



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt pt. "Nauczyciel Przedmiotów Zawodowych"

Dydaktyka ogólna

Opracowanie: prof. B. Gofron

Materiały szkoleniowe współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Materiały szkoleniowe dystrybuowane bezpłatnie

Człowiek – najlepsza inwestycja



WYŻSZA SZKOŁA ZARZĄDZANIA

ul. Rzasawska 40
42-209 Częstochowa

**GLÓWNE KATEGORIE WYNIKÓW UCZENIA
SIĘ (UMIEJĘTNOŚCI INTELEKTUALNE, STRATEGIE POZNAWCZE, INFORMACJE
WERBALNE, UMIEJĘTNOŚCI POZNAWCZE, POSTAWY)**

Projektowanie dydaktyczne wymaga sklasyfikowania celów wykonawczych w szerokie kategorie: umiejętności intelektualnych, strategii poznawczych, informacji werbalnych, umiejętności motorycznych, postaw. Dzięki temu ułatwiona jest kontrola trafności celów, kolejności działań składających się na nauczanie, możliwe jest też planowanie warunków uczenia się niezbędnych dla skutecznego nauczania. Wymienione wyżej kategorie wyników uczenia się stanowią **taksonomię Gagné** (taksonomia – uporządkowany zestaw kategorii osiągnięć ucznia).

Zachowanie, które można zaobserwować i uznać za wynik uczenia się, może przejawiać się dzięki nagromadzonym wewnętrznym stanom umysłu ucznia, zwanych **zdatnościami**.

Każda kategoria wyników uczenia się (zdatności) prowadzi do innej klasy osiągnięć (zachowania człowieka). Każda kategoria wymaga też odmiennego zestawu warunków nauczania, po to, aby uczenie się było skuteczne. Kategorie mogą zawierać subkategorie.

Oto pięć rodzajów przyswajanych zdatności:

ZDATNOŚĆ	PRZYKŁADY ZACHOWANIA
Umiejętność intelektualna	Obliczenie przekątnej prostokąta. Użycie po przyimku zaimka w bierniku.
Strategia poznawcza	Przeformułowanie problemu. Znalezienie reguły mnemotechnicznej dla zapamiętania słowa w obcym języku.
Informacja werbalna	Przytoczenie treści danego paragrafu kodeksu karnego. Odtworzenie przebiegu wypadku samochodowego.
Umiejętność motoryczna	Spilowanie krawędzi blatu stołu. Napisanie litery E.
Postawa	Wybranie lektury z zakresu fantastyki naukowej. Wybranie biegania jako stałej formy ćwiczeń fizycznych.

I. UMIEJĘTNOŚCI INTELEKTUALNE

Umożliwiają człowiekowi kontaktowanie się ze środowiskiem za pomocą symboli i pojęć (języka, liczb itp.). Stanowią najgłębszy fundament i szkielet całego kształcenia formalnego. Ich nabywanie zaczyna się w najniższych klasach szkolnej edukacji (pisanie, czytanie, liczenie) i postępuje wraz z rozwojem zainteresowań i intelektualnych możliwości człowieka. Kumulują się i tworzą dającą się przewidzieć zhierarchizowaną strukturę – od elementarnych umiejętności językowych (układanie zdań, konwersacja, przemawianie, deklamacja), umiejętności liczenia i oznaczania liczebności (matematyka), określania stosunków czasowych i przestrzennych (fizyka) po skomplikowane umiejętności techniczne w naukach ścisłych, inżynierskich (obliczanie obciążeń konstrukcyjnych mostu, przewidywanie skutków dewaluacji pieniądza).

Uczenie się umiejętności intelektualnej to uczenie się, jak wykonać czynność umysłową (to, czego się wówczas uczymy – to **wiedza proceduralna**). Takie uczenie się jest przeciwstawne uczeniu się, że coś istnieje lub ma pewne właściwości (informacja werbalna, która ma charakter **wiedzy deklaratywnej**).

Umiejętność rozpoznania sonetu po układzie rymów – umiejętność intelektualna (**wiedza proceduralna – wiedza, jak**), znajomość treści sonetu – informacja werbalna (**wiedza deklaratywna – wiedza, że**). Istnieje też trzeci rodzaj wiedzy – **wiedza kontekstowa** (kiedy i dlaczego posłużyć się danymi pojęciami i regułami).

Aby sprawdzić, czy uczeń nauczył się umiejętności intelektualnej, trzeba sięgnąć do kategorii osiągnięcia (zachowania wykonawczego) – np. podaj przykład metafory, użyj metafory opisując pochmurny dzień.

Zajmowanie się umiejętnościami intelektualnymi oznacza wejście w „molekularną” strukturę funkcjonowania człowieka.

Rodzaje umiejętności umysłowych

Niezależnie od dziedziny, której dotyczą, umiejętności intelektualne można klasyfikować ze względu na stopień złożoności procesu poznawczego (umysłowego) stojącego za określonym zachowaniem. Np. prostym procesem umysłowym jest rozróżnianie przedmiotów, a bardziej złożonym – nabycie zachowania rządzonego regułą (ma tu miejsce proces umysłowy wymagający „zastosowania reguły”).

Oto klasyfikacja umiejętności intelektualnych, niezależnych od treści kształcenia, przydatnych w większości stawianych przed uczniem zadań, wyróżnionych ze względu na **stopień złożoności** procesów umysłowych:

Rozwiązywanie problemu

wymaga utworzenia

Reguł złożonych (nadrzędnych)

które wymagają, aby uczeń opanował

Reguły proste

i

Pojęcia abstrakcyjne

które wymagają, aby uczeń opanował

Pojęcia konkretne

które wymagają, aby uczeń opanował

Rozróżnienia

W trakcie nauczania przygotowującego do rozwiązywania problemów, uczniowie nabywają pewne reguły nadrzędne, to znaczy reguły wyżej zorganizowane. Dla rozwiązania problemu potrzebne jest też przypomnienie wcześniej nauczonych prostych reguł i pojęć abstrakcyjnych. Żeby przyswoić sobie te reguły, uczeń musi nauczyć się wcześniej pewnych pojęć konkretnych, a tych nauczy się, jeśli przypomni sobie pewne uprzednio przyswojone rozróżnienia.

a/ rozróżnianie (odróżnianie)

Jest to zdolność do odmiennego reagowania na bodźce różniące się między sobą jednym lub więcej niż jednym fizycznym wymiarem. W najprostszym przypadku reakcja wskazuje na to, czy dwa bodźce są takie same, czy różne (jest to więc rozpoznanie czegoś jako takiego samego lub odmiennego). Oczekiwana reakcja może być prosta (wskazanie, postawienie znaku, obwiedzenie linią) lub bardziej złożona. Czasem trzeba powtórzyć pewną sytuację wielokrotnie, aby spostrzec właściwą różnicę między bodźcami. Dodatkowe powtarzanie jest niezbędne, gdy przedmiotem uczenia się są rozróżnienia wielokrotne (złożone) – trzeba wtedy jednocześnie wziąć pod uwagę wiele odmiennych właściwości przedmiotu.

b/ pojęcia konkretne

Jest to zdolność umożliwiająca człowiekowi rozpoznanie bodźca jako należącego do pewnej klasy bodźców charakteryzujących się wspólnymi cechami, choćby pod innymi względami różniły się znacząco między sobą. Pojęcie konkretne określa własność przedmiotu (atrybut), np. kolor, kształt.

Zachowanie (osiągnięcie), jakie nauczenie się pojęcia konkretnego powoduje, polega na rozpoznaniu konkretnego przedmiotu, ale też na wskazaniu dwu (lub więcej) obiektów należących do tej samej klasy przedmiotów posiadających tę samą własność. Czym innym jest umiejętność

rozdzielania (reakcja na różnice), czym innym opanowanie pojęcia konkretnego (rozpoznawanie czegoś).

Aby dowiedzieć się, czy zostało przyswojone określone pojęcie (np. pojęcie trójkąta), trzeba prosić o wskazanie szeregu figur geometrycznych wykazujących tę własność, ale różniących się wieloma innymi cechami (rozmiarem, kolorem itd.). A więc przyswojenie konkretnego pojęcia oznacza, że człowiek jest zdolny rozpoznać klasę atrybutów (własności) przedmiotów, wskazując dwa lub więcej przykładów obiektów należących do danej klasy. Opanowanie pojęcia konkretnego wymaga uprzedniego nabycia umiejętności rozdzielania.

Zdatność rozpoznawania pojęć konkretnych ma podstawowe znaczenie dla bardziej złożonego uczenia się – jest warunkiem wstępnym (uzdatniającym) nabywania pojęć abstrakcyjnych.

c/ pojęcia abstrakcyjne

W odróżnieniu od pojęć konkretnych wymagających w zasadzie wskazania, pojęcia abstrakcyjne wymagają definicji słownej. Opanować pojęcie abstrakcyjne to umieć uzewnętrznić znaczenie określonej klasy przedmiotów, zdarzeń, relacji. Zapamiętanie formuły słownej definicji wymaga innego procesu umysłowego niż proces prowadzący do uzewnętrznienia (zademonstrowania) znaczenia.

Wiele pojęć (np. „sprawiedliwość”) można przyswoić sobie tylko jako pojęcie abstrakcyjne (nie można ich wskazać, tak jak w przypadku pojęć konkretnych; trzeba posłużyć się słowną definicją). Ale niektóre pojęcia abstrakcyjne mają swe odpowiedniki w pojęciach konkretnych, dzielą z nimi nazwę i mają wspólne niektóre właściwości (np. pojęcie trójkąta).

Przyswojenie pojęcia abstrakcyjnego wymaga zademonstrowania pojęcia (uzewnętrznienia), co oznacza nie tylko sformułowanie definicji, ale też wskazanie desygnatów pojęcia. Przyswojenie sobie pojęcia przez definicję wymaga zaczerpnięcia z pamięci wszystkich pojęć składowych występujących w definicji oraz pojęć reprezentujących relacje między nimi.

d/ reguły proste

Reguła została przyswojona, gdy zachowanie (osiągnięcie) ucznia przejawia swego rodzaju regularność w rozmaitych sytuacjach, to znaczy gdy uczeń potrafi zawrzeć w swojej reakcji klasę zależności pomiędzy klasami przedmiotów i zdarzeń. Większość ludzkich zachowań należy do kategorii zachowań rządzonych regułami (np. układanie zdań – zachowanie szyku, respektowanie reguł gramatycznych itd.).

Przyswojenie zdatności, zwanej regułą, nie oznacza, że potrafi się wypowiedzieć ją słownie. Szczególnym rodzajem reguły (porządkującej – klasyfikacyjnej), przeznaczonej do klasyfikowania rzeczy i zdarzeń, jest pojęcie abstrakcyjne. Inne rodzaje reguł prostych dotyczą następujących zależności: jest równy z, podobny do, większy niż, mniej niż, przedtem, potem.

Regułę prostą uzewnętrznia się pokazując, jak stosuje się ją w jednym lub kilku konkretnych przypadkach (np. regułę mnożenia ułamków można zademonstrować mnożąc $5/6 \times 2/3$). Ucząc się reguły, trzeba przypomnieć sobie wszystkie pojęcia składające się na regułę oraz pojęcia reprezentujące relacje.

e/ reguły nadrzędne – rozwiązywanie problemów

Reguły nadrzędne są złożoną kombinacją prostszych reguł. Reguły złożone są wynajdywane w celu rozwiązania problemu lub klasy problemów. Rozwiązanie problemu oznacza złożenie w całość pewnych reguł nigdy dotąd w podobnej sytuacji nie używanych. Ma wtedy miejsce nauczenie się nowej reguły, bardziej złożonej od reguł użytych w trakcie rozwiązywania problemu. Nowo przyswojona reguła – przechowywana w pamięci – może być użyta w celu rozwiązania innych problemów.

Ten rodzaj uczenia się przybiera formę rozwiązania problemu, jeżeli brak jakiegokolwiek kierowania uczeniem się (rozwiązanie odkryte lub wynalezione). Odpowiednie reguły są przypominane i łączone ze sobą w celu utworzenia nowej reguły nadrzędnej. Uczeń musi dokonać syntezy pojęć i reguł w nową dla siebie złożoną formę, dzięki której poradzi sobie z nieznaną wcześniej sytuacją problemową. Nowa reguła nadrzędna uzewnętrznia transfer uczenia się. Uczeń znajdujący się w sytuacji problemowej – uczy się przez odkrywanie – wynajduje rozwiązanie równoznaczne z nadrzędną regułą.

II. STRATEGIE POZNAWCZE

Są to zdolności zarządzające własnym uczeniem się człowieka, zapamiętywaniem i myśleniem, stanowią tryb rozwiązania nie spotkanego dotąd problemu. Strategie poznawcze (zachowania matematyczne, samokierujące zachowania) mogą mieć charakter specyficzny (dotyczą określonej dziedziny wiedzy) lub bardziej ogólny (np. proces wnioskowania indukcyjnego). Obecnie, pod wpływem kognitywizmu, przeważa pogląd, że uczymy się zwykle strategii poznawczej dotyczącej jakiegoś spójnego i względnie ograniczonego obszaru wiadomości, na którym łatwo zachodzi transfer (np. gry w szachy, fizyki, interpunkcji).

Istotą strategii poznawczych jest proces kontroli, wewnętrzny proces, dzięki któremu uczeń wybiera i modyfikuje sposoby odbioru informacji, uczenia się, zapamiętywania, myślenia. Strategie poznawcze są użyteczne również w procesie rozwiązywania problemów.

Weinstein i Mayer, biorąc pod uwagę funkcje kontrolne strategii poznawczych (uczeń posługuje się nimi, niezależnie od tego, w jakim kierunku zmierza proces uczenia się), wyróżniają następujące ich kategorie: strategie powtórki, strategie opracowania, strategie strukturyzowania, strategie nadzorowania, strategie motywowania.

a/ strategie powtórki

Tych strategii używa uczeń do ćwiczenia na własną rękę materiału, którego się uczy. W najprostszej formie sprowadza się to do powtarzania uporządkowanych w jakiś sposób nazw. W przypadku bardziej skomplikowanych zadań (np. konieczności nauczenia się głównych myśli zawartych w tekście), powtarzanie może się dokonywać przez podkreślanie ważniejszych fragmentów lub ich przepisywanie.

b/ strategie opracowania

Posługiwanie się tymi strategiami polega na tym, że uczeń umyślnie kojarzy to, czego się uczy, z tym, co już umie, z materiałem, do którego ma łatwy dostęp. W trakcie nauki języka obcego uczeń może np. obce słowa kojarzyć z mentalnym wyobrażeniem słowa rodzimego formując „ogniwo dźwiękowe” ze słowem mającym właściwe znaczenie. Odniesione do uczenia się fragmentów tekstu strategie opracowania mogą polegać na nadaniu tekstowi innej formy, podsumowywaniu, sporządzaniu notatek, stawianiu pytań i udzielaniu na nie odpowiedzi.

c/ strategie strukturyzowania

Podstawą tych strategii jest organizowanie materiału przeznaczonego do nauczenia się w strukturę. Zbiór słów przeznaczonych do nauczenia się uczeń może pogrupować według ich znaczenia. Związki między faktami może ująć w formę tabeli; nadanie materiałowi struktury przestrzennej ułatwi przypominanie go sobie. Inny sposób to naszkicowanie głównych myśli zawartych w tekście i nadanie im innego porządku. Uczniowie potrafią przyswoić sobie strategie strukturyzowania myśli zawartych w tekście według określonych relacji, takich jak: „porównanie”, „zebranie” i „opis”.

d/ strategie nadzorowania

Strategie te, nazywane metapoznawczymi, dotyczą uczniowskich zdolności do stanowienia celów uczenia się, określania, w jakim stopniu cele zostały osiągnięte i wybierania strategii osiągnięcia celów. Ich funkcją jest nadzorowanie (*monitoring*). Wyraźnie można dostrzec je w trakcie czytania ze zrozumieniem. Uczniowie mogą wtedy tworzyć własne twierdzenia i pytania służące do kierowania uczeniem się i kontrolowania postępów w rozumieniu tekstów.

e/ strategie motywowania

Tymi strategiami uczniowie mogą posługiwać się w celu skierowania i utrzymania uwagi, kontrolowania napięcia i efektywnego gospodarowania czasem. Strategii motywowania można nauczyć uczniów sprawiając, aby uświadamiali sobie swoje czynności oraz umożliwiając ćwiczenie się w nich.

Sumując, przedmiotem strategii poznawczych są własne procesy poznawcze ucznia. Od ich skuteczności zależy jakość przetwarzania informacji (łatwość uczenia się, przypominania sobie i wykorzystywania informacji, stopień płynności myślenia). W systemie nauczania strategii poznawczych mieści się: samonadzorowanie czytania ze zrozumieniem, rozwiązywanie problemów, samokontrola motywacji. W uczeniu się strategii wyżej zorganizowanych wskazane jest długie i urozmaicone ich ćwiczenie. Osiągnięcia strategii poznawczych nie można zaobserwować bezpośrednio, można o nim wnosić na podstawie osiągnięć wymagających użycia innych umiejętności umysłowych. Np. jakość czytania ze zrozumieniem może „objawić” użycie strategii nadzorowania, uczenie się nowych reguł – strategii strukturyzacji, a rozwiązywanie problemów – strategii myślenia.

Strategie metapoznawcze i rozwiązywanie problemów

Procesy metapoznawcze to procesy wewnętrzne wykorzystujące strategie poznawcze w celu nadzorowania i kontrolowania innych procesów uczenia się (zapamiętywania, myślenia, rozwiązywania problemów). Strategie metapoznawcze rządzą użyciem innych strategii poznawczych (są to zatem strategie wyższego rzędu, strategie wykonawcze). Są one uogólnieniem doświadczeń ucznia w stosowaniu rozmaitych specyficznych strategii ukierunkowanych na określone zadanie.

Uczeń znajdujący się w sytuacji problemowej wybiera i świadomie posługuje się odpowiednimi umiejętnościami intelektualnymi oraz stosuje ukierunkowane na zadanie strategie poznawcze. Jeżeli jest świadomy tych strategii i zdolny do opisanie ich – dysponuje wiedzą metapoznawczą.

Oto dwa główne poglądy na temat pochodzenia strategii metapoznawczych:

- uczeń może je przyswoić dzięki przekazowi werbalnemu wiedzy metapoznawczej i następnie ćwiczeniu w posługiwaniu się nią (nauczanie strategii rozwiązywania problemów);
- strategie metapoznawcze wyrastają ze zgeneralizowania licznych ukierunkowanych na zadanie specyficznych strategii (wskutek urozmaiconych doświadczeń w rozwiązywaniu problemów).

Przykłady strategii:

- przekształcanie pojęć zawartych w formule problemu;
- uporządkowanie czynności według tego, jak powinny następować, zamiast wybierać je przypadkowo;
- wybieranie w każdym stadium rozwiązywania problemu czynności zbliżających do celu („wspinanie się na szczyt”);
- wychwytywanie sprzeczności, z których wynika, że celu nie uda się osiągnąć za pomocą informacji zawartych w dostarczonej formule problemu;
- rozdrabnianie problemu na części;
- wsteczny kierunek pracy nad problemem, od określonego stanu docelowego poczynając.

