

## Nowożytne systemy dydaktyczne

**P**rzypomnijmy, że uczenie się może przebiegać w postaci zarówno pojedynczych aktów – okazjonalnych lub zamierzonych – jak i ich zbioru lub zbiorów, czyli świadomie wywoływanego procesu. To samo dotyczy nauczania. Podobnie jest, gdy w grę wchodzi ściśle ze sobą powiązane czynności nauczania, uczenia i uczenia się. Mogą one przy tym występować jako odrębne dwuczłonowe akty, niepowiązane z innymi aktami nauczania, uczenia i uczenia się, albo też tworzyć łańcuchy wzajemnie ze sobą zespolonych i warunkujących się czynności, przybierając postać procesu nauczania, uczenia i uczenia się (kształcenia). Wynika stąd, że proces ten **obejmuje wiele podporządkowanych wspólnemu celowi par aktów nauczania, rzadziej uczenia (czynności nauczyciela) oraz uczenia się (czynności uczniów)**. Są to na ogół takie czynności, jak – po stronie uczniów – słuchanie opowiadań czy wykładów, lektura podręczników i innych źródeł informacji, na przykład korzystanie z internetu, obserwowanie określonych rzeczy, zjawisk i procesów, sporządzanie notatek, odpowiadanie na pytania, rozwiązywanie zadań, wykonywanie ćwiczeń, eksperymentowanie, formułowanie i rozwiązywanie problemów, a po stronie nauczyciela – wykład, odpytywanie, demonstrowanie przewidzianych przez program rzeczy, zjawisk i procesów, ocenianie wyników pracy uczniów, zadawanie prac domowych, wyjaśnianie.

Tak rozumiany proces kształcenia charakteryzuje się tym, że:

- składa się z mniej lub bardziej obszernych zbiorów czynności (aktów) nauczania, uczenia i uczenia się;
- uczenie się jest ściśle powiązane z nauczaniem, co sprawia, że czynności uczenia się, inspirowane i oceniane przez nauczyciela, równocześnie same modyfikują jego postępowanie;
- proces nauczania (i bardzo rzadko – uczenia) oraz uczenia się jest systematyczny, zamierzony i długotrwały, czego nie można powiedzieć o jednorazowych aktach; oraz
- zmierza do osiągnięcia wcześniej zaplanowanych wyników, postulowanych przez plany i programy nauki szkolnej.

W rezultacie uczniowie, pracując pod kierunkiem nauczyciela, realizują w mniejszym lub większym stopniu wyznaczone przez niego cele, to znaczy zdobywają wiadomości, umiejętności i nawyki, przyswajają sobie określone poglądy, przekonania i postawy, rozwijają zainteresowania i zaspokajają potrzeby poznawcze oraz wdrażają się do samokształcenia. Osiągnięcie tych celów zależy nie tylko od jakości samego procesu kształcenia, lecz również od wielu innych czynników, w tym od wieku uczniów.

## 5.1. Czynniki determinujące i różnicujące proces kształcenia

Jednym z najważniejszych czynników determinujących proces kształcenia jest wiek uczniów. Rozpoczęcie nauki szkolnej przez dzieci sześć-, siedmioletnie zmienia w istotny sposób ich dotychczasowy tryb życia: uczenie się staje się czynnością najważniejszą; wzrasta rola wychowawcza osób spoza kręgu rodzinnego, głównie nauczycieli; rozwija się zainteresowanie nauką szkolną, aczkolwiek dominuje w tej nauce tendencja do naśladownictwa i uczenia się pamięciowego, przede wszystkim poprzez wielokrotne powtarzanie określonych zwrotów językowych i stereotypowych czynności. Za udowodnioną na podstawie rozległych badań empirycznych można przy tym przyjąć tezę, że od jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej w najniższych klasach szkoły zależy nie tylko przezwyciężenie owej tendencji do naśladownictwa i uczenia się pamięciowego, a tym samym pełny rozwój umysłowy dzieci, lecz również ich rozwój

emocjonalny i wolicjonalny, wyrażający się między innymi w nastawieniu do szkoły, do poszczególnych przedmiotów nauczania oraz do siebie samych jako uczniów. To zaś nastawienie rzutuje na dalsze losy szkolne uczniów, a niejednokrotnie wręcz o nich przesądza<sup>1</sup>.

Poczynając od 10–11. roku życia, uczniowie w coraz większym stopniu zdobywają różnorakie wiadomości i umiejętności także poza szkołą, głównie dzięki środkom masowego przekazu i rozszerzającym się stopniowo kontaktom z innymi osobami, zwłaszcza z rówieśnikami. Pojawia się i rozwija zdolność do myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego, wzrasta zakres wiedzy zdobywanej w drodze samodzielnego wysiłku poznawczego, a próby przyczynowo-skutkowego wyjaśniania obserwowanych rzeczy i zjawisk stają się coraz liczniejsze i głębsze. Równocześnie jednak tendencja do uczenia się pamięciowego, niekorygowana w porę przez nauczycieli, nadal może wpływać szkodliwie na wszechstronny rozwój umysłowy uczniów, w tym na ich zdolność do samodzielnego myślenia.

Wiek młodzieńczy, którego początek przypada na 15–16. rok życia, wiąże się przeważnie z szybko postępującym procesem dojrzewania fizycznego i społecznego. Zainteresowanie problematyką społeczno-moralną rozszerza się i pogłębia. Pytania: „Kim być?” oraz „Jak żyć?” stają się bardzo ważne. Rosną też umiejętności i potrzeby samokształceniowe, pojawiają się i umacniają autoteliczne motywy uczenia się. Nasila się również krytycyzm uczniów, rozszerza krąg ich zainteresowań, pogłębiają się różnice indywidualne. Wszystko to nie pozostaje bez wpływu na treść i organizację kształcenia, w którym zajęcia fakultatywne oraz indywidualne podejście do poszczególnych uczniów powinny zajmować poczesne miejsce<sup>2</sup>.

## 5.2. Tradycyjny (Herbartowski) system kształcenia

Zręby tradycyjnego systemu czy modelu kształcenia – to znaczy wzoru, według którego coś jest lub ma być wykonywane – opracował J. F. Herbart, a rozwinięli jego liczni uczniowie, których nazwano później herbartystami. Oceńając krytycznie prace poprzedzających go i współczesnych mu pedagogów, Herbart próbował skonstruować „naukowy system pedagogiki”, oparty na etyce

<sup>1</sup> N. Noddings, *The Challenge to Care in Schools*, London: Teachers College Press 1992, s. 99–100.

