

KAZIMIERZ DENEK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

TRANSFORMACJA SYSTEMOWA EDUKACJI

ABSTRACT. Denek Kazimierz, *Transformacja systemowa edukacji*. (System transformation and education), „Neodidagmata” XXIV, Poznań 1999, Adam Mickiewicz University Press, pp. 27–43. ISBN 83-232-0956-1. ISSN 0077-653X.

During the last two decades of the 20th century the Polish education system has not kept up with reforms which took place in the EC and the US. As a result, it found itself in a state of collapse. It insufficiently obeys such general principles of functioning of contemporary school system as: commonness, permeability, broad profile, flexibility and socialization of education. It is also hard to speak of adapting education to changes in demography, economics, technology, social life and culture, as well as it is hard to say that education supports democratization processes in Poland, or Polish integration with Western Europe.

Thus, there is a need of a complex reform in these circumstances, the one which would cover structural and organizational issues, as well as the ones concerning curricula and methods. The author indicates attempts to solve the problems.

Kazimierz Denek, Zakład Dydaktyki Ogólnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska-Poland.

Dokonująca się w Polsce transformacja systemowa (Łukawer 1994; Pajestka 1994; Ziółkowski 1997) wymaga nowoczesnego rozumienia edukacji (Banach 1996; Denek 1997c) i przeprowadzenia w niej niezbędnych zmian i reform.

Poszukuje się edukacji, która stanie się katalizatorem demokratyzacji kraju (Kwieciński 1996) i przyspieszy jego uczestnictwo w jednoczącej się Europie. Ponadto zapewni absolwentom szkół takie cechy osobowości, jak: aktywność i przedsiębiorczość, zdolność sprostania wymaganiom konkurencji w gospodarce rynkowej, wrażliwość humanistyczna, szacunek dla wartości wyższych i motywacja do bezinteresownych działań społecznych, pogłębiona humanistyczna motywacja wyborów, decyzji i działań, duża kultura moralna i emocjonalna, zdolność do zachowań empatycznych i prowadzenia negocjacji, uspołecznienie i umiejętność budowania więzi międzyludzkich, odrzucanie modelu życia zdominowanego przez „mieć” na rzecz „być”, poczucie godności i kreatywności działania. Jest to równoznaczne z realizacją dewizy edukacyjnej „rozumieć świat – kierować sobą”, która określa kształtowanie stosunku poznawczego do rzeczywistości przyrodniczej, społecznej, technicz-

nej i kulturowej oraz zdolność do sterowania własnym życiem, pobudzaną przez wartości (Denek 1994; Pólturzycki 1997). Są one centralną kwestią edukacji.

EDUKACJA ROZSTRZYGAJĄCYM CZYNNIKIEM SPOŁECZNO-EKONOMICZNEGO ROZWOJU KRAJÓW

Wkraczamy w erę wzrostu gospodarczego, wywoływanego głównie przez edukację (Blaug 1988; Cohn, Geske 1990). Stanowi ona najważniejszy składnik „nowej ekonomii” (Becker 1993). Przypada jej istotna rola w gospodarczym, społecznym i kulturalnym rozwoju społeczeństw i procesie ich integracji (Toffer 1996). Stanowisko to podziela wielu ekspertów z Centrum Badań Edukacyjnych i Innowacji (*Centre for Educational Research and Innovation-CERI*), działającego w ramach Organizacji Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju (*Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD*). Uważają oni, że dla pobudzenia wzrostu ekonomicznego poszczególnych krajów niezbędny jest znaczący rozwój systemów ich edukacji. Pomoże on zredukować nierówność szans i wzmocnić gospodarczo demokratyczne społeczeństwa. Stąd jednym z podstawowych rysów reformy edukacji jest jej przystosowanie do potrzeb gospodarki, która podlega ustawicznym zmianom, przechodząc od gospodarki centralnie planowanej do rynkowej. Osiągnęła dopiero ten etap, który określa się mianem niedojrzałej gospodarki rynkowej. Przed nią trudna i wyboista droga, którą dociera się do pełnej rynkowości, ze szczególnym zwróceniem uwagi na zachowanie właściwych relacji między sektorami, sferami, działaniami i gałęziami gospodarki narodowej w wymiarze Polski i Europy. Gospodarka rynkowa premiuje wykształcenie, stwarza nieobecna wcześniej szansę dla jednostek zdolnych, pracowitych, twórczych, chcących zdobywać wiedzę i rozwijać swoje umiejętności.

Edukację i gospodarkę można porównać do układu naczyń połączonych. Z jednej strony powstawanie lub rozwój dziedzin działalności ekonomicznej wywołuje zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje lub zwiększa popyt na określone grupy zawodowe. Z drugiej strony, edukacja determinuje w znacznym stopniu gospodarkę (Czajka 1997). Zarówno rynek pracy, jak również edukacja są względem siebie autonomiczne. Edukacja także odgrywa główną rolę w rozwoju współczesnych społeczeństw. Stwarza fundament ładu ekonomicznego, społecznego i politycznego w państwach opartych na demokratycznym kapitalizmie (Bridges, Husbans 1996; Bridges, Laughein 1994; Denek 1997).

PODSTAWOWE OGNIWO EDUKACJI MŁODEGO POKOLENIA

Jednym z podstawowych środowisk edukacji młodego pokolenia jest szkoła. Powinnością jej jest wprowadzanie młodzieży w tradycję i kulturę narodową oraz wyposażenie w wiedzę i umiejętności. Pretenduje ona także do roli gwaranta rozwoju umysłowego, społecznego i ekonomicznego kraju.

Czy system edukacji narodowej w Polsce spełnia te zadania? Niestety, jakość kształcenia w naszych szkołach pozostawia wiele do życzenia. Dowodzą tego coraz częstsze, opłacane przez rodziców korepetycje.

Uczeń często bywa traktowany nie jak osoba, lecz członek zbiorowości klasowej lub szkolnej. Tymczasem mistrzostwo nauczycieli wyraża się m.in. w tym, że umieją oni dostrzegać indywidualnych uczniów w grupie.

Nadmierne uprzedmiotowienie ucznia powoduje deformacje w jego osobowości. Im większe uprzedmiotowienie, tym większa patologia i deprecjacja wartości.

Edukacja w Polsce nie przystaje do nowych warunków, charakterystycznych dla potrzeb społeczeństwa demokratycznego, wymagań rynku, postępującej autonomii szkół i nauczycieli, rosnącej roli władz lokalnych. Młodzież, zamiast zdobywać w szkole umiejętności, wynosi z niej głowy nafaszerowane encyklopedycznymi wiadomościami.

Stąd niezbędne są przemiany edukacji w naszym kraju. Nie można ich sprowadzać do zadań doraźnych, polegających na łataniu dziur w dachu bez baczenia na to, że zmurszały fundamenty. Trzeba przejść od rozproszonych, cząstkowych poczynań do działań i czynności systemowych.

