

CZESŁAW NOWARSKI

Nowa koncepcja kształcenia ogólnego a nauczycielskie studia historyczne

Nadzieje wiązane z nową koncepcją kształcenia ogólnego równoważy niepokój o trafność projektowanych rozwiązań i zdolność szeregowych nauczycieli do sprostanania ich wymogom¹. Ministerialne zamiary, przełożone na język codziennej praktyki edukacyjnej, właśnie w nauczycielu i unowocześnionej infrastrukturze szkolnej widzą szansę powodzenia całego przedsięwzięcia. Nie jest to spostrzeżenie nazbyt odkrywcze, wszak od wieków utrzymuje się przekonanie, iż nauczycielska świadomość i profesjonalna kompetencja, wspierane materialną zasobnością szkoły, są niezastąpionym czynnikiem skuteczności kształcenia i wychowania młodego pokolenia. W ostatnich latach obserwuje się jednak niepokojące spowszednienie, zrelatywizowanie i rozmycie powyższej tezy. Postępujące ubóstwo materialne całej oświaty eliminuje z toku myślenia o kondycji polskiej szkoły jakże ważną troskę o stan wykształcenia i świadomości nauczyciela, o dobór odpowiednich ludzi do tego zawodu, o godną zapłatę za ich trud. Nietrudno więc skonstatować, iż wypełnianie przez nich poważnych zadań dydaktyczno-wychowawczych, wyłaniających się z założeń nowej koncepcji kształcenia ogólnego, może natrafić w najbliższych latach na zgoła nieoczekiwane bariery.

¹ Oto niektóre wypowiedzi na ten temat: *U progu rewolucji oświatowej. Mówi dr Stanisław Sławiński*, *Wiadomości Historyczne* 1991, nr 2, s. 67 – 69; *Zarys koncepcji generalnej zmiany programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach*, *Nowa Szkoła* 1991, nr 6, s. 369 – 371; S. Sławiński, *Chcemy zmienić wyznaczony przez program charakter polskiej szkoły*. Rozm. przepr. B. Zdanowicz, *Nowa Szkoła* 1991, nr 7, s. 389 – 395; tenże, *Wstępne założenia nowej koncepcji kształcenia ogólnego*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1991, nr 7, s. 289 – 291; Z. Kwieciński, *Narodowy program. Polemicznie o projekcie ustawy edukacyjnej*, *Głos Nauczycielski* 1991, nr 23, s. 7; E. Wilczyńska, W. Wilczyński, *Nauka – światopogląd – edukacja. (Nowa koncepcja kształcenia ogólnego)*, *Nowa Szkoła* 1991, nr 7, s. 399 – 402; K. Karulak, *Byłbym za, ale...* (*Nowa koncepcja kształcenia ogólnego*), *Głos Nauczycielski* 1991, nr 46, s. 7 – 8; L. Jastrzębska, *Jak we mgle. (Nowa koncepcja kształcenia ogólnego)*, *Głos Nauczycielski* 1991, nr 47, s. 1, 4; *Zarys koncepcji generalnej zmiany programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach*, *Życie Szkoły* 1991, nr 6, s. 347 – 350; S. Mieszalski, *Encyklopedyzm. Szkoła a życie*, *Głos Nauczycielski* 1991, nr 48, s. 6 – 7.

Lektura ministerialnych dokumentów, upowszechniających założenia nowej koncepcji kształcenia ogólnego, dostarcza argumentów potwierdzających wzmiankowane tu obawy. Projektowany model edukacyjny rewiduje tradycyjne założenie, które głosi: im więcej uczeń wie, tym lepiej. Przyrost wiedzy empirycznej w czasach współczesnych, także w dziedzinie historii, jest tak ogromny, że człowiek nie jest w stanie przyswoić jej w całości. Nagromadzona dotychczas wiedza wielokrotnie przekracza możliwości percepcyjne i czasowe uczniów, a zasoby jej wciąż wzrastają. W tej sytuacji ministerialni animatorzy reformy szkolnej wychodzą z inicjatywą zmiany filozofii programów szkolnych oraz sposobu pojmowania „człowieka oświeconego”².

