

Dariusz Stępkowski

"Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki", Bolesław Niemierko, Warszawa 2007 :
[recenzja]

Seminare. Poszukiwania naukowe 27, 292-295

2010

Artykuł został 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.

chwale w wierze) i F.A. Symona (*Niech w święto radosne*), oraz jeden przekład sekwencji na Zesłanie Ducha Świętego autorstwa T. Karyłowskiego (*Przybądź Duchu Święty*). Tłumaczenia Symona i Karyłowskiego zostały umieszczone w *Lekcjonarzu Mszalnym*, stając się tym samym obowiązującymi tekstami w liturgii polskojęzycznej. Niewątpliwym osiągnięciem M. Nowak jest ustalenie nieznanego dotąd autora polskiego tekstu sekwencji wielkanocnej, zawartego w *Lekcjonarzu Mszalnym*. Okazał się nim F.A. Symon, biskup płocki.

Kolejna część pracy omawia melodykę sekwencji w języku polskim. Do tekstu S. Grochowskiego zapisano w przebadanych śpiewnikach dwie melodie. Jedna z nich pochodzi ze śpiewnika M. Mioduszewskiego (nie posiada autora), druga zaś jest kontrafakturą pieśni wielkanocnej *Wstał Pan Chrystus*. Do przekładu F.A. Symona powstały trzy melodie: I. Pawlaka, W. Lewkowicza oraz trzecia, będąca kontrafakturą, tym razem pieśni *Chrystus Zmartwychwstał jest*. Do przekładu sekwencji T. Karyłowskiego zidentyfikowano cztery melodie, z których pierwsza funkcjonuje w trzech wariantach (nie udało się jednak wskazać jej autora). Pozostałe utwory to kompozycje autorstwa W. Lewkowicza (najbardziej nawiązująca do wzorca łacińskiego), R. Raka oraz F. Rączkowskiego. W analizie szczegółowej melodii sekwencji, Autorka dowodzi, że nie zachowały one w swojej konstrukcji cech formy sekwencyjnej. Są po prostu hymnami-pieśniami. Oznacza to, że w polskiej liturgii nie posiadamy właściwie sekwencji, ale jedynie pieśni z ich tekstem. To spostrzeżenie jest istotnym osiągnięciem Autorki rozprawy.

W ostatnim rozdziale omówione zostało obowiązujące obecnie prawo liturgiczno-muzyczne dotyczące miejsca, zastosowania i wykonawstwa sekwencji podczas Mszy św. Autorka, w końcowej fazie swych dociekań, postawiła pytanie, czy we współczesnej liturgii sekwencje mają jeszcze swoją funkcję do spełnienia, czy są już tylko „reliktem przeszłości”? Odpowiedź brzmi jednoznacznie. Jest to, niestety, ta druga możliwość. W zakończeniu pracy M. Nowak zaproponowała trzy zasadnicze postulaty badawcze: (1) apel o nowe melodie do polskich przekładów sekwencji, które zachowałyby formę właściwą dla tych śpiewów; (2) przywrócenie sekwencjom ich prawowitego miejsca w liturgii; (3) dołączenie do polskiego wydania *Lekcjonarza Mszalnego* sekwencji fakultatywnych: *Lauda Sion* oraz *Stabat Mater*.

Dysertacja siostry M. Nowak o sekwencjach mszalnych stanowi interesujące studium historyczno-muzykologiczno-liturgiczne. Warto je polecić nie tylko muzykologom, historykom i liturgistom, ale także duszpasterzom i muzykom kościelnym, odpowiedzialnym za animację muzyczną i formację liturgiczną wiernych, którzy często nie wiedzą, czym są sekwencje mszalne, w którym momencie i przez kogo powinny być śpiewane oraz jaką postawę należy przyjąć w momencie ich wykonywania. Autorka ubogaciła swoje dociekania naukowe licznymi zestawieniami oraz przykładami nutowymi, co oznacza, że podczas lektury można jednocześnie zobaczyć zapis muzyczny omawianego utworu. Imponująco przedstawia się także wykorzystana w pracy literatura – ponad 150 różnych pozycji bibliograficznych (w tym materiały źródłowe, dokumenty Kościoła, księgi liturgiczne, śpiewniki kościelne i liczne opracowania) – stanowiąca o rzetelności badań. Język rozprawy jest wyjątkowo potoczny, co ułatwia lekturę – niekiedy trudnych w płaszczyźnie naukowej – kwestii.

Ks. Krzysztof Niegowski SDB
UKSW, Warszawa

Bolesław Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, ss. 408.

„[...] dążymy do powszechnego kształcenia wszystkich, którzy urodzili się ludźmi, we wszystkim, co ludzkie”.

J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*.

