

ROMAN LEPPERT

KONCEPCJA SPOSOBU REALIZACJI KONWERSATORIÓW DO PRZEDMIOTU “WPROWADZENIE DO PEDAGOGIKI”

Wstęp

Punktem wyjścia niniejszych rozważań czynię następujące tezy:

1. “Człowiek nie jest skłonny »z natury« do tego, by jego umysł funkcjonował wedle rygorów metody naukowej.”¹
2. Niemożliwe jest zalgorytmizowanie² przygotowania do wykonywania przyszłej roli zawodowej studentów pedagogiki.³

Z uwagi na ograniczony zakres tego artykułu niemożliwe jest wyczerpujące przedstawienie przesłanek, konstytuujących przyjęte tezy. Wskażmy jedynie na dwie z nich:

1. Wspólne wszystkim ludziom jest jedynie poznanie potoczne⁴, nie wymaga ono bowiem specjalnego przygotowania i kompetencji. Wykorzystywane w tym rodzaju poznania operacje myślowe to myślenie zdroworozsądkowe, którego rezultatem jest wiedza potoczna (zdroworozsądkowa).⁵

2. Zalgorytmizowanie przygotowania do wykonywania roli zawodowej peda-

goga wymagałoby stałości przynajmniej trzech elementów: obiektów oddziaływania wychowawczego, czynności wychowawczych, które należy wykonać z tymi obiektami oraz celów działalności wychowawczej. Wystarczy jednak odwołać się do badań licznych dyscyplin naukowych⁶, aby przekonać się o zmienności tych elementów.

Dla potrzeb niniejszego wywodu ważniejsze od przesłanek są konsekwencje wynikające z przyjętych w punkcie wyjścia tez. Najistotniejsze z nich to:

1. Potrzeba podjęcia intencjonalnych zabiegów edukacyjnych, mających na celu wykształcenie umiejętności naukowego poznawania rzeczywistości, które powodowałyby konieczność funkcjonowania umysłu zgodnie z regułami metody naukowej.

2. Konieczność pojmowania nauki w znaczeniu funkcjonalnym, jako ogółu "działań badawczych prowadzących do obiektywnego poznania rzeczywistości"⁷, w odróżnieniu od znaczenia treściowego, zgodnie z którym nauka to "system twierdzeń uzasadnionych oraz hipotez sprawdzalnych będących wytworem działalności badawczej, zawierających obiektywne poznanie rzeczywistości"⁸.

Pełnienie roli zawodowej przez pedagoga wymaga podejmowania działań, których celem jest wywoływanie zmian w obiekcie oddziaływań wychowawczych (wychowanku).⁹ Implikuje to pojmowanie wychowania jako zadania.¹⁰ Ponieważ jednak "odpowiedzialnie można zmieniać tylko to, co zostało zrozumiane"¹¹ punktem wyjścia należy uczynić nie to, co być powinno, lecz to, co jest. W naszym przypadku wymaga to pojmowania wychowania jako faktu. Podstawowym warunkiem zrozumienia rzeczywistości, umożliwiającego działanie mające na celu jej zmianę jest poznanie tejże. Poznać zaś rzeczywistość w sposób naukowy to opisać ją i wyjaśnić.¹² W rezultacie uzyskujemy kontinuum składające się z trzech procesów: poznanie — rozumienie — działanie.

Odrzucając logicznie możliwe, ale praktycznie nieużyteczne stanowisko, które Krzysztof Konarzewski określa mianem "pedagogiki celów"¹³, dopuszczające możliwość podejmowania działań zmieniających rzeczywistość bez jej poznania i rozumienia stajemy przed koniecznością podjęcia intencjonalnych zabiegów edukacyjnych, w których punktem wyjścia jest poznanie wychowania pojętego tu jako fakt.

Pojawia się w tym momencie pytanie o to, co jest poznawane w ramach przedmiotu "wprowadzenie do pedagogiki". Aby móc na nie odpowiedzieć należy określić najpierw, co kryje się pod terminem będącym nazwą przedmiotu. "Wprowadzenie do pedagogiki" zastąpiło występującą dotychczas w programie studiów "pedagogikę ogólną". Chociaż możliwe jest używanie tych dwóch terminów zamiennie¹⁴, tutaj będą je traktował rozłącznie, jako różniące się zakresem i treścią.

Oznacza to, że zmiana jaka nastąpiła w programie studiów nie polegała na zastąpieniu jednej nazwy inną, lecz na wprowadzeniu w miejsce występującej dotychczas "ogólnej teorii wychowania", tzn. tej części pedagogiki, "która ma za zadanie wyodrębnić, zanalizować i opisać formy wychowania syntetycznie, w ich podstawowej strukturze"¹⁵, przedmiotu obejmującego problematykę genezy i historii dyscypliny, jej przedmiotu badań (jego zmienności), podstawowych pojęć pedagogicznych (zwłaszcza sposobów ich definiowania) oraz wybranych zagadnień metodologicznych. Kwestie te wydają się być podstawowe w przygotowaniu studentów do studiowania szczegółowych dyscyplin pedagogicznych.

Zgłaszanej propozycji przypisuję status koncepcji ze względu na niski jeszcze stopień jej dojrzałości formalnej i empirycznej (tzn. niski stopień jej dedukcyjnego uporządkowania, uzasadnienia empirycznego, mocy eksplanacyjnej i predyktywnej). Podobnie jednak, jak czyni to Józef Koziński¹⁶, sytuuję ją na tym samym poziomie co teorie naukowe i wizje, oczekując, że będzie ona stanowiła spójny zestaw twierdzeń, dotyczący sposobu realizacji konwersatoriów do przedmiotu "wprowadzenie do pedagogiki", a w szerszym kontekście jednego z teoretycznie i metodycznie opracowanych modeli kształcenia nauczycieli.

Przesłanki proponowanej koncepcji

Uzasadnienia dla proponowanego tu sposobu realizacji konwersatoriów poszukuję w: a) rezultatach pomiaru sprawdzającego sposób definiowania podstawowych pojęć pedagogicznych przez studentów rozpoczynających studia (przesłanka empiryczna), b) przyjętych celach studiowania (na kierunku pedagogika oraz analizowanego w tym artykule przedmiotu) i konstytuujących je wartościach (przesłanka teoretyczna).

