie również respektować wartości umożliwiające funkcjonowanie zintegrowanej Europy.

Edukacja europejska musi być skoncentrowana na przygotowaniu jednostki do życia i wymagań zmieniającej się rzeczywistości, i to generalnie zmieniającej się pod wpływem integrującej się Europy. Wiodącą rolę ma tutaj odgrywać europejski ideał wychowania, równość szans edukacyjnych oraz jakość kształcenia i dostosowania go do współczesnych potrzeb edukacyjnych.

Podstawowe zadania edukacji europejskiej B. Czeredrecka widzi w wychowaniu dla:

- pokoju i szacunku między narodami;
- demokracji i poszanowaniu praw człowieka;
- tolerancji;
- pełnienia ról społecznych;
- ukształtowania orientacji;
- kształtowania postaw prozdrowotnych, nawyków kultury fizycznej, sportu i turystyki;
- podwyższania poziomu nauki języków obcych;
- ochrony ekosystemu⁹.

Aby zrealizować wymienione zadania edukacji europejskiej potrzebne są umiejętności planowania takich działań dydaktycznych, które będą sprzyjać kształtowaniu się społeczeństwa prorozwojowego oraz umiejętności formułowania coraz to nowych pytań o zmieniającą się rzeczywistość.

Mimo że edukacja europejska w Polsce ma krótką historię i boryka się z wieloma problemami, to jednak pozytywnym zjawiskiem jest

⁹ B. C z e r e d r e c k a, *Kształcenie nauczycieli w zintegrowanej Europie*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, red. M. Ochmański, Lublin 1997, s. 38.

wprowadzanie i rozwijanie różnych form kształcenia. W kontekście edukacji europejskiej wzrosła liczba współpracujących ze sobą szkół pogranicza. W Polsce coraz częściej podkreśla się, że edukacja europejska powinna opierać się na znajomości własnego dziedzictwa kulturowego, co jest również zgodne z zaleceniami Unii Europejskiej.

Problematyka edukacji regionalnej w pewnych kwestiach jest zbliżona do edukacji europejskiej. Europa to przecież nie tylko kontynent, na którym leży nasz kraj, ale także wspólnota wartości i kultury. Wspólne cele, nie tylko te gospodarcze, doprowadziły do powstania zjednoczonej Europy. Kultury zjednoczonej Europy, w tym polska, mają niepowtarzalną wartość regionalną i narodową, ale tę oryginalną wartość w obliczu jednoczącej się Europy należy i trzeba chronić przed globalizacją i unifikacją. W integracji Polski ze zjednoczoną Europą należy dostrzegać związku polskiej kultury z regionalnym i ogólnonarodowym dziedzictwem Europy, które odkrywane i poznawane pozwalają lepiej zrozumieć polską, własną kulturę – tę regionalną i narodową. Można wówczas dostrzec wzajemne przenikanie się kultur poszczególnych krajów i wspólne wątki kulturotwórcze.

Tak rozumiana edukacja europejska polega na przekazywaniu informacji i wiedzy z zakresu historii, systemów prawnych i struktury UE oraz sposobów współdziałania państw wchodzących w skład zjednoczonej Europy na szczeblach regionalnym i lokalnym. Sporo miejsca powinno się poświęcać także zagadnieniom polityki edukacyjnej UE, prawom człowieka, a także procesowi integracji Polski z UE.

Działania edukacyjne wpisują się w szersze tło działań państwowych, jak również partnerów społecznych na rzecz przygotowania naszego kraju do członkostwa w Unii Europejskiej.

Zdaniem M. Sielatyckiego, w edukacji europejskiej powinno być uwzględnione:

- uczenie o Europie (historia kontynentu, kultura, chrześcijaństwo);
- uczenie o integracji europejskiej (funkcjonowanie Unii Europejskiej i innych organizacji europejskich);
- europejskie myślenie (tolerancja, demokracja, prawa człowieka);
- europejskie kompetencje (znajomość języków obcych, umiejętność korzystania z techniki informacyjnej)¹⁰.

¹⁰ M. S i e l a t y c k i, *Europejski wymiar nauczania w polskich szkołach*, „Forum Humanistów” 2002, nr 9–10, s. 84.

Natomiast M. Shennan wyróżniła trzy aspekty edukacji europejskiej, do której zaliczyła:

- dostarczenie podstawowych informacji na temat Europy z uwzględnieniem perspektywy globalnej i lokalnej;
- kształtowanie podstawowych umiejętności potrzebnych młodym Europejczykom;
- przygotowanie młodych ludzi do życia w jednoczącej się Europie, do stałych kontaktów i wspólnej pracy z innymi Europejczykami¹¹.

Edukacja europejska w polskiej oświacie jest obecna od przełomu ustrojowego w 1989 r. Większość polskich nauczycieli rozumiała, że jest to ważne wyzwanie, któremu należy sprostać. Stąd od początku lat dziewięćdziesiątych zaczął się rozwijać nurt innowacji pedagogicznej związany z edukacją europejską. Obejmuje on tworzenie programów autorskich, klas i klubów europejskich, organizowanie międzynarodowej wymiany młodzieży, współpracy ze stałymi szkołami europejskimi. Od roku 1999, wraz z wprowadzeniem nowej Podstawy programowej..., edukacja europejska i regionalna stały się trwałymi elementami programowymi każdej szkoły. Obecnie tematyka europejska w polskich szkołach przechodzi od fazy innowacji do fazy edukacji powszechnej¹².

W latach 1995–2000, w ramach edukacji europejskiej, udało się osiągnąć wiele sukcesów. Do głównych zaliczyć można:

- wprowadzenie edukacji europejskiej do Podstawy programowej...;
- opracowanie wielu podręczników przybliżających zagadnienia europejskie;
- wyszkolenie grup trenerskich z zakresu edukacji europejskiej;
- uruchomienie na wielu uczelniach studiów podyplomowych z zakresu edukacji europejskiej (niestety, trudno szukać takich studiów na Uniwersytecie Opolskim);
- rozwój klubów europejskich w szkołach;
- rozwój innowacji pedagogicznej z zakresu edukacji europejskiej;
- rozwój międzynarodowej wymiany młodzieży¹³.

Praktyka edukacyjna dowodzi, że poziom edukacji europejskiej jest o wiele wyższy w szkołach, gdzie działają szkolne kluby europejskie, których opiekunami są nauczyciele zainteresowani tą problematyką.

¹¹ Tamże, s. 88 [cyt za: M. S h e n n a n, *Teaching about Europe*, Strasburg 1991, s. 24].

¹² Tamże, s. 91 i nn.

¹³ Tamże.

Działalność w takich klubach jest dobrowolna, a jej członkowie, aby propagować ideę UE, robią to przez organizowanie festynów, konkursów, konferencji czy debat. Wiele takich klubów nawiązało bardzo owocną współpracę z innymi klubami, działającymi w krajach zjednoczonej Europy. Pomysł tworzenia klubów zrodził się w Portugalii. Chciano w ten sposób zaproponować młodzieży nie tylko lekcje o Europie, ale także zachęcać do aktywnego, samodzielnego zainteresowania się tematem.

Działalności szkolnych klubów europejskich w polskich szkołach przyświecają następujące cele:

- określenie miejsca i roli Polski i Polaków w integrującej się Europie;
- rozwijanie tożsamości europejskiej na gruncie miłości do wielkiej i małej ojczyzny;
- informowanie o procesach integracyjnych w Europie i świecie;
- propagowanie idei zjednoczonej Europy oraz przestrzegania praw człowieka;
- ułatwianie kontaktów międzynarodowych;
- integrowanie środowisk uznających europejski system wartości;
- przygotowanie do życia i pracy w zjednoczonej Europie;
- kształtowanie umiejętności demokratycznych form działania zbiorowego¹⁴.

Współczesna edukacja europejska powinna polegać nie tylko na kształceniu, ale także na wychowaniu ludzi, którzy w przyszłości mogliby realizować idee zintegrowanej Europy. Byliby to więc ludzie kształceni dla Europy. Edukacja europejska może być także rozumiana jako edukacja „o Europie” oraz „przez Europę”. Przedmiotem pierwszej są wydarzenia historyczne, które miały miejsce na naszym kontynencie, edukację „przez Europę” należy rozumieć jako zdobywanie indywidualnego doświadczenia, pracując w Europie, uprawiając turystykę oraz realizując wspólne programy¹⁵.

Przed dzisiejszą szkołą stoi zadanie uświadomienia młodzieży, że Unia Europejska istnieje, rozwija się i podejmuje decyzje, które w dużej mierze wpływają na jej teraźniejszość i przyszłość. W związku

¹⁴ Z. Chlebowski, *Szkolne kluby europejskie*, „Forum Humanistów” 2002, nr 9–10, s. 52.

¹⁵ B. Żechowski, *Bilans antycypowanych korzyści i strat w edukowaniu nauczyciela-Europejczyka*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Warszawa–Poznań 1999, s. 204.

z tym istotne jest posiadanie przez uczniów niezbędnej wiedzy o instytucjach UE:

„[...] aby w swej wizji świata i życia, w swych postawach intelektualnych, społecznych i emocjonalnych wobec środowisk, w których będzie przebiegać ich życie, postrzegali Wspólnotę Europejską nie tylko jako obszar instytucjonalny, ekonomiczny i polityczny, lecz również jako wspólnotę ludzką, której członkowie zacieśniają coraz bardziej łączące ich więzi w zamiarze zbudowania nowej zintegrowanej społeczności”¹⁶.

Uważam, że naczelną ideą edukacji europejskiej powinno być budowanie obywatelstwa europejskiego – oczywiście, nie zaniedbując obywatelstwa polskiego, naszych korzenie. Budowa obywatelstwa europejskiego powinna następować w duchu idei humanizmu. Europa, oprócz swoich wad i problemów, to przede wszystkim unia wolnych państw, ale charakteryzująca się różnicami kulturowymi, odmiennością podejścia ekonomicznego. Jest to związek państw, które mają poczucie przynależności do tej samej, wspólnej cywilizacji. Dzięki budowaniu obywatelstwa europejskiego Europa stanie się obszarem wspólnie akceptowanej kultury demokratycznej, dzięki której Europejczycy stają się jej obywatelami¹⁷. Poprzez edukację europejską młodzi ludzie mają się stać obywatelami zjednoczonej Europy nie tylko w wyniku przynależności do wspólnej kultury – mają poczuć się jej obywatelami, ponieważ w przyszłości sami będą budować ją poprzez nowe relacje, jakie ustanowią między sobą. Budowę obywatelstwa europejskiego można połączyć z kształceniem obywatelskim, jakie ma miejsce w polskiej szkole.

Poprzez edukację europejską polscy uczniowie muszą zrozumieć konieczność zdobycia dodatkowych kwalifikacji, ponieważ w zjednoczonej Europie nie ma miejsce dla osób, które nie rozwijają się i nie inwestują w swoje umiejętności. Ideałem zintegrowanej Europy jest człowiek nie tylko solidnie wykształcony, ale także władający kilkoma językami. Znajomość języków miałaby się ograniczać do biegłego posługiwania się jednym językiem zachodnim oraz swojego sąsiada. W polskiej rzeczywistości byłoby dobrze, gdyby uczniowie uczyli się języka angielskiego, francuskiego lub niemieckiego oraz czeskiego lub słowackiego. Na Opolszczyźnie największą popularnością cieszy

¹⁶ Tamże.

¹⁷ „Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej”, Warszawa 1999, s. 14 i nn.

się język niemiecki, ale jest gimnazjum w Opolu (oraz w innych miastach województwa), w którym uczniowie uczą się także języka czeskiego.

Bardzo wiele zależy od zaangażowania nauczycieli oraz ich umiejętności inspirowania uczniów. Jak już wspomniałem, pomysł tworzenia szkolnych klubów europejskich narodził się w 1990 r. w Portugalii. Baza danych prowadzona przez Centrum Informacji Europejskiej Urzędu Komitetu Instytucji Europejskiej liczy obecnie 1500 klubów, a liczba ta stale rośnie.

Aby nasi uczniowie mogli w przyszłości mieć równe szanse edukacyjne, już dziś należy kształcić ich na ludzi przedsiębiorczych, zaradnych, zdolnych do wykreowania własnej przyszłości, znających języki obce i doskonale posługujących się komputerem i internetem, który przecież w obecnych czasach jest nieocenionym źródłem wiedzy i informacji.

SEBASTIAN TABOŁ

THE IDEA OF EUROPEAN EDUCATION

The education of today it isn't only the education which is well-versed in teaching goals, but first of all it is the education which has to bring up the man. Along with coming Poland into the European Union to school has brought into the European education. According to plan pupils will get to know societies and will create new values. We should concentrate on the preparation of individual to life and demands changing reality, mainly changing into influence integration of Europe. Basis of European education it's necessary to aim at upbringing people, which will realize in the future idea of integrated Europe.

Literatura

B a n a c h C., R a j k i e w i c z A., *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2005*, [w:] *Polska w Unii Europejskiej. Strategia dla Polski po wejściu do Unii Europejskiej na lata 2004–2015*, Kancelaria Prezydenta RP, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2002.

C h l e b o w s k i Z., *Szkolne kluby europejskie*, „Forum Humanistów” 2002, nr 9–10.

C z e r e d r e c k a B., *Kształcenie nauczycieli w zintegrowanej Europie*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, red. M. Ochmański, Lublin 1997.

„Dziennik Ustaw” 1999, nr 15, poz. 129.

„Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej”, Warszawa 1999.

G a j d a J., *Europejskość i polskość jako kategoria wspólnotowych wartości transmisji dziedzictwa kulturowego jednoczącej się Europy*, „Chowanna” 2003, t. 1.

N i j a n d e r - D u d z i ń s k a A., Ś l u f i ń s k a M., *Idea edukacji europejskiej i wybrane formy jej realizacji w Polsce*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, Katowice 2000.

P r z y b y s z A., *O potrzebie edukacji europejskiej*, „Edukacja i Dialogi” 2004, nr 4.

S i e l a t y c k i M., *Europejski wymiar nauczania w polskich szkołach*, „Forum Humanistów” 2002, nr 9–10.

S o k o l e w i c z Z., *Edukacja europejska*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1997.

Ż e c h o w s k a B., *Bilans antycypowanych korzyści i strat w edukowaniu nauczyciela-Europejczyka*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Warszawa–Poznań 1999.

ALENA DOUŠKOVÁ

Edukačné trendy v európskom kontexte

Rozvojové tendencie v školstve

Takmer vo všetkých európskych krajinách sa stále rozširuje priepasť medzi vzdelaním, ktoré ľudia potrebujú pre dnešný zložitý svet, a vzdelaním, akého sa im dostáva. Trh práce sa prudko mení nielen v zmysle druhu a obsahu práce, ale aj v zmysle organizácie a miesta. Pracoviská s vysokou výkonnosťou práce zdôrazňujú potrebu samostatných tímov, riešenie problémov v skupinách zamestnancov, pružnú náplň práce, učenie a produkciu s načasovaním v súlade s potrebou, schopnosť vyhovieť zákazníkovi, štýl zameraný na inovácie a riadenie celkovej kvality. Tieto priority si vyžadujú odbornú pripravenosť neustále rozširovanie kvalifikácie. Základným meradlom úspechu v živote i na trhu práce sa stáva flexibilita, ktorá závisí od všeobecnej schopnosti, ochoty a možnosti pokračovať v učení ako prostriedku sebaaktualizácie a sebarealizácie.

V kontexte, v ktorom sú ekonomika a spoločnosť založené na poznatkoch, si zmeny požiadaviek na odbornú pripravenosť a kvalifikáciu vyžadujú zmeny vo vzdelávaní, odbornej príprave, **zmeny v učení všeobecne** ako v prostriedku sebarealizácie a tiež aktualizácie odbornej pripravenosti. V spoločnosti založenej na poznatkoch sa celý hospodársky a sociálny rozvoj stáva závislý na úrovni učebných procesov, prebiehajúcich v spoločnosti ako celku, v „učiacej sa spoločnosti“. Preorientovanie vzdelávacích systémov na **ambiciózne ciele celoživotného vzdelávania v 21. storočí** si vyžaduje kvalitný systém vzdelávania, ktorý by mal mať vo vyspelých krajinách podľa Ruperéza [2002: 443] tieto charakteristiky:

- vzdelávací systém je začlenený do spoločenského kontextu – každý žiak musí mať príležitosť, aby mohol realizovať svoj osobný a profesijný projekt v rámci školského systému;

- má schopnosť poskytovať kvalifikáciu, ktorú jednotlivci a spoločnosť potrebuje – škola je spravodlivá vtedy, ak je efektívna, teda dosahuje ciele a méty, ktoré spoločnosť od nej očakáva;

- pružnosť systému, ktorá sa prejavuje v rozmanitosti ponúk na využitie výhod školského vzdelávania, rôznorodosťou foriem, ktoré umožňujú najsť vlastný vzorec úspechu, individualizáciou študijného tempa, v obsahu školského vzdelania schopného prispôbovať sa meniacemu kontextu;

- otvorenosť systému, prejavujúca sa vo vzájomnej výmene ľudí, poznatkov a skúseností, v rozširovaní najlepších postupov, zabezpečuje, aby školstvo ako spoločenská inštitúcia postúpila k vyšším štandardom kvality. Sprístupnenie systémov kvalitného vzdelávania je spojené s tým, že kvalita je objektívne vnímateľná, uvedomovaná a je dôležité zovšeobecniť postupy pre uznávanie kvality, certifikáciu individuálnych schopností, vytvárať systém ukazovateľov kvality.

Transformácia školských systémov si vyžaduje v prvom rade zhodu požiadaviek na vzdelávaciu politiku krajín ako entitných štruktúr a zároveň, nie v malej miere, zhodu v jasných a dosiahnuteľných cieľoch v systéme európskych krajín, ktoré smerujú k možnému zjednoteniu. Súčasťou európskych integračných procesov je medzinárodný program – **Európska dimenzia vzdelávania**, ktorý znamená podporu vzájomného porozumenia, chápania rozdielov a podobností v európskej kultúre, rozvíjanie vedomostí a zručností nevyhnutných na rešpektovanie historických a súčasných sociálne-ekonomických, politických a kultúrnych procesov v Európe. Podporuje spoločné hodnoty a vzájomnú toleranciu, prípravu mladých ľudí na úlohy zodpovedných európskych občanov a účastníkov pracovného procesu v integrovanej Európe.

Členské krajiny OECD sa v roku 1996 dohodli na súbore prioritných zámerov, ktoré sa budú uplatňovať vo všetkých vzdelávacích systémoch a týkajú sa hlavne oblastí:

- **zaistiť všetkým rovnaký prístup ku vzdelávaniu.** Vzdelávací systém má poskytovať rovnaké príležitosti pre vzdelávanie bez ohľadu na vek, etnický pôvod, rasu, pohlavie, geografickú oblasť, jazyk, prípadne zdravotné alebo iné postihnutie;

- **poskytovať celej populácii základnú úroveň gramotnosti,** čítanie, písanie, počítanie, komunikačné zručnosti a jazykové poznatky, hlavné zásady vedy a techniky;

- **dosiahnuť maximálnu dokonalosť v celom vzdelávacom systéme**, dosiahnutie dokonalosti a čo najvyššej úspešnosti štúdia u všetkých žiakov a študentov v tradičných akademických ako aj iných odboroch;

- **dosiahnuť celoživotné učenie**, vysokú účasť na programoch vypracovaných podľa potrieb učiacich sa jedincov všetkých vekových kategórií, vrátane predškolského veku, vzdelávania dospelých a ďalšej odbornej prípravy.

Spoločné edukačné trendy v európskych krajinách sa prejavujú hlavne v oblastiach:

- jednoznačné určovanie štandard výkonnosti žiakov a študentov, zjednocovanie vykazovania výsledkov skúšok a testov;

- začleňovanie širších štruktúr do procesov vzdelávania – obce, podniky, hlavne v odbornom a technickom vzdelávaní;

- rodičia získavajú väčší vplyv a možnosť výberu a voľby;

- decentralizácia právomoci a riadenia na riaditeľov a učiteľov, čo súvisí s väčšou zodpovednosťou za výsledky;

- nové poňatie rovnováhy medzi všeobecným a odborným vzdelaním – vzájomné vyrovnanie a integrácia jednotlivých ciest, budovanie a využívanie spojnic medzi oboma systémami, vytvorenie nových ciest od profesionálneho vzdelávania k terciálnemu;

- diverzifikácia prístupov k hodnoteniu a certifikácia spôsobilostí a zručností. [Celoživotné učenie pre všetkých, OECD 1996, s. 207–210].

Odborné štúdie spracované na základe analýzy prekážok implementácie celoživotného učenia pre všetkých (kontextuálne – sociálno-ekonomické podmienky, finančné, politické, životné a komunitné podmienky; inštitucionálne – ponuka a dopyt dostupných vzdelávacích, školiacich a učebných príležitostí, využiteľné programy, étos škôl, prostredie pôsobiace na neformálne učenie; individuálne – postoje a hodnotový systém jednotlivcov ku vzdelávaniu a učeniu) poukazujú na nevyhnutnosť potreby vytvárania **pozitívneho učebného prostredia**. Škola musí byť miesto, kde sa dieťa aj dospelý cíti dobre, zažíva pocit sebauplatnenia, objavnosti v učení, pocit trvalej úspešnosti a kde sa **deti ešte pred ukončením formalizovaného vzdelávania naučia učiť z vlastnej iniciatívy a samostatne**. To si vyžaduje zmenu stratégie výučby a učenia sa.

Všetky uvedené priority sa jednoznačne dotýkajú aj zmien v učiteľskej príprave. Rabušicová [2000: 40] v skupine úloh pre školstvo

a školské politické zámery vyspelých krajín uvádza okrem iných aj nové úlohy učiteľskej prípravy súvisiace so spôsobmi a procesmi dosahovania vzdelávacích cieľov. Ide najmä o otázky súvisiace so spôsobom a formami pregraduálnej prípravy učiteľov, postgraduálneho učiteľského vzdelávania, hodnotenia kvality vzdelávania a školy, riadenia a organizácie škôl, meniaceho sa postavenia škôl v spoločenskom rámci.

Naliehavo sa prezentuje potreba **nového modelu výučby a učenia** v pregraduálnej príprave učiteľov, ktorý značne ovplyvní presadzovanie proaktívnych opatrení v školstve. Vzdelávanie na kvalitatívne vysokej úrovni sa chápe z pohľadu vied o výchove a učiteľského vzdelávania ako „proces zmeny myslenia, ako cieľ celostne, systémovo prepojených a celoživotných procesov učenia sa“ [Kohlberg 2002: 55–62]. Stavia na rozširovaní kľúčových kompetencií, ktoré slúžia na riešenie rozmanitých problémov v rôznych kontextoch a sú použiteľné v rôznych oblastiach ľudskej činnosti, v škole, práci, v spoločenskom i osobnom živote. Tento významný edukačný cieľ učiteľskej prípravy Kohlberg [2002: 55] označuje ako „systémovú mobilitu“ a chápe ju ako autonómne organizovanú flexibilitu, pohotovosť a pripravenosť k určitému výkonu vyučujúcich a učiacich sa jedincov v komplexných a prepojených edukačných systémoch a inštitúciách a autonómne organizovanú mobilitu edukačného systému a jeho inštitúcií. Cestou k systémovej mobilitě v učiteľských prípravkách môže byť systémové učenie, ktoré je v Bielej knihe [1995: 10–19] prezentované pomocou týchto komponentov:

- pochopiť význam vecí pomocou **vedeckého vzdelávania** (systémová mobilita pomocou redukcie systémovej komplexnosti);
- schopnosť porozumenia pomocou **autonómne organizovaného inovatívneho konania** (systémová mobilita pomocou redukcie systémovej komplexnosti);
- **schopnosť úsudku a rozhodnutia**, ktoré sa musí rozvíjať v intervale napätia medzi poznatkami o minulosti a intuícii budúcnosti (systémová mobilita pomocou reflektovania a zaradovania vlastného konania do historického kontextu);
- **rozvoj profesionálnych spôsobilostí** lepším prepojením všeobecných a odborných poznatkov a flexibilnými mnohostrannými prístupmi k všeobecnému a profesionálnemu vzdelávaniu (systémová mobilita v edukačnom priestore a edukačného prostredia);

- **garancia prístupu k celoživotnému vzdelávaniu**, využívanie všetkých možností informačných spoločností (systémová mobilita vo virtuálnych siežach, učenie a informačná technológia), technológia;
- **podpora rozvoja osvojovania si cudzích jazykov** (systémová mobilita vo viacjazyčnej európskej spoločnosti).

Pre zmysluplné učenie sa je dôležité, aby človek bol schopný skúmať, hľadať, rozširovať pojmy a kategórie, ktoré si už osvojil, vedel aplikovať, upravovať a rozširovať získané vedomosti a zručnosti v konkrétnych situáciách, v ktorých majú byť využité. Metakompetencia učiť sa učiť, je základným princípom celoživotného učenia. Pre vytváranie jeho základov vyplýva pre všetkých zainteresovaných náročná úloha zaistiť, aby sa učenie, ako sa učilo stalo integrálnou súčasťou štýlu a organizácie všetkých činností spojených s učením v škole.

Slovenský kontext zmien v školstve

Proces transformácie slovenského školstva je tiež v súlade so zámermi Rady európskeho spoločenstva, jednotným európskym zákonom z roku 1987, na základe ktorého boli členské štáty zaviazané rezolúciou k podpore európskej dimenzie vo vzdelávaní. Edukácia v poňatí Európy si žiada nový pohľad na krajinu, kvality človeka, ide v ňom nielen o koexistenciu, spolunažívanie, ale aj o konzekventné realizovanie demokratických zásad. Edukačné systémy majú byť na jednej strane výrazom originality, svojbytnosti jednotlivých krajín, no na strane druhej univerzálne, v zmysle hodnotových priorít.

Projekt rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike – Milénium 2000 predstavuje cieľovú orientáciu rozvoja školstva a jeho smerovanie na efektívne vyrovnanie sa so závažnými politickými, sociálnymi, ekonomickými a kultúrnymi zmenami v spoločnosti, v súlade so zaradením sa medzi najvyspelejšie krajiny sveta tak, aby sa výchova a vzdelávanie v SR stali rozhodujúcou prioritou a hybnou silou rozvoja nášho štátu. K tomu je potrebná zmena cieľov a následne obsahu a prostriedkov edukačných procesov. Nové trendy zachytené v Miléniu sú predmetom už viac ako desaťročného záujmu nielen pedagógov teoretikov, ale postupne aj učiteľov na všetkých stupňoch škôl a širokej verejnosti. Inštitúcie, ktoré primárne zabezpečujú prípravu učiteľov, sa po roku 1989 uberali najmä smerom hľadania vlastnej identity.

Na PF UMB môžeme hovoriť najmä o posunoch v oblasti:

- Hľadania, formovania špecifík vyplývajúcich z tradícií, skúsenosti a vedecko-pedagogickej orientácie expertov a konštituovania vlastnej koncepcie prípravy, súladnej so zmenenými podmienkami v spoločnosti a novými potrebami. Koncepcia PF UMB [Kosová B. 1995] zaujíma pozíciu **humanisticky orientovaného edukačného konštrukt**, jej súčasťou je aj projekt praktickej zložky prípravy na posilnenie rozvoja učiteľských spôsobilostí [Doušková A., Wágnerová O., 1995].

- Koncipovanie a zapracovávanie zmien a inovácií v učebných plánoch štúdií učiteľstva v súlade s humanistickou orientáciou výučby. Tento proces bol zavŕšený vytvorením kreditového systému štúdia [Doušková A., Kosová B., 2000], ktorý je v štádiu overovania a následnej inovácie.

- Konštituovanie nových učebných predmetov alebo ich obsahové a procesuálne inovácie, optimalizácia a hľadanie súladu principiálnych otázok týkajúcich sa pedagogizácie výučby.

Rozširovanie kontaktov a spolupráce s mimofakultnými spolupracovníkmi pri vedení študentov v ich procese stávania sa učiteľom, zapájaním sa do procesov ich ďalšieho vzdelávania.

ALENA DOUŠKOVÁ

EDUKACYJNE KIERUNKI W ROZWOJU EUROPEJSKIM

Rozwój europejskich systemów edukacyjnych ukierunkowany jest na tzw. wychowanie całożyciowe. Reformy te uwzględniają historyczne, ekonomiczne, kulturowe uwarunkowania każdego kraju. Zmiany w słowackim systemie edukacji opierają się na humanistycznej koncepcji wychowania człowieka.

ALENA DOUŠKOVÁ

EDUCATIONAL TRENDS IN EUROPEAN DEVELOPMENT

Trends of development an European educational system are directed on so-called education through all life. These reforms take into consideration a historical, economical, cultural condition each of country. Changes in Slovakian educational system base on a humanistic conception of human being's education.

Literatúra

Celoživotní učení pro všechny, OECD 1995 Učitel'ské noviny-Gnosis, spol.s.r.o., Praha 1996.

K a s á č o v á B.; *Učiteľ profesia a príprava*, Banská Bystrica: PF UMB, 2002. ISBN 80-8555-702-0.

K o h l b e r g W. D., *Systémová mobilita jako teoretický vůdčí pojem pro vzdělávání učitelů v Evropě*. „Pedagogická orientace“, 2002, č. 2, s. 6–59. ISSN 1211–4669.

K o s o v á B., *Primárny stupeň vzdelávania v medzinárodnom porovnaní*. PF UMB Banská Bystrica 2003, ISBN 80-8055-773-X.

R a b u š i n c o v á, *Hlavní temata, otázky a problémy vzdělávací politiky v moderní evropské společnosti v 60. až 90. letech 20. století*, „Studia paedagogica“ 2000, U 3/4, s. 25–42. ISBN 80-210-2310-4.

R u p é r e z F. L., *Zvýšenie úrovne riadenia*, „Pedagogická revue“ 2000, 2002, č. 5. s. 441–452. ISSN 1335-1982.

STANISŁAWA WŁOCH

Wyzwania edukacji w zmieniającej się rzeczywistości społecznej

Wiek XXI nasuwa wiele pytań i wątpliwości egzystencjalnych nurtujących współczesnego człowieka. Często zadajemy pytania o relacje świat–człowiek oraz zaistniałe warunki społeczne, które wpłynęły z jednej strony na zmiany ustrojowe, gospodarcze, ekonomiczne, z drugiej zaś na powolną dezintegrację społeczeństwa, wzrost niezdrowej rywalizacji i egoizmu, terror oraz degradację uniwersalnych wartości. Widoczny jest również pogarszający się stan samopoczucia jednostek ludzkich, któremu towarzyszą oznaki narastającego kryzysu emocjonalnego, moralnego i duchowego.

Współczesny świat charakteryzuje się przyspieszoną zmiennością w różnych dziedzinach. Jest to świat, w którym zmieniły się style życia, potrzeby i dążenia człowieka, wartości, jak i osiągnięcia w dziedzinie techniki, medycyny, ekonomii itp.

Zmiany ustrojowe, społeczne, kulturowe, nieprawdopodobny rozwój techniki i nauki stawiają jednostkę ludzką w skomplikowanych sytuacjach, wymagają przeorientowania postaw wobec siebie i świata, wobec inności kultury, wyznania czy światopoglądu. Dynamika przemian we wszystkich dziedzinach życia zdaje się przekraczać możliwości przystosowawcze człowieka. Człowiek zmuszony jest do rozumienia sytuacji kompleksowych, rozwijających się w sposób nieprzewidywalny, poddany jest napływowi dużej ilości nieusystematyzowanych informacji, stanowiących przedmiot licznych interpretacji i analiz częściowych.

Dawniej świat był względnie stały, oparty na przyjętych i wypracowanych modelach, tradycji i obyczajowości. Dzisiaj egzystencja w przyspieszonych zmianach wytworzyła specyficzny stan – każde pokolenie żyje w nieco innej rzeczywistości społeczno-kulturowej, technicznej i cywilizacyjnej. Zmiana to po prostu nieunikniony ruch, a jednostka

ludzka musi ją zaakceptować i nauczyć się żyć w takim świecie. Podstawowym wyznacznikiem jest umiejętność przystosowania się do nowych sytuacji, do pogodzenia się z niepewnością i złożonością zjawisk, które charakteryzują nasze czasy i wpływają na jednostki ludzkie.

Wiele mówi się dziś o ponowoczesności, o czymś, co zostało w biegu historii „przewycięzione”. Ponowoczesność określa także zmiany społeczeństwa jako epigonizm pewnej nowoczesności i wchodzenie w okres powszechnych *mass mediów*. Nowoczesność jest epoką, w której samo bycie nowoczesnym stało się wartością decydującą. Nowoczesność zmieniła kulturę, postawy społeczne, poglądy, umożliwiła wejście w zmiany cywilizacyjne. Ponowoczesność próbuje uświadomić nam znaczenie schyłku nowoczesności i jego idei, doświadczenia, które oscyluje w ponowoczesnym świecie, i uznanie go za możliwość czegoś nowego, czegoś, co pozwala na bycie istotą ludzką rozumianą i bardziej doskonałą¹.

Ogromną rolę w tej kwestii może odegrać edukacja. Rola edukacji w zmienianiu świata jest dostrzegana przez wybitnych filozofów i futurologów. Alvin Toffler twierdzi, że: „Edukacja powinna wynikać z obrazu przeszłości i zarazem [...] w oparciu o teraźniejszość kształtować obraz świata jutra. Rozwijając konieczność rozumienia zmienności świata”². H. Kwiatkowska uważa, że „[...] ze współczesną zmiennością świata należy sobie inaczej radzić, nie tylko dociekać rozumienia jej genezy i logiki, co raczej starać się możliwie szybko ją zrozumieć, bowiem myślenie kategoriami przyszłości staje się podstawowym warunkiem rozwoju”³.

P. Kennedy wymienił trzy kluczowe elementy w próbach przygotowujących społeczność całego świata do XXI w. Jego zdaniem są to: rola oświaty, pozycja kobiet i potrzeba politycznego przywództwa. Dochodzi do wniosku, że „[...] oświata w szerszym znaczeniu oznacza więcej niż techniczne przebrojenie siły roboczej lub wyłonienie klasy profesjonalistów”⁴.

Zmieniający się świat wymusza dostrzeżenie roli edukacji jako koniecznego elementu, umożliwiającego jednostce lepsze rozumienie

¹ G. V a t i m o, *Ponowoczesność: społeczeństwo przejrzyste*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 2004, nr 3, s. 7.

² A. T o f f l e r, *Szok przyszłości*, Poznań 2000, s. 402–403.

³ H. K w i a t k o w s k a, *Edukacja nauczycielska*, Warszawa 1996, s. 32.

⁴ P. K e n n e d y, *Uprogu XXI wieku (przysiarnka do przyszłości)*, Warszawa 1994, s. 395.

globalizacji i zachodzących przemian cywilizacyjnych. Edukacja w dzisiejszym świecie powinna stać się najpopularniejszym wskaźnikiem kapitału ludzkiego, od którego zależy sukces gospodarczy, polityczny i rozwojowy. Przykładem są kraje skandynawskie (Finlandia). Edukacja nie może pozostać obojętna na zachodzące procesy, tkwić w schematyzmie i encyklopedycznym tradycjonalizmie, lecz opierać się na zadaniach i perspektywach przyszłości, które wyzwalałyby możliwości i zdolności transgresyjne i adaptacyjne człowieka.

Wyzwaniem współczesnej edukacji w krajach postkomunistycznych jest przygotowanie człowieka do nadchodzących zmian w kraju i świecie. Nieodzowne jest nie tylko zdobycie wiedzy, ale również niezbędnych umiejętności przystosowawczych do odmiennych warunków, podejmowania nowych zadań, jak i akceptacji przyjętych zmian, które wymagają dużego nakładu pracy intelektualnej, organizacyjnej i praktycznej. Zakłada się, że zmiana następuje wtedy, gdy jednostki je wdrażające dokonują przemian w postawach wobec starych wartości i zaangażują się w nowe. Samo wyposażenie w wiedzę o proponowanej zmianie nie wystarczy, by osiągnąć poziom efektywności danej zmiany⁵, każda wymaga odpowiedniego czasu na zdobycie nowych wiadomości i umiejętności oraz odpowiednich warunków organizacyjnych i społecznego wsparcia.

Raport Okrągłego Stołu uprzemysłowionych państw Europy w 1995 r. określił zadania edukacji.

„Podstawowym zadaniem edukacji jest pomoc każdej jednostce w rozwijaniu jej zdolności i w stawaniu się całościowym bytem ludzkim, a nie narzędziem dla ekonomii. Nabywaniu umiejętności i kompetencji musi towarzyszyć kształtowanie charakteru, otwarcie kulturowe i przebudzenie odpowiedzialności społecznej oraz rozumienie zmian i przystosowywanie się do nowych sytuacji i warunków”⁶.

Tymczasem rodzima edukacja nadal przechodzi poważny kryzys, jest odległa od terażniejszości, a tym bardziej przyszłości, żyje nadal w przyjętych stereotypach i schematach, przykrych przeświadczeniach i ważności zadań programowych, a nie rozwoju ucznia. Współczesna szkoła na wszystkich szczeblach nauczania jest przede wszystkim na-

⁵ M. P r e e d y, *Kierowanie zmianą utrwaloną*, [w:] *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, red. D. Ekiert-Grabowska, Radom 1997, s. 132.

⁶ *Nauczanie i uczenie się. Księga na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, Warszawa 1997, s. 26–27.

stawiona na przyswajanie wiadomości, ich zapamiętywanie, a potem egzekwowanie. Coraz bardziej pełni funkcje dydaktyczne, coraz mniej wychowawcze. Zatraca się kontakt ucznia z Mistrzem, kontakt z Autorytetem. Zanika poczucie misji przekazywania idei dobra, piękna i prawdy⁷.

Obecna szkoła oparta jest na tradycyjnych systemach ograniczających się do realizacji odgórnie opracowanego programu, uczenia się pamięciowo wszystkich przedmiotów w programie, a taka edukacja nie przygotowuje człowieka do życia w świecie przemian, nie pobudza innowacyjnego myślenia, nie uczy sprawnego działania, nie rozwija zdolności przystosowawczych.

Nowe zadania edukacyjne wyznaczają odmienne style, programy, treści i wartości. Kształcenie w wymiarze europejskim wymaga innego niż dotąd spojrzenia na stary kontynent i los człowieka. W kształceniu europejskim chodzi nie tylko o umiejętność współistnienia, ale także o konsekwentne realizowanie zasad demokracji i tolerancji; ma ono z jednej strony wyrazić swoistość i tożsamość edukacji poszczególnych krajów, z drugiej strony ma być uniwersalne na tyle, aby uczestniczyć w przygotowaniu dzieci i młodzieży do rozwiązywania problemów Europy i współtworzyć harmonijną społeczność globalną⁸.

Współczesna edukacja powinna opierać się na trzech strategicznych hasłach: „rozumieć świat”, „kierować sobą”, „być transgresyjnym i twórczym” oraz realizować zadania związane ze społeczeństwem uczącym się przez całe życie – czyli kształcenie w wymiarze Europy. Stąd rosnąca rola nowoczesnej i efektywnej edukacji mądrze wkomponowanej w strategię rozwoju własnego kraju i Europy.

Edukacja poprzez współczesny dialog ma kształtować realistyczny i twórczy stosunek ludzi do życia i pracy oraz współczesnego świata i człowieka do społeczeństwa informacyjnego, oraz pokoju jako wartości naczelnej⁹. Edukacja wiąże się ściśle z jakością życia jednostki oraz wyzwaniami globalizacji, integracji europejskiej i transformacji ustrojowej. Jest procesem kształtowania świadomości obywatelskiej,

⁷ K. P a n k o w s k a, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000, s. 13.

⁸ *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1997, s. 65.

⁹ C. B a n a c h, *Relacje pedagogiki i polityki edukacyjnej – wnioski z doświadczeń polskich reform szkolnictwa*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004.

samoświadomości człowieka, jego uspołecznienia i przygotowania do wkroczenia w nowe i nieznanne obszary zmieniającej się rzeczywistości.

„Edukacja ma się stać fundamentalnym prawem człowieka i uniwersalną wartością oraz inwestycją gospodarczą, kulturową i polityczną w przyszłość kraju, Europy i świata”¹⁰.

Dlatego wyzwaniem jej jest przechodzenie do myślenia innowacyjnego i antycypacyjnego oraz przygotowania jednostki ludzkiej do zmian we wszystkich obszarach życia i aktywności, a także zrozumienia świata i innych ludzi, aby lepiej poznać siebie i sobą kierować. Edukacja ma umożliwić człowiekowi odpowiedzi na podstawowe pytania: kim jestem? Kim mogę być? Co w życiu chcę osiągnąć? Dokąd będę zmierzać? Jakie należy podjąć działania, aby budować lepszą przyszłość? itp.

Kształcenie w ponowoczesności powinno opierać się na wartościach uniwersalnych oraz wyrażać sprzeciw wobec antywartości oraz negatywnych zjawisk i zagrożenia życia ludzkiego. Każde społeczeństwo poddane zmianom asymiluje różnorodne wzorce i wartości, zarówno pozytywne, jak i negatywne, przy czym część z nich to wartości odchodzące, część ponowoczesne. Wartości ponowoczesne w odniesieniu do państwa kapitalistycznego to: użyteczność, sprawność w odniesieniu do aspektu ekonomicznego, życia społecznego, jak również osobista odpowiedzialność za własny los i los społeczeństwa.

Profesor Zygmunt Bauman do wartości ponowoczesnych zalicza pluralizm, sprawiedliwość, tolerancję wobec różnorodności, wielokulturowość. Na tych wartościach powinna opierać się edukacja w ponowoczesności. Systemy edukacyjne uginają się pod ciężarem nadmiaru wiedzy, która ulega szybkiej dezaktualizacji, ponieważ podwaja się co sześć lat, a także nie przystaje do nowych trendów, problemów i wyzwań w świecie.

Zadaniem nowej pedagogiki jest:

- uczyć się, aby wiedzieć;
- uczyć się dla przyszłości i przez przyszłość;
- uczyć się przez całe życie;
- uczyć się, aby żyć;
- żyć, aby się uczyć¹¹.

¹⁰ Tamże, s. 223.

¹¹ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewod. J. Delorsa*, Warszawa 1998.

Nowoczesne rozumienie i realizowanie edukacji powinno koncentrować się na rozwijaniu różnych umiejętności i kompetencji w zakresie wielu funkcji oraz akcentować samokształcenie, edukację regionalną, ekologiczną i obywatelską. Należy mieć świadomość, że obok przekazywanej wiedzy teoretycznej potrzebne jest uczenie przez doświadczenie, samodzielne rozwiązywanie problemów społecznych, a teorię z empirią należy umiejętnie łączyć.

„Tradycyjne nauczanie poznawczo-przekazujące można i trzeba wzbogacać o modele samodzielnych, krytycznych dociekań, uczenia się interakcyjnego, opartego na dialogu oraz wymianie myśli i doznań, modele rozwijające osobowość i oparte na ćwiczeniach umiejętności praktycznych”¹².

Edukacja w ponowoczesności musi być tak pomyślana, aby w swoim zamiarze dążyła do osiągnięcia czegoś zupełnie przeciwnego – zachęcała do: krytycyzmu, zadawania pytań, kwestionowania i podważania sądów, dialogu i debaty. Jej troską musi być wyswobodzenie uczących się z ignorancji i apatii, ich emancypacja, nadanie im mocy, która pozwoliłaby przyjąć na siebie w należytym stopniu wpływ na osobisty los i na społeczeństwo¹³. Edukację należy postrzegać jako proces wspierający indywidualny rozwój jednostki, a nie jako środka transmisji treści.

„Uczących się trzeba wspomóc w rozwoju ich własnej wiedzy, rozumienia i przede wszystkim wartości, a nie tylko kazać im przetykać wielkie kęsy cudzych myśli, a szczególnie należących do osób, których celem jest sprawowanie kontroli nad ich myśleniem”¹⁴.