Polson i Jeffries: trzy nie dające się pogodzić i oparte na różniących się założeniach modele uczenia się rozwiązywania problemów:

- 1/ ogólnych umiejętności rozwiązywania problemu można nauczać bezpośrednio (zostaną zgeneralizowane i obejmą inne sytuacje);
- 2/ można nauczać ogólnych umiejętności rozwiązywania problemów, ale nie bezpośrednio. Strategie ogólne wylaniają się pośrednią drogą uogólniania strategii specyficznych dla danego zadania. Strategie specyficzne (np. konstruowania dowodów matematycznych) przyswajają się łatwo.
- 3/ bezpośrednie nauczanie ogólnych strategii rozwiązywania problemów jest efektywne jedynie w przypadku ogólnikowych strategii, które niewiele pomagają przy rozwiązywaniu problemów, chociaż są bardzo szeroko generalizowane (np. wyróżnij części składowe problemu). Tym samym strategie te – możliwe do nauczenia – nie przydają się na wiele.

III. INFORMACJE WERBALNE

Jest to rodzaj wiedzy, którą jesteśmy w stanie wyrazić – wiedza deklaratywna, „wiedza, że”, wiedza werbalna (zorganizowane w zbiory, połączone w sposób nadający sens, fakty i uogólnienia). Stanowi ona podstawę dla umiejętności intelektualnej. Trzeba dysponować wiedzą werbalną, aby nabyć umiejętność zastosowania danej reguły w danym przypadku. Wiedza deklaratywna jest też potrzebna dla dokonania transferu uczenia się na inne sytuacje. Transfer jest możliwy dzięki „skojarzeniu pojęć”, posiadaniu i użyciu pewnych klas informacji oraz skorzystaniu z określonych strategii poznawczych i umiejętności intelektualnych. Informacje werbalne to zarówno wiedza o faktach, jak i zorganizowane wiadomości przechowywane w pamięci w postaci siatki sądów (w zgodzie z regułami językowymi).

Wiedza ogólna nie tylko umacnia stabilność społeczeństwa (zachowanie tożsamości, integracja, pomoc w porozumiewaniu się), ale też jest nośnikiem dla myślenia i dla umiejętności rozwiązywania problemów. Myślenie przebiega na podłożu skojarzeń, metafor i analogii objętych różnymi zakresami wiedzy. Można jej uczyć się jako faktów, jako generalizacji lub zorganizowanych partii wiedzy sensownej (mającej znaczenie). Informacje faktograficzne są niezbędne dla uczenia się coraz bardziej złożonych umiejętności intelektualnych oraz strategii poznawczych.

Uczenie się informacji werbalnych może mieć postać: 1/ uczenia się nazw, 2/ uczenia się faktów, 3/ uczenia się wiedzy zorganizowanej.

a/ Uczenie się nazw

Uczyć się nazw, znaczy przyswajając zdatność do utrwalonego reagowania słownego na przedmiot (lub klasę przedmiotów) przez wymienienie nazwy. Uczenie się nazw przedmiotów jest czymś zupełnie innym niż uczenie się znaczenia nazwy. Nauczyć się znaczenia to przyswoić sobie pojęcie. Uczeń zna nazwę, gdy potrafi ją wymienić w odniesieniu do określonego przedmiotu, natomiast zna

przedmiot jako pojęcie (czyli zna jego znaczenie), kiedy prawidłowo wskazuje przykłady i to, co nie jest przykładem danego pojęcia, a co służy do zakreślenia granicy klasy przedmiotów. Uczenie się nazw można wspomagać środkami mnemotechnicznymi (strategia posługiwania się metodą słów – kluczy).

b/ Uczenie się faktów

Fakt to wypowiedź słowna (werbalna) wyrażająca związek między dwoma lub kilku nazwanymi przedmiotami czy zdarzeniami (nie zaś desygnat, do którego się odnosi). Uczniowie poznają fakty, które są wyizolowane lub są zorganizowanymi fragmentami wiedzy. Mogą wchodzić (lub nie) w związki z pozostałymi faktami, tworząc układ wewnętrznie powiązanych elementów. Bez względu na to, czy izolowane, czy powiązane z większymi całościami, przyswojone fakty są warunkiem dalszego uczenia się. Zachowaniem wskazującym na to, że fakt został trwale przyswojony jest ustne lub pisemne sformułowanie relacji w postaci zdania. W celu przyswojenia i zapamiętania faktu jest potrzebny dostęp do zorganizowanej w pamięci sieci wiedzy deklaratywnej i włączenie nowo przyswojonego faktu do tej sieci.

c/ Uczenie się wiedzy zorganizowanej

Człowiek uczy się także i zapamiętuje większe całości powiązanych ze sobą faktów (wiadomości tworzące względnie odrębną całość – wyodrębniający się, a zorganizowany wewnętrznie fragment wiedzy w pamięci człowieka – temat, porcja treściowa, całośćka, fragment). Podobnie jak w przypadku uczenia się pojedynczych faktów, sieć sądów tworząca nową wiedzę zostaje przyłączona do obszerniejszej sieci już istniejącej w pamięci. Większe fragmenty wiedzy zorganizowane z mniejszych całości, tworzą sensowne (mające znaczenie) całości.

Kluczową sprawą dla zapamiętania porcji treściowych jest zorganizowanie ich w taki sposób, żeby łatwo można je było przywołać z pamięci. Organizowanie wiadomości słownych wymaga wytworzenia nowych idei, które połączą między sobą wiadomości już przechowywane w pamięci. Jeżeli tak zorganizuje się wiadomości podczas ich uczenia się, łatwiej będzie można potem czerpać je z pamięci, gdyż forma zorganizowania stanie się wskazówką pobudzającą przypominanie wiadomości. Im wyżej są zorganizowane wiadomości wcześniej nabyte, tym łatwiej przebiega opanowywanie i zapamiętywanie nowych faktów, jeśli dają się włączyć w tę przyswojoną strukturę.

Treść tekstu jest przyswajana i zapamiętywana w taki sposób, że zostają zachowane znaczenia, niekoniecznie zaś wchodzące w ich skład fakty. Treść bardziej ogólna jest łatwiej przypominana niż szczegółowa. Szczegóły są czasem „konstruowane” przez ucznia w zgodzie z ogólnym schematem oddającym główny sens tekstu.

Uczenie się i przechowywanie w pamięci większych całości zorganizowanej wiedzy słownej zachodzi na obszarze objętym przechowywaną w pamięci siecią wzajemnie powiązanych

i zorganizowanych sądów. Nowa wiedza może być włączona (podporządkowana) do większych sensownych struktur lub też nowe wiadomości mogą zostać przyłączone do już istniejącej w pamięci ucznia sieci sądów.

Tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się i zapamiętywaniu zorganizowanych zbiorów informacji słownych polega na dostarczaniu wskazówek naprowadzających. Umożliwiają one późniejsze wydobywanie wiadomości z pamięci i posługiwanie się nimi. Wskazówki naprowadzające powinny być znamienne, żeby uniknąć kolizji pomiędzy zapamiętanymi sądami. Wskazówki są znamienne, gdy w materiale przeznaczonym do nauczania się zostaną zawarte łatwe do zapamiętania bodźce oraz gdy uda się uniknąć pomieszania podobnych pojęć. Znamienność wskazówek można też osiągnąć ujmując elementy składowe materiału uczenia się w tabele lub wykresy. Technika ułatwiającą przypominanie – technika opracowania. Dodając do przeznaczonych do zapamiętania wiadomości informacje z nimi powiązane, zwiększa się liczbę i zasięg wskazówek ułatwiających przypominanie. Innym zewnętrznym czynnikiem wpływającym na uczenie się tekstu mającego znaczenie (sensownego) – spowodowanie, by uczniowie kierowali swoją uwagą. Sugerowanie przed uczeniem się tego, co warto zapamiętać spowoduje uruchomienie poznawczych strategii uczenia się.

Zapamiętaniu sprzyja też użycie poprzedzającego czynnika organizującego (krótki tekst, który poprzedza informacje przeznaczone do zapamiętania). Ukierunkowuje on myślenie i uczenie się ucznia na treść przeznaczoną do zapamiętania. Jest to słowny komunikat – definicja, analogia, uogólnienie, metafora i ewentualnie towarzyszący mu obraz, który poprzedza chwilę zapoznania ucznia z nowym materiałem. Stosuje się go wtedy, kiedy można przypuszczać, że w wiedzy uczniów brak struktur poznawczych, do których będzie można włączyć nowy materiał i dzięki którym materiał będzie odbierany przez uczącego się jako sensowny (mający znaczenie).

Ważne jest też powtarzanie, które wpływa na zapamiętywanie informacji – zarówno odosobnionych faktów, jak i obszernych całości. Powtarzanie powinno być rozciągnięte w czasie, tzn. kolejne powtórki powinny być oddzielone od siebie w czasie. Procesy zachodzące w trakcie odzyskiwania wiadomości z pamięci są najważniejszym czynnikiem warunkującym ich zapamiętanie.

IV. UMIEJĘTNOŚCI MOTORYCZNE

Są to najbardziej naturalne zdolności człowieka (pisanie liter, rysowanie linii prostej, jazda rowerem itd.). O przyswojeniu umiejętności motorycznej mówimy, gdy uczeń wykonuje działanie w różnych kontekstach.

Sekwencje pojedynczych reakcji ruchowych są często łączone w złożone czynności zwane umiejętnościami motorycznymi (umiejętnościami percepcyjno-motorycznymi, umiejętnościami psychomotorycznymi). Wykazanie się tymi umiejętnościami wymaga udziału zmysłów, mózgu

i mięśni. Wymiarami umiejętności motorycznych są: szybkość, dokładność, siła i płynność ruchów ciała.

W miarę ćwiczenia umiejętności ruchowe powodują powstanie centralnie zorganizowanego programu motorycznego, który kontroluje ruchy, ale bez otrzymywania od receptorów informacji zwrotnej. Narastająca płynność i koordynacja jako rezultat ćwiczenia zależy od wewnętrznego i zewnętrznego sprzężenia zwrotnego.

Wewnętrzne sprzężenie zwrotne przyjmuje postać bodźców pochodzących od mięśni i stawów: bodźce układają się w ślad percepcyjny – rodzaj wyobrażenia ruchowego służącego jako wzorzec, który umożliwia uczniowi określenie błędów popełnionych w czasie kolejnych ćwiczeń.

Zewnętrzne sprzężenie zwrotne jest możliwe dzięki znajomości wyników – zewnętrznych wskazówek informujących ucznia o rozmiarach błędu.

W miarę ćwiczenia, doskonalenie umiejętności w większym stopniu zależy od wewnętrznego sprzężenia zwrotnego, w mniejszym – od pochodzących z zewnątrz informacji o rezultatach czynności.

Umiejętności ruchowe da się zwykle podzielić na umiejętności składowe – składające się na całość osiągnięcia (przejawiane jednocześnie lub w układzie chronologicznym). Np. taka umiejętność wysoko zorganizowana i skoordynowana w czasie jak pływanie wymaga zintegrowania umiejętności składowych, w różnym stopniu skomplikowanych, wśród nich prostych łańcuchów ruchowych. Uczenie się pływania obejmuje zarówno zintegrowanie umiejętności składowych, jak i je same.

Szczególnie ważnym elementem całości uczenia się umiejętności motorycznych – uczenie się integrowania wcześniej opanowanych umiejętności składowych. Tym elementem jest **program wykonawczy** (organizacja składników, integracja części składowych w określonym porządku). Program wykonawczy nie jest sam w sobie motoryczny, jest raczej intelektualnym pierwiastkiem umiejętności – procedurą lub regułą proceduralną.

Zachowanie rządzone regułą stanowi aspekt osiągnięcia umiejętności ruchowej, który przejawia się w kontroli następstwa czynności (który ruch wykonać najpierw, który później itd.). Np. program wykonawczy umiejętności pływania obejmuje koordynację ruchów nóg, ramion, głowy i oddechu. Płynność wykonywania umiejętności składowych jest tu doskonała nie oddzielnie, ale „pod dyktando” programu wykonawczego.

Trudno rozstrzygnąć, czy lepsze rezultaty daje ćwiczenie składowych części rozmaitych umiejętności motorycznych czy ćwiczenie złożonej umiejętności w całości (łącznie z programem wykonawczym). Zależy to od rodzaju umiejętności (czasem lepiej ćwiczyć umiejętności składowe, czasem – nie). Ale nauczyć się trzeba zarówno programu wykonawczego, jak i czynności składowych. Dla nauczenia się całej umiejętności ćwiczenie tylko jednego lub tylko drugiego – nieskuteczne.

Uczenie się umiejętności motorycznych wymaga częstych ćwiczeń (częstego ich powtarzania), co poprawia dokładność, szybkość i płynność wykonania.

Osiągnięcie czynności motorycznej zawiera umiejętność umysłową (procedurę), która organizuje następstwo czynności mięśniowych. Osiągnięcie uzewnętrznione jako umiejętność ruchowa spełnia pewne określone warunki – standardy wykonania – w zakresie szybkości, dokładności, siły i płynności.

Aby opanować umiejętność, uczeń musi przypomnieć sobie (lub nauczyć się) program wykonawczy rządzący przebiegiem umiejętności ruchowej. Musi opanować umiejętności składowe, aby mogły wejść do programu wykonawczego. Z kolei uczenie się umiejętności składowych wymaga przypomnienia pojedynczych reakcji lub łańcuchów motorycznych.

Pomoc nauczyciela w opanowywaniu przez ucznia programu wykonawczego może przybrać postać różnego rodzaju komunikatów:

- komunikaty werbalne (słowne) – mają na celu zakodowanie procedury, którą uczeń będzie się później posługiwał;
- można dostarczyć uczniowi listę kontrolną, pozwalającą kontrolować następstwo ruchów (uczeń powinien się jej nauczyć jako elementu ćwiczenia się w danej umiejętności);
- ilustracje i wykresy – mogą służyć ukazywaniu właściwego następstwa czynności.

Aby polepszyć dokładność, szybkość i jakość umiejętności składowych, a także całej umiejętności, uczeń powinien ćwiczyć umiejętność, powtarzając ruchy składające się na każdy z oczekiwanych efektów. Powtarzanym ćwiczeniom powinna towarzyszyć informacja zwrotna.

V. POSTAWY

Postawa to złożony (i względnie trwały) stan umysłu wpływający na dokonywanie wyboru działania. O sile postawy można wnosić na podstawie częstości wyboru dokonywanego w różnych okolicznościach. Postawa oddziałuje na pewien rodzaj zachowania wykonawczego ucznia – na wybór określonego kierunku własnego działania. Postawa jest stanem wewnętrznym, o którym można wnosić na podstawie obserwacji (lub relacji) zachowania człowieka. Na podstawie x zachowań (klasy przypadków), w których człowiek dokonuje wyboru zachowania, można wnioskować, że ma miejsce określony stan wewnętrzny (postawa).

Wybór, o którym wnioskujemy, że stanowi wynik postawy, jest działaniem osobistym, własnym i stanowi wskaźnik postawy.

Ogromnemu zróżnicowaniu treści postaw towarzyszą podobne właściwości formalne postawy (aspekt poznawczy, emocjonalny i motywacyjny).

Uczenie się postaw

Metody uczenia się postaw są odmienne od metod nabywania umiejętności intelektualnych i informacji werbalnych. Wypowiedzi perswazyjne są w tym przypadku nieskuteczne. Metody uczenia się postaw dzielą się na: bezpośrednie i pośrednie.

a/ **metody bezpośrednie** – czasem spontaniczne (bez wcześniejszego planowania), czasem świadome metody wytwarzania i zmiany postaw:

- *metoda warunkowania klasycznego* (Pawłow, Guthrie)

Można dzięki niej ukształtować postawę zbliżania lub unikania wobec określonej klasy rzeczy, zdarzeń lub ludzi. Istotą warunkowania klasycznego jest zbieżność w czasie bodźca bezwarunkowego i bodźca obojętnego, który skojarzony z tym pierwszym wejdzie na jego miejsce i zacznie wywoływać taką samą reakcję, jaką wywoływał wcześniej bodziec bezwarunkowy (np. eksperymenty Pawłowa).

- *metoda warunkowania instrumentalnego* (Skinner, Thorndike)

Ta metoda uczenia się postaw opiera się na układzie wzmocnień. Schemat procesu uczenia się: S – R – W – E (S oznacza bodziec, R – reakcję, W – wzmocnienie, E – efekt). Wzmocnienie może być pozytywne (nagroda) lub negatywne (kara). To pierwsze utrwala związek skojarzeniowy między bodźcem i reakcją, to drugie – związek ten wygasa.

Prawa uczenia się: prawo efektu, prawo ćwiczenia, prawo gotowości.

Po nowej umiejętności lub fragmencie wiedzy przeznaczonym do nauczenia się następuje czynność nagradzająca, która jednak zajść może jedynie pod warunkiem, że nastąpiło przewidziane uczenie się. Uczeń zaczyna od tego, że lubi drugą czynność (czynnik wzmacniający), a wskutek aktu uczenia się polubi to, co ją poprzedzało. Z zasady układu wzmocnień wynika, że powodzenie w uczeniu się jakiegoś postępowania prowadzi do polubienia go.

b/ **metody pośrednie** – procedury uczenia się składają się z łańcucha zdarzeń dłuższego niż w przypadku metod bezpośrednich.

Przykładem metody pośredniej kształtowania i zmieniania postaw – *metoda modelowania* (Bandura). Uczeń może obserwować i uczyć się postaw od innych ludzi – modeli. Model – ktoś, kogo darzy się szacunkiem i z kim pragnie się identyfikować (utożsamiać). Model powinien też być postrzegany jako wiarygodny i dysponujący możliwościami osiągnięcia celów. Uczeń powinien zauważyć, że działania modeli przynoszą im satysfakcję lub przyjemność. Bandura ten moment w procesie modelowania nazywa wzmocnieniem zastępczym. Odmianą modelowania – *odgrywanie ról* (aktor modeluje czynność wyboru). Modelowanie zachodzi też podczas dyskusji w klasie szkolnej, gdy liderzy dyskusji stają się modelami wpływającymi na kształtowanie się postaw.

Związki między różnymi rodzajami celów są takie, że jedno są dla innych wstępnym warunkiem uzdatniającym – żeby nauczyć się jednych, trzeba opanować inne. Rezultaty wcześniejszego uczenia

się jednych zdolności wspomagają przyswajanie innych. Ważne – ustalenie właściwej kolejności nauczania.

W strukturze projektu dydaktycznego najważniejsze jest określenie tego, co uczeń będzie umiał zrobić w wyniku uczenia się i w jakich związkach pozostaje ta nowa zdolność z tym, czego nauczył się wcześniej. Zwykle projekty dydaktyczne obejmują wszystkie rodzaje wymienionych tu celów kształcenia.

Pytania problemowe:

- 1. Dlaczego przedstawione wyżej ujęcie celów kształcenia ogólnego (którego autorem jest R.M. Gagné) może być określone mianem taksonomii celów?*
- 2. Czym różni się algorytm od heurystyki? Proszę podać przykład reguły algorytmicznej i reguły heurystycznej zastosowanej przez ucznia w procesie rozwiązywania problemu.*
- 3. Na czym polega różnica między strategią poznawczą i strategią metapoznawczą?*
- 4. Co to jest zewnętrzne i wewnętrzne sprzężenie zwrotne w procesie nabywania przez ucznia umiejętności motorycznej?*

Literatura

- R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa 1992.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Tom II. Red. nauk. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2006.
- Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 2000.
- D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*. Warszawa 2000.

PSYCHODYDAKTYCZNE ZASADY KSZTAŁCENIA

Zasady kształcenia są to ogólne normy postępowania nauczyciela w czasie przygotowania i prowadzenia lekcji umożliwiające uwzględnienie jednocześnie informacji z wielu źródeł i utrzymanie kierunku czynności uczenia się uczniów. Zasady są regułami organizowania i prezentowania wiadomości w procesie kształcenia.