Definicja mówiąca, że pedagogika jest nauką o wychowaniu człowieka przez swą oczywistość może zostać uznana za zbłądną.¹⁷ Stanowi ona jednak jedyny punkt wspólny dla różnych stanowisk dotyczących jej struktury.¹⁸ Przyjęcie jakiegokolwiek stanowiska powoduje, że precyzyjniejsze określenia pedagogiki różnią się znacznie między sobą.¹⁹ Wobec powyższego tę wspólną dla wszystkich stanowisk definicję uczyniłem punktem wyjścia przystępując do realizacji konwersatoriów. Składa się ona z czterech pojęć (pedagogika, nauka, wychowanie, człowiek) połączonych odpowiednimi spójnikami. Zbiór ten wzbogaciłem dodatkowo o pojęcie "wiedza". Mimo, że nie występuje ono w rozważanej definicji, wydaje się jednak być pojęciem podstawowym gdy założymy, iż jednym z celów realizowanego przedmiotu, jak również całego procesu studiowania jest wyposażenie studentów w nowy rodzaj wiedzy o wychowaniu.²⁰

Pojęciem jest nazwa przedmiotu²¹, definicja natomiast to "pewna wypowiedź określająca, jakie jest znaczenie terminu"²². Na definicję składa się:

- definiendum - termin definiowany,
- definiens - "zwrot określający znaczenie tego terminu"²³.

Przy tak pojętym znaczeniu tych dwóch terminów polecenie: "zdefiniuj pojęcie" należy odczytać następująco: używając wypowiedzi (językowej) określ, jakie jest znaczenie będącego nazwą przedmiotu, pamiętając, że strukturę tej wypowiedzi tworzą termin definiowany (definiendum) i zwrot określający znaczenie tego terminu (definiens). Po ustaleniu, że polecenie "zdefiniuj pojęcie" jest zrozumiałe dla studentów prosiłem na pierwszych zajęciach²⁴ o jego wykonanie, odnosząc to polecenie do pięciu pojęć wyżej wymienionych. Przeprowadzony pomiar miał na celu weryfikację przypuszczenia (hipotezy) o posługiwaniu się przez studentów w definiowaniu tych pojęć wiedzą potoczną oraz wiedzą naukową zdobytą w trakcie dotychczasowego kształcenia. Przedstawię teraz pokrótce uzyskane rezultaty.²⁵

Człowiek

Definiując ten termin badani przypisywali mu następujące znaczenia²⁶:

- bycie istotą rozumną (przykładem może być często występujący zwrot: "człowiek to istota rozumna - homo sapiens"),
- przynależność do gatunku ssaków ("ssak o najwyższym stopniu rozwoju umysłowego"),
- usytuowanie na najwyższym szczeblu rozwoju w ewolucji gatunku ("istota ludzka stojąca najwyżej na czele zwierząt"),
- posiadanie cech odróżniających go od pozostałych ssaków ("pionowa postawa", "obdarzony jest inteligencją", "jednostka myśląca", "o bardzo rozwiniętym układzie nerwowym", "posiada zdolność mowy", "posiada pamięć"),
- bycie istotą społeczną wyrażające się poprzez życie w społeczeństwie ("podlegającą procesom społecznym - żyje w społecznościach"),
- posiadanie potrzeb wymagających zaspokojenia ("charakterystyczna jest dla niego dążność do zaspokojenia czterech podstawowych potrzeb: łączenia się w pary, zdobywania pokarmu, snu i obrony"),
- przypisywanie twórczości wyrażającej się w tworzeniu cywilizacji, historii i świata wartości („stara się ułatwić swoje życie przez ciągły rozwój cywilizacyjny”, "istotna zdolność do wytwarzania trwałych dóbr kultury", "rozdóżnia dobro od zła"),
- przejawianie zdolności do przyswajania wiedzy ("zdolna do przyswajania wiedzy i korzystania z niej").²⁷

Najczęściej spotykanym rodzajem definicji pojęcia "człowiek" był ten, który badani konstruowali w oparciu o wiedzę pochodzącą z biologii.

Przykładem ilustrującym ten rodzaj definicji może być następująca wypowiedź: "człowiek - istota żywa, należąca do rodziny zwierząt z grupy ssaków z rzędu naczelnych, która wykazuje najwyższy stopień rozwoju umysłowego związanego z perfekcyjnym rozwojem układu nerwowego, posiada zdolności do logicznego myślenia oraz inteligencję. Potrafi porozumiewać się za pomocą słów. Tworzy grupy żyjące ze sobą, które z kolei tworzą społeczeństwo. Wytwarza dobra materialne i udoskonala pracę, także dobra kulturowe, czyli potrafi myśleć, pracować i tworzy kulturę oraz określoną cywilizację".²⁸

Sporadycznie natomiast pojawiały się definicje konstruowane w oparciu o inne rodzaje wiedzy²⁹, np. reprezentująca wiedzę spekulatywną wypowiedź: "człowiek - istota z gatunku homo sapiens, podobno myśli i wie co robi, ale niestety nie zawsze", lub reprezentująca wiedzę irracjonalną³⁰ wypowiedź: "człowiek - istota stworzona przez Boga, obdarzona rozumem i sercem, które posiada wolną wolę - sama podejmuje decyzje i jest za nie odpowiedzialna". Odnotować należy również dwukrotne pojawienie się definicji zbliżonych do tych, które reprezentują naukową wiedzę o wychowaniu: "człowiek - istota posiadająca osobowość, którą kształtujemy w procesie nauczania i wychowania", "człowiek - (z pkt. widzenia pedagogicznego) obiekt badań wpływu procesów wychowawczych, dydaktycznych, itp".

Wychowanie

Badani studenci przypisywali pojęciu "wychowanie" następujące znaczenia:

- adaptacyjne ("proces celowego i świadomego przygotowania jednostki do życia w otaczającym ją świecie"),
- procesu mającego na celu kształtowanie dyspozycji takich jak: osobowość, charakter, postawy, świadomość, psychika ("proces kształtujący osobowość człowieka", "kształtowanie charakteru", "proces przystosowania jednostki do spełniania różnego typu ról społecznych"),
- zbioru zasad postępowania ("ogół zasad i reguł, jakie stosuje się w kontakcie z drugim człowiekiem", "umiejętność odnalezienia się w każdej sytuacji"),
- procesu kształtowania zachowań człowieka ("wyuczenie się, nabycie pewnych cech przez człowieka, które zadecydują o jego sposobie bycia, zachowania się w różnych sytuacjach", "uczenie wszystkiego od podstaw - czytania, pisanie, manier, zachowań, reakcji na poszczególne bodźce"),
- kreacyjne ("takie kierowanie lub wspomaganie rozwoju człowieka by był on

pełnowartościową jednostką").