Zachodzi potrzeba kompleksowej reformy edukacji obejmującej zagadnienia strukturalne, programowo-metodyczne i organizacyjne (Kupisiewicz 1995).

HUMANIZACJA EDUKACJI

Zasadniczą zmianą, jaka towarzyszyć będzie współczesnej edukacji w Polsce, jest inne spojrzenie na funkcje kształcenia i szkoły oraz interakcje między nauczycielem i uczniami. Sprowadza się ono do humanizacji edukacji. Ma ona pomagać w rozumieniu współczesnej cywilizacji, uczyć wspólnego działania, prowadzącego ku nowemu łaadowi społeczno-ekonomicznemu, światowemu dialogowi w duchu tolerancji w celu ochrony i naprawy środowiska i wewnętrznego odrodzenia ludzi, zagubionych we współczesnym chaosie. Zatem chodzi tu o edukację perspektywną i innowacyjną. Uczy ona żyć godnie i szczęśliwie w poczuciu tożsamości narodowej i ścisłej więzi z Europą i światem (Suchodolski, Wojnar 1988). Wyznacznikiem aksjologicznym dla niej jest system wartości.

Kiedy będziemy mogli mówić o edukacji w Polsce, że ma charakter humanistyczny? Wówczas, gdy uczeń stanie się indywidualnością jako autonomiczny autor własnego rozwoju, współuczestniczący w odpowiedzialności za wynik kształtowania swojej osobowości. Dlatego jest on mocno zaangażowany w pracę, interesuje go los jego szkoły. Jest kompleksowo rozwijany w jedności i integralności intelektualnej, emocjonalnej, psychomotorycznej, a także w zakresie dążeń. Ma prawo i faktyczną okazję przyswajać sobie socjokulturowe treści nauczania, które są ściśle związane z życiem oraz perspektywami jednostki i jej wspólnoty. Ponadto traktuje się go jako

indywidualność, niepowtarzalne ludzkie istnienie z jego osobistymi potrzebami, zainteresowaniami, aspiracjami, doświadczeniami i problemami. W procesie edukacji może swobodnie decydować, rozumnie wartościować, myśleć samodzielnie, postępować odpowiedzialnie i otwarcie wyrażać własne uczucia i myśli. Zyskuje zadowolenie ze swoich sukcesów i pragnień, wierę we własny potencjał i szacunek do swych wartości oraz do ludzkiej godności. Odnajduje się także w sytuacjach, w których ważne jest nie tylko powodzenie, ale także pozytywne przeżycia w pracy oraz zadowolenie z niej. Potrafi cieszyć się z sukcesów innych uczniów. Zwraca uwagę na sprzężenie zwrotne w samokontroli i samoocenie. Uczy się i rozwija w zdrowych – pod względem fizycznym i psychicznym – warunkach, w sprzyjającym społeczno-emocjonalnym klimacie i humanistycznych wartościach.

Humanizacja edukacji stawia przed nauczycielem i uczniem wysokie wymagania. Do pierwszoplanowych i dominujących w niej problemów urasta poprawa jakości procesu kształcenia. Jeżeli chcemy kształtować wolnego, samodzielnego, kreatywnego człowieka, musimy dbać, aby powstawały u niego jego własne poglądy, do których potrafiłby nie tylko przekonać innych, ale też ich bronić. Ważnym elementem humanistycznego pojęcia procesu kształcenia jest rozwój kompetencji (zdolność analizowania problemów, komunikowania się z ludźmi na wielu poziomach i za pomocą różnych środków). Rozwój tych kompetencji i zdolności w znacznym stopniu przyczyniłby się do humanizacji edukacji. Odnowa i przemiany w szkolnictwie wymuszają humanizację stosunków między nauczycielem a uczniami, samymi uczniami i nauczycielem a rodzicami. Humanistyczne podejście do procesu kształcenia nie jest możliwe bez zmian w programie nauczania. Trzeba odrzucić te, które zawierają zbędne treści nauczania z poszczególnych przedmiotów oraz takie, których dobór i struktura odpowiadają danej dyscyplinie naukowej, a tylko nieznacznie biorą pod uwagę możliwości ucznia w danym wieku.

Do niedawna szkoła była tabu dla rodziców i szerszego kręgu społecznego. Nie było możliwości wywierania wyraźniejszego wpływu tych środowisk na jej działalność. Teraz sytuacja zmienia się. Zainteresowanie rodziców własnymi dziećmi i szkołą jest warunkiem koniecznym do powodzenia pracy nauczyciela i szkoły. Współpraca między szkołą i rodzicami, powstająca w oparciu o nowe podstawy, stopniowo krystalizuje się. W przyszłości będzie konieczne jej prawne usankcjonowanie.

Cechą charakterystyczną humanizacji edukacji jest jej wyraźne ukierunkowanie na rozwój osobowości każdego ucznia (Bartnik 1995; Denek 1997 b; Lewowicki 1991). Istnieje wiele wyraźnych oznak z praktyki szkolnej i dowodów z badań doświadczalnych, które świadczą o znacznej efektywności humanizacji edukacji. Nie wolno jednak zapominać, że wszystko zależy od osobowości nauczyciela. Jeżeli będziemy mieli nauczycieli o humanistycznych poglądach, wtedy szkoła stanie się dla uczniów środowiskiem bardziej atrakcyjnym niż była do tej pory. Wnieście do swej pracy zadowolenie uczniów, nauczycieli, rodziców i szerszych kręgów społeczeństwa.

WŁAŚCIWOŚCI JEDNOLITEGO SYSTEMU EDUKACJI

Poza orientacją humanistyczną zmianom edukacji w Polsce przyświeca założenie zachowania jednolitości jej systemu przy bogactwie wewnętrznego zróżnicowania. Jakie są właściwości jednolitego systemu edukacji narodowej? Przede wszystkim jest nią demokratyczny charakter szkoły. Wyraża się on w powszechnej dostępności do wszystkich szczebli i typów szkół przez ogół dzieci i młodzieży, niezależnie od usytuowania socjalnego.

Osiągnięcie jednolitości systemu edukacji narodowej wymaga zapewnienia równości i szans oświatowych całej młodzieży. Realizacja tego nie jest łatwa w przypadku dzieci ze środowisk wiejskich i zaniedbanych ekonomicznie.

Kolejnymi właściwościami interesującego nas systemu edukacji są właściwa kompozycja jej sieci i bezpłatność szkoły. Niestety, jesteśmy świadkami niepokojącego ich naruszania. Nieprzestrzegana jest też drożność szkolnictwa. Ma to miejsce w przypadku zasadniczych szkół zawodowych i policealnych.