Proponuje się zwrot od edukacji nieliczącej się w pełni z potrzebami i możliwościami ucznia ku edukacji, która zadba o indywidualny rozwój jednostki, jej zdolność do umiejętnego kierowania własnym rozwojem i wyboru drogi życiowej z jednoczesnym eksponowaniem procesów uspołeczniania, angażowania się, wyrażania własnego systemu wartości, przejawiania postaw twórczych i obywatelskich.

Jednym z ważnych zagadnień staje się edukacja obywatelska, która ma przygotować jednostkę do poznawania i rozumienia świata i siebie oraz do uczestniczenia w procesie demokratyzacji różnych sfer życia,

¹² Z. Kwieciński, *Od wychowania w posłuszeństwie do wychowania w odpowiedzialności*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000.

¹³ A. V i c K e l l y, *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym. Podstawowe zasady*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1997, cz. 5, s. 138.

¹⁴ Tamże, s. 141.

tworzenia nowego ładu społecznego i gospodarczego, a także otwarcia na wartości kultury. To właśnie edukacja obywatelska stanowi podstawę demokratyzowania życia społeczeństwa obywatelskiego, które charakteryzuje się zdolnością do samoorganizowania, rozwijania samorządności, ładem prawnym. Edukacja, która oparta jest na aspekcie aksjologicznym i praktycznym.

Edukacja obywatelska staje się niezbędnym składnikiem w ponowoczesności oraz siłą sprawczą, dlatego musi być mocno osadzona w procesach zmian w krajach postkomunistycznych, bowiem należy „[...] poszukiwać wspólnych celów i uczuć ze współczesności i przyszłości, bardziej niż z przeszłości, oraz uczyć się od innych i dla innych, aby móc reformować rzeczywistość¹⁵. Ponadto współczesna edukacja powinna koncentrować się również na kształtowaniu planetarnej świadomości, która opiera się na doświadczeniach lokalnych i procesach uczenia się takich zbiorowości, jakimi są grupy etniczne, wyznaniowe, przemysłowe i finansowe korporacje, narody i zbiorowości regionalne świata.

Edukacja jest wielką nadzieją współczesności i dla przyszłości pod warunkiem, że będzie podążać za zmianami cywilizacyjnymi i technologicznymi, wykorzystywać najnowsze informacje, koncentrować się na rozwijaniu jednostki wielowymiarowej, tak aby w przyszłości stała się twórczą i kompetentną we własnym działaniu.

Przedstawione w dużym skrócie problemy i wyzwania współczesnej edukacji wyznaczają drogę rozwoju osobowości człowieka i przygotowują do nadchodzących zmian w skomplikowanym świecie, do zaakceptowania i respektowania wartości ogólnoludzkich, by wyzwolić się i przekroczyć własną słabość woli i postępowania w kontaktach międzyludzkich.

Wydaje się jednak, że staranne i konsekwentne wprowadzenie zmian może przyczynić się do przybliżenia polskich szkół do edukacyjnych standardów innych krajów, do wymagań współczesnego świata, a nade wszystko do potrzeb dzieci i młodzieży, do wyeliminowania zagrożeń istniejących we współczesnej szkole.

Czy zmiany, zamierzenia i nadzieje będą realne i wykonalne, czy rzeczywiście będą satysfakcjonować jednostkę i społeczeństwo – od-

¹⁵ C. B a n a c h, *Relacje...*, wyd. cyt., s. 401.

powie niedaleka przyszłość, bowiem natura ludzka pozostaje nadal tajemnicą i kryje w sobie wiele niewiadomych.

STANISŁAWA WŁOCH

CHALLENGES TO EDUCATION IN CHANGING SOCIAL REALITY

This article brings the challenge of education issues up in changing reality. The role of education in persistently changing world is very important. It is perceived by many outstanding men of science. In the authoress opinion the education is a big hope of the present day and for the future, on condition that it will be follow by any changes.

Literatura

B a n a c h C., *Relacje pedagogiki i polityki edukacyjnej – wnioski z doświadczeń polskich reform szkolnictwa*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004.

K e n n e d y P., *U progu XXI wieku (przemiarka do przyszłości)*, Warszawa 1994.

K w i a t k o w s k a H., *Edukacja nauczycielska*, Warszawa 1996.

K w i e c i ń s k i Z., *Od wychowania w posuszeństwie do wychowania w odpowiedzialności*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000.

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

P a n k o w s k a K., *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.

P r e e d y M., *Kierowanie zmianą utrwaloną*, [w:] *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, red. D. Ekiert-Grabowska, Radom 1997.

Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodn. J. Delorsa, Warszawa 1998.

T o f f l e r A., *Szok przyszłości*, Poznań 2000.

V a t i m o G., *Ponowoczesność: społeczeństwo przejrzyste*, „Terazniejszość, Człowiek, Edukacja” 2004, nr 3.

V i c K e l l y A., *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym. Podstawowe zasady*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1997.

Edukacja wobec wyzwań XXI wieku, red. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1997.

FRANCISZEK ANTONI MAREK

Czy Unia Europejska stanowi zagrożenie dla grup narodowościowych i etnicznych?

Był taki czas, kiedy elity rzymskie mówiły na co dzień po grecku, a nie po łacinie. Rzymianie, którzy chcieli pisać, musieli nauczyć się greki, gdyż tylko w tym języku pisano w ich ojczyźnie. Z czasem nawet przyswoili sobie grecką religię, ale jej bogom nadali imiona łacińskie. I tak np. Zeus stał się Jowiszem, Hera Junoną, Atena Minerwą, a Ares Marsem. Dopiero pod koniec republiki łacina awansowała do rangi języka literackiego i to nie tylko dzięki poetom (Wergiliusz), rektorom (Cycero), ale nawet wodzom (Cezar). Literatura rzymska rozwijała się jednak długo pod wpływem i urokiem literatury greckiej, co najbardziej widoczne jest na przykładzie *Eneidy*, będącej rzymskim odpowiednikiem greckiej *Iliady* i *Odysei*. Legiony rzymskie jeszcze w I w.n.e. posługiwały się greką, choć łacina była już wtedy językiem literackim. Nobilitacji łaciny towarzyszyły przejawy patriotyzmu, a niekiedy nawet i szowinizmu. Cyceronowi miano w Rzymie za złe, że w Syrakuzach (greckim państwie na Sycylii) przemówił do ludu po grecku, a nie po łacinie. Odpowiadając na ten zarzut, Cycero zachował się zarówno jak wielki mąż stanu, oraz jako człowiek prawy: *Respondi homini ut potui, ut debui, ut volui!* (Przemówiłem do człowieka, jak umiałem, jak powinienem i jak chciałem). Na tym przykładzie widzimy, że już wówczas szanowano przywiązanie do języka ojczystego.

W średniowieczu ukształtowała się w krajach kultury zachodniej wręcz wymarzona – z logicznego i praktycznego punktu widzenia – sytuacja językowa. Języki narodowe były językami lokalnymi, podobnie jak dzisiaj gwary, natomiast w szkole, kościele, sądownictwie, w urzędach, kancelariach, dyplomacji i korespondencji panowała wszechwładnie łacina, która stała się zarazem językiem międzynarodowym. Wielu myślicieli nie tylko aprobowало ten stan rzeczy bez zastrzeżeń, lecz także uzasadniało jego słuszność i potrzebę. Najtrafniej

uczynił to Ludwik Vives w dziele *De disciplinis* (1535). Twierdził, że byłoby najdogodniej, gdyby wszyscy ludzie na ziemi mówili jednym językiem. Jego zdaniem, taki język kiedyś istniał i był to ten język, którym się posługiwał Adam w raju. Wielką liczbę języków uważał za następstwo kary boskiej, jaką ludzkość ściągnęła na siebie przez biblijną budowę wieży Babel. Kochał łacinę, gdyż była ona językiem Kościoła i osiągnęła najwyższy poziom rozwoju, co uczyniło ją szczególnie przydatną w retoryce, poezji i nauce, ale równocześnie szanował języki narodowe. Siła łaciny była w średniowieczu tak wielka, że we wszystkich krajach zachodniego kręgu kulturowego rozwijały się też literatury piękne w tym języku. Filolodzy klasyczni nazywają je neoklasycznymi lub nowołacińskimi, moim zdaniem trochę niesłusznie, gdyż są to literatury narodowe, ale pisane nie w rodzimym języku, lecz w języku obcym, łacińskim (*Iliada* przetłumaczona na obce języki nie przestaje być utworem greckim).

I oto nagle, u progu renesansu, ten praktyczny stan rzeczy załamał się. Jak grzyby po deszczu zaczęły rodzić się literatury narodowe pisane w ojczystych językach, najwcześniej we Włoszech (A. Dante, F. Petrarca), potem we Francji (P. Ronsard, F. Villon), Anglii (W. Shakespeare), Hiszpanii (Lope de Vega, Cervantes), Polsce (M. Rej, J. Kochanowski), a najpóźniej w Niemczech (M. Opitz, A. Gryphius). Najbardziej zdumiewa jednak to, że literatury te osiągnęły zaraz na początku swego istnienia bardzo wysoki poziom artystyczny, niekiedy, jak w przypadku do Shakespeare'a, do dziś nieosiągalny.

Nowożytnie narody powstawały i kształtowały się na gruncie pokrewnych szczepów. Siedziby owych szczepów do dziś tworzą regiony, które np. w dawnej Polsce nazywano dzielnicami, a w Niemczech utrwaliły się jako „hajmaty” (od Heimat). Regiony te do dziś zachowały pewne odrębności kulturowe i obyczajowe. Ich autochtoniczna ludność tworzy zwarte wspólnoty, niejednokrotnie mocniejsze od wspólnot narodowych (obywatelskich). Ludność ta jest mocno przywiązana do rodzimych tradycji kulturowych, a zwłaszcza do obyczajów, które często są nawet mocniejsze i trwalsze od nakazów wyznawanej już od wieków religii, a jeszcze mocniejsze, gdy zrosły się z religią, co wśród obecnych krajów Unii Europejskiej obserwujemy np. w Bawarii i na Górnym Śląsku. O ideowej sile wspólnot etnicznych najdobitniej świadczy bitwa plemienia germańskiego pod dowództwem Arminiusza Hermana z legionami rzymskimi w 9 r.n.e. w Lesie Teuto-

burskim na terenie Westfalii. Żołnierze germańskiego pochodzenia, służący w legionach rzymskich, znalazłszy się na ojczyściej ziemi, stanęli po stronie tubylców, choć uprzednio nieraz przelewali krew za rzymską ojczyznę. Tworzenie państw, nawet na gruncie pokrewnych szczepów (np. germańskich lub słowiańskich), nie zawsze było rezultatem oddolnych dążeń, wynikających np. z potrzeby obrony przed mocniejszymi wrogami, ale znacznie częściej dokonywało się na drodze podbojów i wymuszonego podporządkowania. Walki Karola Wielkiego z Saksończykami, którym przewodził dzielny Widukind (Wittekind), mogą być najstarszym tego przykładem na gruncie państw zachodnioeuropejskich. Pewne odrębności regionalne są mocniejsze nawet od istniejących kilka wieków wspólnot politycznych. Państwa niemieckie, zjednoczone pod berłem niemieckiego cesarza, dalekie były od wspólnej więzi ideowej. W okresie wojen napoleońskich Bawaria i Wirtembergia były sojusznikami Francji i walczyły przeciwko Prusom i Austrii. Próby oddolnego zjednoczenia Niemiec, występujące zwłaszcza w okresie Wiosny Ludów 1848 r., nie powiodły się. Wojna austriacko-pruska w 1866 r. ujawniła ostre podziały pomiędzy niemieckimi państwami. Austria, z cesarską rodziną Habsburgów, stała kilkaset lat na czele Związku Niemieckiego, a dzisiejsi Austriacy twierdzą, że nie są Niemcami! Jeszcze bardziej skomplikowaną sytuację widzimy w odniesieniu do niemieckojęzycznych Szwajcarów.

Inaczej przebiegały próby jednoczenia Słowian pod berłem rosyjskiego cara. Tu nigdy nie było i być nie mogło żadnej dobrowolności, gdyż ujarzmiane narody posiadały własne języki i własne kultury, przeważnie dużo starsze od kultury rosyjskiej. Jedynym czynnikiem jednoczącym była przemoc oparta na sile militarnej.

Najbardziej skrajnym przykładem odgórnego jednoczenia małych państw w jeden wielki organizm państwowy (federacja) jest na europejskim gruncie – należąca już do przeszłości – Jugosławia. Co się stało z tym państwem i co się dzieje na jego terytorium, nie wymaga komentarza.

W świetle zarysowanych wydarzeń można twierdzić, że grupy narodowe i etniczne, tkwiące w swoich prehistorycznych siedzibach, nie dają się ujarzmić w obcych organizmach państwowych. Mazurzy pozostali Mazurami tylko na swoich etnicznych ziemiach, niezależnie od tego, czy znajdowały się one w państwie niemieckim czy też w polskim. Moglibyśmy jeszcze wskazać na problem Basków i Kurdów,

który musi doczekać się rozwiązania, gdyż ani bojkot tych narodów, ani terror stosowany wobec nich, ani przemilczanie ich istnienia niczego nie rozwiąże.

Dużo materiału do rozważań dostarcza mi także mój region: Górny Śląsk. Region odpadł od Polski już w XIV w. (ostatecznie w 1348 r.). Potem, kolejno, był pod panowaniem czeskim, od 1526 r. pod austriackim, przez krótki czas nawet pod panowaniem węgierskim, od 1763 r. pod pruskim. Po trzecim powstaniu śląskim w 1921 r. do Polski powróciła wschodnia jego część (Śląsk katowicki), a reszta dopiero po drugiej wojnie światowej w 1945 r. Sześćset lat obcego panowania i polskiej obojętności wobec tego regionu nie zdołało go wynarodowić. Ludność wiejska w całości, a ludność miejska częściowo posługiwały się dawniej i posługują się dzisiaj swoją polską gwara, w której występuje mniej słów obcego pochodzenia niż w polskim języku literackim. Co więcej, potomkowie tych Polaków śląskiego pochodzenia, którzy przed stu pięćdziesięciu laty wyemigrowali do Stanów Zjednoczonych Ameryki, jeszcze w piątym pokoleniu urodzonym na tym kontynencie zachowują nie tylko świadomość swego pochodzenia i swej narodowości, ale w dużej mierze także znajomość polskiego języka ojczystego, w gwarowej formie. Wyjazd na stałe do obcego państwa stanowi jednak zagrożenie dla kultur etnicznych, gdyż żywią się one sokami płynącymi z ziemi praocjów oraz z kultury ogólnonarodowej. Ślązacy, Mazurzy i górale utrzymują i rozwijają swoje etniczne kultury (gwary, obyczaje, zwyczaje, pieśni ludowe i sztuki ludowe) tylko w swoich siedzibach, a na obczyźnie w dalszych pokoleniach ulegają jednak procesowi najpierw wyobcowania, a następnie wynarodowienia. Jednak największy rozkwit przeżywają te kultury w państwach narodowych. Bawarczycy zachowują swoją etniczną odrębność kulturową w państwie niemiecki, a Ślązacy, Mazurzy i górale w państwie polskim.

Na podstawie tych lapidarnych przykładów można więc twierdzić, że skoro odrębności narodowe i etniczne obroniły się w długotrwałych okresach obcego panowania, nawet przy często bardzo brutalnej polityce wynaradawiania (głównie germanizacyjnej), to obronią swoją tożsamość także w Unii Europejskiej, która nie stawia sobie żadnych dyskryminacyjnych celów. Oczywiście, państwa wchodzące do Unii tracą część swego suwerenności. Pamiętajmy jednak o tym, że czym innym jest odebranie części suwerenności, a czym innym jest dobrowolna rezygnacja z tej części dla nadrzędnych celów. Nastąpi

czasy, w których sprawy narodowe muszą być podporządkowane sprawom ogólnoludzkim, po prostu *pro publico bono*. Nie widzę więc żadnego zagrożenia dla grup narodowych i etnicznych. Nie wiem, w jakim kierunku pójdzie dalszy rozwój państw zjednoczonych w Unii Europejskiej. W najbliższej przyszłości czeka nas dwujęzyczność, która już dziś zatacza coraz szersze kręgi. W krajach zachodniej Europy obok języków narodowych coraz bardziej dominować zaczyna język angielski, w Polsce część młodzieży wybiera zamiast lub obok angielskiego język niemiecki, a ostatnio także coraz częściej język rosyjski, choć włoski i hiszpański też stają się u nas bardzo modne.

Dwujęzyczność wzbogaca człowieka i nie może być przedmiotem krytyki. Ks. Norbert Bonczyk, zwany Homerem Górnos Śląskim i piszący w trzech językach: polskim, niemieckim i łacińskim, bronił dwujęzyczności (polskiej i niemieckiej), jaka cechowała inteligencję śląską: „człowiek o dwóch językach pewniej stoi, bo nie na jednej, lecz na dwóch nogach”. Nie dostrzegał też w dwujęzyczności żadnego zagrożenia dla postaw patriotycznych: *Bilingues summus, sed concordēs*. Identyczną myśl głosił także ks. prałat Jan Kapica witający po trzecim powstaniu śląskim wojsko polskie, wkraczające uroczyście (w triumfalnym marszu) do Katowic pod dowództwem gen. Stanisława Szeptyckiego. Także o sobie mogę powiedzieć, że wyrastałem w dwóch kulturach – polskiej i niemieckiej, choć pochodzę z patriotycznej rodziny polskiej. Z domu rodzinnego wyniosłem etniczną kulturę polską, której znajomość pogłębiłem w szkole średniej i na studiach uniwersyteckich, a z obowiązkowej szkoły ludowej (*Volksschule*) kulturę niemiecką, której znajomość uzupełniłem lekturą książek oraz towarzyskimi i naukowymi kontaktami z Niemcami. Pierwszymi książkami, jakie z własnej woli przeczytałem, były *Das deutsche Märchenbuch* (bajki braci Grimm) oraz *Walballa, germanische Götter- und Heldensagen* (mitologia germańska). Potem doszły jeszcze powieści indiańskie Karola Maya. Mieliśmy w domu niemałą bibliotekę polskich książek, ale do ich czytania dorosłem dopiero w późniejszych latach, gdy zacząłem uczęszczać do polskiego gimnazjum, choć już na ósme urodziny dostałem od Taty w prezencie *Dziela poetyckie* Adama Mickiewicza, w bibliofilskim wydaniu i opracowaniu Tadeusza Piniego. Cenię sobie wysoko tę dwukulturowość i wiem z autopsji, że nigdy nie stanowiła ona najmniejszego zagrożenia dla ojczystej kultury polskiej, a wręcz przeciwnie, nawet ją umacniała. Dzięki niej wiedzieliśmy le-

piej, co jest nasze, rodzime, a co jest obce, obojętnie czy narzucone, czy z wyboru.

W przeszłości prawie cała polska inteligencja była dwukulturowa, najpierw polsko-łacińska, a w okresie zaborów polsko-niemiecka (w zaborze austriackim i pruskim) oraz polsko-rosyjska (w zaborze rosyjskim). Nierzadko dochodziła do tego jeszcze znajomość trzeciej kultury, np. u Mickiewicza kultury białoruskiej, a u arystokracji także kultury francuskiej.

Wszystkie kultury narodowe państw wchodzących w skład Unii Europejskiej mają być podobne do bukietu, składającego się z różnych kwiatów, a każda kultura narodowa z osobna ma przypominać bukiet polnych kwiatów, reprezentujących poszczególne kultury etniczne.

FRANCISZEK ANTONI MAREK

DOES EUROPEAN UNION PRESENT THE THREAT FOR ETHNIC GROUPS?

Countries consist of European Union lose a part of their sovereignty, but surely they will defend their identity. In a closer future countries of Europe will become countries where will be using two languages, like countries Western Europe, where beside native languages it begins English language dominate. There is not any threat for native culture, on the contrary it emphasizes that what is our, native.

ZENON JASIŃSKI

O doskonaleniu zawodowym nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej i regionalnej*

Wstęp

Opracowanie poświęcone jest problemowi doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie edukacji wielokulturowej (zamiennie używam terminu „edukacja międzykulturowa”) i regionalnej, bo tego wymaga życie społeczne w zróżnicowanej kulturowo UE. Wydaje mi się, że dzisiaj, wśród wielu obszarów działania nauczycieli, szczególnego doskonalenia wymagają te dwie formy edukacji, ponieważ kandydaci na nauczycieli wynieśli i nadal wynoszą z zakładów kształcenia skromną wiedzę o edukacji międzykulturowej i edukacji regionalnej. Natomiast nauczyciele już pracujący w Europie Środkowej, ukształtowani w minionej dekadzie na hasłach internacjonalizmu, byli przygotowani do wychowania w jednej kulturze, do asymilacji kulturowej – głoszono wówczas różne teorie: „o zlewaniu się narodów”, o „upadku państw narodowych”, a z drugiej strony obserwowaliśmy siłowe próby tworzenia narodu „radzieckiego” czy narodu „jugosłowiańskiego”. Ideolodzy budowali patriotyzm państwowy na bazie wrogości wobec Niemców, Żydów, na fobiach wobec przejawów innej kultury: jazzu, rock and rolla, dżinsowych spodni, długich włosów itd.

Pragnę się skoncentrować na dwóch obszarach edukacji: pierwszy – stosunkowo młody – to edukacja międzykulturowa (wielokulturowa), drugi to edukacja regionalna – funkcjonująca w szkole od dawna jako

* Tekst w pierwotnej wersji został przedstawiony jako referat na międzynarodowej konferencji naukowej z okazji 50-lecia kształcenia nauczycieli, zorganizowanej przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Metaja Bela w Bańskiej Bystrzycy w dniach 8–9 września 2004 r.

wiedza o środowisku, wiedza o ziemi rodzinnej, chociaż jej założenia i cele się różnią.

Wybrane problemy pedagogiki i edukacji międzykulturowej

Pedagogika międzykulturowa (wielokulturowa) formułuje inne myślenie o szkole, szkole reprezentującej inną filozofię, innego ducha wynikającego z etapu historycznego rozwoju naszego społeczeństwa. Koncepcja pedagogiki międzykulturowej rozwinęła się w drugiej połowie XX w. jako alternatywa pedagogiki narodowej i obywatelskiej w społeczeństwach wieloetnicznych. Społeczeństwa te wymagają szkoły, której założenia wychowawcze zasadzają się na równoprawnym traktowaniu wszystkich narodowości i ich kultur.

Edukacja wielokulturowa na razie jest jedną z nadziei edukacyjnych – powstała w innych warunkach historycznych i politycznych. Jest wyrazem chęci przełamania granicy dzielącej szkołę większości od szkoły mniejszości narodowej, getta kulturowego, w którym zamyka się sama mniejszość lub do którego jest spychana przez większość kulturową¹.

W planach studiów wielu kierunków nauczycielskich kandydaci nie spotykają się z pojęciem pedagogiki międzykulturowej, edukacji międzykulturowej, nie mają świadomości istnienia takiej nowej subdyscypliny. Edukacja międzykulturowa jest konsekwencją uprawiania pedagogiki międzykulturowej czy wielokulturowej. Stąd istnieje konieczność uświadomienia wielu pracującym nauczycielom, czym jest edukacja międzykulturowa, jakie są jej źródła, geneza, dlaczego jest tak ważna w obecnej dobie, jaka jest treść edukacji międzykulturowej, co składa się na edukację międzykulturową. Przydatna będzie wiedza o tym, jak powinna funkcjonować szkoła i nauczyciel w koncepcji edukacji międzykulturowej.

Co jest istotą pedagogiki międzykulturowej? Edukacja międzykulturowa nie jest szkolnictwem mniejszościowym, edukacja międzykulturowa nie dotyczy tylko mniejszości narodowych, wyznaniowych, ale dotyczy przede wszystkim społeczeństwa większościowego, bowiem mówi o tym, jaki jest jego stosunek do problemów „tych innych”, „obcych”. Kategoria „obcego” w socjologii, nie do końca opisana w pedagogice, stała się kluczem do interpretacji zachowań jednostek pozostających w różnych relacjach z grupą. Dla nas, pedagogów, kategoria

„obcego” oznacza inną koncepcję wychowania. Nakazuje potrzebę rozumienia tego „obcego” ucznia, akceptowanie go bez zmuszania do przyjmowania naszego systemu wartości kulturowych. Szacunek dla „innego”, „obcego” generalnie oznacza zmianę mentalności nauczycieli i rodziców wobec ucznia w szkole, na różnych poziomach. Społeczeństwa wieloetniczne, z racji wielości grup etnicznych, już same w sobie mogą być potencjalnym źródłem konfliktów z powodu dzielących je różnic. Zabiegi pedagogiki międzykulturowej zmierzają do tego, aby konflikty te nie dawały o sobie znać na terenie szkoły, a różnice kulturowe nie dzieliły społeczności.

Szczególne role przypada tu szkole grupy dominującej, która powinna być miejscem harmonijnego współżycia uczniów, niezależnie od przynależności etnicznej, kultury, religii, płci itd.; szkole, której system wychowawczy zasadza się na szacunku do drugiego człowieka, na poszanowaniu jego godności osobistej, na respektowaniu jego praw ludzkich i obywatelskich, na tolerancji. R. I. Arends, zajmując się osobą nauczyciela w kontekście edukacji wielokulturowej, stwierdza:

„Osobisty i zawodowy rozwój nauczyciela wymaga życzliwego stosunku do ludzi należących do innych kultur, lepszego ich rozumienia i uświadamiania sobie istniejących uprzedzeń kulturowych”².

Jak pisze prof. L. Dyczewski, w Europie ojczyzn (miejmy nadzieje, że z taką będziemy mieli do czynienia) będziemy kładli nacisk na umiłowanie i poczucie ważności własnej kultury, ale z drugiej strony będziemy zwracać uwagę na dialog z innymi kulturami, szacunek dla innych kultur i otwartość na te kultury, a co bardzo istotne – zakładać inny rodzaj relacji między tymi kulturami polegający na wymianie i współtworzeniu, zamiast dominacji, wchłaniania i polaryzacji³.

Warto postawić sobie pytanie: jakie elementy składają się na edukację międzykulturową? Wydaje się, że są to: treści zawarte w przedmiotach, stworzenie okazji do kontaktu kulturowego z „innym”, „obcym”, w celu tworzenie sytuacji do przełamywania stereotypów narodowych, etnicznych, kulturowych.

¹ Szerzej Z. Jasiński, *Od pedagogiki narodowej do wielokulturowej. Refleksje na progu eurointegracji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, red. A. Paszko, Kraków 2004, s. 97–104.

² R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1995, s. 181.

³ L. Dyczewski, *Kultura europejska a kultura narodowa*. [w:] *Europa jutra. Europejski rynek wewnętrzny jako zadanie kulturowe i gospodarcze*, red. P. Kosłowski, Wydawnictwo KUL, Lublin 1994, s. 52–53.

Istotę pedagogiki międzykulturowej i jej sens najkrócej formułuje Raport Delorsa w III filarze: „uczyć się, aby rozumieć innych”⁴. Pedagogika międzykulturowa wymaga: otwarcia na innych, chęci zrozumienia innych, ich kultury spraw i problemów⁵. Wymaga ona innego spojrzenia na cały system edukacyjny, na jego zasadnicze elementy: programy, podręczniki, środki dydaktyczne, środowisko pracy nauczycieli, a także na ich kształcenie i doskonalenie oraz osobowość⁶. Model edukacji wielokulturowej przeznaczony jest dla społeczeństwa mieszanego kulturowo, nie musi on jednak interesować mniejszości narodowych. Mogą one widzieć w takim modelu drogę do asymilacji i utraty tożsamości. Wydaje się, że jeszcze długo mniejszości narodowe i etniczne zechcą utrzymać odrębne dla siebie szkoły i to, co je odróżnia od szkół większości, tj. swój język ojczysty (macierzysty, etnojęzyk).

Pedagogika międzykulturowa zakłada wzajemne poznawanie i wzbogacanie kultur grupy większościowej i mniejszościowej; chodzi o otwarcie grup na zewnątrz. Podzielam pogląd T. Lewowickiego, że biorąc pod uwagę zróżnicowane podejścia poszczególnych krajów UE do swoich mniejszości narodowych – perspektywa powszechnego i szybkiego przyjęcia koncepcji pedagogiki wielokulturowej jest swistą utopią. Z drugiej strony należy brać pod uwagę i to, że procesy integracyjne w Europie wywołą zwiększoną migrację ludzi, transmisję ich systemów wartości, kulturę, zachowania itd. Wszystkie te elementy będą musiały być uwzględniane przez systemy edukacyjne. Pedagogika wielokulturowa nazywana często „pedagogiką spotkania kultur” – zdaniem postmodernistów – ma się cechować: nieredukowalnością różnic kulturowych, rezygnacją z narzucania jakiegś kultury, tożsa-

⁴ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodn. J. Delorsa*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 98.

⁵ T. L e w o w i c k i, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja wobec ładu globalnego*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, WSP, ZNP, Instytut Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacyjnej UW, Warszawa 2002, s. 15–32.

⁶ M. S z y m a ń s k i, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, TransHumana, Białystok 1995, s. 105; tamże. S. M a l o n e, *Edukacja międzykulturowa z doświadczeń Wielkiej Brytanii*, s. 175–182.

mości narodowej, przyjmowaniem elementów innej kultury, świadomością jej inności, akceptowaniem i tolerancją jako czynnikami porozumienia⁷. Należy zatem mówić raczej o spotkaniu kultur („wspólnocie w kulturze”, jak mówi M. Jagiełło) niż o ich zderzeniu czy konflikcie kultur⁸. Oczywiście, taka pedagogika wymaga od kandydata na nauczyciela, od decydentów innych postaw i zachowań. Nauczyciel musi być przygotowany do dialogu kultur, do tolerancji narodowej, wyznaniowej, rasowej itd. Ukształtowanie pozytywnej postawy nauczyciela wobec edukacji międzykulturowej wymaga wielu zabiegów. Respektowanie założeń pedagogiki wielokulturowej oznacza inne podejście do celów szkoły i wychowania w kontekście funkcjonowania społeczeństwa wielokulturowego⁹.

Pogram szkoły, obok tego co swojskie, regionalne i narodowe, powinien zawierać wartości uniwersalne. Kształtować postawy dalekie od jakichkolwiek szowinizmów, nacjonalizmów, braku tolerancji dla głoszonych poglądów, rasy, wyznania itd. Edukacja międzykulturowa wymaga innego podejścia, zarówno ze strony większości, jak i mniejszości.

Pedagogika międzykulturowa to przeciwstawienie pedagogiki narodowej, cechuje ją otwarcie na kultury innych narodów (nie tylko grupy mniejszościowej), podczas gdy pedagogika narodowa zamykała się wokół własnego narodu i jego spraw.

Z pedagogiką międzykulturową wiąże się edukacja regionalna.

Edukacja międzykulturowa a regionalizm i eurointegracja

Dyskusje, jakie toczyły się w polskim społeczeństwie, a także w innych krajach Europy przed włączeniem naszych krajów w struktury

⁷ J. N i k i t o r o w i c z, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] *Edukacja wobec ładu globalnego*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, WSP, ZNP, Instytut Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacyjnej UW, Warszawa 2002, s. 33–55.

⁸ *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 59–69.

⁹ W. M i t t e r, *Problemy związane z tożsamością kulturową i tożsamością narodową w oświacie: ich ciągłość i przemiany*, [w:] *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*, red. T. Lewowicki, S. Mieszalski, M. S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 1995, s. 121–139.

Unii Europejskie, koncentrowały się głównie na kwestiach związanych z tożsamością kulturową i narodową, a przeciwnicy eurointegracji szermowali hasłami utraty i tożsamości narodowej, i tożsamości kulturowej. Tymczasem nie zakładają tego dokumenty zjednoczeniowe¹⁰. Integracja europejska nie dotyczy kultury, a głównie obszaru, jakim jest polityka i gospodarka¹¹. Zdaniem wielu autorów, obawy o utratę tożsamości są całkowicie nieuzasadnione¹². Zdobywanie przez jednostkę doświadczeń warunkuje jej dojrzewanie społeczne, umożliwia danie sobie odpowiedzi na pytanie: kim jestem? Pozwala to jednostce na osiągnięcie coraz to wyższych poziomów tożsamości niż prywatna¹³ – poprzez regionalną (lokalną), dalej ogólnonarodową (z państwem narodowym), a potem ogólnoludzką (globalną). Szczególne miejsce w nabywaniu doświadczeń przypada edukacji regionalnej, tej związanej z małą ojczyzną, ponieważ tożsamość regionalna wiąże się z używaniem języka, tradycją, kulturą, wiąże ona jednostkę emocjonalnie z miejscem urodzenia, kulturą grupy, dziejami itd.

W tym miejscu konieczne wydaje się uściślenie, czym jest edukacja regionalna. Idea regionalizmu powstała w konsekwencji zainteresowania najbliższym środowiskiem. Regionalizm stał się ważnym ruchem społecznym, z drugiej strony działaniem zmierzającym do decentralizacji. Może on mieć różne odmiany jako rezultat wieloznacznego rozumienia regionu, a raczej jego wymiarów: terytorialnego, historycznego, etnicznego, ekonomicznego, geograficznego, kulturowego¹⁴. Prowadząc edukację regionalną, należy wyraźnie określić jej zakres i obszar znaczeniowy. Region w sensie administracyjnym może

¹⁰ *Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską*, [w:] *Dokumenty Wspólnot Europejskich*, oprac. A. Przyborowska-Klimczak, E. Skrzydło-Tefelska, Lublin 1994, s. 115–116.

¹¹ R. Smolski, M. Smolski, E. H. Stadtmiller, *Słownik encyklopedyczny edukacji obywatelskiej*, Wydawnictwo Europa, Warszawa 1999.

¹² J. Janekowiak, *Cztery tezy o integracji europejskiej*, [w:] *Pytania o duszę Europy*, Wydawnictwo „Więź” 2002, s. 41.

¹³ S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984, s. 74–77; *Więź regionalna i więź narodowa na Śląsku Opolskim*, [w:] S. Ossowski, *Dzieła*, t 3: *Z zagadnień psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1967, s. 251 i nn.

¹⁴ C. Biłós, *Zróżnicowanie świadomości regionalnej a odmiany regionalizmu*, „Biuletyn Instytutu Filozoficzno-Historycznego” 1998, nr 11; W. Jachec, *Idea regionu i regionalizacji na Górnym Śląsku*, [w:] *Oświata, tradycje, współczesność*, red. J. Kwiatek, F. Marek, Uniwersytet Opolski, Opole 1999.

zawierać kilka regionów geograficznych, etnicznych czy kulturowych, co ma swoje konsekwencje w edukacji regionalnej. Używa się zamiennie kilku terminów, które mają pewną cechę wspólną (region), ale ich zakresy pojęciowe są różne. Należą do nich: „regionalizm”, „regionalizacja treści”, „wychowanie do regionu”, „poznawanie regionu”, „patriotyzm lokalny”, „edukacja regionalna”. Sama regionalizacja treści w edukacji nie oznacza edukacji regionalnej.

W ujęciu polskiego programu edukacji regionalnej dla szkół podstawowych i gimnazjalnych p.n. „Dziedzictwo kulturowe w regionie...”, opracowanego przez MEN, chodzi głównie o dostarczanie wiedzy o regionie i emocjonalne z nim wiązanie, budzenie poczucia dumy regionalnej. Wywodzi się ona z podstawowej zasady dydaktycznej głoszącej, że proces poznania powinien przebiegać od tego, co bliższe, do tego, co dalsze; od tego, co proste, do tego, co bardziej złożone; od tego, co konkretne, do tego, co abstrakcyjne. Jest to punkt wyjścia regionalizmu. Wspomniany program edukacji regionalnej powstał dzięki głosom regionalistów i nauczycieli¹⁵. Nie chodzi tylko o regionalizację treści programowych, lecz o ukształtowanie stałej postawy wobec regionu, na którą składa się nie tylko wiedza, ale także stosunek emocjonalny do regionu, wsparty komponentem działaniowym. K. Kossak-Głowczewski przeciwstawia regionalizację edukacji regionalnej. Pierwsza legitymizuje władzę, polega na wprowadzeniu treści regionalnych do centralnie wprowadzonych programów, druga to: „[...] edukacja tworzona przez zainteresowanych, którzy sami dobierają wartości i treści regionalne o charakterze ogólnoludzkim, celem przekazania ich następnemu pokoleniu jako wartości kulturowej”¹⁶. Najsilniej potrzebę regionalizmu eksponowali w poprzednim okresie działacze stowarzyszeń regionalnych¹⁷, następnie ekonomiści,

¹⁵ T. A l e k s a n d e r, *Główne formy współczesnego regionalizmu w Polsce*, [w:] *W kręgu śląskiej humanistyki*, Uniwersytet Opolski, Opole 2002, s. 35; por.: *Edukacja regionalna, dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 1999; *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, red. M. T. Michalewska, Kraków 1999.

¹⁶ K. K o s s a k - G ł ó w c z e w s k i, *Regionalizacja nauczania a edukacja regionalna jako odmiany racjonalności edukacyjnej*, [w:] *Pedagogia Cylestyna Freineta a edukacja regionalna*, red. W. Frankiewicz, K. Kossak-Głowczewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1977, s. 107–112.

¹⁷ A. K o c i s z e w s k i, *Regionalny ruch kulturowy w Polsce*, „Informator Krajowego Ośrodka Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury” 1999, nr 12, s. 3–16.

samorządowcy¹⁸ oraz środowiska nauczycielskie¹⁹. Regionalizm w tym wydaniu oznaczał zajęcie się regionem, działaniem na rzecz regionu, kształtowaniem patriotyzmu lokalnego.

Edukację regionalną należy traktować jako wstęp do edukacji międzykulturowej. Szczególnie wtedy, gdy region jest zróżnicowany kulturowo (np. regiony przygraniczne lub regiony, na terenie których mieszkają mniejszości narodowe, lub grupy etniczne czy wyznaniowe). J. Nikitorowicz uważa, że wówczas w edukacji regionalnej należy się odwoływać do kultury wszystkich grup etnicznych w regionie²⁰.

Zasadne staje się pytanie: co powinni wiedzieć nauczyciele edukacji regionalnej? Wydaje się, że wiedza ta powinna sprowadzać się do minimum następujących kwestii:

- celów i intencji edukacji regionalnej (dostarczenie wiedzy o regionie, jego kulturze i problemach, wychowanie do regionu, lokalnej ojczyzny czy wykreowanie postawy lokalnego patriotyzmu);
- znajomości podstawowych problemów regionu (historia, środowisko geograficzne, kultura, infrastruktura gospodarcza);
- znajomości źródeł wiedzy o regionie (podręczniki, wypisy o regionie, foldery, bedekery, albumy);
- znajomości opracowań metodycznych dotyczących edukacji regionalnej;
- znajomości metod i form pracy w edukacji regionalnej;
- praktycznej znajomości regionu (instytucje, zabytki, środowisko przyrodnicze, stowarzyszenia regionalne itd.).

Wśród działaczy społecznych i pedagogów panuje pełna zgodność co do konieczności edukacji regionalnej²¹, gdyż kształtuje ona postawy patriotyzmu lokalnego. Regionalizm i edukacja regionalna nie mogą wiązać się z separatyzmem, nie mogą prowadzić do marginali-

¹⁸ S. Małarski, *Prawne i administracyjne zagadnienia organizacji regionów oraz współpracy międzyregionalnej i transgranicznej*, WSZiA, Opole 2000, s. 13.

¹⁹ E. Korepta, *Koncepcja procesu edukacyjnego rozwijającego poczucie tożsamości regionalnej*, [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 325 i nn.

²⁰ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa...*, wyd. cyt., s. 55.

²¹ I. Lewandowska, *Czym jest edukacja regionalna. Rozważania na przykładzie Warmii i Mazur*, [w:] *Edukacja wobec ładu globalnego*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, WSP, ZNP, Instytut Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UW, Warszawa 2002, s. 311 (Autorka wymienia programy edukacji regionalnej dla różnych części Polski).

zacji grup i jednostek; chodzi o nowoczesnie rozumiany regionalizm, spełniający wymagania wielokulturowości.

Co może dać wychowanie regionalne w dobie globalizacji i powstawania większych organizmów państwowych? Zdaniem J. Nikitorowicza, edukacja regionalna może uchronić jednostkę przed uprzedmiotowieniem, zagubieniem w ofertach kultury masowej, może być czynnikiem hamującym utratę tożsamości narodowej przez jednostkę²². Celem edukacji regionalnej jest wiązanie uczuciowe z regionem, a tym samym z lokalną, „prywatną” ojczyzną. Współcześnie rozumiana edukacja regionalna powinna być związana z edukacją wielokulturową, musi być ona oparta także na rozumieniu potrzeby funkcjonowania innych kultur i związanych z nimi wartości. Zjednoczona Europa będzie wymagała funkcjonowania nie tylko w jednej kulturze, ale kilku (kulturze grupy miejsca urodzenia, kulturze całego narodu, kulturze miejsca zamieszkania czy kulturze środowiska pracy). Mała ojczyzna może być bliższa jednostce, łatwiejsza do ogarnięcia, bardziej zrozumiała, może jej dać większe poczucie bezpieczeństwa²³. Równoczesne przestawanie w kręgu dwóch kultur nie musi powodować przemian w tożsamości kulturowej. Już dzisiaj mówi się o podwójnej tożsamości. Tożsamość taka bardzo często charakteryzuje dzieci z małżeństw mieszanych – mają one podwójną tożsamość i są bilingwalne. Łatwiej im odnieść się do tożsamości regionu niż do tożsamości narodowej. Istotnym celem edukacji regionalnej będzie wskazanie na miejsce regionu w zjednoczonej Europie. Przyszłość edukacji regionalnej będzie ważniejsza, gdy przyjmie się koncepcję Europy regionów. Z tą koncepcją związana jest organizacja euroregionów przygranicznych. Edukacja regionalna dobrze wpisuje się w tę ideę. Działalność wielu euroregionów dostarcza już obecnie wielu interesujących przykładów współdziałania w zakresie edukacji regionalnej (np. wspólne opracowanie i opublikowanie podręczników do historii i geografii regionu, organizacja seminariów dla nauczycieli, wycieczek edukacyjnych, itd.)²⁴.

²² J. N i k i t o r o w i c z, *Spotkanie i dialog kultur – wymiary edukacji międzykulturowej*, [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 89.

²³ I. L e w a n d o w s k a, *Czym jest...*, wyd. cyt., 309.

²⁴ Dobrym przykładem może tu być Eurregion Glaciensis. Szerzej: *Polsko-czeska współpraca transgraniczna*, Nowa Ruda 2001.

Spółeczności lokalne wolą mówić regionach, jednostka wiąże się z regionem – jest on jej najbliższy. Przejawia się w tęsknocie za swoim – regionalną gazetą, regionalną rozgłośnią radiową, regionalną telewizją – bo to bliskie, swojskie (nie musi być lepsze, ale jest swoje).

Edukacja regionalna może być czynnikiem niwelującym negatywne skutki eurointegracji w obszarze kultury. Z badań wynika, że Polska do UE może wnieść: polską kulturę, krajobraz, patriotyzm, religijność, a więc elementy ukształtowane przez region. Będzie to jednak możliwe, gdy w polskich szkołach edukacja regionalna, powiązana z edukacją obywatelską, doczeka się właściwego dla niej miejsca. Dotychczas w codziennej pracy polskich szkół poświęca się jej zbyt mało uwagi. Jedną z przyczyn jest niedostateczne przygotowanie kandydatów na nauczycieli do prowadzenia edukacji regionalnej.