Niniejsze omówienie podręcznika najwybitniejszego współczesnego badacza i teoretyka edukacji – Bolesława Niemierki, można by opatrzyć tytułem: *Dydaktyka w epoce kryzysu pedagogiki ogólnej*. Wyraża się w nim perspektywa, z jakiej należy patrzeć na najnowsze kompendium wiedzy dydaktycznej autorstwa – że tak powiem – ojca reformy szkolnictwa, która jest prowadzona w Polsce od dwóch dekad. Przypomnę, że po II wojnie światowej w naszym kraju teoria kształcenia rozwijała się w coraz większym oderwaniu od pedagogiki ogólnej. Ta ostatnia bowiem uległa prawie całkowitej marginalizacji wskutek promowania w czasach PRL ideologii wychowania socjalistycznego. Moim zdaniem, kryzys myślenia ogólnopedagogicznego w dydaktyce objawiał się przede wszystkim w zastępowaniu jej przez instrumentalistyczną technologię nauczania.

Na tle tego, Niemierkowski podręcznik odznacza się zasadniczą rewizją kierunku, której przejawem jest ponowne odkrycie wychowawczej konotacji pojęcia „kształcenie”. W ten sposób można go wpisać w – sięgający *Wielkiej dydaktyki* Jana Amosa Komeńskiego – ciąg tradycji dydaktycznej, która dąży do syntezy kształtowania i kształcenia albo, mówiąc językiem B. Niemierki, wychowania emocjonalnego i poznawczego.

Restytucja wychowania – tak bym określił postulat sformułowany przez autora wobec współczesnej edukacji polskiej – dokonuje się w oparciu o samo pojęcie kształcenia, które jest jednym „z najmniej jasnych pojęć pedagogicznych”². W celu wydobycia zapomnianego znaczenia tego terminu, B. Niemierko decyduje się posłużyć zabiegiem, który nazywa „transformacją pojęcia” (s. 19). I tutaj pojawia się pierwsza trudność, na którą chciałbym zwrócić uwagę. Otóż, do przeprowadzenia wspomnianej transformacji, autor *Kształcenia szkolnego* posłużył się psychologiczną wykładnią kształcenia jako specyficznego rodzaju działania. Określa je mianem działania edukacyjnego, którego osią jest uczenie się. W zakończeniu pierwszego rozdziału ustala on: „Działanie edukacyjne zrównoważone w aspektach emocjonalno-motywacyjnym i poznawczym będziemy nazywać **kształceniem**. Kształcenie zakłada harmonię tych aspektów działania” (podkr. B.N.; s. 41 i nn.). Tym sposobem, pojęcie kształcenia zyskuje wypełnienie treściowe. Składają się na nie: postawy i działania (aspekt emocjonalno-motywacyjny) oraz wiadomości i umiejętności (aspekt poznawczy).

Tak skonstruowany model kształcenia B. Niemierko uzupełnia jeszcze o jeden wymiar – interakcję. Tworzą ją dwa typy czynności, wyróżnione odpowiednio do dwóch podmiotów zaangażowanych w sytuację dydaktyczną. Z jednej strony jest to uczenie się ucznia, z drugiej natomiast nauczanie, albo lepiej: kierowanie uczeniem się przez nauczyciela. Tak opisana prakseologiczna struktura pojęcia kształcenia służy autorowi podręcznika za kryterium do pogrupowania dwunastu rozdziałów w trzy części tematyczne. Pierwsza z nich mówi o uczeniu się jako czynności. Poza wspomnianym pierwszym rozdziałem, w którym dokonano ważnych ustaleń terminologicznych, weszły do niej jeszcze rozważania na temat obu podmiotów uczenia się: uczniów i nauczycieli (rozdział drugi), przebiegu czynności uczenia się (rozdział trzeci) i jej autentyzmu (rozdział czwarty), którego domaga się od nauczycieli B. Niemierko. Warto zauważyć, że we wszystkich częściach, po każdym rozdziale, znajdują się: katalog głównych pojęć, zestaw ćwiczeń i zalecenia dydaktyczne.

Druga część jest poświęcona wyznacznikom kierowniczego wpływu nauczyciela na uczenie się. Znakomity polski dydaktyk analizuje najpierw potrzebę tworzenia i strukturę autorskich programów kształcenia (rozdział piąty), trzy etapy planowania dydaktycznego (rozdział szósty), kształcenie indywidualne (rozdział siódmy) i kształcenie grupowe (rozdział ósmy).

W trzeciej części na czoło wysuwa się problematyka ewaluacji. Najpierw omówione zostało sprawdzanie osiągnięć uczniów (rozdział dziewiąty), następnie ocenianie tych osiągnięć przez nauczycieli (rozdział dziesiąty). W kolejnym rozdziale oceniającym jest sam uczeń. Na zakończenie

² W. Okoń, *Mały słownik pedagogiczny*, cyt. za: B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 18.

zaś, w rozdziale dwunastym, B. Niemierko przedstawia wizję uczącej się szkoły, czyli takiej, w której – przy wykorzystaniu dostępnych narzędzi diagnostyczno-ewaluacyjnych – nieustannie doskonalą się prace.