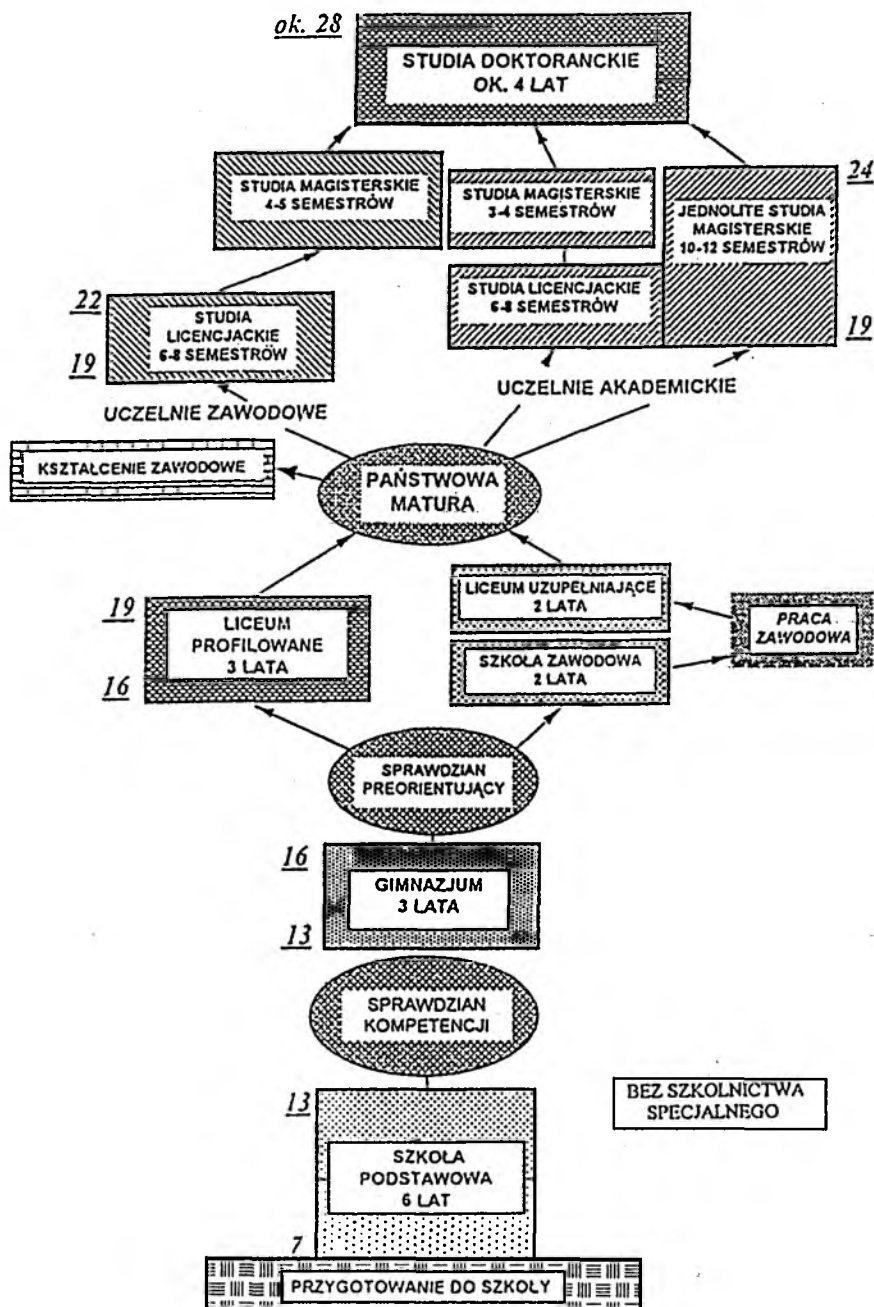
Listę charakteryzowanych właściwości, które gwarantują jednolitość systemu edukacji dopełniają istnienie wychowania przedszkolnego, odrębne ciągi kształcenia specjalnego i system oświaty dorosłych. O wszystkich z nich można powiedzieć, że znajdują się *in statu nascendi*.

STRUKTURA EDUKACJI

Reforma systemu edukacji została ogłoszona przez Ministra Edukacji Narodowej prof. M. Handke na zorganizowanym w tym celu w dniu 28 stycznia 1998 r. w auli Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu spotkaniu z rektorami, kuratorami i dyrektorami WOM z całej Polski. Rozpoczęcie jej nastąpi 1 września 1998 r. Zakłada ona zasadnicze zmiany w strukturze edukacji, administrowaniu nią, planach i programach nauczania, ewaluacji wiedzy i umiejętności uczniów, wymogach kwalifikacji nauczycieli, ścieżkach ich awansu oraz wynagrodzenia, które ma być adekwatne do rezultatów pracy. Strukturę edukacji obrazuje rys. 1.

Nietrudno zauważyć, że kształcenie na poziomie szkolnym i akademickim odbywać się będzie w trzech etapach. Tworzą je odpowiednio: szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum oraz licencjat (bakalariat), magisterium i doktorat.

Szkoła podstawowa zamknie się w cyklu sześcioletnim. Obejmie dzieci w wieku 7-12 lat. Przez pierwsze jej lata uczniowie zdobywać będą wiedzę i umiejętności w nauczaniu zintegrowanym. W późniejszych klasach tradycyjne lekcje z poszczególnych przedmiotów zastąpi nauczanie i uczenie się w blokach programowych. Przykładowo wiedzę z przedmiotów humanistycznych uczniowie będą opanowywali w ramach jednego modułu. Pod koniec szkoły podstawowej młodzież podlegać będzie sprawdzianowi kompetencji. Pozwoli on uzyskać „informację” o osiągnięciach i brakach do uzupełnienia. Im lepszy wynik, tym większe szanse dostania się ucznia do tych gimnazjów, które cieszą się w środowisku wysoką opinią.



Rys. 1. Schemat ustroju szkolnego

Źródło: MEN, *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*.

UWAGA: Kursywą podano wiek.

Gimnazjum będzie obowiązkową szkołą ogólnokształcącą, o trzyletnim cyklu kształcenia. Przeznaczone jest dla młodzieży w wieku 13-15 lat. Edukacja w gimnazjum odbywać się będzie w ramach poszczególnych przedmiotów szkolnych. Ma ono stworzyć warunki do tego, by uczeń mógł rozpoznać swe zdolności i zainteresowania. Umożliwi to mu dokonanie racjonalnego wyboru dalszej drogi kształcenia. Temu celowi podporządkowany jest sprawdzian preorientacyjny. Pozwoli on określić iloraz inteligencji ucznia oraz ustalić jego uzdolnienia i zainteresowania. Dzięki temu będzie mógł wybrać odpowiednie liceum lub szkołę zawodową.