<sup>2</sup> Por. T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa: PWN 1987.

i psychologii. Etyka miała wyznaczać w nim cel działalności wychowawczej, a psychologia – drogi i środki wiodące do niego.

Celem tym jest, według Herbarta, ukształtowanie silnych pod względem moralnym charakterów, przy czym najbardziej do tego przydatne jest **nauczanie wychowujące**. Używając tej nazwy, Herbart chciał podkreślić, że wychowania nie należy, a nawet nie można, oddzielać od nauczania, że wola i charakter rozwijają się równocześnie z rozumem, ze zdolnością myślenia i poznawania. Wartość nauczania wychowującego polega przy tym nie tyle na przekazywaniu uczniom wiedzy, ile na wiązaniu jej z rozwojem ich uczuć i woli.

Skutecznemu kształceniu charakteru służy także, zdaniem Herbarta, rozwijanie u uczniów wielostronnych zainteresowań, przy czym większą wartość wychowawczą ma zainteresowanie bezpośrednie (gdy daną rzecz cenimy dla niej samej) niż pośrednie (gdy ją cenimy ze względów ubocznych). Zainteresowanie bezpośrednie łączy się z uwagą mimowolną, a pośrednie z dowolną, o rzekomo mniejszych walorach wychowawczych.

Efektywność nauczania zależy wreszcie od racjonalnego podziału treści na starannie przemyślane jednostki metodyczne oraz od jego toku. Optymalnym tokiem jest, kiedy nauczyciel przechodzi kolejno w nauczaniu przez takie stopnie czy etapy, jak: **jasność, kojarzenie, system i metoda**, to znaczy uświadamia uczniom, czego i po co mają się uczyć; zaznajamia ich z nowym materiałem, który powinni skojarzyć z wiadomościami już posiadanymi; systematyzuje ten materiał; wreszcie wdraża swoich podopiecznych do jego stosowania w praktyce. Z czasem – właśnie dla podkreślenia niezależności wymienionych stopni od treści nauczania – nazwano je **formalnymi** oraz podjęto próby ich modyfikacji. Autorem próby najszerzej rozpowszechnionej był Wilhelm Rein (1847–1929), który nadał stopniom formalnym inne od Herbartowskich nazwy, wyraźniej je określił oraz zwiększył ich liczbę do pięciu. Są to: **przygotowanie, podanie, powiązanie, zebranie i zastosowanie** nowego materiału. Nazwy te jednoznacznie wskazują, co i w jakiej kolejności nauczyciel powinien robić na lekcji.

Mówiąc ogólnie, nauczanie realizowane zgodnie z koncepcją stopni formalnych Herbarta czy Reina miało przebiegać od wyobrażeń do pojęć i od pojęć do umiejętności. Jego głównym zadaniem było przy tym przekazanie (w języku Herbarta „podanie”) uczniom nowego materiału, ze szczególnym naciskiem na rozwijanie u nich umiejętności teoretycznych.

Opis rzeczywistości górował w tej koncepcji nad próbami przekształcania przez uczniów dostępnych im fragmentów owej rzeczywistości. Kolejnymi

Tabela 5.1. Stopnie formalne treści nauczania według Herbarta i Reina

Stopnie formalne	
Według Herbarta	Według Reina
Jasność	Przygotowanie
Kojarzenie	Podanie
System	Powiązanie
Metoda	Zebranie
	Zastosowanie

Źródło: opracowanie własne.

cechami omawianej koncepcji były: formalizm i rygoryzm. Narzucała ona bowiem nauczycielom różnych typów szkół i różnych przedmiotów nauki szkolnej, wykonującym ponadto różne zadania dydaktyczne (zaznajamianie z nowym materiałem, powtarzanie tego materiału, kontrola i ocena stopnia jego opanowania przez uczniów itp.), ciasny schemat toku zajęć lekcyjnych, tłumiący ich inwencję organizacyjną i metodyczną. Mimo tych niedostatków koncepcja Herbarta, modyfikowana i uzupełniana przez jego uczniów i zwolenników, była krokiem naprzód w stosunku do wcześniejszych prób teoretycznego opracowania i optymalizacji zinstytucjonalizowanego kształcenia. Rozpowszechniła się też szeroko w połowie XIX wieku. Z ostrą krytyką spotkała się dopiero na przełomie XIX i XX stulecia, a dzisiaj cieszy się niewielką tylko popularnością wśród pedagogów.

### Sprawdzian wiedzy

1. Wymień stopnie formalne, które wyznaczały porządek prowadzenia zajęć lekcyjnych w ujęciu Herbarta i Reina.
2. Co było zadaniem przygotowania, tzn. pierwszego stopnia formalnego Reina?
3. Celem którego spośród stopni formalnych Reina było powiązanie nowego materiału, podanego uczniom w czasie lekcji, z wiadomościami nabytymi przez nich wcześniej?

### 5.3. Progresywistyczny (Deweyowski) system kształcenia

Przedmiotem wspomnianej w poprzednim podrozdziale krytyki Herbartowskiego systemu kształcenia był przede wszystkim autorytaryzm i rygoryzm szkoły funkcjonującej w myśl jego głównych założeń. W ich miejsce postulowano zbudowanie szkoły, która by przygotowywała „do życia przez życie” (Owidiusz Decroly), zastępowała dominujący w tradycyjnej szkole intelektualizm i naukę książkową „autentyczną pracą i wszechstronnym wysiłkiem uczniów” (Hugo Gaudig), była „szkołą na miarę dziecka” (Édouard Claparède), „szkołą aktywną” (Henryk Rowid), „szkołą pracy” (Georg Kerschensteiner i inni), wreszcie „szkołą godną stulecia dziecka” (Ellen Key), jakim miał się stać wiek XX.

#### Blok rozszerzający

Czy wiek XX stał się rzeczywiście „stuleciem dziecka”? Odpowiedź twierdząca na to pytanie byłaby słuszną, ale wobec niewielkiej tylko grupy dzieci i młodzieży. Natomiast w szerszym zakresie osiągnięto jedynie pewne złagodzenie tradycyjnej pedagogiki autorytetu i represji oraz dydaktyki opartej na wykładzie i pogadance. W skali masowej zmiany te nie spowodowały jednak zasadniczego przekształcenia tradycyjnego oblicza szkoły<sup>3</sup>.