Niewątpliwie, koncentracja wywodu na uczeniu się, jako podstawowej czynności edukacyjnej, nadaje podręcznikowi niezwykłą przejrzystość, nie mówiąc już o mistrzowskim stylu profesora Niemierki i środkach, jakie zastosował w celu ożywienia narracji (dialogi między Felicią Humańską a Edmundem Technolowiczem i rozważania odnośnie do Andrzeja, Beaty, Celiny i Dariusza). Jednak poniższa recenzja nie byłaby zupełna, gdybym nie podjął kwestii celu, jaki przyświeca Niemierkowskiemu modelowi kształcenia. W związku z tym wyłania się druga trudność, której mam zamiar poświęcić trochę miejsca.

Zagadnienie celu działania edukacyjnego pojawia się we wszystkich częściach podręcznika i można je wyrazić za pomocą triady następujących pytań: po pierwsze, ku czemu zmierza czynność uczenia się, po drugie, jakiemu celowi podporządkowane jest kierownictwo ze strony nauczyciela, i po trzecie, co podlega diagnozie i ewaluacji w procesie kształcenia i na jego zakończenie? Odpowiedzi na te pytania na pierwszy rzut oka wydają się oczywiste. Wskazałem na nie już powyżej, wymieniając cztery składniki tworzące pojęcie kształcenia: postawy, działania, wiadomości i umiejętności. Każdy z nich B. Niemierko umieszcza na odpowiedniej płaszczyźnie uczenia się: emocjonalnej, poznawczej, światopoglądowej i praktycznej, a następnie dla każdej z nich konstruuje czterostopniowy układ (taksonomię) poziomu ich realizacji (por. s. 93-106). Niestety autor nie zauważa, że wyodrębnione i uporządkowane przez niego płaszczyzny uczenia się są jedynie fasetami pewnej wiedzy. Jakiej? Spróbujmy to wyjaśnić.

Wyodrębnienie w kształceniu czynności ucznia i nauczyciela okazuje się tylko pozorem, gdyż ich wspólnym mianownikiem jest uczenie się. Nauczyciel może je wspierać albo zakłócać, gdy nie działa profesjonalnie. Co więcej, kształcenie szkolne winno przybliżać się do pierwotnego autentyzmu, w którym interwencje nauczyciela ograniczają się do niezbędnego minimum, uczeń zaś uczy się sam (por. s. 120-122). Tym samym edukacja (kształcenie) traci sens jako działanie międzypodmiotowe i przeobraża się w transfer „pozytywnej” wiedzy. W swojej treści jest ona całkowicie zdeterminowana przez materiał kształcenia, wymagania programowe i właściwe danej płaszczyźnie cele nauczania. Zadaniem nauczyciela jest zachowanie drożności przepływu informacji między treścią kształcenia a uczniem. Tutaj jednak może pojawić się problem braku motywacji ze strony ucznia. W takiej sytuacji kształcenie szkolne jest bezsilne, chyba że zadziałają inne czynniki, takie jak selekcja. „Selekcja nie jest jednak czynnością edukacyjną, lecz koniecznością społeczną, gdyż nie można zapewnić pożądanego wykształcenia wszystkim chętnym” (s. 274). A zatem ktoś, kto nie chce się uczyć, nie powinien być zdziwiony, gdy znajdzie się na marginesie życia społecznego, skoro nawet chętni i zdolni muszą cierpieć z powodu ograniczonych szans rozwoju. Myślę, że jest to realistyczny obraz rzeczywistości, w której się znajdujemy. Wróćmy jednak do wiedzy, która – jak widać – jest coraz cenniejszą wartością.

Według B. Niemierki wiedzę szkolną da się – że tak powiem – dzielić na porcje i stopniować. To z kolei otwiera drogę do kształcenia wielostopniowego (por. s. 74-75). Dzięki niemu nauczyciel może zaspokoić zróżnicowane uczniowskie aspiracje do uczenia się, niczego nie narzucając swoim podopiecznym. Może uczyć według wymagań na poziomie, który wybrali sami uczniowie.

Z pewnością dałoby się wskazać jeszcze inne atrybuty wiedzy, jakie wyróżnia autor podręcznika. Niemniej jednak, nie podaje on jednoznacznej definicji tego pojęcia. Warto się zastanowić, dlaczego tak się dzieje.

