

EUGENIUSZ PIOTROWSKI
Uniwersytet im. Adam Mickiewicza
w Poznaniu

Allan C. Ornstein i Francis P. Hunkins, *Program szkolny: założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1998, ss. 438.

Prezentowana praca składa się z dwunastu rozdziałów i zawiera bardzo szerokie spektrum treści odnoszących się do różnych kwestii, które zbyt często wychodzą poza jej tytuł.

Rozdział pierwszy omawianej pracy zawiera informacje o programie szkolnym. Na uwagę zasługują tu różne podejścia do programów, a mianowicie: behawiorystyczne, menedżerskie, systemowe, akademickie, humanistyczne i rekonceptualistyczne. Autorzy skoncentrowali swą uwagę głównie na poglądach reprezentantów tych stanowisk na program nauczania. Zawarte tu informacje są znane polskim pedagogom, nie wnoszą niczego nowego do wiedzy o programach kształcenia i mają raczej charakter historyczny. Zamieszczone tu podstawowe pytania o program przybliżają jedynie czytelnikowi polskiemu problemy, które przychodziło rozwiązywać twórcom programów w USA. Definicje programów, wzorzec dotyczący siatki pojęciowej, jak również jego składniki tkwiące mocno w amerykańskim pragmatyzmie odbiegają znacznie od rodzimych realiów.

Kolejne rozdziały – drugi, trzeci i czwarty – dotyczą filozoficznych, psychologicznych i społecznych podstaw programów. Autorzy zwracają uwagę, że to właśnie filozofia stanowi podstawę i punkt wyjścia w kreowaniu programu. Powołując się na Ralpha Tylera podkreślają, iż filozofia jest jednym z pięciu kryteriów ustalania zadań szkoły. Cennym szczególnie dla studentów pedagogiki wydaje się być przegląd głównych kierunków filozoficznych i określenie ich roli w konstrukcji programów nauczania z punktu widzenia rzeczywistości, wiedzy, wartości, roli nauczyciela, ważności w procesie uczenia się i ważności w programie kształcenia. Przedstawiając główne kierunki filozofii pedagogiki, autorzy w umiejętny sposób układają je w kontinuum począwszy od tradycyjnych i konserwatywnych po współczesne i liberalne. Sądzę, iż mają rację twierdząc, że nauczyciele i administracja szkolna planując realizację celów, nie zawsze zwracają uwagę na przyjętą filozofię.

Psychologiczne podstawy programu sprowadzone zostały do podstawowych teorii uczenia się, rozwoju poznawczego jednostki i teorii poznawczych. Autorzy niniejszej pracy stają na stanowisku orientacji poznawczej, mając świadomość, że każda z teorii uczenia się rozpatrywana samodzielnie jest niekompletna. Każda z zaprezentowanych w pracy teorii, a mianowicie behawiorystyczna, poznawczo-rozwojowa i fenomenologiczna (humanistyczna) pozwala na wyjaśnienie różnych aspektów zachowania i uczenia się uczniów w klasie i szkole. Każda z nich reprezentuje inną szkołę myślenia, niemniej jednak w pracach nad konstrukcją programów kształcenia wszystkie trzy, aczkolwiek nie w równym stopniu, mogą okazać się przydatne. Na uwagę zasługuje to, iż każdej z wymienionych teorii autorzy oddają należne jej znaczenie.

Z uznaniem trzeba się odnieść do poglądów autorów w dyskusji nad programem, na rolę uwarunkowań społecznych. Dostrzegają oni konieczność odwołania się do teorii rozwoju społecznego w pracach nad programami. Społeczeństwo, szkoły i wiedzę traktują jako

źródło zmian, opowiadając się za wypośrodkowanym widzeniem idei oświaty między tradycjami a przyszłością.

Rozdział piąty pracy poświęcony został teorii programu. W rozdziale tym znajdujemy wiele informacji wykraczających znacznie poza jego tytuł. Uważam, iż autorzy niepotrzebnie rozwodzą się na temat powstawania teorii, ich funkcji, modeli itp. Jest to wiedza typowo metodologiczna i nie w pełni przystaje do rozważanych tu kwestii.

Rozdział szósty traktuje o ideałach, zadaniach i celach. Autorzy w rozdziale tym przedstawili sporo informacji o ideałach, zadaniach i celach kształcenia. To prawda, że ideały wynikają z ogólnych potrzeb społecznych danej epoki i wyznaczają drogę pracom pedagogicznym, a więc tym samym wpływają na kształt programów. Omawianie jednak tak szczegółowo kwestii związanych z zadaniami i celami kształcenia nie wydaje się być zasadnym z punktu widzenia konstrukcji programów kształcenia. Niecelowe jest także tak szczegółowe omawianie taksonomizacji i operacjonalizacji celów. Są to kwestie na tyle znane, że z powodzeniem mogłyby być pominięte.

