
Z życia uczelni

Acta Scientifica Academiae Ostroviensis nr 15, 135-146

2003

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.

**NAUCZANIE I WYCHOWANIE
MŁODZIEŻY SZKOLNEJ**

Andrzej Meissner

Przemiany programowe w szkolnictwie podstawowym i ich społeczna ocena

Reforma szkolnictwa jaka została podjęta w Polsce w latach 90. obejmuje różne dziedziny życia szkolnego, wśród których znajdujemy również kwestie programowe obejmujące zarówno dziedzinę nauczania, jak i wychowania. Przebudowa treści programowych nauczania należy do bardzo ważnych przedsięwzięć pedagogicznych, bowiem decyduje ona o sylwetce intelektualnej i moralnej młodego pokolenia.

Podjmując problematykę przemian programowych we współczesnym szkolnictwie podstawowym chciałbym wyjść od tezy, że treści programowe są zawsze nośnikami określonych idei, wartości, które przyswajane przez uczniów są istotnym elementem kształtowania osobowości. Odpowiednio skonstruowany program, ale również odpowiednio realizowany pozwala osiągnąć zamierzone cele dydaktyczno-wychowawcze.

Ktoś powiedział, że edukacja powinna być oparta nie tyle na wspólnocie treści, ile na wspólnocie wartości. To one powinny określać dobór i zakres treści, a w dalszej kolejności sposób ich realizacji.

Zachodzi zatem pytanie o rejestr tych wartości. Może on przedstawiać się różnie w zależności od przyjętych opcji ideologicznych, politycznych, kierunków filozoficznych, czy koncepcji życia społecznego. Nie chodzi nam oczywiście o wartości spreparowane dla realizacji doraźnych potrzeb. Chodzi raczej o wartości uniwersalne, ponadczasowe, wypracowane przez ludzkość w długim okresie rozwoju historycznego.

Do wartości tych zaliczyć można m.in.:

W sferze życia społecznego: demokracja, pluralizm, wolność, praworządność, rodzina, miłość.

W sferze stosunków interpersonalnych: tolerancja, integracja,

solidarność,

W sferze kultury: piękno, estetyka, sztuka, twórczość.

W sferze życia ekonomicznego: praca, obowiązkowość, odpowiedzialność, sprawiedliwość.

W sferze przyrody: poszanowanie praw przyrody, ochrona przyrody.

W sferze duchowej: Bóg, życie duchowe.

Można zatem przyjąć, że podstawą dla konstruowania programów powinien być katalog wartości uniwersalnych, możliwy do powszechnego zaakceptowania. Wynika stąd wniosek, że powinniśmy wyjść poza opłotki określonych środowisk, nacji i państw w określaniu naczelnych wartości i przyjąć wspólną podstawę w określaniu obowiązującego kanonu treści dla danego poziomu wykształcenia. To założenie nie zakłada eliminowania wartości będących dziedzictwem kulturowym społeczności lokalnych, czy też całych narodów mających prawo do własnej tożsamości narodowej. Nie powinna jednak zachodzić sprzeczność między tym co uniwersalne, a tym co lokalne, partykularne, gdyż uniemożliwi to budowanie wspólnego domu, którym jest Ziemia.

Jeżeli przyjmiemy, że Ziemia jest wielkim statkiem kosmicznym, na którym wszyscy żyjemy to musimy przyjąć wspólną koncepcję edukacji opartej na wspólnych wartościach. N. Postman w pracy pt. „Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung” wydanej w Berlinie w 1995 r. stwierdza, że patrząc na człowieka i jego problemy w sposób globalny postrzegamy wiele problemów w zupełnie innej skali. W tym kontekście szereg pojawiających się problemów w skali mikro odnosi się nie tylko do społeczności lokalnych a staje się udziałem wszystkich ludzi. Dlatego też niszczenie puszczy brazylijskiej przestaje być problemem Brazylii, wojna w Jugosławii – problemem Serbów, awaria w Czarnobylu – problemem Ukrainy, a trzęsienie w Turcji – problemem samych Turków. Aby wszystkie te sprawy można było wspólnie rozwiązywać musimy być wychowani na podobnych wartościach i uznawać podobne idee. Tego wymaga współczesna rzeczywistość społeczna, która skurczyła się do przysłowiowej „wielkiej wioski”, co stało się za przyczyną masowej informacji i coraz bardziej nowoczesnych sposobów podróżowania, które pozwalają pokonywać szybko wielkie przestrzenie. Koncepcja wielkiej ludzkiej wioski przyjmującej za podstawę swej egzystencji uniwersalne wartości powinna, stworzyć punkt wyjścia w określaniu treści kształ-