Uogólniając, stwierdzamy, że domagano się „szkoły nowej”, zdecydowanie różnej od szkoły tradycyjnej, szkoły uwzględniającej zainteresowania i potrzeby poznawcze uczniów, wymagającej od nich aktywności oraz samodzielności w myśleniu i działaniu, „szkoły życia”, a nie tylko „przygotowywania do niego”, jak to obrazowo określali krytycy herbartyzmu.

Do najbardziej radykalnych rzeczników i zarazem realizatorów wielu z przytoczonych wyżej haseł należał Amerykanin J. Dewey. On też opracował założenia tego systemu czy modelu kształcenia, który – w przeciwieństwie do tradycyjnego systemu Herbarta i jego zwolenników – nazwano „postępowym” (progresywnym lub progresywistycznym).

<sup>3</sup> Por. C. Kupisiewicz, *Edukacyjne nadzieje i rozczarowania XX wieku*, Warszawa: Forum Oświatowe 2000.

Główny akcent położono w nim na rozwój aktywności dzieci i młodzieży, przejawiającej się najbardziej w różnego rodzaju zajęciach praktycznych. One to bowiem – jak sądził Dewey – najskuteczniej kształcą i rozwijają siły umysłowe i postawy społeczne uczniów, dzięki zarówno wysiłkowi indywidualnemu, jak i zespołowemu, opartemu na zorganizowanej współpracy. Celem zajęć praktycznych nie było przy tym wdrożenie młodzieży do wykonywania takiego czy innego zawodu, lecz uzyskanie bogatego i różnorodnego doświadczenia. Równocześnie autor ten podkreślał, że zajęcia te nie mają bynajmniej zastąpić studiowania książek przez uczniów. Natomiast powinny one doprowadzić do racjonalnego łączenia „nauki książkowej” ze zdobywaniem wiedzy w drodze samodzielnego wysiłku umysłowego i poczynań praktycznych, do łączenia teorii z praktyką.

Zbudowany przez Deweya system kształcenia był konsekwencją jego poglądów filozoficznych, według których poznanie i wiedza są narzędziami stosowanymi przez człowieka w celu pokonywania napotykaných trudności i rozwiązywania problemów. Myśl – jego zdaniem – jest po prostu instrumentem walki o byt i czynnikiem decydującym o rozwoju. Myślimy zaś najpełniej wtedy, kiedy rozwiązujemy problemy, których punktem wyjścia są odczuwane każdorazowo trudności. W „pełnym akcie myślenia” można przy tym wyróżnić następujące etapy czy stopnie:

- odczucie trudności;
- jej określenie (nazwanie, zdefiniowanie);
- formułowanie hipotezy lub hipotez prowadzących do ewentualnego rozwiązania trudności (problemu);
- weryfikacja lub falsyfikacja danej hipotezy lub hipotez; oraz
- rozwiązanie problemu.

Skuteczne nauczanie powinno uwzględniać te etapy. Musi ono również stawiać uczniów w sytuacjach wymagających od nich rozwiązywania problemów, którymi się interesują i które mają dla nich żywotne znaczenie. Nie mogą to zatem być problemy pozorne, z jakimi mają przeważnie do czynienia w szkole tradycyjnej. Inne też muszą być metody ich formułowania. Uczniowie, według Deweya, powinni być przekonani, że rozwiązując dany problem, odkrywają rzeczy nowe, nikomu dotychczas nieznanne.

Ponadto nie wolno traktować myślenia jako czynności incydentalnej w procesie zaznajamiania uczniów z nowym materiałem, co często miało miejsce w szkole tradycyjnej, lecz przeciwnie – przekazywanie informacji trzeba uważać za incydent w rozwoju myślenia.

Inna wreszcie, głosił Dewey, aniżeli w tradycyjnym modelu kształcenia, musi być organizacja nauczania i inny tok lekcji. Ich wyznaczeniu najlepiej służą poszczególne etapy pełnego aktu myślenia, z których każdy stanowi zarazem swoisty stopień formalny nauczania. Nauczyciel powinien zatem tak przygotować i prowadzić zajęcia dydaktyczne z dowolnego przedmiotu, aby uczniowie zetknęli się z określoną trudnością; musieli ją określić; wysuwali hipotezy dotyczące jej przezwyciężenia; następnie sprawdzali te hipotezy w drodze rozumowania lub/i za pomocą obserwacji oraz eksperymentów, wreszcie wyprowadzali na tej podstawie wnioski – stosownie do charakteru przezwyciężanych trudności – teoretyczne lub praktyczne<sup>4</sup>.

**Tabela 5.2.** Stopnie formalne treści nauczania według Reina i Deweya

Stopnie formalne	
Według Reina	Według Deweya
Przygotowanie	Odczucie trudności
Podanie	Sformułowanie problemu
Powiązanie	Wysunięcie hipotezy (hipotez) dotyczącej rozwiązania problemu
Zebrańie	Weryfikacja logiczna lub/i empiryczna hipotezy (hipotez)
Zastosowanie	Działanie zgodne z obraną hipotezą

Źródło: opracowanie własne.

Późniejszym rozwinięciem stopni formalnych Deweya jest między innymi koncepcja toku lekcji opracowana przez Amerykanina E. Fentona. W myśl tej koncepcji uczniowie powinni mieć możliwość: po pierwsze, dostrzegania problemów wymagających rozwiązania; po drugie, formułowania propozycji zmierzających do uporania się z tymi problemami; po trzecie, określania merytorycznych i logicznych konsekwencji tych propozycji (hipotez); po czwarte, decydowania o wyborze propozycji uznanych za najwłaściwsze z punktu widzenia ich przydatności do rozwiązania analizowanego problemu; po piątę, sprawdzenia wybranej hipotezy oraz oceny uzyskanych dzięki temu sprawdzeniu wyników; oraz po szóste, wykorzystania uzyskanej tą drogą wiedzy w dalszej pracy<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> J. Dewey, *Jak myślimy*, przeł. Z. Bastgenówna, Warszawa: PWN 1957, s. 57.

<sup>5</sup> E. Fenton, *The new Social Studies*, New York: Holt, Rinehart and Winston Inc. 1967, s. 212.

