

Maria Janukowicz

Kryzys wartości nauczania - uczenia się

Prace Naukowe. Pedagogika 5, 133-141

1994

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Maria Janukowicz

Kryzys wartości nauczania - uczenia się

Polska literatura pedagogiczna nie doczekała się jeszcze pełnego opracowania problematyki omawianej w niniejszym artykule. Jakikolwiek badania postaw, aspiracji, dążeń życiowych rozpoczęto pod koniec lat pięćdziesiątych¹, to odrębnych, szczegółowych analiz dotyczących miejsca "nauki" w systemie wartości młodzieży w ujęciu diachronicznym nie odnotowano.

Szczegółowe próby badania wartości intelektualnych w systemie wartości młodzieży pojawiły się w latach siedemdziesiątych. W świetle badań prowadzonych przez H. Świdę² wnioskowano, iż młodzież maturalna warszawskich szkół średnich wartości intelektualne czyni wartościami centralnymi. Jednakże znacznie wyżej ceni ogólną inteligencję niż szczegółową wiedzę i samodzielne poglądy, co może świadczyć o tym, że przykłada wagę do wartości intelektualnych, jako "zdobiących wartości osobowe", a nie utożsamia realizacji wartości intelektualnych z wszechstronnym poznawaniem praw rządzących rzeczywistością, dających szansę ich twórczego przekształcania.

Fuzja badań dotyczących wartości życiowych wystąpiła w latach osiemdziesiątych. Badania te prowadzono jednak nadal w kierunku raczej aspiracji młodzieży aniżeli systemów wartości.

Świadczą o tym badania Z. Skornego³ i W. Wiśniewskiego⁴. Wyniki badań lat osiemdziesiątych wyraźnie wskazywały na kryzys postaw dzieci i młodzieży⁵. Dwa masowe ogólnopolskie badania ankietowe⁶ dowiodły, iż w latach 1977-1983 ranga wykształcenia, tzn. dążenia i cele edukacyjne "spadła" w hierarchii celów i dążeń ży-

¹ S. Nowak, *Studenci Warszawy*, Warszawa 1965.

² H. Świda, *Młodzież a wartości*, Warszawa 1979.

³ Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980.

⁴ W. Wiśniewski, *Przemiany aspiracji edukacyjnych młodzieży w latach 1977-1983* (W:) *Edukacja*, nr 3, 1985.

⁵ Por. W. Smid, *Kryzys postaw dzieci i młodzieży. Próba diagnozy* (W:) *Ruch Pedagogiczny*: nr 1-2, 1988.

⁶ Pierwsze z badań zatytułowane: "Poziom aspiracji a stosunek do wykształcenia" przeprowadzono w 1977, następne zaś pt. "Dążenia życiowe a przeszkody" w 1983 r. Oba zostały przygotowane i zrealizowane przez Zakład Socjologii Oświaty i Wychowania UW w ramach Międzyresortowego Problemu III. 2.

ciowych młodzieży, na co najmniej czwartą pozycję - ustępując według częstości wymieniania - celom: mieszkaniowym, rodzinnym i materialnym.

Badania te stały się inspiracją do rozpoczęcia przeze mnie badań dotyczących rangi "nauki-uczenia się" w systemie wartości współczesnej młodzieży w poszczególnych regionach Polski. Warto bowiem uzyskać odpowiedź, czy generacja młodych ludzi orientuje się bardziej na wartości intelektualne czy też materialne. Czy pozycja "nauki" w systemie wartości młodzieży pozostaje centralną czy drugoplanową, czy też mamy do czynienia z jej kryzysem.

Demokrytejska myśl "wolałbym znaleźć jedno przyczynowe wyjaśnienie, niż zdobyć tron perski"⁷ staje się chwilowym przeżytkiem w mentalności młodzieży szkolnej. Zmniejszająca się motywacja do nauki, do zgłębiania tajemników wiedzy dowodzi faktu, iż nauka przestaje budzić ciekawość i zadziwienie, przestaje być nadzieją dla nieustannie poszukujących zabezpieczenia swego losu. Przekonanie o priorytetowym znaczeniu wiedzy w życiu człowieka nie znajduje wielu zwolenników.