Wśród analizowanych przypadków ani razu nie wystąpiła całościowa³¹ definicja "wychowania". Niektóre z nadawanych temu pojęciu znaczeń (np. adaptacyjne) są zbliżone do tych, z którymi spotykamy się w ramach pedagogiki³². Nie oznacza to jednak, że definicje te można uznać za konstruowane w oparciu o wiedzę naukową pochodzącą z tej dyscypliny. W przypadku tego pojęcia mamy do czynienia z jednorodnością wszystkich sformułowanych przez badanych definicji, biorąc za kryterium rodzaj wiedzy, który posłużył do ich zbudowania. Rodzajem tym jest wiedza potoczna. Stan ten nie powinien być zaskoczeniem, biorąc pod uwagę brak wcześniejszego kontaktu studentów z nauką o wychowaniu.³³ Za najbardziej charakterystyczne definicje odzwierciedlające potoczną wiedzę studentów o wychowaniu uznać można następujące: "wychowanie to posiadanie najlepszych cech kultury osobistej, godne prezentowanie w miejscach publicznych i we własnym domu, odpowiednie zachowanie na codzień", "wychowanie jest to jak gdyby pokierowanie człowiekiem od wczesnych lat jego dzieciństwa mające na celu przekazanie mu pewnych informacji o podstawowych nawet sprawach potrzebnych do tego, aby potrafił znaleźć się w towarzystwie, aby potrafił, umiał odpowiednio zachować się", "wychowanie - sposób na ulepszenie manier człowieka, stworzenie z niego istoty godnej noszenia miana człowieka". Przytoczone tu przykłady są reprezentatywne dla definiowania tego pojęcia przez badaną grupę osób.

Wiedza

Wśród znaczeń, jakie badani nadali temu pojęciu można wskazać następujące:

- zbiór informacji ("ogół wiadomości z określonej dziedziny") posiadanych przez jednostkę lub dyscyplinę naukową ("to co człowiek wie, czego się nauczył", "ogół wiadomości zawartych bądź to w literaturze lub w umyśle człowieka"),
- rezultat poznania ("szereg wiadomości uzyskiwanych w procesach poznawczych"),
- przedmiot przekazu społecznego między kolejnymi pokoleniami ("wiadomości nabyte przez nas w drodze edukacji, które mają być przekazywane przez nas młodszemu pokoleniu w ramach określonych przedmiotów"),
- rezultat procesu kształcenia ("zasób wiadomości przyswojonych w procesie nauczania"),
- zbiór doświadczeń życiowych ("całokształt informacji, jakie człowiek nabywa podczas całego życia drogą przyswajania i doświadczeń"),

- instrument (narzędzie), którego posiadanie umożliwia udział w życiu społecznym ("stopień posiadanych przez danego człowieka informacji niezbędnych do jego funkcjonowania w społeczeństwie").

Podobnie jak definicje "wychowania" formułowane przez badanych studentów również definicje tego pojęcia cechuje jednorodność co do rodzaju wiedzy wykorzystywanej do ich konstruowania. Termin ten odnoszony jest najczęściej do jednostki (tzw. wiedza jednostkowa) i to tylko w aspekcie jej przyswajania, pomijając całkowicie aspekt wytwarzania. Badani dostrzegają wewnętrzne zróżnicowanie tej kategorii (wiedza teoretyczna i praktyczna, jednostkowa i społeczna, życiowa i formalna). Nie potrafią jednak określić znaczenia tego pojęcia w oderwaniu od aspektu dydaktycznego (przyswajania), co dobitnie ilustrują następujące przykłady: "wiedza jest to nauka, którą człowiek sobie przyswoił i wykorzystuje ją w swoim działaniu", "fakty, doświadczenia, odczucia z jakimi człowiek spotyka się w życiu", "zasób wiadomości i umiejętności z różnych dziedzin życia pozwalających człowiekowi w łatwiejszy, ciekawszy sposób osiągnięcie wybranego przez siebie celu, drogi życiowej".

Nauka

W zgromadzonych definicjach spotykamy następujące znaczenia pojęcia "nauka":

- proces zdobywania wiedzy pojęty jako "przyswajanie sobie nowych pojęć, zjawisk, definicji, w wyniku czego człowiek zwiększa swoją wiedzę" ("odbywa się w procesie nauczania"),
- sposób poznawania rzeczywistości ("metoda poznawania świata na różnych etapach rozwoju człowieka", "gromadzenie wiadomości, poznawanie określonych zjawisk"),
- dyscyplina wiedzy ("zakres pojęć, definicji, wiadomości z pewnej dziedziny, zbiór uzasadnionych twierdzeń").

Rezultat uzyskany w wyniku realizacji polecenia w odniesieniu do pojęcia "nauka" wydaje się być najbardziej zaskakujący. Wskazuje na to już przy pobieżnej analizie mniejsze zróżnicowanie przypisywanych znaczeń niż miało to miejsce w przypadku pozostałych pojęć. Gdy jednak dodamy, że wg szacunkowych obliczeń pojęcie to przez ok. 80% badanych definiowane jest jako proces zdobywania wiedzy w pierwszym z wyróżnionych tu znaczeń to uzyskany obraz staje się jeszcze bardziej wyrazisty. Konsekwencje tego stanu przedstawię w dalszej części opracowania.

Pedagogika

Pojęciu "pedagogika" przypisywano następujące znaczenia:

- nauka zajmująca się wychowaniem ("nauka o pewnych ogólnych prawidłowościach rządzących wychowaniem"),
- dyscyplina teoretyczna ("dziedzina nauki, której celem jest poznanie mechanizmów wychowania i rozwoju człowieka w jego trakcie") i praktyczna ("nauka, której celem jest wychowanie i ubogacenie człowieka w pewną ogólną wiedzę", "przygotowuje nauczyciela do jego przyszłej pracy zawodowej", "sposób przekazywania wiedzy", "nauka ucząca wychowywać"),
- dyscyplina zajmująca się człowiekiem, jego psychiką, zachowaniem ("dziedzina zajmująca się zachowaniem człowieka i nim samym, jego reakcjami na pewne bodźce, psychiką oraz warunkami, w których człowiek przystosowuje się do życia"),
- nauka tworząca wiedzę o wychowaniu ("wytwórnia wiedzy na temat wychowania ludzi różnego pokroju", nauka, której celem jest to, aby opracować najskuteczniejsze metody wychowawcze, które potem wykorzystywane byłyby przez pedagogów", "jest to nauka teoretyczna mająca za zadanie podanie jak najlepszych dróg w procesie wychowania i kształcenia").