W poprzednim podrozdziale stwierdziliśmy, że tradycyjny system kształcenia nie odpowiada współczesnym potrzebom edukacyjnym. Tych potrzeb nie zaspokaja również system progresywistyczny. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że „przenosi przesadnie zainteresowania ucznia nad jego planowy wysiłek, swobodę nad karność, potrzebę bezpośrednią nad dalekie cele wychowania, doświadczenie indywidualne nad doświadczenie społeczne, psychologiczną organizację nauczania nad konsekwencję logiczną, a inicjatywę ucznia nad inicjatywę nauczyciela”<sup>6</sup>.

Natomiast wartość Deweyowskiego systemu kształcenia polega na trafnej krytyce werbalizmu, łącznie z tak zwaną poglądownością bierną, polegającą

**Tabela 5.3.** Cechy nauczania realizowanego zgodnie z założeniami systemu (modelu) tradycyjnego i progresywistycznego

System tradycyjny	System progresywistyczny
Podział treści nauczania na przedmioty.	Podział treści nauczania na interdyscyplinarne bloki.
Przekaz wiedzy przez nauczyciela.	Samodzielne zdobywanie wiedzy przez uczniów, nauczyciel jest inicjatorem i obserwatorem pracy uczniów.
Pasywność uczniów.	Uczniowie są aktywni.
Uczniowie nie decydują o doborze treści nauczania.	Uczniowie mają wpływ na dobór treści nauczania.
Dominuje uczenie się pamięciowe.	Dominuje uczenie się oparte na rozwiązywaniu problemów.
Motywy zewnętrzne (stopnie) jako zachęta do nauki.	Motywy wewnętrzne, w tym głównie zainteresowania, jako zachęta do nauki.
Częsta kontrola wyników nauczania.	Nacisk na samokontrolę.
Współzawodnictwo uczniów.	Współpraca.
Szkoła jest jedynym terenem nauki.	Szkoła jest głównym, ale nie jedynym terenem uczenia się.
Niedoceniające samorzutnej twórczości uczniów.	Silny nacisk na samorzutną twórczość dzieci i młodzieży.

Źródło: opracowanie własne.

<sup>6</sup> K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa: PZWS 1967.

wyłącznie na ekspozycji pokazu; na wskazaniu potrzeby wdrażania uczniów do samodzielności w myśleniu i działaniu; a także na zwróceniu uwagi na wychowawcze znaczenie czynności praktycznych.

## 5.4. Współczesny system kształcenia

Twórcy współczesnego systemu kształcenia, który zaczęto budować po drugiej wojnie światowej i który nadal podlega wielu modyfikacjom, nie akceptują wprowadzie wszystkich założeń omówionych wyżej systemów, to znaczy tradycyjnego i progresywistycznego, ale niektóre z nich uznają za przydatne i pożyteczne. Odnosi się to na przykład do postulatu zaznajamiania uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, głoszonego przez zwolenników systemu tradycyjnego, albo też do zalecenia progresywistów, aby aktywizować uczniów w procesie kształcenia. Ogólnie mówiąc, różnice między współczesnym systemem kształcenia a pozostałymi systemami polegają głównie na tym, że zwolennicy systemu współczesnego – a dokładniej mówiąc wielu składających się na ów system podsystemów – usiłują przezwyciężyć jednostronność w analizie i sposobach interpretacji genezy, źródeł, mechanizmów oraz celów poznania, znamioną dla empiryzmu, racjonalizmu i pragmatyzmu. Jednostronność ta, w odniesieniu do nauczania i uczenia się, prowadzi między innymi do przeceniania roli bądź bezpośredniego poznania, bądź abstrakcyjnego myślenia, bądź wreszcie praktyki, przy równoczesnym niedocenianiu pozostałych sposobów poznawania rzeczywistości.

Dzięki tym usiłowaniom rzecznicy współczesnego systemu kształcenia nie zalecają, aby w nauczaniu i uczeniu się wiązano rygorystycznie poszczególne sposoby poznania, to znaczy poznanie bezpośrednie, abstrakcyjne i oparte na działalności praktycznej, z określonymi fazami psychofizycznego rozwoju uczniów. Nie sądzą bowiem, aby należało kształcić dzieci najpierw na treściach konkretnych, a dopiero później – w innej już fazie – na materiale abstrakcyjnym, gdyż każdemu poziomowi myślenia konkretnego odpowiada dynamicznie i rozwojowo określony poziom myślenia abstrakcyjnego. Nie uważają również, że powinno się wdrażać uczniów do działalności praktycznej dopiero po „przeprowadzeniu” ich przez poprzedzające tę działalność fazy poznania zmysłowego (sensoryczno-motorycznego) i umysłowego. Trzeba zaś, ich zdaniem, już od pierwszych dni pobytu dziecka w szkole rozwijać jego myślenie abstrakcyjne. To właśnie ściśle, aczkolwiek zróżnicowane stosownie do poszczególnych szczebli

nauczania, łączenie w spójną całość poznania zmysłowego, umysłowego i działalności praktycznej przesądza o różnicy między współczesnym systemem kształcenia a systemami lansowanymi przez herbartystów i progresywidów.

### Blok rozszerzający

W przeciwieństwie do empiryzmu, który eksponuje rolę zmysłów jako czynnika decydującego o adekwatności poznania, do racjonalizmu, który czyni to samo wobec możliwości rozumu, oraz do pragmatyzmu, który analogiczne znaczenie przypisuje działaniu, zwolennicy współczesnego systemu kształcenia zakładają, że po pierwsze, przedmiotem poznania jest otaczająca nas rzeczywistość, łącznie z nami; po drugie, poznanie opiera się na doświadczeniu zdobywanym dzięki interakcyjnym kontaktom z rzeczywistością; po trzecie, poznanie polega na odzwierciedlaniu rzeczywistości w świadomości podmiotu poznającego; po czwarte, poznanie jest prawdziwe, jeżeli formułowane na jego podstawie sądy są zgodne z rzeczywistością i możliwe do zweryfikowania lub sfalsyfikowania przez szeroko rozumianą praktykę; oraz po piąte, poznanie dokonuje się dzięki współdziałaniu zmysłów, różnego rodzaju rozumowań, jak wnioskowanie, dowodzenie, tłumaczenie i sprawdzanie, oraz czynności praktycznych.