Te jak i inne stwierdzenia zrodzone wstępnie w drodze obserwacji i intuicyjnych przypuszczeń nauczycieli, znajdują potwierdzenie w badaniach empirycznych, które w granicach możliwości wyznaczonych przez ich metodę i zakres zmierzały do ustalenia:

po pierwsze – systemu wartości, jaki przyjmuje młodzież szkół podstawowych i ponadpodstawowych,

po drugie – miejsca "nauki" w przyjętej przez młodzież hierarchii wartości,

po trzecie – czynników determinujących współcześnie orientację na wartość uczenia się.

Uprzedzając prezentację otrzymanych danych zaznaczyć należy, iż w badaniach wykorzystywano metody: obserwacji, ankiety i kwestionariusza oraz rozmowy. Badania przeprowadzono w 1989 roku w 11 szkołach województw: częstochowskiego, piotrkowskiego, łódzkiego i katowickiego. Objęto nimi 800 uczniów, spośród których 48,8% stanowili uczniowie klas VI i VIII szkół podstawowych, a 51,2% uczniowie liceów ogólnokształcących. Badania w szkołach województw: częstochowskiego i piotrkowskiego przeprowadziła autorka, zaś w pozostałych województwach przeprowadzili je ankieterzy (nauczyciele) szkół. Licznej grupie ponadczterdziestoosobowej nauczycieli 11 szkół, którzy bezinteresownie zbierali materiały autorka składa serdeczne podziękowanie.

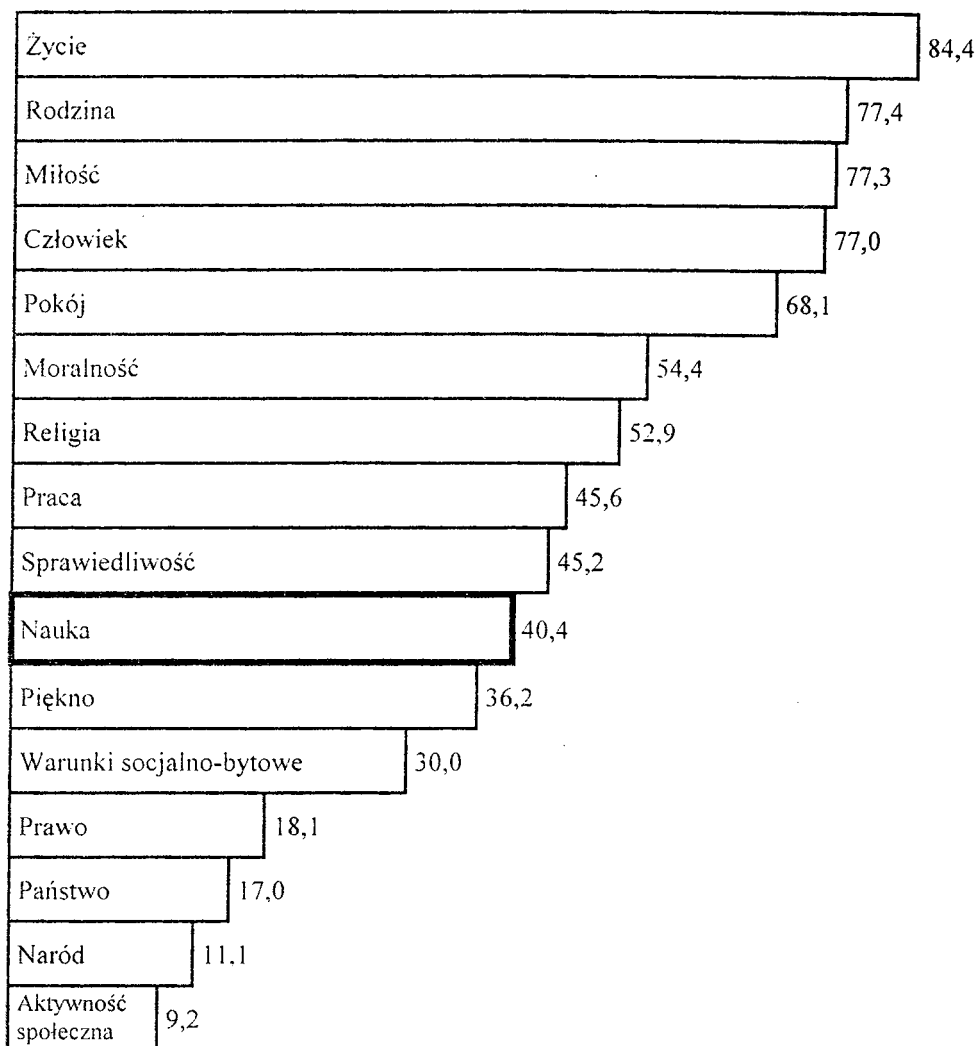
Podstawą wyboru typów wartości uczyniono wartości o charakterze ogólnoludzki i humanistycznym, lansowane w formacji ustrojowej ówczesnego państwa polskiego, formułowane w dotychczasowych badaniach obejmujących populację młodego pokolenia.