Ostatni etap edukacji szkolnej zapewni trzyletnie **liceum profilowane** (klasyczne, humanistyczne, matematyczne, ekonomiczne, techniczne, plastyczne) lub dwuletnia wieloprofilowa **szkoła zawodowa**. Likwidacji ulegną technika. Dwuletnie szkoły zawodowe zapewnią swym absolwentom możliwości przygotowania do pracy lub podjęcia nauki w dwuletnim **liceum uzupełniającym**, prowadzącym do matury. We wszystkich liceach obowiązywałby kanon przedmiotów na poziomie zaawansowanym, z których zdawana byłaby obowiązkowa dla wszystkich część egzaminu maturalnego. Pozostałe przedmioty tworzyłyby podstawę do zdawania wybieranej przez ucznia części egzaminu maturalnego.

Uczelnie prowadziłyby rekrutację na pierwszy rok studiów do wyższych szkół zawodowych i akademickich, oferujących studia I stopnia lub jednolite magisterskie. Po wyższej szkole zawodowej i I stopniu studiów akademickich będzie można kontynuować studia magisterskie, a po ich ukończeniu – doktoranckie (Reforma ... 1998).

KONIECZNOŚĆ ZBLIŻENIA TEORII I PRAKTYKI PROCESU KSZTAŁCENIA

Literatura poświęcona edukacji jest ogromna. Większość z tego dorobku koncentruje się na sprawach organizacyjnych, filozoficznych i na analizach statystycznych. Tylko nieliczne pozycje zajmują się problemami bezpośrednio związanymi z procesami nauczania i uczenia się, a są one przecież najważniejsze. Nawet jeżeli literatura dotycząca procesu kształcenia przedstawia praktykę, to najczęściej z punktu widzenia badaczy i teoretyków patrzących na nią z zewnątrz, preferujących abstrakcyjne rozważania i akademickie niuanse, a nie z punktu widzenia piszących praktyków, osobiście zaangażowanych w rzeczywistość szkolną. Biorąc pod uwagę ów teoretyczny dystans wobec praktyki, charakterystyczny dla wielu prac z zakresu edukacji, nie powinno nas dziwić, że coraz częściej w nich odnaleźć można stanowiska skrajne czy dalekie od praktyki. Akademickość nie może oznaczać dystansowania się od praktyki szkolnej.

Teoretyczne podejścia, postawy i metody są głęboko utrwalone i wywierają duży wpływ na praktykę. Wielu autorów książek i artykułów z zakresu edukacji nigdy nie pracowało w szkołach, niektórzy czynili to dawno. Tylko nieliczne jednostki wywodzące się z praktyki szkolnej kształcą na co dzień młodzież. Niedostatek doświadczenia i zaangażowania w działalność praktyczną, tak uderzający w tym

wszystkim, czego się naucza i co się pisze o kształceniu wiedzy do braku trwałych punktów odniesienia dla proponowanych teorii. To z kolei jest niebezpieczne dla tych, którzy na podstawie tych książek kształcą społeczność nauczycielską, rozpoczynającą naukę w szkołach. Nie widzi się potrzeby sprawdzania w wystarczającym stopniu w praktyce proponowanych rozwiązań. Praktyki te narażone są na wypaczenie tam, gdzie nie do końca zrozumiano ich istotę, uwarunkowania i stosuje się je w każdej bez wyjątku sytuacji. Jako praktyki uniwersalne, które stosować można zawsze i wszędzie stają się antyedukacyjnymi.

Zbliżenie teorii i praktyki kształcenia wymaga położenia w nim akcentu na działanie i praktykę. Życie jest działaniem. Zmierza ono jednak do celu jako determinującego finału. Bez celu działanie traci kierunek i swą energię twórczą (Maritain 1993).

ZMIANY W RELACJACH MIĘDZY UCZESTNIKAMI PROCESU EDUKACJI

Zachodzi pilna konieczność zastąpienia autorytarnego i hierarchicznego układu relacji uczestników procesu kształcenia przez model demokratyczny, który oprze stosunki między nauczycielem, uczniami i ich rodzicami na podmiotowości, partnerstwie i dialogu. Stanowisko to bynajmniej nie oznacza podzielenia opinii, że w szkole „najważniejsi są uczniowie”, a nauczyciele są tylko „dodatkami” do procesu kształcenia. „I najlepiej zrobią, jak będą kumplami – tatami młodych ludzi, służącymi głównie do realizacji tychże ludzi pomysłów”. Czy nie ma racji dziennikarz „Słowa”, który zauważa, że „nauczanie jest zadawaniem określonego trudu osobom nauczany. Jest wdrażaniem ich do dyscypliny intelektualnej i życiowej. I żadne najbardziej liberalne programy tej „niewygody” nie zlikwidują do reszty. A w związku z tym szkolna materia będzie stawiała – bo czyni to od wieków – opór. Który nie może być naturalnie łamany pruską dyscypliną, ale nie może być zbywany zdawkowymi propozycjami pełnego luzu w szkole.

Uczniowie mają swój kodeks, swojego rzecznika. Mają coraz więcej praw – i to wszystko jest *all right*. Ale nikt jakoś nie mówi o ich obowiązkach! I to nie jest w porządku. W szkole narasta agresja, pojawiają się strajki, arogancja wobec pedagogów”. (...) Przestrzega, że „Jeśli społeczeństwo nie pomoże nauczycielom w niwelowaniu tej agresji, jeśli nie wesprze pedagogów, będzie niedobrze”. (...) Obawia się, że „to wszystko doprowadzić może do faktycznego modelu istnienia szkoły całkowicie bezstresowej i zupełnie nijakiej. Przechowalni dla wyzwolonych ze wszystkiego uczniów. Czy o to naprawdę nam chodzi?” („Słowo” 1995).

Zmiany relacji między podmiotami edukacji są równocześnie najłatwiejsze i najtrudniejsze. „Najłatwiejsze, bo zależą od uczestników edukacji, od nas wszystkich. Najtrudniejsze, bo wymagają zmian w mentalności, zmian utrwalonych już postaw, zmian wyuczonych (często wygodnych) schematów postępowania” (Lewowicki 1995).

AKSJOLOGIA I TELEOLOGIA EDUKACJI

Zmianom w edukacji przyświeca wzmożenie aktywności jej uczestników. Aby być aktywnym trzeba znać sens swojej działalności. Świadomość wysiłków stanowi jedynie punkt ich wyjścia. Praźródłem przedsięwzięć jest system wartości. Miejsce wartości w poszukiwaniu właściwych strategii rozwoju edukacji narodowej wynika także z istoty nauk pedagogicznych. Charakteryzują się one aksjologiczno-teleologicznym podłożem filozoficznym i prakseologiczną wykładnią praktyczną.

Wartości to kluczowy problem dla edukacji. Występują w niej jako system norm rzutujących na poczynania uczestników procesu kształcenia. Podczas kształcenia odwołujemy się do wartości, które uczestnicy różnych jego form mogą zaakceptować, a nawet zidentyfikować się z nimi. Wartości są kategorią nauk o edukacji. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw. Przywracanie edukacji i naukom o niej systemu wartości i nadania im właściwego sensu trzeba uczynić jednym z podstawowych rysów dokonujących się przemian w edukacji w naszym kraju.