Nauczenie kogoś wykonywania czynności (np. intelektualnej) wymaga: 1/ określenia cech czynności, 2/ sformułowania zasady (reguły) wykonywania tej czynności.

Zasady, czyli ogólne normy postępowania, mają dwie strony: prakseologiczną (oddają związki między czynnością, jej celem i jej materia) oraz instrukcyjną (pomagają opanować zespół czynności). Są to też dwa kryteria określające liczbę i kształt zasad: rzeczowe i instrukcyjne.

Zasady mogą być: **wewnętrzne** (ich treść wyprowadza się z analizy czynności, np. zasada pogłębłości) lub **zewnętrzne** (określają, jakim celom ma odpowiadać efekt kształcenia, np. zasada trwałości wiedzy). Liczba i treść zasad może być dowolna i różna, przy czym zasady zewnętrzne są zależne od czynników politycznych, cywilizacyjnych itd., natomiast źródłem zasad wewnętrznych są psychologiczne prawidłowości procesu kształcenia. W miarę postępu wiedzy psychologicznej (i dydaktycznej) – pojawia się coraz więcej tworzywa, z którego można budować zasady. W zależności od przyjętej podstawy psychologicznej, typu treści kształcenia, typu efektów kształcenia, rodzaju modelu procesu dydaktycznego – przyjmuje się określone (różne) zasady. A więc zasady konstruuje się z różnego materiału i w zróżnicowanych celach.

Zasada nie może być zbyt ogólna, gdyż nie ma wtedy wartości prakseologicznej (praktycznej) – niewiele z niej wynika dla konkretnej praktyki nauczania. Taki ogólny charakter ma np. zasada indywidualizacji kształcenia. Powinna uwzględniać: a/ ucznia jako indywidualność (styl uczenia się, oczekiwania, motywację), b/ nauczyciela jako indywidualność (styl nauczania, przygotowanie, kompetencje), c/ treść nauczania i jej odniesienie do sytuacji dydaktycznej, d/ cele, dla których tworzy się daną sytuację. Zasada ogólna jest albo pusta, albo dopuszcza zbyt swobodną interpretację.

Zasada jest też zbyt ogólna, gdy ma charakter statystyczny, to znaczy nie potwierdza się we wszystkich przypadkach, np. zasada przechodzenia od łatwego do trudnego może obniżać skuteczność uczenia się dzieci zdolnych, motywujący jest bowiem średni poziom trudności problemu.

Źródła i treść zasad nauczania

Treść zasad może wynikać z badań nad mechanizmami (prawidłowościami) uczenia się, z doświadczeń praktycznych, z intuicji autora, z tradycji itd. Różne mogą być też podstawy, z których wyprowadzane są zasady – u podstaw zasad może znajdować się wiedza psychologiczna, socjologiczna, cybernetyczna, prakseologiczna, teoria systemów. Tak powstawały zasady bardzo

pojemne, obejmujące reguły postępowania wzięte z różnych dyscyplin. Ponieważ zasady podziału mieszały się, zakresy treści poszczególnych zasad dziś zachodzą na siebie. Wiele zasad nauczania abstrahuje od całokształtu sytuacji dydaktycznej i ujmuje związek między dwiema zmiennymi z pominięciem całej struktury zmiennych uwikłanych w kształcenie.

Treść wielu zasad z czasem ewoluuje i zmienia swoje znaczenie, tak np. stało się z zasadą pogładowości. Gdy powstawała (dzięki J.A. Komeńskiemu), nie interesowano się różnicami indywidualnymi między uczniami – Komeński zalecał „uczenie wszystkich wszystkiego”. Namawiał on do łączenia słowa z samą poznawaną rzeczą (lub jej wizualnym przedstawieniem), tymczasem W. Okoń uważa, że respektowanie tej zasady pozwala gromadzić wstępny, niezbędny do uczenia się symbolicznego zasób doświadczeń ucznia, a Cz. Kupisiewicz utożsamia ją z poznawaniem bezpośrednim.

Bywa też tak, że zacierają się granice między treściami zasad: np. między zasadą pogładowości i zasadą aktywizacji ucznia w procesie nauczania. Postuluje się bowiem konieczność samodzielnych operacji wykonywanych przez ucznia na przedmiocie poznania i wskazuje na ważność stosunku ucznia do wiadomości. Zauważa się, że poziom aktywności ucznia zależy od poziomu zapotrzebowania na informacje: zapotrzebowanie jest duże w sytuacjach zmiennych i niestereotypowych. Uczeń podejmuje wtedy wysiłek wyszukiwania informacji, opracowywania ich, rekonstruowania, interpretowania i reinterpretowania, przetwarzania, strukturyzowania i restrukturyzowania, produkowania itd.

Zasady nauczania jako heurystyki rozwiązywania problemów dydaktycznych

Dydaktyka ogólna ustala zależności między działaniem dydaktycznym a jego efektami. Regulujące owo działanie zasady mogą przybierać postać algorytmów albo heurystyk. Zasady rozumiane jako heurystyki nauczania mogą stanowić sumę reguł szczegółowych lub być regułą nadrzędną wobec norm szczegółowych odnoszących się do pewnej klasy zdarzeń.

Pojawia się tu problem, czy zasady jako heurystyki powinny powstawać jako suma reguł szczegółowych czy jako twierdzenie ogólne, z którego można generować szczegółowe. Czy zatem z zasad ogólnych wyprowadzać szczegółowe reguły postępowania dydaktycznego, czy też (i jest to prawdopodobnie droga bardziej owocna) – gromadzić reguły szczegółowe w klasy i ujmować je w zasady.

Zagadnienie ogólności (i szczególności) zasady jest związane z koniecznością wzięcia pod uwagę bardzo licznych uwarunkowań procesu nauczania. Trzeba np. formułując zasady zainteresować się mapą stylu poznawczego: 1/ zdolnościami w zakresie operacji symboliczno-teoretycznych (uzdolnieniami słownymi, inteligencją, zdolnościami matematycznymi);

2/ zdolnościami przyswajania informacji symboliczno-jakościowych; 3/ sposobami dochodzenia do wniosków poprzez związki, różnice, pewniki, myślenie kategoriami.

Trzeba wziąć pod uwagę materiał nauczania, który może różnić się strukturą; dziedziną wiedzy, z której pochodzi; kategorią logiczną i psychologiczną.

Trzeba uwzględnić cele, czyli pożądaną zmiany w: wiadomościach (co?, kiedy?, kto?, jak?, dlaczego?), w umiejętnościach (jak robić?, co?, kiedy?) i w wartościach (co lubić?, czego nie?, jak bardzo?, kiedy?). Gagné (wczesny) uznaje, że pod wpływem nauczania zachodzą zmiany w zakresie ośmiu kategorii ułożonych hierarchicznie celów. Są to: sygnały, związki S – R, łańcuchy S – R, kojarzenie słów, różnicowanie, pojęcia, zasady, rozwiązywanie problemów. Gagné (późny) podaje pięć kategorii wyników uczenia się: umiejętności intelektualne, informacje słowne, umiejętności motoryczne, strategie poznawcze i wartości.

Zasady nauczania można też traktować jako aplikację zasad uczenia się. Gagné nazywa takie zasady wyprowadzone z zasad uczenia się regułami organizowania i prezentowania wiadomości. Oto przykładowe zasady nauczania wywiedzione z różnych teorii uczenia się.

Z teorii uczenia się Millera wynikają takie zasady, jak:

- * motywacji (uczeń musi czegoś pragnąć),
- * sygnału (uczeń musi to coś zauważyć, oprócz treści trzeba zorganizować formę materiału),
- * odpowiedzi (uczeń musi uczynić coś z wiedzą, przekształcić, użyć),
- * nagrody (uczeń musi otrzymać nagrodę).

Z teorii uczenia się Skinnera wynikają następujące zasady:

- * sygnału (kontrola bodźców),
- * powolnego zbliżania się do modelu,
- * zanikania wskazówek kontekstowych naprowadzających,
- * tworzenia łańcuchów reakcji.

Z poznawczo-strukturalnej teorii uczenia się Ausubela (teorii uczenia się materiału znaczącego) wynikają zasady:

- * podporządkowania materiału nowego strukturze nadrzędnej (następuje w efekcie nabycie nowego zestawu znaczeń),
- * wyprzedzającego elementu organizującego, który nadaje znaczenie nowemu materiałowi, ułatwiając jego włączenie (lub wyjście od) w struktury nadrzędne,
- * postępujących różnicowań (trzeba zacząć od bardziej ogólnych i pojemnych wiadomości),
- * konsolidacji – najpierw trzeba udoskonalić to, co jest potrzebne, by przyswoić nowy materiał, potem uczyć się go.

Z teorii uczenia się Gagné wynikają następujące zasady nabywania nowych faktów, pojęć i zasad:

- * wywołania i utrzymania uwagi,

- * uaktywnienia wcześniejszej wiedzy powiązanej z nowym materiałem,
- * sterowania uczeniem się przez instrukcje niezależne od ekspozycji materiału,
- * sprzężenia zwrotnego,
- * warunków zapamiętania i transferu,
- * oceniania rezultatów.

Gagné zauważa, że istnieją odpowiednie warunki dla każdego rodzaju uczenia się, oraz że następuje kumulacja efektów uczenia się (dla nowego uczenia się istnieje minimalna konieczna wiedza początkowa – efekt wcześniejszego uczenia się, bo osiągnięty rezultat bazuje na wcześniejszym).

Hartley podjął próbę wyprowadzenia zasad nauczania z następujących teorii:

1/ Z teorii S – R:

- aktywności,
- powtarzania, generalizacji, różnicowania,
- wzmocnienia (czynnik motywujący).

2/ Z teorii poznawczych:

- organizowania i strukturyzowania materiału (materiał dobrze ustrukturyzowany jest lepiej opanowywany, przy czym dobra struktura zależy od nauczyciela i od ucznia),
- ułatwienia percepcji,
- uczenia się ze zrozumieniem (stosunek nowego materiału do wiedzy posiadanej),
- poznawczego sprzężenia zwrotnego (informacja o powodzeniu lub niepowodzeniu, ale nie jako nagroda lub kara),
- indywidualizacji (ze względu na styl poznawczy ucznia itp.).

3/ Z teorii osobowości i psychologii społecznej:

- niepowstrzymywania uczenia się,
- celów i zamierzeń,
- wyboru, doniosłości i odpowiedzialności (materiał jest odbierany przez ucznia jako ważny, jeżeli uczeń odpowiada za uczenie się, ma wpływ na materiał, sposób i czas uczenia się),
- sytuacji społecznej,
- napięcia i emocji.

Powyższe przykłady zasad wywiedzionych z różnych teorii psychologicznych pozwalają na sformułowanie wniosku, iż zasady nauczania są względnie ogólnymi i swobodnymi heurystykami skutecznego postępowania dydaktycznego. Z różnych rodzajów uczenia się mogą wyrastać odmienne rodzaje procesów dydaktycznych.

W polskiej dydaktyce ma miejsce taka oto sytuacja: od poszukiwania jednego modelu procesu nauczania przechodzi się do poszukiwania ujętej w klasyfikację zamkniętej liczby zasad nauczania (taką strategię przyjął m.in. W. Okoń). W ogniwach procesu nauczania W. Okonia widać tradycję

dydaktyki jako logiki stosowanej, a zasady nauczania (jako heurystyki) formułuje się tu w odniesieniu do węzłowych momentów decyzyjnych projektowania i realizacji kształcenia. Oznacza to, że nauczyciel w sytuacjach problemowych podejmuje decyzje stosując heurystyki.

Znaczenie tych heurystyk jest praktyczne, to znaczy występują one na poziomie technologii kształcenia, ale są niedookreślone i zawodne. Np. w takim węzłowym momencie decyzyjnym, jak nadawanie materiałowi nauczania struktury, można stosować następujące heurystyki: 1/ od znanego do nieznanego, 2/ nauczanie ma nie tylko dokądś zaprowadzić, ale też ułatwić marsz naprzód.

Rolą dydaktyki jest ustalenie tych punktów węzłowych, opracowanie heurystyk i reguł ich generowania, ustalenie warunków ich stosowania. Jako utopijny trzeba traktować zamiar ograniczenia liczby zasad, doprowadzenia do niesprzeczności między nimi, ujednolicenia ich znaczenia, zbudowania układu zasad opartego na jednym kryterium klasyfikacyjnym.

Zasady nauczania w procesie projektowania systemu dydaktycznego

Projektowanie systemu dydaktycznego wymaga uwzględnienia zasad (heurystyk) odnoszących się do różnych jego elementów. I tak trzeba wziąć pod uwagę:

- heurystyki dotyczące motywacji (efekt Pigmaliona – kreowanie grupy liderów, efekt dr Foxa – sympatia dla wykładowcy),
- heurystyki dotyczące struktury materiału nauczania i zachowań końcowych (docelowych) ujętych w celach kształcenia,
- heurystyki dotyczące układu treści kształcenia.

Bardzo rozległymi heurystykami, przylegającymi do większości zasad nauczania i wzbogacającymi większość zasad (zwłaszcza te wewnętrzne) są zasady: doświadczania i elementu organizującego. Człowiek lepiej i łatwiej uczy się materiału, który ma dla niego znaczenie (znaczenie materiału jest cechą ciągłą, stopniowalną). Każda reakcja poznawcza jest poszukiwaniem znaczenia (łączeniem znanego z nieznanym). Znaczenie materiału zyskujemy, gdy potrafimy umieścić elementy materiału w kontekście, a zatem sztukę nauczania można by określić jako konstruowanie kontekstów. Znaczenie materiału to synteza połączeń. Materiał znaczy tym więcej, im szersza jest sieć połączeń, której jest elementem. Rodzaj, istotność, organizacja tych połączeń ma w uczeniu się większe znaczenie niż ich liczba. Dlatego tak ważne jest, aby wykorzystywać w uczeniu się struktury poznawcze i wcześniejsze efekty uczenia się. Może to odbyć się dzięki elementowi zakotwiczącemu, organizującemu działalność poznawczą przez odniesienie jej do już istniejącej struktury poznawczej. Za jego pośrednictwem można odnieść wiedzę nabywaną do poprzedniej. Ów wyprzedzający element organizujący (idea wiążąca) jest tym, co nowemu materiałowi nadaje znaczenie. Może mieć formę analogii lub metafory. Dzięki elementowi organizującemu materiał możliwe jest wstępne uporządkowanie z jego informacyjną i operacyjną częścią.

Zdaniem Kolba, szczególnie wartościowe jest nauczanie przez doświadczanie (uczestnictwo), które łączy nabywanie wiadomości z działaniem na niej oraz z okolicznościami, w których ta wiadomość się pojawiła. Uczenie się przyjmuje wtedy postać restrukturyzacji posiadanej wiedzy. Zwolennicy uczenia się przez doświadczanie (eksperymentalni) przyjmują konfucjańską dewizę: słyszę i zapominam, widzę i pamiętam, czynię i rozumiem.

Kolb przyjmuje cztery następujące ogniwa procesu kształcenia:

- konkretne (tu i teraz) doświadczenie wywołujące pewne zachowanie ucznia (zaobserwowane, dyskutowane i oceniane),
- zgromadzenie danych i spostrzeżeń dotyczących tego, czego doświadczyli uczniowie,
- konceptualizacja doświadczenia przy użyciu teoretycznych terminów i uzyskanie przez uczniów informacji zwrotnej,
- czynne eksperymentowanie w celu uzyskania nowych pytań i określenia zachowań, które mają stać się przedmiotem następnych doświadczeń.

Nauczanie według tego modelu polega głównie na organizowaniu ćwiczeń (dostarczających naturalnych danych) i doświadczeń. Ćwiczenia te przybierają postać np. metody przypadków, inscenizacji, a nie uczenia się konceptualnego (drogą wykładu czy czytania tekstu). Tego rodzaju kształcenie uczestniczące wyrabia u uczniów umiejętność podejmowania decyzji (uczenie się wiadomości jest tu wtórne); powoduje zmiany nie tylko w jednym uczniu, ale w całej grupie, dzięki uczeniu się zespołowemu; integruje podejście poznawcze ze społeczno-emocjonalnym.

Kolb uważa, że wyodrębnionym przez niego czterem ogniwom procesu kształcenia odpowiadają cztery typy zdolności uczenia się i cztery style uczenia się. Wymieniane przez Kolba zdolności uczenia się, to: konkretne doświadczenie, refleksyjna obserwacja, abstrakcyjna konceptualizacja, aktywne eksperymentowanie.

Czterema głównymi stylami uczenia się są natomiast:

- styl konwergencyjny (zdolność abstrakcyjnej konceptualizacji i czynnego eksperymentowania, które ułatwiają stosowanie pomysłów w praktyce),
- styl dywergencyjny (używanie wyobraźni, zdolność postrzegania konkretnej sytuacji z wielu punktów, organizowania dostrzeżonych związków w jedną, znaczącą całość. Przeważają tu zdolności konkretnego doświadczenia i refleksyjnej obserwacji),
- styl asymilacyjny (umiejętność przeprowadzania wnioskowań indukcyjnych i tworzenia modeli teoretycznych dzięki zdolności abstrakcyjnej konceptualizacji i refleksyjnej obserwacji),
- styl akomodacyjny (przeciwny poprzedniemu). Jest to zdolność uczenia się na podstawie konkretnych doświadczeń i czynnego eksperymentowania. Rozwiązywanie problemów praktycznych i decyzyjnych, sprawdzanie wiedzy i przekonań na drodze doświadczenia.

Zdaniem Kolba, proces kształcenia powinien być dostosowany do typu zdolności ucznia. W zależności od stylu uczenia się, powinno być realizowane odpowiednie nauczanie oparte na

ćwiczeniach eksperymentalnych. Cztery rodzaje środowiska dydaktycznego (systemu) oprócz trzeba na odmiennych zasadach. Uczniowie reprezentujący konwergencyjny styl uczenia się powinni móc skupić się na przeżyciach, emocjach, należy zagwarantować im prywatność i indywidualne kontakty z nauczycielem oraz nieokreśloność i niejasność materiału. Natomiast uczniom o dywergencyjnym stylu uczenia się trzeba dostarczyć różnych perspektyw analizowanego zjawiska, zapewnić spokój, umożliwić namysł i refleksję.

Właściwe podejście do zasad nauczania zalecałoby uporządkowanie w typologię węzłowych decyzji podejmowanych w trakcie opracowywania projektu systemu dydaktycznego, a następnie dobranie do każdej decyzji reguł, zaleceń, heurystyk postępowania. Należałoby uwzględnić zasady odnoszące się przede wszystkim do: motywacji uczniów, układu wiadomości, rodzaju pracy ucznia, zgodności z celami, stosunków społecznych w klasie, zachowań nauczyciela, warunków materialnych nauczania. Za przykładowe zasady tego rodzaju można by uznać: zasadę uwzględniania właściwości rozwojowych ucznia, zasadę uwzględniania osobliwości (specyfiki) treści kształcenia, zasadę powtórzeń materiału, zasadę samodzielnej restrukturyzacji materiału. Trzeba zgodzić się, że zasady zestawiane poza kontekstem projektu systemu mogą być wobec siebie sprzeczne, natomiast zgodne mogą być tylko zasady funkcjonujące w jednolitym kontekście. Postęp w tej dziedzinie traktować trzeba jako coraz lepsze uzasadnianie zasad oraz coraz dokładniejsze ograniczanie ich stosowalności.