⁷ W. Mackiewicz, Człowiek miarą wszechrzeczy, Warszawa 1987 s. 21.

Przyjmując za podstawę badań kafeterię półotwartą można zauważyć, iż wybór wartości, jakiego dokonuje społeczność uczniowska, uwidacznia wyraźnie jej osobliwą filozofię życia, co ilustruje poniższe zestawienie 1.

Zestawienie 1

Wskaźnik wartości preferowanych przez uczniów (w %)



Źródło: ankieta – kwestionariusz dla uczniów

W prezentowanej konstelacji wartości daje się zauważyć silne artykułowanie wartości ŻYCIA, którego sprawcą jest niewątpliwie miłość. Rozwijanie, pielęgnowanie i podtrzymywanie życiowych procesów przynależy z kolei rodzinie, dla szczęścia której konieczny jest pokój, noszący "imię życia" . Albowiem "życie i pokój - jak pisze Jan Paweł II - noszą to samo imię".⁸

W tej linii myślenia antropocentrycznego młodzieży dostrzegamy wyraźną apoteozę wartości "osobowych" , konkretnych o charakterze allocentrycznym, przy znaczącym spadku wartości intelektualnych o charakterze kształcącym. Uczenie się, mimo ogromnej siły poznawczej i praktycznej, jako wartość ulega powolnej dewaluacji. Mimo ogromnego znaczenia i doniosłości dla rozwoju człowieka i świata, treść nauki w świadomości młodzieży wydaje się jakby niedostrzeżona. Zajmuje dopiero X lokatę w przyjętej hierarchii wartości, a preferowana jest zaledwie przez 40,4% respondentów. Ich zdaniem nauka okazuje się zajęciem nużącym i niepotrzebnym do tego, by być szczęśliwym i bogatym. Jeszcze nie tak dawno w latach siedemdziesiątych nauka stanowiła w opinii młodzieży jedną z wartości centralnych. A już w latach osiemdziesiątych uplasowała się na IV pozycji w hierarchii celów życiowych. Aktualnie w świetle prowadzonych badań spośród 16 wymienianych przez młodzież wartości zajmuje X lokatę. Dowodzi to bezsprzecznie spadku motywacji i aspiracji edukacyjnych polskiej młodzieży. Spadek ten jest jednak nierównomierny, uwarunkowany licznymi czynnikami socjologicznymi, pedagogicznymi, psychologicznymi itp. Okazuje się bowiem, że: w grupie badanych czynników socjologicznych parametrem najbardziej różnicującym orientację na wartość uczenia się jest pochodzenie społeczne. Badania wskazują, iż największą motywację do nauki posiada młodzież pochodzenia inteligentckiego (65,9%), najniższą młodzież pochodzenia chłopskiego (41,8%). Wykształcenie rodziców nie pozostaje więc bez wpływu na stosunek do nauki. Artykułowanie z większą siłą wartości nauki przez młodzież pochodzenia inteligentckiego być może jest wynikiem wychowania rodzinnego przebiegającego w atmosferze przepojonej kultem nauki i obcowaniem na co dzień ze zdobyczami kultury.