Charakterystyczne dla definicji tego pojęcia jest używanie terminu "nauka" (zajmująca się wychowaniem człowieka - czyni tak ok. 70% badanych). Jeżeli przywołamy teraz znaczenie tego pojęcia omówione poprzednio to dostrzeżemy pierwszą z cech wiedzy potocznej, w oparciu o którą studenci konstruowali analizowane definicje. Jest nią wewnętrzna sprzeczność wynikająca z małego (słabego) usystematyzowania logicznego.³⁴

Jak bowiem rozumieć definicję mówiącą, że pedagogika to "nauka o pewnych ogólnych prawidłowościach rządzących wychowaniem", gdy pod pojęciem nauki kryje się przyswajanie wiedzy? Sprzeczność ta pogłębi się jeszcze bardziej, gdy zestawimy ze sobą definicje trzech pojęć: pedagogika - nauka - wychowanie.

Odwołując się do analizowanych definicji możliwe jest wskazanie na inną cechę wiedzy zdroworozsądkowej - jej pragmatyczny charakter.³⁵ Od pedagogiki oczekuje się "przygotowania nauczyciela do jego przyszłej pracy zawodowej" lub "opracowania najskuteczniejszych metod wychowawczych". Naukę określa się jako "przyswajanie sobie nowych pojęć... w wyniku czego człowiek zwiększa swoją wiedzę" itd. Do definiowania pojęć badani używali terminów nieostrych³⁶, co spowodowało niską moc eksploracyjną proponowanych definicji. Można by kontynuować wyliczanie cech wiedzy potocznej³⁷ poszukując następnie ich odzwierciedlenia w rezultatach przeprowadzonego sondażu. Dotychczasowy wywód zdaje się

jednak wystarczająco potwierdzać prawdziwość sformułowanego wcześniej przypuszczenia o posługiwaniu się przez studentów w definiowaniu pojęć wiedzą zdroworozsądkową oraz wiedzą naukową zdobytą w trakcie dotychczasowego kształcenia. Ta ostatnia znalazła odzwierciedlenie jedynie w definiowaniu pierwszego pojęcia ("człowiek"). Sporadycznie wykorzystywane były też inne rodzaje wiedzy.

Dysponując wiedzą na temat tego co jest, można przejść do drugiego członu: tego, co być powinno czyli teoretycznej przesłanki uzasadniającej proponowany sposób realizacji. Zamiarem realizacji przedmiotu "wprowadzenie do pedagogiki" nie jest jednak zastąpienie jednego rodzaju wiedzy o wychowaniu (potocznego) innym (naukowym), lecz wyposażenie studentów w elementy tego drugiego, nie negując potrzeby istnienia pierwszego. Zastąpienie wiedzy potocznej wiedzą naukową powodowałoby konflikt, zmuszający do postawienia pytania o to, jakimi atutami dysponuje wiedza naukowa wypierając wiedzę potoczną.³⁸ Nie znajdując uzasadnienia dla potrzeby wywoływania takiego konfliktu w ramach tego przedmiotu proponuję inne rozwiązanie.

Stajemy zatem przed zadaniem realizacji konwersatoriów do "wprowadzenia do pedagogiki"³⁹. Jest to zadanie dydaktyczne, powinno więc "być tak sformułowane, aby pracownik wiedział, jaki ma być efekt nauczania, co będzie wskazywać, że student efekt ów osiągnął i jak planować zajęcia, by do efektu tego doprowadzić. Student zaś powinien wiedzieć co ma osiągnąć w wyniku zajęć, jakie symptomy będą świadczyć o zrealizowaniu celu. Obaj zaś muszą wiedzieć, jak to nad czym pracują ma się do całości kształcenia na danym kierunku".⁴⁰

Do opisu proponowanego sposobu realizacji przydatna będzie koncepcja zadania, której autorem jest Janusz Reykowski.⁴¹ Zgodnie z tą koncepcją zadanie jest strukturą złożoną z trzech elementów: ujemnej rozbieżności między standardem stanu normalnego lub idealnego a stanem rzeczywistym, wyobrażenia warunków, których spełnienie usuwa rozbieżność i programu ich spełnienia. W naszym przypadku tak pojęte zadanie będzie wymagało określenia celu kształcenia realizowanego w ramach tego przedmiotu ("jaki ma być efekt nauczania, co będzie wskazywać, że student efekt ów osiągnął" - co?), uzasadnienia wyboru tego celu przez odwołanie się do pewnych wartości (po co?) oraz zaproponowania programu działań, które pozwoliłyby cel ten zrealizować (jak?). Dwa pierwsze elementy tej struktury stanowią przesłankę teoretyczną, z której używając wnioskowania dedukcyjnego wywodzę proponowany tu sposób realizacji.

Efektom, którego oczekuję po realizacji konwersatoriów do "wprowadzenia do pedagogiki" jest umiejętność rozumienia tekstów naukowych. W tekstach tych zawarta jest bowiem wiedza naukowa z interesującej nas dyscypliny, w którą

pragniemy wyposażyć studentów w procesie studiowania. Tak sformułowany cel może sugerować, że wartością uzasadniającą jego wybór jest właśnie wiedza naukowa (jej cechy). Nie wykluczając takiej możliwości pragnę wskazać inne uzasadnienie.

Jedną z cech wyróżniających profesjonalistów w danej dziedzinie od laików⁴² jest uczestnictwo w kulturze naukowej tej dziedziny (przedmiotu, dyscypliny). Warunkiem tego uczestnictwa jest to, co Gaston Bachelard i Jean Fourastie nazywają "esprit scientifique"⁴³ - postawa naukowa. Cechuje ją krytycyzm, sceptycyzm, zdolność do wyzwania się z utartych schematów myślenia".⁴⁴ Niezbędne do kształtowania postawy naukowej jest posiadanie wiedzy naukowej, którą uzyskuje się w procesie systematycznego kształcenia. Z tego krótkiego wywodu wynika, że wartością uzasadniającą wybór przyjętego celu kształcenia jest uczestnictwo w kulturze naukowej pedagogiki, możliwe dzięki postawie naukowej, dla której niezbędna jest wiedza naukowa pochodząca z tej dyscypliny. Wiedza ta występuje natomiast w tekstach naukowych, stąd aby było możliwe jej posiadanie konieczne jest posiadanie umiejętności rozumienia wytworów badania naukowego.