Warto też zauważyć, że w historii dydaktyki znane są dwie drogi rozwoju dyscypliny (w tym wiedzy na temat zasad nauczania). Ich przykładowymi reprezentantami są Herbart i Diesterweg. Herbart wyprowadzał cele z filozofii, a wiedzę dydaktyczną czerpał z badań nad uczeniem się i nauczaniem. Uważał, że rolą nauki jest odkrywanie praw, tworzenie teorii, konstruowanie systemu dedukcyjnego. Natomiast Diesterweg cele edukacji uzasadniał racjami społecznymi, a wiedzę dydaktyczną czerpał z doświadczenia pedagogicznego. Sformułował na tej podstawie cztery grupy zasad, które dotyczyły: ucznia, materiału nauczania, warunków zewnętrznych (czasu, otoczenia, sytuacji), nauczyciela. Uznał, że nauczanie powinno naśladować drogę badania naukowego, a nie odtwarzać strukturę gotowego efektu badania. Z obserwacji doświadczenia pedagogicznego wywiódł Diesterweg np. zasadę korelacji, która zalecała, aby wiadomości z różnych źródeł układać blisko siebie, naświetlać tę samą rzecz z różnych stron, łączyć to, co podobne.

Zasady odnoszące się do ucznia nakazywały nauczanie pogłądowe, przystępne, indywidualizujące pracę z uczniem. Zasady dotyczące materiału nauczania zwracały uwagę na: potrzebę dzielenia materiału na niewielkie całości, wymóg wiązania pokrewnych treściowo przedmiotów, wymóg naukowości treści, nakaz kierowania się naturą przedmiotu w wyborze formy nauczania. Gdy chodzi o zasady związane z warunkami zewnętrznymi, zalecały one np. traktowanie nauczania jako podsystemu w obrębie systemów o narastającej ogólności.

W. Okoń wskazuje na potrzebę respektowania przez nauczyciela następujących zasad kształcenia:

- * zasady systemowości (czyli porządkowania wiedzy w głowie uczniów);
- * zasady pogładowości (czyli respektowania drogi między konkretem a abstrakcją);
- * zasady samodzielności (czyli ograniczonej zależności ucznia od nauczyciela);
- * zasady związku teorii z praktyką;
- * zasady efektywności (czyli związku między celami a wynikami kształcenia);
- * zasady przystępności (czyli pokonywania trudności uczniów w poznawaniu i przekształcaniu rzeczywistości);
- * zasady indywidualizacji i uspołeczniania (czyli związku interesów jednostki i zbiorowości).

Cz. Kupisiewicz wymienia następujące zasady kształcenia:

- zasadę pogładowości,
- zasadę systematyczności,
- zasadę wiązania teorii z praktyką,
- zasadę operatywności wiedzy uczniów,
- zasadę świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania-uczenia się,
- zasadę przystępności w nauczaniu,
- zasadę trwałości wiedzy uczniów.

Oto najważniejsze zasady kształcenia w ujęciu **K. Kruszewskiego**. Wyróżnia on 7 kategorii zasad: a/ dotyczące doboru i układu wiadomości stanowiących materiał nauczania; b/ dotyczące motywacji uczniów; c/ dotyczące pracy ucznia (czynności uczenia się); d/ dotyczące zharmonizowania systemów pedagogicznych; e/ dotyczące stosunków społecznych w klasie; f/ dotyczące czynności nauczania; g/ dotyczące warunków zewnętrznych.

1. Zasady dotyczące doboru i układu wiadomości stanowiących materiał nauczania

1. Łącz to, czego uczeń ma się nauczyć, z tym, co już wie.
2. Materiał ustrukturyzowany jest opanowywany szybciej niż materiał nieustrukturyzowany.
3. Zasada organizacji materiału powinna odzwierciedlać rodzaj materiału i rodzaj zmiany psychicznej, do jakiej ma doprowadzić nauczanie się tego materiału.
4. Optymalny stopień zorganizowania materiału jest właściwością indywidualną ucznia.
5. Traktuj dany materiał nauczania jako osobną całość, ale pamiętaj, że jest on częścią większej całości.
6. Nie wprowadzaj wiadomości, o których nie wiesz, do czego są potrzebne na lekcji.

7. Opracuj „pomysł na lekcję” integrujący czynności uczniów z materiałem nauczania.

II. Zasady dotyczące motywacji uczniów

1. Motywacja do wykonania danego zadania jest tym silniejsza, im mocniejsze ma uczeń przekonanie, że treść zadania, warunki jego wykonania i decyzja o postawieniu zadania zależą od niego.
- 2a. Pozytywny stosunek do zadań podnosi motywację do ich wykonania.
- 2b. Pozytywny stosunek do któregośkolwiek elementu sytuacji, w której uczeń ma wykonać zadanie, łatwo przenosi się na samo zadanie.
3. Zadania pobudzające ciekawość ucznia i umożliwiające jej zaspokojenie wzbudzają motywację do ich wykonania.
- 4a. Są uczniowie, dla których głównym źródłem motywacji do wykonywania szkolnych zadań jest potrzeba akceptacji społecznej (ze strony nauczycieli, rodziców i kolegów).
- 4b. Zamiast potrzeby akceptacji, może wykształcić się potrzeba podporządkowania się nauczycielom, rodzicom lub kolegom, która może stać się ważnym czynnikiem wzbudzającym motywację do uczenia się.
- 5a. Jeżeli uczeń uważa wykonanie zadania za sukces, wzrasta motywacja wykonania zadania.
- 5b. Jeżeli uczeń traktuje niewykonanie zadania jako porażkę, wzrasta motywacja wykonania zadania.
6. Motywacja do wykonania zadania szkolnego zależy od czasu trwania i siły napięcia, jakie wywołuje zadanie lub okoliczności mu towarzyszące.
7. Nie tyle ze względu na poziom wykonania danego zadania, ile ze względu na szersze cele uczenia się należy dążyć do wzbudzania w uczniach motywacji wewnętrznej i/lub przekształcania motywacji zewnętrznej w wewnętrzną.

III. Zasady dotyczące pracy ucznia (czynności uczenia się)

1. Uczenie się należy traktować jako naturalną działalność ucznia odbywającą się w specjalnie stworzonych warunkach mających ułatwić tę działalność i doprowadzić do społecznie uznanych i społecznie ustalonych zmian w jego psychice.
2. Uczenie się jest procesem ciągłym, długie przerwy w uczeniu się danego materiału lub wyeliminowanie niektórych faz uczenia się obniża efektywność.
3. To, z jakim nakładem sił uczeń się uczy i jak organizuje wiadomości, zależy od stopnia rozumienia i uznania przez niego celu uczenia się.
4. To, z jakim nakładem sił uczeń się uczy i jak organizuje wiadomości, zależy od rozumienia całej sytuacji dydaktycznej.

- 5a. Od stopnia i rodzaju aktywności ucznia ukierunkowanej na zadanie zależą wyniki uczenia się.
- 5b. Uczeniu się złożonych wiadomości i umiejętności oraz wartości lepiej służy aktywność na poziomie zachowania się celowego (a nie reaktywno-nawykowego).
- 6a. Bardziej wartościowe są zwykle efekty uzyskane dzięki poznaniu bezpośredniemu.
- 6b. Jeżeli opanowanie danego materiału ma prowadzić do trwałych zmian we wszystkich trzech obszarach: wiadomości, umiejętności i wartości, należy umożliwić uczniom pracę nad materiałem jako źródłem informacji, które się poznaje, jako przedmiotem złożonych czynności praktycznych i umysłowych, które uczeń wykonuje i jako źródłem emocji, które uczeń przeżywa.
7. Uczenie się tym bardziej jest skuteczne i wszechstronne, im wyraźniej uwidoczniła jest zgodność między celami uczenia się, materiałem i czynnościami uczniów.
8. Skuteczność uczenia się w długim okresie zależy od zgodności doraźnych i długofalowych celów uczenia się.
9. Sposób i efekty uczenia się zależą od właściwości indywidualnych ucznia: dostosowanie materiału nauczania i działań nauczyciela do właściwości indywidualnych uczniów pozwala wykorzystać je do zwiększenia szybkości uczenia się, rozmiarów, trwałości i jakości efektów.

IV. Zasady dotyczące zharmonizowania systemów pedagogicznych

1. Planując system (np. lekcję), trzeba wziąć pod uwagę wszystkie elementy tworzące system, rozpatrzyć związki między nimi i związek każdego z nich z całością systemu.
2. Elementy te rozpatrujemy w odniesieniu do otoczenia, w którym znajduje się nasz system (w odniesieniu do systemów nadrzędnych, współrzędnych i podrzędnych).
3. Projektowany lub realizowany system rozpatrujemy w odniesieniu do systemów współzależnych.
- 4a. Szczególne znaczenie dla efektywności systemu ma równowaga celów oraz możliwości ludzkich i materialnych.
- 4b. Równowagę celów i możliwości można w pewnym zakresie uzyskać bez redukcji celów i zwiększania środków, lecz wybierając najlepszy w danych warunkach sposób pracy nauczyciela i uczniów.
5. Współdziałanie oraz zależność od innych systemów, właściwości materiału nauczania, uczniów, nauczyciela, środki materialne i czas – to główne czynniki ograniczające wybór sposobu kierowania uczeniem się uczniów wchodzących w obręb naszego systemu.
- 6a. Wprowadzenie do projektu systemu zmiany, dotyczącej choć jednego elementu, zmienia warunki funkcjonowania pozostałych.

6b. W czasie prowadzenia lekcji według wcześniej sporządzonego projektu zachodzą sytuacje nieprzewidziane wcześniej – projekt powinien gwarantować osiągnięcie założonych celów mimo konieczności modyfikacji założeń w czasie lekcji.

7. Celem każdego systemu pedagogicznego jest w ostatecznym efekcie określona, planowana zmiana w wiadomościach, umiejętnościach i wartościach ucznia.

V. Zasady dotyczące stosunków społecznych w klasie

1. Stosunki społeczne w klasie nie są reprezentatywne dla stosunków społecznych, do wejścia w które uczeń ma być przygotowany przez szkołę; reprezentatywność tę można w pewnych granicach osiągnąć bez szkody dla dydaktycznych funkcji szkoły.
2. Ponieważ społeczny kontekst zadań dydaktycznych wpływa na jakość, zakres rezultatów uczenia się i szybkość nauki, należy wyszukać w zadaniu dydaktycznym te jego składniki, które można wesprzeć oddziałując na społeczny kontekst ich wykonania.
 - 3a. Większość uczniów jest wrażliwa na otaczającą ich atmosferę społeczną. Wpływa ona na wydolność uczniów w czasie uczenia się, na ich stosunek do szkoły i zadań szkolnych, na podatność na wpływy wychowawcze szkoły.
 - 3b. Są uczniowie, którzy mają skłonność do korzystania z wiadomości uzyskiwanych od kolegów, pomocy kolegów lub inspirowania się pomysłami i informacjami kolegów. Atmosfera społeczna może sprzyjać intelektualnemu wykorzystaniu interakcji.
 - 3c. Są uczniowie posłuszni normom grupowym, pragnący upodobnić się do grupy. Atmosfera społeczna ułatwia lub utrudnia powstanie takich norm i ich ukierunkowanie zgodne z zasadami szkoły.
 - 3d. Są uczniowie skłonni do przejmowania przywództwa i odpowiedzialności za innych. Atmosfera społeczna może im sprzyjać i może ograniczać ewentualne złe konsekwencje dostania się przywództwa w złe ręce.
 - 3e. Są uczniowie nie radzący sobie z zagrożeniem ze strony najbliższego otoczenia. Atmosfera społeczna powinna rozładowywać napięcia i nie być ich źródłem.
4. Uczenie się przebiega lepiej w klasie, w której uczniowie i nauczyciel wyznają podobny system wartości i postępują według podobnych norm.
5. Uczenie się powinno przebiegać w takim układzie społecznym, który umożliwi przygotowanie i przyzwyczajenie uczniów do współpracy oraz kształtowanie hartu potrzebnego do rywalizacji.
6. Jeżeli uczniowie mają wpływ na podejmowane przez nauczyciela decyzje co do wyboru i kształtu zadań i jeżeli mogą decydować o sposobie wykonania zadań, uczą się chętniej i bardziej wytrwale.

7. W toku kontaktów między uczniami (w szkole i poza nią) wytwarzają się pewne normy regulujące stosunki w społeczności klasowej i powstaje struktura społeczna klasy. Może to być czynnikiem utrudniającym skuteczne uczenie się i kierowanie przez nauczyciela klasą.
8. Jeżeli nie można uniknąć konfrontacji z uczniem, należy ją tak przeprowadzić, żeby zachować wpływ wychowawczy na ucznia.

VI. Zasady dotyczące czynności nauczania

- 1a. Nauczyciel kieruje lekcją i odpowiada za nią.
- 1b. Rola nauczyciela wobec ucznia jest zawsze kierownicza.
2. Najbardziej efektywny jest styl nauczania ukierunkowany na wywołanie uczenia się przewidzianych wiadomości, umiejętności i wartości.
3. Żeby uczyć skutecznie, nie można mieć kłopotów z dyscypliną.
4. Najpewniejsza droga nauczania prowadzi przez intelekt uczniów.
5. Lekcja składa się z ciągu zadań stawianych przez nauczyciela. Od tego, jakie one są, zależy to, jakiego rodzaju czynności wykona uczeń.
6. Każde zachowanie nauczyciela wywołuje efekty wychowawcze, choćby niezamierzone.
7. Wszystkie poważne błędy popełniane w trakcie uczenia się lub spostrzeżone w wynikach uczenia się powinny być prostowane, a ich przyczyny – usuwane.
8. Ponieważ osobowość dobrego nauczyciela jest kombinacją wielu cech, w zasadzie niepowtarzalną, nie należy naśladować osobowości dobrych pedagogów, tylko dążyć do nadania swojej osobowości pedagogicznej konstrukcji naturalnie wykorzystującej posiadane zalety, a tłumiącej wady.

VII. Zasady dotyczące warunków zewnętrznych

1. Niesprzyjające uczeniu się warunki zewnętrzne wywołują najpierw zmęczenie uczniów, które staje się bezpośrednią przyczyną pogarszania uczenia się.
2. Jeżeli brakuje czasu na pełny akt uczenia się szkolnego, należy skrócić materiał nauczania lub zrezygnować z niektórych celów uczenia się, natomiast nie wolno ominąć żadnego składnika aktu uczenia się.
3. Jeżeli brak czasu na osiągnięcie założonych celów kształcenia, zamiast rezygnować z niektórych, można zreorganizować materiał nauczania.
4. Kiedy liczebność klasy zbliża się do 30 uczniów, wyniki uczenia się wyraźnie spadają.
5. Najłatwiejszą do osiągnięcia korzyścią z wprowadzenia na lekcji technicznych środków nauczania jest wzmoczenie zainteresowania lekcją (efekt nowości).

6. Materialne obudowanie lekcji podnosi wyniki nauczania wtedy, gdy posłuży metodycznemu projektowi lekcji sporządzonemu ze względu na cele lekcji, rodzaj materiału nauczania, właściwości uczniów i możliwości nauczyciela.

Pytania problemowe:

1. *Z dowolnej zasady nauczania proszę wywieść bardziej szczegółowe reguły postępowania nauczyciela na lekcji.*
2. *Proszę uzasadnić, na przykładzie wybranej przez siebie zasady nauczania, jej znaczenie dla podnoszenia efektów pracy dydaktycznej.*
3. *Czym różni się wewnętrzna zasada nauczania od zewnętrznej? Proszę podać przykłady każdej z nich.*
4. *Jakie znaczenie dla efektów nauczania ma poziom motywacji uczniów? W jaki sposób nauczyciel może motywować uczniów do pracy?*

Literatura

Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 2000.

W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 2003.

Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Red. K. Kruszewski. Warszawa 2004.

K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987.

Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych. Red. nauk. B. Śliwerski. Gdańsk 2006.

G. Mietzel, *Psychologia kształcenia. Praktyczny przewodnik dla nauczycieli i pedagogów*. Gdańsk 2003.

PODSTAWOWE STYLE NAUCZANIA I ICH EFEKTY

Style nauczania to inaczej sposoby podejścia do nauczania, koncepcje nauczania, orientacje dydaktyczne, modele nauczania, sposoby ujmowania roli nauczyciela. Są to pewne wyobrażenia, czym jest i powinno być nauczanie. Są więc pewnym produktem umysłu ludzkiego, a nie odpornym na zmiany odzwierciedleniem obiektywnej rzeczywistości. To różne perspektywy, które przyjmują współcześnie pedagodzy, by ująć czynności nauczania w sposób, który – jak sądzą – pomoże nauczycielom wykonywać je lepiej.

G. Fenstermacher i J. Soltis wyróżniają następujące style nauczania: *kierowniczy (menedżerski)*, *terapeutyczny (wspierający)* i *wyzwalający (emancypacyjny)*. Style te mogą występować też pod innymi nazwami. Każdy z nich ma korzenie historyczne, za każdym stoją współczesne badania, struktura każdego opiera się na podstawach naukowych. Najważniejsze jest jednak to, że każdy ze stylów pozwala przyszłemu nauczycielowi zbadać własne intuicyjne sądy, jak powinien postępować jako nauczyciel. Czy traktować nauczanie jako wydajne i skuteczne kierowanie uczeniem się, czy jako terapeutyczne wspomaganie rozwoju osobowości, czy wreszcie jako oswobodzenie i rozwijanie umysłu poprzez wprowadzanie w sposoby poznawania i rozumienia? Od odpowiedzi na to pytanie zależą kierunek, klimat i styl nauczania.

Na styl nauczania składa się określone widzenie nauczyciela, nauczania, ucznia, materiału nauczania i celów. Analizę i krytykę poszczególnych stylów można zatem prowadzić właśnie na tych pięciu płaszczyznach.

Każdy nauczyciel powinien mieć własną koncepcję sensu i istoty nauczania, własny spójny styl nauczania. Wymienione wyżej style są pewnymi propozycjami, z których nauczyciel może wybrać sobie jedną lub dopracować się zasad, w jakich okolicznościach po który styl sięgnąć. Czy i kiedy być „kierownikiem”, „terapeutą”, „wyzwolicielem (emancypatorem)”?

Świadomość określonych stylów nauczania może sprawić, że uzyskiwane przez nauczyciela (dzięki studiom, praktyce itd.) wiedza, umiejętności i wartości będą mogły być rozumiane i porządkowane przez pryzmat struktur, którymi w rzeczywistości są style. Rozpoznawanie stylów pozwala na uczenie się roli nauczyciela ze zrozumieniem. Znajomość stylów nauczania może zapobiec zaskoczeniom, pomóc wyzwolić się z uczniowskiej perspektywy, którą trzeba znać, ale uprawiać należy koniecznie perspektywę nauczycielską. A zatem przygotowanie pedagogiczne przyszłych nauczycieli rozsądnie byłoby zacząć od pokazania struktury nauczycielskiej roli, od pokazania, czego dotyczą decyzje, jakie u samego początku pracy trzeba podejmować i od przygotowania do sensownych wyborów. Wydaje się, że wiadomości, umiejętności i wartości pedagogiczne łatwiej przyswajają w odniesieniu do struktury macierzystej subdyscypliny, ale sens

można im nadać, jedynie odnosząc do koncepcji wykonywania zawodu: nauczania, wychowania, uczestnictwa w pracy organizacji zwanej szkołą. To, jak nauczyciel widzi swoją rolę zawodową i cele, w dużym stopniu wpływa na to, jak prowadzi proces dydaktyczny. Przyjęty przez nauczyciela styl nauczania jest też ściśle powiązany z tym, jak wyobraża sobie człowieka wykształconego.