Niższą motywację do uczenia się ma młodzież pochodzenia rzemieślniczego (50,0%). Wnioskować można jednak, że młodzieży żyjącej dostatnio nie wystarczy pieniądź, do tego, by być "kimś" . Odczuwają potrzebę dowartościowania się poprzez zdobywanie wiedzy. Pieniądź będzie oczywiście temu sprzyjał, ułatwiał dostęp do książek, zespołów korepetytorskich i szeroko rozumianej kultury. Większość nie chce dzielić losu swoich rodziców z racji uciążliwości rzemieślniczego losu, który nie zna granic i wyrzeczeń.

Tymczasem młodzież pochodzenia robotniczego stoi mocniej nogami na ziemi, wartościuje w sposób bardziej praktyczny, orientując się raczej na pracę i dobrobyt

⁸ Jan Paweł II. Do młodzieży włoskiej Akcji Katolickiej. L'Osservatore Romano, 1982, nr 5.

(motywacja - 48,1%). Zdecydowanie niższą motywację do uczenia się posiada młodzież pochodzenia chłopskiego (41,8%), której interesy osobiste splatają się bądź z prowadzeniem gospodarstwa rolnego, bądź ze zdobyciem dobrze płatnego zawodu. Zacierają się natomiast coraz bardziej różnice w motywacji do uczenia się pod względem płci, aczkolwiek z nieco większą siłą artykułują ją dziewczęta. Jest to zaledwie przewaga 5,0%, ale świadcząca o tym, że orientują się one raczej na wartości sfery społeczno-moralnej związane z uczuciem, z przeznaczeniem kobiety, ze spokojem swoim i swoich bliskich.

W grupie badanych czynników pedagogicznych dostrzega się istotny wpływ profilu kształcenia na stopień motywacji do uczenia się. Z analizy badań empirycznych jednoznacznie wynika, iż najwyższą motywację do nauki posiada młodzież ucząca się w klasach o profilu matematyczno-przyrodniczym (67,5%), nieco niższą młodzież ucząca się w klasach o profilu humanistycznym (56,3%), a najniższą młodzież klas sportowych (53,4%).

Studium przyrody wydaje się być bardziej motywujące aniżeli studium człowieka, z racji swego przedmiotu badań angażującego ogromny potencjał wyobraźni i doskonalszego warsztatu metodologicznego. Nie dziwi też niski stopień motywacji do uczenia się uczniów klas sportowych. Ci orientują się raczej na zdobycie prestiżu, pieniędzy, poklasku tłumu, zachwyty.

Najbardziej znamienne wydaje się motywacja do uczenia się w poszczególnych klasach szkolnych, gdzie nie postrzega się ani wyraźnej tendencji spadkowej ani wzrostowej, a raczej ambiwalencję. Najwyższą motywację odnotowujemy w pierwszej klasie szkoły średniej (68,1%), a najniższą w klasie VIII szkoły podstawowej (41,5%). Ten ostatni wskaźnik jest rezultatem obniżenia się poziomu sił twórczych wskutek piętrzących się powtórek, klasówek i akordowej pracy ucznia na rzecz podwyższania ocen.

Z tych racji ogólnych przejdźmy do bardziej szczegółowych analiz prowadzonych w obrębie omawianych czynników w świetle uzyskanych danych empirycznych, zilustrowanych w zestawieniu 2.

