

Janusz Gnitecki

W POSZUKIWANIU KONCEPCJI PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA

Mierzenie i ocenianie efektywności byłoby możliwe do pomyślenia, jeśli dysponowalibyśmy wzorcem wymagań oraz wzorcami odchyień możliwych do zaakceptowania. W okresie oświeceniowo-modernistycznym wydawało się, że taki wzorzec da się ustalić, z góry lub z dołu, czy to na podstawie założeń światopoglądowo-ideologicznych, czy na sposób empiryczny lub poprzez odwołanie się do jakiegoś konsensusu społecznego. Współczesność zostaje jednak pod przemożnym wpływem ruchów postmodernistycznych. Do głosu dochodzą procesy nierównowagowe, oraz wiele możliwych wariantów konsensusów czy porozumień społecznych. W sferze kultury oraz komunikacji symbolicznej i edukacji prowadzi to do nieskończenie wielu rozwiązań programowych, od których gorset pedagogicznej moderny pęka równocześnie w szwach, pojawiają się szczeliny tak wielkie, iż z pełną swobodą wnikają przez nie różnej maści i autoramentu ruchy kontestacyjne w rodzaju pedagogicznej postmoderny, jak: antypedagogika, pedagogika gestalt, pedagogika krytyczna, pedagogika hermeneutyczno-fenomenologiczna jako krytyka kultury pedagogicznej itp. Dochodzi do tego załamanie idei postępu w jej wydaniu oświeceniowo-modernistycznym oraz kryzys wartości wyrosłych w naszym kręgu kulturowym. W tej sytuacji trudno jest dokonać oceny efektywności złudzeń, które są, przez pryzmat nadziei, których jeszcze nie ma lub ocenić nadzieje, które jeszcze się nie uobecniły, przez pryzmat złudzeń, które są.

Dlatego temat mojego wystąpienia sugeruje poszukiwania rozwiązań programowych jako wyraz niepokoju, który nas aktualnie draży – poszukiwań, które nie są odległe od idei efektywności. Efektywność kształcenia ma wiele wspólnego z aktywnością twórczą i świadomością. Aktywność twórcza jest programem myśli stwarzającej nowy świat i to zarówno ten, który tworzy krainę idei, jak i krainę naszej codziennej rzeczywistości. Świadomość z kolei nadaje myślom ukierunkowany kształt oraz zasila program myśli w niezbędną energię, która sprawia, iż ona się staje. Zarówno program myśli jak i kształt im nadany może być rozpatrywany w kategoriach efektywności. Otóż stawiam tezę, iż program kształcenia oraz efektywność programów kształcenia są pochodne względem efektywności myślenia, a ta z kolei zależy od stanu naszej świadomości, która nadaje taki, a nie inny kształt własnym myślom tak, że one stają się efektywne.

Efektywny kształt myśli uruchamia efektywną pracę mózgu jako niepowtarzalnego

komputera naturalnego. A ta m.in. owocuje w postaci efektywnych programów edukacyjnych. Może by więc spojrzeć na efektywność kształcenia inaczej: jako na efektywność pracy – programu myśli i kształtu naszej świadomości. Wydaje się, że u podstaw konstruowania wszelkiej solidnej budowli – a pod taką niewątpliwie podpada program kształcenia – znajduje się program myśli oraz kształt ludzkiej świadomości.

CZYM JEST, CZYM STAJE SIĘ I CZYM MA BYĆ PROGRAM KSZTAŁCENIA?