Zdaniem S. Sławińskiego – punktem wyjścia w przebudowie filozofii szkoły musi być „człowiek w procesie rozwoju oraz relacje, jakie zachodzą między przyrostem wiedzy a rozwojem osobowym. [...] Prawidłowości rozwoju człowieka muszą więc odgrywać pierwszoplanową rolę w kształtowaniu kanonu wiedzy szkolnej. [...]. Rozwój ucznia jest [...] procesem autonomicznym. Kształcenie jest więc niczym innym, jak wspomaganiami tego autonomicznego procesu rozwoju”³.

Z cytowanych stwierdzeń wypływa wniosek, iż nauczyciele szkoły jutra muszą być zdolni do przekształcania swoich przedmiotów (treści nauczania, metodyki pracy dydaktyczno-wychowawczej) w czynniki sprawcze intelektualnego i osobowego rozwoju ucznia. Czy są do takiego zadania właściwie przygotowani?

Wyniki badań empirycznych i potoczne obserwacje bieżącej praktyki kształcenia studentów, zarówno w uczelniach pedagogicznych, jak i w uniwersytetach nie składają do zbyt optymistycznego obrazu. W ich świetle można dostrzec przyszłego nauczyciela, uwikłanego w odtwórcze, z reguły – bezrefleksyjne i czysto literalne przyswajanie uszczegółowionej wiedzy naukowej. Na ogół brakuje mu czasu i odpowiedniej motywacji do wchodzenia w głębię i skomplikowanie rzeczywistości społecznej, ukrytej w treści słów, pojęć, terminów i uogólnień. W mechanizmie studiów pedagogicznych premiowana jest głównie biegłość i precyzja w werbalnym operowaniu cudzymi (książkowo-skryptowymi) myślami i zwrotami językowymi. Na drugi plan spycha się celowość samodzielnego odkrywania w studiowanej dziedzinie wiedzy prawdy o życiu człowieka i narodu, ich wielowiekowym losie i trudzie istnienia. Poruszanie się po powierzchni słów i zdań, mechaniczne powielanie formułek i obiegowych uogólnień bez prób wnikania w ich sens i wieloaspektowy wydźwięk na pewno nie służy nauczycielskiemu rozwojowi i dojrzewaniu.

W tym miejscu warto chwilę zatrzymać się przy słynnym powiedzeniu A. de Mello: „Znać naprawdę, znaczy zostać przemienionym przez to, co się zna”⁴. Wypada zatem postawić pytanie: w jakim stopniu studenci historii w uczelni pedagogicznej, przyszli nauczyciele, kształtują swój świat wartości i światopogląd pod

² *U progu rewolucji oświatowej*, jw., s. 68.

³ Tamże.

⁴ A. de Mello, *Przebudzenie*, Poznań 1992, s. 196.

wpływem wiedzy historycznej? Nie ulega wątpliwości, iż lata studiów historycznych powinny być dla nich płaszczyzną budowania indywidualnej opcji życiowej, wyrastającej – między innymi – z doświadczeń losowych minionych pokoleń, biogramów wybranych postaci historycznych czy znamiennych epizodów dziejowych. Formowanie pożądanej sylwetki nauczyciela historii nie może przebiegać w nieświadomości rangi tego problemu.