W rozdziale siódmym pracy omówiony został wzorzec programu. Składa się on z następujących elementów:

- 1) ideałów zadań i celów,
- 2) materiału nauczania,
- 3) sytuacji dydaktycznych (przeżyć, doświadczeń, z których składa się proces uczenia się),
- 4) sposobów oceniania.

Wiedza o wzorcach programu zawarta w tym rozdziale jest mało spójna logicznie, przedstawiony tu podział wzorców programów nie odpowiada wymogom adekwatności i rozłączności. Informacje o wzorcach programów są istotne dla tych, którzy zajmują się ich konstruowaniem. Opanowanie umiejętności projektowania wzorców jest niezbędne w procedurze tworzenia programów. Rozdział ten uważam za szczególnie przydatny zarówno dla teoretyków, jak i praktyków.

Rozdział następny – ósmy – dotyczy kreowania programu. Autorzy koncentrują tu swą uwagę na dwu podejściach, pierwsze ześrodkowane na materiale przedmiotowym (techniczno-scjentystyczne), drugie skoncentrowane na uczniu (niescjentystyczne-nietechniczne). Przykłady licznych rozwiązań praktycznych, wywodzących się od różnych autorów, pokazują jakie problemy stają przed twórcami programów kształcenia. Jest rzeczą oczywistą, że o wyborze modelu kreowania programu decyduje orientacja filozoficzna programisty. Niemniej jednak pomimo odmienności podejść, pewne elementy modelu konstruowania programu są wspólne.

Rozdziały dziewiąty i dziesiąty ściśle się ze sobą łączą. Dziewiąty poświęcony jest realizacji programu, a dziesiąty jego ocenie. Jakość programu może być oceniana tylko poprzez jego praktyczną realizację. W planowaniu realizacji programu uwzględnić należy trzy czynniki: ludzi, program prac niezbędnych do wykonania i działania organizacyjne. Jest rzeczą zrozumiałą, że do niektórych czynników przywiązywać można większą wagę, do innych mniejszą, niemniej jednak żadnego z nich w realizacji pominąć nie można. Oprócz informacji związanych bezpośrednio z realizacją programu spotykamy tu także dużo zbędnych, których treść jest zbyt odległa od problemów realizacji. Rozdział ten informuje czytelnika o typologii, a także o modelach realizacji programu.

Rozdział dziesiąty poświęcony ocenie programu oceniam najwyżej w całej pracy. Została tu rzetelnie określona istota i zadania ewaluacji, drogi optymalizacji programu, pomiar jego efektywności, różne podejścia do problemu oceny programów oraz etapy oceniania. Na

szczególne podkreślenie zasługują definicje ewaluacji sformułowane z różnych perspektyw metodologicznych.

Rozdział jedenasty jest bardzo nierówny w swej treści, oprócz ważnych informacji przydatnych dla tych, którzy wpływają na kształt oświaty w danym kraju, jest wiele informacji będących prawdami oczywistymi, które zna każdy nauczyciel, nie mówiąc o specjalistach z zakresu programów szkolnych.

Rozdział dwunasty ma charakter futurologiczny. Autorzy słusznie twierdzą, że szybkie zmiany jakie zachodzą w życiu społecznym uniemożliwiają oparcie oświaty na statycznych wyobrażeniach społecznych. Coraz ważniejsze staje się wychowanie młodych pokoleń nie dla dnia dzisiejszego, ale dla lepszej przyszłości. Stwarza to zapotrzebowanie na konstruowanie takich programów, które wyposażą uczniów w wiedzę, umiejętności, poglądy i wartości, dzięki którym będą mogli oni żyć z pożytkiem dla siebie i innych. Za szczególnie wartościowe w tym rozdziale, a także w całej pracy, należy uznać kierunki zmian, w obrębie których pedagodzy mogą przejawiać inicjatywę twórczą, a nie tylko reagować na bieg wydarzeń.

Na osobną uwagę zasługuje zamieszczony na końcu pracy aneks opracowany przez B. Niemierkę. Jest on, ze względu na to, iż uwzględnia rodzime realia, szczególnie przydatny dla polskiej praktyki pedagogicznej.

Pracę tę polecam w szczególności studentom pedagogiki, nauczycielom i w mniejszym stopniu teoretykom kształcenia oraz programistom. Praca jest bardzo zróżnicowana w swej treści i ma charakter nader eklektyczny. Jej przydatność w polskich warunkach ma charakter bardziej poznawczy niż praktyczny.