Warunki prowadzenia edukacji regionalnej

Podstawowym warunkiem urzeczywistnienia edukacji regionalnej jest występująca i uświadomiona potrzeba jej prowadzenia przez społeczeństwo, władze oświatowe i nauczycieli. Od tego bowiem będzie zależał kształt i wymiar edukacji regionalnej w polskiej szkole. To społeczeństwo musi sobie odpowiedzieć na pytanie: czy zależy nam na wychowaniu regionalnym?

Drugim, niezwykle ważnym, warunkiem jest przygotowanie nauczycieli do realizacji interesującej nas formy edukacji. Tymczasem przygotowanie „regionalne” nauczycieli w zakładach kształcenia jest niskie; najczęściej ta specjalizacja towarzyszy metodyce przedmiotów, i to na etapie przygotowania nauczycieli klas początkowych. W kształceniu nauczycieli dla innych kierunków studiów sprawa jest bardziej złożona, robi się to raczej przy okazji i zależy od indywidualnych zainteresowań nauczycieli akademickich – nie tworzy się spójnego programu edukacji regionalnej. Można mówić o przygotowaniu regionalnym: polonistów, historyków, biologów, geografów, ekonomistów – ale nie o nauczycielach tych przedmiotów. Jest to zagadnienie bardzo zróżnicowane, a jego wymiar ogólnopolski krytyczny; konieczny jest standard przygotowania regionalnego nauczyciela. Aktualnie poświęca się tej kwestii w Polsce zbyt mało czasu. Potrzebna jest inna koncepcja kształcenia nauczycieli, w której edukacja regionalna będzie postrzegana jako stała postawa niezależna od regionu (absolwenci

zakładów kształcenia nauczycieli trafiają do różnych regionów). Program edukacji dla kandydatów na nauczycieli musi spełniać funkcje:

- teutologiczną – dostarczyć wiedzy o założeniach i celach edukacji regionalnej;
- poznawczą – dostarczyć wiedzy o regionie;
- emocjonalną – wiązać z regionem, stworzyć pomost między tożsamością regionalną a tożsamością narodową;
- selekcyjno-informacyjną – korzystać ze źródeł wiedzy o regionie.

Kształcenie to powinno przede wszystkim wyposażyć kandydata w umiejętności: budowania środowiskowego programu edukacji regionalnej, edukacji międzykulturowej, poruszania się w sieci instytucji i organizacji powiązanych z regionem koniecznej do realizacji programu, korzystania ze źródeł i włączania się w problemy środowiska. Wobec niedostatku przygotowania regionalnego w zakładach kształcenia nauczycieli należałoby położyć większy nacisk na tę kwestię w doskonaleniu zawodowym; to powinno stać się punktem wyjścia w zakresie edukacji międzykulturowej. Doskonalenie nauczycieli powinno przyjmować różnorodne formy – od odczytów i spotkań organizowanych w ramach rady pedagogicznej czy komisji przedmiotowych w szkołach, kursów organizowanych przez ośrodki metodyczne, po studia dyplomowe (edukacja wielokulturowa i regionalna) organizowane przez uczelnie wyższe. Częścią programu doskonalenia powinny być wycieczki po okolicy, których celem będzie zapoznanie nauczycieli z różnymi przejawami kultury regionu, zarówno materialnej, jak i duchowej. Efektem przygotowywanych w związku z tym prac dyplomowych mogłyby być kompendia, przewodniki i monografie, lokalne projekty ochrony dziedzictwa kulturowego, lokalne programy edukacji wielokulturowej i regionalnej opracowane dla szkoły lub środowiska.

Kolejnym warunkiem jest posiadanie podręczników i opracowań dotyczących regionu, przy czym najciekawszą formą może być tworzenie takiego podręcznika przez samych uczniów. Dobrze by było, gdyby wojewódzkie centra, ośrodki promujące region, wydające liczne publikacje o regionie, nie zapomniały o szkołach. Pomocne mogą tu być także biblioteki wyodrębniające działy regionalne. Konieczna jest współpraca z lokalnymi muzeami, skansenami, parkami przyrodniczymi itd.

Tak jak niemożliwe albo ułomne będzie przygotowanie nauczycieli do nauczania regionalnego bez wycieczek w teren, tak i edukacji re-

gionalnej nie da się uprawiać bez „bycia w regionie”, a więc właśnie bez wycieczek, których program jest opracowany zgodnie z zasadami dydaktyki („od tego, co bliższe, do tego, co dalsze”) i konsekwentnie realizowany. Tymczasem obserwuję w szkołach niepokojące zjawisko, zwłaszcza w średnich, że uczniowie nie znają własnego kraju, a szkoła organizuje wycieczki zagraniczne. Doskonalenie zatem powinno obejmować zarówno zagadnienia teoretyczne, jak i praktyczne. Prowadzone powinny być przez regionalne ośrodki w formie kursów, seminariów czy studiów podyplomowych.

Doskonalenie powinno umożliwić nauczycielom: uczestnictwo w imprezach regionalnych, przygotowanie do prowadzenia kroniki swojej miejscowości, prowadzenie młodzieżowych kół miłośników swojej miejscowości czy regionu, zapoznanie z podstawami zbieractwa, prowadzenie kącików i izb regionalnych, gromadzenie pamiątek, spisywanie legend, organizowanie konkursów, stworzenie okazji do spotkania z ludźmi regionu (szczególnie ważne dla nauczycieli rozpoczynających pracę w obcym regionie), poznanie lokalnych muzeów, bibliotek, ośrodków promujących region itd., a także zabytków, zapoznanie się z podstawowymi źródłami wiedzy o regionie.

Zakończenie

Europejski wymiar edukacji powinien być postrzegany przez pryzmat edukacji regionalnej i międzykulturowej czy wielokulturowej. Niedostatek kompetencji nauczycielskich w tym zakresie wymaga doskonalenia zawodowego. Na tym powinno zależeć nie tylko samym nauczycielom, władzom oświatowym, ale także ruchom regionalistów, miłośników regionu oraz władzom samorządowym. Edukację regionalną i międzykulturową należy wiązać z edukacją europejską, jej korzeniami i źródłami.

ZENON JASIŃSKI

DEVELOPMENT OF TEACHERS' KNOWLEDGE IN A RANGE OF MULTICULTURAL AND REGIONAL EDUCATION

Culturally differentiated European Union requires another model of education, based on ideas of multicultural pedagogy opened to „aliens”, their culture and problems, based on respect to another human, not loo-

king at his nationality, beliefs, religion. It does not mean a resignation from its own cultural heritage but it shows a meeting and dialogue with other cultures. With a multicultural education there is associated regional education.

Teachers feel that they do not have a knowledge associated with interesting us forms of education. These insufficiencies may be resolved through a development of teachers' knowledge, through courses, workshops and postgraduate studies.

This development should include theoretical preparation as well as methodical one associated with those two fields of education. In its programme there has to be included an occasion to practical getting to know a region and its problems.

Literatura

A l e k s a n d e r T., *Główne formy współczesnego regionalizmu w Polsce*, [w:] *W kręgu śląskiej humanistyki*, Uniwersytet Opolski, Opole 2002.

A r e n d s R. I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1995.

B i ł o s C., *Zróżnicowanie świadomości regionalnej a odmiany regionalizmu*, „Biuletyn Instytutu Filozoficzno-Historycznego” 1998, nr 11.

D y c z e w s k i L., *Kultura europejska a kultura narodowa*, [w:] *Europa jutra. Europejski rynek wewnętrzny jako zadanie kulturowe i gospodarcze*, red. P. Koslovski, Wydawnictwo KUL, Lublin 1994.

Edukacja regionalna, dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole, red. S. Bednarek, Wrocław 1999.

Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodn. J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki, red. M. T. Michalewska, Kraków 1999.

J a c h e r W., *Idea regionu i regionalizacji na Górnym Śląsku*, [w:] *Oświata, tradycje, współczesność*, red. J. Kwiatek, F. Marek, Uniwersytet Opolski, Opole 1999.

J a n k o w i a k J., *Cztery tezy o integracji europejskiej*, [w:] *Pytania o duszę Europy*, Wydawnictwo „Więź” 2002.

J a s i ń s k i Z., *Od pedagogiki narodowej do wielokulturowej. Refleksje na progu eurointegracji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, red. A. Paszko, Kraków 2004.

K o c i s z e w s k i A., *Regionalny ruch kulturowy w Polsce*, „Informator Krajowego Ośrodka Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury” 1999, nr 12.

K o r e p t a E., *Koncepcja procesu edukacyjnego rozwijającego poczucie tożsamości regionalnej*, [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

K o s s a k - G ł ó w c z e w s k i K., *Regionalizacja nauczania a edukacja regionalna jako odmiany racjonalności edukacyjnej*, [w:] *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*, red. W. Frankiewicz, K. Kossak-Głowczewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997.

Lewandowska I., *Czym jest edukacja regionalna. Rozważania na przykładzie Warmii i Mazur*, [w:] *Edukacja wobec ładu globalnego*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, WSP, ZNP, Instytut Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UW, Warszawa 2002.

Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja wobec ładu globalnego*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, WSP, ZNP, Instytut Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UW, Warszawa 2002.

Malarski S., *Prawne i administracyjne zagadnienia organizacji regionów oraz współpracy międzyregionalnej i transgranicznej*, WSZiA, Opole 2000.

Malone S., *Edukacja międzykulturowa z doświadczeń Wielkiej Brytanii*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, TransHumana, Białystok 1995.

Mitter W., *Problemy związane z tożsamością kulturową i tożsamością narodową w oświacie: ich ciągłość i przemiany*, [w:] *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*, red. T. Lewowicki, S. Mieszalski, M. S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.

Nikitorowicz J., *Spotkanie i dialog kultur – wymiary edukacji międzykulturowej*, [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] *Edukacja wobec ładu globalnego*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, WSP, ZNP, Instytut Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UW, Warszawa 2002.

O potrzebie dialogu kultur i ludzi, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

Ossowski S., *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984.

Polsko-czeska współpraca transgraniczna, Nowa Ruda 2001.

Smolski R., Smolski M., Stadtmiller E. H., *Słownik encyklopedyczny edukacji obywatelskiej*, Wydawnictwo Europa, Warszawa 1999.

Szymański M. S., *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, TransHumana, Białystok 1995.

Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską, [w:] *Dokumenty Wspólnot Europejskich*, oprac. A. Przyborowska-Klimczak, E. Skrzydło-Tefalska, Lublin 1994.

Więź regionalna i więź narodowa na Śląsku Opolskim, [w:] S. Ossowski, *Dzieła*, t. 3: *Z zagadnień psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1967.

MARIUSZ GARBIEC

Kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w wybranych krajach Unii Europejskiej

Wiek XXI jest bez wątpienia okresem wielkich wyzwań dla edukacji, której została przypisana kluczowa rola w kształtowaniu nowego oblicza społeczeństw oraz poszukiwania najlepszych form i metod kształcenia, zapewniających zrównoważony rozwój i spójność społeczną.

Wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej wszelkie kwestie związane z edukacją, stanowiące przedmiot wspólnych działań na poziomie europejskim, znalazły się w centrum uwagi wszystkich osób związanych z oświatą. Polityka edukacyjna Unii nie ingeruje w sprawy pozostające w wyłącznej kompetencji państwa członkowskiego, ale ma wspierać działania podejmowane lub koordynowane na poziomie europejskim, a także realizowane indywidualnie przez kraje członkowskie, jeśli służą osiągnięciu wspólnie przyjętego celu.

W tym kontekście polityka w zakresie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych ma wiele nurtów, aczkolwiek należy pamiętać, że większość z nich oparta była na koncepcji szkolnictwa specjalnego, opracowanej w XIX w., które miało zagwarantować wszystkim dzieciom możliwość kształcenia.

Jako uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uznaje się dzieci i młodzież, u których występują „[...] uszkodzenia sensoryczne (wzroku, słuchu), uszkodzenia motoryczne (ortopedyczne, postępujące schorzenia mięśni), upośledzenie umysłowe, zaburzenia komunikacji językowej, sprzężone niepełnosprawności, zaburzenia emocjonalne i zaburzenia zachowania, specyficzne trudności w uczeniu się, przewlekłe choroby somatyczne, autyzm dziecięcy i pokrewne zaburzenia”¹.

¹A. O l e c h o w s k a, *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli*, Warszawa 2001, s. 7.

„W każdym kraju stosowane są inne kryteria w celu stwierdzenia, czy dziecko ma specjalne potrzeby edukacyjne, dlatego też istnieją w tym zakresie różne definicje i kategorie. W większości krajów stosuje się 6–10 kategorii, kilka krajów zdefiniowało tylko jedną lub dwie kategorie, a w Holandii jest tych kategorii aż 13. Przyjęte kategorie podlegają zazwyczaj regularnej ocenie, dziecko, zależnie od postępów, może przejść z jednej kategorii do drugiej”².

Kraje Unii Europejskiej, w zależności od tego, jak prowadzą politykę odnoszącą się do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, można podzielić na trzy grupy:

„Kraje jednej ścieżki. Polityka edukacyjna oraz praktyczne rozwiązania zmiierają do integracji prawie wszystkich dzieci w głównym nurcie edukacji. Szkołom głównego nurtu zapewnia się różne formy pomocy w zakresie odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej, materiałów dydaktycznych i sprzętu. Takie podejście przyjęto w Grecji, Hiszpanii, Włoszech, Portugalii, Szwecji, Islandii, Norwegii i na Cyprze. W tych krajach odsetek uczniów uczęszczających do specjalnych (odrębnych) klas lub szkół wynosi poniżej 1%.

Kraje dwóch ścieżek. Istnieją dwa odrębne systemy edukacji, które funkcjonują lub funkcjonowały na podstawie odrębnych przepisów dotyczących szkolnictwa głównego nurtu oraz szkolnictwa specjalnego. W Belgii, Holandii, Rumunii i na Malcie szkolnictwo specjalne jest rozwinięte dobrze i na ogół traktuje się je jako wyodrębniony sektor.

Kraje wielu ścieżek. Ma miejsce wielokierunkowe podejście do integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nie proponuje się jednego rozwiązania (integracja w szkołach głównego nurtu) ani wyboru pomiędzy szkołą specjalną i szkołą ogólnie dostępną, ale raczej oferuje się różne rozwiązania, które łączą elementy obydwu tych systemów. Obejmują one między innymi specjalne zajęcia dla różnych grup łącznie (w pełnym lub niepełnym wymiarze czasu) czy różne formy współpracy międzyszkolnej, włącznie z wymianą nauczycieli i uczniów ze szkół zwykłych i specjalnych (na pewien okres lub w celu przeprowadzenia wybranych zajęć). Podejście wielu ścieżek stosują Dania, Niemcy, Francja, Irlandia, Luksemburg, Austria, Finlandia, Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii, Islandia, Lichtenstein, Czechy, Estonia, Łotwa, Litwa, Polska, Słowacja, Słowenia i Węgry. W tych krajach odsetek uczniów w odrębnych szkołach specjalnych wynosi 1–5%”³.

W ostatnich latach kraje dwóch ścieżek coraz częściej przechodzą na system wielu ścieżek i pojawia się więcej struktur funkcjonujących

² M. M a z i ń s k a, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, Warszawa 2004, s. 45–46.

³ Tamże, s. 44–45.

na pograniczu szkolnictwa specjalnego i szkolnictwa głównego nurtu. Zmianie ulegają również przepisy, które mają umożliwić wyrównywanie istniejących różnic pomiędzy wymienionymi typami szkół.

„W Portugalii, dzięki Ustawie oświatowej z roku 1986 i Dekretowi z roku 1991, istnieją podstawy prawne gwarantujące dzieciom niepełnosprawnym prawo do edukacji w szkołach powszechnych. Ustawa stwierdza, że kształcenie specjalne realizowane jest głównie poprzez różne formy integracji w zwykłych szkołach. Szkoły specjalne postrzegane są coraz częściej jako ośrodki wsparcia i pomocy pedagogicznej szkół zwykłych. Placówki specjalne są więc przekształcane w wyspecjalizowane ośrodki świadczące pomoc szkołom i środowisku. Zasady sformułowane w Dekrecie z 1991 r. mówią, że uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinni być umieszczeni w jak najmniej ograniczającym środowisku.

W Hiszpanii od roku 1995 funkcjonuje zasada, że wszystkie szkoły finansowane ze środków publicznych są zobowiązane do nauczania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Integracja nie jest już traktowana jako program eksperymentalny, ale obowiązuje we wszystkich edukacyjnych placówkach publicznych. Jest ona praktykowana w przedszkolach, szkołach podstawowych, obowiązkowych szkołach średnich kończących się maturą, w kształceniu zawodowym i na uniwersytetach.

W szkołach belgijskich do roku 1997 nauczanie powszechne i specjalne objęte było odrębnym ustawodawstwem, ale w lutym tegoż roku wprowadzono jedną ustawę obejmującą edukację powszechną i specjalną. W ramach tej ustawy zasadę integracji osadzono na współpracy między szkolnictwem powszechnym i specjalnym. Umożliwia to uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczestniczenie w zajęciach programowych w szkołach powszechnych, okresowo bądź stale, z pełną bądź częściową pomocą ze strony szkoły specjalnej. Jak dotąd, nauka w szkołach średnich objęta jest jeszcze odrębnym ustawodawstwem, ale ministerstwo zamierza wkrótce objąć ją jednolitym ustawodawstwem integracyjnym⁴.

„W Holandii wydano w 1990 r. dokument rządowy zatytułowany «Razem do szkoły», stanowiący nowy impuls w kierunku integracji. W myśl jego zaleceń, wszystkie szkoły podstawowe i specjalne połączono w zespoły regionalne o jednolitych zasadach finansowania. Planuje się również reformę kształcenia na poziomie średnim, której skutkiem ma być prowadzenie kształcenia czterema torami, z czego jeden będzie stanowić przygotowanie do podjęcia pracy na

⁴ A. F i r k o w s k a - M a n k i e w i c z, *Integracja szkolna dzieci niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej w latach 1992–1997* [http://www.fio.interklasta.pl/ew/int.html].

otwartym rynku. Planuje się także silniejsze powiązanie gimnazjum ze średnią szkołą specjalną. Odrębna polityka dotyczy edukacji dzieci z zaburzeniami fizycznymi, umysłowymi oraz zaburzeniami narządów zmysłów i zachowania.

W Austrii, gdzie do roku 1993 szkolnictwo specjalne dla uczniów posiadających orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych miało charakter obowiązkowy, wprowadzono uchwałą Parlamentu w roku 1993 nauczanie integracyjne w szkołach podstawowych. Rodzice mają więc możliwość wyboru nauczania dla swego dziecka bądź w powszechnej szkole podstawowej, bądź w szkole specjalnej. W grudniu 1996 r. wydaniem kolejnej ustawy zapewniono możliwość kontynuowania nauczania integracyjnego w niższych klasach szkół średnich (gimnazjach).

W Niemczech ustawodawstwo edukacyjne i system oświaty leży w gestii poszczególnych landów. Jednakże KMK (nadrzędny organ grupujący Ministerstwa Edukacji i Kultury z poszczególnych landów) zalecił wyraźnie w roku 1988, że system oświaty powinien być bardziej elastyczny, jeżeli chodzi o specjalne potrzeby edukacyjne. W roku 1994 KMK zaleciła, by edukację niepełnosprawnych uczniów traktowano jako wspólne zadanie wszystkich szkół, a także by szkolnictwo specjalne traktować jako niezbędne źródło wsparcia dla szkolnictwa powszechnego.

W Danii prawo rozróżnia lekkie i głębsze typy specjalnych potrzeb edukacyjnych. Za zaspokojenie lżejszych potrzeb specjalnych odpowiada władza lokalna (*municipalities*), a za głębsze szczebel wyższy (*counties*). Próby zdefiniowania edukacji specjalnej opierają się w ostatnich latach o ideę szkoły dla wszystkich. Nauczanie specjalne jest narzędziem wspierania uczniów, których potrzeby nie są zadowalająco zaspokajane w szkołach powszechnych. Jednakże szkoła specjalna nie jest alternatywnym wyłączeniem uczniów z generalnego nurtu nauczania powszechnego. Cele edukacji są takie same dla wszystkich uczniów, ale mogą oni korzystać z różnych dróg, by jak najlepiej cele te realizować⁵.

„W większości krajów część dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kształci się w głównym nurcie szkolnictwa; nauczyciel uczy je w taki sam sposób, jak pozostałych uczniów. W większości krajów, które wprowadziły kształcenie integracyjne w dowolnej formie, nauczycielom zapewnia się wsparcie pedagogiczne, które zapewniają specjaliści z odpowiednim przygotowaniem, pełniąc funkcję wspomagającą i doradczą wobec nauczyciela prowadzącego klasę.

Struktura kształcenia w tych krajach, które prowadzą kształcenie w szkołach specjalnych, jest bardzo zbliżona do struktury kształcenia w szkołach ogólnodostępnych. Elementem wyróżniającym jest czas

⁵ Tamże.

obowiązkowego kształcenia w szkolnictwie specjalnym, jest on na ogół dłuższy niż w stosunku do pozostałych uczniów⁶.

„Ostatnie lata cechuje zarówno znaczny postęp w kwestii integracji szkolnej w Europie, jaki i szereg trudności i wyzwań. Obok widocznych postępów w kwestiach legislacyjnych, organizacyjnych i finansowych oraz ogólnej zmiany ideologii i postaw wobec integracji w wielu krajach, zwraca uwagę niepokojący fakt, iż, wbrew oczekiwaniom, w krajach o rozbudowanym sektorze szkolnictwa specjalnego liczba dzieci objętych szkolnictwem segregacyjnym nie tylko maleje, lecz wręcz lekko wzrasta. Tak więc praktyczne wdrażanie idei integracyjnych pozostawia jeszcze wiele do życzenia.

Istnieje wiele interesujących tendencji i innowacji w dziedzinie kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wartych rozważenia przez teoretyków i praktyków kształcenia i wychowania, które wyznaczają kierunki dalszych badań w obrębie edukacji specjalnej, wartych podjęcia w krajach Unii Europejskiej, jak i mobilizujących do realizacji analogicznych badań w krajach, które mają być w najbliższych latach do niej przyjęte⁷.

MARIUSZ GARBIEC

EDUCATION OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN COUNTRIES EUROPEAN UNION

This article concerns educating children and youth with special educational needs in countries of European Union. The author describes the educational policy of these countries as well as their practical solutions in this issue. From this text we can read about many interesting trends and innovations in discipline of educating individuals with special educational needs.

Literatura

Firkowska-Mankiewicz A., *Integracja szkolna dzieci niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej w latach 1992–1997* [http://www.fio.interklasa.pl/ew/int.html].

Maciarz A., *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999.

Mazińska M., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, Warszawa 2004.

Olechowska A., *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli*, Warszawa 2001.

⁶ M. Mazińska, *Polityka edukacyjna...*, wyd. cyt., s. 45.

⁷ A. Maciarz, *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999, s. 64.

**Z teorii i praktyki pedagogicznej
– doniesienia z badań**

DARIUSZ WIDELAK

Edukacja dwujęzyczna wobec integracji europejskich systemów szkolnych (na przykładzie szkół podstawowych województwa opolskiego)

Wstęp

Żyjemy w czasach zmian zachodzących szybciej niż kiedykolwiek. Obserwujemy proces przechodzenia gospodarki industrialnej w kierunku gospodarki opartej na wiedzy. Globalizacja, integracja Polski z Unią Europejską, tworzenie się „społeczeństwa informacyjnego” – wszystkie te procesy stawiają nowe wyzwania przed edukacją¹. Wśród znaczących wymieniń można zwiększenie roli nauki języków obcych. Profesorowie Czesław Banach i Antoni Rajkiewicz w referacie pt. „Najpilniejsze potrzeby do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015”, wygłoszonym na konferencji naukowej u Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w czerwcu 2002 r., wskazują m.in. na potrzebę obowiązkowego nauczania dwóch języków obcych na różnych szczeblach edukacji. Niezależnie od wyzwań współczesności istnieje ogromne zapotrzebowanie społeczne na umiejętność posługiwania się językami obcymi. Świadczą o tym liczne w ostatnich latach i dobrze prosperujące prywatne szkoły językowe. Trzeci czynnik przemawiający za poszerzeniem nauki języków obcych to wyniki badań wskazujące na korzyści z wcześniej rozpoczętej edukacji językowej. Według wielu autorów, małe dziecko jest w stanie nauczyć się języka obcego w sposób naturalny i bez większych trudności. Ponadto, obserwacje dzieci w wieku wczesnoszkolnym wskazują, że nauka języka

¹ Częściowe wyniki badań na temat kształcenia dwujęzycznego w województwie opolskim autor opublikował książce pt. w *Edukacja jutra*, red. F. Bererżnicki, K. Denek, Szczecin 2005.

obcego ma ogólnie pozytywny wpływ na rozwój sprawności intelektualnych².

W ciągu ostatnich kilkunastu lat w nauczaniu języków obcych nastąpił zasadniczy postęp. Nie brakuje jednak nadal głosów mówiących, że prywatne szkoły językowe i samodzielni, profesjonalni nauczyciele-korepetytorzy są w dalszym ciągu głównym filarem, a nie uzupełnieniem, tradycyjnego systemu nauki języków obcych³.

Stan prawny nauczania dwujęzycznego w szkole podstawowej

Nauczanie dwujęzyczne to nauczanie przedmiotów – zgodnie z ramowym planem nauczania – w języku polskim oraz w jednym z języków obcych; to stosowanie jako równorzędnych dwóch języków wykładowych. Celem takiego systemu jest opanowanie przez uczniów treści i umiejętności przedmiotowych, a także uzyskanie biegłej znajomości drugiego języka.

Podstawę prawną organizowania klas dwujęzycznych stanowią:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (DzU, nr 61, poz. 624).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, załączniki nr: 4, 10, 16 (DzU nr 15, poz. 142).
- 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 (DzU nr 51, poz. 458).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (DzU nr 155, poz. 1288).

² T. Ruksza, Nauczanie dwujęzyczne w szkole podstawowej. Możliwości, realia. Perspektywy. Materiał niepublikowany w posiadaniu autora.

³ A. Fałgać, *Szkoła jako instytucja ucząca się*, [w:] *Uczenie metodą projektów*, red. B. D. Gołębiak, Warszawa 2002, s. 32.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (DzU nr 199, poz. 2046).

W Polsce organizacja i prowadzenie klas dwujęzycznych funkcjonuje od roku szkolnego 1991/1992. Obecnie nauczanie dwujęzyczne odbywa się w niektórych liceach, gimnazjach, oraz sporadycznie w szkołach podstawowych. Najczęściej drugim językiem nauczania jest język angielski, a po nim język niemiecki. Funkcjonują również szkoły z językami francuskim, hiszpańskim oraz włoskim. Dodać należy, że nauczanie dwujęzyczne z językiem francuskim i hiszpańskim regulują dodatkowo umowy zawarte między Ministerstwem Edukacji Narodowej i Sportu Rzeczypospolitej Polskiej a ambasadami Francji i Hiszpanii.

Szkół dwujęzycznych stale przybywa. Obecnie jest ich w Polsce ponad 80.

Nauczanie dwujęzyczne może być realizowane w zakresie obowiązkowych zajęć edukacyjnych, z wyjątkiem języka polskiego, historii i geografii Polski oraz drugiego języka obcego. Nauczanie dwujęzyczne obejmuje także zagadnienia z historii i kultury oraz społeczno-ekonomiczne związane z krajami danego obszaru językowego. Proporcje zajęć z danego przedmiotu w językach polskim i obcym ustala nauczyciel przedmiotu nauczanego dwujęzycznie, uwzględniając poziom umiejętności uczniów w zakresie języka obcego. Najczęściej dwujęzycznie wykląda się dwa lub trzy przedmioty. Istnieją też szkoły z jednym przedmiotem wykładanym dwujęzycznie. Ramowy plan nauczania przewiduje zwiększoną liczbę godzin nauczania języka obcego w szkołach prowadzących oddziały dwujęzyczne; w liceach jest ich więcej o 9, a w gimnazjach o 6–9 w porównaniu z analogicznymi szkołami, które nie prowadzą takich oddziałów (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, załączniki nr: 4 i 10, DzU nr 15, poz. 142).

Mając do dyspozycji dodatkowe godziny, dyrektorzy zwiększają czas przewidziany na dwujęzyczne nauczanie przedmiotów z reguły o jedną godzinę tygodniowo na dany przedmiot. Działanie takie jest konieczne, gdyż nauczanie dwujęzyczne poważnie spowalnia proces dydaktyczny. Istnieje dowolna praktyka w wykorzystaniu dodatkowej godziny pomiędzy dwa języki wykładowe.

W Opolu, w III LO oraz PG nr 9, w oddziałach dwujęzycznych uczniowie uczą się chemii, biologii i matematyki jedną godzinę w tygodniu w języku angielskim, a pozostałe godziny w języku polskim. Z kolei w II LO, na lekcjach fizyki, chemii i historii powszechnej nauczyciel sam określa czas i zakres materiału, jaki wyklada w języku niemieckim. Podobne rozwiązanie funkcjonuje w PG nr 8, z tym że w tej szkole w języku polskim i niemieckim naucza się matematyki, fizyki i geografii świata. Nauczyciel, decydując o zakresie wykorzystania drugiego języka wykładowego w prowadzeniu lekcji, kieruje się umiejętnościami komunikacyjnymi uczniów w tym języku oraz stopniem trudności materiału przedmiotowego.

W przypadku szkół podstawowych, ramowy plan nauczania oraz rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznych szkół nie przewidują organizowania oddziałów dwujęzycznych, z wyjątkiem szkół prowadzących nauczanie języka mniejszości narodowej lub grupy etnicznej. Nie oznacza to jednak, że na poziomie podstawowym nie można prowadzić nauczania dwujęzycznego. Możliwość taką stwarza Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (DzU nr 46, poz. 431). Rozporządzenie to mówi, że „[...] innowacją pedagogiczną [...] są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły”, a właśnie poprawa jakości pracy szkoły była często motywem, który stanowił podstawę decyzji o otwarciu oddziałów dwujęzycznych w szkołach ponadpodstawowych⁴. Do wprowadzenia nauczania dwujęzycznego w szkole podstawowej, w ramach innowacji, potrzebne są odpowiednie warunki kadrowe i organizacyjne oraz uzyskanie przez szkołę pisemnej zgody organu prowadzącego na finansowanie planowanych działań. Innowację wprowadza się uchwałą rady pedagogicznej po wcześniejszym uzyskaniu:

- zgody nauczycieli, którzy będą uczestniczyć w innowacji;
- opinii rady szkoły;

⁴ Zob.: L. W o c h, *Klasy dwujęzyczne – z doświadczeń dyrektora-praktyka*, „Uczyć Lepiej” 2003, styczeń/luty.

- pisemnej zgody autora lub zespołu autorskiego innowacji na jej prowadzenie w szkole, w przypadku gdy założenia innowacji nie były wcześniej opublikowane.

Jest więc możliwa organizacja nauczania dwujęzycznego w szkołach podstawowych, jednak nieuwzględnienie dwujęzycznych szkół podstawowych w ramowym planie nauczania nadaje mniejszą rangę tej formie kształcenia na tym poziomie. Czy jest to podejście słuszne? Szerzej kwestia ta omawiana jest w dalszej części artykułu.

Nauczanie dwujęzyczne to nie tylko nauczanie przedmiotów w językach polskim i w drugim, obcym. To również nauczanie przedmiotów w językach polskim i w drugim jako ojczystym. Tak jest w przypadku szkół (oddziałów) dla mniejszości narodowych, etnicznych i językowych. Podstawą prawną tego typu kształcenia jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 grudnia 2002 r. w sprawie warunków i sposobu wykonania przez szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej uczniów należących do mniejszości narodowych i grup etnicznych. (DzU nr 220, poz. 1853). W myśl tego rozporządzenia nauczanie dwujęzyczne jest jednym z trzech wariantów nauczania języka mniejszości narodowej lub grupy etnicznej i polega na organizacji szkół (oddziałów) w taki sposób, że: „[...] zajęcia z każdego przedmiotu są prowadzone w dwóch językach, z których jednym jest język polski, a drugim język mniejszości narodowej lub grupy etnicznej”⁵. Jak wynika z powyższego, nauczanie dwujęzyczne mniejszości narodowych lub grup etnicznych obejmuje wszystkie przedmioty. Wprowadzenie w życie owego rozporządzenia z dniem 1 stycznia 2003 r. spowodowało zmianę charakteru dwujęzycznych szkół polsko-niemieckich na Górnym Śląsku, które dotychczas działały na podstawie wcześniejszego Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 24 marca 1992 r. w sprawie organizacji kształcenia umożliwiającego podtrzymanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych. Ponieważ w rozporządzeniu tym nie było wymogu dwujęzycznego nauczania każdego przedmiotu – w szkołach (oddziałach) dwujęzycznych z językiem mniejszości narodowej (niemieckim) liczbę przedmiotów

⁵ Art. 3 ust. 2 Rozporządzenia MENiS z dnia 3 grudnia 2002 r. (DzU nr 220, poz. 1853).

nauczanych dwujęzycznie wyznaczały możliwości kadrowe i kompetencje językowe uczniów.

W 2003 r. w województwie opolskim nie było szkoły, która prowadziłaby nauczanie dwujęzyczne wszystkich przedmiotów⁶. Stały się one – w myśl aktualnie obowiązujących przepisów – szkołami (oddziałami) prowadzącymi nauczanie dwujęzyczne w języku polskim oraz w języku obcym. Zmiana klasyfikacji prawnej tych szkół dwujęzycznych nie zmieniła faktu, że dla pewnej części uczniów uczęszczających do nich język niemiecki jest językiem ojczystym⁷.

Realia i uwarunkowania

Nauczanie dwujęzyczne w szkole podstawowej stanowi znikomy procent nauczania dwujęzycznego w Polsce. W roku szkolnym 2004/2005 w całym kraju tylko cztery szkoły podstawowe prowadziły oddziały dwujęzyczne, dwie polsko-angielskie w Trójmieście, i dwie polsko-niemieckie w województwie opolskim: w Oleśnie i w Solarni (gmina Bierawa)⁸. Z czego wynika tak mały udział szkół podstawowych wśród szkół dwujęzycznych, a symboliczny wręcz w stosunku do ogólnej liczby wszystkich szkół?

Pierwszy powód to wspomniany brak wyszczególnienia tego typu szkół w ramowym planie nauczania oraz w ramowym statucie szkół podstawowych. Pozostałe wiążą się z ogólną słabością nauczania dwujęzycznego w Polsce i dotyczą wszystkich etapów nauczania. Są to:

1. Krótki okres nauczania dwujęzycznego w Polsce

W Polsce nauczanie dwujęzyczne istnieje od roku szkolnego 1991/1992. Jest to krótki okres, zważywszy, że w Europie historia nauczania dwujęzycznego ma już trzydzieści lat, a w Kanadzie na szeroką skalę wprowadzono tę formę nauczania w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia. Pierwsze szkoły dwujęzyczne w naszym kraju powstawały na poziomie licealnym. Reforma systemu oświaty

⁶ Starania o powołanie takiej szkoły prowadzi Niemieckie Towarzystwo Oświatowe z siedzibą w Opolu.

⁷ Dzieje się tak na podstawie pisemnych deklaracji rodziców dzieci lub samej młodzieży.

⁸ [<http://www.codn.edu.pl/projekty/dwujezyczne/>].

wprowadzająca nowe typy szkół poszerzyła nauczanie dwujęzyczne o gimnazja i jednocześnie zburzyła dotychczasową strukturę.

Nowa matura i zmiany zasad zdawania egzaminów z języków obcych dodatkowo nie sprzyjały wypracowaniu stałych metod i form działania. Przyczyniły się natomiast do większej współpracy i wymiany doświadczeń między szkołami. Płaszczyzną owej współpracy są Ogólnopolskie Konferencje Szkół Dwujęzycznych. Na II OKSD w 2002 r. Jan Iluk postulował opracowanie nowych form organizacyjnych nauczania dwujęzycznego. Według niego:

„[...] organizacja nauczania dwujęzycznego w Polsce po reformie systemu edukacyjnego musi określać:

- cele nauczania dwujęzycznego;
- zasady powoływania klas dwujęzycznych i rekrutacji uczniów do każdego etapu edukacyjnego;
- zasady kontynuacji nauczania dwujęzycznego, jeżeli zostało rozpoczęte na niższym etapie edukacyjnym;
- liczbę przedmiotów objętych nauczaniem dwujęzycznym w ciągu całego okresu edukacyjnego i w ciągu jednego roku szkolnego;
- zasady selekcji treści nauczania (moduły tematyczne);
- zasady organizacji egzaminu maturalnego z języka obcego i wybranego przedmiotu nauczanego dwujęzycznie;
- relacje między nauczaniem językowym i niejęzykowym;
- kryteria oceny;
- instytucje i zasady monitorowania nauczania dwujęzycznego”⁹.

Jak widać, dyskusja na temat zasad organizowania nauczania dwujęzycznego cały czas trwa.

2. Brak kadry nauczycielskiej z odpowiednimi kwalifikacjami

Od nauczycieli uczących dwujęzycznie wymagane są kwalifikacje do nauki przedmiotu oraz nauki języka będącego drugim językiem wykładowym. Takie kwalifikacje posiadają tylko nieliczni nauczyciele, z reguły pasjonaci lub osoby zorientowane na innowacje. Małgorzata Multańska, kierownik Pracowni Języków Obcych w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, widzi ten problem następująco:

„Jednokierunkowy system kształcenia nauczycieli w Polsce jest podstawową przyczyną kłopotów natury kadrowej. Brakuje wykwalifikowanych nauczycieli uczących przedmiotów dwujęzycznie. Zazwy-

⁹J. Iluk, *Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce*, „Języki Obce w Szkole. Nauczanie Dwujęzyczne” 2002, nr 6, s. 34.

czaj są to nauczyciele przedmiotów, którzy dodatkowo uzyskują znajomość języka docelowego, nierzadko jest to kompetencja w zakresie języka na poziomie podstawowym¹⁰.

Podobną opinię wyraża prof. J. Iluk:

„Najtrudniejszym problemem do rozwiązania jest przygotowanie odpowiedniej kadry dydaktycznej, ponieważ w Polsce obowiązuje model studiowania jednego kierunku, natomiast idea dwujęzycznego nauczania opiera się na interdyscyplinarności. Programy studiów neofilologicznych nie przewidują jeszcze takich rozwiązań, w ramach których przygotowywano by specjalistów do nauczania bilingwalnego. Nie organizuje się także odpowiednich kursów podyplomowych. Dotychczasowe formy dokształcania, organizowane przez stronę niemiecką, obejmują w zasadzie tylko tych nauczycieli, którzy już prowadzą lub w najbliższym czasie zamierzają rozpocząć nauczanie bilingwalne. Z dostępnych informacji wynika, że poziom znajomości języka obcego rodzimych nauczycieli, prowadzących zajęcia kursowe w języku obcym, jest na ogół niezadowolający¹¹.

3. Brak podstawy programowej i podręczników do nauczania dwujęzycznego

Nauczanie dwujęzyczne spowalnia tempo lekcji, co oznacza konieczność przydziału dodatkowych godzin lekcyjnych. Brak podstawy programowej, wspólnej dla przedmiotu ogólnego i językowego, podręczników i ćwiczeń powoduje, że nauczyciel sam musi dobierać i selekcjonować materiał. M. Multańska zwraca uwagę:

„[...] nauczanie dwujęzyczne przedmiotów jest realizowane zgodnie z obowiązującymi podstawami programowymi dla danego etapu nauczania. Programy te nie uwzględniają specyfiki nauczania dwujęzycznego. Istnieje zatem pilna potrzeba opracowania takich programów. Jedynymi dostępnymi są programy nauczania przedmiotów dla języka francuskiego jako języka docelowego. Inną uciążliwą bolączką jest niedostatek materiałów dydaktycznych, a adaptacja podręczników kursowych lub podręczników w języku docelowym jest niezwykle pracochłonna¹².

Czy wobec przedstawionych problemów i trudności nauczanie dwujęzyczne skazane jest na elitarność jako oferta dla uczniów uzdolnionych, dzieci należących do mniejszości narodowych lub jako

¹⁰ M. M u l t a ń s k a, *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty*, „Języki Obce w Szkole. Nauczanie Dwujęzyczne” 2002, nr 6, s. 78.

¹¹ J. I l u k, *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice 2000, s. 33.

¹² M. M u l t a ń s k a, *Nauczanie...*, wyd. cyt., s. 78.

kształcenie uczniów, których rodzice są różnych narodowości? Na tak postawione pytanie Maria Gorzelak odpowiada krótko: „Kiedyś takie szkoły były elitarne. Dzisiaj wydają się być sprostaniem wymogom rzeczywistości”¹³. Szerzej taki pogląd uzasadnia J. Iluk:

„Poszukiwania nowych i efektywniejszych form nauczania języków obcych wynikają przede wszystkim z niezadowolających rezultatów edukacyjnych w tym zakresie. Uważa się, że dotychczasowe formy nauki są mało efektywne, ponieważ kształcenie trwa zbyt długo (co najmniej 9 lat) i umożliwia zdobyć jedynie podstawowych sprawności językowych, tzw. *basic interpersonal communication skills*, i to często na dość miernym poziomie. Natomiast w najbliższej już przyszłości, w związku z szybko integrującą się politycznie i gospodarczo Europą, wymagane będą coraz większe umiejętności komunikacyjne w języku obcym (językach obcych). Szczególnie pożądane staną się kompetencje specjalne, tzw. *competence for specific purposes*, tj. umiejętności komunikacji w ważnych sprawach społecznych, państwowych, gospodarczych, zawodowych, naukowych i kulturalnych, których zdobycia nie zapewniają tradycyjne formy nauczania języków obcych w szkole.[...] Jedną z form podniesienia efektywności nauczania i poszerzenia kompetencji obcojęzycznej uczniów w sygnalizowanym zakresie w warunkach szkolnych jest planowe i systematyczne użycie języka obcego jako języka wykładowego (roboczego)”¹⁴.

Nauczanie dwujęzyczne zwiększa efektywność przyswajania języka obcego. Zależność tę wykazał J. Iluk, opisując w pracy pt. *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne* wyniki badań prowadzonych w różnych miejscach na świecie”¹⁵. Autor pisze:

„[...] wyniki uczniów z klas bilingwalnych są z reguły lepsze od tych, które uzyskiwali uczniowie klas porównywalnych. Stwierdzone różnice w opanowaniu i użyciu słownictwa oraz składni obcojęzycznej nie są – jak wykazują badania – efektem specjalnych uzdolnień uczniów z klas bilingwalnych, lecz stanowią rezultat intensywniejszego kontaktu z językiem obcym lub wynikają ze sposobu posługiwania się nim w ramach tej formy nauczania. Zróżnicowanie poziomów można stwierdzić już po kilku miesiącach wdrażania kształcenia bilingwalnego, nawet w wersji minimalnej, z jednym przedmiotem nauczany dwujęzycznie. Również z publikacji nauczycieli, prowadzących zajęcia w klasach bilingwalnych, wynika, że już po kilku miesiącach nauki uczniowie wykazują:

¹³ M. G o r z e l a k, [Wstęp], „Języki Obce w Szkole. Nauczanie Dwujęzyczne” 2002, nr 6, s. 3.

¹⁴ J. I l u k, *Nauczanie...*, wyd. cyt., s. 9.

¹⁵ Tamże, s. 12–17.

- większą motywację do nauki i aktywności;
- większy zakres słownictwa;
- większą pewność i poprawność w posługiwaniu się słownictwem obcojęzycznym;
- większą umiejętność alternatywnego wyrażania się;
- większą chęć mówienia w języku obcym;
- lepsze predyspozycje do analizy złożonych zdań w języku obcym, co jest widoczne np. w tłumaczeniu tekstów obcojęzycznych;
- większe umiejętności posługiwania się słownikami i leksykonami;
- większą samodzielność i wytrwałość w pracy.