Miejsce intelektualistycznej i mechanistycznej psychologii Herbart'a oraz Deweyowskiego behawioryzmu zajęła we współczesnym systemie kształcenia psychologia rozumiana jako nauka o wyższych czynnościach istot żywych. Podstawą tych czynności, z reguły ukierunkowanych na osiągnięcie określonego wyniku, jest konieczność regulowania przez człowieka stosunków łączących go ze światem zewnętrznym. Głównym rodzajem czynności jest działalność praktyczna, dzięki której człowiek zmienia otaczającą go rzeczywistość i sam jest przez nią zmieniany. Najwyższą formę tej działalności stanowi **praca**. Również **zabawa** i **uczenie się**, czyli czynności niejednokrotnie poprzedzające pracę, odgrywają znaczną rolę w rozwoju psychofizycznym dzieci i młodzieży. Dlatego też właściwa organizacja tych czynności, odbiegająca zarówno od heteronomii i rygoryzmu herbartystów, jak i od przesadnej autonomii i spontaniczności, lansowanych przez progresywidów, stanowi główny przedmiot troski zwolenników współczesnego systemu kształcenia.

Rzecznicy tego systemu nie sprowadzają też roli nauczyciela w nauczaniu i uczeniu się ani do przekazywania uczniom gotowej wiedzy, co było typowe dla systemu tradycyjnego, ani też obserwatora ich czynności poznawczych oraz przygodnego doradcy, z czym często można się było spotkać w nauczaniu prowadzonym według zaleceń systemu progresywistycznego. Natomiast zakładają, że uczniowie powinni sobie przyswajać wiedzę i umiejętności w drodze zarówno samodzielnych poczynań poznawczych, inspirowanych jednak i kierowanych przez nauczyciela, jak i poprzez działalność o charakterze recepcyjnym. Z tego też powodu odrzucają stopnie formalne herbartystów i Deweya oraz wysuwają na ich miejsce koncepcję **ogniw** lub **momentów nauczania i uczenia się**. Jest to koncepcja, która uwzględnia nie tylko różnorodność i wielość zadań dydaktycznych realizowanych w szkołach poszczególnych typów i szczebli, lecz również czynności wykonywane w procesie kształcenia tak przez nauczyciela, jak i przez uczniów, co odpowiada interakcyjnemu charakterowi owych czynności.

Najpełniejszym wyrazem tej koncepcji jest zestaw siedmiu ogniw nauczania i uczenia się opracowany przez W. Okonia, a mianowicie:

- „1. uświadamianie uczniom celów i zadań dydaktycznych, stawianie problemów – czemu powinny odpowiadać powstawanie u uczniów odpowiednich motywów uczenia się, odpowiedniego »ładu wewnętrznego«;
2. zaznajamianie uczniów z nowym materiałem poprzez użycie odpowiednich środków techniczno-poglądowych i słowa żywego lub drukowanego – czemu ze strony uczniów powinna odpowiadać określona działalność praktyczna, obserwacja, gromadzenie materiału do rozwiązywania problemów i przyswajanie gotowych wiadomości;
3. kierowanie procesami uogólniania – po stronie zaś uczniów: opanowywanie pojęć i sądów ogólnych poprzez odpowiednie operacje myślowe, rozwiązywanie problemów itp.;
4. utrwalanie wiadomości uczniów, a po ich stronie [dodajmy od siebie] powtarzanie, uczenie się na pamięć, ćwiczenia itp.;
5. kształtowanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajeń oraz – gdy o uczniów chodzi – różnorakie ćwiczenia;
6. wiązanie teorii z praktyką (po stronie nauczyciela), a po stronie uczniów różne formy działalności poznawczej [że raz jeszcze uzupełnimy wypowiedź W. Okonia);
7. kontrola i ocena wyników nauczania, w procesie zaś uczenia się – samo-kontrola”<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Żak 2003, wyd. 5, s. 102.

Wśród wymienionych ogniw są takie, których pominięcie uniemożliwiłoby prowadzenie jakiegokolwiek działalności dydaktycznej, i takie, których nieuwzględnienie w toku tej działalności nie zlikwidowałoby jej wprawdzie, ale uczyniło ją mniej wydajną. Do pierwszej grupy należą ogniwa drugie i trzecie, odnoszące się do zaznajamiania uczniów z nowym materiałem oraz do formułowania uogólnień, a do drugiej wszystkie pozostałe.

### **Blok rozszerzający**

Omówiony system kształcenia, nazywany współczesnym w przeciwieństwie do systemu tradycyjnego i progresywistycznego, charakteryzuje się następującymi właściwościami: opiera się na zasadzie jedności nauczania i uczenia się; zaleca łączyć działalność dydaktyczną z działalnością wychowawczą; jest otwarty na wiązanie nauki szkolnej z edukacją pozaszkolną oraz z pracą; pozwala obejmować oddziaływaniami dydaktyczno-wychowawczymi dzieci i młodzież o zbliżonym wieku życia, ale różnym zasobie wiedzy wyjściowej; jest elastyczny pod względem organizacyjnym i metodycznym, czyli umożliwia posługiwanie się różnymi formami organizacyjnymi nauczania i uczenia się oraz różnymi metodami i środkami pracy dydaktycznej, nie wykluczając nauczania wspomaganego przez komputer.

Wymienione właściwości powodują, że omawiany system różni się również pod tym względem od systemu herbartowskiego, który faworyzuje metody podające oraz naukę prowadzoną wyłącznie w szkole i przez szkołę, a także od systemu progresywistycznego, w którym dominują metody poszukujące, oparte dość często na przesadnym respektowaniu przypadkowych zainteresowań i potrzeb poznawczych uczniów.

## **5.5. Próby modyfikacji współczesnego systemu kształcenia**

Współczesny system kształcenia, którego charakterystykę przedstawiliśmy w poprzednim podrozdziale, był w ostatnim trzydziestoleciu XX wieku poddawany dość licznym modyfikacjom, które zmierzały do jego ulepszenia. Do najważniejszych spośród nich należą modyfikacje związane z takimi nazwiskami autorów raportów edukacyjnych, jak E. Faure, J. W. Botkin i jego współpracownicy,

J. Delors, E. Cresson i P. Flynn, a także F. Mayor, oraz nazwiskami takich badaczy, jak J. Carroll, B. S. Bloom oraz W. Okoń. W tych edukacyjnych raportach problematyka dydaktyczna również była szeroko omawiana i z tego względu warto im poświęcić należytą uwagę. Taki też jest cel niniejszego podrozdziału.