łczenia, a przynajmniej kanonu kształcenia ogólnego stanowiącego podstawę wspólnej edukacji. Wydaje się, że treści powinny być tak dobrane, aby umożliwiły:

1. zrozumienie świata, ale nie wyłącznie w sposób abstrakcyjny, ani też wyłącznie wąsko utylitarnie,

2. kierowanie własnym życiem, co wymaga wiedzy o człowieku i społeczeństwie,

3. poznanie dziedzictwa kulturowego, własnego środowiska, kraju i całej ludzkości,

4. poznanie drugiego człowieka, jego „inności”, potrzeb warunków życia itp. Wiele orientacji pedagogicznych podkreśla potrzebę kształtowania autentycznej miłości wobec innych ludzi, jako podstawy integrowania się i współpracy ludzi.

5. stworzenie warunków do kształtowania sfery moralnej i emocjonalnej,

6. kształtowanie aktywnej i twórczej postawy człowieka, czynienia go kreatywnym, zdolnym do przekształcania rzeczywistości,

7. funkcjonowanie każdemu człowiekowi w środowisku lokalnym, grupie społecznej; bycie pełnowartościowym członkiem narodu, państwa, społeczności globalnej (Cz. Kupisiewicz. 1995, s. 163–166).

Przedstawione cele edukacji stanowiące podstawę doboru treści programowych nie wyczerpują zagadnienia. Można ten kanon uzupełniać poszerzając o nowe dziedziny wiedzy. W. Klafka wymienia kilkanaście obszarów rzeczywistości, które powinny znaleźć się w kanonie wykształcenia. Są to m.in. problemy krajów rozwijających się, czas wolny, ludzka seksualność i problemy płci, środki masowej informacji, zagrożenia wynikające z postępu nauk przyrodniczych, tradycyjne i alternatywne formy życia, prawa i granice stanowienia tożsamości narodowej itp. (B. Śliwerski. 1998, s. 182).

Warto w tym miejscu uświadomić sobie jakie błędy zawierały dotychczasowe programy, co pozwoli na bardziej racjonalny dobór treści kształcenia. Jakże to są błędy.

1. Niewłaściwy dobór i selekcja treści co powodowało przeładowanie programu licznymi faktami, z reguły niepotrzebnymi i mało istotnymi dla uzyskania obrazu świata. W 1990 r. B. Suchodolski i J. Wojnar w pracy pt. „Kierunki i treści ogólnego kształcenia człowieka” jeszcze raz przypomnieli tę prawdę, że dla współczesnego człowieka, poznanie i zapamiętywanie faktów, informacji nie może być

podstawą edukacji. Prowadzi to do **encyklopedyzmu**, w którym ilość informacji a nie jakość stawiana jest na pierwszym miejscu. W tym ujęciu treści nauczania są podporządkowane koncepcji programowej, którą można nazwać umownie „wielką grą”. Jest to analogia do wielkiej gry – programu telewizyjnego, w czasie której trzeba wykazać się dobrą pamięcią i potrzebnymi informacjami a niekoniecznie wiedzą, by stać się laureatem.

2. Kolejny błąd to podział treści na dyscypliny wiedzy. Programy opierały się na typologii nauk sięgającej korzeniami XIX w. Dzieleno wówczas treści na szereg przedmiotów najczęściej nie skorelowanych ze sobą. Zatomizowanie treści utrudniało nauczycielom wytworzenie w psychice ucznia scalonego obrazu świata. Cz. Kupisiewicz nazywa to **akademizmem**, który polega na tym, że poszczególne przedmioty to zminiaturyzowane dyscypliny naukowe. Program ten można nazwać „wiedza w pigułce” tyle abstrakcyjna co niezrozumiała (Cz. Kupisiewicz, 1995, s. 114).

Na szkodliwość atomizacji treści zwrócili uwagę przedstawiciele tzw. krytycznej nauki o wychowaniu, której reprezentantem jest niemiecki pedagog Wolfgang Schulz, który stwierdza, że taka atomizacja ogranicza możliwości poznawcze uczniów.