Można oczywiście nauczać, nie zastanawiając się nad stylami nauczania. Wydaje się jednak, że uzyskanie statusu nauczyciela – profesjonalisty jest możliwe dopiero wtedy, kiedy z namysłem, rozważą i krytycyzmem wybiera się takie, a nie inne stanowisko wobec ważnego obowiązku edukowania ludzi. Znajomość rozmaitych stylów nauczania daje władzę świadomego dokonywania wyboru sposobu nauczania, który umożliwi osiągnięcie założonego celu. Ponadto zrozumienie odmiennych stylów nauczania pozwala zastanowić się nad tym, jak wykonuje się pracę i jak mają się nasze zamiary jako nauczycieli do tego, co rzeczywiście robimy. A to właśnie charakteryzuje odpowiedzialnego, refleksyjnego, oddanego nauczyciela.

Nie chodzi o to, aby nauczyciel wybrał sobie spośród wielu jedno stanowisko, przeciwnie – chodzi o coś zupełnie innego. Każdy styl ma jakieś zalety i właściwości, które czynią go przydatnym i odpowiednim w określonych sytuacjach dydaktycznych, a w pewnych przypadkach dają mu wyższość moralną nad pozostałymi. Każdy styl ma też słabe strony. Na pozór te style są sprzeczne i nie pasują do siebie. Można by też (niepotrzebnie) wykazywać wyższość któregoś z nich. Ale można też uznać, że każdy z nich jest spójnym, poprawnym, uzasadnionym względami etycznymi sposobem nauczania. Dobrze byłoby, aby nauczyciel podjął wysiłek krytycznej analizy owych stylów, dokonał samodzielnego, przemyślanego i celowego wyboru, ukształtował własny do nich stosunek.

Krytyczna analiza wyjątkowo złożonej materii, jaką są różne style nauczania jest łatwiejsza, gdy można posłużyć się narzędziem porządkującym nieco kluczowe właściwości stylu. Prosty wzór **NnUmc** (Nauczyciel **n**aucza **U**cznia pewnego **m**ateriału w określonym **c**elu) oddaje zjawisko bardzo złożone, niesie ze sobą problemy, konsekwencje i stanowiska.

Ważny składnik wzoru **m** – materiał nauczania oznacza nie tylko pewne treści przedmiotowe (z zakresu historii, matematyki, literatury itd.), ale symbolizuje też różnorodne aspekty treści, które należy przyswoić, jak fakty, umiejętności, pojęcia, przekonania, uczucia, cechy charakteru. A zatem **m** może mieć wiele znaczeń, może oznaczać *wiedzę o czymś (wiedzę deklaratywną)*, ale też *wiedzę, jak coś zrobić (wiedzę proceduralną)*. Może wyznaczać dowolnie wiele rodzajów wyników uczenia się.

Z kolei symbol **c** określa cele nauczania. W jakim celu (**c**) nauczyciel wprowadza uczniów w uczenie się pewnego materiału (**m**)? Czy chodzi o przyswojenie określonej wiedzy, czy o ukształtowanie naturalnej osobowości, czy też o wyzwolenie umysłu? Zmiana w obszarze **c** głęboko zmienia **n** i **m**. Kiedy nauczyciel przystępuje do nauczania (**n**) z zamiarem przygotowania uczniów do nauczania się czegoś określonego (**c** jako cel w *stylu kierowniczym*), to podchodzi do

ucznia i materiału zupełnie inaczej niż gdyby jego celem było oswobodzenie umysłu ucznia (c jako cel w *stylu wyzwajającym*) albo rozwinięcie uczniowskiego „ja” (c jako cel w *stylu terapeutycznym*).

Gdyby np. nauczyciel literatury polskiej wybrał *styl kierowniczy*, to skonstruowałby cały kurs i pojedyncze lekcje tak, aby przygotować uczniów do bardziej zaawansowanych kursów literatury polskiej i w efekcie do specjalizacji w tym zakresie. Położyłby nacisk na zawartość dyscypliny naukowej i przyswojenie określonej wiedzy. Gdyby ten sam nauczyciel pracował *stylem wyzwajającym*, uczyłby literatury polskiej z zamiarem, aby jego uczniowie przemyśleli rozmaite strony natury ludzkiej i ludzkie emocje i po drugie, aby dostrzegli i zrozumieli rozmaite sposoby myślenia o świecie i odbierania świata. Ten nauczyciel przyjmuje, że uczenie się o czymś spoza dostępnych nam doświadczeń poszerza horyzonty i wyzwala z opłotków własnego małego świata. Gdyby wreszcie nauczyciel nauczał *stylem terapeutycznym*, wykorzystywałby literaturę, by pomóc uczniom rozpoznać własne uczucia i system wartości, których wcześniej nie umieli być może wyrazić. Stać się człowiekiem wykształconym, to dla tego nauczyciela znaczy poznać siebie i ukształtować swoje autentyczne „ja”. Nauczanie rozumie on jako pomoc uczniom w staniu się sobą.

Poniższa tabela przedstawia podstawy filozoficzne i psychologiczne *stylu kierowniczego, terapeutycznego i wyzwajającego*. Podstawy te zostaną omówione w dalszej części tekstu.

Rodzaj stylu	Filozofia	Psychologia
Styl kierowniczy (menedżerski)	Pozytywizm, logiczny empiryzm	Behawioryzm
Styl terapeutyczny	Egzystencjalizm	Psychologia humanistyczna
Styl wyzwajający (emancypacyjny)	Neomarksizm	Psychologia poznawcza

STYL KIEROWNICZY (MENEDŻERSKI)

Styl kierowniczy przypisuje nauczycielowi rolę aktywnego szefa, którego obowiązkiem jest doprowadzić do nauczania się określonego materiału. W tym celu nauczyciel powinien posłużyć się swoimi umiejętnościami i zastosować znane sobie metody. Dla tego stylu szczególnie istotne są starannie opracowane materiały programowe oraz badania nad efektywnością nauczania. Stąd bowiem nauczyciel czerpie wzory postępowania dydaktycznego i kierowania klasą; na tym opiera swoją wiedzę, jak wywołać u uczniów uczenie się.

Kierowanie klasą wymaga od nauczyciela spowodowania, aby uczniowie pracowali nad wyznaczonym materiałem. Trzeba więc ustalić, czego należy uczyć (w tym mogą pomóc wytyczne programowe), zorientować się, czy uczniowie w tej klasie poradzą sobie z przewidywanym materiałem i czy są gotowi podjąć nad nim pracę. Jeżeli intelektualna gotowość jest niewystarczająca, trzeba być może powtórzyć przerobiony materiał lub przystosować nowy materiał

do możliwości uczniów. Uporawszy się z tym, trzeba zastanowić się, jak poprowadzić uczniów przez materiał, jak wzbudzić motywację do nauki i zainteresować uczniów tym materiałem, jak zorganizować klasę: podzielić na grupy, pracować równym frontem lub wybrać pracę jednostkową? To tylko etap planowania. Postanowiwszy, co zrobić, trzeba to wykonać. Niezależnie od tego, jak doskonały był plan, na pewno w trakcie jego realizacji trzeba będzie od niego odstąpić. W trakcie nauczania wciąż trzeba będzie podejmować decyzje dotyczące uczniów, materiału, powodzenia lub niepowodzenia własnych wysiłków. Trzeba będzie wielokrotnie poprawiać ów plan w czasie lekcji. Po zakończeniu pracy nad materiałem trzeba będzie wykonać czynności kontrolno-oceniające i zastanowić się, jak nauczać, aby następnym razem osiągnąć lepsze rezultaty.

Wszystkie te działania są tak skomplikowane, że wymagają starannego zaplanowania, uważnego nauczania opartego na planie (mimo wszystkich poprawek wykonywanych w trakcie procesu dydaktycznego), ewaluacji, przebudowywania planu i ponownego nauczania. Tak przebiega praca kierowników: planują, realizują plan, oceniają efekty, wprowadzają poprawki. Zarządzają ludźmi – decydują, co ludzie mają zrobić, kiedy, w jakim czasie i jakie przyjąć kryteria jakości pracy (czy uznać pracę za wykonaną i przystąpić do nowego zadania, czy pozostać przy starym).

Do niedawna nie zajmowano się nauczycielem jako kierownikiem, ale raczej jako specjalistą w określonym przedmiocie nauczania. Podjęcie badań nad klasą jako środowiskiem zwróciło uwagę badaczy na to, że nauczycielom nie wystarcza znawstwo przedmiotu i opanowanie sposobów służących przekazywaniu treści programowych uczniom. Niektórzy badacze (np. D. Berliner), uznali porównanie nauczyciela do menedżera za trafne, płodne i wiele wyjaśniające, nie tylko dlatego, że nawiązuje do złożoności klasy i wywieranej na nauczyciela presji. Chodzi o to, że efektywność nauczania można analizować w kategoriach wyraźnie zarysowanego zbioru ogólnych umiejętności. Ogólnych, to znaczy niezależnych od uczniów, treści i kultury szkoły; pewne czynności dydaktyczne systematycznie towarzyszą postępom uczniów, inne wydają się nie mieć związku z uczniowskimi osiągnięciami. Można zatem określić, jakie umiejętności kierownicze potrzebne są w nauczaniu.

Na przykład zamiana rygorystycznej pracy nad materiałem nauczania na swobodne i sympatyczne stosunki w klasie nie sprzyja osiągnięciom uczniów. Postępowanie nauczyciela świadczące o zażyłych stosunkach z uczniami, unikanie nauki na lekcji, wchodzenie nauczyciela w układy z uczniami – to przykłady zachowań obniżających efekty nauczania. Podjęto też badania nad wykorzystaniem czasu na lekcji. Pokazały one, jak ważne jest znaczenie czynnika czasu dla postępów uczniów; zakres i stopień opanowania materiału zależą w dużej mierze od czasu pracy nad tym materiałem. Okazało się, że nauczyciele bardzo różnią się, gdy idzie o sposób gospodarowania czasem. *Czas przydzielony* (ilość czasu zaplanowanego na lekcje danego przedmiotu) odbiegał nieraz znacznie od *czasu zajętego* (czasu rzeczywiście spędzonego przez uczniów na nauce tego przedmiotu). *Czas zajęty* wynosił często około 20% *czasu przydzielonego*.

Badacze stwierdzili, że nauczyciele mogą podnosić proporcję *czasu zajętego* na wiele sposobów. Umiejętność czynienia tego można traktować jako osobny rodzaj umiejętności dydaktycznych, kategorię, która nie podlega oddziaływaniu czynników pośredniczących w rodzaju: pochodzenia uczniów, typu przerabianego materiału, typu szkoły. Nauczyciela można wszak postrzegać jako osobę zarządzającą czasem lekcyjnym, jako menedżera, który podejmuje decyzje, jak uczniowie mają wykorzystywać czas w klasie.

Kategoria czasu poświęconego na naukę materiału nie jest jedyną cechą *kierowniczego stylu* nauczania. Wyróżniono jeszcze inne czynniki szczególnie wyraźnie wpływające na efektywność nauczyciela. Są to:

- **wskazówki naprowadzające,**
- **korygująca informacja zwrotna,**
- **wzmocnienie,**
- **sposobność nauczania się.**

Wskazówki naprowadzające to mapy lub drogowskazy, którymi posługuje się nauczyciel, aby ukierunkować uwagę uczniów na to, czego i jak mają się nauczyć. Intensywne wykorzystywanie wskazówek naprowadzających ma znaczenie zwłaszcza na wczesnym etapie lekcji. To samo można powiedzieć o **korygującej informacji zwrotnej**, kiedy to nauczyciel szybko poprawia błędy w trakcie pisania lub mówienia. **Wzmocnienia** (oceny, pochwała, różne formy nagród) są ważną techniką dydaktyczną, z tym wszakże, że ich poprawne stosowanie wymaga od nauczyciela doświadczenia i znajomości uczniów. Inną kategorią właściwą stylowi kierowniczemu jest **sposobność nauczania się** – okazja stworzona uczniowi, by mógł przyswoić sobie to, co jest nauczane, by miał dostateczną sposobność zaangażowania się w pracę w zakresie, jakiego wymaga temat.

Gdy nauczyciel decyduje się na *styl kierowniczy*, najwięcej znaczy to, czego uczeń ma się nauczyć. Pojawia się pytanie, czego uczniowie się uczą i jak to jest sprawdzane. We wzorze **NnUm** – **m** to materiał przeznaczony do opanowania. Dla nauczyciela przekonanego do tego stylu nauczania **m** to określone fakty, pojęcia, zagadnienia, które należy „umieścić w głowie ucznia”. Umiejętności charakteryzujące styl kierowniczy służą przetransportowaniu dobrze sprecyzowanej wiedzy ze źródła (podręcznika, materiałów dydaktycznych, słów nauczyciela itd.) do miejsca przeznaczenia (uczniowskich umysłów). Gdy chodzi o **n** (czynność nauczania), charakteryzuje się ono szerokim wykorzystywaniem umiejętności kierowniczych, a wśród nich umiejętnością organizowania czynności w czasie, zgrywania materiału nauczania z tym, co sprawdzają testy, oraz zagwarantowania wystarczającej sposobności do nauczania się.

Cel – **c** – czynności nauczania głosi, że uczeń ma opanować określoną, przekazywaną mu wiedzę. Nauczyciel (**N**) korzysta z określonych umiejętności organizacyjnych i menedżerskich (**n**), żeby przekazać uczniom (**U**) określone fakty, pojęcia, umiejętności i koncepcje (**m**), tak aby

uczniowie z jak największym prawdopodobieństwem opanowali je (c). Takie podejście do nauczania podkreśla bezpośredni związek między tym, co robi nauczyciel, a tym, czego nauczy się uczeń. Badania nad tym stylem nauczania nazywa się badaniami proces – produkt. Proces to czynności nauczyciela (n), a produkt to opanowanie przez ucznia materiału (m). Uwaga skupiona jest tu na efektywności nauczania.

Krytyka stylu kierowniczego

Nauczyciel stosujący ten styl przypomina szefa linii produkcyjnej: uczniowie wchodzi na nią w postaci surowca, a potem są – jako osoby – jakoś „obrabiani”, stopniowo przyswajając sobie wiedzę dostarczaną przez szkołę. Nauczyciel jest tu nie tyle częścią procesu kształcenia, ile jego zarządzającym. Nie znajduje się „wewnątrz” tego procesu, ale „na zewnątrz”, skąd zarządza materiałem nauczania, czynnościami ucznia i czasem jego pracy. *Styl kierowniczy* prowokuje do takich porównań, jak: szef fabryki, brygadzysta linii produkcyjnej, poganiacz na galerach. Podkreśla znaczenie zadania, wykonania obowiązku, osiągnięcia rezultatów, odpowiedzialności za brak postępów. Odsuwa na bok te aspekty kształcenia, które dla wielu są najważniejsze: jednostkowy charakter uczenia się, zainteresowania uczniów, szczególne właściwości materiału przedmiotowego, różnicowanie geograficznych, ekonomicznych i kulturowych czynników, od których zależy bieg spraw w szkole.

Jak mogłaby przebiegać lekcja przy użyciu *stylu kierowniczego*? Na przykład tak: nauczyciel omawia cele lekcji; wyklada jasno i bez zbędnych utrudnień materiał; wyznacza pracę jednostkową, żeby uczniowie wyćwiczyli to, co zostało im zaprezentowane; uważnie nadzoruje, na ile samodzielnie uczniowie wykonują zadania; omawia wszelkie wątpliwości; sprawdza zrozumienie; sprawdza stopień opanowania materiału. Krytycy *stylu kierowniczego* zwrócą uwagę na liczne braki tego scenariusza i postawią takie na przykład pytania: czy uczniowie byli zainteresowani materiałem? Czy poznali wartość tej wiedzy? Czy potrafią znaleźć dla niej zastosowanie? Czy byłaby jakaś lepsza droga wprowadzenia materiału? Czy to, czego się uczą, poprawi ich pojmowanie dziedziny wiedzy, z której ów materiał pochodzi? Czy nauczyciel prowadzący tę lekcję zastanawia się nad tym, co powinno być jej treścią, czy po prostu podąża za podręcznikiem?

Styl kierowniczy obejmuje głównie umiejętności dydaktyczne w wąskim rozumieniu, a więc niezależne od treści, od sytuacji, w której przebiega nauczanie, od osoby nauczyciela i ucznia. Skoro styl ten nie liczy się z treścią nauczania, z kontekstem kulturowym i społecznym ani z uczestnikami procesu dydaktycznego, to jaką ma wartość? Jest narzędziem bezpośredniego i jasnego transportowania wiedzy ze źródła do umysłu uczniów. Posługiwanie się tym stylem powoduje wzrost prawdopodobieństwa, że więcej uczniów opanuje szerszy zakres materiału i osiągnie wyższe wyniki (zwłaszcza w standaryzowanych testach osiągnięć), niż umożliwia to inny styl nauczania.

Porównanie szkoły do fabryki jest obecne w amerykańskiej pedagogice od dawna, podobnie jak doktryna, że szkoły muszą być wydajne. Obie koncepcje pojawiły się pod koniec XIX wieku. Za to idei efektywnego nauczyciela, którego uczniowie osiągają wyższe od przeciętnych wyniki testów standaryzowanych, trzeba szukać w schemacie Thorndike'a „bodziec – reakcja – nagroda” (S – R – W) oraz w pracach B.F. Skinnera, poświęconych warunkowaniu instrumentalnemu. Skinner uznał, że „pełny proces nabywania kompetencji w jakiejś dziedzinie należy podzielić na bardzo dużą liczbę bardzo małych kroków; po opanowaniu każdego musi następować wzmocnienie (czyli nagroda)”. Nauczanie zatem można sprowadzić do „konstruowania dla ucznia sekwencji wzmocnień”. Wynika z tego, że nauczyciele będą mogli doprowadzić uczniów do opanowania określonego materiału, jeśli będą wiedzieć, kiedy i jak ich nagradzać za zachowanie, które systematycznie zbliża ich do osiągnięcia postawionych celów (nauczenia się czegoś). Pojmowanie nauczania jako bodźca albo przyczyny, a uczenia się jako reakcji albo skutku pozwoliło badaczom skupić się wyłącznie na tych dwu rodzajach zachowania. Takie kwestie, jak: pochodzenie uczniów, ich życiorys oraz osobliwości treści nauczania pozostały poza obszarem ich zainteresowań.

Behawiorystyczna koncepcja nauczania i uczenia się jako układu „przyczyna – skutek” zdominowała na długo badania dydaktyczne. W pracach behawiorystów i psychologów eksperymentalnych postrzegano nauczanie jako zestaw oddzielnych zachowań (czynności); sprawdzano, czy różne zestawy czynności mają związek z różnicowaniem osiągnięć uczniów. Zakładano ścisłą zależność pomiędzy nauczaniem jako przyczyną, a nauczeniem się jako skutkiem. Postępy w metodologii badań i technikach analizy danych pozwalały na bezpośredni wgląd w szkolny proces dydaktyczny. Nikt jednak nie potrafił wykazać, że nauczyciel i szkoła odpowiadają za więcej niż 15%, a najwyżej 20% zróżnicowania (wariancji) osiągnięć. Największy przyrost osiągnięć, jak pokazały badania z tego nurtu, jest powiązany z czynnościami dydaktycznymi wykonywanymi w obrębie *kierowniczego stylu* nauczania. A zatem sposoby postępowania dydaktycznego związane z tym stylem częściej niż inne prowadzą uczniów do wyższych osiągnięć.