Wydaje mi się, że powód jest jeden. B. Niemierko posługuje się psychologiczną wykładnią terminu „wiedza”, który oznacza produkt czynności uczenia się w wymienionych czterech sferach (emocjonalnej, poznawczej, światopoglądowej i praktycznej). Jeżeli tak jest, to pytanie o wiedzę obraca się w błędnym kole, gdyż, odpowiadając na nie, trzeba nieustannie odwoływać się do kształcenia, w którym wiedzę, jako cel działania, zakłada się jako z góry wiadomą. Aby wyjść poza tę

psychologicznie spójną, ale z punktu widzenia pedagogiki ogólnej niesatysfakcjonującą argumentację, trzeba sięgnąć do filozoficznej interpretacji uczenia się.

Problem, który mam na myśli, wyraził ongiś Johann Friedrich Herbart w dziele pod tytułem *O studiowaniu filozofii (Über philosophisches Studium)*³. Błędną i zgubną w skutkach nazywa on „próbę określenia, czym jest nauka – istota tego, co *powinno się wiedzieć* – za pomocą pojęcia *wiedzy (Wissen, podkr. J.F.H.)*”⁴. To ostatnie bowiem zawsze wikła się w subiektywne wyobrażenia podmiotu. Aby tego uniknąć, trzeba sięgnąć do sprzeczności między wiedzą a niewiedzą. Jak wiadomo, Sokrates pierwszy zwrócił na nią uwagę. Odnosi się ona w takim samym stopniu do kształcenia szkolnego, jak i wiedzy naukowej, gdyż w obydwu przypadkach mamy do czynienia z przechodzeniem od niewiedzy do wiedzy. Paradoksalnie, zdaniem Herbart, „stałość *myśli* [...], która pozwala nam mówić o *nauce* (podkr. J.F.H.)”⁵, nie wynika z „pozytywności” doświadczenia, lecz z jego „negatywności”. Innymi słowy: istotą kształcenia szkolnego nie jest przekazywanie tego, co już wiemy, lecz otwieranie spojrzenia na to, czego nie wiemy.

Relacja między wiedzą a niewiedzą jest podstawą rozwoju tak kognitywnego, jak i moralnego (B. Niemięcki powiedziałby: poznawczego i emocjonalnego). Według Herbart człowiek dysponuje niezawodnym „narzędziem” do rozróżnienia prawdziwej wiedzy – sumieniem (niem. *Ge-wissen*). Dzięki temu, kształtowanie moralności znajduje się w jego systemie na pierwszym miejscu jako powszechne (to znaczy dotyczące wszystkich w jednakowym stopniu) i łatwiejsze od kształcenia przedmiotowego (nie wszyscy dysponują odpowiednimi zdolnościami i motywacją). Czy nie do tego właśnie odnosi się Komeniański postulat opracowania dydaktyki jako uniwersalnej sztuki nauczania w wszystkich wszystkich, a w szczególności *humanitas*, czyli spraw ludzkich?

W podręczniku B. Niemięcki hierarchia między wychowaniem a kształceniem została odwrócona. Choć temu pierwszemu przypisuje się *pro forma* priorytetowe znaczenie (por. s. 208-210), to jednak *de facto* kształtowanie emocji i motywacji pozostaje poza nawiasem działania pedagogicznego. Wyraźnie odczuwalna jest rezerwa, z jaką autor podchodzi do wychowania moralnego, a szczególnie jego pomiaru i ewaluacji (por. s. 269). Należałoby jednak zapytać: czy ta obawa jest słuszna? Czy nie jest bardziej niepokojące to, że problemy z tego obszaru należą do „zagadnień dla pedagogiki zasadniczych, a dla nauczycieli wysoce dyskusyjnych” (s. 165), chociaż równocześnie są one plagą polskich szkół? Z pewnością warto byłoby zastanowić się nad tymi kwestiami.

Ks. Dariusz Stępkowski SDB
UKSW, Warszawa

Stres zawodowy. Charakterystyka psychologiczna wybranych zawodów stresowych, red. Jan F. Terelak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007, ss. 637.

Przynajmniej od dwóch wieków prowadzone są systematyczne obserwacje i badania dotyczące wszechobecnego stresu. Pojęcie stresu oznacza przykry stan psychiczny powstały w oparciu o konkretne bodźce. Stan ten może trwać dłużej lub krócej. Zawsze jednak wywołuje określone skutki, które mogą prowadzić do chorób czy też zaburzeń. Współczesna literatura przedmiotu opisuje bardzo różne czynniki stresogenne. Zauważyć należy, że wśród tych czynników znajduje się także

³ Na marginesie należy zauważyć, że w podręczniku B. Niemięcki odżyły stare uprzedzenia do dydaktyki Herbart (por. s. 98 i nn.).

⁴ J.F. Herbart, *Über philosophisches Studium*, w: *J.F. Herbarts sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, red. K. Kehrbach, t. 2, Verlag von Veit, Leipzig 1885, s. 317.

⁵ Tamże, s. 325.