Są to rezultaty, które z trudem można osiągnąć w tradycyjnych formach nauczania języków obcych, a na pewno nie w tak krótkim czasie¹⁶.

Warto więc podjąć trud upowszechnienia nauczania dwujęzycznego w polskim systemie oświaty.

Osobnego potraktowania wymaga nauczanie dwujęzyczne w szkołach podstawowych. Na seminarium zorganizowanym przez Zakład Glotodydaktyki Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego pod hasłem „Edukacja dwujęzyczna: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Terazniejszość i przyszłość” zaprezentowano wyniki badań prowadzonych w przedszkolach i szkołach podstawowych. Jeden z ich autorów, prof. Henning Wode z Uniwersytetu w Kilonii, uważa, że naukę drugiego języka powinno rozpoczynać się już w przedszkolu.

„Z badań wynika, że dzieci w przedszkolu rozwijają w zakresie drugiego języka przede wszystkim sprawności receptywne (rozumienie ze słuchu), natomiast w ciągu pierwszego roku nauki w szkole podstawowej następuje eksplozywny rozwój produkcji językowej (mówienie). Pod koniec klasy I dzieci w programach immersji osiągają poziom porównywalny z poziomem uczniów w wieku 10–11 lat po 3–4 latach intensywnej nauki języka w wymiarze przynajmniej 1 godziny lekcyjnej dziennie. Intensywny rozwój drugiego języka w zakresie wszystkich sprawności językowych (także czytania i pisania) utrzymuje się w dalszych latach nauki, tak że dzieci w swoim rozwoju językowym zbliżają się coraz bardziej do kompetencji rodowitych użytkowników danego języka drugiego lub co najmniej osiągają poziom kompetencji funkcjonalnej w tym języku. Ponadto, jak ukazują to wyniki badań naukowych uzyskiwane w programach bilingwalnych na całym świecie, uczestnicy tych programów dorównują, a często nawet przewyższają swych jednojęzycznych rówieśników pod względem rozwo-

¹⁶ Tamże, s. 16–17.

ju kompetencji języka ojczystego, a także pod względem rozwoju poznawczego i osiągnięć szkolnych, np. w zakresie matematyki. Tak zadowolające wyniki osiągają wszystkie dzieci, bez względu na ich zdolności czy pochodzenie społeczne”¹⁷.

Wśród innych zalet wczesnego nauczania dwujęzycznego wymienia się „[...] realną szansę rozwoju w trakcie dalszej nauki w szkole funkcjonalnej kompetencji nie tylko w zakresie L2, ale również w zakresie dalszego języka obcego (L3), a może nawet jeszcze większej liczby języków obcych”¹⁸.

Zarówno badacze, jak i nauczyciele praktycy są zgodni, że „[...] optymalnym rozwiązaniem w nauczaniu języka obcego młodszych uczniów jest włączenie go w całość procesu kształcenia w klasach I–III”¹⁹. Podejście takie nosi nazwę zintegrowanego nauczania przedmiotów niejęzykowych i języków obcych, i polega na kilkuminutowych fazach w trakcie zajęć z plastyki, muzyki, techniki, matematyki czy środowiska.

„Nauka komunikacji w innych językach odbywa się niemal nieopstrzeżenie, niejako «przy okazji» poznawania innych treści. Dzieci, ćwicząc rachunek pamięciowy, próbują robić to samo w języku niemieckim. Rozmawiając po polsku o sobie, swoich bliższych i dalszych środowiskach, poznają również niemieckie odpowiedniki niektórych nazw związanych z tematem i podejmują proste próby komunikacji w ich zakresie [...]. Często wykorzystuję ilustracje z podręcznika czy kart pracy «Wesoła szkoła» jako pretekst do rozmów w języku niemieckim. Uczniowie wypowiadają się o tym, co już znają. Nazywają osoby, rośliny, zwierzęta, rzeczy, określają ich wielkość, kolor, usytuowanie w przestrzeni itp. [...]. Doskonałą okazją do utrwalenia nazw czynności są przerwy śródlekcyjne lub zajęcia ruchowe. Kieruję wtedy do dzieci proste informacje w języku niemieckim, np.: *Wir tanzen* (tańczymy), *Wir rennen* (biegamy), *Wir springen* (skaczymy), *Wir schlafen* (śpimy), *Wir spielen Klavier* (gramy na pianinie) itp.”²⁰.

¹⁷ M. O l p i ń s k a, *Edukacja dwujęzyczna: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*, „Języki Obce w Szkole. Nauczanie Dwujęzyczne” 2002, nr 6, s. 224.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ J. M y s i a k, *Język niemiecki w kształceniu zintegrowanym*, „Nowe w Szkole” 2003, nr 6, s. 13; zob.: E. W i e s z c z e c z y ń s k a, *Koncepcje nauczania języka w okresie wczesnoszkolnym – krótka charakterystyka*, „Języki Obce w Szkole. Nauczanie Wczesnoszkolne” 2000, nr 6, s. 41–45.

²⁰ J. M y s i a k, *Język...*, wyd. cyt., s. 13–14.

Przedstawiona koncepcja zakłada, że nauczycielem języka obcego powinien być wychowawca. Zintegrowane nauczanie przedmiotów niejęzykowych i językowych jest bardzo dobrym wprowadzeniem do właściwego nauczania dwujęzycznego przedmiotów w drugim etapie edukacji (kl. IV–VI). Realizowane jest w oparciu o programy autorskie nauczycieli. Przeszkodą na drodze do upowszechnienia tej formy nauczania jest niewystarczająca znajomość języków obcych wśród nauczycieli nauczania zintegrowanego.

Nauczanie bilingwalne w szkołach województwa opolskiego

W województwie opolskim nauczanie dwujęzyczne realizowane jest: w Publicznym Gimnazjum nr 2 Dwujęzycznym w Oleśnie, Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 Dwujęzycznej w Oleśnie i w Publicznej Szkole Podstawowej Dwujęzycznej w Solarni (gmina Bierawa). O otwarcie oddziałów dwujęzycznych stara się Społeczna Szkoła Podstawowa w Węgrach, (gmina Turawa), plany takie ma również Publiczna Szkoła Podstawowa nr 28 w Opolu. W szkołach podstawowych edukacja dwujęzyczna odbywa się na dwóch etapach: I etap edukacyjny kl I–III, oraz II etap edukacyjny kl IV–VI. Szkoły pracują w oparciu o własne programy autorskie.

Szkoła w Oleśnie jest najstarszą publiczną szkołą podstawową z oddziałami dwujęzycznymi. Nauczanie dwujęzyczne prowadzi od roku szkolnego 1995/1996. Obecnie wraz z gimnazjum wchodzi w skład Zespołu Szkół Dwujęzycznych w Oleśnie. Do dwóch oddziałów – dwujęzycznego i ogólnego z poszerzoną nauką języka niemieckiego – uczy się ok. 200 uczniów. Nauczanie dwujęzyczne w szkole w Oleśnie prowadzone jest na podstawie koncepcji prof. Romana Lewickiego z Uniwersytetu Wrocławskiego. W klasach I–III realizowany jest „Program nauczania języka niemieckiego na etapie zintegrowanej dwujęzycznej edukacji wczesnoszkolnej.” Program ten uzyskał pozytywne recenzje i został dopuszczony do użytku ogólnoszkolnego pod numerem DKW – 4014/155/2000. Jest on wynikiem sześcioletnich prac zespołu nauczycieli tej szkoły i pracowników naukowych Uniwersytetu Wrocławskiego. Został napisany dla dzieci niemieckiej mniejszości narodowej w Polsce, ale nie tylko, bo również z myślą o „wszystkich dzieciach, które chcą i wykazują zainteresowanie językiem nie-

mieckim”²¹. Program zawiera: treści kształcenia językowego, koncepcję edukacji dwujęzycznej (w rozpisaniu na treści nauczania), koncepcję glottodydaktyczną (zasady realizacji programu), przykładowe rozwiązania metodyczne oraz uwagi o realizacji programu. Składa się z dwóch części. W pierwszej znajdują się szczegółowe treści kształcenia językowego w klasach I–III, część drugą stanowią szczegółowe treści nauczania dwujęzycznego.

Początkowo program zakładał ograniczone do jednej godziny tygodniowo kształcenie językowe w I klasie, nastawione głównie na wyrównanie startu szkolnego dzieci o różnych predyspozycjach, uzdolnieniach i umiejętnościach językowych. Po krótkim czasie nauczyciele ewaluowali program i obecnie w I klasie odbywa się pełne kształcenie językowe, a w klasach II i III, obok kształcenia językowego, realizowane jest nauczanie dwujęzyczne w ramach nauczania zintegrowanego.

Szkoła podstawowa w Oleśnie obok oddziałów dwujęzycznych prowadzi oddziały ogólne z rozszerzonym językiem niemieckim. Wynika to z jej koncepcji programowej i jest dobrym punktem wyjścia do porównań wyników nauczania uczniów z obu oddziałów. Po zakończeniu I i II etapu edukacyjnego przeprowadza się sprawdzian wiedzy ogólnej i umiejętności językowych uczniów w obu wariantach.

Ramowy plan nauczania języka niemieckiego i nauczania dwujęzycznego na poszczególnych etapach edukacji w Publicznej Szkole Podstawowej Dwujęzycznej nr 2 w Oleśnie przedstawia tabela²²:

Przedstawiony ramowy plan nauczania języka niemieckiego wynika z koncepcji programowej szkoły. W praktyce liczba godzin kształcenia językowego jest większa. Na podstawie oświadczeń rodziców deklarujących język niemiecki jako ojczysty, uczniowie klas I–III uczą się trzy godziny tygodniowo języka niemieckiego, w IV klasie cztery godziny, a w klasach V–VI pięć godzin. Ponadto każdy uczeń ma możliwość uczestniczyć dodatkowo przez jedną godzinę w tygodniu w zajęciach kółka języka niemieckiego. Ten rozkład godzin obowiązuje zarówno w oddziałach dwujęzycznych, jak i ogólnych. Nie zmienia się natomiast zakres czasowy i procentowy treści nauczanych dwujęzycznie i odpowiada podanemu w tabeli. W pierwszym etapie edukacyj-

²¹ *Program nauczania języka niemieckiego na etapie zintegrowanej dwujęzycznej edukacji wczesnoszkolnej*, red. R. Lewicki, Kielce 2001, s. 10.

²² Tamże, cz. 2, tab. 3, s. 10.

Etap	Klasa	Profil podstawowy	Profil rozszerzony	Profil dwujęzyczny	
				j. niemiecki	treści dwujęzyczne
I etap edukacyjny	I		2	2	Realizacja treści dwujęzycznych w ramach nauczania zintegrowanego, poczynając od II kl. Udział dwujęzyczności nie powinien przekraczać 25% (bez dodatkowych godzin na dwujęzyczność)
	II		2	2	
	III		3	3	
II etap edukacyjny	IV	2	3 + 1k*	3+1k	Realizacja treści dwujęzycznych w ramach bloku przyrodniczego. Udział treści dwujęzycznych nie powinien przekraczać 30%. Liczbę godzin na realizację bloku przyrodniczego zwiększono o trzy na cały etap edukacji, w klasach VI dodatkowo realizuje się dwujęzycznie treści z zakresu sztuki, nie zwiększając liczby godzin na realizację bloku humanistycznego. Dwujęzyczności na lekcjach nie przekracza 30%.
	V	3	3 + 1k	3 + 1k	
	VI	3	3 + 1 k	3 + 1k	

*1k – zajęcia dodatkowe (kółko) z języka niemieckiego.

nym obejmuje on ok. 25% treści nauczania zintegrowanego w obrębie edukacji:

- społeczno-przyrodniczej;
- plastyczno-technicznej;
- muzycznej;
- matematycznej;
- motoryczno-zdrowotnej.

Na tym etapie nie przewiduje się dodatkowej godziny na kształcenie dwujęzyczne. W drugim etapie edukacyjnym dwujęzycznie naucza się przyrody oraz sztuki w VI klasie. Treści realizowane dwujęzycznie

obejmują ok. 30% materiału. Liczbę godzin na naukę przyrody zwiększono o trzy na całym etapie edukacyjnym, tj. po jednej godzinie w klasach IV, V i VI. Sztuki naucza się w dotychczasowym wymiarze, bez dodatkowej godziny.

Według koncepcji prof. R. Lewickiego pierwszy etap kształcenia językowego nosi nazwę „Spotkania z językiem” (kl. I–III).

„Dla tego etapu charakterystyczna jest naturalna, nieświadoma akwizycja języka. Uczący się opanowują na tym etapie materiał na poziomie rutyn językowych, potrzebnych do realizowania tzw. podstawowej komunikacji”²³.

Drugi etap został nazwany „Refleksje nad językiem” (kl. IV–VI).

„Na tym etapie punkt ciężkości przesuwa się na uczenie świadome i kontrolowane. Celem nauczania jest tu częściowe uświadomienie struktur językowych i ról komunikacyjnych/interakcyjnych i ich usystematyzowanie, prowadzące do automatycznego użycia języka”²⁴.

Podstawowym celem zintegrowanej dwujęzycznej edukacji wczesnoszkolnej jest opanowanie języka niemieckiego na poziomie rutynowym, aby mógł on na dalszych etapach kształcenia językowego stać się instrumentem poznania. Wczesne uzyskanie dwujęzyczności ma na celu umożliwienie uczniom brania czynnego uczestnictwa w zajęciach prowadzonych w obu językach. Wymaga to zdobycia wiedzy i umiejętności językowych wykraczających poza poziom, jaki może zapewnić tradycyjne nauczanie języka obcego. Na osiągnięcie takiego poziomu, w którym język staje się narzędziem poznania, potrzeba – według autorów omawianego programu – około sześciu lat kształcenia w szkole. Program zakłada więc, że uczniowie powinni osiąść sprawność aktywnego posługiwania się obydwoma językami jako „językami szkolnymi”.

Autorzy programu wprowadzili zasadę, że edukację językową (przygotowanie językowe) prowadzi nauczyciel germanista, natomiast zintegrowaną edukację dwujęzyczną (działanie językowe) nauczyciel wychowawca danej klasy. Niezbędna jest ścisła współpraca nauczycieli – wychowawcy i germanisty.

W części omawiającej organizację pracy program zawiera wiele praktycznych uwag dotyczących pracy z dziećmi. Ze względu na słabą zdolność koncentracji uwagi uczniów w tym wieku, autorzy zalecają

²³ Tamże, s. 11.

²⁴ Tamże.

tak różnicować formy pracy, aby każda z aktywności nie trwała zbyt długo.

„W trakcie każdego dnia wprowadza się materiał, który wymaga od uczniów większego skupienia i wysiłku umysłowego. Takie momenty powinny być oddzielone od siebie prostszymi zadaniami, jak malowanie, majsterkowanie czy też śpiewanie. Jednocześnie te właśnie aktywności stwarzają możliwość wprowadzenia lub powtórzenia słownictwa obcojęzycznego (np. podpisanie rysunku w języku obcym, śpiewanie piosenki, opisywanie wykonywanej czynności). [...] Słaba koncentracja uwagi dzieci powoduje konieczność częstych zmian aktywności. Nauczyciel musi więc zaspokoić naturalną w tym wieku potrzebę ruchu, stąd też ogromna rola zabaw, piosenek i rymowanek łączących ze sobą język, gesty i mimikę.[...] Powinno się stwarzać jak najwięcej sytuacji, w których dzieci mówią. Przepisywanie do zeszytów list słówek jest stratą czasu. Karty pracy powinny być tak skonstruowane, aby zawierały cały materiał, który dzieci przyswoiły sobie w danym dniu.”

W programie wyszczególnione są techniki:

- do nauczaniu słownictwa;
- służące nauczaniu struktur gramatycznych;
- rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu;
- rozwijające sprawność czytania ze zrozumieniem;
- rozwijające sprawność mówienia.

W podrozdziale „Działania językowe” pokazane są konkretne ćwiczenia językowe dotyczące danego tygodnia kształcenia zintegrowanego. Na końcu programu wymienione są przewidywane umiejętności uczniów oraz sposoby ich oceniania.

Program jako całość jest ciekawą i spójną koncepcją. Potwierdzają to zarówno nauczyciele realizatorzy, jak również rodzice, którzy posyłają swoje dzieci na nauczanie dwujęzyczne.

Szkoły podstawowe, które chciałyby prowadzić oddziały dwujęzyczne z niemieckim językiem nauczania, mają więc gotową i sprawdzoną ofertę programową. W jakim stopniu zostanie wykorzystana i upowszechniona, zależy od dyrektorów szkół i organów prowadzących.

Zakończenie

Koncepcja programowa Publicznej Szkoły Podstawowej Dwujęzycznej nr 2 w Oleśnie, składająca się z programu nauczania języka niemieckiego na etapie zintegrowanej dwujęzycznej edukacji wczesnoszkolnej oraz z dwujęzycznego nauczania wybranych przedmiotów,

jest bardzo dobrą ofertą edukacyjną. Przeprowadzany na koniec pierwszego i drugiego etapu edukacyjnego sprawdzian wiedzy i umiejętności uczniów jest potwierdzeniem jej wysokich walorów dydaktycznych. Składa się on z dwóch części: ogólnej i językowej. Sprawdzian wykazał²⁵ wyższy poziom kompetencji językowych u uczniów klas dwujęzycznych w porównaniu z rówieśnikami z klas o poszerzonej nauce języka niemieckiego. W części dotyczącej wiedzy ogólnej dowiódł, że dwujęzyczność nie jest przeszkodą w jej zdobywaniu. Uczniowie dwujęzyczni osiągnęli wyniki nieznacznie lepsze od uczniów jednojęzycznych.

Kraj nasz potrzebuje wykształconych kadr, gotowych do skoku cywilizacyjnego. Władanie kilkoma językami jest elementem tego wykształcenia. Nadszedł czas, by wcielić w życie postulat nauki dwóch języków obcych na różnych szczeblach edukacji. Nauczanie dwujęzyczne, począwszy od szkoły podstawowej, wydaje się być dobrą propozycją na osiągnięcie wyższych kompetencji językowych w krótszym czasie oraz drogą do opanowania większej liczby języków. Upowszechnienie tej formy nauczania na poziomie podstawowym wymaga wprowadzenia regulacji prawnych podobnych do tych, jakie obowiązują w przypadku gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Powinna być zachowana i pogłębiona zasada współpracy szkół dwujęzycznych z placówkami naukowymi w celu monitorowania poziomu i efektów nauczania. I na zakończenie – powinna być zachowana zasada powszechnej dostępności do tego typu szkół.

DARIUSZ WIDELAK

**THE BILINGUAL EDUCATION IN THE FACE OF INTEGRATION OF THE
EUROPEAN SCHOOL'S SYSTEMS
(FOR EXAMPLE PRIMARY SCHOOLS OPOLE PROVINCE)**

Today in the contemporary world exists enormous social demand for ability of using foreign languages. That's why study of foreign language should begin from the youngest ages, because the young child is capable of studying foreign language in natural way and it influences good on his efficiency of intellectual. More often there are introduced classes in foreign

²⁵ Podaję za wicedyrektor Zespołu Szkół Dwujęzycznych w Oleśnie A. Musiakowską.

language in schools, but a fundamental pillar are linguistic schools and private teachers.

The bilingual teaching increases efficiency of learning foreign language, motivation to study and activity. If we bring this type of teaching into effect on different grades of school we will count on increasing of linguistic competences and also mastering more than one foreign language by pupils.

Literatura

Edukacja jutra, red. F. Bererżnicki, K. Denek, Szczecin 2005.

M. G o r z e l a k, [Wstęp], „Języki Obce w Szkole. Nauczanie Dwujęzyczne” 2002, nr 6.

F a z l a g i ć A., *Szkoła jako instytucja ucząca się*, [w:] *Uczenie metodą projektów*, red. B. D. Gołębiak, Warszawa 2002.

[<http://www.codn.edu.pl/projekty/dwujezyczne/>].

I l u k J., *Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce*, „Języki Obce w Szkole. Nauczanie Dwujęzyczne” 2002, nr 6.

I l u k J., *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice 2000.

M u l t a n i s k a M., *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty*, „Języki Obce w Szkole. Nauczanie Dwujęzyczne” 2002, nr 6.

M y s i a k J., *Język niemiecki w kształceniu zintegrowanym*, „Nowe w Szkole” 2003, nr 6.

O l p i n s k a M., *Edukacja dwujęzyczna: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Też różniejszość i przyszłość*, „Języki Obce w Szkole. Nauczanie Dwujęzyczne” 2002, nr 6.

Program nauczania języka niemieckiego na etapie zintegrowanej dwujęzycznej edukacji wczesnoszkolnej, red. R. Lewicki, Kielce 2001.

Ruksza T., Nauczanie dwujęzyczne w szkole podstawowej. Możliwości, realia. Perspektywy. Materiał niepublikowany w posiadaniu autora.

W i e s z c z e z y n s k a E., *Koncepcje nauczania języka w okresie wczesnoszkolnym – krótka charakterystyka*, „Języki Obce w Szkole. Nauczanie Wczesnoszkolne” 2000, nr 6.

W o c h L., *Klasy dwujęzyczne – z doświadczeń dyrektora-praktyka*, „Uczyć Lepiej” 2003, styczeń/luty.

TATIANA KŁOSIŃSKA

Nauczyciel w świecie technoevolucji

„Czytania i pisanie trzeba się nauczyć,
natomiast wobec przekazów audiowizualnych
i multimedialnych zdajemy się na doświadczenia praktyczne”¹.

Poziom cywilizacyjny i przyjęte cele wymagają edukacyjnego myślenia innowacyjnego, stawiającego osobę uczącą się w centrum założeń. Ważnym celem dydaktycznym jest stworzenie uczniom warunków intelektualnych i materialnych zgodnych z europejskimi standardami, umożliwiających zdobywanie wiedzy na miarę nowego stulecia.

Gdy świat się zmienia w błyskawicznym tempie, z pewnością wiadomo, że wiedza raz zdobyta nie wystarczy na całe życie. Wyzwaniem jest więc edukacja permanentna z akcentem na wyposażenie w umiejętności i sprawności wskazujące drogę do samokształcenia, samorozwoju i doskonalenia jednostki.

Współczesne pokolenie musi być właściwie przygotowane do korzystania z najnowszych osiągnięć technologii informacyjnych. W ostatnim dziesięcioleciu obserwuje się dynamiczny rozwój zastosowań komputerów w edukacji. Postęp jest widoczny, jednak nie do końca wiadomo, jaka jest skuteczność jego oddziaływania na podmioty procesu edukacyjnego. Technologia ułatwiająca życie niekoniecznie musi się sprawdzić. We współczesnym świecie zawirowań i komplikacji wielu ludzi nie nadąża, bądź nie chce nadążyć za współczesną cywilizacją. Ich wybory są mniej lub bardziej świadome, ale zawsze przynoszą określony skutek.

Jak więc nauczyciele poruszają się w świecie technologii informacyjnej? Czy podejmują działania adekwatne do współczesnych wymogów edukacyjnych? Jaka jest ich wiedza o wyznacznikach współczes-

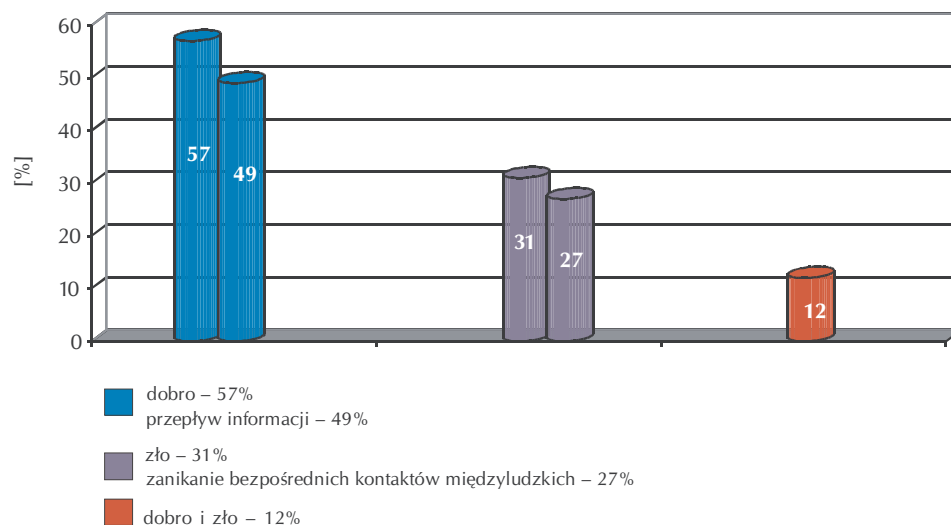
¹ M. Furmanek, *Medialna komunikacja sieciowa jako nowa jakość komunikacji społecznej*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004, s. 141.

nej cywilizacji? Czy, i w jaki sposób, dążą do uzupełniania swojego wykształcenia, by móc sprostać nowoczesnemu nauczaniu, nie gubiąc się przy tym i nie popadając w skrajność? I wreszcie: czy mają świadomość tak istotnej zmiany, która dzieje się w ich otoczeniu – czy chcą tego, czy też nie – także przy ich udziale?

Z problemem zmierzono się podczas badań diagnostycznych przeprowadzonych w 2003 r. wśród 154 studentów podnoszących swoje kwalifikacje, w ramach studiów podyplomowych na kierunku kształcenie zintegrowane na Uniwersytecie Opolskim. Badani byli czynnymi nauczycielami pracującymi w szkole w klasach początkowych. Kwestionariusze ankiety zawierającej pytania otwarte i z kafeterią wypełniło 159 studentów, analizie poddano 154 ankiety. Nauczyciele reprezentowali różne województwa: opolskie (74%), dolnośląskie (12%), śląskie (8%) i świętokrzyskie (6%). Średnia wieku studentów wyniosła 32 lata. Spośród ogółu badanych było 17 (11%) mężczyzn.

Kilkadziesiąt lat temu S. Lem prorokował, że „technoewolucja niesie więcej zła niż dobra” w odniesieniu do sytuacji, gdy „[...] człowiek staje się więźniem tego, co sam stworzył, istotą, która w miarę zwiększania tej wiedzy, w coraz mniejszym stopniu może decydować o swoim losie”.

Pogląd badanych nauczycieli na technologię ogarniającą coraz szersze obszary naszego życia jest, jak wynika z ich wypowiedzi, zgoła odmienny (wykres na rys. 1).



Rys. 1. Ocena wpływu technologii na życie w odczuciu badanych nauczycieli

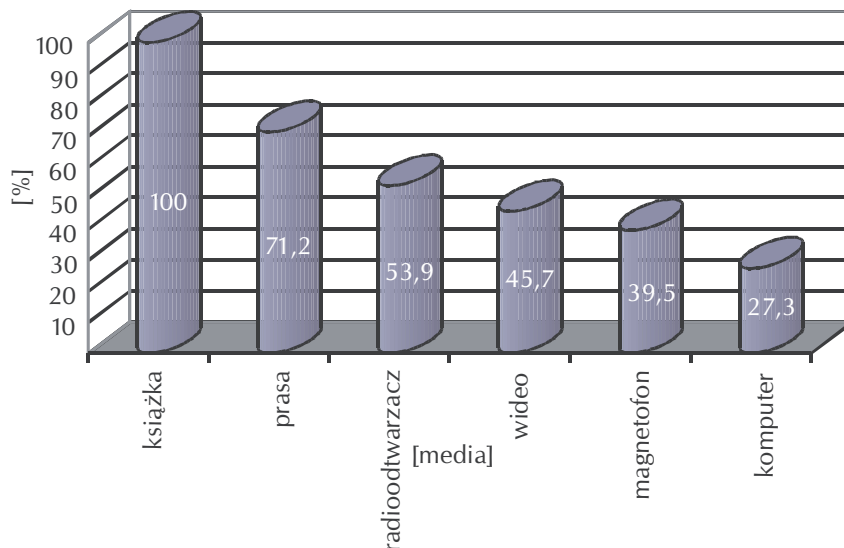
Ponad połowa badanych (57%) nie widzi wyraźnie określonego zagrożenia. W określeniach „dobra” płynącego z technoewolucji na pierwszym planie pojawia się argument szybkiego przepływu i dostępu do informacji. Do pozytywnych stron w dalszej kolejności należą m.in.: źródło czerpania wiedzy, poszerzanie wiadomości, możliwość skupienia uwagi i efektywniejszego uczenia się (ważne szczególnie dla osób nie lubiących uczyć się w grupach: zachowanie swojego tempa, techniki, metody), możliwość przenoszenia się w czasie i przestrzeni, udogodnienie dla osób niepełnosprawnych w zakresie wielu potrzeb, podejmowanie zdalnego studiowania oraz poszerzenie granic komunikowania się. Dla 31% ankietowanych bliższe jest określenie technoewolucji jako złego zjawiska, ponieważ: zanika bezpośredni kontakt interpersonalny, zaburza wrażliwość, uzależnia od komputera. A także, co może wydawać się przewrotne, występuje zauważalny brak czasu. Pozostali respondenci (12%) mają wyważone podejście, generalnie stwierdzając, że we wszystkim powinien być zachowany umiar, dostrzegając jednocześnie i wady, i zalety współczesnego rozwoju techniki.

Dezaktualizacja wiedzy zdobytej na studiach, spowodowana wieloma zmianami czynników zewnętrznych, wywołuje konieczność uzupełniania luki powstałej w wyniku tego procesu. Nie wszyscy nauczyciele jednak są w stanie, chociaż chcą (amerykańscy nauczyciele mogą, ale nie zawsze chcą – 75%; polscy nauczyciele w 83% chcą, ale nie zawsze mogą), nadążać za postępem. Wobec wielu trudności nie zawsze mają ochotę na wyścig z czymś, co wydaje im się nie do uchwycenia, nie mówiąc już o wyprzedzeniu. Ta iluzja niemożności jest dość często przełamywana wymogami władz ministerialnych, a co za tym idzie, także wizją ewentualnej utraty dotychczasowej stabilnej pozycji zawodowej. W desperackim odruchu podejmują działania, które mają podnosić ich kwalifikacje zawodowe. W ślad za tą desperacją podąża często zagubienie, bezradność zawodowa, częściej ukryta niż jawna. A jeśli już posiadają wiedzę, to wciąż jeszcze nie bardzo wiedzą, co z nią zrobić, jak ją wykorzystać z pożytkiem dla siebie i otoczenia. Tymczasem „[...] od wykorzystania i umiejętności posłużenia się możliwościami, jakie dają nam technologie informacyjno-komunikacyjne, zależy w dużym stopniu zakres, do którego jednostka może zakreślić swoją rolę w ustalaniu własnej ścieżki edukacyjnej”².

² Tamże, s. 147.

Zadaniem czynnych nauczycieli jest jednak konieczność aktualizacji informacji w dziedzinie najnowszych zdobyczy cywilizacyjnych. Problematyka kształcenia i doskonalenia nauczycieli jest wciąż szeroko omawiana i, zdaje się – zgodnie z obecnymi trendami – nie mieć końca. Można odnieść wrażenie, że obszar zainteresowań teoretyków i badaczy oscyluje obecnie wokół analizy czynników określających skutki oddziaływania nowych technologii informacyjnych na społeczeństwo oraz na badaniu umiejętności uczących się i nauczających w zakresie umiejętności wykorzystywania nowych mediów w realizacji procesu samokształcenia i kształcenia³.

Dla respondentów głównym (83,5%) wyznacznikiem współczesnej cywilizacji są nowoczesne środki komunikowania, jednak ponad połowa badanych (54,7%) preferuje media tradycyjne (wykres na rys. 2).



Rys. 2. Najczęściej stosowane media w procesie edukacji wymienione w opinii badanych pedagogów

Otrzymane wyniki znajdują swoje potwierdzenie w opracowaniu pt. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodo-*

³ Zob.: *Media a edukacja*, red. W. Strykowski, Poznań 1997, 1998, 2000; *Media i edukacja w dobie integracji*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski Poznań 2002; *Edukacja medialna*, red. J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta, Toruń 2002; *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, red. S. Juszczyk, Toruń 2002.

wej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodn. J. Delorsa, wydanym przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich 1998 r. w Warszawie, gdzie czytamy:

„[...] rozwój technologii nie odbywa się wcale ze szkodą dla słowa pisanego, lecz przywraca jemu zasadniczą rolę, i książka, chociaż nie jest już jedynym środkiem dydaktycznym, zajmuje nadal centralne miejsce. Dla nauczyciela ważne jest więc odpowiednie zachowanie proporcji pomiędzy pracą z książką, a programami multimedialnymi i internetem”⁴.

Dla badanych nauczycieli istotnym wyznacznikiem współczesnej cywilizacji jest również: jakość i liczba osób wszechstronnie wykształconych (38,4%), współcześnie myślący pedagog (33,9%), technologia komputerowa (29,3%) oraz efektywne nauczanie (25,1%). Ważkim sygnałem jest zwrócenie uwagi przez 24,7% badanych na nabywanie kompetencji w zakresie stosowania technologii informacyjnej.

Jak wykazują wyniki badań z 2001 r., przeprowadzonych przez firmę Net Day, 30% amerykańskich nauczycieli uważa się za dobrze przygotowanych do stosowania komputerów i internetu w swojej pracy. Nauczyciele polscy, według wyników moich dotychczasowych badań⁵, prawie wszyscy (83%) uważają, że ich proces alfabetyzacji w tym zakresie jest na tyle zaawansowany, że mogliby z powodzeniem wykorzystywać komputery i internet bez pomocy informatyka. Swoje możliwości oceniają dosyć wysoko, raczej „na wyrost”, zgodnie z lansowaną od pewnego czasu przez niektórych zasadą w tym środowisku: „nawet jak nie wiesz – to wiesz”. (Oceniam to m.in. na podstawie uczestnictwa w pracach w komisji egzaminacyjnej ds. uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.)

Nauczyciele nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, że bardzo wiele zależy od nich. Okazuje się, jak twierdzi G. Łasiński, że „[...] większość nauczycieli nie docenia znaczenia aranżacji pomieszczeń dydaktycznych w kształtowaniu umiejętności komunikacyjnych”⁶, a przecież tak naprawdę niewiele trzeba, by w sali lekcyjnej znalazło się chociaż jed-

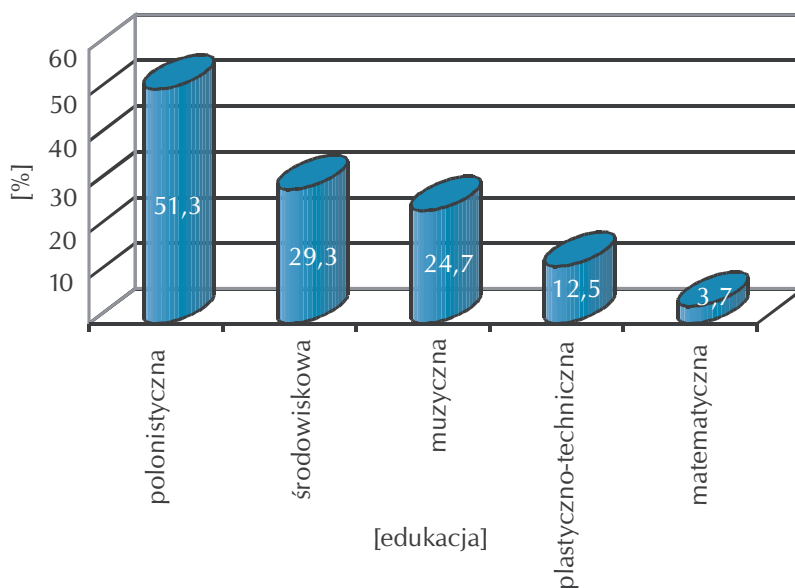
⁴ Cyt. za: J. M o r b i t z e r, *Technologia informacyjna – kontekst zagrożeniowy*, [w:] *Informatyczne przygotowanie nauczycieli w okresie zmian i transformacji*, red. J. Migdałek, B. Kędzierska, Kraków 2002, s. 246.

⁵ T. K ł o s i ń s k a, *Zaangażowanie nauczycieli w przekształcanie szkolnej rzeczywistości*, [w:] *Informatyczne przygotowanie nauczycieli w okresie zmian i transformacji*, red. J. Migdałek, B. Kędzierska, Kraków 2002.

⁶ G. Ł a s i ń s k i, *Sztuka prezentacji*, Poznań 2000, s. 142.

no stanowisko komputerowe. W większości nauczyciele ciągle jeszcze nie potrafią podejmować działań organizacyjnych w celu udoskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego. Problem zaniedbania edukacji medialnej w Polsce nie jest obojętny badaczom tego obszaru. O zaniedbaniach w tym zakresie mówi m.in. W. Godzic w raporcie o stanie edukacji medialnej w naszym kraju. Istota tkwi w wiedzy na temat mediów elektronicznych, tzn. telewizji, wideo, komunikowania się za pomocą przekazów internetowych; ich środków wyrazowych, tendencji rozwojowych oraz sposobów rozumienia wytworów tychże przez użytkowników i umiejętności korzystania z nich⁷.

Zgłoszenie chęci na stosowanie techniki komputerowej w swojej pracy nie zawsze jest równoznaczne z możliwościami korzystania w odpowiedni sposób z nowoczesnych narzędzi dydaktycznych. Wśród badanej grupy respondentów istnieje jednak dość duża świadomość podnoszenia poziomu nauczania. Z udzielonych odpowiedzi wynika, że gdyby mieli możliwość faktycznego stosowania różnorodnych programów komputerowych, to poszczególne etapy edukacji miałyby odpowiedni poziom kreatywności.



Rys. 3. Możliwości wykorzystania komputera w poszczególnych ścieżkach edukacyjnych

⁷ W. G o d z i c, Raport pt. „Edukacja medialna w Polsce”, Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, Warszawa 2002.

Wobec dotychczasowego funkcjonowania na rynku wydawniczym multimedialnych wielorakich programów dydaktycznych uzasadnione są wskaźniki otrzymane w tej części badań. Rzeczywiście, najbardziej popularne w edukacji szkolnej jest wykorzystanie komputera do zajęć polonistycznych (51,3%). Ma to swoje odzwierciedlenie w obserwowanej praktyce szkolnej. Nauczyciele chętnie sięgają po ten nowoczesny środek dydaktyczny podczas realizacji edukacji środowiskowej (29,3%). Wyjście w plener nie staje się konieczne. (Nawet obserwacja wzrostu przysłowiowej pietruszki może się odbywać na szklanym ekranie.) Natomiast edukacja matematyczna (3,7%) nie cieszy się wielką popularnością, choć powinna.

Powołując się na badania przeprowadzone przez MEN, M. Sysło konstatuje, iż dotychczasowe działania w naszym kraju – w zakresie przygotowania wszystkich nauczycieli do stosowania technologii informacyjnej – mają charakter rozproszony i w niewielkim tylko stopniu skoordynowany celami. Słuchacze nie mają świadomości docelowo nabytych umiejętności podczas szkoleń, a ośrodki organizujące ten typ nauczania nie są niczym obligowane do oferowania szkoleń ściśle ukierunkowanych na potrzeby nauczycieli. Jak wynika z uzyskanych danych, 30% nauczycieli przeszkolonych w zakresie technologii informacyjnej (czyli niewiele ponad 10% wszystkich nauczycieli) wykorzystuje nabyte umiejętności na swoich zajęciach. Badania wskazują na małą efektywność szkoleń w sensie ich wpływu na bezpośrednie działania edukacyjne nauczycieli w szkole⁸.

Stopień umiejętności obsługi komputera jest istotnym kryterium samooceny nauczycielskiej w badaniach prezentowanych w niniejszym artykule. Z ogółu populacji badawczej siedem osób (4,5%) nie ma komputera w domu i w ogóle nie potrafi pracować z komputerem. Pozostali nauczyciele oceniali swoje możliwości w trójstopniowej skali poziomu umiejętności (tab. 1).

Spośród zdecydowanej większości (79,2%) ankietowanych znajdują się te, które posiadają komputer w domu, co wcale nie oznacza pożądanego przez badaczy stopnia umiejętności wykorzystania go do

⁸ M. M. Sysło, *Szkoła początkiem profesjonalnego przygotowania przyszłych nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej*, [w:] *Informatyczne przygotowanie nauczycieli w okresie zmian i transformacji*, red. J. Migdałek, B. Kędzińska, Kraków 2002, s. 77–79.

*Określenie stopnia własnej umiejętności poprawnej obsługi komputera
w odczuciu badanych N = 147*

Liczba posiadaczy komputera domowego: n = 122		[%]	Liczba nieposiadających komputera domowego: n = 25		[%]
stopień	źródło nauki		stopień	źródło nauki	
• niski	• brak umiejętności mimo ukończonego kursu komputerowego	24,6	• niski	• samodzielna nauka, kurs komputerowy	48,0
• średni	• podstawowy kurs komputerowy, zajęcia informatyczne na studiach	70,5	• średni	• zajęcia informatyczne na studiach	36,0
• wysoki	• kurs komputerowy, nauka własna	4,9	• wysoki	• kurs komputerowy, zajęcia informatyczne na studiach	16,0

* nauczyciele

pracy zawodowej. Niepokojący jest zgłoszony procent nauczycieli (24,6%), którzy określili swoje umiejętności posługiwania się komputerem w stopniu „niskim”, mimo że ukończyli kurs komputerowy. Powodem takiego stanu rzeczy jest, jak określali nauczyciele, m.in. to, że: „wiadomości, które nabyli w niewielkim stopniu przydają im się w dziedzinie, której uczą”; „było za dużo czystej informatyki, która w mojej pracy nie jest mi przydatna”; „chciałabym wykorzystywać komputerowe programy edukacyjne na zajęciach w szkole, ale nie do końca mnie tego nauczono”; „na kursie komputerowym było więcej teorii niż praktyki przygotowującej na przykład do stosowania multimedialnych programów edukacyjnych w ramach kształcenia zintegrowanego”. Pojawiła się również argumentacja oceniająca umiejętności własne i stan techniczny posiadanego sprzętu: „mimo to, że mam komputer w domu, uważam, że nie umiem obsługiwać go w stopniu mnie zadowalającym, ponieważ wielu czynności nie mogę ćwiczyć z powodu sprzętu niskiej klasy”.

Najwięcej badanych, prawie trzy czwarte (70,5%), posiadających komputer w domu, to także absolwenci podstawowych kursów komputerowych, którzy swoje umiejętności w zakresie obsługi komputera ocenili jako „średnie”; 24,7% osób z tej grupy miało również zajęcia z informatyki na studiach, które niedawno ukończyli. Niewiele osób (4,9%) określiło swoje umiejętności jako „bardzo dobre”, przy czym oprócz

ukończonego kursu komputerowego pojawił się termin dodatkowego wspomaganie edukacyjnego – „nauka własna”.

Argumentacja osób, które nie mają komputera w domu (20,8%) jest bardzo podobna. W tej grupie prawie połowa (48%) umie obsługiwać komputer w stopniu „niskim” i ukończyła kurs komputerowy, jak również stara się pracować samodzielnie. W przypadku osób, które nie mają odpowiedniego sprzętu komputerowego w domu, proporcje stopniowania umiejętności obsługi komputera „średni” i „wysoki” układają się w nieco odwrotnej kolejności niż u osób, które mają komputer w domu. Aż 16% badanych tej grupy postawiło swoje umiejętności na poziomie „wysokim”. Osoby te ukończyły (odpowiedni ? – T. K.) kurs komputerowy i miały zajęcia informatyczne na studiach. Ich wysoka samoocena poparta została takimi stwierdzeniami jak: „oprócz niezbędnych zajęć teoretycznych nauczyłam się rzetelnej obsługi komputera, która przydaje mi się w praktyce szkolnej”; „na studiach dowiedziałam się o istnieniu bardzo ciekawych programów multimedialnych, które umiem teraz wykorzystać na zajęciach”; „umiejętności wyniesione z kursu komputerowego i studiów dają mi szansę urozmaicenia procesu dydaktycznego i programy komputerowe wykorzystuję jako wspomaganie w realizacji poszczególnych etapów kształcenia”.