W nowych nurtach badań nad nauczaniem odchodzi się od modelu „proces – produkt”. Przyjmuje się bardziej złożone pojęcia nauczania, uczenia się, klasy szkolnej. Badania W. Doyle'a nad zachodzącymi w środowisku badanych klas interakcjami między nauczycielami, uczniami i materiałem nauczania trzeba uznać za istotny wkład do wiedzy o *kierowniczym stylu* nauczania. Doyle zainteresował się zwłaszcza tym, jak nauczyciele i uczniowie interreagują ze sobą. Chcąc zdefiniować charakter pracy wykonywanej przez uczniów, zauważył, że skoro „nauczyciel oddziałuje na naukę ucznia i jej efekty, opisując zadania, wyjaśniając, co i jak powinien zrobić, żeby zadanie wykonać, udzielając informacji i pomocy w trakcie pracy i wzmacniając samodzielność”, to zasadniczym elementem nauczania jest „sposób, w jaki nauczyciel definiuje i strukturyzuje pracę, którą uczeń ma wykonać”. Program to „zbiór zadań”, którym nauczyciel nadaje strukturę i w których

wykonaniu uczestniczy. Przekształca on (lub tłumaczy) oficjalny program szkolny na serię konkretnych wydarzeń – edukujących ucznia zadań.

Badanie struktury edukujących zadań wzbogaca nasze rozumienie tego, jak nauczyciele i uczniowie angażują się w zachodzące w klasie zdarzenia i działania – te edukujące i te, które nie kształcą. Doyle, podobnie jak Berliner, chciałby pomóc nauczycielom, aby pracowali skuteczniej i wydajniej. Zakłada on, że na to, co dzieje się w klasie, ma większy wpływ proces interakcji między uczniami a nauczycielem i materiałem nauczania. Mniej natomiast znaczy zwykle przejęcie przez nauczyciela władzy nad zdarzeniami w klasie – ich ukierunkowaniem i kontrolowaniem.

Wnioski

Styl kierowniczy wydaje się niezwykle skuteczny. O żadnym innym zestawie metod nauczania nie można powiedzieć, że odpowiada w tak ogromnym (uwzględniając okoliczności) zakresie za osiągnięcia uczniów i zróżnicowanie tych osiągnięć. Ale w przypadku innej organizacji nauczania (np. w systemie tutorialnym, gdzie na jednego nauczyciela przypada dwóch – trzech uczniów) różne aspekty *stylu kierowniczego* mogą okazać się bezużyteczne. Nic tu bowiem nie wymaga organizowania ani zarządzania. Nauczyciel może swobodnie skupić się na pojedynczych uczniach i na tym, czego właśnie się uczą.

Niewykluczone, że *styl kierowniczy* ma dużo więcej wspólnego ze sposobem zorganizowania nauki w szkołach i z tym, jak aktywizuje się uczniów w systemie klasowo-lekcyjnym, niż rozumieniem edukacji jako takiej. Innymi słowy, *styl kierowniczy* wpływa na osiągnięcia uczniów nie dlatego, że jest szczególnie przydatny w kształceniu, ale dlatego, że sprawdza się we współczesnych warunkach nauczania (w systemie klasowo-lekcyjnym). Gdyby te warunki uległy zmianie, być może skuteczność stylu by zmalała. Siła *stylu kierowniczego* bierze się z jego związków ze strukturą oświaty: przepełnione klasy, odpowiedzialność za wyniki, sprawdziany (testy) i oceny, kolejne klasy i świadectwa, uprawnienia do nauczania tylko określonej kategorii uczniów i określonych przedmiotów.

Pojawia się pytanie: czy istnienie określonej szkolnej rzeczywistości ma obligować nauczycieli do przyjęcia takiego stylu nauczania, który płynnie dostosowuje się do strukturalnych i organizacyjnych właściwości szkolnictwa? Czy nauczyciele nie muszą się martwić fundamentalnymi wartościami, które kształtują społeczne rozumienie pojęcia osoby wykształconej? Czy istnieje coś takiego, jak przyrodzony konflikt między zarządzaniem skomplikowaną organizacją, jaką jest szkoła a jednoczesną realizacją ideału w pełni wykształconego człowieka?

STYL TERAPEUTYCZNY (WSPIERAJĄCY)

W *podejściu terapeutycznym* nauczyciel charakteryzuje się empatią. Wspomaga rozwój osobniczy indywidualnych uczniów. Ułatwia im osiągnięcie wyższych szczebli samorealizacji,

rozumienia siebie i akceptacji. Psychoterapia, psychologia humanistyczna, filozofia egzystencjalna wytyczają ów styl, nakierowany głównie na rozwój niezafałszowanej osobowości ucznia. Proces ten przebiega poprzez sensowne – z punktu widzenia danego ucznia – doznania pedagogiczne. *Styl terapeutyczny* pociąga, przepełniony jest godnością i wiarą w każdego człowieka.

W klasie szkolnej przebywają uczniowie, którzy różnią się między sobą pod najbardziej istotnymi względami. Jakie podejście do owych różnic mogą prezentować nauczyciele? Nauczyciel stosujący *styl kierowniczy* ignoruje różnice indywidualne uczniów (ich zróżnicowane charakterystyki), co w warunkach typowej klasy szkolnej jest dość typowym zachowaniem.

Możliwe jest też następujące podejście: nauczyciel uznaje właściwości ucznia nie tyle za naturalny element procesu uczenia się, ile za przeszkodę albo ułatwienie w uczeniu się, podkreśla tym samym wartość przyswajania przez ucznia materiału nauczania. Traktuje różnice indywidualne jako ważny wyznacznik swego działania. W procesie przekazywania uczniom (**U**) jakiejś treści (materiału nauczania – **m**) szczególne cechy ucznia pojmuje jako utrudniające albo przyspieszające ów proces. Nauczyciel ten stara się więc tak potraktować te cechy, aby raczej sprzyjały opanowaniu materiału, niż utrudniały. Różnice indywidualne ważne są dla niego o tyle, o ile potrafi je przezwyciężyć lub wykorzystać dla nauczania określonego materiału przedmiotowego.

Nauczyciel decydujący się na *terapeutyczny styl* nauczania ma odmienne podejście do różnic indywidualnych niż scharakteryzowane wyżej dwa stanowiska. Uznaje je za zasadnicze właściwości procesu uczenia się, a więc przypisuje im żywotne znaczenie dla tego, jak uczeń myśli, działa, przeżywa. Z tej perspektywy tego, czym **jest** uczeń, nie wolno odłączyć od tego, czego i jak się uczy.

Porównajmy *styl kierowniczy* ze *stylem terapeutycznym*, biorąc raz jeszcze pod uwagę wzór **NnUmC**. W *stylu kierowniczym* **m** symbolizuje treść przedmiotową, np. matematykę, historię, język polski. Odpowiednio **n** to zawodowe umiejętności przenoszenia **m** ze źródła do umysłu ucznia w sposób, który umożliwia mu przyswojenie **m** na założonym poziomie kompetencji, a **c** oznacza przyswojenie określonej wiedzy. W *stylu terapeutycznym* zmienia się znaczenie **n**: nauczanie jest czynnością prowadzenia ucznia i towarzyszenia mu podczas czynności dokonywania wyboru i opracowywania materiału. Akt nauczania w znacznie mniejszym stopniu obejmuje przygotowanie materiału do opanowania przez ucznia, a w znacznie wyższym przygotowanie ucznia do wywiązania się z zadania wyboru i opracowania materiału oraz oszacowania osiągnięć.

Celem nauczania w przypadku *stylu terapeutycznego* jest wyposażenie ucznia w potencjał umożliwiający mu stanie się autentyczną jednostką ludzką, osobą zdolną z własnej chęci ponosić odpowiedzialność za swój rozwój, zdolną do samookreślenia poprzez świadomie dokonywane wybory. Nauczyciel terapeuty nie sądzi, by autentyczność ucznia rozwijała się dzięki przyswajaniu martwej wiedzy pozbawionej osobistego znaczenia i nie wpływającej na kształtowanie poczucia tożsamości. Uważa, że dostarczanie uczniowi szczegółowej wiedzy, wybranej, poporcjowanej i przetransportowanej przez kogoś innego, jedynie utrudnia uczniowi zrozumienie siebie jako

odrębnej istoty ludzkiej. Separuje ucznia od siebie samego, bo zmusza go do liczenia się nie z własnymi uczuciami, myślami i koncepcjami, ale z jałowymi dla siebie przemyśleniami, wyobrażeniami i postawami prezentowanymi przez innych.

Nauczyciel jako terapeuta zajmuje się cechami indywidualnymi uczniów, nie lekceważy ich, ale też nie próbuje posłużyć się nimi jako instrumentami wspomagającymi uczenie się treści z podręcznika. Podchodzi do nich bezpośrednio, często otwarcie pytając, jak uczeń, biorąc pod uwagę charakteryzujące go cechy, zamierza pokierować swoim rozwojem i poznawać świat. Jako terapeuta, nauczyciel nie podejmuje się przekazywania wiedzy i umiejętności z zewnętrznych źródeł do umysłu ucznia. Przyjmuje natomiast odpowiedzialność za pomaganie uczniowi w dokonywaniu wyborów, jaką wiedzę poznawać, za pomoc w procesie uczenia się jej i posługiwaniu się nią tak, by służyło to kształtowaniu się tożsamości ucznia.

Egzystencjalne podstawy *stylu terapeutycznego* powodują, że pojmowanie ideału osoby wykształconej odbiega od ujęcia typowego dla *stylu kierowniczego*. Nauczycielowi terapeutycie zależy na tym, aby człowiek stał się autentyczną jednostką ludzką. Być autentycznym, to jest prawdziwym (czyli nie fałszywym, nie oszukującym, zwłaszcza siebie), znaczy brać poważnie własną wolność, rozumieć, że można określać się według własnego wyboru i według niego pokierować swoim życiem, przyjmując za te wybory odpowiedzialność i stawiać czoła ich skutkom.

W *stylu terapeutycznym* celem dla interakcji nauczyciela z uczniem jest autentyzm, podczas gdy w *stylu kierowniczym* cel ten pojmowany jest jako opanowanie określonej wiedzy i umiejętności. Kiedy zostaną przyswojone na odpowiednim poziomie (często opisanym wynikiem w sprawdzianach), uczeń staje się osobą wykształconą. Dla nauczyciela nauczającego *stylem kierowniczym* **m** to wybrany przez niego lub autora programu materiał. Przeciwnie jest w *stylu terapeutycznym*: nauczyciel pomaga i towarzyszy uczniowi (**U**) w uczeniu się materiału **m**, który uczeń sam wybrał. To istotna różnica. W *stylu kierowniczym* formuła **NnUmc** oznacza: Nauczyciel (**N**) naucza (**n**) ucznia (**U**) materiału (**m**), żeby osiągnął **c** (przyswoił sobie określoną wiedzę). W *stylu terapeutycznym* natomiast **N** prowadzi i pomaga (**n**) **U** w wyborze i uczeniu się **m**, żeby **c** (żeby uczeń stał się autentyczną, samorealizującą się osobą). Jak widać, zmienia się podmiot z materiału nauczania na cechy wewnętrzne ucznia.

Można zapytać, czy nie udałoby się wziąć czegoś ze *stylu kierowniczego* i efektywnie nauczyć uczniów materiału przedmiotowego, a jednocześnie być po części terapeutą i zachęcić uczniów, by zmierzali się ze wszystkim, co czyni ich ludźmi. Niestety, wydaje się, że nie można łączyć tych stylów, ponieważ całkowicie odmienne są ich społeczne i psychologiczne fundamenty.

Przykładem szkoły, która powstała z fascynującego połączenia współczesnej krytyki socjologicznej i nowego nurtu psychologii powstałego w opozycji do behawioryzmu i metod eksperymentalnych jest angielska szkoła *Summerhill*. Miała ona postać *stylu terapeutycznego*, a jej

twórcą był A.S. Neill. Uczniowie uczęszczali na lekcje według własnego uznania, a nawet sami decydowali, czy uczyć się czytać, czy arytmetyki.

W Stanach Zjednoczonych krytykę *stylu kierowniczego* podjął P. Goodman, który opowiedział się za „kształceniem młodzieży dokładnie według ich swobodnych wyborów, bez żadnego urabiania”. Uznał, że efektywne nauczanie „wyrasta z potrzeb, chęci, ciekawości lub fantazji”. Jak widać, Goodman główną funkcję dokonywania wyborów przeznacza uczniowi. Uczeń wybiera, czego się uczyć, kiedy, jak i kto będzie nauczał. Funkcja nauczyciela polega na doskonaleniu uczniowskiej zdolności dokonywania wyborów, pomocy uczniom w zastosowaniu poznanej wiedzy i stwarzaniu dogodnych warunków dla indywidualnego rozwoju.

Wiele tego rodzaju idei pedagogicznych wyrosło z psychologii humanistycznej, której główni reprezentanci to: G. Allport, A. Maslow, C. Rogers. Każdy z nich podkreślał niepowtarzalność jednostki. Maslow nie odrzucał twierdzenia behawiorystów, że człowiek działa w odpowiedzi na bodziec. Dowodził jedynie, że działanie to rozumieć należy jako rezultat interakcji między potrzebami tego człowieka a jego niepowtarzalną „przestrzenią życiową”. Każdy człowiek ma swoją hierarchię dążeń, od podstawowych potrzeb życiowych – jedzenia i picia, po wyższe potrzeby, jak potrzeba miłości, podnoszenia samooceny itd. Człowiek, który trafnie interpretuje swoją sytuację, a tym samym zaspokaja swoje potrzeby w możliwie najwyższym stopniu, na jaki pozwala jego przestrzeń życiowa, jak powiada Maslow – samoaktualizuje się. Osobą samoaktualizowaną w pełni jest ktoś, kto posiada zharmonizowaną i zintegrowaną osobowość, charakteryzującą się takimi pozytywnymi rysami, jak: autonomia, twórczość, niezależność, altruizm, zdrowy system celów.

Cele samoaktualizacji i autentyczności dobrze zgadzają się ze sobą. Nauczyciel jako terapeuta dąży do obu, pragnąc ukształtować uczniów o zdrowej osobowości, zdolnych planować, wybierać i działać w sposób, który służy osiągnięciu duchowej i umysłowej dojrzałości oraz rozwojowi. Pedagogiczne implikacje psychologii humanistycznej zawarte są w pracach C. Rogersa. Nauczanie, jak pisze, jest działaniem mocno przecenianym i niewiele ma wspólnego z prawdziwym kształceniem. Ogromne znaczenie przypisuje Rogers **uczeniu się eksperymentalnemu** (uczeniu się przez doświadczenie, doznawanie). Jest to uczenie się wypełnione osobistym zaangażowaniem; człowiek całym sobą uczestniczy w zdarzeniu dydaktycznym (uczenia się), zamiast biernie przyswajać cokolwiek, co prezentuje nauczyciel. Ten proces uczenia się rozpoczyna sam uczeń. Takie uczenie się przenika całą osobowość ucznia i wpływa na każdy jej element. Ocenia je sam uczeń, a nie nauczyciel lub test. Jest osadzone w znaczeniu: materiał i proces uczenia się mają dla ucznia osobisty sens, bo wzmagają zdolność ucznia do rozumienia zdarzeń ważnych dla niego i jego drogi życiowej i wpływania na nie.

Tego rodzaju uczenia się nauczyciel kontrolować nie może. Uczeń angażuje się w nie z własnej woli. Nauczyciel może jedynie wskazywać kierunek, sugerować, zachęcać, a być może, kiedy należy, przestrzegać. Rogers uważa, że „zasadniczo wszystko, czego ktoś może nauczyć kogoś, nie

wywołuje skutków i ma mały lub nieistotny wpływ na postępowanie”. Nieważne, czego nauczamy, ważne, czego się uczymy. „Znacząco na zachowanie wpływa jedynie to, co zostało opanowane dzięki samodzielnemu odkryciu i uznane za mające osobisty sens”. Uczenie się poprzez samodzielne odkrywanie owocuje prawdą, jest „efektem dla ucznia wartościowym, a uzyskanym dzięki doświadczeniu”. Ponieważ tego typu efekty uczenia się mają **osobisty** sens, „nie da się ich bezpośrednio przekazywać innym”. Nauczyciel nie przekazuje zatem wiedzy i umiejętności, lecz pomaga w ich zdobywaniu. Wykonując rolę przewodnika lub katalizatora uczenia się, nauczyciel musi być „autentyczny w swoich stosunkach z uczniami. Wolno mu być entuzjastą, wolno być znudzonym, zainteresowanym uczniami, złym na nich, wolno być wrażliwym i tkliwym. Ponieważ przyznaje się do swoich uczuć, nie widzi potrzeby narzucania ich uczniom”.

Maslow i Rogers pokazują, że psychologia humanistyczna opiera się na swobodzie, wyborach, indywidualnym dojrzewaniu i staraniu o zdrowie psychiczne. Z tego punktu widzenia kształcenie wnosi tu znaczący wkład, ale nie poprzez tradycyjny mechanizm dostarczania uczniom porcji wiedzy przedmiotowej; uczniowi trzeba jedynie pomóc w jego przedsięwzięciu. Zadanie nauczycieli polega na poprowadzeniu ucznia w głąb siebie, do własnego „ja”, tak, aby uczeń potrafił, wychodząc od swego „ja”, wybrać treść uczenia się i sposoby wykorzystania opanowanej treści. Taki stosunek między nauczycielem a uczniem Noddings i Shore opisują jako intuicyjną opiekę i miłość, jako **miłość pedagogiczną** – „obejmujące nauczyciela i ucznia uczucie troskliwości i intuicyjnej wrażliwości; umiłowanie i intuicyjne „wyczuwanie” poznawanej dziedziny, ulubienie aktu uczenia się i nauczania”.

Połączenie roli „kierownika” i „terapeuty” nie jest możliwe, jeśli przyjmie się argumentację Rogersa, który zakłada, że nie da się, jak chce tego *kierownicze podejście* do nauczania, umieścić w głowie ucznia wiedzy, przynajmniej takiej, która ma mieć dla niego sens. Stosując *styl kierowniczy*, usuwa się ucznia z pola, uniemożliwiając mu umieszczenie wiedzy w zasobie własnych doświadczeń, a tym samym uniemożliwiając mu wydobywanie z niej sensu i pozbawiając go wolności, niezbędnej, by żyć autentycznie i realizować siebie.

Przyswajając jakąś wiadomość, uczeń nadaje jej zawsze znaczenie. Dokładniej mówiąc, uczeń przyswaja znaczenie wiadomości, nie ją samą. W przypadku *stylu kierowniczego* uczeń zestawia nową wiadomość z wiedzą, którą już ma (dzięki zewnętrznym źródłom wiedzy), w zasadzie przejmując znaczenie wiadomości od nauczyciela lub podręcznika. W przypadku *stylu terapeutycznego* nie dość, że uczeń sam ma wpływ na dobór wiadomości do opanowania, to pracuje nad nią, czyniąc z niej element jakiejś złożonej sytuacji społecznej i/lub psychologicznej: patrzy na nią przez pryzmat interakcji społecznych, własnych potrzeb, poglądów, wartości. Dużo wszechstronniej i swobodniej pracuje nad nadaniem wiadomości znaczenia; jest to znaczenie wypracowane świadomie i osobiście, a nie przejęte od kogoś.