Istotę, interpretacje, kategorie, rodzaje, znaczenie wartości edukacji i techniki ich klaryfikacji przedstawione zostały w wielu opracowaniach (Cichoń 1996; Denek 1997 a; Galaś 1996; Simon, Hawley, Britton 1992). Stąd nie ma potrzeby przypomnienia w tym artykule tych kwestii.

Każdy człowiek musi na co dzień dokonywać trudnych wyborów. Pomocne są w tym kompetencje co do istoty i znaczenia wartości w domu, szkole, pracy i życia. Edukacja szkolna i nauki o niej stają przed koniecznością niesienia pomocy nauczycielom, uczniom w poznawaniu, odkrywaniu, odczuwaniu, rozumieniu i preferowaniu wartości, świadomym ich wyborze i dążeniu ku ich realizacji. Chodzi też o nauczenie uczestników procesu kształcenia żyć życiem godnym, pełnym, zakorzenionym w wartościach. Trzeba również stworzyć w edukacji liczne sytuacje aksjologiczne, sprzyjające uczniom w rozpoznawaniu, akceptowaniu i przeżywaniu wartości (Pasterniak 1993).

Wartości są jednym z najważniejszych źródeł celów edukacji. Edukacja bez wartości traci na humanistycznym znaczeniu, staje się tresurą na użytek państwa (Kwieciński 1992). Z kontekstu rozważań na temat wartości wynika rola celów w edukacji i nauk o niej. Są one niezbędnym ogniwem osiągania wartości.

Znajomość istoty, rodzajów funkcji celów edukacji, sposobów ich określania i realizacji w procesie kształcenia stanowi jedną z cech konstytutywnych tych, którzy uczą i wychowują, a zarazem ważny komponent identyfikacyjny ze stanem nauczycielskim. Tymczasem z badań eksperymentalnych w szkołach ogólnokształcących (stopnia podstawowego i licealnego) i zawodowych (zasadniczych i średnich) Pomorza i Wielkopolski przeprowadzonych – w ramach seminariów magisterskich – przez Zakład Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu w latach 1980-1987 wynika, że 87,4% nauczycieli nie określa celów lekcji. Okazuje się, że świadomość roli celów w edukacji, formułowania ich, a zwłaszcza operacjonalizacji i konsekwentnej realizacji następuje na-

uczycielom, a także dyrektorom szkół duże trudności. Ustalone przez nich cele edukacyjne nie spełniają wymogów z tego zakresu, sformułowanych przez prakseologię, psychologię i dydaktykę ogólną.

Cele edukacji poprzedzają rozpoczęcie kształcenia, stanowią jego impuls, motyw i antycypację (uwewnętrznienie). Ponadto wyznaczają efekty uczenia się i nauczania. Efekty te są tym wyższe i satysfakcjonujące, im bardziej są cenne dla podmiotów uczestniczących w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Cele edukacji mają w naukach pedagogicznych stosunkowo szeroką podstawę teoretyczną, niewspółmiernie bogatszą w stosunku do praktyki szkolnej. Nauczyciele nie znają i nie stosują rekomendowanego przez UNESCO podziału celów dla potrzeb edukacji (Bliskie...1987). Dysponują oni w najlepszym przypadku połowiczną wiedzą bierną z dziedziny stanowienia celów edukacji. Tymczasem konieczna jest dla nich wiedza operatywna co do istoty, funkcji, określania (w postaci funkcji, czynności i zadań) konsekwentnej i systematycznej realizacji celów lekcji. Wypełnienie tej luki staje się pilnym zadaniem systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli.

W edukacji, a zwłaszcza w naukach o niej, stosuje się – w zależności od przyjętych kryteriów podziału – różne poziomy celów. W klasyfikowaniu dominują ujęcia opisowe i taksonomiczne. Pierwsze zawierają sformułowania ogólne i względnie uporządkowane listy celów szczegółowych. Nie są one wyczerpujące i rozłączne. Z kolei ujęcia taksonomiczne są w miarę kompletne i szczegółowe.

Dla nadania celom edukacji większej określoności klasyfikuje się je na ogólne (uniwersalne), pośrednie, szczegółowe i operacyjne. Pierwsze z nich wyrażają to, co ma być produktem „końcowym szkoły”. Wyraża się je w kategoriach funkcji. Jeżeli wyodrębnimy z nich czynności, wówczas otrzymamy cele pośrednie. Aby mogły one służyć praktyce szkolnej, muszą zostać przełożone na język konkretów. Oznacza to wyrażanie ich w kategoriach zadań, czyli szczegółowych celów edukacji w odniesieniu do poszczególnych lekcji. Wielu badaczy proponuje sprowadzenie interesującego nas tu elementu nauk o edukacji do postaci celów operacyjnych. Oznacza to nadanie im takiej formy, aby w rezultacie ich realizacji uczeń mógł odpowiedzieć, co zna, rozumie, unie i chce.

PODSTAWY PROGRAMOWE I PROGRAMY NAUCZANIA

Twórcy podstaw programowych wyszli z założenia, że obecnie uczniowie zdobywają wiedzę fragmentaryczną i nie potrafią jej połączyć. Proponują więc m.in. wprowadzenie bloków tematycznych, gdzie będzie można łączyć np. elementy wiedzy o historii i literaturze, jeśli te wzajemnie się uzupełniają. Ministerstwo Edukacji Narodowej pragnie, żeby cała wiedza łączyła się w logiczną całość, miała charakter praktyczny, rozszerzała horyzonty uczniów, a nie tylko zestawiała suche informacje z różnych przedmiotów.

Dyskusyjna jest propozycja opracowania jednolitych ogólnopolskich podstaw programowych z poszczególnych przedmiotów dla wszystkich uczniów. Czy nie byłoby lepszym rozwiązaniem ich zróżnicowanie?

W oparciu o podstawy programowe opracowuje się programy nauczania i podręczniki. Mają one stać na straży niezależności wiedzy, zapewnić prostą odpowiedzialność za kształcenie w kulturze naukowej i demokratycznej oraz za osiągnięcia uczniów.

Wyróżnia się esencjalistyczną, encyklopedyczną, pragmatyczną i politechniczną teorię doboru i układu treści kształcenia w programach nauczania. W pierwszej z nich zakłada się, że solidne, ogólne i liberalne wykształcenie zdobyć można dzięki opanowaniu kilku starannie wybranych – stanowiących esencję – przedmiotów nauczania. Na gruncie encyklopedyzmu utrzymuje się, że w programie nauczania trzeba zawrzeć całą wiedzę ludzką. Istotą pragmatycznej teorii programów nauczania jest stwierdzenie, iż treści dydaktyczne mają obejmować tę wiedzę, która jest niezbędna uczniom do tego, by mogli inteligentnie rozwiązywać problemy, jakie prawdopodobnie spotkają w swym życiu. Teoria politechniczna utrzymuje, że w programie nauczania należy uwzględnić wszystkie społeczno-ekonomiczne i historyczne doświadczenia ludzkości.