Otrzymane w tej części badań parametry wskazują na zgodność z interpretacją M. M. Sysło, dotyczącą formy i jakości kursów komputerowych przygotowujących do wykorzystania nabytych umiejętności w procesie nauczania i uczenia się.

Niezwykle istotny jest fakt, że nauczyciele zaczynają doceniać korzyści płynące z doskonalenia, poszerzania swojej wiedzy, umiejętności jej wykorzystania oraz nabywania niezbędnych kompetencji. Autoocena respondentów w zakresie przygotowania do stosowania technologii informacyjnej w dziedzinie, której uczą, wypadła dość słabo, choć niewątpliwie odsetek nauczycieli posiadających podstawowe umiejętności ciągle wzrasta.

Nauczyciele mają świadomość mizerności w strukturze edukacji. Za główną przyczynę takiego stanu rzeczy uznali brak wyposażenia placówek w odpowiednie środki i współczesne narzędzia nauczania. Ta niedogodność jawi się im jako najistotniejsza z przyczyn tak niskiego poziomu stosowania technologii informacyjnej w procesie edukacyjnym.

Odpowiednie przygotowanie nauczycieli może znacząco zmienić oblicze szkoły, której zadaniem jest przygotować nowe pokolenie – poprzez adekwatne działania pedagogiczne – do twórczego wejścia w strukturę Unii Europejskiej. Wobec nowych wyzwań edukacyjnych stoją także uniwersytety, które w wyniku ewolucji strukturalnej, poprzez zmianę form i metod nauczania, starają się wskazywać obecnie najlepszą, najbardziej nowoczesną drogę poruszania się w świecie technologii informacyjnej. Zmiany w zakresie dostępu do źródeł wiedzy implikują przemiany organizacyjne i metodyczne w procesie kształcenia. Szkoła, która jako „dom wiedzy” jest obecnie tradycyjnym źródłem przekazywania informacji, zapewne w niedługim czasie stanie się przede wszystkim źródłem opanowywania nowych technik ich zdobywania.

Zainteresowanie technologią ma z pewnością swoje uzasadnienie. Niemniej w obszarze zwłaszcza edukacyjnym musi mieć ono pewne granice, które powinny być wyznaczane przez rozumnego nauczyciela-praktyka, spokojnie patrzącego w przyszłość, świadomego wartości swej edukacji. Nie kwestionuje się istotnej roli *mass mediów* i hipermediów w dobie zmieniającej się rzeczywistości, która dotyka także, a może przede wszystkim, sfery edukacyjne współczesnego człowieka. We współczesnym świecie priorytetem staje się posiadanie świadomości istnienia szans i zagrożeń, jakie niesie ze sobą technoewolucja.

TATIANA KŁOSIŃSKA

THE TEACHER IN THE LIGHT OF TECHNOEVOLUTION

In times where the world is changing persistently the knowledge acquired once isn't sufficient. Therefore a real challenge is a permanent education. A special importance has development of using computers in teaching. But not for everyone it becomes convenience. Well one of task of active teachers becomes necessity of acquiring abilities. Abilities of using a new media in realization process of studying and educating. This article also brings up advantages and disadvantages of technoevolution.

Literatura

- Edukacja medialna*, red. J. Gajda, S. Juszczak, B. Siemieniecki, K. Wenta, Toruń 2002.
Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym, red. S. Juszczak, Toruń 2002.

F u r m a n e k M., *Medialna komunikacja sieciowa jako nowa jakość komunikacji społecznej*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004.

G o d z i c W., Raport „Edukacja medialna w Polsce” Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, Warszawa 2002.

K ł o s i ń s k a T., *Zaangażowanie nauczycieli w przekształcanie szkolnej rzeczywistości*, [w:] *Informatyczne przygotowanie nauczycieli w okresie zmian i transformacji*, red. J. Migdałek, B. Kędzierska, Kraków 2002.

Ł a s i ń s k i G., *Sztuka prezentacji*, Poznań 2000.

Media a edukacja, red. W. Strykowski, Poznań 1997, 1998, 2000.

Media i edukacja w dobie integracji, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2002.

M o r b i t z e r J., *Technologia informacyjna – kontekst zagrożeniowy*, [w:] *Informatyczne przygotowanie nauczycieli w okresie zmian i transformacji*, red. J. Migdałek, B. Kędzierska, Kraków 2002.

S y s ł o M. M., *Szkoła początkiem profesjonalnego przygotowania przyszłych nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej*, [w:] *Informatyczne przygotowanie nauczycieli w okresie zmian i transformacji*, red. J. Migdałek, B. Kędzierska, Kraków 2002.

BRONISLAVA KASÁČOVÁ

Učiteľská profesionalita v aktuálnych trendoch

Úvod

Učiteľská profesia prekonáva v súčasnosti vo všetkých vzspelych krajinách Európy premeny, ktorých charakter predurčujú vývojové trendy danej spoločnosti, školská realita, vývoj vied, najmä pedagogiky a spolupracujúcich odborov. V rámci pedagogiky sa učiteľskou profesiou zaoberá **pedeutológia** – teória učiteľskej profesie. V súčasnosti viacerí autori zdôrazňujú potrebu posilniť intenzitu skúmania a rozvíjania predmetu tejto vednej subdisciplíny.

Téma profesionalita učiteľa nasoluje niekoľko otázok:

Aké sú všeobecné požiadavky na profesiu?

V akom štádiu vývoja sa nachádza učiteľská profesionalita?

V čom spočíva profesionalita učiteľa?

Čo utvára profesionalitu učiteľa?

Východiská profesionality alebo aké sú všeobecné požiadavky na profesiu?

Každá **profesia** formuluje svoje **špecifiká** na základe všeobecných východísk [Alan, 1989]:

- ◆ individuálne – osobnostné predpoklady a charakteristiky profesionála, ktoré má spĺňať;
- ◆ spoločenské – v ktorej sa formulujú úlohy a povinnosti profesionála a požiadavky spoločnosti na jeho pracovný výkon a dosahované efekty, ako aj akceptovateľné normy jeho profesionálneho konania;
- ◆ kvalifikačné – v ktorej sa konkretizuje požadované vzdelanie, jeho úroveň, typ, špecializácia a požiadavky na ďalší kvalifikačný postup.

Profesie predstavujú vzorce zamestnaní, ktoré majú vysoko rozvinuté sústavy noriem odvodených z ich špecifickej roly v spoločnosti. [Koža, 1998].

Profesionalizácia je možná, ak sú zachované určité **podmienky profesionality**:

- vysoká úroveň odborných znalostí;
- nezávislosť expertného posúdenia potrieb klienta;
- obrana profesionálneho stavu pred diletantizmom a šarlatánstvom;
- vytváranie odborných asociácií a etického kódexu pre autonómne posúdenie výkonu.

Pre učiteľskú profesiu treba sformulovať tieto podmienky, ako aj požiadavky na obhajobu a ochranu príslušníkov profesie pred neprimeranými zásahmi zvonka.

Vývoj učiteľskej profesie alebo v akom štádiu vývoja sa nachádza učiteľská profesionalita?

Z hľadiska **vývoja učiteľskej profesie** A. Hargreaves (2000) v práci *Four Ages of Professionalism and Professional Learning* rozlišuje štyri etapy:

- **Predprofesionálne obdobie.** Za koniec predprofesionálnej éry sa považuje prvá polovica 20. storočia. Spoločensky bola potreba učiteľov determinovaná najmä zavádzaním všeobecnej školopovinnosti. Učiteľské povolanie sa považovalo skôr za poslanie, nie za profesiu v pravom zmysle slova. Svedčila o tom práve kvalifikačná úroveň, kde nároky na učiteľa neboli presne vyšpecifikované a učiteľom sa stával vo väčšine prípadov polovzdelanec a nadšenec.

- **Obdobie profesionálnej autonómie.** Táto éra je vymedzená od 2. polovice 20. storočia do 70-tych rokov. Spoločensky ju určili snahy o demokratizačné reformy vzdelávacích systémov a chápanie vzdelania ako investície do ľudského kapitálu, nárast žiakov v školách spôsobený populačnou explóziou a predlžovaním povinného vzdelávania. Profesionalizáciu podporilo zavedenie a zvyšovanie riadnej pregraduálnej prípravy učiteľov, ktorá sa postupne stala povinnou. Podstatne zvýšil spoločenský status učiteľa.

- **Obdobie krízy profesie a deprofesionalizácie.** Od sedemdesiatych rokov 20. storočia sa začali prejavovať znaky nastupujúcej krízy učiteľskej profesie. Táto bola vyvolaná vlnou kritiky zo strany spoločenskej praxe, ktorá signalizovala nedostatočnú prípravu absolventov

škôl pre ekonomické a sociálne systémy. Spoločenský status sa znížil znižovaním dotácií, spoločenská potreba učiteľov poklesom populačnej krivky.

- Neoprofesionalizmus – hľadanie novej profesionálnej identity. Deväťdesiaty roky zaznamenali výrazné snahy o hľadanie novej učiteľskej profesionality v medzinárodnom meradle. Vymenili ich zmeny v myslení a konaní ľudí v postmodernej spoločnosti. Vyspelé krajiny prijímajú koncept spoločnosti založenej na poznatkoch, v ktorej sú škola a učiteľ považovaní za kľúčové sily jej rozvoja. Hľadajú sa cesty nového profesionalizmu učiteľov. Mení a posilňuje sa vzťah štátnej školskej politiky a inštitúcií pripravujúcich učiteľov vo vyspelých krajinách a dochádza k snahám o integráciu národných systémov prípravy učiteľov. Tieto sa už v 90-tych rokoch 20. storočia prejavili v prípravách reforiem učiteľského vzdelávania.

Poňatie profesionality v učiteľskej profesii alebo v čom spočíva profesionalita učiteľa?

Učiteľstvo sa v týchto súvislostiach chápe ako jedna zo sociálnych a pomáhajúcich profesií. Je profesionálne ukotvená v edukačnej realite a naplňuje edukačné ciele. Jedným zo zásadných zmien v chápaní učiteľskej profesie, je premena ponímania učiteľa ako transmisívneho odovzdávateľa poznatkov na **pomáhajúceho, reflektujúceho profesionála** poskytujúceho určitú odbornú „službu“. Službu pomoci pri rozvoji dieťaťa v procese edukácie, pričom profesionálna etika diktuje: vychádza zo špecifík klienta – dieťaťa, požiadaviek klienta – rodiča a potrieb klienta – spoločnosti.

Helus (1995) sformuloval nároky na profesiu učiteľa:

1. Učiteľ má byť **odborníkom** na úrovni magisterského vzdelania.
2. Má preukazovať **osobnostnú zrelosť**.
3. Učiteľ má byť **akceptovateľným partnerom** pre rodičov, predstaviteľov obce, iných odborníkov.
4. Učiteľ má **schopnosti a vôľu k celoživotnému vzdelávaniu**.

Dimenzie profesionality učiteľa alebo čo utvára profesionalitu učiteľa?

V týchto súvislostiach sa javí ako neodkladné sformulovať profesionálne požiadavky na učiteľskú profesiu. Odvodením od všeo-

becných východísk vyjadrujeme tri **dimenzie učiteľskej profesionality**. Každá má **cieľ a znaky** profesionality ktorými je **merateľná** alebo **evidovateľná**, teda zjavná.

1. Personálna dimenzia profesionality sa utvára v procese osobnostného zrenia a rozvoja, pričom výrazným znakom jej dosiahnutia je osobnostná zrelosť (angl. maturity, matureness) psychologicky merateľný znak.

2. Etická dimenzia profesionality sa utvára výchovou, preberaním mravných vzorcov správania. Jej znakom je osobná mravnosť – étos (angl. ethics) učiteľa. Prejavuje sa v mravnom konaní, správaní, postojoch a názoroch a je kontrolovateľná spoločenskou akceptáciou.

3. Odborná dimenzia profesionality sa utvára v procese vzdelávania, je daná kvalifikačnými požiadavkami, ktoré sú legislatívne dané stupňom a typom vzdelania. Jej znakom je kvalifikácia (ang. qualification). Mala by byť merateľná výkonom a jeho kvalitatívnymi a kvantitatívnymi efektmi.

Integrálnym vyjadrením profesionality je všestranná profesionálna zodpovednosť ako poznanie a reálne uplatňovanie profesionálnych práv a povinností. Tu treba poznamenať, že tak ako práva, ani povinnosti nie sú pre učiteľskú profesiu exaktne a jasne sformulované, pre ich dodržiavanie a uplatňovanie neexistujú štandardné kontrolné mechanizmy, ale ani právna ochrana. Práva aj povinnosti sa v súčasnosti nachádzajú v určitej vágnej, intuitívnej, tradíciou utvorenej podobe vo vedomí jednotlivca a skupín, nie však vo forme profesionálneho výkonového štandardu.

1. Personálna dimenzia učiteľskej profesie

Najčastejšie sa za **osobnostné faktory** považujú tri oblasti:

1. motivácia k povolaniu – vôľové predpoklady,
2. nadanie k povolaniu – výkonové predpoklady,
3. schopnosť sebarozvoja – kognitívne predpoklady.

1. Motivácia k učiteľskému povolaniu

Motivácia k povolaniu učiteľa je významnou determinantou, ktorá **pôsobí ako interiorizovaný osobnostný faktor utvárania profesionality učiteľa.**

Rôzne motívy k voľbe učiteľskej profesie možno rozdeliť do štyroch **skupín motívov:**

vplyvy rodiny, vplyv učiteľov, s ktorými sa stretli počas vzdelávania, vplyv rovesníkov, skúsenosti z vyučovania v škole vrátane skúseností

počas štúdia učiteľstva. (Schutz, et.al, 2001) Altruistické motívy vyvolané vnútornou potrebou pomáhať druhým sú niekedy preukázateľne v kontradikcii s motívmi iniciovanými záujmom o niektorý predmet ako vednú oblasť. Pritom možno rozlíšiť tzv. naivné a kvalifikované motívy k voľbe učiteľskej profesie [Kasáčová, 2002].

2. Nadanie na povolanie – osobnostné predpoklady

Nadanie pre učiteľskú profesiu sa chápe ako osobnostné predpoklady stať sa **plnohodnotnou osobnosťou** (Kučerová, 1990), ktorá dokáže viesť druhých. Základom je schopnosť učiteľa budovať si pozitívne vzťahy a postoje a v pedagogickej realite ich uplatňovať.

Za osobnostné predpoklady, ktoré sú ťiažúce pre učiteľa považujeme:

◆ vlastnosti osobnosti **ako relatívne stálu štruktúru osobnosti.**

Rozlišujeme vlastnosti:

- personálneho charakteru
- intrapersonálne: **sebadôvera, tvorivosť, zdravé sebedomie, cieľavedomosť, zodpovednosť, emocionálna stabilita,**
- interpersonálne: **trpezlivosť, flexibilita, kultivovanosť, presvedčivosť, svedomitosť, optimizmus, predvídavosť,**
- sociálneho charakteru – **komunikatívnosť, sociabilita, tolerantnosť, akceptovanie iných, empatia, úcta k druhým, priateľnosť, afiliantnosť, zmysel pre humor, ohľaduplnosť, spravodlivosť, láska k deťom, prosociálnosť,**
- etického charakteru – **altruizmus, obetavosť, kongruencia, čestnosť, zásadovosť, priamosť.**

◆ schopnosti **ako rozvojaschopné predpoklady ktoré možno rozvíjať v procese prípravy na profesiu. Možno rozlišovať:**

- kognitívne – **predpoklady pre štúdium tak pregraduálne, ako aj celoživotné, primeraná intelektová úroveň, atď.**
- psychomotorické – **predpoklady pre psychomotorické činnosti a úkony, potrebné a bežné v práci učiteľa, schopnosť osvojiť si nové zručnosti a ďalej ich rozvíjať atď.**
- afektívne – **predpoklady ovládať city, najmä negatívne, vedieť sa vysporiadať so záťažou, vedieť komunikovať pozitívne city v primeranej miere. Za dôležitú považujeme schopnosť a vôľu naučiť sa tieto mechanizmy používať.**

3. Kognitívne predpoklady – schopnosť sebarozvoja

Pre kognitívny rozvoj sa za kľúčovú kategóriu v profesii učiteľa **považuje** schopnosť sebarozvoja. **Jeho podmienkou je rozvinutá schopnosť metakognitívneho uvažovania, t.j. uvažovania o poznávaní** a schopnosť svoj vlastný rozvoj plánovať, realizovať a hodnotiť.

Prístup založený na ponímaní schopností ako predpokladov ďalšieho rozvoja osobnosti zdôrazňuje význam pregraduálnej prípravy a osobnostná dimenzia je úzko prepojená s kvalifikačnou.

Etická dimenzia učiteľskej profesie

Etická dimenzia učiteľskej profesie má nadprofesionálny, personálny aj sociálny charakter. Obsahuje odpovede na otázky súvisiace s etikou vzťahu učiteľa **k občianstvu, k profesii, k ľuďom a k sebe**.

Morálka učiteľského povolania ohraničuje mravnosť myslenia, konania a správania sa jedinec v profesionálnych situáciách, a tiež učiteľa – profesionála v osobných situáciách. (Žilínek, 1997) Tieto faktory môžu mať **normatívny, personálny a sociálny – interpersonálny rozmer**. [bližšie: Kasáčová, 2002].

1. Normatívny rozmer mravnej dimenzie učiteľskej profesie má nadprofesionálny charakter. Vypovedá o vzťahu k spoločenským etickým normám.

Cieľom dosahovania normatívneho rozmeru mravnej dimenzie je **individuálna mravnosť** a rešpektovanie mravnosti a zákonnosti. Jeho **obsah** tvoria **mravné a právne normy**. **Prostriedkom** dosahovania individuálnej mravnosti je **mravné a právne vedomie a sebakontrola**.

2. Personálny rozmer etickej dimenzie učiteľskej profesie má osobnostno-profesionálny charakter. Vypovedá najmä o etickom vzťahu k sebe samému.

Cieľom dosahovania personálneho rozmeru etickej dimenzie je **profesionálny ideál**, ktorý v tomto vzťahu vystupuje ako individuálna eticko-profesionálna kvalita. **Obsah** tohto hľadania spočíva v **interiorizácii, zvnútornení mravných noriem a vzorcov správania**. Jeho podstatou je snaha o dosiahnutie profesionálneho ideálu seba samého. **Prostriedkom** k dosahovaniu cieľa je neustála **sebareflexia, sebaopoznanie, sebahodnotenie a sebaupravenie (alebo sebakorekcia)**.

3. Interpersonálny rozmer etickej dimenzie učiteľskej profesie má sociálno-profesionálny charakter.

Vypovedá o etickom vytváraní vzťahov, ktoré sú základom tejto profesie. **Cieľom** etického snaženia v interpersonálnom rozmere učiteľa je **ideál dobra**, ako učiteľova osobná, vnútorná predstava o ideále a zhoda s tým, čo považujú za dobré druhí. Jej **obsahom** sú **etické sociálno-profesionálne** charakteristiky. **Prostriedkom** jeho dosahovania je **reflexívna konfrontácia** so Žiakmi, profesionálnymi partnermi a rodičmi.

Najvyšším kritériom a normatívom profesionálneho konania, správania, jeho osobného vedomia a svedomia je služba človeku (dieťaťu) v jeho biodromálnej kultivácii, služba spoločenskému dobru, pokroku a šťastiu ľudstva. Morálka učiteľského povolania má svoj normatívny imperatív v etickom kódexe učiteľskej profesie.

Odborná dimenzia učiteľskej profesie

Najčastejšie sa odborná – kvalifikačná dimenzia redukuje len na pregraduálnu prípravu. Z celostného ponímania rozvoja osobnosti a vzdelávania ako celoživotného procesu sebarozvoja však ide o dlhodobý proces odborného stávania sa učiteľom [Kasáčová, 2003]. Označuje sa termínom **profesijná dráha učiteľa**. (teachers' career development, professional development of teachers) [Průcha, 1997]. Z biodromálneho chápania tvorby profesionálnych štruktúr ju chápeme v najširšom ponímaní vrátane celoživotného vzdelávania, i keď za kľúčovú a profesiotvornú z hľadiska získania kvalifikácie sa považuje pregraduálna príprava. O špecifikách profesijnej dráhy učiteľiek píše Kariková (2004).

Pre vývoj učiteľa sa špecifikujú rôzne vývinové fázy, pričom vo vzťahu k všeobecne platným sa uvádzajú tieto:

T a b e l a 1

Fázy profesijnej dráhy učiteľa

Fáza profesijnej dráhy učiteľa	Ľivotné kroky, etapy, príznaky	zvyčajný vek
1. voľba učiteľskej profesie	motivácia k štúdiu učiteľstva	do 18–19 rokov
2. prípravná fáza	pregraduálna príprava	do 24 rokov
3. profesijný štart	vstup do povolania	okolo 24 rokov
4. profesijná adaptácia	skúsenosti prvých rokov praxe	24 – cca 30 rokov
5. profesijný vzostup	vývoj kariéry učiteľa	cca 30 – individuálne
6. profesijná stabilizácia, resp. migrácia	zotrvanie v profesii, kariérny postup – ďalšie vzdelávanie, resp. zmena učiteľskej profesie	od 35 roku života
7. profesijné vyhasínanie (vyhorenie)	únavná rutina – ped. konzervatizmus, opúšťanie profesie	individuálne

Na záver možno v zmysle aktuálnych trendov načrtnúť niekoľko podstatných úloh, ktoré v najbližšej dobe bude treba riešiť v súčinnosti s legislatívnymi aj výkonovými krokmi aj u nás ako **najzávažnejšie problémy a úlohy pre novú učiteľskú profesionalitu:**

1. Formulovať vedný odbor ktorý ju kľúčovo determinuje – a sú to edukačné a sociálne vedy.

2. Sformulovať kompetencie učiteľa a striktné vymedzenie požiadaviek, povinností a práv – vrátane neprípustnosti pôsobenia neprofesionálov v školách a v práci s deťmi.

3. Vypracovať systém pedagogických a učiteľských spôsobilostí – so zreteľom na rolu učiteľa pri sprevádzaní a pomoci deťom v rozvoji.

4. Nepripúšťať žiadne znižovanie kvalifikačnej úrovne – pre všetky učiteľské subprofesie by postupne mal byť povinný magisterský stupeň

5. Vytvoriť systém ďalšieho vzdelávania učiteľov – ako nevyhnutnosť a podmienka kariérneho postupu a eminentný záujem školy.

6. Formulovať právnené požiadavky učiteľského stavu a žiadať ich uspokojenie – a to najmä mzdové a sociálne zabezpečenie slušnej úrovne života učiteľa.

7. Jasne a priehľadne sformulovať práva a povinnosti – tak pre učiteľov, ako aj klientov – rodičov a žiakov.

BRONISLAVA KASÁČOVÁ

PROFESJONALIZM ZAWODU NAUCZYCIELA WE WSPÓŁCZESNYCH TRENDACH

Artykuł porusza zagadnienie pedeutologii. W definicji zawodu nauczyciela powinny się znaleźć podstawowe zadania z dziedziny neoprofesjonalizmu w teraźniejszości. Z kilku kwestii dotyczących zawodu nauczyciela główna stwierdza, że zawód ten wymaga ciągłego rozwoju, co jest jego istotą.

BRONISLAVA KASÁČOVÁ

PROFESSIONALISM OF TEACHER'S PROFESSION IN CURRENT TRENDS

The paper deals the pedeutological issue. Theory of teacher profession is searching the basic tasks from the aspect of neoprofessionalism in present. There are several questions about teacher profession in these board-

ders: the main claims for the profession, where is the profession in its development, what is the substance of the profession.

Literatúra

- A l a n J., *Etapy tívota očima sociologa*, Panorama, Praha 1989.
- H a r g r e a v e s E. A., *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*, „Teaching and Teacher Education” 2000, vol. 6, No. 2, s. 151–182.
- H a v l í k R., K o Ź a J., S p i l k o v á V., Š t e c h S., Š v e c o v á J., T i c h á M., *Učitel'ské povolání z pohledu sociálních ved*, „Pedagogická fakulta” UK, Praha 1998. ISBN 80-86039-72-2.
- H e l u s Z., *Jak dál ve vzdělávání učitelů?*, „Pedagogika” 1995, č. 2, s. 105–109.
- K a r i k o v á S., *Osobnost učitele*, PF UMB, Banská Bystrica 1999. ISBN 80-8055-239-8.
- K a r i k o v á S., *Špecifická profesijnej dráhy učiteliek*, Metodicko-pedagogické centrum, Prešov 2004. ISBN 80-045-335-7.
- K a s á č o v á B., *Učitel. Profesia a príprava*, PF UMB, Banská Bystrica 2002. ISBN 80-8055-702-0.
- K u č e r o v á S., *Obecní základy mravní výchovy*, Paido, Brno 1990.
- S c h u t z P. A., C r o w d e r K. C., W h i t e V. E., *The Development of a Goal to Become a Teacher*, „Journal of Educational Psychology” 2001, Vol. 93. No. 2, 299–308. DOI: 10.1037/0022-0663.93.2.299
- V a l i h o r o v á M., K a r i k o v á S., *Psychologická zloťka prípravy učitelov 1. stupňa ZŠ*. [In]: *Cesty demokracie vo vzdelávaní*, Iuventa, Bratislava 2001, s. 105–107.
- W a l t e r o v á E., *Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich profese*, „Pedagogická revue”, 2002, č. 3, s. 220–239.
- Ž i l í n e k M., *Etos a utváranie mravnej identity osobnosti*, IRIS, Bratislava 1997. ISBN 80-88778-60-3.

EDWARD SZKODA

Nauczyciele przedszkola wobec wyzwań edukacji europejskiej

Bez wątplenia najważniejszym dla Polski wydarzeniem w 2004 r. było przystąpienie do Unii Europejskiej. To zmieniło życie społeczne we wszystkich jego obszarach. Naturalną konsekwencją akcesji Polski do Unii jest konieczność włączenia do polskiego systemu nauczania tzw. edukacji europejskiej. Podejście do zagadnień europejskich w systemach edukacyjnych poszczególnych państw jest bardzo zróżnicowane, a edukacja europejska wprowadzana jest na różnym poziomie kształcenia¹.

Reforma oświaty zapoczątkowana w Polsce w 1999 r. wprowadziła edukację europejską jako element kształcenia ogólnego do różnych typów szkół². Jednocześnie stosowne przepisy oświatowe nie nakazują wprost tego typu edukacji w przedszkolach, ale zagadnienia edukacji europejskiej mogą (i powinny) być obecne w realizacji działu edukacyjnego nazwanego Poznawanie i rozumienie siebie i świata³.

Ten logiczny związek skłonił autora niniejszego tekstu do przeprowadzenia badań sondażowych diagnozujących przygotowanie nauczycieli przedszkola w zakresie edukacji europejskiej. Sondaż wykonano techniką ankiety uzupełnionej o krótki test wiadomości na temat Unii Europejskiej. Celem sondażu było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

¹ K. Z a k r o c z y m s k a, *Europejski wymiar w edukacji*". *Sprawozdanie z Międzynarodowego Seminarium Rady Europy, MEN i CODN*, [w:] *Edukacja europejska w polskiej szkole*, red. K. Morawska, D. Pieńkowska, Fundacja Batorego, Warszawa 2001, s. 28–31.

² Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 II 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU 2002, nr 51, poz. 458 z późn. zm., zał. nr 2).

³ Tamże, zał. nr 1.

1. Jaki jest zakres elementarnej wiedzy nauczycieli przedszkola na temat UE i jak rozumieją oni edukację europejską?
2. Jakie są ich kompetencje w zakresie edukacji europejskiej?
3. Jakie postawy przyjmują nauczyciele przedszkola wobec akcesji Polski do UE i wynikających z tego zadań edukacyjnych?
4. Czy i w jakich formach realizowali oni zadania edukacji europejskiej w dotychczasowej pracy w przedszkolu?

Badania sondażowe zostały przeprowadzone w styczniu 2004 r. wśród 174 nauczycielek zatrudnionych w przedszkolach województw opolskiego i dolnośląskiego. Prawie 76% spośród nich to osoby pracujące w mieście. Wiek badanych wahał się w granicach 23–48 lat, z czego najliczniejszą grupę (54%) stanowiły osoby w przedziale 31–40 lat. Najmniej było nauczycielek powyżej 45 roku życia (8%) i młodych, tj. w wieku do 30 lat (8%). Większość respondentek (70%) legitymuje się stażem pracy 16–25 lat, ale 8% ma okres zatrudnienia nieprzekraczający pięciu lat. Biorąc pod uwagę wykształcenie, przeważały osoby kończące ostatni rok pedagogicznych studiów magisterskich o specjalności wychowanie przedszkolne. Aż 87% respondentek stanowią nauczycielki mianowane. Ponadto 5% uzyskało stopień nauczycielki dyplomowanej. Z kolei cztery (2%) osoby to nauczycielki stażystki, a 12 (7%) – nauczycielki kontraktowe. Zarówno dobór, jak i liczebność próby nie pozwalają uznać badania za reprezentatywne dla ogółu nauczycieli przedszkola, ale otrzymane wyniki sygnalizują istnienie pewnego problemu.

Wiedza i kompetencje nauczycieli przedszkola w zakresie edukacji europejskiej

Podejmujący zadania edukacji europejskiej powinni posiadać elementarną wiedzę na temat UE. Ankietowanym zadano więc pięć pytań z zakresu elementarnej wiedzy o Unii.

Przede wszystkim należało podać liczbę państw członkowskich przed rozszerzeniem. Prawidłową liczbę (15) podało tylko 62% odpowiadających. Błędne odpowiedzi występowały w 7–17 przypadkach (najczęściej 12).

Należało też wymienić choćby jedno państwo Europy Zachodniej, które nie należy do UE. Dobre wskazania stanowią 25%, złe – 24%. Pozostała część respondentek nie udzieliła żadnej odpowiedzi. Wśród

błędnych wskazań znalazły się: Austria, Dania, Finlandia, Irlandia, Luksemburg, Szwecja, Włochy, a także ... Węgry.

Do elementarnej wiedzy o Unii z pewnością można zaliczyć znajomość jej symboli. Najważniejsze z nich to flaga i hymn. Okazało się, że flaga jest dobrze znana, gdyż 95% respondentek dokładnie ją opisało. Błąd pozostałych polegał na podaniu złej liczby unijnych gwiazdek (15 zamiast 12). O wiele mniej znany jest hymn. Co prawda 60% badanych zadeklarowało, że zna hymn, ale tylko 7 osób (4%) potrafiło podać tytuł utworu, kompozytora i autora słów. W odpowiedziach niekompletnych brak było autora słów. 20% zapytanych nie udzieliło żadnej odpowiedzi i tyleż samo odpowiedziało zupełnie błędnie. Jako tytuł hymnu często podawano: *Hymn o radości* lub *Oda do młodości* (!).

Zapytano też nauczycielki o to, czy wszystkie państwa UE mają taki sam ustrój polityczny. 28% badanych nie udzieliło żadnej odpowiedzi, a 15% odpowiedziało twierdząco, dodając, że jest to ... monarchia.

Wynika z tego, że wiedza o Unii znacznej części nauczycielek, łagodnie mówiąc, pozostawia wiele do życzenia.

A co rozumieją pod pojęciem „edukacja europejska”? Odpowiedzi na to pytanie zestawiono w tab. 1.

T a b e l a 1

Jak rozumieją nauczycielki pojęcie „edukacja europejska”

Lp.	Kategoria	Liczba wskazań	[%]*
1	Refleksja nad polskim akcesem do UE	132	76
2	Wiedza na temat dziedzictwa kulturowego i historycznego Europy	164	94
3	Kształcenie umiejętności obywatelskich przydatnych w zjednoczonej Europie	144	83
4	Kształtowanie nowej tożsamości Polaków Europejczyków	56	32
5	Usuwanie nieufności wobec UE i walka ze stereotypowym nastawieniem do poszczególnych nacji	42	24
6	Reforma oświaty	12	7
7	Nowoczesne programy kształcenia	64	37
8	Kształcenie zgodne z wymogami UE	170	98
9	Lepsza jakość kształcenia	33	19
10	Przyjęcie obcych wzorców edukacyjnych	88	51
11	Nie potrafię określić	4	2

* Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ każdy respondent mógł podać więcej niż jeden sposób rozumienia pojęcia.

Z przytoczonych danych wynika, że znaczna większość nauczycielek rozumie edukację europejską jako „kształcenie zgodne z wymogami UE” oraz „wiedzą na temat dziedzictwa kulturowego i historycznego Europy”. Małej części nauczycielek edukacja europejska kojarzy się z reformą oświaty. Jednocześnie ankietowane wykazały pewną powściągliwość w ocenie edukacji europejskiej, gdyż tylko niespełna co piąta osoba utożsamia ją z lepszą jakością kształcenia.

Skądinąd zastanawiająca jest znaczna zbieżność rezultatów tej części badań z rezultatami badań przeprowadzonych przez Beatę Pitulę prawie sześć lat wcześniej wśród nauczycieli szkół podstawowych i jednej szkoły średniej z Bytomia⁴.

Jedną z podstawowych kompetencji nauczycielek sprzyjających edukacji europejskiej jest znajomość języków obcych. Ankietowane zostały poproszone o określenie stopnia ich umiejętności posługiwania się którymś z języków zachodnioeuropejskich. Tylko dwie osoby zadeklarowały biegłą znajomość języka (jedna osoba – j. niemiecki i jedna osoba – j. angielski). Dziesięć (6%) zapytanych zna dwa języki, ale osiem spośród nich przyznaje, że oba języki zna słabo. Prawie 20% nauczycielek nie zna żadnego języka zachodnioeuropejskiego, natomiast pozostałe potrafią posługiwać się tylko jednym językiem i to w bardzo ograniczonym zakresie. Umiejętność reprezentantek tej grupy dotyczy następujących języków: niemieckiego – 51%, angielskiego 26%, francuskiego – 20%, holenderskiego – 2% i włoskiego – 2%. Znamienne, że prawie wszystkie osoby deklarujące znajomość dwóch języków mają wyższe wykształcenie magisterskie, a te, które nie znają żadnego języka zachodnioeuropejskiego, swoją edukację zakończyły na poziomie liceum lub studium nauczycielskiego. Tak więc znajomość języków zachodnioeuropejskich jest prawdziwą piętą achillesową nauczycielek przedszkola.

Realizacji zadań z zakresu edukacji europejskiej sprzyja także pobyt ankietowanych w krajach UE. Zapytano więc, w których krajach Unii były przynajmniej raz w życiu. Żadnego kraju tzw. starej Unii nie odwiedziło nigdy 39% respondentek. Tylko w jednym takim państwie było 52% zapytanych, a pozostałe miały za sobą pobyt w 2–8 krajach tego regionu. Odwiedzane państwa to przede wszystkim: Niemcy –

⁴ B. Pitulą, *Udział nauczycieli w przemianach edukacji XXI wieku na tle idei „europeizacji kształcenia”*, *Edukacja Dorosłych* 1999, nr 3, s. 44.

44%, Włochy – 14%, Holandia – 12%, Austria – 10%, Francja – 7%, Hiszpania – 6%, Belgia – 3% oraz Grecja, Luksemburg, Portugalia i Wielka Brytania – po 1% wskazań. Pobyt większości osób w Niemczech i Holandii wynikał z pracy zarobkowej w tych krajach.

O wiele częściej gościli ankietowane w krajach przystępujących do UE. Każda z nich była przynajmniej w dwóch takich państwach. Najczęściej wymieniano: Czechy – 100% i Słowację – 84%, ale wymieniono także: Węgry – 17% i Litwę – 3%.

Informacje o UE i edukacji europejskiej czerpią badane z różnych źródeł. 24% spośród nich uczestniczyło w zorganizowanych formach szkoleniowych. Najczęściej były to: samokształceniowe posiedzenia rady pedagogicznej, zespoły samokształceniowe prowadzone przez doradcę metodycznego, a także kursy i warsztaty organizowane przez inne podmioty. Tylko jedna osoba ukończyła szkolenie przygotowujące do posługiwania się całościowym pakietem edukacyjnym Europa na co dzień.

Natomiast wszystkie ankietowane oświadczyły, że stosowną wiedzę uzyskały indywidualnie, studiując publikacje prasowe lub z telewizji i internetu. Tylko dwie osoby wiedziały o bezpłatnym telefonicznym serwisie informacyjnym Europa Direkt.

Mała jest też wiedza nauczycielek na temat programów edukacyjnych UE. 27 osób (16%) zetknęło się z informacją o programach Socrates/Comenius i Soctrates/Erasmus, a tylko pojedyncze osoby wiedzą o istnieniu programów: Lingua, Leonardo da Vinci, Youth i Tempus III.

Postawy nauczycieli wynikające z akcesji Polski do Unii Europejskiej

Edukacja europejska jest jednym z elementów zmiany edukacyjnej, jaka odbywa się w Polsce w ostatnich latach. Nie może ona zostać w pełni dokonana bez pozytywnego nastawienia do niej nauczycieli. Jak zauważa B. Pitula: „[...] to właśnie nastawienie nauczycieli w sposób znaczący warunkuje ich aktywność i zaangażowanie w tworzeniu nowego systemu szkolnego”⁵. Zasadne jest zatem poznanie nastawień nauczycieli do kilku kwestii związanych z akcesją Polski do Unii. Przyjmijmy, że nastawienie jest to „[...] skłonność do spostrzegania

⁵ Tamże, s. 42.

i oceniania ludzi, rzeczy i zdarzeń w sposób uwarunkowany doświadczeniami danej jednostki”⁶. Przy tym założeniu kapitalne znaczenie mają stopień akceptacji przez nauczycieli członkostwa Polski w UE i ich stosunek do „europeizacji kształcenia”. Wyniki sondażu w obu tych kwestiach zawierają tab. 2 i 3.

T a b e l a 2

Stopień akceptacji przez nauczycielki członkostwa Polski w UE

Lp.	Kategoria odpowiedzi	Liczba wskazań	[%]
1	Akceptuję	90	52
2	Raczej akceptuję	14	8
3	Nie mam zdania	38	22
4	Raczej nie akceptuję	14	8
5	Nie akceptuję	18	10
Razem		174	100

Jak wynika z przedstawionych danych, 60% badanych w zasadzie akceptuje członkostwo Polski w UE, a zdecydowanie przeciwna jest temu co dziesiąta osoba. Wynika stąd, że stopień akceptacji nauczycielek jest trochę niższy od wyrażonego przez uczestniczących w referendum w sprawie przystąpienia Polski do UE. Ze szczegółowej analizy danych (uzyskanych poprzez ankietę) wynika, że przeciw członkostwu opowiedziały się przede wszystkim osoby starsze, o dłuższym stażu, pracujące na wsi.

T a b e l a 3

Stosunek nauczycielek do idei „europeizacji kształcenia”

Lp.	Kategoria	Liczba wskazań	[%]
1	Pozytywny	22	13
2	Raczej pozytywny	42	24
3	Nie mam zdania	100	58
4	Raczej negatywny	6	3
5	Negatywny	4	2
Razem		174	100

⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak”, Warszawa 2001, s. 252.

Z danych zamieszczonych w tab. 3 wynika, że znacznie ponad połowa nauczycielek nie wyrobiła sobie jednoznacznego stosunku do idei „europeizacji kształcenia”, ale jednocześnie stosunek negatywny lub raczej negatywny ma tylko 5% ankietowanych. Ze szczegółowej analizy danych wynika, że edukację europejską zdecydowanie popierają przede wszystkim nauczycielki w wieku poniżej 35 lat.

Respondentki w różny sposób uzasadniały swoje postawy. Mające pozytywny stosunek do edukacji europejskiej przytaczały następujące argumenty:

- edukacja europejska jest „nakazem chwili”;
- istnieje konieczność merytorycznego, praktycznego i emocjonalnego przygotowania dzieci – przyszłych dorosłych obywateli UE;
- edukacja europejska daje szansę na poprawę jakości kształcenia;
- edukacja europejska stwarza okazję do podniesienia własnych kwalifikacji;
- idea „europeizacji kształcenia” daje możliwość realizowania wychowania patriotycznego w zupełnie innym niż dotychczas wymiarze.

Przyjmujące postawę negatywną, argumentowały:

- edukacja europejska jest wynikiem chwilowej mody i przecenia się jej znaczenie;
- brak jest środków finansowych na jej efektywne realizowanie;
- edukacja europejska zepchnie na dalszy plan wychowanie patriotyczne;
- idea „europeizacji kształcenia” spowoduje zbyt daleko idącą unifikację celów, treści i efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej, co w konsekwencji sprowadzi edukację do roli swobodnego rzemiosła i tym samym obniży prestiż zawodu nauczycielskiego.

Opinie są więc często przeciwstawne. Podobne postawy przyjmowali nauczyciele na kilka lat przed przystąpieniem do Unii.

Optymiści byli przekonani, że „stowarzyszenie z Europą nic nie wymusza na polskiej oświacie” i „nie ma tendencji w Unii Europejskiej do uniformizmu w systemach [oświatowych – E. S.] poszczególnych państw”⁷, a reforma strukturalna i programowa będzie służyć aktywizacji uczniów, unowocześnieniu systemu nauczania, odejściu od encyklopedyzmu i w konsekwencji poprawi jakość kształcenia.

⁷ E. S u w i ń s k i, *Europejski wymiar polskiej edukacji*, Wydawnictwo Temat”, Warszawa 2002, s. 6.

Dla odmiany pesymiści obawiali się, że praca nauczycieli „przestanie być traktowana jako [...] moralna, głęboko osadzona w systemie wyzwalania wartości człowieka, a będzie traktowana jako [...] techniczna, której wychowawca-nauczyciel, będzie uznawany za kompetentnego, jeśli potrafi skutecznie wdrażać politykę aktualnego rządu”⁸.

Wracając do omówienia wyników badań, cieszy fakt, że wszystkie ankietowane nauczycielki zadeklarowały chęć pogłębiania wiedzy o UE i podnoszenia kompetencji w zakresie edukacji europejskiej.

Edukacja europejska w pracy przedszkola

Edukacja europejska jest wszechobecna w polskich szkołach, a różnorodność form, jakie przybiera, jest imponująca. Zrealizowane pomysły zadziwiają rozmachem i oryginalnością. Proponowane uczniom zajęcia często mają charakter zabawowy, co wcale nie pomniejsza ich walorów dydaktycznych i wychowawczych⁹.

W kontekście zróżnicowanego stopnia wiedzy i kompetencji nauczycieli przedszkola w zakresie edukacji europejskiej oraz dość powściągliwego stosunku do niej rodzi się pytanie: czy i w jakich formach realizowali oni zadania z tego obszaru pracy ?

Otóż znaczna większość (69%) badanych twierdzi, że niejednokrotnie realizowała zadania z zakresu edukacji europejskiej. Naczęstiej wymieniane formy realizacyjne można podzielić na kilka grup. Są to:

- imprezy środowiskowe często organizowane wspólnie z innymi podmiotami (np.: „Europejski piknik” – każda placówka prezentuje inny kraj Unii, „Kraina dzieci w Europie” – parada przebierańców i festyn dziecięcy, weekendowe festyny rodzinne pod hasłem „Dzień francuski” etc., imprezy propagujące UE zorganizowane dla wszystkich mieszkańców danej miejscowości);
- wycieczki do sąsiednich krajów realizowane w ramach partnerstwa miast;
- udział w spektaklach teatralnych i projekcji filmów (np. inscenizacja przygotowana przez młodzież licealną pt. „Ekoludki”);

⁸ R. G. S u l t a n a, *Spojrzenie z „południa” na pracę nauczycieli w jednoczącej się Europie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 3, s. 85.