Należy przypomnieć, że w Polsce podejmowane były próby przeciwdziałania atomizacji treści, czego przykładem jest nauczanie łączne realizowane w latach 60. w klasach pierwszych szkół podstawowych. W tym kierunku szły również zalecenia korelowania treści występujących w obrębie różnych przedmiotów.

3. Po trzecie programy miały charakter **obligatoryjny**; były obowiązkowe dla nauczyciela i uczniów. Mieliśmy tu do czynienia ze zniewoleniem szkoły, nauczyciela i uczniów w związku z czym nauczyciel był bezwolnym narzędziem w rękach państwowych mocodawców. W systemie autorytarnym treści były narzucane, bez możliwości modyfikacji, poszukiwania prawdy. Przedstawiciele krytycznej nauki o wychowaniu stwierdzają, że nauczyciel musi mieć prawo bycia sobą, prawo do samostanowienia w dziedzinie edukacji. Zarzut ten znajduje potwierdzenie w polskiej rzeczywistości edukacyjnej lat 50. 60. i 70. kiedy to nauczyciel ograniczony programem podanym mu do realizacji nie mógł wprowadzić żadnych zmian. Wyłamanie się z tego nakazu groziło określonymi konsekwencjami. Jeżeli w pierwszym przypadku mówiliśmy o programie „wielkiej gry”,

w drugim o programie „**wiedzy w pigulce**”, to tym razem możemy mówić o programie będącym swoistym „**katechizmem**” podanym do przestrzegania. Niczego w tym programie nie można było zmieniać, a zwłaszcza jeśli chodzi o interpretacje zjawisk, które musiały być wyjaśniane zgodnie z obowiązującymi przepisami.

4. Po czwarte mówi się, że programy bardziej zapatrzone były w przeszłość, niż teraźniejszość i przyszłość. Brak było zatem równowagi między kształceniem na gruncie tradycji niż kształceniem dla przyszłości – jak to ujmował B. Suchodolski. Kupisiewicz ten rodzaj błędu nazywa **historyzmem**. W Polsce powojennej, w czasach realnego socjalizmu opieranie edukacji na treściach historycznych nie cieszyło się zaufaniem władz szkolnych. Wiedza historyczna była niebezpieczna, rodziła pewne analogie, niepotrzebne skojarzenia, odrywała młode pokolenie od bieżących zadań związanych z budową socjalizmu. Może zatem lepiej mówić nie o historyzmie lecz o zafałszowaniu historii, która w ten sposób miała odgradzać społeczeństwo od własnych korzeni.

5. Kolejny mankament to **uniformizm**, który nakazuje dobierać treści według zasady „wszyscy uczy się tego samego”, a nie „uczymy się tego, co dla każdego jest najbardziej potrzebne”. Ten uniformizm w edukacji stanowił przeniesienie uniformizmu z innych dziedzin życia społecznego, w którym obowiązywała zasada „każdemu po równo”.

6. Przy całej drobiazgowości i przeładowaniu programu wieloma różnymi treściami, program nie uwzględniał wielu innych dziedzin wiedzy, jak np. ekologii, patologii społecznych, edukacji prorodzinnej, międzykulturowej, korzystania ze środków masowej informacji, itd. Był więc to program nauczania zawierający szereg luk, program niekompletny **pozbawiony podstawowego kanonu wiedzy**. Wiele z tych dziedzin wiedzy ma swoje źródło w procesie transformacji ustrojowej i w postępie techniki i wiąże się ze zjawiskami społecznymi i kulturowymi, które wcześniej nie miały miejsca w życiu społecznym. Wiele też faktów i zjawisk zostało „odtajnionych”, które wprawdzie realnie istniały, lecz nie miały dostępu do świadomości młodzieży (np. problem mniejszości narodowych). Zgodnie z tezą, że społeczeństwo polskie jest etnicznie jednorodne stwierdzono, że nie ma potrzeby realizowania edukacji międzykulturowej bo przecież ci inni nie istnieją obok nas – a jeżeli nawet są, to przeważnie nasi wrogowie.