Nie wdając się w głębsze rozważania można skonstatować, iż programy kształcenia w ich oświeceniowo–modernistycznym wydaniu są pochodnymi naszej myśli. Ta z kolei jest produktem stanu świadomości. Stan świadomości umysłu oświeceniowego funkcjonuje na podłożu materialnym, a dokładnie materialistycznego stosunku do świata. Można też powiedzieć, iż stan świadomości jest pochodny stanu rzeczywistości materialnej. Rzeczywistość materialna, zwana ogólnie światem, to jest zakrzywioną i ograniczoną przestrzenią (J. Gnitecki, 1991 a), jest zmienna, dynamiczna i niestabilna. Taka też jest wiedza o rzeczywistości i świadomości. Łatwo zauważyć, iż doświadczenie oświeceniowe w zakresie konstruowania programów kształcenia jest doświadczeniem bytu przygodnego, który poprzez kolejne próby przybliżenia do istoty i sposobu istnienia rzeczywistości materialnej sprawdza możliwości ogarnięcia jej zmienności przy pomocy myśli. W momencie, kiedy się wydaje, iż jest to już możliwe okazuje się, że zmienność ta ma tak wyrafinowany i złożony charakter, że nie może być podciągnięta pod prosty determinizm zjawisk ani racjonalność typu instrumentalno–adaptacyjnego. Zmiennością świata materialnego zarówno w sferze natury, jak i kultury rządzi nie tylko konieczność i odwracalność, ale również przypadek i nieodwracalność zjawisk. W związku z tym nieuchronnie pojawia się nowy program myśli wyrosły na gruncie zgoła odmiennego typu świadomości – świadomości postmodernistycznej. Czym się staje ten nowy typ świadomości, iż uruchamia zupełnie inny program myśli. Zrazu zdaniem sobie sprawy, iż zmienność świata materialnego może być podciągnięta pod indeterminizm, przypadkowość zjawisk oraz racjonalność typu emancypacyjno–komunikacyjnego. Ale oto pojawia się nowe zagrożenie: indeterminizm i racjonalność emancypacyjno–komunikacyjna pomnaża przygodność bytu. Byt przygodny w monofonii równowagowej okresu moderny staje się bytem superprzygodnym w polifonii nierównowagowej okresu postmoderny. Jeśli wzrasta przygodność bytu i nieodwracalność procesów w polifonii okresu postmoderny, to co z tego wynika dla efektywności programów kształcenia? Wzrost przygodności bytu i nieodwracalności procesów prowadzi do wzrostu chaosu czyli wzrostu entropii. Nadmierny wzrost chaosu nierównomiernego może być przyczyną apokaliptycznych wydarzeń, które współcześnie wydają się być w zasięgu naszej ręki. Trzeba sobie zdać sprawę, iż chaos nierównowagowy, jak i wszelki chaos, porządkowany jest przez pewien typ miary o znaczeniu uniwersalnym. Miarę tę stanowi współczynnik fraktalny wyznaczony dzięki pracom Benedykta Mandelbrota [1982], który rozumie go jako stałą miarę uporządkowania przestrzeni w nieregularny sposób powyginanej, zakrzywionej i załamanej. Można go wyznaczyć na podstawie wzoru: $W_f = [\ln N - \ln M] / [\ln(1/\epsilon)]$, gdzie: N – liczba kwadratów, którymi można pokryć obiekt

fraktalny, ϵ – bok kwadratu, którym został pokryty obiekt fraktalny, \ln - logarytm naturalny, M – miara tła obiektu [J. Gnitecki, 1992].

Wartość współczynnika fraktalnego zależy od kierunku rzutowania (+, $-\infty$) oraz wielkości załamania obiektu i jego tła w przestrzeni ośmiowymiarowej (trzy wymiary dla obiektu, trzy wymiary dla tła i dwa wymiary uspoźnienia obiektu i tła). Dla procesów zrównoważonych wartości współczynnika zawiera się w przedziale (1,272..., 1,333...). Takie m. in. wyniki otrzymałem w moich próbach poszukiwań badawczych, w których rozszerzam pojęcie współczynnika fraktalnego do miary uporządkowania chaosu świata w ośmiowymiarowej przestrzeni. Przykładowo wartość tego współczynnika wyznaczona przez B. Mandelbrota dla obiektu wynosi 1,2618.

Wydaje się, iż na polskiej scenie teatralnej stajemy dziś przed dramatycznym pytaniem: czym jest, staje się i ma być człowiek? Jaki ma być kształt jego życia? A odnosząc to do edukacji zapytamy: Czym jest, czym staje się i czym ma być edukacja? Oraz bardziej szczegółowe pytanie: Czym jest, czym staje się i czym ma być program kształcenia? Jaka jest jego efektywność? Odpowiedź na te pytania wydaje się być prosta: zarówno kształt życia, edukacja jak i program kształcenia powinny być wyrazem realizacji idei zrównoważonego bytu przygodnego. Co to znaczy i oznacza? Przez zrównoważony byt przygodny rozumiem taki byt, którego przygodność została świadomie zrównoważona i to zarówno w sferze zmienności równowagowej jak i nierównowagowej tzn. takiej, w której konieczność i przypadek tracą swój pierwotny sens [J. Gnitecki 1992]. Oznacza to dla polskiej sceny teatralnej wyciągnięcie już teraz lekcji z tego, co było nadzieją i złudzeniem w okresie monofonicznej moderny, jak i z tego, co jest nadzieją i złudzeniem w okresie polifonicznej postmoderny. Czy jesteśmy w stanie wyciągnąć właściwe wnioski z tej lekcji? Myślę, że mamy takie szanse. Po drodze do tego celu piętrzą się jednak olbrzymie trudności, bariery i ograniczenia. Ale zmierzając ku temu celowi powinniśmy pomimo piętrzących się przeszkód postępować tak, jakby ich nie było. Powtórzmy więc, że program kształcenia, tak jak i edukacja oraz kształt naszego życia powinny być wyrazem idei zrównoważenia. Oznacza to, że konieczność i przypadek, powtarzalność i niepowtarzalność, determinizm i indeterminizm tracą swój pierwotny wzajemnie przeciwstawny sens, pozostają względem siebie we wzajemnym zrównoważeniu, stają się jednakowo ważne. Jest to nic innego jak zasada harmonii odniesiona do rzeczywistości uniwersalistycznej; sprawiedliwość i prawda są rezultatem zrównoważenia skrajności.