⁹ T. M e r t a, *Edukacja europejska w Polsce. Pierwszy rekonesans*, [w:] *Edukacja europejska w polskiej szkole*, red. K. Morawska, D. Pierńkowska, Fundacja Batorego, Warszawa 2001, s. 28–31.

- udział w konkursach i quizach (np. „Polak w Europie” , „Jedna Europa – wiele narodów”);
- zajęcia organizowane w ramach codziennej pracy przedszkola (np. wystawa flag narodowych, różnorodne prace plastyczne, nauka tańców europejskich, gawędy na temat tradycji świątecznych w krajach europejskich, degustacja potraw różnych kuchni narodowych, poranek z bajką europejską, urządzenie „kącika europejskiego”).

Wyniki opisanego projektu badawczego, chociaż na pewno nie wyczerpują podjętych problemów i raczej sugerują potrzebę dalszych dociekań, nasuwają kilka ważnych wniosków. Oto one:

1. Edukacja europejska (w stopniu dostosowanym do możliwości dziecka) jest i powinna być realizowana już w przedszkolu.

2. Poziom wiedzy i kompetencji poszczególnych nauczycielek przedszkola w zakresie edukacji europejskiej jest bardzo zróżnicowany.

3. Znaczna część nauczycielek przedszkola z rezerwą podchodzi do „idei europeizacji kształcenia”, ale deklaruje chęć pogłębienia wiedzy o UE i podnoszenia swoich kwalifikacji w zakresie edukacji europejskiej.

4. Ponieważ tylko znikoma część nauczycielek zna jakiś język zachodnioeuropejski, należy ten stan rzeczy radykalnie zmienić poprzez doksztalcenie już zatrudnionych nauczycielek i bezwzględne egzekwowanie wymogu znajomości języka obcego u kandydatów do zawodu nauczycielskiego, zgodnie z obowiązującymi standardami nauczania na kierunku pedagogika.

5. Oferta szkoleniowa dla nauczycieli dotycząca edukacji europejskiej powinna zawierać aktywizujące formy przygotowujące do praktycznej realizacji zadań. Szczególnie cenne wydają się być formy szkoleniowe połączone z choćby krótkim pobytem uczestników w jakimś innym kraju UE.

6. Należy opracowywać i upowszechniać scenariusze zajęć z zakresu edukacji europejskiej uwzględniające specyfikę wychowania przedszkolnego.

7. Realizacja zadań edukacji europejskiej powinna być istotnym elementem oceny dorobku zawodowego nauczycieli przedszkola.

TEACHERS OF NURSERY SCHOOL IN THE FACE OF CHALLENGES EUROPEAN EDUCATION

This thesis is based on poll research diagnoses preparation teachers of nursery school in range of European education. This research revealed that a knowledge about European Union among teachers is not too good as like a knowledge of Western European languages. Also considerable part of teachers have distance to European education.

Literatura

Dziennik Ustaw 2002, nr 51, poz. 458 z późn. zm., zał. nr 2.

M e r t a T., *Edukacja europejska w Polsce. Pierwszy rekonesans*, [w:] *Edukacja europejska w polskiej szkole*, red. K. Morawska, D. Pieńkowska, Fundacja Batorego, Warszawa 2001.

O k o Ń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

P i t u ł a B., *Udział nauczycieli w przemianach edukacji XXI wieku na tle idei „europeizacji kształcenia”*, „Edukacja Dorosłych” 1999, nr 3.

S u l t a n a R. G., *Spojrzenie z „południa” na pracę nauczycieli w jednoczącej się Europie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 3.

S u w i Ń s k i E., *Europejski wymiar polskiej edukacji*, Wydawnictwo „Temat”, Warszawa 2002.

Z a k r o c z y m s k a K., *„Europejski wymiar w edukacji”. Sprawozdanie z Międzynarodowego Seminarium Rady Europy, MEN i CODN*, [w:] *Edukacja europejska w polskiej szkole*, red. K. Morawska, D. Pieńkowska, Fundacja Batorego, Warszawa 2001.

EUGENIA KAR CZ
ANDRZEJ MAREK ZEMŁA

Pracownicy oświaty a komputeryzacja szkół w dobie reformy systemu edukacji w Polsce

Wdrażanie zreformowanego systemu edukacji w 1999 r. było konsekwencją trwającej od wielu lat dyskusji na temat kondycji polskiej oświaty. Reforma miała stworzyć polskim uczniom warunki do jak najlepszego rozwoju osobowości, zdobywania wiedzy i nabywania umiejętności potrzebnych we współczesnym świecie, który cechuje się szybkim tempem zmian w różnych dziedzinach życia, a rozwój nauki, techniki, gospodarki i kultury zmieniają jego warunki. Człowiek stoi przed trudnym zadaniem dostosowania się do szybko idących zmian. Powoduje to wzrastające zainteresowanie problemem komputeryzacji placówek oświatowych.

Współczesna szkoła jako placówka oświatowa dobrze kierowana to: szkoła dobrze zorganizowana, lepiej wykorzystane możliwości lokalowe i inne jej zasoby, precyzyjniejsze i bardziej wielostronne informacje o uczniach, efektywniejsze gospodarowanie zasobami finansowymi, możliwość bardziej racjonalnego zatrudnienia administracji szkolnej. Chcąc dobrze kierować szkołą, niezbędne są odpowiednie dane, które po odpowiednim ustrukturyzowaniu i przeanalizowaniu stają się źródłem istotnych informacji w procesie podejmowania różnych decyzji przez dyrekcję szkoły. Znacząca większość informacji, z których korzystają dyrektorzy w procesie kierowania i zarządzania szkołą, pochodzi z różnych obszarów jej funkcjonowania. Tradycyjne zbieranie i przechowywanie informacji jest uciążliwe i często nie spełnia podstawowych warunków dobrej informacji, występują np. utrudniony dostęp, opóźnienie. Dlatego szkoły budują systemy informatyczne umożliwiające rejestrowanie, przetwarzanie, przechowywanie i udostępnianie danych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych.

Ponadto warto w tym miejscu wspomnieć, że charakterystyczną cechą wszystkich państw Unii Europejskiej jest m.in. fascynacja możliwościami komputera. Dodajmy do tego jeszcze powszechność, niezawodność i łatwość eksploatacji sprzętu informatycznego, a zauważymy, że sprzyja to zmianie relacji między placówkami oświatowymi w całej Europie. Urządzenie to stało się dziś elementem standardowego wyposażenia biur, urzędów, instytucji handlowych, oświatowych, służby zdrowia wszystkich państw świata. Powszechność stosowania narzędzi informatyki w życiu społecznym w państwach Unii Europejskiej ma duże znaczenie w edukacji i kierowaniu szkołą – placówką za tę edukację odpowiedzialną. Jednak proces pełnego wdrożenia elektronicznego obiegu dokumentów dopiero został zapoczątkowany. W tym kontekście trudno dziś jeszcze jednoznacznie ocenić społeczne konsekwencje komputeryzacji coraz rozleglejszych obszarów administracji państwa, w tym administracji oświatowej. W polskiej literaturze niewiele jest publikacji ukazujących stosowanie komputerów w zarządzaniu i kierowaniu placówkami edukacyjnymi państw Unii Europejskiej. Autorzy tego opracowania, wychodząc naprzeciw tym zapotrzebowaniom, podjęli trud ukazania wymienionych problemów w polskiej edukacji.

Przedmiotem naszych rozważań są zagadnienia zastosowania komputera w zarządzaniu liceami ogólnokształcącymi w województwie opolskim. Tak więc głównym celem tegoż opracowania jest ukazanie obszarów czynności, jakie w zakresie organizacji i zarządzania szkołą są wspomagane przez komputer.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, a narzędziem badawczym zastosowanym do rozstrzygnięcia problemu był kwestionariusz ankiety. Pytania w ankiecie pogrupowano w kilka bloków odnoszących się do szeregu uprzednio określonych zagadnień związanych z wykorzystaniem komputera w czynnościach administracyjnych w opolskich liceach. Badania zasadnicze, poprzedzone badaniami pilotażowymi, zostały przeprowadzone na przełomie lat 2003/2004. Chcąc się dowiedzieć, w jaki sposób są wykorzystywane komputery w zarządzaniu i administrowaniu szkołą, poddano badaniu licea ogólnokształcące, które stanowią 53,6% wszystkich 138 szkół ponadgimnazjalnych w całym województwie opolskim. Potencjalny teren badań obejmował więc 74 licea, w tym 46 szkół pu-

blicznych (62,2%) i 28 (37,8%) szkół niepublicznych¹. W pierwszej fazie badaniami objęto 46 liceów publicznych oraz 10 losowo wybranych szkół niepublicznych. Okazało się, że tylko 40 liceów Opolszczyzny z wszystkich objętych badaniami wykorzystuje komputery w celach administracyjnych, co stanowi 54,0% ogółu liceów ogólnokształcących².

Zagadnienie wykorzystania techniki komputerowej w celu optymalizacji organizacji i zarządzania liceami ogólnokształcącymi Opolszczyzny jest zasadniczym tematem tego opracowania. Skoncentrowano się na tym, jak przedstawia się stan wewnątrzszkolnych systemów informacyjnych w opiniach dyrektorów szkół i pracowników działu administracyjnego. Pierwszą, ważną kwestią badawczą było ustalenie, jakie działy administracji szkolnej są obsługiwane przy użyciu programów komputerowych. Z przeprowadzonego sondażu wynika, że we wszystkich badanych liceach ogólnokształcących komputerowo obsługiwana jest księgowość. Natomiast skomputeryzowanym sekretariatem może się poszczycić tylko 65,0% szkół. W bardzo niewielkim stopniu są skomputeryzowane działy do spraw kadrowych, tylko w 12 szkołach (tj. 30,0%) wykorzystuje się je do przechowywania danych osobowych pracowników. Jak widać, stan wykorzystania technologii komputerowych do zarządzania szkołami nie przedstawia się zbyt optymistycznie.

Dla porównania warto w tym miejscu przytoczyć zbliżone wyniki badań tej kwestii prowadzonych przez M. Furmanka w dawnym województwie jeleniogórskim. W świetle tychże badań najczęściej wykorzystywane są technologie informacyjne w następujących zadaniach: przy tworzeniu budżetu szkoły, w zarządzaniu kadrami i płacami komputery wykorzystują wszyscy dyrektorzy, ponad 80,0% widzi ich miejsce także w księgowości, przy tworzeniu arkusza organizacyjnego szkoły i układaniu planu lekcji³. Przy tak dużej popularności progra-

¹ Dane z dnia 26 kwietnia 2002 r. [<http://www.kuratorium.opole.pl>]. Pomimo że badania były prowadzone na przełomie lat 2003 i 2004, liczba szkół w zasadniczy sposób się nie zmieniła.

² Por. A. Korczyk, Zastosowanie komputera w zarządzaniu szkołą [praca licencjacka napisana w Instytucie Nauk Pedagogicznych UO w Opole, Opole 2003].

³ M. Furmanek, *Technologia informacyjna w zarządzaniu szkołą*, „Dyrektor Szkoły” 1999 nr 12; por.: S. Więśła w, *Wizerunek dyrektora polskiej szkoły 2002 – omówienie wyników badań*, „Biuletyn Informacyjny. Informatyka dla Szkoły” 2002, nr 2.

mów komputerowych do celów księgowych warto nieco bliżej przyrzeć się temu zagadnieniu, bowiem zarządzanie dowolnym przedsiębiorstwem, bez względu na jego skalę, nierozłącznie kojarzy się z rachunkami, określaniem bieżącej sytuacji finansowej, bilansem itp.⁴. Dotyczy to bez wyjątku wszystkich, także dyrektorów szkół. Ponadto, z natury rzeczy, dział księgowości jest szczególnie wyczulony na dokładność i rzetelność. W związku z tym coraz doskonalsze programy zadecydowały o spopularyzowaniu się komputera jako narzędzia codziennej pracy urzędników. Komputer, poza nieomylnością, stałą dyspozycyjnością i nieograniczoną „cierpliwością”, jest bardzo szybki w działaniu, pozwala na zwielokrotnienie kreatywności i inwencji, umożliwiając natychmiastową weryfikację hipotez za pośrednictwem dynamicznie definiowanych zestawień i sprawozdań. Przy tym dobry program księgowy wymaga od operatora minimalnej biegłości w zakresie obsługi komputera⁵.

T a b e l a 1

Programy komputerowe wykorzystywane w administracji szkolnej

Lp.	Programy	Licz- ba	[%] [*]	Programy	Licz- ba	[%] [*]
	wypowiedzi administracji szkolnej N=74			wypowiedzi dyrektorów N=40		
1	2	3	4	5	6	7
1	Word	24	32,4	MS Excel	20	50,0
2	Płatnik ZUS	20	27,0	Pakiet Vulcan	18	45,0
3	Pakiet Vulcan	20	27,0	Płace	18	45,0
4	Płace	14	18,9	MS Word	16	40,0
5	Exel	12	16,2	Microsoft Office	12	30,0
6	Microsoft Office	8	10,8	Kadry	8	20,0
7	Windows	8	10,8	Księgowość	8	20,0
8	FK	6	8,1	Płatnik ZUS	8	20,0

⁴ D. C z e k a n, *Informatyka narzędziem zarządzania XXI wieku. Zalety i wady wykorzystania Internetu i Intranetu*, Warszawa 2003.

⁵ A. M a j l i c h, *Im mniej, tym lepiej – rzecz o księgowaniu*, „Dyrektor Szkoły” 1997 nr 12; por.: S. W i ę s ł a w, *Komputer w szkole i na dyrektorskim biurku*, „Biuletyn Informacyjny. Informatyka dla Szkoły” 2002 nr 3–4.

cd. tab. 1

2	3	4	5	6	7	
9	Księgowość	4	5,4	Sekretariat	6	15,0
10	PZU	4	5,4	Windows 98	6	15,0
11	Sekretariat szkoły	4	5,4	Arkusze organizacyjny	4	10,0
12	Sigid	4	5,4	Aplikacje płacowe	2	5,0
13	Druczek 99	2	2,7	Arkusze kalkulacyjne	2	5,0
14	Egzaminy wstępne	2	2,7	Egzamin dojrzałości	2	5,0
15	Home banking	2	2,7	Egzamin wstępny	2	5,0
16	Inwentarz	2	2,7	Inwentarz	2	5,0
17	Kadry	2	2,7	Magazyn	2	5,0
18	Lista płac	2	2,7	MS Access	2	5,0
19	Matura	2	2,7	MS Works 4.0	2	5,0
20	Brak danych	14	18,9	Plan lekcji	2	5,0
21				Poradnik dyrektora szkoły	2	5,0
22				PZU	2	5,0
23				Sigid	2	5,0
24				Subiekt	2	5,0

*Dane w tabeli nie sumują się do 100%, gdyż respondenci podawali więcej niż jedną odpowiedź.

Chcąc się zorientować, jakimi programami dysponuje administracja szkół licealnych Opolszczyzny, poproszono respondentów o wymienienie programów, którymi posługują się w swej pracy. W tabeli zestawiono ich wypowiedzi. Pracownicy działu administracji podali ogółem 19 programów komputerowych, które są przez nich w pracy użytkowane. Zauważono jednak, że aż 18,9% nie potrafi wymieni nazwy żadnego programu komputerowego obsługiwanego w pracy. W celu weryfikacji programów wykorzystywanych w praktyce, umieszczono takie pytanie w kwestionariuszu ankiety dla pracowników administracyjnych, a odpowiedzi zamieszczono w tab. 1. Analiza informacji zawartych w tab. 1 pozwala także dostrzec duże rozbieżności między danymi uzyskanymi od dyrektorów oraz pracowników admini-

stracyjnych. Stan wyposażenia w programy komputerowe, deklarowany przez dyrektorów, znacząco odbiega od wypowiedzi pracowników w zakresie ich stosowania w zarządzaniu placówką. Może to świadczyć o tym, że potencjalne możliwości oprogramowania sprzętu komputerowego w badanych liceach nie są w pełni wykorzystywane przez pracowników. Jedynie 32,4% respondentów podaje, że stosują w pracy program Word, tymczasem trudno sobie wyobrazić możliwość obejścia się bez edytora tekstu. Prawdopodobnie było to tak oczywiste dla badanych, iż uznali, że nie ma potrzeby podawać tego w ankiecie, tym bardziej że Word nie jest typowym programem użytkowym do obsługi administracji.

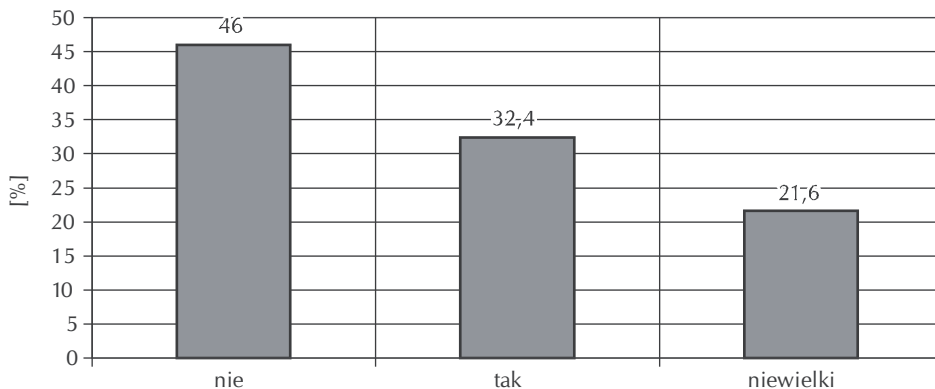
Znaczny odsetek badanych (27,0%) wykorzystuje w zarządzaniu szkołą programy Płatnik ZUS, a także pakiet Vulcan. W tym ostatnim przypadku respondenci nie wymieniają poszczególnych modułów pakietu, co mogłoby sugerować, że użytkują go w całości, ale jest to jednak mało prawdopodobne ze względów finansowych. Opinię tę potwierdzają także wyniki uzyskane przez innych badaczy, w których zauważa się, że pomimo bardzo wysokich wskazań wykorzystania poszczególnych modułów Vulcana, żadna z badanych szkół nie korzysta z całej oferty produktów, choć niektórzy dyrektorzy przyznają, że gdyby mieli środki na zakup, na pewno by go nabyli⁶.

Kolejny dysonans, jaki pojawia się między wypowiedziami dyrektorów szkół a ich pracownikami administracyjnymi, dotyczy informacji dyrektorów o całkowitym skomputeryzowaniu księgowości w szkole, tymczasem zaledwie czterech pracowników administracji, stanowiących 5,4% ich ogółu, potwierdza stosowanie programu księgowości. Podobne spostrzeżenie dotyczy sekretariatu szkoły, który w opiniach 65,0% dyrektorów jest prowadzony w oparciu o program komputerowy, zaś 5,4% pracowników fakt ten potwierdza. Zdaniem 30% dyrektorów także sprawy kadrowe są obsługiwane przy użyciu komputera, co stwierdza jedynie 2,7% badanych pracowników administracyjnych. Dane zebrane w trakcie ankietowania nie pozwalają na jednoznaczne wyjaśnienie tych rozbieżności.

Wobec takiego stanu rzeczy, kolejną ważną kwestią badawczą było ustalenie, czy pracownicy działu administracji mieli wpływ na dobór

⁶ Porównaj badania prowadzone w 1997 r. przez Agencję Badań Marketingowych i Społecznych ARC na zlecenie firmy VULCAN; por.: M. F u r m a n e k, *Technologia...*, wyd. cyt.

komputera wraz z oprogramowaniem. Zauważa się, że pomimo dostrzeżenia potrzeby informatyzacji szkoły, ciągle trudną do pokonania barierą są wydatki na sprzęt i oprogramowanie. W związku z tym istnieje obawa, że próbuje się czynić pozorne oszczędności, kupując sprzęt nie najwyższej jakości i minimalizując oprogramowanie. Dane uzyskane w ramach sondażu pokazuje wykres na rys. 1.



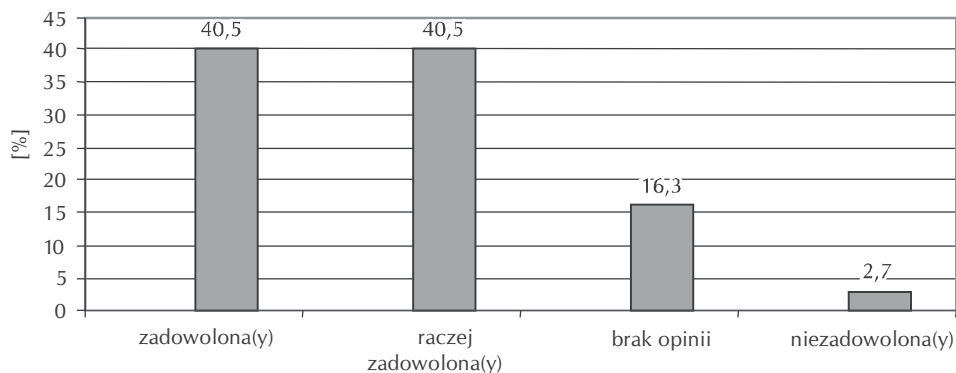
Rys. 1. Wpływ pracowników szkoły na zakup komputera i jego oprogramowania [%]

W świetle analizy danych wnioskować można, że prawie połowa (46,0%) badanych pracowników administracji nie miała wpływu na podejmowanie decyzji przy zakupie komputerów i oprogramowania. Tylko co trzeci respondent deklaruwał, że brano pod uwagę jego oczekiwania, zaś 21,6% swój wpływ określiło jako „niewielki”. Obecnie sprzęt komputerowy kupowany jest najczęściej w ramach przetargów, w których biorą udział wyspecjalizowane profesjonalne firmy. Daje to dyrekcji szkół możliwość zorientowania się na rynku sprzętu informatycznego i dokonywania wyborów. Ponadto, w każdym z badanych liceów ogólnokształcących pracuje informatyk, a 20,0% z nich to osoby odpowiedzialne wyłącznie za pracę sprzętu komputerowego w dziale administracji. W związku z tym decyzja o zakupie komputera i oprogramowania może być podejmowana na podstawie profesjonalnej opinii informatyków.

W tym kontekście pojawia się kolejna kwestia badawcza, mianowicie ustalenie, w jakim stopniu pracownicy administracji są zadowoleni ze sprzętu i programów komputerowych, którymi dysponują w pracy.

Ich funkcjonalność i niezawodność jest bowiem istotnym czynnikiem jakości pracy. Informacje na ten temat prezentuje wykres na ryc. 2.

Pomimo niewielkiego wpływu pracowników na zakup sprzętu komputerowego zdecydowana większość z nich akceptuje wybory kierownictwa szkoły, w tym 40,5% respondentów wyraża w pełni zadowolenie i tyle samo stwierdza, że „raczej” są zadowoleni z komputera i programów, jakimi dysponują. Zdecydowanie niezadowolonych jest zaledwie dwoje badanych, stanowiąc nikły odsetek – 2,7% ogółu.



Rys. 2. Poziom zadowolenia pracowników administracji z komputera i jego oprogramowania

W konsekwencji analizie poddano także zagadnienie oczekiwanych przez pracowników ewentualnych zmian w oprogramowaniu. W związku z tym w kwestionariuszu ankiety zadano pracownikom administracji szkolnej pytanie: „Czy chciałby Pan (Pani) zmienić program stosowany w komputerze służącym administracji?” Dane uzyskane z odpowiedzi na to pytanie zamieszczono w tab. 2.

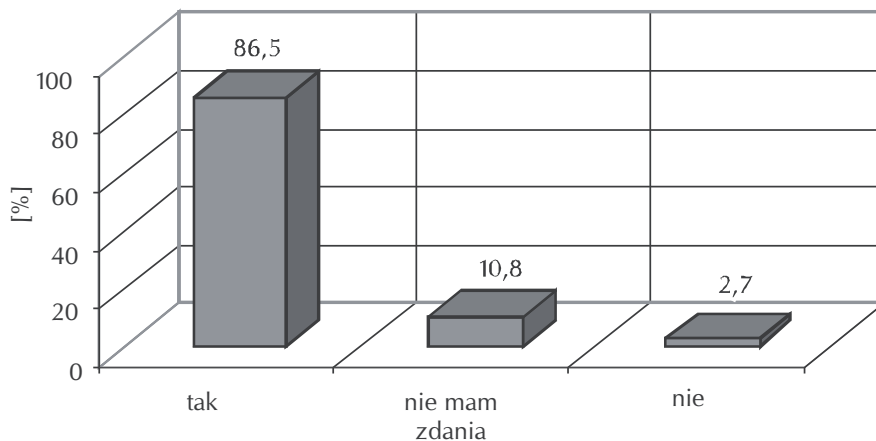
T a b e l a 2

Cheć zmiany oprogramowania służącego administracji

Odpowiedzi	Liczba	[%]
• nie	32	43,3
• nie, bo nie znam innego	28	37,8
• tak	14	18,9
• razem	74	100,0

Sądząc z analizy zestawionych danych, można wnioskować, że większość (81,1%) nie chce zmian oprogramowania, z tego aż 37,8% badanych jako powód podaje brak znajomości innych programów. Może to więc świadczyć o tym, że nie są oni w pełni zadowoleni z programu, jakiego używają, ale brak wiedzy w tym zakresie nie pozwala im na dokonanie jakichkolwiek zmian.

Stopień akceptacji przez pracowników administracyjnych użytkowych programów komputerowych będących w ich dyspozycji sprawia też, że zdecydowana większość z nich (94,6%) nie wyobraża już sobie pracy bez ich zastosowania. Powszechnie zanika skłonność do tradycyjnego wykonywania czynności wynikających z zarządzania placówką oświatową. Potwierdza to zaakceptowanie nieuchronności postępu informacyjnego; czy jednak świadczy to także o pełnym przekonaniu pracowników o usprawnieniu stanowiska ich pracy w wyniku komputeryzacji? Odpowiedzi na to pytanie udziela wykres na rys. 3. Analizując opinie pracowników administracyjnych o wpływie komputeryzacji na pracę administracyjną, można stwierdzić, że ogromna większość respondentów wyraża przekonanie, iż komputeryzacja ich stanowiska pracy wpłynęła na usprawnienie wykonywanych czynności w zarządzaniu szkołą. Zaledwie 10,8% badanych nie potrafi określić jakości tego wpływu.



Rys. 3. Opinie pracowników administracyjnych o wpływie komputeryzacji na usprawnienie pracy biurowej

Nikły odsetek (2,7%) pracowników administracyjnych stwierdza, że komputer, zamiast usprawnić, raczej zdeorganizował ich pracę. Można domniemywać, iż są to osoby, których poziom znajomości i umie-

jętności obsługi programów komputerowych jest niewystarczający, co w tej sytuacji z pewnością utrudnia ich pracę. Skoro w opiniach badanych komputeryzacja zarządzania szkołą wpłynęła na usprawnienie pracy, to wydaje się, że także poprawiło to ich warunki pracy. Tak też jest w świetle opinii 73,0% respondentów, którzy wskazują, że pracuje im się lepiej. Takie stwierdzenie nie zaskakuje, gdy uświadomimy sobie, w jakim stopniu techniki informacyjne wpłynęły na udoskonalenie gromadzenia, przetwarzania i przepływu informacji. Dzięki temu znikają ze szkół opasłe tomy segregatorów, w których zawartości orientowali się nieliczni pracownicy.

Elektroniczne nośniki informacji wypierają tradycyjne, papierowe dokumenty, rozporządzenia, sprawozdania. Przy dużym zbiurokratyzowaniu szkoły ma to ogromne znaczenie dla pracowników administracyjnych. W związku z tym, należy się spodziewać, że będą oni orędownikami rozszerzenia zakresu komputeryzacji procesu zarządzania szkołą. Szczegółowe dane w tej kwestii, ujęte w tab. 3, pozwalają

T a b e l a 3

*Potrzeba rozszerzenia komputeryzacji zarządzania szkołą
w opiniach dyrektorów i pracowników administracji szkolnej*

Zakres potrzeb	Dyrektorzy N=40		Pracownicy administracji N=74		Ogółem* N=114	
	liczba	[%]	liczba	[%]	liczba	[%]
Rozszerzenie zakresu zastosowania komputerów w administracji	36	90,0	66	89,2	102	89,5
Wprowadzenie sieci ogólnej (internet)	32	80,0	66	89,2	98	86,0
Wprowadzenie sieci lokalnej	30	75,0	66	89,2	96	84,2

*Dane w tabeli nie sumują się do 100%, gdyż respondenci podawali więcej niż jedną odpowiedź.

wnioskować, że ogromna większość respondentów (89,5%) opowiada się za rozszerzeniem zakresu stosowania komputerów w administracji szkolnej. Podobnie kształtuje się odsetek zwolenników wprowadzenia sieci komputerowej ogólnej, czyli internetu (86,0%) oraz sieci lokalnej (84,2%). Warto także zauważyć, że wystąpiły różnice wskaźników procentowych uzyskanych z ankietowania dyrektorów szkół i pracowników administracji. Wahaly się one od 14,2 pkt. proc. w przypadku sieci lokalnej do zaledwie 0,8 w odniesieniu do rozszerzenia zakresu

komputeryzacji. Optymizmem napawa fakt, że zdecydowana większość osób odpowiedzialnych za zarządzanie szkołą uważa rozszerzenie komputeryzacji za sprawę bardzo ważną. Szczególnie zaś cieszy duży odsetek zwolenników sieci internetowej, która, posiadając znaczne zasoby informacyjne, stwarza także możliwość prowadzenia debat, wymiany doświadczeń na forum dyskusyjnym, co może mieć pozytywny wpływ na proces kierowania szkołą. Internet, ze względu na swoje właściwości, łączy wiele rozproszonych systemów komputerowych i zdolny jest do samodzielnego działania; stanowi idealne narzędzie zbierania, przetwarzania i prezentowania informacji.

Właściwości interaktywne internetu pozwalają na bezpośrednią wymianę informacji dźwiękowej i wizualnej⁷. Na tym nie kończy się jednak rola internetu w zarządzaniu szkołą, bowiem rozważając perspektywy stosowania metod i technik komputerowych w oświacie, należy wspomnieć o zintegrowanych sieciach informatycznych łączących poszczególne placówki oświatowe i kuratoria z urzędami centralnymi, mającymi wpływ na funkcjonowanie systemu oświatowego⁸. Większość informacji, z których korzysta się w procesie kierowania i zarządzania placówką oświatową, pochodzi z różnych obszarów jej funkcjonowania.

Ważna jest umiejętność korzystania i interpretacji danych, które mogą być przydatne bądź niekiedy decydujące w budowaniu programu rozwojowego placówki. Natomiast komputer jest tylko narzędziem, które należy odpowiednio zastosować, ponieważ w całym procesie kierowania decydującą rolę odgrywa człowiek, jego nastawienie, wiedza i doświadczenie.

Reasumując nasze rozważania, warto zauważyć, że komputery są pomocne w rozwiązywaniu wielu problemów w samej placówce oświatowej, w relacjach z jednostkami nadrzędnymi; są i będą niezmiernie użyteczne. Mogą więc i powinny znaleźć swoje znaczące miejsce, zarówno we wspomaganiu procesu dydaktyczno-wychowawczego, jak i w trakcie różnego rodzaju planowania, podczas wykonywania typowych prac administracyjno-biurowych.

⁷ B. Siemiencki, *Internet w edukacji. Zarys problemów*, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 1.

⁸ S. M. Kwiatkowski, *Komputery w procesie kształcenia i zarządzania szkołą*, Warszawa 1994.

EDUCATIONAL EMPLOYEES FACING COMPUTERIZATION OF SCHOOLS IN ERA OF REFORM OF EDUCATIONAL SYSTEM IN POLAND

The subject of the paper is associated with using computers in management of high schools in Opole's State. The main purpose of this article is to reveal a range of administrative and organizational activities in high schools supported by computers. The work relates to the issue of computing to optimize organization and management of high schools in Opole's State. Moreover it shows condition of internal scholar systems in opinions of principals and employees of administration.

Literatura

Czekan D., *Informatyka narzędziem zarządzania XXI wieku. Zalety i wady wykorzystania Internetu i Intranetu*, Warszawa 2003.

Furmanek M., *Technologia informacyjna w zarządzaniu szkołą*, „Dyrektor Szkoły” 1999, nr 12.

Korczyk A., Zastosowanie komputera w zarządzaniu szkołą [praca licencjacka napisana w Instytucie Nauk Pedagogicznych UO w Opolu, Opole 2003].

Kwiatkowski S. M., *Komputery w procesie kształcenia i zarządzania szkołą*, Warszawa 1994.

Majlich A., *Im mniej, tym lepiej – rzecz o księgowaniu*, „Dyrektor Szkoły” 1997, nr 12.

Siemieniecki B., *Internet w edukacji. Zarys problemów*, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 1.

Więsław S., *Komputer w szkole i na dyrektorskim biurku*, „Biuletyn Informatyczny. Informatyka dla Szkoły” 2002, nr 3–4.

Więsław S., *Wizerunek dyrektora polskiej szkoły 2002 – omówienie wyników badań*, „Biuletyn Informatyczny. Informatyka dla Szkoły” 2002, nr 2.

KRYSTYNA ŁANGOWSKA-MARCINOWSKA

Wychowawcza rola rekreacji fizycznej w domach dziecka (refleksje z badań)

Przeobrażenia w różnych sferach naszego życia podyktowane są dążeniem Polski do integracji europejskiej. Znaczące zmiany następują również w dziedzinie oświaty i wychowania. Wprowadzona we wrześniu 1999 r. reforma systemu edukacji ma dostosować nasze szkolnictwo do europejskiego modelu edukacji i nadać mu wieloaspektowy charakter. W modelu europejskim wyraźne zastosowanie mają cztery filary wyróżnione przez Jacques'a Dolors'a w *Raporcie dla UNESCO Edukacja – jest w niej ukryty skarb...*:

1. Uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia.
2. Uczyć się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko.
3. Uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej.
4. Uczyć się, aby być, w tym być panem swego losu, być zawsze i wszędzie sobą, być nade wszystko podmiotem.

Kierując się takimi zaleceniami, nauczyciel wychowawca powinien większą uwagę zwracać na wszechstronny rozwój dziecka, na ukształtowanie jego osobowości, zarówno w sferze kierunkowej, jak i instrumentalnej, na przygotowanie go do aktywnej i twórczej działalności. Ów rozwój powinna zapewnić nie tylko szkoła, ale także wszelkie placówki pozaszkolnego wychowania oraz placówki opiekuńcze, wśród których odpowiedzialną rolę mają do spełnienia także domy dziecka.

Wychowanie przez sport i wypoczynek jest jedną z form wychowawczego oddziaływania, mogącą realizować wszechstronny rozwój osobowości dziecka. Panują jednak różne opinie na temat zasadności jej stosowania. Forma ta – z uwagi na specyficzny charakter – ma spełniać w domach wychowawczych określone zadania i wiąże się z nią spore nadzieje i oczekiwania. Praca wychowawcza prowadzona

prawidłowo za pośrednictwem rekreacji ruchowej w końcowym efekcie wykształca w wychowankach wiele pożądaných cech, do których inną drogą dąży się czasem latami, stosując nieodpowiednie narzędzia, metody i nie uwrażliwiając młodych ludzi na prawdziwy sens aktywności fizycznej. Wychowanek domu dziecka uczestniczący w poprawnie zorganizowanych zajęciach wie, dlaczego podejmuje wysiłek fizyczny, chce go podejmować i czyni to nie tylko dla siebie. Potrafi pracować na wynik i sukces całego zespołu, niejednokrotnie rezygnując czasowo z własnych ambicji, a także z planów w innej dziedzinie; przenosi swe zaangażowanie w sferę sportu i rekreacji. Rekreacja wychowuje i uczy w wielu kierunkach. Wychowankowie prawdziwie zaangażowani w aktywność fizyczną łatwiej przyjmują wolę i decyzje przełożonych. Poznają walory negocjowania, wypowiedzania własnych myśli, dyskusowania. Sytuacje w sporcie uczą właściwych, mądrych zachowań w trudnych momentach. Pomoc innym staje się czymś zwyczajnym, bezinteresownym, przyjemnym. Częste stawianie wychowanka w określonych, odpowiedzialnych sytuacjach sprawia, że niektóre działania zaczynają wrastać w jego naturę, na co oczywiście ogromny wpływ ma wychowawca prowadzący zajęcia rekreacyjne.

Istotnym zagadnieniem w sferze wychowywania poprzez sport i rekreację jest stymulowanie do osiągania pozytywnych wyników, sukcesów – dążenia szczególnie mocno tkwiącego w wychowankach domów dziecka. Nie chodzi przy tym tylko o zdobywanie przez wychowanków laurów sportowych, ale też o pokonywanie przez nich kolejnych etapów poznawania samego siebie, kształtowania własnej osobowości. Rekreacja fizyczna realizowana w domach dziecka może wpływać na rozwój prawidłowych postaw młodzieży w jej życiu indywidualnym i społecznym.

Nas najbardziej interesował w tym przedmiocie najczęściej niezauważalny dla wychowanków domów opiekuńczych wpływ rekreacji fizycznej na nich samych. Uznaliśmy, iż warto zaznajomić się z wizją rekreacji fizycznej, jej możliwościami oraz oczekiwaniami wobec niej, prezentowanymi przez samych wychowanków domów dziecka; szczególnie warto skupić się na aspekcie oddziaływania tej formy na osobowość wychowanków i ich zainteresowania. W tej kwestii podjęte zostały badania sondażowe, które przeprowadziła grupa studentów pedagogiki Uniwersytetu Opolskiego w ramach seminarium magisterskiego wśród wychowanków domów dziecka. Podstawowym założe-

niem owych badań było uzyskanie informacji na temat osobistego zaangażowania wychowanków w rekreację fizyczną jako formę wykorzystania czasu wolnego. Zapoznanie się z ich indywidualnym spojrzeniem na rekreację pomogło zorientować się, co cenią w tej aktywności, co ich najbardziej w niej pociąga, jakie postawy wobec niej prezentują, skąd czerpią wzorce do naśladowania i jak wygląda ich zaangażowanie w działalność sportowo-rekreacyjną.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety. Opracowany kwestionariusz ankiety zawierał 22 pytania mające ukazać zaangażowanie wychowanków w działalność rekreacyjną na terenie domu dziecka i poza placówką. Pytania zostały tak skonstruowane, by możliwe było poznanie postaw i opinii wychowanków w badanej kwestii, ich oczekiwań i ewentualnych planów na przyszłość, związanych z przejawianymi zainteresowaniami sportowymi. Za istotne zagadnienie w tym przedmiocie uznano też rolę osób dorosłych prowadzących zajęcia rekreacyjne dla wychowanków, kształtujących ich postawy; spojrzenie wychowanków na tę sprawę mogło pomóc w poznaniu stanu faktycznego, jak również w sformułowaniu wniosków dotyczących błędów popełnianych przez dorosłych podczas prowadzenia zajęć fizycznych.

Do badań została wytypowana grupa 98 wychowanków: 48 dziewcząt i 50 chłopców z cztery domów dziecka: im. dr Henryka Jordana w Kaczorowie, „Sobieradzki” w Wojcieszowie, „Dąbrówka” w Jeleniej Górze oraz im. Marii Konopnickiej w Szklarskiej Porębie; badania zostały przeprowadzone w styczniu i lutym 2005 r.

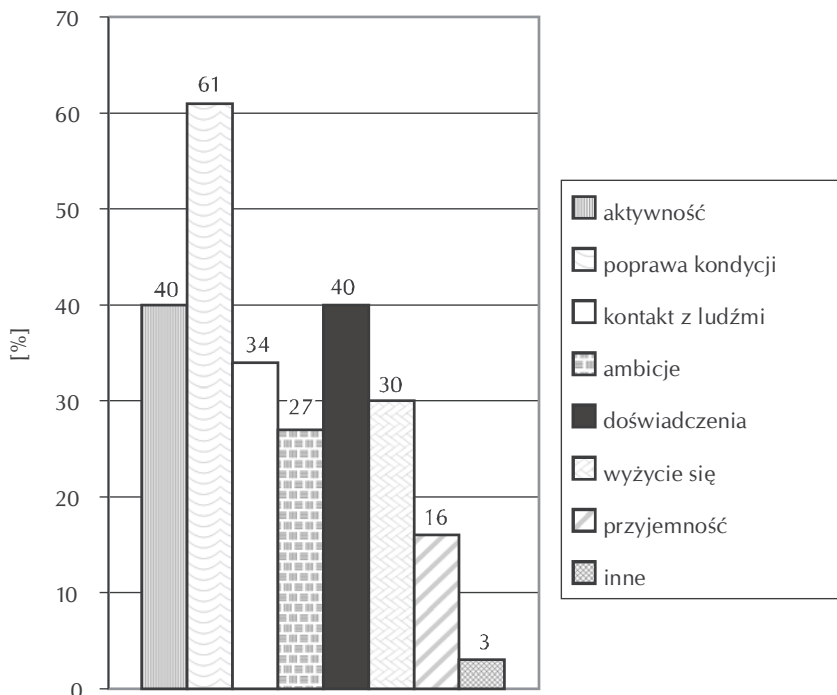
Wychowankowie, którzy uczestniczyli w badaniach, reprezentują różne grupy wiekowe oraz uczęszczają do różnych typów szkół. Podział wychowanków na grupy został przeprowadzony według kategorii: szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły średnie i zawodowe. Udział procentowy badanych wychowanków należących do poszczególnych grup jest w miarę proporcjonalny do rzeczywistego obrazu panującego w domach dziecka. Najmniej liczną grupę badawczą stanowili uczniowie szkół średnich i zawodowych (19,4%), kolejną grupą – wychowankowie uczęszczający do szkoły podstawowej (32,7%), przy spełnionym założeniu, że w badaniach brali udział tylko wychowankowie, którzy ukończyli 10. rok życia. Wychowanków uczących się w szkołach gimnazjalnych było 47,9%, przy czym szczegółowa analiza wykazała, że jest to spowodowane kilkuletnim ich opóźnie-

niem w obowiązku szkolnym. Gdyby każdy z nich planowo uczęszczał do szkoły, to liczebność tej grupy byłaby znacznie mniejsza, a zwiększony byłby skład grupy uczniów szkół średnich i zawodowych. Ów stwierdzony w naszych badaniach stan rzeczy jest odzwierciedleniem składu wychowanków przebywających w domach dziecka, którzy, niestety, w większości wykazują znaczne opóźnienia w realizacji obowiązku szkolnego.

Poznanie u wychowanków domów dziecka motywacji do aktywności rekreacyjnej było bez znaczenia, jednak stanowiło punkt wyjścia w prowadzonych badaniach. Wychowankowie domów dziecka są zróżnicowani pod wieloma względami, ich potrzeby są specyficzne, a powody podejmowania przez nich aktywności rekreacyjnej pozostają tak samo indywidualne, jak w przypadku każdego innego człowieka.

Zaproponowane w ankiecie kategorie motywów należały do najczęstszych, dla których wychowankowie zdecydowali się na podjęcie aktywności fizycznej. I tak, za najbardziej znaczący motyw uczestnictwa w zajęciach sportowo-rekreacyjnych uznali oni chęć poprawy własnej kondycji i zdrowia (61,2%); sama aktywność fizyczna oraz zdobywanie w niej nowych doświadczeń i wrażeń były istotne dla 40,8% wychowanków; dla 34,7% ważki motyw stanowiła możliwość kontaktu z innymi osobami; dla 30,6% – możliwość wyżycia się; na chęć realizacji własnych ambicji za pośrednictwem zajęć fizycznych wskazało 27,5% badanych, a na przyjemność związaną z aktywnością fizyczną – 16,3% wychowanków. Należy w tym miejscu wyjaśnić, że badani mieli możliwość wyboru więcej niż jednego motywu. W kategorii innych uzasadnień aktywności fizycznej wychowankowie wymienili tylko trzy odrębne kwestie: doskonalenie umiejętności, chęć wygranej oraz chęć przeżycia dobrej, sportowej walki. Graficznie układ ilościowy czynników skłaniających wychowanków domów dziecka do podejmowania aktywności rekreacyjnej prezentuje rys. 1.