Na podstawie przedstawionych danych stwierdzić należy, iż kategoria młodzieży pochodzenia inteligenckiego posiada największą motywację do zajęć sportowych (motywacja = 96,1%), a najniższą motywację do nauki przedmiotów humanistycznych (motywacja = 62,6%). Kategoria młodzieży pochodzenia rzemieślniczego również orientuje się na sportowy profil kształcenia, lecz motywacja ich jest dużo niższa (motywacja = 66,6%) przy niewielkiej motywacji do uczenia się przedmiotów humanistycznych (motywacja = 31,2%). Z kolei kategoria młodzieży pochodzenia robotniczego największą motywację posiada do nauki przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (motywacja = 100,0%) przy niskiej motywacji do zajęć sportowych (motywacja = 34,0%).

Zestawienie 2

Wskaźnik motywacji do uczenia się w aspekcie trzech zmiennych niezależnych (w %)

klasa szkolna				pochodzenie społeczne						
45,6 X	68,1 IX	41,5 VII	52,6 VII	50 Razem	41,8 Chł.	48,1 Rob.	65,9 Int.			
x	x	41,5	52,6	73,3	34,4	41,8	59,2	Bez prof.	46,9	Profil kształcenia
38	67,3	x	x	66,6	33,3	34	96,1	Sport	53,4	
71,7	63,4	x	x	37,5	46,8	100	80,9	Mat. przyr.	67,5	
39	69,9	x	x	31,2	65,3	53,7	62,6	Hum.	56,3	
				90	33,3	50	58,5	VII	52,6	Klasa szkolna
				40	35	33,7	60	VIII	41,5	
				40	67,5	70	73,7	IX	68,1	
				28,5	30	41,1	71,4	X	45,6	

Źródło: ankieta - kwestionariusz

Kategoria młodzieży pochodzenia chłopskiego, jako jedyna posiada największą motywację do nauki przedmiotów humanistycznych (motywacja = 65,3%) z niewielką motywacją do zajęć sportowych (motywacja = 33,3%). Generalnie więc stopień motywacji do nauki utrzymuje się na poziomie bliskim 60,0%.

Wydaje się, że regulatorem takiego motywowania do nauki jest w głównej mierze środowisko rodzinne. Powszechnie narastające w nim dążenie do tego, by "mieć", preferowanie stylu życia wypełnionego wizją uciech, beztroskiego używania, manifestacyjnej zamożności, podziwu dla sprytu i zaradności w coraz większym stopniu wyzwala niechęć do wysiłku intelektualnego. Pogoń rodziców za pieniądzem popularnością stwarza w coraz większym stopniu szansę na ucieczkę dzieci od świata wartości

intelektualnych, a spędzanie większej ilości czasu poza domem staje się z kolei okazją do poszukiwania tanich emocji. Emocjonalną i moralną próżnię domów rodzinnych wypełnia się ekranem telewizyjnym niejednokrotnie przepojonym zbyt dużą porcją reklam i brutalnych scen. Wymykające się spod kontroli rodziców dziecko, które wychowuje się okazjonalnie, bo nie ma dla niego czasu, nie czyni postępów w nauce, do której niezbędna jest ich inspiracja, zainteresowanie tym, czego się uczy, w jaki sposób i uczestniczenie zarówno w jego osiągnięciach jak i niepowodzeniach. Bo co bardziej motywuje dziecko do nauki? Okazanie naszego zainteresowania czy też brak tego zainteresowania z naszej strony? Z pewnością to pierwsze, bo umiłowanie nauki, tzn. jej poznawanie, przeżywanie i wznoszenie się na coraz wyższe piętra jej tajemnic jest tylko możliwe w obecności innych i razem z innymi. W tym miejscu jednak wypada mi przestrzec też przed nadmiernym interesowaniem się nauką dziecka, nadmierną kontrolą i przeciążeniem pracą umysłową, bo niejednokrotnie wywołuje to wstręt do nauki, osłabia motywację i wprowadza dziecko na drogę licznych niepowodzeń.