**Raport Faure'a.** Jego opublikowanie w 1979 roku (w Polsce ukazał się on w roku 1982) było bardzo ważnym wydarzeniem zarówno dla teorii, jak i praktyki zinstytucjonalizowanego kształcenia. Przedstawiony bowiem w tym raporcie obraz światowej edukacji lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku, określanych jako „okres szkolnej eksplozji”, a także wskazane kierunki jej rozwoju, stanowią punkt zwrotny w trudnym dziele ustawicznego ulepszania edukacji. A ten właśnie paradygmat jej ulepszania zyskał sobie w owym czasie – w przeciwieństwie do paradygmatu lansowanego przez zwolenników „odszkolnienia społeczeństwa”, czyli tak zwanych descholaryzatorów – powszechne uznanie. U podstaw paradygmatu głoszonego przez Faure'a znalazło się przekonanie, że edukacja – a w jej obrębie kształcenie ustawiczne – stanowi warunek konieczny ludzkiej egzystencji (stąd tytuł raportu: *Uczyć się, aby być*), a kierunek jej dalszego rozwoju powinny wytyczać zasady: powszechności (demokratyczności), ciągłości (ustawiczności) oraz elastyczności (programowej, organizacyjnej, strukturalnej i medialno-metodycznej).

**Raport Botkina (Klubu Rzymskiego).** Ten raport opracowano w 1979 roku pod auspicjami międzynarodowego grona uczonych z Klubu Rzymskiego i nadano mu tytuł *Uczyć się bez granic* (w Polsce opublikowano go dwa lata później). Jego autorzy stwierdzają, że ludzkość wkroczyła w epokę skrajnych alternatyw, czego przejawem jest z jednej strony niebywały postęp nauki, techniki i kultury, a z drugiej niezwykle złożone problemy ekologiczne, demograficzne, zdrowotne, gospodarcze i edukacyjne. W tych okolicznościach możliwy jest zarówno dalszy rozwój cywilizacji, jak i jej totalna zagłada. O rozwiązaniu zaś owego dylematu przesądzi tak zwany czynnik ludzki, a także związana z nim przebudowa dotychczasowego systemu kształcenia.

System ten trzeba przy tym tak zmodyfikować, aby kształcenie przystosowawcze, które w nim dotychczas dominowało, ustąpiło miejsca kształceniu innowacyjnemu, a w jego ramach kształceniu antycypującemu jako przeciwieństwu kształcenia adaptacyjnego, oraz partycypującemu, faworyzującemu współpracę osób uczących się.

**Raport Delorsa.** Raport ten nosi tytuł *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Ukazał się w roku 1996, a w Polsce dwa lata później. Edukacja, a tym samym

kształcenie, stanowi szansę zachowania pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej. Może ona również złagodzić ostre obecnie przeciwieństwa między tym, co globalne, a tym, co lokalne; między tym, co uniwersalne, a tym, co jednostkowe; między tradycją a nowoczesnością; między działaniem perspektywicznym a działaniem doraźnym; wreszcie między niezwykłym rozwojem wiedzy a zdolnością jej asymilowania przez człowieka<sup>8</sup>.

Aby tak się stało, kształcenie powinno być drożne, elastyczne, a przede wszystkim ustawiczne. Musi się też opierać na czterech „filarach”, a mianowicie: uczyć się, aby umieć żyć wspólnie z innymi; uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; a oprócz tego – jak w raporcie Faure’a – uczyć się, aby być<sup>9</sup>.

Oparty na tych filarach system kształcenia sprawi, iż podniesiona zostanie ranga wychowania przed- i wczesnoszkolnego; zwalczane będą niepowodzenia uczniów w nauce szkolnej; szkolnictwo wyższe rozszerzy swą ofertę kształceniową; naukę będzie się łączyć z pracą; a reformom szkolnym nada się charakter procesów długotrwałych.

**Raport Komisji Europejskiej**, nazywany także raportem E. Cresson i P. Flynn’a, ukazał się w 1995 roku pod tytułem *Biała księga kształcenia i doskonalenia*. Podobnie jak w omówionych już wyżej raportach, kładzie się w nim nacisk na rozpowszechnienie kształcenia ustawicznego, które uznano za warunek konieczny sprawnego funkcjonowania społeczeństwa informatycznego. Dużą wagę przywiązują również autorzy tego raportu do nauki języków obcych, międzynarodowej wymiany uczniów i studentów, a ponadto do zwalczania niepowodzeń szkolnych, które nazywają stratami szkolnymi.

**Raport Mayora**. W polskim przekładzie raport ten ukazał się w roku 2001 pod tytułem *Przyszłość świata*. Problematyce edukacyjnej poświęcono w nim rozdział szesnasty, który nosi tytuł *Edukacja w perspektywie roku 2020: Edukacja na odległość czy w zasięgu ręki?* Czytamy tam, że „Problem edukacji dla wszystkich w ciągu całego życia stanie się głównym wyzwaniem XXI wieku”, przy czym „Podstawowym celem będzie przywrócenie człowiekowi możliwości decydowania o swoim losie”<sup>10</sup>. Trzeba zatem, zdaniem autorów raportu, zbudować taki system kształcenia, jaki pozwoliłby wszystkim ludziom uczyć się

<sup>8</sup> J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO 1998, s. 12–13.

<sup>9</sup> Tamże, s. 18–19.

<sup>10</sup> F. Mayor i in., *Przyszłość świata*, przeł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych 2001, s. 375.

efektywnie przez całe życie. Środkiem zaś umożliwiającym zbudowanie takiego systemu są „nowe technologie”, dzięki którym realnie stanie się kształcenie na odległość, a tym samym obalenie jednej z głównych barier utrudniających dotychczas szerokim rzeszom ludzi dostęp do pełnowartościowej oświaty oraz studiów wyższych.

Sprawne funkcjonowanie owego systemu zależeć będzie od takich czynników, jak: ustawiczne doskonalenie i aktualizowanie kompetencji zawodowych przez nauczycieli; kształtowanie u uczniów odpowiedzialnych postaw obywatelskich; wykorzystanie sieci elektronicznych dla potrzeb edukacji; rozbudowa zakresu i podniesienie poziomu nauczania przedmiotów przyrodniczych, technicznych i społecznych; opracowanie przez powołane do tego władze długookresowych strategii rozwoju oświaty i szkolnictwa wyższego; a także powiązanie w spójną pod względem teleologicznym i programowo-organizacyjnym całość kształcenia formalnego i nieformalnego, stacjonarnego oraz przemiennej i zdalnej<sup>11</sup>.