Jakkolwiek by nie patrzeć na owe kategorie, to widać wyraźnie, że wychowankowie domów dziecka cenią sobie w rekreacji fizycznej liczne możliwości, które otwiera przed nimi ta forma aktywności. Oprócz płynących z niej korzyści zdrowotnych dostrzegają i takie jej walory, które w sprzyjających okolicznościach mogą wpłynąć w przyszłości na pewien styl życia, sposób samorealizacji.



Rys. 1. Motywy uczestnictwa wychowanków domów dziecka w rekreacji fizycznej

Jest wiele różnych czynników czy bodźców, które mogłyby wskazać każdy człowiek uprawiający wybraną dyscyplinę sportu. Niekiedy uzasadnienia wyborów wydają się wręcz banalnie proste, jednak przynoszą sporo informacji do przemyślenia. Na przykład himalajscy pytani, dlaczego wspinają się po górach, odpowiadają po prostu: „bo góry istnieją”. Jednak samo istnienie czegoś niekoniecznie musi nas do tego przybliżać. To świadomość jednostki odgrywa znaczącą rolę w nadawaniu sensu podejmowanym działaniom. Można np. powiedzieć: „jeżdżę na nartach, bo jest śnieg”, ale równie dobrze można dowieść: „jeżdżę na nartach, bo jest to wspaniała forma spędzania czasu wolnego”; „lubię szusować i czuć wiatr we włosach, zмагаć się ze słońcem odbijającym się w śniegu, ale jeszcze bardziej lubię uprawiać narciarstwo dlatego, że pokonuję swoje słabości, a także mogę przy okazji pomóc innym przełamywać ich własne słabości”. Jeżeli wychowankowie domów dziecka mają prawidłowe i powszechnie akceptowane oczekiwania i motywy wobec uczestnictwa w rekreacji fizycznej, to jest to godne wysokiego uznania.

Same motywy uczestnictwa w aktywności sportowo-rekreacyjnej nie dają nam jednak odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób rekreacja fizyczna wpływa na wychowanków domów dziecka? Pośrednią drogą przybliżającą ów wpływ są opinie badanych na temat udziału w życiu sportowym, zmian w ich zachowaniu, a także w kwestii potencjalnych zdarzeń, w których mogliby znaleźć się oni sami podczas swej aktywności sportowej.

Zaproponowane w analizie dwie ścieżki dojścia do sukcesu i sławy sportowej, które mieli ocenić wychowankowie, ukazują ich oczekiwania wobec sportu, ale także poglądy na sposób ewentualnej realizacji własnej drogi sportowej. Konstrukcja pytania umożliwiła wyrażenie przez badanych opinii dotyczących działań (dopuszczalnych i niedopuszczalnych) prawdziwego – prawdziwego w ich odczuciu – sportowca na drodze realizacji jego sukcesu sportowego. Ogólnie biorąc, 34,7% wychowanków w odpowiedzi na to pytanie wskazało dopuszczalne drogi realizacji sukcesu sportowego, a 56,1% z nich wyraziło swój pogląd na niedopuszczalne drogi dojścia do celu. Jednak same cyfry niewiele mówią, potrzebna jest głębsza analiza odpowiedzi badanych.

I tak, można uznać, iż opinie naszych respondentów o dopuszczalnych metodach kariery sportowej są zgodne z głosem społeczeństwa oraz organizacji sportowych, które sprawują nadzór nad uczciwą rywalizacją sportową i nad zachowaniem idei olimpijskich. Wychowankowie domów dziecka drogę ku największym sukcesom sportowym widzą głównie w mozolnym, intensywnym ćwiczeniu, w poświęcaniu dużej ilości czasu na doskonalenie umiejętności i technik sportowych w danej dyscyplinie. Według nich, sportowcom potrzebny jest również odpowiedni czas na odpoczynek i na kształtowanie własnej psychiki, która niejednokrotnie może stanowić barierę w przechodzeniu na wyższy stopień kariery sportowej. Akceptowana przez badanych droga do sukcesu wiedzie też m.in. przez prawidłowe odżywianie, czyli regularną i rygorystycznie przestrzeganą dietę, która, przy utrzymywaniu w granicach rozsądku treningu (tzn. niewyniszczającym organizmu), doskonali kondycję. Wychowankowie domów dziecka zauważyli także inny istotny aspekt sukcesów sportowych – prawdziwe prezentowanie postaw, prawdziwe zachowanie godne prawdziwego sportowca. Zawodnik sportowy nie może – ich zdaniem – załamywać się ani poddawać niepowodzeniom, mimo przeciwności

losu musi nadal ćwiczyć i dążyć wytrwale do obranego celu; wobec braku sukcesu nie powinna dochodzić do głosu ani frustracja, ani agresja, czyli wyładowywanie złości za przegraną na innych.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że tylko dwoje (czy aż dwoje!) badanych wychowanków domów opiekuńczych uznało za dopuszczalny w sporcie doping farmakologiczny (ich argumentacja: „jeżeli sportowiec bierze narkotyki, to szybciej biega”).

Na szczęście większość badanych była jednomyślna w negatywnej ocenie niedozwolonych środków dopingowych, zaliczając je do nieakceptowanych, negatywnych sposobów realizacji sukcesu w kulturze fizycznej. Także kwestia postaw sportowców została silniej zauważona i uwypuklona pod kątem nieprawidłowości, jakich dopuszczają się niektórzy zawodnicy. Badani jasno i wyraźnie ocenili zachowania, które nie są godne sportowców. Zaliczyli do nich wywyższanie się, krzywdzące ocenianie innych i poniżanie po to, by samemu wypaść jak najlepiej. Zawodnik sportowy nie może – ich zdaniem – „dążyć do celu po trupach”, powinien cechować się opanowaniem i spokojem, powinien grać według zasad *fair play*, wykazując tym samym swoją „klasę osobistą i sportową”.

Warta podkreślenia wydaje się umiejętność zauważania przez wychowanków domów dziecka złego zachowania innych osób podczas wspólnego uczestnictwa w zajęciach sportowo-rekreacyjnych. Jest to sprawa zarówno świadomości złych nawyków, które prezentują niektórzy zawodnicy, jak też osobistego ustosunkowania się badanych do zaobserwowanego nagannego zachowania współzawodników. Podczas własnego uczestnictwa w zajęciach sportowych 47% respondentów w spontanicznej aktywności fizycznej było świadkami złego zachowania innych osób, natomiast 53% badanych wychowanków nie zauważało takich przejawów, które można byłoby uznać za złe. Wyniki te, odzwierciedlające prawie równy rozkład odpowiedzi, zmuszają do bardziej wnikliwego zinterpretowania danych. 47% ankietowanych nie tylko potrafiło określić rodzaj złego zachowania w trakcie uprawiania sportu i rekreacji, ale też było bezpośrednimi świadkami takich zdarzeń. Biorąc jednak pod uwagę odpowiedzi na wcześniejsze pytania ankiety, dotyczące akceptowanych i nieakceptowanych dróg realizacji sukcesu sportowego, możemy wnosić, że grupa badanych wychowanków, która potrafi określić rodzaj złego zachowania, jest znacznie większa.

Wachlarz uchybień i nagannych wydarzeń, które – według opinii badanych – nie powinny mieć miejsca w czasie zajęć rekreacyjno-sportowych, otwiera karygodne i notoryczne łamanie wzmiankowanej już zasady *fair play*. Zostało ono zauważone przez wychowanków domów dziecka w takiej formie, jak: niekulturalne zachowanie (w tym przeklinanie, poniżanie, wyzywanie, ublizanie) mające często swe źródło w przegranej podczas meczu, zawodów czy innych zajęć sportowych, agresja wobec innych uczestników zajęć (bicie, kopanie), oszustwa podczas rozgrywek, nieuczciwa i nieczysta gra. Są to elementy, które nigdy nie powinny mieć miejsca w prawdziwym sportowym współzawodnictwie i fakt identyfikacji tych negatywów zdarzeń bardzo dobrze świadczył o grupie wychowanków.

Odpowiedzi na kolejne pytania ankiety, w tym dotyczące indywidualnego zwracania uwagi współuczestnikom, którzy źle zachowują się podczas zajęć sportowo-rekreacyjnych, poszerzyły grono respondentów potrafiących dostrzec i zdefiniować postawy niegodne zawodnika sportowego. I tak, badania wykazały, że 58,8% wychowanków z reguły zwraca uwagę swoim kolegom czy koleżankom źle zachowującym się podczas zajęć rekreacyjnych; czasami czyni to 23,7% wychowanków, a tylko 17,5% badanych przyjmuje w takich przypadkach bierną postawę. Jeżeli weźmiemy pod uwagę tych, którzy na ogół zawsze reagują na złe zachowania współzawodników, jak i tych, którzy tylko czasami podejmują takie wyzwanie (łącznie 82,5%), uzyskujemy wynik świadczący o stosunkowo szerokim rozumieniu w badanym środowisku istoty lojalnego, uczciwego postępowania w stosunkach rówieśniczych i opowiadaniu się za poprawnością tych stosunków przynajmniej w dziedzinie rekreacji i sportu. Pozostaje mieć nadzieję, że takie zaangażowanie w ową dobrą sprawę nie było tylko demonstracją poprawności na użytek ankiety.

Umiejętność reagowania w sytuacjach nagannego postępowania innych osób wpływa m.in. na jakość zabawy czy rekreacji, na utrwalanie prawidłowych zachowań i postaw, które decydują o właściwym – zgodnym z założeniami i wymaganiami dydaktyczno-wychowawczymi – rozwoju wychowanków. A z wychowawczego punktu widzenia pożądane są sytuacje, w których wychowankowie reagują nie tylko na złe zachowania współuczestników zajęć sportowych, ale także na wszelkie inne zagrożenia i niebezpieczeństwa wynikające z uprawiania rekreacji fizycznej. Elementów bezpieczeństwa i dyscypliny pod-

czas zajęć rekreacyjnych z młodzieżą nie można bagatelizować, ponieważ od tychże czynników zależy los wychowanków, a także to, jakie będą ich przeżycia związane z uprawianiem poszczególnych dyscyplin sportowych.

Wychowankowie domów dziecka zapytani, czy podczas uczestnictwa w zajęciach sportowo-rekreacyjnych przestrzegają poleceń wychowawcy dotyczących elementarnych zasad bezpieczeństwa, odpowiedzieli w następujący sposób: 57,7% z nich z reguły bezwzględnie dostosowuje się do tego typu poleceń, 35% badanych nie zawsze respektuje głos wychowawcy dotyczący bezpieczeństwa, a 7,3% nie zwraca nań żadnej uwagi. Trzeba podkreślić, że zbliżoną wielkością okazała się ta grupa respondentów, która podporządkowuje się poleceniom wychowawcy nakazującym zachowanie ostrożności i bezpieczeństwa (57,7%) i ta, która zawsze stara się reagować na naganne wybryki współuczestników zajęć rekreacyjnych (58,8%). Jeżeli uwzględnimy tu również tych respondentów, którzy tylko czasami podchodzą z rozwagą do zaleceń osoby prowadzącej wychowanie fizyczne, to otrzymamy ponad dziewięćdziesięcioprocentową grupę badanych, uświadamiających sobie w większym lub mniejszym stopniu wagę dbałości o ochronę przed urazami i wypadkami, czyli dbałości o zdrowie i bezpieczeństwo własne oraz innych.

Chcąc skonfrontować wykazane w analizie zdyscyplinowanie młodych respondentów z rzeczywistym poziomem bezpieczeństwa ich zajęć sportowo-rekreacyjnych, zapytaliśmy wychowanków domów dziecka o to, czy byli świadkami wypadków podczas tego typu zajęć czy imprez. 40% z nich odpowiedziało na to pytanie twierdząco, a 60% oświadczyło, iż nie zaobserwowało takich sytuacji. Zaznaczmy zatem, iż owe 40% głosów twierdzących to niejako kryterium wskazujące na znaczną urazowość młodzieży podczas zajęć z kultury fizycznej, w których uczestniczą wychowankowie domów dziecka. Bezpieczeństwo jest podstawowym warunkiem udanej zabawy, rekreacji i tego składnika – jak już podkreślano – nie można lekceważyć. Powinno się podjąć wszelkie możliwe działania, które zwiększyłyby samodyscyplinę i bezpieczeństwo uczestników zajęć wychowania fizycznego. Chodzi o to, aby wychowankowie z jednej strony byli świadomi najczęstszych przyczyn urazów czy wypadków sportowych, a drugiej – wiedzieli, jak przeciwdziałać ich powstawaniu, a także, jak reagować w sytuacji, kiedy już wystąpią. Bardzo ważna jest bowiem prawidłowa

droga postępowania osób będących świadkami nieszczęśliwego wypadku zaistniałego podczas uprawiania rekreacji fizycznej.

Tymczasem sondaż wśród badanych wychowanków domów dziecka wykazał, że sposoby ich reakcji na wypadek pozostawiały wiele do życzenia, ponieważ w większości podejmowali oni działania chaotyczne i nieskoordynowane, ulegali szkodliwej panice, która wręcz paraliżowała jakiegokolwiek czynności lub też, po prostu, nie mieli pojęcia, co powinni w danym przypadku począć. Tylko z wypowiedzi niewielkiej części badanych wynika, że podjęli oni prawidłowe działania zabezpieczające, zdecydowali się na szybkie wezwanie pogotowia ratunkowego, wezwanie pomocy osób dorosłych, powiadomienie wychowawców. Martwić musi fakt, że – jak na to wskazują materiały zebrane w naszym badaniu – niejednokrotnie podczas niepożądanych zdarzeń przy uprawianiu rekreacji fizycznej nie ma w pobliżu wychowawców, którzy mogliby właściwie zareagować – czy to na naganne zachowanie młodzieży, czy na ewentualne zagrożenia.

W toku badań chcieliśmy się też dowiedzieć, czy wychowankowie domów dziecka po zakończonych zajęciach rekreacyjnych starają się poszerzać swoją wiedzę, umiejętności i zainteresowania z zakresu określonych dyscyplin sportowych. Na pytanie ankiety w tym przedmiocie 63,5% respondentów odpowiedział twierdząco; 27,1% wychowanków podało, że tylko czasem przejawia zainteresowania pogłębianiem swoich wiadomości i umiejętności sportowych, a 9,4% nie robi tego wcale. Najczęściej działania zmierzające do zaspokajania własnych zainteresowań rekreacyjno-sportowych odczuwane są przez wychowanków jako osobista ich potrzeba, i to oni sami wybierają sposób poszerzania wiedzy oraz jej zakres i tematykę. Wychowawcy z reguły spotykają się z gotowym efektem samodzielnej pracy wychowanka, która ma dla młodego człowieka istotne znaczenie. Praca bez wychowawcy, indywidualna czy grupowa, ma ważny wymiar w kształtowaniu odpowiednich postaw dotyczących zajęć rekreacji fizycznej. Znaczący dla wychowanka jest właśnie brak bezpośredniej ingerencji, kontroli czy nadzoru podczas czynności, które mają dać mu poczucie samodzielnie osiągniętych sukcesów (aczkolwiek w tym przypadku może przecież zaistnieć pewne ryzyko skupienia zainteresowań i działań młodego człowieka na niepożądanym z wychowawczego punktu widzenia kierunku, np. na brutalnych aspektach sportów walcki). Wychowankowie powinni być chyba w pewnym stopniu przygo-

towani do tego typu samodzielnej pracy, by nie odchodzili w swych zainteresowaniach od pozytywnych stron rekreacji i sportu. Warto podkreślenia jest jednak podnoszenie ogólnego poziomu wiedzy przez wychowanków, samodzielnie rozwijających się w wybranym kierunku sportowo-rekreacyjnym.

To, czy działalność wychowawcza poprzez rekreację fizyczną ma większy sens, mogliśmy w pewnym zakresie zweryfikować przez uzyskane w trakcie badań odpowiedzi na pytanie o zadowolenie i satysfakcję wychowanków z udziału w zajęciach sportowych. Trudno byłoby organizować jakiegokolwiek działania sportowo-rekreacyjne dla młodzieży, jeżeli nie podobałyby się one większości wychowanków, gdyby po odbyciu zajęć czuli się źle i nie chcieli nadal brać w nich udziału. Aż trzy czwarte (a ściślej 77,4%) naszych respondentów stwierdziło, że po zakończonych zajęciach, mimo zmęczenia fizycznego, czuje zadowolenie i satysfakcję, a 16,5% wychowanków odczuwa je tylko czasami; jedynie 6,1% badanych rekreacja fizyczna nie daje satysfakcjonujących wrażeń i doznań. Wynik 93,9% głosów wyrażających większe lub mniejsze poczucie spełnienia podczas uprawiania rekreacji sportowej niewątpliwie wskazuje na znaczące, pozytywnie oddziaływania tej formy wychowawczej na młodzież z domów dziecka. Sam fakt szerokiego uczestnictwa w zajęciach rekreacji fizycznej nie miałby większej wagi, gdyby w zdecydowanej większości nie odczuwała ona z tego tytułu satysfakcji.

W związku z poruszaną kwestią warto przyrzeć się również deklarowanym przez badanych planom dotyczącym ich ewentualnej przyszłości sportowo-rekreacyjnej. Uzyskane w tym przedmiocie wyniki nie korelują z wysokim stopniem bieżącego zaangażowania wychowanków w uprawianie rekreacji fizycznej. Tylko 57,2% respondentów chciałoby w przyszłości nadal poświęcać czas i wysiłek na ulubioną dyscyplinę sportową, natomiast reszta uznała, że albo nie poznała jeszcze dyscypliny, która by fascynowała i pociągała (11,2% głosów), albo nie ma wyrobionego zdania w tym przedmiocie (29,6%). Sprawa ta pozostaje więc otwarta, zarówno dla wychowawców, jak i dla samych wychowanków, z których jedna trzecia jest przecież na razie w wieku szkoły podstawowej i ma prawo do niezdecydowania, ambiwalencji. Poza tym nie każdy młody człowiek (tak jak i nie każdy dorosły) musi pasjonować się sportem i nie wszyscy

muszą kochać rekreację fizyczną. Jest to kwestia predyspozycji, a przede wszystkim wolnego wyboru jednostki.

Na koniec stwierdźmy wszakże, iż dobra organizacja i atrakcyjne formy prowadzenia przez wychowawców zajęć rekreacyjno-sportowych z młodzieżą bez wątpienia przyczyniają się do kształtowania jej pożądaných, pozytywnych postaw, które mogą okazać się przydatne i pomocne w dorosłym życiu niejednego dzisiejszego wychowanka domu dziecka. Sformułujmy też następującą refleksję z naszych badań pod adresem osób prowadzących owe zajęcia: otóż powinni oni przede wszystkim bardziej stanowczo zabiegać o zapewnienie bezpieczeństwa młodym uczestnikom zajęć czy zawodów sportowych; poza tym stymulowanie młodych podopiecznych do osiągania wyników sportowych nie powinno przesłaniać wychowawcom zasadniczego celu zorganizowanej rekreacji, którym jest zdrowe uczestnictwo jednostki w aktywności fizycznej, podejmowanie przez nią zdrowej, rzetelnej rywalizacji, pokonywanie własnych słabości, dążenie do możliwie wszechstronnego rozwoju osobowości, zgodnie z wymogami wieloaspektowego wymiaru edukacji europejskiej.

KRYSTYNA ŁANGOWSKA-MARCINOWSKA

THE EDUCATIONAL ROLE OF PHYSICAL RECREATION IN ORPHANGES
(REFLECTION FROM RESEARCH)

Physical recreation plays an important role among other educational forms and methods applied by care-givers in orphanages. It has its specific role to fulfill in children's general personality development. Research conducted on selected orphanages present foster children's motivations connected with physical activity as well as its influence on children's behaviour and the way it shapes their awareness of perceiving themselves and others in various sport – recreational situations. Rules of being a member of a sport team prepare them to being a irreproachable member of society.

Literatura

Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewod. J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

G r a b o w s k i H., *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Kraków 2000.
Teoria i metodyka rekreacji, red. I. Kielbasiewicz-Drozdowska, W. Siwiński, Poznań 2001.
Zdrowie i sport w edukacji globalnej, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Warszawa 2002.

IWONA KONOPNICKA

Program edukacyjny „Pedagogika Pamięci” a pamięć historyczna w dobie integracji europejskiej

„Nie szukaj wrogów wśród swoich
Choć o ich szczerłość najtrudniej
Największym wrogiem – milczenie
Jak wiatr historii donośnie”¹.

Przywołana na wstępie refleksja stała się podstawą do szeregu rozważań na temat pamięci historycznej, która w okresie europejskiej integracji jest, a nade wszystko być powinna, przykładem wykorzystania historii ludzkości, również tej tragicznej, do budowania warunków godnych człowieczej egzystencji. Wszystko co się działo i dzieje w życiu każdego człowieka, jak i całej ludzkości wyciska piętno na jej teraźniejszość i przyszłość. My, sami, tworzymy księgę, w której mijający czas zapisuje naszą indywidualną i zbiorową historię. Jeśli nas na to stać, możemy z niej wyczytać, co jest dla nas ważne, co ma wartość i co może być cennym doświadczeniem dla przyszłych pokoleń. Historii uczymy się bowiem nie tylko po to, by poznać przeszłość, ale po to, by zrozumieć teraźniejszość, a w konsekwencji umieć tworzyć lepszą przyszłość. Warunkiem tak pojętej edukacji historycznej jest rzetelna ocena przeszłości dokonana w kontekście dobra i zła jako elementów dojrzałej refleksji. Jest to możliwe wyłącznie na podstawie gruntownej wiedzy. Miejsca pamięci, które są symbolem tragedii, a także cmentarzem tysięcy ludzi różnej narodowości, pełnią w tak rozumianej edukacji historycznej bardzo ważną rolę. Ich humanistyczne przesłanie jest niezwykle czytelne, a możliwość i konieczność głębokiej refleksji dodatkowo uwypukla ich walory poznawcze, edukacyjne

¹ S. N y c z a j, *Postanie*, [w:] *Przeciwko przemocy*, wyb. i oprac. H. Duda, Opole 2001, s. 132.

i wychowawcze. Stawia to Muzeum i Miejsce Pamięci Narodowej w Łambinowicach w szczególnej pozycji.

Tragiczna historia Łambinowic (do końca drugiej wojny światowej – Lamsdorf) sięga lat siedemdziesiątych XIX w. To tutaj podczas wojny prusko-francuskiej (1870–1871) został zorganizowany obóz dla ok. 3 tys. jeńców francuskich. W latach pierwszej wojny światowej w Łambinowicach ponownie przetrzymywano jeńców wojennych – żołnierzy państw ententy (ok. 90 tys.) W okresie międzywojennym urządzony został w tej miejscowości obóz przesiedleńczy dla Niemców z terenów, które po plebiscycie w 1921 r. przypadły Polsce. W czasie drugiej wojny światowej władze hitlerowskie utworzyły w Łambinowicach jeden z największych zespołów obozów jenieckich – Stalag VIII B, Stalag 318/VIII F, Stalag 344. Szacuje się, że przebywało w nim ok. 300 tys. jeńców różnej narodowości, w tym blisko 200 tys. jeńców radzieckich. W latach 1945–1946 istniał tu polski obóz pracy, w którym była przetrzymywana m.in. ludność niemiecka przeznaczona do przesiedlenia w głąb Niemiec oraz grupa Niemców podejrzanych o przynależność do organizacji hitlerowskich w latach wojny (łącznie ok. 5 tys. osób).

Wielu z izolowanych w Łambinowicach ludzi zmarło. Świadomość istnienia moglił setek tysięcy ludzi, którzy w atmosferze powszechnego terroru, chorób, głodu, pracy ponad siły i cierpienia stracili swoje życie, nie pozostaje bez echa w żadnym ludzkim umyśle. Nasuwają się więc pytania: jak przeszłość, szczególnie tę tragiczną, pełną krzywd, cierpienia i śmierci, a związaną z miejscami pamięci należy wprowadzać do procesu edukacji społecznej? Jak tę edukację realizować, by miejsca upamiętnienia, takie jak Łambinowice, pełniły w wymiarze historycznym i kulturowym rolę pomostu pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością?

Historia początku XXI w. wymaga, by edukacja ta, nazywana przez historyków pedagogiką miejsc pamięci, była prezentowana, pojmowana i realizowana wielowymiarowo oraz interdyscyplinarnie². Ten typ edukacji wykracza poza dydaktykę historii oraz muzealny wymiar miejsc pamięci i jednocześnie doskonale koresponduje z edukacją regionalną, która pełni w tym kontekście role edukacyjno-socjalizacyjne. W edukacji regionalnej najważniejsze miejsce zajmuje aksjologiczność kultury będąca odbiciem i nośnikiem tych wartości, które pozo-

² K r a n z, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci*, Stowarzyszenie „Dialog i Współpraca”, Lublin 2002.

stawia w niej wspólnota etniczna i regionalna. W tym kontekście dziedzictwo kulturowe, do którego należą miejsca pamięci, charakteryzuje się gromadzeniem i przechowywaniem wielorakich wartości: intelektualnych, moralnych, historycznych, społecznych, religijnych i estetycznych. Łącznie tworzą one świat wartości dziedzictwa kulturowego i tym samym mogą stać się podstawą wychowania. Tę wspólnotę wartości odnajdujemy również w poglądach głoszonych przez profesorów: Adama Suchońskiego i Kazimierza Denka³. Tak rozumiana edukacja regionalna doskonale współbrzmi z pedagogiką miejsc pamięci, gdyż stwarza przestrzeń rozmowy i dialogu. Te pomosty pomiędzy ludźmi pozwalają rozwijać rozumienie i empatię, co z kolei umożliwia „rozmowę w czasie” między pokoleniami⁴.

Dlatego edukacja historyczna w muzeach – miejscach pamięci – powinna być połączona z edukacją regionalną i bardzo mocno osadzona w pedagogice pamięci. Wymaga to odejścia od modelu przekazywania gotowej wiedzy na rzecz poszukiwania prawdy i współtworzenia wiedzy w ramach dialogu i otwartego modelu nauczania. Teorię tę T. Kranz przeniósł na nasz grunt, wykorzystując doświadczenia i ustalenia niemieckich naukowców, którzy nas znacznie wyprzedzili w tej sferze. Konstruując prezentowany program edukacyjny, skorzystano z tych i innych doświadczeń.

Przygotowanie przyszłych pokoleń do życia w zmieniającej się rzeczywistości wymaga zmiany w podejściu do edukacji, której podstawowym celem staje się wyodrębnienie umiejętności przystosowania się do przemian, jakie zachodzą w różnych dziedzinach życia⁵. Pociąga

³ Por. K. D e n e k, *Dydaktyka uczestnicząca w kształtowaniu warunków społeczeństwa demokratycznego*, [w:] *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, red. J. Półtorzycki, E. A. Wesołowska, Toruń 1993; K. D e n e k, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000; A. S u c h o Ń s k i, *Dydaktyka historii*, Wydawnictwo PWN Warszawa 1996.

⁴ „Pierwszoplanowe znaczenie ma tu stworzenie możliwości identyfikacji z prezentowanymi w muzeum zdarzeniami i ludźmi. Wiadomości dotyczące historii danego miejsca i szerszego tła historycznego dają się bowiem nanosić przede wszystkim na regionalne związki, osobiste opowiadania i własne doświadczenia”; cyt. za: T. K r a n z, *Edukacja...*, wyd. cyt., s. 66.

⁵ „Edukacja powinna wynikać z obrazu przeszłości i zarazem powinna w oparciu o teraźniejszość kształtować obraz świata jutra. Rozwijać konieczność rozumienia zmienności świata”; cyt. za: A. T o f f l e r, *Szok przyszłości*, Poznań 2000, s. 402–403., E. N o w a k, *Obozy na Śląsku Opolskim w systemie powojennych obozów w Polsce (1945–1950). Historia i implikacje*, Opole 2002.

to za sobą zmianę koncepcji kształcenia nie tylko ucznia, ale przede wszystkim nauczyciela. Czasy obecne i przyszłe wymagają nauczyciela, który nie tylko posiada wiedzę i profesjonalizm, ale myśli krytycznie i twórczo, daje swym uczniom możliwość zapoznania się z różnymi punktami widzenia, prezentuje czujność poznawczą, krytyczność myśli i refleksyjność w działaniu. Elementami tej refleksyjności musi być otwartość, odpowiedzialność i szczerłość⁶. Nauczyciel powinien być inspiratorem i współuczestnikiem procesu edukacyjnego, a nie osobą wszystkowiedzącą i nauczającą. Wspólnie z uczniami powinien przeżywać i odczuwać radość z odkrywania prawideł rządzących otaczającą go rzeczywistością, w której ogromną rolę odgrywa świat wartości. Musi zaproponować takie ich bogactwo, aby uczeń mógł i chciał się z nimi identyfikować. Taką wartością może być dla młodego człowieka jego dziedzictwo kulturowe – najbliższe mu poprzez sam fakt urodzenia się w tym środowisku, w którym na pierwsze wypowiedziane przez niego słowo, kultywowane tradycje czy obrzędy wpływają dom, rodzina, sąsiedzi, szkoła oraz środowisko bliższe i dalsze⁷.

Poprzez edukację regionalną nauczyciel może wprowadzić dziecko w autentyczną społeczność, w której ono wzrasta, a jest to świat przeżyć, emocji, doświadczeń i odkryć. Istotą tak pojętej edukacji regionalnej jest ustalenie tożsamość człowieka, jego etyki i języka, a więc źródeł kultury domowej, lokalnej, regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej. Ten typ edukacji wykracza poza utylitarny charakter kształcenia i nabiera kontekstów edukacyjno-socjalizacyjnych; identyfikuje jednostki i grupy społeczne, łączy z kulturą, historią i przyrodą, uczy orientacji w świecie materii i świecie idei, ułatwiając młodemu człowiekowi odpowiedź na pytania: „kim jestem, skąd idę, dokąd zmierzam, jak mam żyć?”.

Edukacja regionalna daje dziecku możliwość uczestnictwa w życiu otoczenia i postrzegania rzeczywistości – żywej, prawdziwej, pełnej radości i smutku. Dziecko bierze w niej udział w sposób naturalny, a towarzyszy mu nauczyciel, który je wspiera, inspiruje, przeżywa i doświadcza razem z nim. Dlatego zainteresowanie uczniów problematyką edukacji regionalnej, wprowadzenie ich w świat przeżywania wartości najbliższego środowiska musi następować drogą odkryć,

⁶ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli*, IBN, Warszawa 1997, s. 142–144.

⁷ E. Poniś, *Regionalizm, edukacja regionalna*, „Wszystko dla Szkoły” 2001, nr 12, s. 1.

twórczych działań i doświadczeń⁸. Takie spojrzenie na omawiany problem znajdziemy w „Programie edukacyjnym Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu «Pedagogika Pamięci»”⁹.

Podstawowym założeniem praktycznej realizacji edukacji regionalnej jest danie dzieciom i młodzieży możliwości odczuwania i refleksji w bezpośrednim kontakcie z otaczającym ich regionem, np. z historią, przede wszystkim tą tragiczną Śląska Opolskiego, tradycjami (aktywne uczestnictwo w uroczystościach, zwiedzanie miejsc pamięci, imprezy i obrzędy ludowe te poważne, pełne zadumy, jak i radosne). Zamiast tylko opowiadać o historii, zwyczajach i obrzędach, uczniowie odkrywają je sami, poznając je polisensorycznie, czyli uczą się i bogacą swoją wiedzę poprzez działanie i odczuwanie zmysłowe, a co za tym idzie – przeżywanie. Powstaje wówczas specyficzny i bogaty bagaż wrażeń jako *summa* wszystkich doświadczonych przeżyć. W ten sposób obraz wewnętrzny staje się bogatszy, bardziej różnorodny i zgodny z rzeczywistością, a wrażenia trwalsze, gdy zostaną przetworzone przez np. opowiadanie, rysowanie, muzykę, dramę, ruch i inne formy ekspresji twórczej. Uczniowie nabywają doświadczeń, których wielkość wzajemnie się łączy, uwypuklając wartości tkwiące w historii i kulturze. Ten model kształcenia może i powinien być przeniesiony do edukacji szkolnej na wszystkie szczeble.

W edukacji regionalnej zarówno nauczyciel, jak i uczeń poprzez działanie, przeżywanie i odkrywanie zdobywają umiejętności i wiadomości tak potrzebne do aktywnego życia w społeczeństwie. Wprowadzenie edukacji regionalnej na wszystkie szczeble kształcenia i osadzenie jej w edukacji historycznej może ułatwić zbliżenie środowiska szkolnego do otaczającej je przestrzeni życiowej. Ma to duże znaczenie dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży¹⁰.

⁸ „Twórczość, aktywność, możliwość ekspresji, to formy wypowiedzania siebie. To właśnie aktywność kształtuje umiejętność myślenia w działaniu, wiąże dziecko z własnym środowiskiem, a twórczość pozwala budować i umacniać siebie”; cyt. za: *O edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Biblioteczka Reformy, Warszawa 2000, s. 18–19.

⁹ I. K o n o p n i c k a, V. R e z l e r - W a s i e l e w s k a, *Program edukacyjny Centralnego Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu „Pedagogika Pamięci”*, Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu, Opole 2004.

¹⁰ „Przeznaczeniem człowieka jest pełnia i nie może się zdarzyć, byśmy ją osiągnęli bez tego, co prywatne i regionalne”; cyt. za: P. K o w a l i k, *Edukacja regionalna w klasach początkowych*, „Pedagogika i Psychologia. Zeszyty Naukowe”, Rzeszów 1998, nr 4, s. 190.

Takie założenia są podstawą prezentowanego projektu edukacji w miejscach pamięci, sam zaś projekt stanowi próbę ukazania praktycznych rozwiązań dydaktyczno-metodycznych dotyczących edukacji historycznej i regionalnej. Projekt ten wspólnie z dziećmi i młodzieżą ze szkół podstawowych, gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych mogą realizować nauczyciele i wychowawcy. Skierowany jest on do placówek oświatowych, pozaoświatowych, grup zorganizowanych, stowarzyszeń studentów oraz władz oświatowych i administracyjnych.

Myślą przewodnią dla zainteresowanych może być następujący cytat:

„Pozwólmy dzieciom doświadczać po omacku, wydłużać swoje korzenie, eksperymentować i drażyć, dowiadywać się i porównywać, [...] pozwólcie wyruszyć w podróże odkrywcze – czasem trudne – ale pozwalające znaleźć taki pokarm, jaki będzie dla nich pożyteczny”¹¹.

Przywołana refleksja określa kierunek działań edukacyjnych, w którym powinien zmierzać nauczyciel wraz ze swoimi uczniami – edukacji historycznej w miejscach pamięci, takich jak np. Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu.

Edukacja historyczna może być prowadzona na lekcjach języka polskiego i historii oraz jako ścieżka edukacyjna p.n. „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe regionu”. Jej założenia można również wdrażać jako przedsięwzięcie dydaktyczno-wychowawcze p.n. „Innowacja pedagogiczno-autorska” w ramach nauczania międzyprzedmiotowego: „Edukacja historyczna w miejscach pamięci województwa opolskiego”, co można realizować w VI klasie szkoły podstawowej, gimnazjum oraz w liceum.

Do nadrzędnych celów całego projektu zaliczono:

- systematyczne poznawanie specyfiki historycznej miejsc pamięci (Centralnego Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu);
- poznanie i zrozumienie historii w kategoriach związku przyczynowo-skutkowego;
- rozwijanie u uczniów empatii, tolerancji i szacunku wobec doświadczeń ludzi żyjących dawniej i dziś;
- wdrażanie umiejętności radzenia sobie z własnymi uprzedzeniami i konfliktami;

¹¹ Cyt za: [M. Kościuszko, „Inspiracje Freinetowskie”, Otwock 2001, nr 1, s. 34].

- wyrażanie siebie poprzez różnorodne formy ekspresji twórczej;
- merytoryczną współpracę z Centralnym Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu oraz z innymi miejscami upamiętnienia w kraju i zagranicą;
- podejmowanie dialogu w duchu zrozumienia i pojednania w celu eksponowania tego, co łączy;
- wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej z regionem, ojczyzną i światem.

Wymienione cele umożliwią uczniowi nabycie szerokiego zasobu wiedzy o małej i dużej ojczyźnie. Pozwolą także na prowadzenie edukacji historycznej w miejscach pamięci prawie na wszystkich zajęciach edukacyjnych, tj.: w toku nauczania przedmiotów, na zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Ponadto, proponowany zakres tematyczny umożliwi uczynienie zagadnień lokalnych i regionalnych główną osią programową w integrowaniu treści nauczania i wychowania na wszystkich szczeblach edukacji. Sprzyja też wykorzystaniu pozaszkolnego doświadczenia uczniów w przyswajaniu wiedzy i zdobywaniu umiejętności z tej dziedziny oraz wyrabianiu czynnej postawy wobec otaczającej rzeczywistości. Należy jednak mieć na uwadze, aby przekazywana wiedza historyczna w miejscach pamięci była ukazywana w kontekście wartości narodowych, państwowych i ogólnoludzkich. Jest to niezbędny warunek do poruszania się w świecie kultury współczesnej, umożliwiając właściwe odczytywanie jej dosłownych, przenośnych i symbolicznych znaczeń. Tak realizowana edukacja historyczna w miejscach pamięci traktowana jako innowacja pedagogiczna, łączy to, co bliskie, z tym, co dalekie; pośrednicząc zaś między uczniem a otaczającym go światem, pomaga odnaleźć własne miejsce we współczesności.

Dobór tematyki powinien opierać się na:

- uplastycznieniu procesu historycznego (prezentacja pogładowa);
- stwarzaniu możliwości identyfikacji (sytuacyjność);
- ułatwianiu przeniesienia doznanych odczuć i uzyskanej wiedzy do dzisiejszego świata (transfer)¹².

Do podstawowych form edukacji historycznej w ramach realizowanej innowacji pedagogicznej powinny należeć:

¹² T. K r a n z, *Edukacja...*, wyd. cyt., s. 66–68.

- warsztaty historyczne organizowane w celu zdobywania materiałów tematycznych, zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów;
- wizyty w muzeum, których program uwzględniałby aspekty kognitywno-emocjonalne;
- samodzielna praca dokumentacyjna: archiwizacja, dokumentacja filmowa, zdjęciowa itd., np. w celu organizowania własnych wystaw;
- praca projektowa, np. opracowanie programów: „Pomniki Śląska Opolskiego”, „Pomniki miasta i gminy Olesno”,
- samodzielna ekspresja twórcza – inspiracja do konfrontacji przeszłości historycznej z odczuciami wyrażanymi za pomocą środków artystycznych;
- praca ze środkami medialnymi (np. interaktywne programy komputerowe, czat tematyczny: „Czym mogą być cierpienia jeńców dla licealistów?”);
- dokumentacja sondażowa uczestników programu edukacyjnego „Cmentarze Łambinowic”;
- wymiana doświadczeń z innymi placówkami oświatowymi zajmującymi się tą samą tematyką w kraju i za granicą.

Zainteresowanie uczniów problematyką edukacji historycznej, wprowadzenie ich w świat przeżywania wartości najbliższego środowiska musi odbywać się drogą odkryć, twórczych działań i doświadczeń. Metody pracy powinny być wobec tego dostosowane do rozwoju intelektualnego i psychofizycznego uczniów oraz do ich możliwości percepcyjnych i kreatywnych. Chodzi o to, by ograniczyć do minimum przekaz werbalny na rzecz takich metod i form pracy, jak: projekty, dramy, debaty „za i przeciw”, „burze mózgów”, wywiady, ankiety, karty pracy, reportaże, rankingi, wycieczki, zajęcia w terenie, konkursy, plenery, wieczornice, wystawy. Nauczyciel lub opiekun pełni tu rolę współuczestnika i inspiratora zajęć. Przykładem ilustrującym dotychczasowe rozważania o pedagogice miejsc pamięci mogą być następujące rozwiązania metodyczne:

A. Ścieżka edukacyjna: „Przed Świętem Zmarłych poznajemy cmentarze wojenne w Łambinowicach”.

T e m a t y d n i a:

1. Wszystkich Świętych, Dzień Zaduszny w tradycji, religii i historii Śląska Opolskiego – podniosły charakter tych świąt jako element osobistych przeżyć.

2. Historia obozów jenieckich w Łambinowicach w kontekście wielkiego cmentarza ludzkości – samodzielne gromadzenie materiałów i ich prezentacja.

3. Analiza fragmentów pamiętników byłych jeńców i osób izolowanych w powojennym obozie pracy oraz czytanie wybranych wierszy z tomiku: *Przeciwko przemocy* (Wybór wierszy w opracowaniu Harry’ego Dudy). Wymiana myśli w formie dialogu.

4. Wykonanie ozdobnych stroików, wieńców – symboli Wszystkich Świętych z ogólnodostępnych materiałów.

5. Zwiedzanie cmentarzy wojennych i składanie wieńców oraz palenie zniczy na znajdujących się tam grobach.

6. Swobodna ekspresja twórcza – plastyczna, techniczna, słowna, muzyczna, literacka – inspirowana przeżyciami ze zwiedzenia cmentarzy w Łambinowicach.

7. Wystawa prac, prezentacja dla rodziców, refleksja na temat wartości życia.

Do realizacji tematyki jenieckiej może ponadto posłużyć szereg innych projektów tematycznych, np.:

- wytyczanie edukacyjnych ścieżek historycznych p.n.: „Pomniki w Łambinowicach”, „Droga do obozu”, „Ludzie – ludziom zgotowali ten los”, „Topos drogi we wspomnieniach ludzi”;

- wytyczanie ścieżek przyrodniczo-historycznych p.n.: „Przyroda w hołdzie ludziom”, „Lamsdorf/Łambinowice – z przeszłości ku przyszłości”;

- wyrażanie osobistych refleksji wywołanych zwiedzaniem terenów poobozowych w Łambinowicach poprzez aktywność twórczą;

- seminarium na temat: „Łambinowice. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość”;

- konkurs wiedzy o historii obozów w Łambinowicach dla szkół podstawowych i średnich.

B. Ścieżka historyczno-edukacyjna: „Pomniki Łambinowic”

To wyznaczona na terenach poobozowych w Łambinowicach trasa, która – poprzez bezpośrednią obserwację – umożliwi młodzieży i dorosłym zapoznanie się z tragiczną historią tego miejsca. Zwiedzanie ścieżki pozwoli nie tylko na zapoznanie się z historią miejsca pamięci, ale ułatwi przeżycie i zapamiętanie jej przez transpozycję, czyli twórcze przetwarzanie w końcowej fazie projektu, stanowiące próbę

konfrontacji z przeszłością lub jej śladami za pomocą środków artystycznego wyrazu. Ważnym czynnikiem wzmacniającym przeżycie jest otoczenie przyrodnicze poszczególnych obiektów, przy których warto się zatrzymać na chwilę refleksji. Pomniki to symbol pamięci o zmarłych wyrażające nasz stosunek do śmierci. Wzniesione w miejscach śmierci różnych grup ludności są świadectwem uwikłania w dramaty historyczne zarówno całych społeczeństw, jak i poszczególnych jednostek. W naszej kulturze stanowią miejsca czci, modlitwy oraz zadumy; są także przestrogą i elementem kształtującym świadomość historyczną¹³.

Te przesłania wskazują, iż w trakcie zwiedzania przewodnik (nauczyciel) może wykorzystać, oprócz profesjonalnej wiedzy historycznej, elementy pedagogiki Gestalt, której istotą jest koncentracja na emocjonalnej i poznawczej sferze uczenia się. Bezpośrednia obserwacja pomników, wsłuchiwanie się w otaczającą je przyrodę, słowa o historii każdego z nich może mieć dla zwiedzających osobiste znaczenie, wywołujące refleksję wzmacniającą doświadczenie, wiedzę i zapamiętanie.