Przewyciężenie tych i innych słabości programów nauczania wymaga przyjęcia nowej filozofii, nowego paradygmatu. Jeszcze w latach 70. B. Suchodolski podkreślał, że sens edukacji sprowadza się do poznania i rozumienia świata oraz opanowania umiejętności kierowania sobą. Różne odłamy, kierunki współczesnej pedagogiki przyjmują często zbliżone do siebie założenia odnośnie konstruowania programu nauczania. Pedagogika emancypacyjna mówi, że myślą przewodnią edukacji winno być uczenie „nie o świecie” lecz „dla świata”. Z kolei pedagogika międzykulturowa proponuje, by edukacja była ukierunkowana na problemy przyszłości świata. Człowiek stał się panem świata, panem przyszłości w skali całego globu – i to powinno być punktem wyjścia edukacji całego społeczeństwa. Biorąc to pod uwagę powinniśmy kierować się następującymi zasadami w doborze treści programowych.

1. Dobór treści powinien się odbywać w oparciu o wspomniane wcześniej **wartości ogólnoludzkie**, wspólne dla wszystkich ludzi.

2. **Zasada szerokiego profilu kształcenia**, co znajduje zastosowanie szczególnie w szkolnictwie zawodowym.

3. **Zasada elastyczności**, tj. stworzenie możliwości modyfikowania, aktualizowania, uzupełniania programu. Powinien on być otwarty na nowe problemy, na pojawiające się potrzeby życia społecznego i rozwoju indywidualnego jednostki. Oznacza to również rezygnację z treści nieaktualnych, przestarzałych, które okazały się nieprawdziwe i zniekształcające rzeczywistość. Postmoderniści tę elastyczność rozumieją dość szeroko. Ich postulat sprowadza się do koncepcji programu, jako luźnego zbioru propozycji, z których można tworzyć różne wizje poznawcze w zależności od istniejących potrzeb. Mówi się o mnogości programów kształcenia, o możliwości wartościowania i określania znaczenia poszczególnych treści.

4. **Zasada różnicowania i alternatywności** treści po to, aby można było uwzględniać indywidualne potrzeby jednostek, grup uczniowskich, czy rodziców. Pojawia się tu problem podstawowego kanonu wiedzy dla wszystkich i różnicowania w zależności od zaistniałych potrzeb. Problem różnicowania treści ma swoją długą historię poczynając od systemu menheimskiego, który był propagowany jeszcze przed I wojną światową. Problem zachowania jednolitości i równocześnie różnicowania treści jest trudny do rozwiązania. Cz. Kupisiewicz mówi o jednakowym programie szkolnym i zróżnicowanej edu-

kacji pozalekcyjnej i pozaszkolnej. W obecnej sytuacji ekonomicznej edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna nie ma charakteru obligatoryjnego więc różne oferty edukacyjne nie docierają do wszystkich uczniów. Trzeba dziś znaleźć inne sposoby tworzenia i realizowania programu zróżnicowanego. Jawi się tu propozycja przeniesienia na grunt szkoły ogólnokształcącej, w tym również podstawowej zajęć do wyboru, zajęć fakultatywnych, dostępnych dla wszystkich, zajęć pozalekcyjnych, itd.

5. Zasada przystosowania treści do potrzeb współczesności.

Wymaga to uwzględnienia tych wszystkich dziedzin rzeczywistości, które nie były brane pod uwagę przy doborze treści; z drugiej strony przewyciężenia przedmiotowego nauczania, bowiem wiele zjawisk, procesów, zdarzeń, obiektów poznania nie mieści się w klasycznych przedmiotach nauczania. Stąd tworzenie przedmiotów interdyscyplinarnych, co w naszym szkolnictwie przybrało nazwę dziedzin edukacji.

6. Zasada obiektywności, tj. przywrócenie prawdy, zwłaszcza w naukach humanistycznych, zrezygnowanie z dobierania treści pod kątem potrzeb ideologicznych, co miało służyć interesom określonej grupy społecznej, czy partii politycznej. Zgodnie z tą zasadą treści programowe nie mogą zawierać pół czy ćwierć prawd, gdyż ich wymowa jest taka sama jak całkowite zafałszowanie prawdy.

7. Zasada atrakcyjności treści programowych, które powinny być tak dobrane by stanowiły zachętę do zdobywania wiedzy, rozbudzały zainteresowania i wyzwały ciekawość świata.

8. Zasada wiązania teorii z praktyką, która zaleca równowagę między treściami teoretycznymi a umiejętnościami, między przedmiotami humanistycznymi a matematyczno-przyrodniczymi i artystyczno-technicznymi. Chodzi tu również o przyznanie właściwego miejsca działalności praktycznej kosztem uczenia się werbalnego.