Proponowany sposób realizacji

Jaki program działań ("jak planować zajęcia by do efektu tego doprowadzić"), może prowadzić do realizacji sformułowanego wyżej celu? Pamiętając o możliwości sporządzenia wielu projektów⁴⁵ proponuję tu sposób polegający na analizie tekstów naukowych. Uwzględniając bowiem z jednej strony stopień znajomości naukowej wiedzy pedagogicznej przez studentów (a właściwie jej brak) a z drugiej konsekwencję wynikającą z niemożliwości zalgorytmizowania przygotowania studentów do wykonywania przyszłej roli zawodowej stajemy przed dylematem wyboru treści, które służyłyby kształtowaniu postawy naukowej.

Skoncentrowanie problematyki konwersatoriów wokół analizy tekstów naukowych wymaga odwołania się do metodologii nauk pojętej tu jako teorii wytworów badania naukowego (w odróżnieniu od czynności badawczych), a więc pojęć, twierdzeń, teorii, rozumowań. W przypadku pedagogiki (podobnie jak innych nauk społecznych) wytwory te są zawarte w tekstach naukowych, "metodologia zaś dostarcza kryteriów do oceny owych wytworów z punktu widzenia ich wartości poznawczej".⁴⁶

Pojęcie analizy jest związane z rozumieniem. Zrozumieć zaś jakiś układ (w naszym przypadku tekst naukowy) to "rozpoznać elementy składowe, ująć je w ich wzajemnych stosunkach między sobą i stosunku każdego z nich do całości, biorąc pod uwagę zarówno strukturę układu (aspekt statyczny) jak i jego funkcjo-

nowanie (aspekt dynamiczny) w ich wzajemnych zależnościach na różnych poziomach złożoności wewnątrz układu”.⁴⁷

Możliwe są dwa sposoby przeprowadzenia analizy tekstu:

- intuicyjny (reprezentują go polecenia: “porównaj wskazane teksty”, “wyjaśnij zamiar autora”, “zanalizuj argumentację”; wymaga on nie tyle zdolności analitycznych co syntetyzującej intuicji),
- pod dyktando jakichś algorytmów (przez algorytm rozumiejąc “opis obiektów łącznie z opisem czynności, które należy wykonać z tymi obiektami, aby osiągnąć określony cel”⁴⁸).

Przedmiotem konwersatoriów jest drugi ze wskazanych tu sposobów, algorytmów do jego realizacji dostarczają ogólna metodologia nauk i logika. W tak pojętej analizie możemy wyróżnić dwa jej rodzaje:

- informacyjną - “zespół operacji będących przekształceniami tekstu, których rezultatem jest informacja o treści tekstu”⁴⁹,
- logiczną - ma ona “wyróżnić, a ponadto poddać ocenie te elementy tekstu które są rezultatem operacji określonych w logice lub metodologii nauk i mających sformułowane na tym gruncie kryteria poprawności, dające się pojąć jako efektywność funkcjonowania ze względu na określone zadania poznawcze”.⁵⁰

Pełne zrozumienie tekstu naukowego możliwe jest dzięki analizie logicznej i informacyjnej razem wziętym.

W analizie informacyjnej występują następujące procedury:

- streszczenie,
- sporządzanie indeksów rzeczowych,
- rozpoznawanie w tekście słów kluczowych.

Zadaniem analizy informacyjnej jest takie przekształcenie tekstu, w wyniku którego uzyskuje się informację o treści tekstu (np. w postaci streszczenia, indeksu rzeczowego lub zbioru słów kluczowych).

Procedury występujące w analizie logicznej to:

- rekonstrukcja głównego problemu oraz jego rozgałęzień i przekształceń w toku rozwijania się tekstu,
- rekonstrukcja i ocena poprawności formalnej wnioskowań,
- rozpoznawanie wyrażen równoznacznych,
- rekonstrukcja i ocena poprawności operacji tworzenia pojęć.⁵¹

Zadaniem analizy logicznej jest:

- rozpoznanie (zrekonstruowanie) elementów tworzących tekst oraz roli, jaką pełnią one w tym tekście,
- ocena rozpoznanych (zrekonstruowanych) elementów z punktu widzenia kryteriów logicznych.

Dokonując połączenia przyjętej wcześniej definicji pedagogiki (wzbogaconej o pojęcie “wiedza”) z wyróżnionymi tu procedurami analizy tekstów naukowych otrzymujemy następujący program realizacji przyjętego celu:

Tabela 1. Program realizacji konwersatoriów do przedmiotu “wprowadzenie do pedagogiki”

Procedury analizy tekstu	Streszczenie	Rozpoznawanie słów kluczowych	Sporządzenie indeksów rzeczowych	Rekonstrukcja głównego problemu	Rekonstrukcja i ocena poprawności formalnej wnioskowań	Rozpoznawanie wyrażeń równoznacznych	Rekonstrukcja i ocena poprawności operacji tw. pojęć
Pojęcia							
PEDAGOGIKA				X			
NAUKA		X					X
WIEDZA			X				
WYCHOWANIE					X	X	
CZŁOWIEK	X						

Analizowane teksty dotyczą pojęć występujących w przyjętej wcześniej definicji i zawierają wiedzę naukową z zakresu pedagogiki⁵². Wyboru procedur w odniesieniu do pojęć dokonałem arbitralnie, jedynym jego uzasadnieniem może być liczba godzin przeznaczonych w programie studiów na konwersatora do tego przedmiotu.

Proponowany sposób realizacji nawiązuje do koncepcji “człowieka innowacyjnego”⁵³. W przeciwieństwie do koncepcji “człowieka oświeconego”, w której celem nauczania jest kodowanie wiedzy o faktach (“knowing what?”) w pamięci długotrwałej; w tej koncepcji przedmiotem przekazu jest wiedza o operacjach (“knowing how”). Z dwóch możliwości: uznania “wprowadzenia do pedagogiki” za przedmiot treściowy lub sprawnościowy wybieram tę drugą. Wybór ten zgodny jest z pojmowaniem nauki przyjętym we wstępie.