**Blooma koncepcja kształcenia sprawczego** (*mastery teaching*). O ile mniej więcej do połowy lat siedemdziesiątych XX wieku dominowały na świecie reformy zmierzające głównie do **ilościowej** rozbudowy szkolnictwa, o tyle później zaczęły dochodzić do głosu reformy **jakościowe**, nastawione na przebudowę treści, metod, organizacji i środków kształcenia. Jedną z takich właśnie reform propagował B. S. Bloom, opracowując koncepcję kształcenia sprawczego, określaną także mianem kształcenia do mistrzostwa.

Termin „kształcenie sprawcze” wprowadził do dydaktyki Amerykanin J. Carroll, którego zdaniem „uczniowie wykazujący normalne uzdolnienia do nauki matematyki, przedmiotów przyrodniczych, literatury czy historii, a równocześnie poddani identycznym oddziaływaniom dydaktycznym (rodzaj i jakość nauczania oraz czas przeznaczony na naukę) uzyskują ostatecznie wyniki rozsiane zgodnie z krzywą kloszową”<sup>12</sup>. Jeśli chcemy zmienić ten stan rzeczy, czyli doprowadzić do tego, aby wszyscy uczniowie uzyskali jednakowe, a przy tym równie pozytywne wyniki, powinniśmy zróżnicować czas kształcenia. To bowiem, co potocznie nazywamy zdolnością, przekłada się po prostu na ilość czasu potrzebnego danej jednostce do osiągnięcia mistrzostwa w określonej dziedzinie. Czas więc, jakim uczeń dysponuje na naukę, jest – obok udzielanych mu przez nauczyciela wskazówek – czynnikiem rozstrzygającym o wynikach

<sup>11</sup> Tamże, s. 380–381.

<sup>12</sup> J. A. Carroll, *Models of School-Learning*, „Teachers College Records” 1961, nr 31, s. 18.

uczenia się. Dlatego też głównym problemem dydaktycznym jest zmniejszenie czasu potrzebnego uczniom do osiągnięcia mistrzostwa w danej dziedzinie, a więc do wyuczenia się czegoś.

Nie jest to odkrycie nowe, ale ma duże znaczenie pedagogiczne i społeczne, podkreśla Bloom. Dziś bowiem nie ma już racji bytu szkoła, także średnia, która byłaby jedynie szkołą dla nielicznych najzdolniejszych uczniów. Zamiast więc szukać coraz doskonalszych narzędzi selekcji szkolnej, zwłaszcza tak zwanej selekcji eliminującej, trzeba zapewnić wszystkim uczniom możliwość ukończenia maturalnej szkoły średniej. Jest to możliwe, jeśli otoczy się tych uczniów właściwą opieką oraz zapewni każdemu z nich potrzebną mu ilość czasu dla uzyskania matury.

Wprowadzenie w życie tej koncepcji nie jest jednak bezdyskusyjne, gdyż doprowadziłoby do rozbicia, a przynajmniej do daleko idącej rewizji, istniejącego obecnie nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym. Dlatego też koncepcja Blooma może okazać się pomocna nie tyle w modyfikacji tego systemu, co raczej pozalekcyjnego i pozaszkolnego nurtu kształcenia.

**Okonia koncepcja wielostronnego kształcenia.** Kształcenie to zmierza między innymi poprzez stymulowanie motywacji, zdolności poznawczych, życia uczuciowego oraz działalności praktycznej uczniów, do ich harmonijnego i równocześnie pełnego rozwoju. Warunkiem tego rozwoju jest przy tym aktywność umysłowa, emocjonalna oraz praktyczna. „Wszystkie te odmiany aktywności mają służyć poznawaniu rzeczywistości i twórczemu oddziaływaniu na nią. Cykl dydaktyczny obejmuje tu więc: praktykę – teorię – praktykę. Taka koncepcja kształcenia wielostronnego przeciwstawia się zarówno sensualizmowi dydaktycznemu, w którym zasada pogłębienia stała się alfą i omegą wszelkiego nauczania, jak i jednostronnemu abstrakcjonizmowi, opartemu wyłącznie na wiedzy książkowej, czy wreszcie instrumentalizmowi dydaktycznemu, w którym dominuje jednostronny kult praktyki, pojmowanej pragmatycznie”<sup>13</sup>.

**Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego.** Strategię tę opracował Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów RP w 2011 roku. Dotyczy ona pięciu obszarów tematycznych, z których ostatni odnosi się do oświaty i wychowania. Jej autorzy:

- prezentują ocenę dotychczasowego systemu oświaty i wychowania w Polsce, w tym szkolnictwa podstawowego i średniego;

<sup>13</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Żak 2001, wyd. 3, s. 197.

- kreślą zarys zabiegów zmierzających do unowocześnienia owego systemu; oraz
- podkreślają potrzebę opracowania jego perspektywicznej wizji, przystosowanej do wyzwań i potrzeb społeczeństwa wiedzy.

Obecny system oświaty i wychowania poddano w tym dokumencie surowej ocenie, zarzucając mu między innymi niską efektywność, werbalizm, brak zróżnicowania w zakresie poziomu, treści i tempa nauczania; zaniebdywanie promowania uczniów utalentowanych i nienależytą troskę o niepełnosprawnych, archaizm stosowanych metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej, słowem – nieprzystosowanie nie tylko do aktualnych, ale przede wszystkim do perspektywicznych wyzwań i potrzeb edukacyjnych Polski. Gdy zaś chodzi o proponowane w *Strategii* zabiegi naprawcze, to ich mianownik stanowić powinna cyfrowa rewolucja, polegająca na wprowadzeniu do szkolnictwa nowoczesnych metod i środków nauczania, w tym elektronicznych nośników informacji oraz e-learning. Z kolei perspektywiczna, długofalowa wizja zmodernizowanego systemu oświaty i wychowania, w tym przede wszystkim szkolnictwa różnych typów i poziomów, miałaby stworzyć każdemu obywatelowi możliwość uczenia się przez całe życie, między innymi dzięki szerokiemu dostępowi nie tylko do szkoły (w szerokim znaczeniu tego terminu), lecz również pozaszkolnych instytucji i placówek oświatowych, kulturalnych, organizacji społecznych i internetu.