Analiza programów nauczania dowodzi, że stajemy tu przed koniecznością takiej ich orientacji, aby lepiej służyły adaptacji uczniów do życia w społeczeństwie demokratycznym.

Trudno nie zasygnalizować tu ukrytych intencji zarówno inicjatorów działań edukacyjnych (autorów programów), jak i uczestników procesów kształcenia (nauczycieli i uczniów). Ta mało zbadana sfera nazywa się **programem ukrytym** (*hidden curriculum, programme cache*). Określenie to pojawiło się w literaturze zachodniej w kontekście badań programowych. Zauważono, że w pracy wielu nauczycieli obok jawnego programu nauczania funkcjonuje równoległe program ukryty. Polega to na tym, że nauczyciel pomija w programie treści dydaktyczne, których nie lubi bądź nie akceptuje, względnie do których realizacji nie czuje się wystarczająco kompetentny. W to miejsce wprowadza treści, których nie ma w oficjalnym programie nauczania.

Ukryte programy nauczania oddziałują zarówno korzystnie, jak i niekorzystnie na rozwój uczniów. Mogą one osłabiać funkcję pedagogiczną programów jawnych. Dlatego trzeba kształcić i doskonalić nauczycieli, aby mieli oni świadomość, że zarówno treści, jak i metody, którymi się posługują mogą zaznaczyć się inaczej niż to zaplanowali. Ukryte treści w programach nauczania są istotną częścią edukacji szkolnej. Dlatego trzeba temu zjawisku poświęcić więcej uwagi. Problem polega nie na minimalizacji i eliminowaniu zjawiska, lecz na jego poznaniu. Wagi poruszanej kwestii nie umniejszają wątpliwości, czy niektóre zjawiska zaliczyć do treści ukrytych, czy do transferu wartości i norm poprzez treści podręczników szkolnych. Spektrum programów ukrytych oscyluje od celowej manipulacji do nieświadomych skutków działania. Zarówno przyczyny, jak i skutki programów ukrytych wiążą

żą się ściśle ze społeczną i pedagogiczną funkcją edukacji szkolnej (Barankiewicz 1995).

Uderza w programach nauczania języka polskiego i historii mała liczba pozycji literatury polskiej, których lektura wzbogaca ucznia, kształtuje w nim poczucie prawdy, dobra, piękna i wiary. Przywołuje miłość, współczucie, pracę pozytywną, solidaryzm społeczny. Nie pozwala zapomnieć o daninie krwi, bohaterstwie w walce o niepodległy byt Ojczyzny.

PODRĘCZNIKI SZKOLNE

Ważnymi elementami procesu kształcenia są podręczniki szkolne. Stanowią one jego podstawowe środki, a zarazem, obok programów, opracowań metodycznych i instrukcji organizacyjnych, są jego dokumentacją.

Nie sposób myśleć o reformie edukacji bez wspomagania procesu kształcenia w szkołach należących do różnych typów i szczebli edukacyjnych poprzez **nowoczesne media** (Kiełtyka-Zajac, Zajac 1995; Strykowski 1996, 1997) z komputerami włącznie (Kwiatkowski 1994; Morbitzer 1997, Siemieniecki 1997).

Jak wiadomo, szkoły mają do wyboru dziesiątki nowych podręczników. Jeszcze więcej przekazuje się nauczycielom zaleceń metodycznych do nich, spośród których nawet najlepsi i najbardziej pracowici zaczynają być zdezorientowani. A jak w tym wszystkim ma się odnaleźć uczeń?

Pomimo poprawy jakości podręczników szkolnych w ostatnich latach, są one nadal szare, mało ciekawe. Dominują w nich zdania długie, a nawet wielokrotnie złożone. Razi nieporadność językowa, powierzchowne, zbyt ogólne lub zbyt szczegółowe ujęcia treści. Przedmioty matematyczno-przyrodnicze są opisane w podręcznikach zbyt abstrakcyjnie. Dominują w nich słowa. Za mało jest przykładów i rycin. Są suche. Spotyka się w nich język, który nie grzeszy poprawnością gramatyczną, zarówno fleksyjną, jak i składniową. Zawierają też celeryzmy. Takie podręczniki nie zachęcają do nauki.

W podręcznikach nadal traktuje się historię jako ciąg wojen, pasmo konfrontacji i ich następstw, miast pojmować ją jako ogniwo integracji i współpracy między narodami oraz narzędzie pokoju. W rezultacie w miejsce wdrażania postaw obywatelskich preferuje się te, które bazują na dezintegracji i antagonizmach.

Uczniowie mają w nich z reguły do czynienia ze zlepkiem chronologicznie ułożonych biografii wielu postaci, zwykle brakuje w podręcznikach miejsca dla ludu, który odgrywa niebagatelną rolę na scenie historycznej.

Rodzi się pytanie: czy możliwe jest uwolnienie nauki historii od obciążeń nacjonalistycznych i poglądów partykularnych? Nie jesteśmy przecież bezwolnymi spadkobiercami „kultury” konfliktów zbrojnych, wojen bratobójczych, rządów autorytarnych i/lub dyktatorskich.

Istotne są więc rozważania dotyczące jakości treści dydaktycznych zawartych w podręcznikach szkolnych. Jest to ustawiczny problem. Ciągłe czeka on na zadowalające rozwiązania (Skrzypczak 1996). Nie można oczekiwać pozytywnego rozstrzygnięcia, jeżeli nie uwzględni się faktu, że technika informatyczna coraz bardziej rewolucjonizuje szkoły.

Dobrane właściwie, w sposób interesujący, treści podręczników szkolnych, to takie, które zawierają liczne rekomendacje „spotkań z wartościami”, tworzą optymalne sytuacje motywacyjne do rozwoju postaw aktywnych, sprawnych i prowadzących do wartościowych rezultatów.

TREŚCI KSZTAŁCENIA

Konieczność zmian w treściach kształcenia ogólnego zalicza się do najważniejszych i najpilniejszych zadań współczesnej edukacji szkolnej. Decydują one w znacznym stopniu o strukturze, poziomie i stopniu nowoczesności edukacji. Tymczasem treści kształcenia charakteryzuje nadal: encyklopedyzm, werbalizm, addytywizm, uniformizm, jednostronność, dysharmonia między treściami dydaktycznymi a możliwościami uczniów, akademizm i brak powiązania z życiem (Kupisiewicz 1995).