9. Zasada integrowania treści w pewne całości, bloki pozwalające wychowankom na kształtowanie scalonego obrazu świata. Zgodnie z tą zasadą pojawiła się propozycja nauczania zintegrowanego i blokowego, co zostało współcześnie zrealizowane w szkolnictwie podstawowym.

Reasumując możemy powiedzieć, że w ostatnich dziesięcioleciach programy przeszły swoistą ewolucję, u podstaw której leżały czynniki natury politycznej i ideologicznej, społecznej, czy wreszcie pedagogicznej. W latach totalitaryzmu dominowały racje ideologiczne i

one decydowały o kształcie programów nauczania. W okresie transformacji ustrojowej główną rolę odgrywają uwarunkowania społeczno-polityczne, które narzucają taki a nie inny model edukacji. Istotną rolę odgrywają też współczesne kierunki i prądy pedagogiczne stanowiące podbudowę teoretyczną doboru treści kształcenia. Współczesna pedagogika opowiada się za programem kształcenia stymulującym i wspierającym rozwój wychowanka wzwyż, „co polega na przekraczaniu górnych możliwości jednostki” (Gnitecki 1998, s. 18). Należy przypomnieć, że opracowanie programów jest problemem złożonym, wymagającym przewyciężenia różnorodnych dylematów. Jak np. pogodzić postulat jednolitości programów z potrzebą ich różnicowania i dostosowania do potrzeb różnych środowisk. Jak rozwiązać problem zachowania pewnej niezmienności i trwałości treści programowych z potrzebą ich modyfikowania. Jak można pogodzić potrzebę tworzenia programów przez kompetentne gremia z jednoczesnym przyznaniem nauczycielowi prawa współdecydowania w ich tworzeniu. Jak wreszcie można opracowywać programy opierając je na wspólnych wartościach, a jednocześnie uwzględniać lokalne potrzeby, tradycję i historię regionu, co często pozostaje w sprzeczności z globalizacją treści. Tych dylematów jest oczywiście więcej, lecz bogatsi o nowe doświadczenia będziemy mogli skuteczniej je rozwiązywać.

Po rozważaniach natury teoretycznej chciałbym przedstawić niektóre wyniki badań dotyczące stosunku społeczeństwa do przemian programowych. Badaniami objęto nauczycieli, rodziców i uczniów szkół podstawowych w kilku regionach województwa podkarpackiego (Rzeszów, Dębica, Krosno, Leżajsk). Badania zostały przeprowadzone na przełomie 1998/1999 roku na populacji około 200 rodziców i uczniów i około 60 nauczycieli. Starano się odpowiedzieć m.in. na następujące problemy:

- czy znane są nauczycielom i rodzicom założenia reformy szkolnej i czy akceptują dokonujące się zmiany, zwłaszcza w dziedzinie programowej,
- jakie naczelnne wartości powinny stanowić podstawę doboru treści programowych,
- w jakim kierunku powinny iść zmiany programowe. Na wstępie starano się określić, czy nauczyciele i rodzice świadomi są zachodzących zmian w dziedzinie oświaty, czy je akceptują, jako punkt wyj-