Motywować to nie znaczy tylko kontrolować, zmuszać do nauki, manipulować dzieckiem, to znaczy stwarzać odpowiednie warunki do nauki, tworzyć sytuacje twórczych dialogów i znacznie więcej nagradzać niż karać. Tymczasem z badań przeprowadzonych w Puławach przez Zakład Medycyny Szkolnej Instytutu Matki i Dziecka wynika, że np. co piąte dziecko przychodzi na lekcje bez śniadania, 26% badanych uczniów nie ma własnego łóżka, a 20% - miejsca do odrabiania lekcji.⁹ A nie zaspokojona potrzeba sytości i bezpieczeństwa staje się przeszkodą w osiągnięciu sukcesów natury intelektualnej. Nauka przestaje imponować. Ale nie tylko z powodów, o których wspomnieliśmy, ile - jak twierdzą respondenci - przede wszystkim z racji jej finansowej nieatrakcyjności. Ponad 73,4% indagowanych słabą motywację do nauki uzasadnia jej nieopłacalnością. Oto najbardziej charakterystyczny pakiet wypowiedzi młodzieży w przedmiotowej sprawie:

- "nauka to przeżytek, ci się uczą, którym nie zależy na komforcie życia",
- "dzisiaj liczy się tylko dobrze płatny zawód, bo światem rządzi pieniądź, a nie wiedza książkowa",
- "nauka nie utrzyma człowieka przy życiu, liczy się głównie spryt. Po zawodówce można zarobić więcej jak po studiach, a reszty nauczyć życie",
- "tyle lat się uczyć, a tak mało zarabiać, kończyć studia by zarabiać mniej jak szatniarka, to wbrew logice",
- "ci co się uczą to marnują całą młodość i nic z tego nie mają. Zarabiają mało i są biedni. Z takim co ma pieniądze każdy się liczy, szanuje, a taki co choć jest mądry, ale nie ma się w co ubrać jest niczym".

⁹ J. Raczkowska, *Na tropach rodzicielskich niepowodzeń*, Warszawa 1988, s. 55.

Czy warto? To pytanie nieustannie towarzyszy polskiej młodzieży i nie tylko młodzieży. Bo czy istotnie naukę stworzono po to, żeby ludzie parający się nią stawali się biedniejsi? Czy stworzono ją po to, by stawać się "kims" nie posiadając "nic"? Czy można doskonalić siebie, czynić świat piękniejszym, życie ludzi łatwiejszym, jeśli w zamian otrzymuje się minimum wystarczające do tego, by być?

Parafrazując myśl E. Mascalla, iż "człowiek powinien być kombinacją dumy i pokory"¹⁰ nie zawaham się też powiedzieć, że powinien być kombinacją mądrości i dobrobytu. Nie może nauka być tylko spełnieniem obowiązku wobec rodziców, społeczeństwa, kraju, bezinteresowną satysfakcją, nie może być traktowana instrumentalnie jako środek do zdobycia zawodu, musi być szansą na życie mądre i dostatnie.

Jest też i druga grupa charakterystycznych wypowiedzi, na które wskazuje blisko 32,1% indagowanych, uzasadniając brak motywacji do uczenia się, np.:

- "nauka to strach, stresy i nerwowe życie. Marzę, żeby już przestać się uczyć",
- "nauka to więcej uczenia się o przeszłości, aniżeli o współczesności",
- "nauka to tylko przepisywanie z książek, odpytywanie, uczenie się na pamięć",
- "nauka to nie konfrontacja, dialog, swoboda intelektualna, ale ciągle zgadzanie się z podręcznikiem i nauczycielem, czyli niewola duchowa".