Uznanie “wprowadzenia do pedagogiki” za przedmiot sprawnościowy wymaga zastosowania do prowadzenia konwersatoriów toku poszukującego⁵⁴. Jego walory (skuteczność, wszechstronność) nie oznaczają, że należy zupełnie wyeliminować tok podający. Decyzja o tym, kiedy należy się nim posłużyć “musi wynikać z określonych celów dydaktycznych realizowanych na danych ćwiczeniach i z typu materiału, jaki należy na nich opracować”⁵⁵.

Odpowiedzi wymaga jeszcze jedno pytanie: jak proponowany tu sposób realizacji ma się do całości kształcenia realizowanego w ramach określonego kierunku studiów. Przyjmując, że wyposażenie studentów w naukową wiedzę o wychowaniu jest celem nie tylko tego przedmiotu, lecz całego procesu studiowania projektowany tu program działań byłby rozpoczęciem procesu wprowadzania studentów w kulturę naukową pedagogiki. Trudno również odmówić praktycznej przydatności poszczególnym procedurom analizy tekstu. Ich przydatność wykracza znacznie poza jeden przedmiot. Można by wręcz stwierdzić, że bez znajomości tych procedur i umiejętności ich stosowania niemożliwe jest efektywne studiowanie. Stosowanie tych procedur służy kształceniu wielu sprawności intelektualnych określanych tu ogólnie jako zdolności analityczne. Np. streszcza nie jest czynnością nadającą się na ćwiczenie takich umiejętności, jak: uwaga, umiejętność abstrahowania (od mniej istotnych szczegółów), umiejętność dostrzegania konstrukcji tekstu, umiejętność parafrazowania wyrażeń i zwięzłego formułowania myśli.

Zakończenie

Do tego, aby zgłaszana propozycja stanowiła pewną „zamkniętą” całość, której można przypisać miano koncepcji konieczna jest - moim zdaniem - odpowiedź na trzy pojawiające się pod jej adresem pytania. Pytania te są następujące:

- do jakiej orientacji kształcenia nauczycieli zaliczyć można tę propozycję oraz jakie konsekwencje wynikają z takiego zaklasyfikowania?
- jakie są możliwości realizacji proponowanego tu podejścia?
- na jakie (potencjalne) sposoby krytyki tej propozycji można wskazać?

Za Henryką Kwiatkowską⁵⁶ przyjmuję, że w edukacji nauczycielskiej można wskazać na trzy główne orientacje: technologiczną, humanistyczną i funkcjonalną. Różnią się one podstawą teoretyczną (którą stanowią główne kierunki psychologii współczesnej: behawioryzm, psychologia humanistyczna, psychologia poznawcza), propagowanym modelem badań nad nauczycielem oraz koncepcja jego kształcenia. Proponowany tu sposób realizacji konwersatoriów mieści się - według mnie - w orientacji funkcjonalnej. Takie zaklasyfikowanie może wywołać szereg wątpliwości, chociażby takich, jak:

- czy konstytuujące psychologię poznawczą (jako podstawę teoretyczną orientacji funkcjonalnej) założenie, zgodnie z którym człowiek jest samodzielnym podmiotem przyjmującym postawę badawczą wobec rzeczywistości⁵⁷ (tzn. „obserwuje świat, przewiduje, formułuje hipotezy, planuje, eksperymentuje, wnioskuje i - zgodnie z posiadaną wiedzą - przystosowuje się do świata i kształtuje go”⁵⁸)

nie jest niezgodna z przyjętą tu w punkcie wyjścia tezą mówiącą o braku naturalnych skłonności człowieka do tego, aby jego umysł funkcjonował według rygorów metody naukowej?

– czy propozycja ta nie pomija problematyki aksjologicznej, bowiem jedną z właściwości orientacji funkcjonalnej jest uwzględnianie tej problematyki w treściach kształcenia?

Wątpliwość pierwszą można wyjaśnić odwołując się do teorii konstruktów osobistych George'a A. Kelly'ego.⁵⁹ Zgodnie z tą teorią każdy człowiek jako "badacz z ulicy" tworzy sobie własną, na swój użytek teorię świata, elementów w nim występujących (np. gospodarki, polityki, wychowania) oraz samego siebie. Rezultat tego procesu nazywany jest za pomocą takich określeń jak: "teoria prywatna", "naiwna", "ukryta". Stanowi ona element potocznej wiedzy człowieka, umożliwiając mu efektywne funkcjonowanie w rzeczywistości. Nie istnieje zatem niezgodność pomiędzy wykonywaniem przez człowieka czynności, które można określić mianem "badawczych" a brakiem funkcjonowania jego umysłu według rygorów metody naukowej.

Obecność problematyki aksjologicznej w treściach programowych może być pojmowana dwojako:

- jako dostarczanie teoretycznej wiedzy o wartościach,
- jako stwarzanie sytuacji uwrażliwiających na wartości (np. takich, które powodują ich przeżywanie).

W przypadku tej propozycji problematyka aksjologiczna jest obecna w pierwszym z wyróżnionych tu sposobów, analizowane teksty dotyczą również tej problematyki. Uznając za słuszny pogląd mówiący, że siła regulacyjna poznania aksjologicznego jest znacznie mniejsza niż siła wrażliwości⁶⁰ wybór taki uzasadniam "naturą" realizowanego przedmiotu.

Można jednocześnie założyć, że studiowanie (rozumiane jako cały proces kształcenia realizowany w trakcie studiów) stworzy studentom wiele możliwości organizowania sytuacji uwrażliwiających ich na wartości.

Postulowane w orientacji funkcjonalnej "uobecnienie nauki" w działaniu praktycznym pedagoga polega tu na takim jego przygotowaniu, które jest udostępnianiem mu wyników poznania naukowego (znajdujących odzwierciedlenie w tekstach naukowych) oraz procedur dochodzenia do nich (przez zrekonstruowanie sposobu ich tworzenia).

Ograniczone możliwości realizacji tej koncepcji wynikają - jak sądzę - z dwóch powodów:

- usytuowania przedmiotu w I semestrze pierwszego roku studiów,

- braku opracowanego wyboru tekstów będących przedmiotem analizy łącznie z opisem poszczególnych jej procedur.