C e l g ł ó w n y p r o j e k t u: Zapoznanie z tragiczną historią ludzi, którym są poświęcone pomniki znajdujące się na terenach poobozowych w Łambinowicach.

A d r e s a c i: młodzież gimnazjalna, licealna, studenci.

M i e j s c e: szkoła, muzeum i tereny poobozowe.

C z a s t r w a n i a: 3 dni.

Pierwszy dzień: Poznajemy historię związaną z pomnikami na terenach poobozowych w Łambinowicach. Prezentacja w ramach tzw. dnia studyjnego wiadomości historycznych związanych z tematem, zgromadzonych przez nauczyciela i samodzielnie przez uczniów.

Drugi dzień: Zwiedzanie ścieżki historyczno-dydaktycznej w Łambinowicach.

Trzeci dzień: Warsztaty twórcze na temat: „Mój własny pomnik dla Łambinowic”.

¹³ V. Rezler-Wasielewska, *Miejsce pamięci w Łambinowicach. Pomniki/The Site of Remembrance at Łambinowice. Monuments/Gedenkstätte in Łambinowice. Denkmäler*; Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu, Opole 2000, s. 5.

I. Poznajemy historię związaną z pomnikami na terenach obozowych w Łambinowicach

Cele operacyjne

Uczeń zna:

- historię związaną z pomnikami, które znajdują się na terenach obozowych w Łambinowicach;
- literaturę dotyczącą obozów w Lamsdorf/Łambinowicach.

Uczeń potrafi:

- określić różne rodzaje źródeł informacji o przeszłości;
- zaprezentować zgromadzony przez siebie materiał źródłowy na temat pomników.

Metody pracy:

- samodzielne dochodzenie do wiedzy;
- pedagogika Gestalt;
- techniki Freineta (doświadczenia poszukujące);
- sesja posterowa.

Formy organizacyjne pracy uczniów:

- indywidualna jednolita;
- grupowa zróżnicowana.

Pomoce: wszystkie materiały źródłowe dostępne w Centralnym Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu, np. książka: V. Rezler-Wasielewskiej, *Miejsce pamięci w Łambinowicach. Pomniki/The Site of Remembrance at Łambinowice. Monuments/Gedenkstätte in Łambinowice. Denkmäler*; Opole 2000 i inne.

Przebieg zajęć:

1. Nauczyciel krótkim wykładem na temat: „Dlaczego my, Polacy, stawiamy pomniki?” wprowadza uczniów w temat zajęć. Na rozwieszanej mapie województwa opolskiego wskazuje miejsca, w których znajdują się pomniki związane z tragiczną historią tych ziem. Uczniowie udają się do biblioteki Muzeum, rozmawiając z pracownikami, gromadzą materiał na temat pomników oraz losów ludzi, którym są one poświęcone.

2. Uczniowie prezentują w wybrany przez siebie sposób zgromadzony wcześniej materiał źródłowy. Następnie scalają i porządkują go według rodzajów źródeł informacji, robiąc następujące zastawienie:

Pomniki Łambinowic (wg źródeł informacji)						
książki	artykuły, wycinki prasowe	literatura piękna	zdjęcia, pocztówki	internet	wywiady	inne

3. Uczniowie podzieleni na cztery grupy, wykorzystując uporządkowany i zgromadzony materiał, sporządzają pisemną wypowiedź (sprawozdanie, reportaż, notatka kronikarska lub inne) na tematy:

I grupa: Jakie pomniki w Łambinowicach upamiętniają lata siedemdziesiąte XIX stulecia, a jakie okres pierwszej wojny światowej i lata międzywojenne oraz komu są poświęcone ?

II grupa: Jakie pomniki w Łambinowicach są poświęcone polskiemu jeńcom wojennym z lat 1939–1945?

III grupa: Jakie pomniki okresu drugiej wojny światowej poświęcone są jeńcom różnych narodowości?

IV grupa: Jakie pomniki dotyczą lat 1945–1946?

4. Po sporządzeniu i przeczytaniu wypowiedzi uczniowie wspólnie z nauczycielem dyskutują na temat: Jakie były losy ludzi, którym są poświęcone pomniki w Łambinowicach?

5. Każda z grup przygotowuje plakat do opracowanego przez siebie tekstu i prezentuje podczas pięciominutowych sesji posterowych rezultaty swojej pracy.

II. Zwiedzanie ścieżki historyczno-dydaktycznej „Pomniki Łambinowic”

Cele operacyjne:

Uczeń zna:

- historię związaną z pomnikami, które znajdują się na terenach poobozowych w Łambinowicach;
- sposób bycia i zachowanie, którymi podczas zwiedzania wyraża swój stosunek do miejsca pamięci w Łambinowicach.

Metody pracy:

- wykład;
- pogadanka;
- pedagogika Gestalt.

Formy organizacyjne:

- wycieczka piesza.

Przebieg wycieczki:

1. Po przybyciu na miejsce uczniowie oglądają wystawy stałe w Łambinowicach, np. „W niewoli niemieckiej”, „Dzieje obozów jenieckich w Lamsdorf” i inne.

2. „Śladami historii” – uczniowie wyruszają pieszo (lub rowerami) na ścieżkę historyczno-dydaktyczną „Pomniki Łambinowic” pod opieką przewodnika. W trakcie zwiedzania dzielą się z przewodnikiem odczuciami wobec tych miejsc, a na zakończenie każdy z nich zastanawia się nad formą okazania szacunku zamordowanym i zmarłym, których śmierć i cierpienie symbolizują pomniki.

Ścieżka historyczno-dydaktyczna opracowana jest na podstawie przewodnika V. Rezler-Wasilewskiej, *Miejsce pamięci w Łambinowicach. Pomniki/The Site of Remembrance at Łambinowice. Monuments/Gedenkstätte in Łambinowice. Denkmäler*, Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu, Opole 2000.

III. Warsztaty twórcze: „Mój własny pomnik dla Łambinowic”

Cele operacyjne:

Uczeń potrafi:

- wyrazić w formie swobodnej ekspresji twórczej swoje wrażenia i uczucia związane ze zwiedzaniem ścieżki historyczno-dydaktycznej „Pomniki Łambinowic”;

- zaprezentować swoją refleksję nad miejscem pamięci.

Metody pracy:

- techniki Freineta (swobodne teksty);
- drama;
- pedagogika Gestalt;
- postery;
- kolaż, synektyka.

Formy pracy:

- indywidualna, zróżnicowana;
- grupowa zróżnicowana.

Materiały: różnorodne materiały plastyczne, kserokopie, nagrania muzyczne i inne.

Przebieg zajęć:

1. Swobodne wypowiedzi na temat zwiedzanej poprzedniego dnia ścieżki dydaktyczno-historycznej. Spotkanie w kręgu. Osobiste refleksje związane z oglądanymi miejscami. Wypowiedzi na temat: co zwróciło uwagę, co zaskoczyło, co wzruszyło, co pobudziło do refleksji itp.

2. Wysłuchanie deklamacji wiersza Harry'ego Dudy pt. *Krótki traktat o pomnikach*.

Książka: *Przeciwko przemocy*. Wybór wierszy w opracowaniu Harry'ego Dudy, Wydawnictwo Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu, Opole 2001.

3. Po wysłuchaniu wiersza uczniowie, w grupach bądź indywidualnie, opierając się na materiałach źródłowych zgromadzonych własnym wysiłkiem badawczym w pierwszym dniu studyjnym oraz wykorzystując indywidualne przeżycia i odczucia doznane w czasie zwiedzania ścieżki, przygotowują prezentację: „Mój pomnik dla Łambinowic” z użyciem różnorodnych form ekspresji. Nauczyciel pełni tu rolę pomocnika.

4. Prezentacja poszczególnych grup kończy cały projekt edukacyjny.

IWONA KONOPNICKA

EDUCATIONAL PROGRAM „THE PEDAGOGY OF REMEMBRANCE” AND HISTORICAL MEMORY IN THE TIMES OF EUROPEAN INTEGRATION

The subject matter of this article is devoted to a historical memory, especially a tragically history of Łambinowice. The authoress describes how should be a regional education and why it is so important in moulding a new generation. The project of education in places of memory, which presents the authoress, it determines an attempt of showing practical teaching-methodical solutions. It concerns realization of historical as well as regional education.

Literatura

D e n e k K., *Dydaktyka uczestnicząca w kształtowaniu warunków społeczeństwa demokratycznego*, [w:] *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, red. J. Półtorzycki, E. A. Wesołowska, Toruń 1993.

D e n e k K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.

„Inspiracje Freinetowskie”, Otwock 2001, nr 1.

K o n o p n i c k a I., R e z l e r - W a s i e l e w s k a V., *Program edukacyjny Centralnego Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu „Pedagogika Pamięci”*, Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu, Opole 2004.

K o w a l i k P., *Edukacja regionalna w klasach początkowych*, „Pedagogika i Psychologia. Zeszyty Naukowe”, Rzeszów 1998, nr 4.

K r a n z T., *Edukacja historyczna w miejscach pamięci*, Stowarzyszenie „Dialog i Współpraca”, Lublin 2002.

K w i a t k o w s k a H., *Edukacja nauczycieli*, IBN, Warszawa 1997.

N o w a k E., *Obozy na Śląsku Opolskim w systemie powojennych obozów w Polsce (1945–1950). Historia i implikacje*, Opole 2002.

O edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Biblioteczka Reformy, Warszawa 2000.

P o n i s z E., *Regionalizm, edukacja regionalna*, „Wszystko dla Szkoły” 2001, nr 12.

Przeciwko przemocy, wyb. i oprac. H. Duda, Opole 2001.

R e z l e r - W a s i l e w s k a V., *Miejsce pamięci w Łambinowicach. Pomniki/The Site of Remembrance at Łambinowice. Monuments/Gedenkstätte in Łambinowice. Denkmäler*, Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu, Opole 2000

S u c h o Ń s k i A., *Dydaktyka historii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1996.

T o f f l e r A., *Szok przyszłości*, Poznań 2000.

ANNA MALEC

Koncepcje – rola i miejsce polskiej publicznej szkoły podstawowej w przestrzeni szkolnictwa europejskiego

Pablo Picasso – wielki artysta łamiący estetyczne i obyczajowe kano-ny – krótko przed śmiercią w 1973 r. wypowiedział proroczo brzmiące dziś słowa: „współczesną sztukę i kulturę spycha do ostatecznego kre-su przyzwolenie absolutne”¹. Tego rodzaju sformułowanie może dziś stanowić ważny przyczynek do pogłębionej refleksji o nadmiernej swobodzie również w koncepcjach tworzonych przez nowoczesną pedagogikę, schlebującą postmodernistycznym modom odnoszącym się do kreatywnego i bezstresowego systemu kształcenia i wychowania. Relatywizm moralny, poprawność polityczna czy fascynacja eksperymentem pedagogicznym, tak łatwo zauważalne w szkolnictwie europejskim, mogą dziś napawać uzasadnionym niepokojem środowiska pedagogów i teoretyków wychowania.

Zagadnienie wyodrębia i potęguje wyjątkowy deficyt dzieci w wieku szkolnym będący efektem niżu demograficznego, od wielu lat charakteryzującego strukturę społeczeństw Europy Zachodniej, w których pewnie i z tej przyczyny wizerunek prawidłowego wychowania oraz rozwoju intelektualnego dziecka kreowany jest często z egzaltowaną naukowością.

Ten stan powoduje swoisty pajdocentryzm, doprowadzający do zbyt liberalnych postaw i koncepcji wychowawczych. Moda na oryginalne koncepcje wychowawcze w historii nowożytnej Europy ma głęboką przeszłość, sięgającą czasów Wielkiej Rewolucji Francuskiej, kiedy to J. J. Rousseau głosił swoje idee dotyczące wolności jednostki ludzkiej, m.in.: „człowiek rodzi się wolny”, oraz „człowiek z natury jest dobry”. Jak bywa naprawdę, tj. między teoretyczną refleksją a praktyką peda-

¹ W. Ł y s i a k, *Stulecie kłamców*, Warszawa 2000, s. 145.

gogeniczną, widzimy w codziennej pracy z młodzieżą szkolną, ulegającą różnorodnym wpływom funkcjonującym w przestrzeni kultury masowej.

Wielokrotnie wybitni pedagodzy poszukiwali w człowieku różnych predylekcji, które można by wykorzystać w świadomym procesie wychowania i edukacji. Warto w tym miejscu przypomnieć koncepcje J. H. Pestalozziego, E. Key'a, S. Steinera czy M. Montessorii, które wywarły wielki wpływ na współczesną myśl pedagogiczną. Owszem, w owych koncepcjach tkwi zasadność teoretycznego rozumowania, jednakże nie można w nich znaleźć koherentnego uniwersalnego systemu kształcenia i wychowania.

Pewnie z tej przyczyny współcześni pedagodzy nie starają się koncentrować na ograniczonych koncepcjach, a wykorzystują rudymentarne poszczególne z nich, przypisując dużą rolę kreatywności ucznia, a także atrakcyjności programów nauczania.

Nowoczesne koncepcje pełnomocności uczniów wydają się być tu najbardziej uniwersalną myślą pedagogiczną integrującą tradycję z oczekiwaniami współczesnej szkoły. Nowoczesna szkoła poszukuje swoistego *modus vivendi* niebędącego wszak koniunkturalnym kompromisem, ale czynnikiem stale podnoszącym standardy uczenia na miarę potrzeb i czasów, w których żyjemy.

Znaczącą presję na jakość kształcenia wywierają wolnorynkowe procesy funkcjonujące również w przestrzeni szkolnictwa komercyjnego i czerpiącego dochody ze swej działalności. Społeczeństwo inwestujące środki w kształcenie prywatne stawia wysokie wymagania, które wraz z prawami konkurencji, mającymi miejsce na rynku edukacyjnym, stale wpływają na modyfikację programów i jakość kształcenia.

Te społeczne oczekiwania stawiane przed współczesnym szkolnictwem doprowadziły do intensyfikacji i modernizacji sposobów oceny jakości pracy szkoły. Nowoczesna metoda monitoringu szkolnego skoncentrowała swe narzędzia badawcze nad programami, które powinny ułatwiać uczenie się, a zatem wykorzystywać wiedzę o newralgicznych ogniwach nauczania, utrudniających interakcje pedagogiczne. Warto zatem opisać walory kształcenia kreatywnego, które od wielu już lat funkcjonuje w szkolnictwie europejskim, i wykazać jego wady i zalety, bowiem trudno w koncepcjach pedagogicznych mówić o jedynie słusznej metodzie dającej pozytywne efekty edukacyjne i wychowawcze.

Odwoływanie się do metod zachodnioeuropejskiego szkolnictwa jest ważne choćby z tej przyczyny, by wzorująca się na jego standardach polska publiczna szkoła podstawowa nie popełniała jego błędów i edukacyjnych niepowodzeń.

Szybkość zachodzących zmian, nowe odkrycia w nauce (przede wszystkim na gruncie filozofii i psychologii) oraz przeobrażenia kulturowe naszej „globalnej wioski” zmuszają szkoły, już na poziomie podstawowym, do skoncentrowania się na jednostce.

System kształcenia w podstawowej szkole wymaga połączenia wysiłków nauczycieli poszczególnych przedmiotów oraz pedagogów określających profil zdolności dzieci – „pośredników pomiędzy uczniem i programem nauki” – a więc pracujących nad spójnością celów kształcenia z możliwościami, umiejętnościami i zainteresowaniami jednostki².

Zdolności preparacyjne pedagogów właśnie w obecnym czasie nabierają szczególnej wagi, gdyż szybkie rozpoznanie zainteresowań i predylekcji ucznia pozwala na wieloletnią pracę nad jego ujawnianymi talentami i predyspozycjami. Taka precyzyjne koncentrowanie się na zainteresowaniach jednostki pozwoli na właściwe kreowanie osobowości i wrażliwości intelektualnej wychowanka – bowiem wczesna edukacja szkolna powinna opierać się właśnie na odkrywaniu w dziecku tego, co w nim niepowtarzalne i najlepsze. W tym kontekście warto wspomnieć o amerykańskim Stowarzyszeniu Pedagogów Smart Schools, działającym pod naukowym kierownictwem psychologa i neurobiologa Howarda Gardnera, wdrażającym idee tak zwanych „inteligencji wielorakich”³.

Wspomniana teoria kładzie nacisk na znaczenie umiejętności praktycznych wykorzystywanych w konkretnych kontekstach kulturowych. Jej autor zauważa, iż dzieci przejawiają odmienne zdolności i talenty oraz że większość klasycznych programów nauczania nastawionych jest przede wszystkim na kształcenie ogólnej wiedzy ucznia, pomijając jego indywidualność i oryginalne zainteresowania.

Rozwijanie pozaszkolnych pasji ucznia to *de facto* wspomaganie procesu dydaktycznego, który uwzględnia tożsamość ucznia i jego otwarcie emocjonalno-intelektualne, ułatwiające przekazywanie, a tak-

² H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002, s. 28.

³ Tamże, s. 247.

że przyswajanie nauczanych treści. Uczeń, który nie przejawia zainteresowania geografią, a jest entuzjastą piłki nożnej, łatwiej przyswoi sobie treści dydaktyczne związane z przedmiotem, jeżeli na obozie sportowym uzyska informacje wpływające na pogłębienie wiedzy geograficznej, a więc dotyczące: położenia danej miejscowości, ukształtowania jej terenu, zagadnień gospodarczych, turystycznych czy rekreacyjnych.

Wczesne rozpoznanie zainteresowań ucznia wymaga od dydaktyków interdyscyplinarnych kwalifikacji i zawodowej intuicji, dzięki którym umiejętnie zostaną wskazane uczniowi zajęcia fakultatywne rozwijające jego pasje. Dzieci często nie potrafią obiektywnie ocenić swoich zdolności, a bywa i tak, że celowo ukrywają swoje zainteresowania, nie chcąc ich ujawniać przed nauczycielem i grupą rówieśniczą. Dlatego dobrze dzieje się wówczas, gdy wychowawca zabiega o możliwość bliższego poznania ucznia w sytuacjach pozalekcyjnych: na wycieczkach, podczas imprez sportowych czy okolicznościowych, gdyż w takim kontekście kulturalno-towarzyskim interakcje pedagog–uczeń, uczeń–pedagog sprzyjają otwarciu się oraz spontaniczności zachowań dzieci i młodzieży.

Realizacja tych koncepcji wymaga jednak od pedagoga dużych kwalifikacji zawodowych, a także umiejętności intuicyjnego diagnozowania zainteresowań i predylekcji intelektualnych ucznia. Trudność tego procesu polega również na tym, iż często niepowodzenia dydaktyczne ucznia trzeba traktować jako zjawisko bez związku z jego ukrytymi zdolnościami, tak by niska ocena postępów szkolnych nie dezawuowała wartości posiadanych uzdolnień. Paradoksem bywa również to, że wiele dzieci, na skutek presji rodziców, a także grup rówieśniczych, kreuje oczekiwany – jak gdyby na zamówienie – wizerunek swych pasji i zainteresowań, niemający tak naprawdę nic wspólnego z ich autentycznym potencjałem autonomicznych zainteresowań i zdolności. Wówczas arbitralna fachowa porada doświadczonego pedagoga może być swoistą terapią szokową dla ucznia i rodziców, przynoszącą wszakże w przyszłości pożądane efekty praktyczne, dydaktyczne i społeczne.

Niestety, współczesna polska szkoła podstawowa realizująca programy nie zawsze uwzględniające szybkość zmian cywilizacyjnych, a także odczuwająca ograniczenia kadrowe i finansowe, ma poważne zaległości, jeśli chodzi o udzielanie pomocy pedagogicznej dzieciom szczególnie uzdolnionym, jak również tym o konstruktywnych zainte-

resowaniach, które należałoby rozwijać przy pomocy zindywidualizowanych ścieżek programowych czy też odpowiednio zorganizowanych zespołów.

Postulatywnie należałoby podejmować działania mające na celu promowanie hasła „szkoły skoncentrowanej na jednostce”, nie przestawać na szkolnictwie nazwanym przez H. Gardnera „jednolitym” lub unifikującym, zakładającym istnienie pewnego określonego i uniwersalnego zbioru informacji, które opanować powinno każde dziecko⁴. Dlatego niezbędnymi działaniami powinny stać się zajęcia rozwijające kreatywność, umożliwiające elastyczność myślenia oraz twórczą transformację zdobytych informacji, wpływających z pewnością na rozwijanie zainteresowań ucznia.

Zajęcia stymulujące twórcze zainteresowania zapobiegają bowiem jednostronności kształcenia dzieci, a w zmieniającym się świecie ułatwić mogą przystosowanie się do nowych wymogów życia w społeczeństwie nastawionym na osiągnięcie sukcesów, będących pozytywnym rezultatem samokreacji współczesnego człowieka. Dziś ważne jest nie tylko wykształcenie specjalisty z danej dziedziny, lecz także osoby potrafiącej dokonać refleksji natury interdyscyplinarnej, uwzględniającej również pasje i zainteresowania, o których rozwój należy zadbać już w szkole podstawowej, tak samo jak o poziom erudycyjny ucznia.

Swoistym remedium na taki niezadowolający stan rzeczy w polskim publicznym szkolnictwie podstawowym mogłyby się stać zajęcia fakultatywne i warsztaty plenerowe, odbywane również podczas wakacji w przyjaznej dla dzieci formie i treści, które realizowane są już z powodzeniem w naszym kraju dla, niestety, ograniczonej grupy uczniów uczęszczających do elitarnych szkół prywatnych.

ANNA MALEC

CONCEPTION OF POLISH PUBLIC GRAMMAR SCHOOL IN EUROPEAN EDUCATION AREAL TOUT THE ROLE AND IMPORTING

The authoress of this thesis writes about conceptions created by the modern pedagogy. The large role in these conceptions is ascribed to both pupils and attractive programmes of teaching. In the authoress opinion

⁴ Tamże.

the influence on this had the society, which have big expectations from the contemporary education. In the modern school particularly should draw attention to competences of teachers and educators.

Literatura

- D e n e e k K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- G a r d n e r H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002.
- G n i t e c k i J., *Konstruowanie programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój*, Poznań 2000.
- K w i e c i ń s k i Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec zagrożeń współczesności*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak. Warszawa 1999.
- Ł y s i a k W., *Stulcie kłamców*, Warszawa 2000.

Recenzje

***Praca socjalna wobec rzeczywistych i potencjalnych zagrożeń człowieka*, red J. Brągiel, P. Sikora, Opole 2005**

Praca socjalna ma służyć człowiekowi zawsze tam, gdzie występuje deficyt, dysfunkcja czy patologia. Obszar jej działania jest rozległy. Istotą pomocy społecznej jest łagodzenie skutków trudnych sytuacji życiowych wynikających z ubóstwa, bezdomności, potrzeby ochrony macierzyństwa, długotrwałej choroby, niepełnosprawności, alkoholizmu, bezradności, sieroctwa, trudności adaptacyjnych po opuszczeniu zakładu karnego itp. Wnikliwej analizie tych problemów i szeroko pojętej tematyce pracy socjalnej została poświęcona książka Józefy Brągiel i Piotra Sikory, pt. *Praca socjalna wobec rzeczywistych i potencjalnych zagrożeń człowieka*. Publikacja stanowi naukową refleksję nad aktualnymi i potencjalnymi obszarami zagrożeń współczesnego człowieka, rodziny czy cywilizacji, a jej wartość podniesiona została przez analizy metod i form skutecznego przeciwdziałania zagrożeniom. Jest zbiorem artykułów teoretyków i praktyków zajmujących się problematyką pracy socjalnej, zarówno nauczycieli akademickich, jak i uczących w pomaturalnych szkołach pracowników służb społecznych. Pozycja ta składa się z trzech części.

W pierwszej części pt. *Wybrane kwestie i problemy społeczne jako pole pracy socjalnej* zostały omówione niektóre problemy społeczne stanowiące swoistą przestrzeń dla pracy socjalnej.

We współczesnej rzeczywistości obserwujemy wiele niepokojących zjawisk, takich jak: pozostawanie bez pracy, żebractwo, problemy tzw. dzieci ulicy. Wiele z wymienionych rodzi się z bezradności, o której pisze T. Pilch:

„Bezradność człowieka jest jego głębokim dramatem, ale może być wynikiem jego wyboru. Człowieka, który chce być bierny z wyboru, trzeba wychowywać. Wychowywać w klimacie filozofii Pascala, która, uznając potęgę i sprawność rozumu, prawdziwego szczęścia i spełnienia każe człowiekowi szukać w sercu”.

Okres transformacji postkomunistycznej w Polsce, budowa infrastruktury rynku i demokracji przyniosły obniżenie standardu życia wielu osób, pojawiły się enklawy biedy, a z nią również zjawisko

„dzieci ulicy”. Jakie są przyczyny jego powstawania, starała wyjaśnić K. Marzec-Holka:

„[...] na skutek niespełnienia przez rodziców podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych dużo czasu dzieci te spędzają na ulicy, podwórku, w innych miejscach nie kontrolowanej aktywności. Ulica stała się dla nich źródłem wiedzy o życiu. Są to dzieci wychowujące się na ulicy i tam wychowywane”.

Wszyscy jesteśmy zgodni co do tego, że dzieci nie powinny ponosić negatywnych skutków sytuacji od siebie niezależnych, w tym trudnych sytuacji społecznych i socjalnych. W Polsce realizowane są programy pomocy „dzieciom ulicy”: Program Dzieci Ulicy oraz Program Starszy Brat – Starsza Siostra.

Ważnym zagadnieniem społecznym, nad którym prowadziła badania K. Król, jest żebractwo. Najczęściej, jak pisze autorka, jest ono związane z ubóstwem, bezrobociem, specyfiką rynku pracy, który wyklucza wiele osób (np. osoby niepełnosprawne, bezdomne, byli więźniowie). Wśród czynników sprzyjających żebractwu K. Król wymieniła: alkoholizm, narkomanie, kalectwo, zły stan zdrowia psychicznego, włóczęgostwo, przestępczy zyciorys. Omówiony problem żebractwa pokazuje nam, jak szeroki jest zakres działań pracowników socjalnych, różnorodność rzeczywistych zagrożeń życia człowieka.

Praca socjalna realizowana jest w przestrzeni miasta, dlatego analizie poddano zmieniającą się rzeczywistość społeczną. K. Czekał i A. Niesporek twierdzą, że:

„[...] znajomość zjawisk i problemów społecznych miasta jest podstawą formowania społecznej polityki miejskiej. Stąd niezbędna jest diagnoza zjawisk i problemów społecznych w obszarze miast”.

W naszej rzeczywistości dostrzegamy potrzebę współpracy wielu placówek niosących pomoc, tzw. współpracy międzysektorowej.

Druga część pt. *Praca socjalna wobec zagrożeń rozwoju człowieka* poświęcona została działaniom socjalnym. Autorzy zaprezentowali w niej i poddali analizie stosowane metody, style, sposoby pracy socjalnej stosowane w poszczególnych grupach odbiorców. Grupy te zostały nakreślone bardzo wyraźnie; należą do nich: wychowankowie opuszczający placówki opiekuńczo-wychowawcze, sieroty społeczne, mieszkańcy domów pomocy społecznej.

Szybkość zmian, jakie zachodzą w społeczeństwie, decyduje o rozwoju metod i form pracy socjalnej. Dzisiaj, w czasie zmian zachodzących w wymiarze globalnym i lokalnym, w działaniach odno-

szących się zarówno do młodego jak i starszego pokolenia, wymaga się od pracowników socjalnych pełnego profesjonalizmu.

Działania socjalne kierowane są do wielu grup. Do jednej z nich należą ludzie starsi, którzy z racji wieku, doświadczeń życiowych, utraty zdrowia, sprawności wymagają naszej opieki. Pięknie napisała o nich H. Guzy-Steinke:

„Ludzie starsi tak jak dzieci wymagają opieki. Mówimy, że młodzież i dzieci są naszą przyszłością, ale nie będzie dobrej przyszłości bez poszanowania przeszłości i poszanowania dla ludzi starszych. Wbrew powszechnej opinii starość to okres, w którym nadal trwa psychiczne wzbogacanie się człowieka, w jego osobowości mogą zachodzić pozytywne zmiany”.

Dlatego ważny jest poziom, na jakim funkcjonują placówki zajmujące się osobami starszymi, m.in. domy opieki. Od warunków, jakie zostaną tam stworzone przez pracowników osobom starszym do przeżywania ich starości, zależy ich wspomniany rozwój, możliwość godnie przeżywaną starości.

W części trzeciej: *Pomoc i wsparcie dzieciom i dorosłym w sytuacji zagrożenia – z doświadczeń pracy socjalnej* zaprezentowano formy pracy socjalnej; są to instytucje takie, jak: wioski dziecięce, świetlice terapeutyczno-wychowawcze, warsztaty terapii zajęciowej. Poruszono również sprawę działalności pracowników socjalnych w placówkach dla bezdomnych i pomoc postpenitencjarną.

W celu wzbogacenia opieki nad dziećmi osieroconymi, opuszczonymi, także w Polsce powstały wioski dziecięce, których program nawiązuje do rodzinnej opieki i takiegoż wychowania. Jak pisze J. Stochmiałek: „[...] w wiosce sieroty odnajdują rodzinę, która daje im poczucie bezpieczeństwa, akceptacji, a przede wszystkim miłości”. Natomiast dzieci ze środowisk stanowiących grupy ryzyka społecznego, tzw. dzieci ulicy, w wielu miastach i osiedlach w Polsce obejmowane są pracą socjalną w ramach pracy świetlic terapeutyczno-wychowawczych. Placówki te dają dzieciom zaniedbanym pod względem opiekuńczym i wychowawczym możliwość przeżywania ich dzieciństwa, uczą życia we wspólnocie rówieśniczej, w społeczeństwie.

Konieczność niesienia pomocy postpenitencjarnej podyktowana jest trudną sytuacją społeczną i ekonomiczną byłych więźniów. Wagę tego problemu podniósł D. Widelak, wskazując na potrzebę wsparcia moralnego, a także instytucjonalnego dającego możliwość powrotu do społeczeństwa osobom po odbyciu kary.

Praca socjalna wobec rzeczywistych i potencjalnych zagrożeń człowieka pod redakcją Józefy Brągiel i Piotra Sikory stanowi cenne uzupełnienie publikacji wydanych do tej pory o problematyce pracy socjalnej. Stosownie wybrane teksty różnych autorów, ułożone w przemyślaną całość, stają się materiałem pełnym cennych odpowiedzi na nurtujące nas pytania dotyczące pracy socjalnej oraz pracowników socjalnych, sposobów ich pracy. Mam nadzieję, że jest to wystarczająca zachęta do lektury książki, którą polecam zarówno nauczycielom kształcącym przyszłych pracowników socjalnych, jak i praktykom doskonalącym swój warsztat pracy.

Dorota Papis

***Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, Opole 2005**

Funkcjonowaniu zakładów karnych, resocjalizacji nieletnich oraz działalności profilaktycznej wybranych instytucji opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizujących oraz policji poświęcona jest naukowa praca zbiorowa pt. *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej* pod redakcją Zenona Jasińskiego i Ireny Mudreckiej.

Część pierwsza: *Resocjalizacja w warunkach zakładu karnego w aspekcie historycznym* dotyczy różnych stron funkcjonowania zakładów karnych. Znajdujący się w niej artykuł Anny Glińskiej-Lachowicz zatytułowany *Praca w polskim systemie penitencjarnym od 1925 r.* odnosi się do zastosowania ergoterapii w procesie resocjalizacyjnym skazanych, osadzonych w zakładach karnych. Autorka porusza kwestię zastosowania pracy jako jednej z form oddziaływań resocjalizacyjnych, przedstawia jej znaczenie na tle historycznym, a także w obecnych warunkach, w jakich skazany odbywa karę pozbawienia wolności.

Dariusz Widelak w artykule *Edukacja osadzonych w polskich jednostkach penitencjarnych* pisze o kształtowaniu się systemu szkolnictwa w zakładach karnych. Wskazuje na zależność nauczania od wpływów politycznych i trendów, które można dostrzec w rozwoju szkolnictwa dla skazanych. Bardzo wnikliwie opisane są tu przeobrażenia, jakim ulegał system penitencjarny, tworząc w zakładach karnych klimat sprzyjający propagowaniu oświaty i wzrostowi motywacji oraz świadomości podejmowania nauki przez więźniów; w zakończeniu autor dzieli się refleksjami na temat modyfikacji szkolnictwa przywięziennego.

Bliźniaczy temat podejmuje Peter Zan i przedstawia, jak to samo zjawisko kształtowało się w Republice Czeskiej. Autor sięga aż do starożytności – ukazując rys historyczny, przedstawia całą ewolucję oddziaływania na skazanych metody wychowawczej, jaką jest nauka.

Działalność kulturalno-oświatowa w polskich zakładach penitencjarnych w latach 1945–1997 to kolejny artykuł, napisany przez Andrzeja Kurka. Autor przedstawił rozwój aktywności kulturalno-oświatowej w zakładach karnych w powojennej Polsce, ze szczególnym

uwzględnieniem bardzo ważnej roli w procesie resocjalizacji pracy kulturalno-oświatowej i wymagań stawianych wychowawcom odpowiedzialnym za ten obszar oddziaływań. Ukazuje również, jak praca kulturalno-oświatowa zależy od różnych wpływów politycznych oraz środków finansowych; podkreśla przemiany roku 1989, kiedy to rozpoczął się okres zasadniczej przebudowy polskiego systemu więziennictwa.

Część druga: *Z problematyki resocjalizacji aktualnej i potencjalnej* dotyczy resocjalizacji podejmowanej w sytuacjach, gdy zjawiska patologiczne już się ujawniły (resocjalizacja aktualna), jak i oddziaływań, które mają zapobiec ewentualnemu pojawieniu się patologii (resocjalizacja potencjalna).

Część tę otwiera artykuł Marii Jordan pt. *Środowisko rodzinne młodzieży o zaburzonej socjalizacji*. Autorka porównuje diagnozy środowiska rodzinnego nieletnich przestępców ze środowiskiem rodzinnym wychowanków OHP wykazujących nieprzystosowanie szkolne oraz społecznie przystosowanej młodzieży szkolnej. M. Jordan pisze o zagrożeniach, jakie mogą występować w środowisku rodzinnym, i ich wpływie na pojawienie się ryzyka zaburzeń zachowania i dewiacji społecznych u dzieci. Podjęła się opisu współczesnej rodziny z podziałem na cechy, zagrożenia i prognozy oraz znaczenia, jakie ma rodzina dla socjalizacji potomstwa. Porównując wymienione grupy młodzieży, przedstawiła podział czynników, które różnicują omawiane grupy pod względem wskaźników sprzyjających wykołajeniu społecznemu i demoralizacji. Bieg takich zdarzeń, według autorki, odwrócić może interwencja pedagogiczna lub działania resocjalizujące.

Współredaktorka książki I. Mudrecka w artykule o *Wspomaganiu rozwoju moralnego młodzieży niedostosowanej społecznie* podjęła tematykę dotyczącą rozwoju moralnego młodzieży z zaburzeniami w procesie przystosowania społecznego. Autorka poddała analizie czynniki, które mają ogromne znaczenie w procesie wychowawczym dziecka. Dzięki tej szczegółowej diagnozie rozwiązanie problemów wychowawczych umożliwiają ukierunkowane oddziaływania resocjalizujące.

Piotr Sasin w artykule *Wychowawczo-terapeutyczne aspekty pracy z osobami uzależnionymi od narkotyków* porusza problematykę uzależnienia od środków psychoaktywnych i skutki zaburzeń spowodowanych zażywaniem narkotyków. Na przykładzie Ośrodka Readapta-

cyjno-Rehabilitacyjnego MONAR w Dębowcu omawia także zasady, cele i metody pracy terapeutyczno-wychowawczej z osobami uzależnionymi od narkotyków.

W artykule pt. *Profilaktyka w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych* Beata Górnicka skupiła się na oddziaływaniach resocjalizacji potencjalnej. Przedstawiła teoretyczne podstawy działalności profilaktycznej oraz jej ścisły związek z wychowaniem. Autorka ukazuje, jakie ważne znaczenie ma oddziaływanie zapobiegające negatywnym zachowaniom poprzez realizację programów profilaktycznych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz resocjalizacyjnych.

Także Tadeusz Cielecki porusza kwestię profilaktyki, przedstawiając założenia, realizację i ocenę programu „Bezpieczne Świętokrzyskie”. W artykule udowadnia, że można ograniczyć nasilenie zjawisk patologicznych i zadbać o poprawę bezpieczeństwa publicznego. Wystarczy do tego inicjatywa i współdziałanie na rzecz bezpieczeństwa wielu podmiotów funkcjonujących w społeczeństwie lokalnym.

Należy podkreślić, że ta pozycja naukowa łączy w sobie wysiłek pracy przedstawicieli nauki i praktyków z dziedziny resocjalizacji. Książka skierowana jest do osób, które chcą pogłębiać wiedzę z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej. Znaleźć w niej można wyjątkowo ciekawe artykuły, sięgające nawet bardzo odległych czasów historycznych, a także prace dotyczące współczesnych systemów oddziaływań resocjalizacyjnych i programów profilaktycznych stosowanych w różnych miejscach i różnych placówkach resocjalizacyjnych.

Sławomir Śliwa

***Kultura w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy*, red. Z. Jasiński, E. Nycz, Opole 2004**

W dniach 12–14 listopada 2004 r. w Kamieniu Śląskim odbyła się czwarta już konferencja poświęcona roli różnych form aktywności kulturalnej w funkcjonowaniu Ochotniczych Hufców Pracy. Organizatorami tej konferencji, jak i poprzednich, były: Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy, Wojewódzka Komenda Ochotniczych Hufców Pracy w Opolu oraz Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego w Opolu. Patrząc już na zespół organizatorów, można dosztać, że konferencja miała charakter konfrontacji teorii z praktyką.

Owoce tego spotkania jest publikacja pod redakcją Zenona Jasińskiego i Edwarda Nycza pt. *Kultura w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy*, w której poruszony został szeroki wachlarz zagadnień, choć ze względu na specyfikę problemu na pewno nie został wyczerpany. Jest to cenne uzupełnienie literatury dotyczącej OHP.

Publikacja przyciąga ciepłą szatą graficzną i starannym wydaniem. Na ponad 300 stronach zawarte są interesujące teksty. Podzielono je na cztery rozdziały, w których kolejno omówiono teoretyczno-empiryczne kwestie występujące w korelacji młodzież–kultura, problemy uprzystępniania kultury młodzieży OHP, profilaktyczny, terapeutyczny i resocjalizacyjny wymiar działalności kulturalno-oświatowej w OHP oraz sport, turystykę i rekreację w działalności tej organizacji.

Ze względu na specyfikę środowiska, jakie tworzą wychowankowie OHP, zadania stawiane wychowawcom stanowią trudne wyzwanie. Pracę z młodzieżą należy najczęściej rozpoczynać od kultury najbardziej podstawowej, a więc osobistej, codziennej, w kontaktach międzyludzkich. Kolejnym etapem jest wprowadzania wychowanków w odbiór kultury przez zapewnianie im możliwości kontaktu z dorobkiem kulturalnym. Prawidłowemu rozwojowi osobowości sprzyja niewątpliwie uczestnictwo w kulturze poprzez aktywność twórczą. Należy przy tym pamiętać, że otaczająca nas rzeczywistość ulega nieustannym przeobrażeniom — zmieniająca się sytuacja ekonomiczno-gospodarcza, polityczna, społeczna i rozwój cywilizacyjny mają nie- mały wpływ na model rodziny, system wartości, ideały wychowaw-

cze, kształt interakcji, co wymaga ciągłego aktualizowania swojej wiedzy i metod pracy z młodzieżą.

Nie bez znaczenia dla procesu wychowania w systemie OHP jest członkostwo Polski w Unii Europejskiej. Jest to szansa na poznanie kultur innych narodów, ale także wyzwanie dla kształtowania postaw patriotycznych.

Duszpasterz OHP omówił aspekt religijny kultury, któremu często przypisuje się charakter terapeutyczny. Poczucie sensu życia i własnej wartości, wyznawana hierarchia wartości wpływają na sposób funkcjonowania człowieka w społeczeństwie – zarówno wierzącego, jak i niewierzącego.

Zwrócono uwagę na to, iż nie tyle system zakazów i nakazów podnosi skuteczność wychowania resocjalizującego, ale kształtowanie odpowiedniego systemu wartości, na podstawie którego młody człowiek dokonuje samodzielnych wyborów.

Światopogląd i system wartości młodego człowieka tworzy się pod wpływem życiowych doświadczeń. Pierwszym środowiskiem nabywania doświadczeń jest rodzina, która w większości przypadków wychowanków OHP jest dysfunkcyjna. Stąd jednym z głównych zadań stojących przed Ochotniczymi Hufcami Pracy jest wyrównywanie szans rozwojowych młodzieży. Pomocą w tym jest okres adaptacyjny, w trakcie którego wychowankowie poznają podstawowe normy i zasady obowiązujące w OHP – dzięki ich internalizacji włączają się w funkcjonowanie grupy i aktywnie uczestniczą w procesie wychowania i socjalizacji.

W dobie kryzysu wartości i autorytetów młody człowiek potrzebuje wyraźnego drogowskazu, który będzie ułatwiał mu wybory i pozwalał skuteczniej odróżniać dobro od zła, realność od fikcji, marzenia od popędów. Świadome wychowanie w poczuciu wartości w pracy z młodzieżą może być skutecznym narzędziem do rozwiązywania dylematów.

Bardzo budujący jest fakt, że pedagodzy-praktycy potrafili mówić nie tylko o sprawach bolesnych i tych, które przysparzają im wielu zmartwień, ale pomimo ogólnie panującej tendencji do narzekania potrafili pochwalić się tym, co w pracy z młodzieżą może posłużyć za wzór. Przykładem niech będzie Amatorski Klub Filmowy działający w ramach Ochotniczego Hufca Pracy w Jaworznie – młodzi nie tylko stali się odbiorcami sztuki, ale także jej twórcami. Poprzez aktywny

udział wychowankowie uczą się technik pisania scenariusza, operowania kamerą, a także gry aktorskiej i pełnienia funkcji reżyserskiej.

Za szczególnie ważne i owocne uznano propagowanie sportu, turystyki i rekreacji. Te elementy oddziaływań są chyba najczęściej wykorzystywane w pracy z młodzieżą zaniedbaną wychowawczo. Powodem tego może być duże zainteresowanie młodzieży takimi formami aktywności, a także duża ich dostępność. I to może rodzić pewne niebezpieczeństwa, bowiem łatwo tutaj posunąć się do sytuacji, w której, przykładowo, wychowawca rzuca piłkę młodzieży i na tym poprzestaje. Pomimo tych zagrożeń rola sportu i rekreacji jest nie do przecenienia — promuje zdrowy styl życia, uczy zasad zdrowego współzawodnictwa i życia bez nałogów.

Książka adresowana jest głównie do pedagogów pracujących w Ochotniczych Hufcach Pracy, dla których może stać się inspiracją do wykorzystania nowych metod pracy z młodzieżą. Naukowcom zaś lektura ta może otworzyć nowe obszary badań naukowych. Pomimo to publikacja może okazać się pomocna i pożyteczna dla wszystkich, którzy pracują z trudną młodzieżą.

Jak piszą autorzy końcowego stanowiska konferencji – powodzenie działań kulturalno-wychowawczych realizowanych przez Ochotnicze Hufce Pracy zależy od profesjonalizmu, otwartości i zaangażowania kadry, lecz także niezbędna jest umiejętność zaistnienia w środowisku lokalnym i współpraca z organizacjami zajmującymi się problemami młodzieży.

Mirosław Hanulewicz