O zakresie i dynamice przemian w treściach kształcenia decyduje wiele różnych czynników. Podstawowe znaczenie mają: eksplozja informacyjna, zmiana struktury kwalifikacji i mobilności zawodowej, wzrost roli nauki i nowoczesnej techniki, rozwój środków masowego przekazu informacji, zwiększenie się zasobów czasu wolnego od nauki i pracy zarobkowej. Dlatego o treściach kształcenia nie sposób myśleć w kategoriach, do których przywykliśmy. Nie chodzi tu tylko o ich selekcję, trafny wybór i optymalny układ. Chodzi o takie treści dydaktyczne, które służą lepszemu formowaniu wiary absolwentów różnych ogniw edukacji narodowej w własne siły oraz możliwie najlepszemu spożytkowaniu ich umysłu i wiedzy (Obuchowski 1996).

Tematykę i problematykę treści kształcenia należy też rozpatrywać z punktu widzenia filozofii i polityki oświatowej. Występuje różnica pomiędzy identyfikacją treści kształcenia w płaszczyźnie filozoficznej i ich analizą w kontekście polityki oświatowej. W pracach nad doбором i układem treści kształcenia nie można pominąć usytuowania człowieka w wymiarach przeszłości, teraźniejszości i przyszłości oraz uczenia się i sztuki życia (Vaideanu 1979).

W doborze i układzie treści kształcenia nie można zapominać, że źródła najnowszej wiedzy znajdują się najczęściej poza szkołami, a szanse ich są niewielkie, aby sprostać konkurencyjności w sensie efektywności i atrakcyjności pozaszkolnych źródeł wiedzy. Stąd do podstawowych zadań szkoły należy przygotowanie młodzieży do samodzielnego i rozumnego korzystania z rozmaitych źródeł wiedzy, koordynowania poczynań różnych instytucji przekazujących czy udostępniających wiedzę,

pomaganie młodemu pokoleniu w systematyzowaniu, selekcji i ewaluacji zdobytej wiedzy.

Powstaje pytanie: jednolite czy zróżnicowane treści kształcenia? Pierwsze rozwiązanie sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych młodzieży. Za zróżnicowaniem treści kształcenia przemawiają względy psychopedagogiczne oraz rozszerzanie przez szkoły skal ofert przedmiotów fakultatywnych.

Jak dobierać i układać treści kształcenia? Służą temu teorie (koncepcje): kompleksowo-problemowe; strukturalizmu; programowania dydaktycznego; egzemplaryzmu i idei przewodnich różnych dyscyplin naukowych (Kupisiewicz 1996; Okoń 1996). Dopełniają je teorie: „szerokich pól treściowych” czy nauczania aktywizującego. Dużego znaczenia nabierają teorie określane mianem funkcjonalnych. Zakładają one dobór treści dydaktycznych podporządkowanych podstawowym funkcjom życiowym ludzi. Odnoszą się one do: zachowania życia, zdrowia, wyżywienia, warunków mieszkaniowych, życia duchowego, przeżyć estetycznych, wychowania, współpracy, wypoczynku, poprawy warunków egzystencji (Lewowicki 1996). Wśród tych funkcji wyodrębnia się obszary: rozwoju indywidualnego (zdrowie, intelekt, moralność, estetyka), kontaktów z otoczeniem (zjawiska przyrody, procesy społeczne, technologia).

Jak dobierać treści kształcenia? Co zrobić, by zawierały one jasną i czytelną ideę dydaktyczno-wychowawczą, rezygnowały z ideologicznej doraźności i opowiadania się „po stronie”? Trzeba dobierać je tak, żeby pomagały uczniowi w kształtowaniu się, rozwoju, dorastaniu do uczestnictwa w kulturze i cywilizacji. Skłania to do formułowania takich treści, które preferują aktywność i umiejętności niezbędne we współczesnych społeczeństwach.

Dużą wagę przywiązuje się do treści dydaktycznych, które pozwalają uczniom „widzieć i chcieć”. Innymi słowy dostarczają wiedzy typu wiedzieć: „że, jak i dlaczego” (Kupisiewicz 1995).

W trakcie doboru i układu treści kształcenia trzeba brać pod uwagę potrzeby ucznia (*pupil – centered curriculum*), społeczeństwa (*society centered*) i poszczególnych przedmiotów nauczania (*subject – centered*). Obowiązuje tu zasada T. Husena „toczącej się reformy”. Wymaga ona ustawicznej kontroli i aktualizowania treści kształcenia. Oznacza to tendencję rozwojową edukacji, która prowadzi do pogłębionego wykształcenia ogólnego, profesjonalizacji i perfekcjonizmu. Jest to istotny rys przemian edukacyjnych, wykraczający poza dotychczasowe cele, programy i treści edukacji szkolnej.

Zmiana w treściach kształcenia zaznaczy się też w określeniu innych niż dotąd proporcji między wiedzą o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Więcej miejsca w nich zajmować będzie wiedza dotycząca współczesności i przyszłości. Wyraźną tendencją zmian w treściach kształcenia okaże się nasilająca się w nich dążność do korelacji, koncentracji i integracji. W miejsce zatamizowanych treści edukacji szkolnej wprowadzi się ujęcia ich w bloki tematyczne i interdyscyplinarne. Oddają one

lepiej rzeczywistość i ułatwiają efektywne jej poznawanie, rozumienie i skuteczniejsze w niej działanie (Denek 1997e).

NOWA MATURA

Jest ona pomyślana jako egzamin państwowy, gwarantujący wstęp na studia wyższe. Przewiduje się zdawanie matury w dwóch etapach. Pierwszym z nich będzie praca badawcza pod kierunkiem nauczyciela. Na jej przygotowanie uczeń dostanie kilka miesięcy. Praca może obejmować jedno zagadnienie, które uczeń poznawał na kilku przedmiotach, ale może też być poświęcona szczegółowemu tematowi z jednego przedmiotu – np. ekologii, komputerom.

Jeśli uczeń „obroni” pracę, uzyska prawo do przystąpienia do drugiego etapu matury. Sprowadza się on do pisania testów z języka polskiego, matematyki i języka obcego. Testy zostaną sprawdzone przez specjalistów spoza szkoły.

Ocenianie matury na zewnątrz budzi kontrowersje. Zwolennicy twierdzą, że dzięki temu oceny będą bardziej obiektywne i sprawiedliwe. Natomiast przeciwnicy ostrzegają przed dyskryminacją uczniów znerwicowanych.

Nowa matura – po wcześniejszych doświadczeniach pilotażowych – obowiązkowo zostanie wprowadzona dla absolwentów szkół średnich obecnie obowiązującego i nowego ustroju edukacji odpowiednio w roku szkolnym 2001/2002 i 2004/2005.

Nowa matura, jako porównywalna we wszystkich liceach, zastąpi egzamin wstępny do szkół wyższych. Uczelnie jednak w ramach rekrutacji na pierwszy rok studiów mogą organizować sprawdziany specjalnych zdolności czy umiejętności (np. uzdolnień plastycznych czy muzycznych, sprawności fizycznych).