Proponowany sposób realizacji wymaga posiadania wiedzy z takich dyscyplin jak filozofia, logika, metodologia, psychologia, socjologia; z przyczyn oczywistych nie dysponują nią studenci, których dotyczy obowiązek uczestniczenia w konwersatoriach. Wynika stąd postulat innego usytuowania przedmiotu w programie studiów lub zmiany proponowanego sposobu jego realizacji. Roli “wyboru tekstów” nie może spełniać monografia T. Hejnickiej-Bezwińskiej⁶¹ z dwóch powodów:

- nie zawiera ona opisu procedur analizy tekstu,
- jest jednorodna w sposobie konstrukcji, podczas gdy ze względów dydaktycznych bardziej pożądanym byłoby zróżnicowanie tekstów pod tym względem.

Ponadto, w znacznej części praca ta koresponduje z treścią wykładów do tego przedmiotu, co wiązałoby się z koniecznością ich powtórzeń w trakcie konwersatoriów. Pożądanym byłoby zatem - przy założeniu, że proponowana koncepcja powinna być realizowana - opracowanie takiego właśnie wyboru oraz zaopatrzenie go w przewodnik metodyczny do konwersatoriów składających się z procedur analizy tekstów i przykładów ich zastosowania.

Krytyka tej propozycji możliwa jest z wielu punktów. Chcąc ją zakwestionować wystarczy na przykład wykazać bezzasadność przyjętych na początku tez lub brak ich prawomocności. Zakwestionowaniu ulec mogą również wyróżnione w oparciu o koncepcję zadania cel kształcenia realizowanego w ramach tego przedmiotu (co?), wartość uzasadniająca wybrany cel (po co?) oraz proponowany program działań, który pozwoliłby cel ten zrealizować (jak?). Propozycję tę może spotkać również zarzut, że “gloryfikuje” ona wiedzę naukową i jej źródło - naukę. Zarzut ten odpieram, przeciwstawiając się “zabobonom”⁶² głoszącym, że:

- nauka jest kompetentna we wszystkich dziedzinach i potrafi rozwiązać wszystkie problemy, przed jakimi człowiek staje,
- nauka stanowi zbiór zdań nie mających z nią nic wspólnego (np. głoszony przez Feyerbenda pogląd, że nie ma właściwie żadnej różnicy między nauką a czarnoksiężstwem).

Przyjmując jednak, że punktem wyjścia w zmienianiu rzeczywistości (np. wychowanka) jest jej poznanie jestem skłonny twierdzić, że “jeśli chodzi o stwierdzenie i wytłumaczenie faktów zachodzących w świecie nie posiadamy nic lepszego niż metoda naukowa”⁶³.

Przypisy

- ¹ B. Suchodolski: *Wprowadzenie*. W: *Nauka o kulturze ogólnej*. Cz. I. *Problemy upowszechniania postawy naukowej*. Wrocław 1985, s. 12.
- ² Zalgorytmizowanie rozumiane jest tu jako "opis obiektów łącznie z opisem czynności, które należy wykonać z tymi obiektami, aby osiągnąć określony cel" (W.M. Turski: *Propedeutyka informatyki*. Warszawa 1975, s. 53) dla wszystkich możliwych sytuacji, jakie będą miały miejsce w trakcie pełnienia roli.
- ³ Wątpić należy, aby takie przygotowanie możliwe było dla jakiegokolwiek roli.
- ⁴ Zamiennie bywa ono nazywane przednaukowym.
- ⁵ Por. T. Hołówka: *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa 1986.
- ⁶ Chociażby historii wychowania, a w krótszych okresach czasu socjologii wychowania.
- ⁷ W. Szewczuk (red.): *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1985, s. 169.
- ⁸ Tamże, s. 169.
- ⁹ Nie wyklucza to oczywiście możliwości występowania odwrotnej relacji, tzn. podejmowania przez wychowanka działań mających na celu wywołanie zmian w wychowawcy.
- ¹⁰ Por. K. Konarzewski: *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa 1987.
- ¹¹ K. Konarzewski: *Pedagogika celów czy pedagogika wartości*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, 2 s. 120.
- ¹² Por. J. Such: *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*. Poznań 1969.
- ¹³ Jego opis znajdujemy w cytowanym wcześniej artykule „Pedagogika celów...”, op.cit.
- ¹⁴ Problem ten będzie przedmiotem oddzielnego opracowania zatytułowanego: „Możliwe sposoby podejmowania ogólności pedagogiki”, w przygotowaniu.
- ¹⁵ Z. Mysłakowski: *Co oznacza wyrażenie „pedagogika ogólna”? W: Z. Mysłakowski: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa 1965, s. 15.
- ¹⁶ J. Kozielecki: *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.
- ¹⁷ Por. K. Konarzewski: *Podstawy teorii...*, op.cit.
- ¹⁸ Pojęcie „struktura” oznacza tu „układ elementów jakiejś rzeczy czy zjawiska i zasady ich wzajemnego przyporządkowania” (J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa 1961, s. 430). W pedagogice pojętej jako dyscyplina naukowa uporządkowania wymagają tworzące ją teorie naukowe wraz z pojęciami, hipotezami i twierdzeniami, które składają się na te teorie.
- ¹⁹ W pedagogice możliwe są różne sposoby sygnalizowanego wcześniej porządkowania, wystarczy wymienić pojmowanie pedagogiki jako nauki teoretycznej, teoretyczno-praktycznej, praktycznej.
- ²⁰ Chodzi oczywiście o wiedzę naukową.
- ²¹ Terminu „przedmiot” używam tu w znaczeniu logicznym. Oznacza on, w odróżnieniu od znaczenia potocznego nie tylko obiekty fizyczne, lecz również stany rzeczy, zdarzenia, itp.
- ²² S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa 1985, s. 132.
- ²³ Tamże, s. 132.
- ²⁴ Był to zarazem początek studiów dla tej grupy osób, konwersatoria te odbyły się w pierwszym tygodniu pierwszego semestru studiów w roku akademickim 1990-91.
- ²⁵ Dokładne ich przedstawienie nastąpi w osobnym opracowaniu, które obejmie pomiar przeprowadzony w październiku 1990 r. oraz jego powtórzenie przewidziane po zakończeniu realizacji przedmiotu, w styczniu 1991 r.
- ²⁶ Podaję je w kolejności odzwierciedlającej częstość ich występowania (od najczęściej do najrzadziej występujących). Podobnie będę czynił w przypadku pozostałych pojęć.