## Blok problemowy

Porównaj scharakteryzowane w tym podrozdziale próby modyfikacji współczesnego systemu kształcenia pod względem eksponowanych w nich celów kształcenia, zalecanych kierunków przebudowy treści nauczania oraz stosowanych form organizacyjnych, metod i środków. Sporządź listę wniosków na podstawie tego porównania i przeanalizuj ją ponownie po zapoznaniu się z treścią fragmentu zamieszczonego w dalszej części podręcznika.

Kształcenie jest procesem dynamicznym. Zmienia się on zatem w miarę upływu czasu oraz wskutek przeobrażeń, jakim podlegają warunki, w których jest prowadzony. Najbardziej podatne na te zmiany są cele i programy kształcenia, ale nie są również od nich wolne metody i środki, za pomocą których

owe cele i programy są realizowane. Omówione w tym podrozdziale modyfikacje współczesnego systemu kształcenia potwierdzają ów dynamiczny charakter zmian. I tak, gdy chodzi o cele, to w sposób bezpośredni lub pośredni inicjatorzy scharakteryzowanych modyfikacji podkreślają nieodzowność kształcenia ludzi wszechstronnie rozwiniętych, przygotowanych do życia w XXI stuleciu, stuleciu społeczeństw wiedzy. To przesunięcie akcentu z przygotowania do życia w społeczeństwach postindustrialnych, typowe dla drugiej połowy ubiegłego wieku, ale nieaktualne już w naszych czasach, które zaczynają się stawać społeczeństwami wiedzy, pociąga za sobą daleko idące zmiany również w zakresie treści, organizacji, metod i środków kształcenia. Najogólniej mówiąc, zamiast transmisji i recepcji wiedzy przez uczniów, liczy się teraz umiejętność jej samodzielnego zdobywania z różnych źródeł i za pomocą różnych środków, w tym kształcenia na odległość, którego rola stale ostatnio rośnie. Nadchodzi zatem czas nie tyle descholaryzacji społeczeństw, czego domagano się w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku, co raczej demonopolizacji kształcenia przez szkołę oraz rozbudowy różnych pozaszkolnych instytucji i placówek kształcenia. Ma więc rację F. Mayor, dowodząc, że kształcenie ustawiczne oraz zdalne stało się wyzwaniem XXI wieku.

## Repetitorium

W zależności od tego, czy głównym przedmiotem badań dydaktyki ogólnej są czynności nauczania, uczenia się lub jedne i drugie łącznie, mamy do czynienia z różnymi systemami dydaktycznymi. Przez „system” rozumiemy przy tym całokształt zasad organizacyjnych oraz treść, metody i środki kształcenia, tworzące spójną wewnętrzną strukturę i niesprzeczne ze społecznie akceptowanymi celami.

W pierwszym przypadku, to znaczy nauczania, w grę wchodzi system dydaktyki **tradycyjnej**, znany również jako system Herbartowski; w drugim (uczenia się) – system dydaktyki **progresywistycznej**, nazywany Deweyowskim; a w trzecim przypadku (nauczania – uczenia się) – system dydaktyki **współczesnej**, którego zręby opracowano po drugiej wojnie światowej w Europie.

W obrębie każdego z wyróżnionych systemów występują określone **podsystemy**, na przykład pracy frontальной w systemie tradycyjnym, metody projektów w progresywistycznym albo też nauczania problemowo-grupowego we współczesnym.

Zwolennicy tradycyjnego systemu kształcenia opracowali zestaw stopni formalnych tego procesu. Z kolei rzecznicy systemu progresywistycznego zbudowali na podstawie analizy pełnego aktu myślenia zestaw formalnych ogniw opanowywania wiedzy przez uczniów, stanowiący swoistą przeciwwagę dla stopni proponowanych przez Herbarta i jego zwolenników. I wreszcie przedstawiciele dydaktyki współczesnej, traktując nauczanie i uczenie się realizowane w szkole i przez szkołę jako procesy warunkujące się wzajemnie, przygotowali zestaw ogniw nauczania – uczenia się (kształcenia). Szerzej o tych zagadnieniach będzie mowa w rozdziale dziewiątym.

## Sprawdzian wiedzy

1. Scharakteryzuj podstawowe założenia opisanych w tym rozdziale systemów kształcenia.
2. Opisz i oceń koncepcje stopni formalnych Herbarta, Reina i Deweya oraz porównaj je z ogniwami kształcenia proponowanymi przez Okonia.
3. Omów zarzuty wysuwane wobec tak zwanej szkoły tradycyjnej przez rzeczników progresywizmu, a następnie wskaż słabe punkty Deweyowskiego modelu kształcenia.
4. Czym różni się kształcenie zachowawcze od innowacyjnego?
5. Scharakteryzuj Blooma koncepcję kształcenia sprawczego.
6. Jakie odmiany aktywności uczniów stanowią podstawę kształcenia wielostronnego?
7. W cytowanym za W. Okoniem opisie kształcenia wielostronnego występują nazwy: sensualizm dydaktyczny, abstrakcjonizm, instrumentalizm dydaktyczny i pragmatyzm. Postaraj się je zdefiniować.

## Literatura zalecana

- Carroll J. A., *Models of School-Learning*, „Teachers College Records” 1961, nr 31.  
Delors J., *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO 1998.

- Dewey J., *Jak myślimy*, przeł. Z. Bastgenówna, Warszawa: PWN 1957.
- Fenton E., *The new Social Studies*, New York: Holt, Rinehart and Winston Inc. 1967.
- Kupisiewicz C., *Edukacyjne nadzieje i rozczarowania XX wieku*, Warszawa: Forum Oświatowe 2000.
- Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa: PWN 1987.
- Mayor F. i in., *Przyszłość świata*, przeł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych 2001.
- Noddings N., *The Challenge to Care in Schools*, London: Teachers College Press 1992.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Żak 2001, wyd. 3.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Żak 2003, wyd. 5.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa: PZWS 1976.
- Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego w Polsce do roku 2020*, Warszawa: Komitet Prognoz przy Prezydium PAN „Polska 2000 Plus” 2011.