W coraz większym stopniu szkoła z oazy życia przepoczwarza się więc w "szpital chirurgiczny". Nauczyciele stają się bardziej nauczycielami przedmiotu niż nauczycielami dzieci. Utrzymujący się system nakazowo-zakazowy, apodmiotowość, bezapelacyjne posłuszeństwo, nadmierny rygor, sztywność, emocjonalny chłód, niewspółmierność wymagań do możliwości wyzwalamy liczne stany niepokoju, lęki, którym towarzyszy zwykle obniżenie nastroju a tym samym i spadek motywacji do uczenia się. Nie motywuje też tradycyjny styl uczenia się związany tylko z przekazywaniem wiedzy przez nauczyciela. Korzystanie z interpretacyjnego modelu uczenia się wydaje się bardziej wartościowe. Opowiadanie się za tą samą koncepcją kształcenia nie jest jednak równoznaczne ze stwierdzeniem, że nauczyciele nie powinni nigdy podawać wiedzy swoim uczniom - chodzi raczej o to - jak pisze D. Barnes - że po prezentacji takiej powinny występować określone formy porozumiewania się, w ramach których uczniowie uzgadniają swe własne sposoby rozumienia podanej im wiedzy.¹¹

Motywować więc to nie znaczy mówić do dziecka, ale rozmawiać z nim. Czas najwyższy naukę "odprzedmiotować", "odtechnologizować", a jej epicentrum uczynić sferą ludzkich wartości i przeżyć. Nabierze ona wówczas nie tylko aspektu poznawczego, ale i aksjologicznego. Jeżeli nie uwzględnimy w nauce szkolnej problematyki wartości, stanie się ona tym bardziej odległa od potrzeb uczniów. Nie wystarczy, by

¹⁰ E.L. Mascall, *Chrześcijańska koncepcja człowieka i wszechświata*, Warszawa 1987.

¹¹ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa 1988.

znajdowali oni odpowiedź na pytanie "jak?", ale też, a może przede wszystkim "po co?". Szczególnie rodzi się potrzeba uzupełnienia programów szkolnych o humanistyczne wartości moralne i ekologiczne. Brak zainteresowania problemami moralnymi jest głównym aspektem kryzysu naszej epoki.

Konkludując nasze rozważania nietrudno zauważyć, iż kryzys wartości nauczania - uczenia się ma charakter wielowymiarowy. Jest bowiem wiązką kryzysu ekonomicznego państwa, kryzysu emocjonalno-moralnego rodziny i kryzysu autorytetu nauczyciela. Rodzina w pogoni za pieniądzem, popularnością, uciechami życia z konieczności mija się każdego dnia z dzieckiem, nie znajdując dla niego czasu, co rodzi emocjonalną i moralną pustkę. Nauczyciel, nawet jeśli posiada ten czas dla dziecka nieumiejętnie go z kolei wykorzystuje. Naucza i wychowuje w sposób instrumentalny, wyzwalając stres, lęk i pasywność wobec uczenia się. Państwo zaś nie znajdując środków na kształcenie pozostawia oświatę nadal biedną, a ludzi upatrujących sensu życia w uczeniu się czyni "karłami" finansowymi.

Chociaż droga przełamania kolejnych kryzysów jest daleka, to już dziś warto dać początek jej końca, by ustrzec się dalszej dewaluacji wartości nauki.

Maria Janukowicz

Crisis of Values - Teaching - Learning

Summary

The major topic developed in this paper is concerned with the position of learning in the system of values of contemporary youth. One can easily notice an apotheosis of concrete personal values of contemporary youth. One can easily notice an apotheosis of concrete personal values of allocentric character and decline of intellectual values of educational character. Decline of motivation and educational ambitions of Polish youth is conditioned by numerous sociological, pedagogical and psychological results, thoroughly analysed by the authoress. The crisis in teaching – learning values is shown by the authoress as a complex result of the economic crisis of the state, emotional and moral crisis of family and the crisis of the authority of teachers.