Wracając do wyników badań empirycznych i potocznych obserwacji – świadomie wycinkowych i wybiórczych – uprawniona jest powściągliwość w optymistycznym rozpatrywaniu szans „głębokiej rewizji zasad działania szkoły”⁵. Ciężar odpowiedzialności za właściwy przebieg projektowanych zmian spocznie na nauczycielach – animatorach codziennej pracy z uczniami. Będą to nauczyciele uformowani przez uczelnie pedagogiczne i uniwersytety, w których przeważa styl i tzw. filozofia kształcenia, zbliżone lub tożsame z wyżej sygnalizowanymi. Zatem nietrudno przewidzieć sytuację, w której młody absolwent studiów historycznych może mieć trudności w sprostaniu wymaganiom zawartym w ministerialnym stwierdzeniu: „W kształceniu ogólnym chodzić ma więc o rozwój człowieczeństwa, a nie tylko o rozwój zredukowany do wymiaru sprawności intelektualnej człowieka”⁶. W nadchodzących latach nadrzędnym celem kształcenia ogólnego będzie „wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju człowieka, jako osoby funkcjonującej w odniesieniu do wybranego przez siebie systemu wartości i zdolnej do życia w ramach różnego typu wspólnot”⁷.

Cytowane myśli aż kipią pryncypialnością i maksymalizmem, rzadko spotykanym w dotychczasowych rozważaniach o celach i zadaniach kształcenia ogólnego. Eksponują jego moralno-etyczny wymiar. Podnoszą problem egzystencjalnych potrzeb młodego, dojrzewającego człowieka, podatnego na wpływy wielorakich czynników. Siłą jednego z nich, czyli szkolnego kształcenia ogólnego, ma współdecydować o „rozwoju człowieczeństwa” w uczniach, czyli ich zdolności do tworzenia kultury i stawania się ludźmi z poczuciem godności, przynależnej istocie zwanej człowiekiem.

Prawie równocześnie ukazała się wypowiedź J. Maternickiego, wybitnego historyografa, metodologa i dydaktyka historii, w której czytamy: „finalnym celem szkolnej edukacji historycznej jest wzbogacenie życia duchowego młodzieży, umożliwienie jej korzystania z nagromadzonych przez wieki dóbr kulturalnych, wprowadzenie w ogólnoludzki system wartości, pogłębienie związków uczuciowych i intelektualnych z własnym narodem, wyrobienie otwartej postawy wobec innych narodów i reprezentowanych przez nie wartości kulturowych, [...] wytworzenie przywiązania do

⁵ *Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach*, Wiadomości Historyczne 1991, nr 5, s. 279.

⁶ Tamże.

⁷ *Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach*, MEN, Warszawa lipiec 1991, s. 2 (druk powielony).

idei wolności i demokracji, [...] przekonanie o wartości pracy ludzkiej jako podstawy życia indywidualnego i zbiorowego, uświadomienie obowiązków obywatelskich, ukształtowanie aktywnej postawy wobec spraw publicznych i możliwie wysokiego poziomu kultury politycznej”⁸.

Tak ujęte – nowocześnie i niestereotypowo – cele edukacji historycznej współbrzmiają z ideą i duchem nowej koncepcji kształcenia ogólnego. Są wobec niej komplementarne. Stąd zasługują na rzetelne przemyślenie i refleksję. Jednocześnie ta szczytna wizja finalnych osiągnięć edukacyjnych – na tle dotychczasowych skromnych wyników kształcenia historycznego – może razić swym oderwaniem od rzeczywistości szkolnej i nadmiernym teoretyzowaniem. Zapewne niejedynemu nauczycielowi będzie skłonny stwierdzić, iż np. teza o wzbogacaniu życia duchowego uczniów na lekcjach historii brzmi dla niego obco i niezrozumiale. Jak dotąd niestety nie doczekała się ona rozwinięcia i konkretyzacji na kartach publikacji dydaktycznohistorycznych. Milczą o niej podręczniki dydaktyki historii. Tam właśnie należałoby oczekiwać rozważań i przykładów konkretnych lekcji, w których wyjaśniono by nauczycielowi sens i sposoby oddziaływania treściami historycznymi na wewnętrzny świat ducha uczniów.

W środowisku nauczycielskim spotyka się opinie, iż twórczość dydaktyków historii nie powinna odrywać się od rzeczywistych warunków, problemów i trudności praktyki edukacyjnej. Nauczyciel ustawicznie znajduje się w jej środku, inicjuje i steruje jej przebiegiem. Najlepiej zna możliwości i reakcje uczniów, poznających wiedzę o przeszłości ludzkiej. Zmuszony jest codziennymi decyzjami rozstrzygać zawile teoretyczne spory o dobór i układ treści programowych na miarę potrzeb uczniów danego poziomu kształcenia.