POSTAWY WOBEC ZMIAN W EDUKACJI

Jessie Jackson trafnie zauważył, że „Pan Bóg nie stworzył soku, lecz pomarańcze, sok z nich trzeba sobie robić samemu”. Wypowiedź ta daje się odnieść do przeciwstawienia postaw wobec reformy edukacji i dostosowania jej do rynku pracy w Polsce. Można w nich wyróżnić postawy: bierne (oczekujące, że ktoś przyniesie wspomniany sok pomarańczowy), aktywne (wyrażające się w tym, że politycy, władze szkolne, nauczyciele, samorządy lokalne, społeczeństwo nie zważając na trudności, robią wszystko, żeby edukacja w Polsce była nowoczesna i efektywna). Obok postaw nauczycielskich następnym *demetum* składającym się na system edukacji są instytucje szczebla międzynarodowego, regionalnego, narodowego i lokalnego oraz mechanizm procesu kształcenia. Może on być regulowany prawidłowościami teorii i praktyki nauk pedagogicznych lub systemem dyrektyw i nakazów. Mechanizm pro-

cesu nauczania i uczenia się to jakby wezbrane wody, a instytucje to wszelkie środki zabezpieczające swobodny i bezpieczny jej przepływ.

Jedni politycy, przedstawiciele władz szkolnych i samorządowych oraz nauczyciele i pedagodzy domagają się niczym nieskrępowanego rozszerzenia autonomii edukacji. Inni opowiadają się za jej regulacją i ingerencją państwa, władz oświatowych, samorządu lokalnego.

Decyzje podejmowane pod wpływem tych przeciwstawnych orientacji prowadzą do wyłaniania się systemu edukacji niełatwego do określenia, jednoznacznego zakwalifikowania, chwiejnego, którego dalszą ewolucję trudno przewidzieć. Obserwując przemiany w naszej edukacji odnosi się wrażenie, że występujące w niej pozytywne nastawienia hamowane są przez postawy bierne, roszczeniowe oraz oczekiwania, że „państwo powinno zapewnić obywatelom dostawę soku pomarańczowego, a nie oni sami” (Misiak 1994). Jest to niebezpieczne zjawisko, zwłaszcza, że coraz bardziej wydłuża się pochod narodów i społeczeństw, próbujących nadążyć za bogatą czołówką Unii Europejskiej i możemy dostać się w ogon tego peletonu.

LITERATURA

- Banach Cz., *Problemy edukacji w Polsce w raportach Komitetu Prognoz PAN <<Polska w XXI wieku>>*, „Kultura i Edukacja” 1996, nr 4.
- Barankiewicz K., *Program kształcenia – próba wyjścia poza schematy*, Łódź 1995.
- Bartnik S., *Personalizm*, Lublin 1995.
- Becker G., *Human Capital*, Chicago 1993.
- Blaug M., *The Economic of Education and the Education of Economists*, London 1988.
- Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa 1987.
- Bridges D., Husbans C. (Eds.), *Consorting and Collaborating in the Education Market Place*, London–Washington 1996.
- Bridges D., Laugheim T.H., *Education and the Market Place*, London–Washington 1994.
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków 1996.
- Cohn E., Geske T.C., *The Economic of Education*, Oxford 1990.
- Czajka Z., *Rynek pracy a system edukacji*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 1997, nr 3.
- Denek K., *Axiologie und Teleologie der Ausbildung im Kreise der Schultheorie und – praxis*, [w:] J.F. Materne (Hrsg.): *Aktuelle Probleme der Pädagogik in Polen*, Pulheim 1997a.
- Denek K., *Dydaktyka wobec założeń personalizmu*, [w:] J. Homplewicz (red.): *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, Rzeszów 1997b.
- Denek K., *Dylematy edukacji w Polsce i próby ich przewycięzania*, „Wychowanie Na Co Dzień” 1997c, nr 6.
- Denek K., *Edukacja a rynek pracy. Między stagnacją a zaangażowaniem*, „Wychowanie Na Co Dzień” 1997d, nr 12.
- Denek K., *Treści kształcenia ogólnego na przelomie drugiego i trzeciego tysiąclecia*, „Wychowanie Na Co Dzień” 1997e, nr 3.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994.
- Gałaś M., *Problem klaryfikacji wartości a edukacja kulturalna*, [w:] Dz. Jankowski (red.): *Edukacja kulturalna a aktywność artystyczna*, Poznań 1996.

- Kiełtyka-Zajac B., Zajac A., *Determinanty kształcenia technicznego z punktu widzenia wymagań wejścia do Unii Europejskiej*, [w:] A. Zajac (red.): *Przemiany w edukacji, Przemysł* 1995.
- Kupisiewicz Cz., *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.
- Kwiatkowski S.M., *Komputery w procesie kształcenia i zarządzania szkołą*, Warszawa 1994.
- Kwieciński Zb., *Demokracja jako zadanie edukacyjne*, [w:] H. Muszyński (red.): *Oświata polska w okresie transformacji ustrojowej. Stan, potrzeby i perspektywy*, Poznań 1996.
- Kwieciński Zb., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1996.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty – uwarunkowania, obszary i istota transformacji*, [w:] A. Zajac (red.): *Przemiany w edukacji, Przemysł* 1995.
- Lewowicki T., *W stronę edukacji przedmiotowej*, „Edukacja” 1991, nr 1.
- Łukawer E., *Poglądy polskich ekonomistów na ogólne założenia transformacji systemowej*, „Ekonomista” 1994, nr 6.
- Maritain J., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, [w:] F. Adamski (red.): *Człowiek – wychowanie – kultura*, Kraków 1993.
- Misiak M., *Prognoza czy przestroga?* „Życie Gospodarcze” 1994, nr 43.
- Morbitzer J. (red.), *Współczesna technologia kształcenia*, Kraków 1997.
- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb*, Poznań 1996.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.
- Pajestka J. (red.), *Megatrendy cywilizacyjne a procesy transformacji systemowej*, Warszawa 1994.
- Pasterniak W., *Dydaktyka wartości*, [w:] F. Adamski (red.): *Człowiek – wychowanie – kultura*, Kraków 1993.
- Póliturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1997.
- Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*, Warszawa 1998.
- Siemieniecki B., *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Toruń 1997.
- Simon S.B., Hawley R.C., Britton D.D., *Krystalizacja wartości*, Toruń–Poznań 1992.
- Skrzypczak J., *Konstruowanie i ocena podręczników. Wybrane problemy metodologiczne*, Radom 1996.
- „Słowo” 1995, nr 208.
- Strykowski W., *Media i edukacja*, „Edukacja Medialna” 1996, nr 1.
- Strykowski W., *Media w edukacji; od nowych technik nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej*, [w:] W. Strykowski (red.): *Media a edukacja*, Poznań 1997.
- Suchodolski B., Wojnar I., *Humanizm i edukacja humanistyczna*, Warszawa 1988.
- Toffler A. i H., *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań 1996.
- Veideanu G., *Treść kształcenia wobec problemów współczesnego świata*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1979, nr 4.
- Ziółkowski M., *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2.