Według nauczyciela terapeuty *styl kierowniczy* prowadzi do izolacji, gdyż między uczniem a wiedzą buduje przegrodę. Uczeń przyswaja sobie cudzą wiedzę, na cudzych warunkach, dla cudzych celów. Kompromis wydaje się niemożliwy; *styl kierowniczy* likwiduje właściwości uczenia się obecne w *stylu terapeutycznym*.

Styl kierowniczy opiera się na **behawioralnej, eksperymentalnej psychologii**, która z kolei wyrasta z **filozofii logicznego empiryzmu** lub **pozytywizmu**. Pozytywizm to stanowisko filozoficzne wobec wiedzy, przypisujące najwyższą wagę obserwacji zjawisk, testowaniu hipotez, obiektywności i weryfikowalności twierdzeń. Pełnię rozwoju osiągnął pod koniec XIX wieku. W nieco zmodyfikowanej, współczesnej wersji pozytywizm podtrzymuje wizerunek nowoczesnej nauki oraz zdecydowanie ilościowy charakter badań pedagogicznych. Kategorie zamiarów i wolności, odczuć i emocji, intuicji i troski, subiektywnych i duchowych przeżyć, tak istotne dla psychologii humanistycznej, są zakazane w świecie pozytywistyczno-behawiorystycznym. Nowsze formy badań pedagogicznych – badania jakościowe – stały się konkurencją dla podejścia pozytywistycznego, wnosząc do perspektywy badawczej humanistyczny czynnik edukacji. Niemniej jednak sprzeczności między *stylem kierowniczym* i *terapeutycznym*, ich wzajemna nieprzystawalność wydają się nie do przewyciężenia.

Albo wierzy się, że uczniom należy przedstawić materiał przeznaczony do opanowania, albo że to oni sami mogą i powinni decydować, czego się uczyć. Albo sądzi się, że nauczyciel może nauczyć określonej wiedzy, albo że może jedynie wskazać uczniom drogę do tej wiedzy. Albo uważa się, że celem kształcenia jest nauczanie wiadomości i umiejętności, albo że autentyczność i samorealizacja ucznia. Nie można jednocześnie podzielać jednego i drugiego przekonania.

Fundamentem filozoficznym psychologii humanistycznej (i *stylu terapeutycznego*) jest **egzystencjalizm**. Wielu badaczy uważa, że pozytywizm i egzystencjalizm są nie do pogodzenia. Większość egzystencjalistów zgadza się z tezą, że egzystencja poprzedza esencję, to znaczy że najpierw istniejemy „w ogóle”, a dopiero potem stajemy się czymś szczególnym. W miarę konfrontowania się ze światem i wybierania własnych dróg prowadzących przez świat stajemy się kimś i czymś. Jeśli unikamy wyborów i ich konsekwencji, to w rzeczywistości unikamy tego, co jest istotą człowieczeństwa: wolności. Bycie autentycznym wymaga stawienia czoła wolności, nadawania wszystkiemu własnego sensu i wybierania dróg do własnej przyszłości.

Nauczyciel, który wybiera *styl kierowniczy*, podąża za programem, więc na przykład uczy swoich uczniów matematyki. Jest szczęśliwy, kiedy udaje mu się trwale zainteresować uczniów tą dziedziną wiedzy. Ale, zdaniem psychologa humanistycznego i egzystencjalisty, takie działanie prowadzi donikąd. To nie uczniowie postanowili uczyć się treści matematycznych. W ich indywidualnym życiu brakuje czynników, dzięki którym znajomość tej wiedzy miałaby dla nich osobisty sens i na których mogliby oprzeć jej przyswojenie. Na nauczycielu „kierowniku” nie spoczywa odpowiedzialność za rozwijanie w uczniach zdolności dokonywania wyborów

i kształtowania tożsamości, rozwijania ich poczucia sprawstwa i osobistych znaczeń. Zresztą nie interesuje go to.

Wnioski

Wielu dydaktyków opisuje nauczanie w kategoriach przyczyna-skutek, proces-produkt pozytywistyczną terminologią, a krytycy takiego podejścia twierdzą, że nieobecny jest tu prawdziwie ludzki aspekt, który nadaje sens nauczaniu. W dyskursie dydaktyki są też obecne fenomenologiczne, egzystencjalistyczne opisy nauczania jako niepowtarzalnego doświadczenia osobistego. Tym razem krytycy wskazują na to, że sprawozdania z osobistych przeżyć nie dają podstaw do wartościowych generalizacji.

Jest jeszcze jeden problem. Zwolennicy *stylu terapeutycznego* niechętnie odnoszą się do ustalania ideału osoby wykształconej, ponieważ każdy człowiek jest inny. Wybierając własne drogi życiowe, podtrzymuje swoją wyjątkowość. Nie istnieją zatem wspólne standardy ani rezultaty, na podstawie których można by stwierdzić, kiedy ktoś staje się osobą wykształconą. W tym miejscu pojawia się trudny, z punktu widzenia *stylu terapeutycznego*, problem. Skoro każdy człowiek jest inny, a kolejne wybory tę inność podtrzymują, to wybory są podejmowane z myślą o planowanej indywidualnie przyszłości. Pojawia się pytanie: co z przyszłością społeczeństwa, kraju, narodu? Czy nie mają one prawa rozciągnąć kontroli nad szkolnictwem, żeby służyło wspólnym celom i upowszechniało wiedzę o wspólnym dla wielu znaczeniu? Czy rząd nie powinien w trosce o trwanie kultury i narodu narzucić wspólnego programu nauczania wszystkim dzieciom?

W wielu systemach edukacyjnych panuje pogląd, że utrzymanie demokracji i narodowej tożsamości wymaga jednolitego kształcenia. Pogląd ten wyraża się w istnieniu obowiązkowych podstaw programowych. Po przyswojeniu takiego trzonu programowego, uczeń zwykle może wybierać przedmioty, programy i kursy, może też (po przekroczeniu wieku obowiązku szkolnego) opuścić szkołę. Wcześniej jednak ważne jest wspólne dobro. Jak zatem akceptować propagowany przez zwolenników *stylu terapeutycznego* swobodny uczniowski wybór czasu, miejsca i treści kształcenia?

STYL WYZWALAJĄCY (EMANCYPACYJNY)

Styl wyzwalający nie jest kompromisem między *stylem kierowniczym* i *terapeutycznym*, nie usuwa też sprzeczności, jaką zrodziło zestawienie behawioryzmu z psychologią humanistyczną. Kładzie on nacisk na materiał nauczania, co powoduje jego odmienność pod względem nauczania i jego celów.

Styl ten czyni z nauczyciela oswobodziciela, wyzwoliciela umysłu jednostki, inżyniera osobowości wszechstronnie rozwiniętej, rozumnej, racjonalnej i moralnej. Fundamentem współczesnej wersji tego podejścia jest klasyczna koncepcja wykształcenia liberalnego.

W przeciwieństwie do wykształcenia utylitarnego, które pozwala skutecznie wykonywać zawód i funkcjonować w społeczeństwie, wykształcenie liberalne ma uwolnić człowieka od myślenia pod dyktando doraźnych okoliczności. Ma więc wyposażyć go w stosowną wiedzę, umiejętności i postawy. W praktyce znakiem rozpoznawczym kształcenia liberalnego jest myślenie krytyczne. W istocie kształcenie liberalne to tyle, co tradycyjne kształcenie ogólne.

Analizując raz jeszcze formułę **NnUmc** – można zauważyć, że omawiane style kładą nacisk na różne zmienne z tego wzoru. *Styl kierowniczy* podkreśla, co robi nauczyciel (**n**), *styl terapeutyczny* – kim jest uczeń (**U**) i jaką przyszłość wybiera. Cele w obu stylach są odmienne i zdają się wzajemnie wykluczać. W *stylu kierowniczym* nauczyciel dąży do tego, by uczeń przyswoił sobie określone wiadomości i umiejętności. W *stylu terapeutycznym* nauczyciel wspiera ucznia i ukierunkowuje tak, by stawał się człowiekiem autentycznym. *Styl wyzwalający* na pierwsze miejsce wysuwa zmienną do tej pory nie analizowaną – materiał nauczania (**m**).

Nauczyciel, który wybiera *styl wyzwalający*, największą wagę przywiązuje do materiału, a znacznie mniejszą do umiejętności dydaktycznych oraz psychicznego i emocjonalnego stanu uczniów. Zastanawia się, jak przekazać skomplikowany materiał uczniom różniącym się zdolnościami, doświadczeniem, zainteresowaniami. Wierzy w wartość przygotowanego materiału i gotów jest w miarę poznawania uczniów poczynić w nim stosowne zmiany.

Porównajmy cele nauczania w każdym z trzech stylów nauczania. Samo wydobycie na pierwszy plan umiejętności dydaktycznych nie gwarantuje, że nauczyciel uczy *stylem kierowniczym*; musi znaleźć efektywne metody przyswajania wiadomości i umiejętności. Samo wydobycie na pierwszy plan ucznia nie czyni jeszcze nauczyciela *terapeutą*; musi skupić się na wspomaganiu ucznia po to, by stał się człowiekiem autentycznym. Samo wydobycie na pierwszy plan materiału nie wystarczy, żeby mówić o *stylu wyzwalającym*; trzeba dążyć do celu – wyzwolenia umysłu ucznia z ograniczeń codziennych doświadczeń, z banału, konwencji, stereotypów. Zatem nauczyciel uczący *stylem wyzwalającym* dobiera i porządkuje materiał nauczania pod szczególnym kątem – wyswobodzenia umysłu ucznia.

Pojawia się pytanie: jaka jest różnica między materiałem nauczania w *stylu kierowniczym* i *wyzwalającym*? W obu chodzi o wiedzę, choć w tym drugim stylu wiedza wydaje się być opisana na wyższym poziomie złożoności. Ale sama różnica w głębokości i zakresie wiedzy nie wystarczy, aby odróżnić materiał z *podejścia kierowniczego* do nauczania od *podejścia wyzwalającego*. Charakter wiedzy i sposób jej zgłębiania są odmienne. W *stylu kierowniczym* materiał nauczania ma postać faktów, idei, zagadnień, dziedzin przedstawionych niejednokrotnie w formie docelowych zachowań lub mierzalnych kompetencji. Tego rodzaju uszczegółowienie materiału jest konieczne, jeżeli zamierza się za pomocą standaryzowanych testów sprawdzić co, jeśli w ogóle coś, uczeń przejął od nauczyciela. Zadanie nauczyciela polega tu na przeniesieniu materiału ze źródeł, w których się znajduje, do umysłu ucznia. Nauczanie tym stylem jest w dużym stopniu wyznaczone

przez umiejętności dydaktyczne nauczyciela; efekty przekazywania wiedzy zależą od technik, którymi się posługuje.

Styl wyzwalający to maniera nauczania silnie podlegająca wpływowi materiału. Maniera to względnie trwała dyspozycja do działania w określony sposób w powtarzających się warunkach. Przez pojęcie maniery nauczania można rozumieć specyficzny sposób wykonywania czynności nauczania. Dla *stylu wyzwalającego* maniera nauczania ma znaczenie krytyczne, gdyż w dużej mierze decyduje, czy przewidziane do opanowania wiadomości i umiejętności uwolnią umysł, czy też oplączą go siecią banalnych, nie mających nic do rzeczy faktów i szablonowych umiejętności.

Nauczyciel nauczający *stylem wyzwalającym*, chcąc by jego uczniowie stali się np. krytycznymi i sceptycznymi badaczami, musi posłużyć uczniom za wzór. Jeżeli natura nauczanej dziedziny (np. fizyka) wymaga krytycznych badaczy, uczniowie powinni zobaczyć, jak w takiej roli funkcjonuje nauczyciel.

Jeden z czołowych współczesnych zwolenników *stylu wyzwalającego* – R.S. Peters – pisze o „zasadach proceduralnych” nauczania, które są elementem maniery. „Konieczny jest szacunek dla dowodów i zakaz ich retuszowania; konieczna jest wola przyznania się do błędu; zakazane jest przeszkadzanie, gdy ktoś zgłasza wątpliwości; konieczny jest szacunek dla partnerów w dyskusji i zakazane ataki na to, co mówią i kim są”. Nauczyciel ma nie tylko przejawiać te maniery, ale też podsuwać je uczniom i zachęcać do naśladownictwa, a potem chwalić, gdy je okażą. Uczenie się w tym stylu to nie tylko pojmowanie teorii i poznawanie faktów, ale też krytyczne rozpatrywanie i doskonalenie materii danej dziedziny wiedzy. Jej przyswajanie ma odbywać się w sposób właściwy rodzajowi tej wiedzy.

Maniera nauczania literatury może być inna niż fizyki. Nauczyciel literatury może chcieć przejawiać emocje i zaangażowanie i zarazić nimi uczniów, natomiast nauczanie fizyki wymaga raczej chłodu, dystansu, respektowania reguł konwencjonalnego badania i rozumowania. Nauczyciele muzyki i plastyki z kolei mogą pozwolić sobie na odejście od tradycyjnych reguł harmonii, rytmu, kolorystyki, aby zachęcić uczniów do oryginalności. Jak widać, każdy przedmiot nauczania ma właściwy sobie zestaw manier i zasad proceduralnych.

Wydaje się jednak, że na manierę nauczania wpływa nie tylko natura materiału (fizyki, literatury itd.), ale także stopień skomplikowania (wyrafinowania) materiału. Jeśli jest niski, przestaje być dla ucznia atrakcyjny i nie stanowi dla niego większej wartości. Materiał płytki ogranicza i upraszcza manierę. Sytuacja taka jest bardziej prawdopodobna w *stylu kierowniczym*, gdyż wymaga on wiedzy bardzo szczegółowej. Chodzi w tym stylu o to, żeby wiedzę ucznia można było dokładnie rozpoznać i drobiazgowo zaprojektować czynności nauczania, przeprowadzić je, a na koniec jednoznacznie ocenić, czego i jak się nauczył. Wiadomości i umiejętności na tak konkretnym poziomie zamykają raczej przed nauczycielem możliwości nauczania inną manierą, jak maniera oddająca elementarne, a nawet prymitywne pojmowanie materiału. Dużo mniej prawdopodobne jest,

że coś takiego zdarzy się w *stylu wyzwalającym*, ponieważ kładzie on nacisk na wyrafinowanie materiału nauczania, jego pogłębienie tak, aby oddawał naturę dziedziny wiedzy.

O manierze można też mówić w sensie ogólnym. Jej forma i charakter nie zależą wtedy od specyfiki dziedziny wiedzy, nadaje się ona do stosowania przy nauczaniu wszystkich przedmiotów. Cechy tej ogólnej manieri można nazwać przymiotami ducha i umysłu. Wśród przymiotów ducha znajdujemy: uczciwość, konsekwencję, bezstronność, sprawiedliwość. Do cnót umysłu zaliczamy: rozsądek, brak uprzedzeń, otwartość, szacunek dla dowodów, ciekawość, refleksyjność, rozumny sceptycyzm. Każdy z tych przymiotów opisuje sposób postępowania, który – zdaniem zwolenników *stylu wyzwalającego* – powinien charakteryzować wszelkie nauczanie. Są one dla nich elementem materiału nauczania. Mają być przyswojone przez uczniów identycznie jak wiadomości i umiejętności. W tym stylu maniera jest częścią materiału nauczania, ponieważ za każdym razem, gdy przekazujemy materiał jakiegoś przedmiotu uczniom, przekazujemy im też sposób obchodzenia się z nim. Uczą się więc oni nie tylko określonych treści, ale i tego, jak postępuje z materiałem nauczyciel. Zwykle nie myśli się o tym aspekcie nauczania (traktując go jako element tak zwanego *programu ukrytego*), ale w *stylu wyzwalającym* jest to kluczowy składnik procesu nauczania. Uczniowie mają bowiem przyswoić sobie manierę (ogólną i związaną ze specyfiką przedmiotu) z równie dobrym efektem, jak wiadomości i umiejętności. Materiał nauczania pozbawiony składnika manieri nie jest w stanie przynieść wyzwolenia.

Maniery (w sensie cech charakteru), jako elementu materiału nauczania, nie da się nauczać bezpośrednio, tak jak naucza się wiedzy i umiejętności. Cech charakteru nauczyć można poprzez przykłady i modele, nie zaś na drodze nauczania bezpośredniego. Skoro mają być nabyte przez uczniów, muszą wcześniej stać się częścią manieri nauczyciela. Choć nauczane pośrednio, są dla *stylu wyzwalającego* niezbędnym składnikiem materiału nauczania. Brytyjski filozof G. Ryle zauważył, że cechy charakteru nabywamy dzięki pokazowi i nauczaniu oraz odpowiednio stosowanym zachętom i karom. Doskonallymy je potem sami. Tak uczeń przejmuje manierę nauczyciela. Tym, co niszczy *styl wyzwalający*, jest apelowanie do uczniów, by wyróżniali się manierą, której nie przejawia nauczyciel (np. nauczyciel plastyki, który mówi wciąż o pomysłowości i autentyczności ekspresji, ale od uczniów wymaga wiernego naśladowania).

Nauczyciel nauczający *stylem wyzwalającym* dba, by służyć za wzór ogólnych i specyficznych manier sprzyjających uwolnieniu umysłów uczniowskich z dogmatów, konwencji i stereotypów. Gdy zależy mu na oryginalności uczniów, nie realizuje hasła programowego „oryginalność”, ale włącza ją do swojego działania, stwarza uczniom sposobność do bycia oryginalnym, nagradza przejawy oryginalności. To samo dotyczy krytycznego myślenia, współczucia, uczciwości w kontaktach z ludźmi itd. Te i wiele innych rysów charakteru uczniowie nabywają nie wprost, choć skutek nauczania.

Trzeba odróżnić naturę materiału nauczania od bogactwa i złożoności wiedzy prezentowanej uczniom. Jak wiadomo, w *stylu kierowniczym* materiał (treść) nauczania jest bardzo szczegółowy, ponieważ jest to warunkiem dobrego wywiązania się nauczyciela z roli menedżera procesu dydaktycznego. Realizacja tego warunku wyrasta głównie z wcześniejszych doświadczeń: jakiego rodzaju materiału uczniowie uczą się najlepiej, opanowanie jakiego rodzaju materiału daje się najdokładniej sprawdzić. Warunki *stylu wyzwalającego* są zupełnie inne. Nauczyciel uważa tu, że umysł rozwija się i wyzwala dzięki opanowaniu szerokich podstaw wiedzy połączonej z najlepiej pasującymi do niej intelektualnymi i moralnymi właściwościami charakteru. Treść owych podstaw nie wynika z możliwości skutecznego uczenia się dzieci w danym wieku ani z tego, co da się ocenić z największą trafnością i rzetelnością.

Nauczyciel pracujący tym stylem ściśle kontroluje to, co uznaje za wiedzę programową. Wyjaśnia tę kwestię P.H. Hirst. Twierdzi, że wiedza istnieje w siedmiu postaciach: matematyka, nauki fizyczne, nauki o człowieku, historia, religia, literatura i sztuki piękne, filozofia. Te siedem dziedzin pokrywa całe pole wiedzy ludzkiej o świecie. Kształcenie szkolne powinno wprowadzać uczniów we wszystkie dziedziny.