Obecnie autorzy ministerialnej koncepcji kształcenia ogólnego stawiają nauczycielom trudne pytania o stopień i rozmiary wkładu „ich” przedmiotów nauczania w realizację wymienionych wyżej zadań rozwojowych ucznia. Bez wątplenia proces rozumnej edukacji historycznej powinien odegrać w tym zakresie niepoślednią rolę. W jego ramach sporządza się obecnie minima programowe. Jest to koncepcja, która zakłada, iż „uczeń musi wynieść ze szkoły określony zasób wiedzy i umiejętności. Jego zakres jest więc obowiązkowy i jednakowy dla każdego absolwenta kończącego dany typ szkoły”⁹.

Minimum programowe wyznacza swoisty próg wiedzy, umiejętności i świadomości historycznej uczniów, poniżej którego rozciąga się – szkodliwy społecznie – stan niewiedzy, nieumiejętności, deformacji, zafałszowania i ignorancji. Utrzymanie się tych cech umysłu i osobowości w dojrzałym życiu jednostki ludzkiej może okazać się groźnym zaczynem negatywnych postaw społecznych. Stąd w minimum programowym powinny znaleźć się szczególnie ważne i znamienne treści historyczne

⁸ J. Maternicki, *Historia w szkole*, Przegląd Humanistyczny 1991, nr 3 – 4, s. 18.

⁹ A. Radziwiłł, *Obowiązkowe i powszechne. Minimum programowe*. Opr. K. Strużyna, Głos Nauczycielski 1991, nr 45, s. 6.

z dziejów ojczystych i powszechnych, bez których rozwój umysłowy i duchowy młodego człowieka uległby osłabieniu i wykoślawieniu.

Niewątpliwie niniejszy artykuł jest próbą postawienia problemu współodpowiedzialności uczelni kształcących nauczycieli historii za przebieg i efekty zmian w kształceniu ogólnym dzieci i młodzieży. Pojawiły się w nim tylko niektóre kwestie, które wymagają dalszych badań i rozważań. Jakość studiów historycznych można określać w różny sposób i przy pomocy wielu miar. Nie ulega jednak wątpliwości, iż troska uczelni o właściwy rozwój intelektualny i osobowościowy przyszłych nauczycieli powinna stanowić priorytetowy punkt widzenia każdego pracownika oddziaływającego na studentów. Tak kształceni i wychowywani będą zdolni podjąć zadanie – w praktyce nauczycielskiej – rozwijania uczniów w myśl założeń nowej koncepcji kształcenia ogólnego.

Czesław Nowarski

NEW CONCEPTION OF GENERAL EDUCATION AND HISTORY TEACHER TRAINING COLLEGE

Worked out in the Ministry of National Education conception of general education expects essential changes in the present system of Polish education. These changes must also include universities, particularly the ones educating teachers. The success of the Ministry conception, called by some people educational revolution, will depend on the competence of these teachers. There must take place profound revision of obsolete principles of school activities during teacher training course.

First of all programmes of studies and lesson methodology must be changed as regards the education of history teachers. Selection of historical content and accompanying historiography cannot omit expectations and social aspirations, brought about by deep alternations of life in Poland and all over the world. And also well educated history teacher should undertake difficult task preparing learners to live in modern and still democratizing society. They may influence young people's conscience and attitude to life, providing them with true knowledge of the past and showing the truth of the life of previous and fight.

History students have to connect theory with educational practice in a collage. Obtained scientific knowledge and didactic skills gained during studies must be constantly confronted with the school reality. Hence frequent inter-class visiting and carrying out lessons by the students themselves will be the best way of preparing future teachers to responsible and proper education of children and youth. The education of history teachers in a college executed according to new conception of general education obliges scientific-didactic workers to revise and improve prevailing methods of educational-didactic activities.