- ²⁷ Przedstawiony rejestr nie wyczerpuje wszystkich znaczeń przypisywanych temu pojęciu przez badanych.
- ²⁸ Definicja ta wykracza poza biologiczne znaczenie pojęcia, prz. taczam ją tu ze względu na walor informacyjny.
- ²⁹ Rodzaje te wyróżniam za J. Suchem: *Co to znaczy uzasadnić coś w sposób naukowy? W: Nauka w kulturze...*, op.cit.
- ³⁰ Uznając wiedzę, której źródłem jest religia za irracjonalną.
- ³¹ Całościowa, tzn. obejmująca odpowiedź na pytania o czynniki sprawcze w procesie wychowania, rodzaje działań składające się na proces wychowania oraz kategorie pojęciowe, w których są formułowane cele i rezultaty wychowania; por. T. Hejnicka-Bezwińska: *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989.
- ³² Mam na myśli wychowanie pojęte w znaczeniu wąskim i najwęższym.
- ³³ Zwłaszcza kontaktu "zinstytucjonalizowanego", który nastąpił dopiero w momencie rozpoczęcia studiów.
- ³⁴ Por. K. Matraszek, J. Such: *Ontologia, teoria poznania i ogólna metodologia nauk*. Warszawa 1989.
- ³⁵ Cechę tę przypisuje wiedzy potocznej m.in. E. Nagel: *Struktura nauki*. Warszawa 1970.
- ³⁶ Tzn. cechujących się istnieniem sfery przedmiotów, "o których nie potrafimy orzec czy podpadają pod dane pojęcie czy nie", S. Nowak: *Metodologia...*, op.cit., s. 125-126.
- ³⁷ Rejestr tych cech zawiera przywoływana już praca K. Matraszka i J. Sucha: *Ontologia...*, op.cit.
- ³⁸ Konflikt ten jest charakterystyczny dla "pedagogiki celów", por. K. Konarzewski: *Pedagogika celów...*, op.cit.
- ³⁹ Zadanie to dotyczy zarówno prowadzącego konwersatora jak i studentów.
- ⁴⁰ K. Kruszewski: *Kształcenie w szkole wyższej*. Warszawa 1988, s. 85.
- ⁴¹ J. Reykowski: *Zadania pozaosobiste jako regulator czynności*. W: I. Kurcz, J. Reykowski (red.): *Studia nad teorią czynności ludzkich*. Warszawa 1975.
- ⁴² Np. wychowawców profesjonalnych od nieprofesjonalnych.
- ⁴³ za: G. Adamska: *Postawa naukowa i postawa wobec nauki w badaniach francuskich*. W: *Nauka w kulturze...*, op.cit.
- ⁴⁴ Tamże, s. 226.
- ⁴⁵ Jest to jedna z cech wiedzy technologicznej wykorzystywanej do konstruowania programów działań. Do jednego celu można dobrać wiele sposobów jego realizacji.
- ⁴⁶ W. Marciszewski: *Metody analizy tekstu naukowego*. Warszawa 1981, s. 5-6.
- ⁴⁷ Tamże, s. 18.
- ⁴⁸ W.M. Turski: *Propedutyka...*, op.cit., s. 53.
- ⁴⁹ W. Marciszewski: *Metody analizy...*, op.cit., s. 19.
- ⁵⁰ Tamże, s. 18.
- ⁵¹ Listę procedur analizy informacyjnej i logicznej podają za W. Marciszewskim, op.cit.
- ⁵² Ich wykaz znajduje się w programie nauczania "wprowadzenia do pedagogiki".
- ⁵³ Jej autorem jest J. Koziński: *Człowiek oświecony czy innowacyjny*. W: J. Koziński: *O człowieku wielowymiarowym*. Warszawa 1988.
- ⁵⁴ Jego opis przedstawia K. Kruszewski: *Kształcenie...*, op.cit.
- ⁵⁵ Tamże, s. 97.
- ⁵⁶ H. Kwiatkowska: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1988.
- ⁵⁷ Por. T. Tomaszewski: *Wstęp do psychologii*. Warszawa 1963.
- ⁵⁸ H. Kwiatkowska: *Nowa orientacja...*, op.cit., s. 56.

- ⁵⁹ G.A. Kelly: *The psychology of personal constructs*. New York 1955.
- ⁶⁰ Wiedza o wartościach nie może być bowiem wystarczającą gwarancją słusznego moralnie działania a jedynie jego intelektualną motywacją, por. W. Cichoń: *Poznanie wartości moralnych w działalności wychowawczej*. „Ruch Pedagogiczny” 1982, 4.
- ⁶¹ T. Hejnicka-Bezwińska: *W poszukiwaniu...*, op.cit.
- ⁶² Pojęcie “zabobon” oraz rodzaje zabobonów związanych z nauką zapożyczam od J.M. Bocheńskiego: *Sto zabobonów*. Warszawa 1988.
- ⁶³ Tamże, s. 74.

Zusammenfassung

Die im Artikel vorgeschlagene Konzeption, die auf die Analyse der wissenschaftlichen Texte im Bereich der Pädagogik beruht, bestimmen folgende Voraussetzungen:

1) Der Mensch neigt sich von der Natur nicht dazu hin, daß sein Geist nach den Regeln der wissenschaftlichen Methode funktioniert.

2) Die Algorithmierung der Vorbeutung für das Ausüben der künftigen Rolle der Pädagogikstudenten ist nicht möglich.

Im ersten Teil wurden die Definierungsweisen der pädagogischen Grundbegriffe (Mensch, Erziehung, Wissen, Wissenschaft, Pädagogik) von den Pädagogikstudenten dargestellt. Man gründete sich auf die Ergebnisse der unter Pädagogikstudenten des ersten Studienjahres der PH in Bydgoszcz im Oktober 1990 durchgeführten Messung.

Sich auf die psychologische Konzeption der Aufgabe (nach Janusz Reykowski) berufend, wurde das Ziel der vorgeschlagenen Realisierungsweise der Konversationskurse (Gewandtheit der Begriffsdefinierung in Anlehnung an die wissenschaftlichen Kenntnisse), der es begründende Wert (Teilnahme an Kultur der wissenschaftlichen Disziplin) und das Tätigkeitsprogramm, das dieses Ziel zu erreichen erlaubt (informative und logische Analyse der wissenschaftlichen Texte), formuliert.

Am Ende des Artikels wurden die Fragen nach der Einordnung der Vorschläge für die Orientierungen der Lehrerbildung, Möglichkeiten ihrer Realisierung und potentielle Weisen der Konzeptionskritik beantwortet.