ścia do przeprowadzenia gruntownej reformy szkolnictwa. Należy stwierdzić, że zdecydowana większość nauczycieli, bo ponad 90% świadoma jest dokonujących zmian, zna ich istotę i akceptuje globalnie kierunek tej reformy. Nieco gorzej przedstawia się sprawa z rodzicami, u których znajomość i akceptacja rośnie wraz z wykształceniem i wiąże się z miejscem zamieszkania. Postawy akceptujące wśród rodziców wahają się w granicach 50-60%. Wyniki uzyskane mogą napawać optymizmem. Wynika z nich, że przeprowadzona reforma spotyka się na ogół ze zrozumieniem społecznym, co dla dalszych prac nad unowocześnieniem oświaty ma duże znaczenie. Akceptacja społeczna odnosi się również do zmian programowych, co w opinii nauczycieli ma swoje uzasadnienie. Przebudowa programów nauczania jest konieczna ze względu na występujący nadal encyklopedyzm, który odbija się negatywnie na rozwoju ucznia. Na drugim miejscu znalazł się zarzut braku korelacji międzyprzedmiotowej. Poszatkowana wiedza na odrębne przedmioty nie stwarza możliwości realizowania treści w sposób zintegrowany. Jednocześnie wymienia się brak możliwości różnicowania treści. Podejmowane przez nauczycieli próby zmian spotykają się niekiedy z krytyką dyrekcji szkół. Zdaniem respondentów – nauczycieli klas V–VIII programy przedmiotów w niektórych partiach są zbyt ambitne, adresowane do uczniów uzdolnionych. Zapomina się o uczniach mało zdolnych, którzy gubią się w nadmiarze różnych treści. Stąd postulat różnicowania treści o czym powinny decydować wszystkie podmioty zaangażowane w procesie nauczania. Można zatem powiedzieć, że nauczyciele na ogół właściwie oceniają programy obowiązujące w ostatnim 10-leciu, dostrzegają ich niedociągnięcia i konieczność naprawy istniejącego stanu rzeczy. Zdają sobie sprawę, że wraz ze zmianami społecznymi i postępem nauki i techniki musi dokonać się przebudowa programów, a następnie ich ciągła korekta. Reforma w tym zakresie powinna mieć charakter kroczący. W związku z tym powinno się nauczycielom pozostawić pewien margines samodzielności, prawo do współdecydowania, oczywiście bez naruszania obowiązującego kanonu wiedzy. Wyczuwa się tu występującą nadal obawę nauczycieli, pytanie czy aby wolno mi coś zmieniać, czy nie będą źle oceniani, jakie mają w tym zakresie uprawnienia?

Nauczyciele zostali zapytani o wartości na jakich powinny być zbudowane treści programowe. Świadomi są faktu, że programy

muszą być podporządkowane jakiejś naczelnej idei, nadrzędnym wartościom etycznym.

Na czoło wysuwają się wartości uniwersalne, związane z ideą prawdy, dobra, sprawiedliwości. Na kolejnym miejscu wymieniają wartości pozwalające zrozumieć drugiego człowieka, w tym również dziecko. Naczelną wartością pisze polonistka (wieś) jest wszechstronny rozwój dziecka, jego twórcza działalność, swoboda. Dalej wymieniane są wartości społeczne jak patriotyzm, rodzina, praca itp.

Niektórzy nauczyciele podkreślali rolę wartości chrześcijańskich sprawdzonych na przestrzeni dziejów, dających mocny fundament dla dalszego życia każdej jednostce ludzkiej.

W takim razie jaki charakter powinny mieć programy nauczania i jakie treści powinny zawierać. Zebrane informacje wskazują, że ponad 80% nauczycieli zarówno pracujących na wsi, jak i w mieście opowiada się za otwartym modelem programów, by w ten sposób dawać uczniom możliwość poszerzania wiedzy z dziedzin, które ich interesują. Proponują przy tym, by treści koncentrowały się wokół pewnych zagadnień, problemów, co pozwoli integrować wiedzę, przekraczać w ten sposób granice wąskich specjalizacji. Za takim sposobem ujmowania treści opowiedziało się 78% nauczycieli, przy czym zachodzi tu różnica między nauczycielami z wyższym magisterskim wykształceniem, a pozostałymi osobami na korzyść tych pierwszych. Jeżeli chodzi o zakres treści to zdecydowana większość, bo 76% opowiedziało się za programem stwarzającym możliwość zdobycia orientacji o świecie uniwersalnych wartości oraz umiejętnego funkcjonowania w tym świecie. Programy należy budować – stwierdza biolog (miasto) w kierunku rozwijania zainteresowań i stymulowania wszechstronnego rozwoju ucznia. Ilość zmienić na jakość, wprowadzając, to co jest konieczne, dając jednocześnie podstawy do kształcenia permanentnego. Dojrzałość i argumentacja wypowiedzi rośnie wraz z poziomem wykształcenia nauczycieli. Na pytanie czy programy powinny zawierać precyzyjny zakres wiedzy z poszczególnych przedmiotów aż 86% nauczycieli ze średnim wykształceniem odpowiedziało „tak”, przy 60% akceptacji ze strony nauczycieli z tytułem magistra. Potwierdza to tezę, że znaczna część nauczycieli oczekuje na gotowe wzory, które określą kierunek i zakres pracy dydaktycznej. Samodzielność i twórczość pedagogiczna wymaga -jak się okazuje – pogłębionej wiedzy, którą mogą zapewnić wyższe studia.