Zwolennicy *orientacji wyzwalającej* zajmują się nie tylko tym, **jakie** są właściwe postacie wiedzy, lecz i tym, **jak** ich nauczać. Zabrania się nauczycielowi umieszczania w programie przypadkowych zagadnień (skoro celem jest wyzwolenie umysłu, trzeba wybierać spośród dopuszczalnych postaci wiedzy) i nauczania ich w dowolny sposób. Według Hirsta każda postać wiedzy ma specyficzne właściwości, na podstawie których nauczyciel orientuje się, co jest w danym przedmiocie nauczania podstawowe i co rozwija umysł. Każda postać wiedzy to spójny system pojęciowy wytworzony przez ludzkość w toku dziejów. Pojęcia właściwe danej postaci wiedzy oddają jej kluczowe aspekty. Np. dla nadania sensu doznaniom artystycznym potrzebne jest pojęcie piękna; nadanie sensu doświadczaniu naturalnego (fizycznego) świata wymaga takich pojęć, jak: prawda, fakt, dowód; dla zrozumienia zagadnień matematycznych potrzebujemy pojęcia liczby itd. Oprócz tych kluczowych pojęć, każda postać wiedzy ma wyróżniającą własną strukturę (np. reguły rozwiązywania równań w matematyce różnią się od reguł gramatycznych w nauce o języku), własny uporządkowany zbiór specyficznych umiejętności i metod formułowania twierdzeń (metoda naukowa) i własny zestaw kryteriów, na podstawie których każdy może zweryfikować i osądzić twierdzenia. Tak rozumiana zawartość wiedzy może wydać się skomplikowana, co skutkuje tym, że niewielu nauczycieli decyduje się przyjąć za własne zasady *stylu wyzwalającego*.

W procesie dojrzewania, rozwoju człowiek doświadcza otaczającego go świata. Dzięki zmysłom odbiera wiadomości. Informacji, które trafiają do umysłu, można nie zauważyć, albo zauważywszy, od razu je zapomnieć. Można informacje na krótko przechować w pamięci, ale można też opracować je szczegółowo, powiązać z innymi, wytworzyć nowe informacje i pomysły. Wszystko, co dzieje się w naszym umyśle, oddziałuje na kolejne informacje przyjmowane przez

nasze zmysły. Wiedza uprzednia (zmagazynowana w naszym umyśle) ma głęboki wpływ na to, co staramy się zobaczyć i usłyszeć, na to, co rzeczywiście zobaczymy i usłyszymy, a w końcu na to, jak zinterpretujemy to, co zobaczyliśmy, usłyszeliśmy, czuliśmy.

To, jak przesiewamy, przetwarzamy i strukturyzujemy przyjmowane informacje (zwane danymi wejściowymi) jest w *stylu wyzwalającym* sprawą krytyczną. Wyliczone wyżej postacie wiedzy uznaje się za jedne z najbardziej wyrafinowanych instrumentów nadawania struktury temu, czego doświadczamy, czyli nadawania doświadczeniu głębokiego i wartościowego praktycznie sensu; dzięki nim potrafimy kontrolować i przekształcać nasze doznania. Nie składają się one po prostu z faktów, liczb i formuł, ale z kluczowych (centralnych) zasad, wyraźnych struktur logicznych, metod badawczych, uznanych kryteriów oceny. Jeżeli ucząc się pierwszych, uczymy się tych drugich, zdobywamy prawdziwie solidną wiedzę, dzięki której uwalniamy nasz umysł od ograniczeń, fałszywych pokus i chaotycznych doznań.

Nauczyciel naucza *stylem wyzwalającym*, kiedy kładzie nacisk na **m** (materiał nauczania) w formule **NnUmC**, ale pod warunkiem, że nie postrzega tego materiału jako po prostu faktów, liczb i formuł. Poza tym styl ten wymaga od nauczyciela, oprócz przekazywania treści przedmiotowej, także okazywania maniery człowieka o umyśle wyzwolonym. Nauczyciel ów musi cechować się przymiotami umysłu i ducha oraz służyć uczniom jako ich wzór.

Materiał nauczania musi też mieć określoną postać. Trzeba go tak zaprojektować i zaprezentować, żeby uczeń uchwycił podstawową strukturę rozmaitych postaci wiedzy, dzięki czemu z kolei potrafi nadać strukturę własnym doznaniom. Według Hirsta struktura materiału nauczania ujawnia się poprzez pojęcia kluczowe dla danej dziedziny (postaci wiedzy), typowe powiązania logiczne (zasady, według których uznaje się pojęcia za powiązane, a wiedzę za spójną), metody badawcze (np. eksperyment, analiza źródeł historycznych, metody etnograficzne, fenomenologia), kryteria weryfikacji, oceniania hipotez i twierdzeń. Przyswajanie dziedziny wiedzy (matematyki, historii itd.) oznacza zatem opanowywanie głównych pojęć, rozumienie jej logicznej struktury, przeprowadzanie badań według rygorów metodologicznych, rozpoznawanie wartości własnych odkryć i wytworów.

Zwolennicy *stylu wyzwalającego* od dawna są przekonani, że wiedza ma formę (strukturę). Zdaniem J.S. Brunera (autora klasycznej już pracy *Proces kształcenia*), uchwycenie struktury przedmiotu nauczania polega na zrozumieniu go w taki sposób, że możliwe staje się włączenie do tej struktury nowych elementów w sensowny sposób. „Uczyć się struktury – pisze Bruner – to uczyć się, jak rzeczy są powiązane”. Podkreśla rolę idei kluczowych – najważniejszych zasad leżących u podstaw wszelkich nauk. Bruner reprezentuje szkołę myślenia o materiale nauczania (wiedzy) zwaną psychologią poznawczą; odmienną od behawioryzmu (*styl kierowniczy*) i psychologii humanistycznej (*styl terapeutyczny*). Psychologów poznawczych interesują zwłaszcza sposoby przyswajania,

interpretowania, stosowania i poszerzania wiedzy, co jest też przedmiotem uwagi zwolenników *stylu wyzwalającego*.

Wyzwolenie jako emancypacja

W *orientacji wyzwalającej* pojawił się ostatnio nowy kierunek myślenia, którego korzenie tkwią w filozofii neomarksistowskiej i co sprawia, że bardziej chodzi w nim o kwestie polityczne i społeczne niż o materiał i manierę nauczania. Można traktować go jako odmianę *stylu wyzwalającego* (ma bowiem za cel wyzwolenie umysłu, choć szczególnym sposobem), można dowodzić, że jest osobnym stylem. Pedagodzy traktujący tę orientację jako odrębną od *stylu wyzwalającego* mówią o **pedagogice krytycznej** albo o **nauczaniu emancypującym**. Reprezentanci tego nurtu postrzegają świat społeczny jako miejsce nieustannej walki i ucisku. Ci, którzy mają władzę, przywileje i wysoką pozycję, podkreślają to, a ci, którzy widzą się gorszymi, godzą się ze swoim losem. Emancypacyjniści dowodzą, że szkoła jest instrumentem społecznej reprodukcji: przygotowuje dzieci z niższych klas społecznych do roli potulnych robotników, posłusznych rozkazom, a dzieci z klas wyższych kształci do przewodzenia i wykonywania władzy. Celem nauczania emancypacyjnego jest zatem wyzwolenie umysłów uczniowskich z nieuświadomianych sobie więzów sposobu myślenia o własnej klasie społecznej, płci, rasie i kulturze. Ów sposób myślenia sprawia, że poddają się uciskowi; ubezwłasnowolnia ich, osłabia i odbiera szansę na lepsze życie.

Emancypacyjną rolę nauczyciela zajmował się m.in. jeden z najbardziej znanych pedagogów – P. Freire – twórca systemu nauczania dorosłych analfabetów w zacofanych rejonach Brazylii. W książce *Pedagogika uciskanych* przedstawił swoje polityczne i filozoficzne koncepcje, a także własne metody pedagogiczne, których zadaniem było pobudzanie i podtrzymywanie „**krytycznej świadomości**” ludzi. Najważniejsze dla Freire’a było wyzwolenie ubogich, bezsilnych i niewykształconych ludzi, którzy zostali poddani, niczym niewolnicy, władzy ludzi bogatych. Uważał, że grupa dominująca narzuca uciskanym wygodny dla siebie pogląd na społeczną rzeczywistość, przez co nie są oni w stanie zrozumieć i ocenić swojego położenia ani pomyśleć, że mogłoby być inne. Ta wersja społecznej rzeczywistości zaszczepiana jest werbalnie, wizualnie, poprzez obyczaje, mity, kulturę masową oraz mnóstwo innych niedostrzegalnych i subtelnych sposobów kształtowania życia społecznego. Uciskani przyjmują tę niszczącą ich psychikę wersję rzeczywistości. Akceptując dominującą perspektywę, zaczynają myśleć o sobie jako o istotach bezwartościowych, bezradnych, gorszych. Przyswajają sobie cechy psychiczne charakteryzujące ludzi uciśnionych: fatalizm, autodeprecjację, zależność emocjonalną.

Głównym celem edukacji jest zatem, jak twierdzi Freire, przewyciężenie tych postaw i zastąpienie ich aktywną niezależnością i samoodповідzialnością. Nie można tego osiągnąć drogą traktowania tych ludzi jako obiekty, których zachowanie ma zostać przekształcone przez pedagogów.

Przeciwnie, trzeba podejść do nich jako działających ludzi, zasługujących na naszą pomoc, dzięki której sami się wyzwolą. Trzeba sprawić, by się ocknęli, a to można osiągnąć jedynie przez dialog. „Uczniowie” i ich „nauczyciele” muszą stać się współpracownikami, współbadaczami, którzy wspólnie kształtują swoją świadomość rzeczywistości i wizje możliwego, lepszego świata. Zdolność odejścia od nieświadomej akceptacji realiów i odbierania świata w sposób krytyczny – wśród wszechobecnych, potężnych i wyrafinowanych sił, które uciskają – to właśnie jest według Freire’a **krytyczna świadomość**.

Ten nurt pedagogiczny (stanowisko emancypacyjne) reprezentują współcześnie m.in.: M. Apple, H. Giroux, P. McLaren, S. Aronowitz, T. Popkewitz, I. Shor. Przeciwstawiają się oni społecznej reprodukcji i postulują, aby celem kształcenia uczynić podnoszenie krytycznej świadomości ludzi uciskanych, tak by mogli się wyzwolić spod dominacji innych. Cel ten dotyczy wszystkich, których nauczono nie sprzeciwiać się wyznaczonemu im losowi. Przykładem współczesnego programu emancypacyjnego może być edukacja wielokulturowa, studia feministyczne itp. Choć zarówno *podejście emancypacyjne*, jak *wyzwalające* ma na celu wyzwolenie umysłu ucznia, to jedynie to pierwsze deklaruje otwarcie, że jest to cel polityczny. Jednak jednych i drugich interesuje moralny efekt kształcenia – umysł wolny. Różnica między nimi polega na tym, że zwolennicy *nurtu emancypacyjnego* konstruują programy edukacyjne oparte na koncepcji Freire’a i jego następców, natomiast *styl wyzwalający* utożsamia można z głównym nurtem edukacji liberalnej, w którym główną rolę odgrywają takie pojęcia, jak: maniera, przymioty, postacie wiedzy i *paideia*.

Korzenie *stylu wyzwalającego* prowadzą raczej do filozofii niż do psychologii. Początków można szukać u Platona i Arystotelesa. Pojęcie wykształcenia ogólnego (kiedyś nazywanego klasycznym) ma jednoznacznie greckie (i rzymskie) pochodzenie. Grecka *paideia* stanowi trzon pojęciowy *wyzwalającego stylu* nauczania.

Paideia to nazwa systemu kształcenia w starożytnej Grecji i Rzymie. Program nauczania zawierał gimnastykę, retorykę, filozofię, historię naturalną, muzykę, gramatykę, matematykę i geografii (program podobny do postaci wiedzy Hirsta). Tego rodzaju przedmioty składają się na wykształcenie ogólne, a ich studiowanie czyni człowieka „harmonijnie ukształtowanym”, przygotowanym ogólnie do życia. W początkach ery chrześcijańskiej grecką *paideię* rozumiano jako *humanistykę* – kulturę gatunku ludzkiego. Zarówno *paideia*, jak humanistyka ogniskują się wokół zdolności człowieka osiągnięcia najbardziej szlachetnych celów, najwyższych poziomów wiedzy, największych cnót. Idea doskonałości ludzkich osiągnięć przetrwała w myśli zachodniej. Miała fundamentalne znaczenie w czasach Odrodzenia i Oświecenia, ma je i dzisiaj. Przez dzieje filozofowie w taki lub inny sposób wypowiedali się za *stylem wyzwalającym*. Oprócz Platona i Arystotelesa, także Erazm z Rotterdamu, Morus, Pascal, Kartezjusz, Hume, Wolter, Mill, Kant, Whitehead, Dewey.

Liczni współcześni pedagodzy (np. M.J. Adler) uważają, że ogólne, niespecjalistyczne kształcenie najlepiej pasuje do ludzkiej natury i jest lepsze od każdego innego pod względem praktyczności i użyteczności. Krytykują wiedzę specjalistyczną – cel nauczania w *stylu kierowniczym*. Odrzucają przekonanie, że ucznia trzeba przygotować do określonych zadań, czynności, zawodu. Uważają, że najbardziej praktyczne jest przygotowanie ogólne, bo pozwala nam wykorzystać nasze zdolności adaptacyjne i wyposaża nas w możliwości wykonywania wszelkich zadań, przed jakimi postawi nas gwałtownie zmieniający się świat. Kształcenie ogólne jest najlepsze nie tylko dlatego, że czyni największy użytek z ludzkiej inteligencji i zdolności adaptacyjnych, ale i z tego powodu, że przygotowuje dobrych obywateli do godnego życia.

W *Projekcie Paideia* Adler przedstawił plan kształcenia, w którym opowiedział się za trzema głównymi celami: przyswojeniem zorganizowanej wiedzy; rozwojem zdolności umysłowych, w tym zdolności uczenia się; pogłębianiem rozumienia zasad i wartości. Treść objęła trzy grupy przedmiotów: język, literaturę, sztuki piękne; matematykę i nauki przyrodnicze; historię, geografę, nauki społeczne. Przypominają one postacie wiedzy, według Hirsta kluczowe dla *stylu wyzwalającego*. Drugi i trzeci z celów wskazanych przez Adlera pojawiły się przy okazji omawiania manieri nauczania charakteryzującej *styl wyzwalający*.

Wnioski

Analiza *stylu wyzwalającego* prowokuje pytanie o kluczowe znaczenie przypisywane wiedzy przedmiotowej. Czy jest możliwe (lub chociaż pożądane), by wszyscy uczniowie przerabiali podstawowe przedmioty w sposób rekomendowany dla tego stylu, zwłaszcza jeśli uwzględni się znaczne różnice indywidualne między nimi? Czy jest szansa na takie ukształtowanie umysłów uczniów, jak chcą tego zwolennicy *stylu wyzwalającego*? Być może styl ten promuje elitarną wizję edukacji, jeżeli jego cele może osiągnąć jedynie wybrana mniejszość. Czy nie byłoby lepsze bardziej praktyczne podejście, ukierunkowane na wiedzę i umiejętności użyteczne w codziennym życiu? Niektórzy krytycy tego stylu twierdzą, że problemem są nie tyle różnice między uczniami, co między nauczycielami: wielu z nich nie jest po prostu w stanie opanować *stylu wyzwalający* i poprawnie go stosować.

Zarzuca się też czasem temu podejściu, iż prezentuje zbyt spójny i jednolity obraz wiedzy, tymczasem trudno o zgodę w sprawie struktury wiedzy w określonej dziedzinie nawet wśróduczonych ją reprezentujących. Wątpliwe jest też założenie, że istnieje jakakolwiek struktura wiedzy. Zresztą wraz z upływem czasu zmieniają się w każdej dziedzinie wiedzy kluczowe pojęcia i logiczne powiązania, co odbiera sens nauczaniu ich tak, jakby tkwiły w samej naturze danej dziedziny.

Neomarksyści, pedagodzy krytyczni, emancypacyjniści krytykują z kolei tradycje kształcenia ogólnego, zbyt często bowiem wykorzystywano je dla klasowego zróżnicowania społeczeństwa i dla ekonomicznego ucisku. Bogatych i wpływowych (z racji urodzenia) kształcenie ogólne przysposabia

i uprawnia do pełnienia funkcji kierowniczych, tymczasem ludzie biedniejsi i kulturowo odmienni otrzymują minimum umiejętności, co uprawnia ich do obejmowania mniej prestiżowych i nisko w hierarchii władzy umieszczonych zajęć.

Można powiedzieć, że takie efekty kształcenia ogólnego nie tkwią w jego istocie; jest ono w ten sposób wykorzystywane w polityce i gospodarce. Kształcenie ogólne, choćby bez tego zamiaru, może być (i często jest) instrumentem utrzymywania wysokiej pozycji oraz przywilejów przez klasę panującą i odgradzenia od nich pozostałych klas. Odmowa dopuszczenia do wysokich pozycji i przywilejów nie opiera się na widomych różnicach języka, rasy, narodowości lub płci, ale na różnicy szczebla i typu otrzymanego wykształcenia. I chociaż ten rodzaj dominacji klasowej lub reprodukcji kultury nie musi być rezultatem kształcenia ogólnego, to ten właśnie jego aspekt wymaga analiz, żeby uniknąć takich powiązań.

J.R. Martin krytykuje z kolei *orientację wyzwalającą* za zbyt wąskie pojmowanie człowieka wykształconego jako kogoś o rozwiniętym umyśle i szerokich perspektywach poznawczych, kogoś, kto przebywa w wieży z kości słoniowej. Uważa, że *styl wyzwalający* jest bezduszny, ponieważ nie przygotowuje do aktywnego działania, nie kształtuje uczuć, nie uczy troski o innych lub choćby dobrego odnoszenia się do nich, nie zapewnia dostrzegania społecznych krzywd i przejmowania się losem uciśnionych.

Pytania problemowe:

1. *Który z przedstawionych tu stylów nauczania podoba się Pani (Panu) bardziej od pozostałych? Który z nich jest najbliższy Pani (Pana) wyobrażeniu o roli nauczyciela?*
2. *Jakie są zalety i wady stylu kierowniczego?*
3. *Czym różni się styl kierowniczy od stylu terapeutycznego, gdy idzie o cele nauczania?*
4. *Czy trafny jest Pani (Pana) zdaniem pogląd zwolenników orientacji emancypacyjnej, że szkolnictwo jest instrumentem społecznej reprodukcji?*

Literatura

- G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*. Warszawa 2000.
- D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*. Warszawa 2000.
- E.C. Wragg, *Trzy wymiary programu*. Warszawa 1999.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom II*. Red. nauk. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2006.
- A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa 1998.
- A.T. Pearson, *Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1994.

Literatura do przedmiotu „Dydaktyka ogólna”

1. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 2000.
2. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 2003.
3. *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom II*. Red. nauk. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2006.
4. F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków 2007.
5. *Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Red. nauk. B. Śliwerski. Gdańsk 2006.
6. B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa 2007.
7. R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1995.
8. L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań 1999.
9. *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Red. nauk. K. Kruszewski. Warszawa 2004.
10. *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*. Red. K. Konarzewski. Warszawa 2004.
11. B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa 1999.
12. R.M. Gagné, L.J. Briggs, W.W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa 1992.
13. A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa 1998.
14. I.R. Anderson, *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa 1998.
15. R. Fischer, *Uczymy, jak się uczyć*. Warszawa 1999.
16. D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*. Warszawa 2000.