LOSY WSPÓŁCZESNYCH PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA

Współcześnie jesteśmy świadkami wielu różnych prób poszukiwań badawczych w zakresie programów. Efektywność koncepcji programowych krzyżuje się wzdłuż i w poprzek rozwiązań modernistycznych i postmodernistycznych. Obok zmodyfikowanych i okaleczonych programów orientacji modernistycznej mamy różne programy autorskie i społeczne nawiązujące do postmoderny. Programy te są doświadczeniem wielkich pól, ale też rezultatem małych poletek doświadczalnych. Wielkim i małym dialogiem przebiegającym od najdalszych krańców monofonii oświeceniowej moderny po nieosiągnięte jeszcze i nierozpoznane obszary polifonii postmodernistycznej. Dobrze się dzieje, iż to zderzenie

przeciwstawnych nurtów i orientacji następuje w okresie dla nas przełomowym – w czasie erozji poprzedniej formacji myślenia o kształcie ludzkiego życia w warunkach rozkładu wielu zinstytucjonalizowanych i pozainstytucjonalnych dziedzin życia, poszukiwania zarówno sensu „ja” i treści życia oraz sensu i treści ludzkiego działania. W tym dążeniu ku nowej „episteme” i „techne” ludzkiego życia ważny wydaje się udział możliwie wszystkich, w tym również pedagogów.

Jeśli chcemy odkryć nową „episteme” i „techne” ludzkiego życia, to nasze pytania o istotę i sposób istnienia świata ludzkiego, jak i pytania o treść kształcenia muszą być nietypowe, przełamujące dotychczasowe, modernistyczne i postmodernistyczne schematy, redukcje i uproszczenia. Gdzie szukać nitki prowadzącej do istoty i sposobu istnienia kłębka zwanego treścią kształcenia. Jak z nitki treści kształcenia uprząść program kształcenia tak, aby nie był on schematem i uproszczeniem w wydaniu modernistycznym i postmodernistycznym. [J. Gnitecki, 1991 b]. Jak ten program twórczo i realistycznie realizować, by rzeczywiście zapewniał efektywne wrastanie człowieka w indywidualność ludzką oraz osiąganie przez niego stanu świadomości uniwersalnej.

Ślady nitki prowadzące do kłębka zwanego treścią kształcenia wydają się być wszędzie. Trzeba tylko właściwie uchwycić nić, a ona doprowadzi do sedna kłębka zwanego treścią kształcenia. Ślady nitki w równym stopniu można odnaleźć i odszukać w stojącym tu stole, każdej komórce organizmu, ziarnkach piasku na nadmorskiej wydmie, dźwięku struny oraz dziełach, owocach ludzkiej pracy. Takim śladem nici wiodącym do kłębka treści kształcenia jest również pejzaż, krajobraz, linia brzegowa krajów nadmorskich, skarpy rzek i jezior, długotrwała obecność ludzi, którzy zasiedlają dany kraj czy region – obecność wyrażająca się w subtelnej i intymnej więzi i wzajemnym zestrojeniu z ziemią, domem i rodziną tak wielkim, że nie mogą oni ani żyć, ani funkcjonować normalnie gdzie indziej.

Do kłębka treści kształcenia prowadzą też słowa kluczowe dla programu naszej myśli – słowa mające swoje źródło w stanie naszej świadomości. Śledzenie sensu i znaczenia owych słów kluczowych dla uruchomienia programu myśli jest też poszukiwaniem nitki do kłębka zwanego treścią kształcenia. W starożytnym kręgu kultury orientalnej i judaistycznej takim słowem kluczowym może być hebrajskie słowo: „Dabar”. Było ono zarówno słowem coś oznaczającym (rzecz, przedmiot, cechę) jak również tym, które się staje – dziś powiemy słowem–aktem, słowem–czynnością. „Dabar” hebrajskie było więc połączeniem treści i czynności – w znaczeniu przyjmowanym przez współczesnych. Już przetłumaczenie hebrajskiego słowa „Dabar” na greckie „Logos” znacznie zubożyło jego pierwotny sens. Dokonało się to za sprawą filozofów, którzy poczynając od Arystotelesa przyjęli do treści zredukowane jego znaczenie. Wprawdzie wczesne średniowiecze pozostające pod wpływem filozofii platońskiej w łacińskim słowie „Verbum” upatrywało coś więcej niż w słowie „Logos”, jednak racjonalizm humanistyczny okresu renesansu i późniejsze oświecenie poszło wyraźnie w kierunku Logosu. W języku greckim obok Logosu–słowa, treści, jest również w użyciu „Rhema” – słowo w stawianiu się, akcie. Chcąc przetłumaczyć hebrajskie słowo „Dabar” na język grecki trzeba byłoby równocześnie mówić o Logosie i Rhemie. Tymczasem tak się nie stało. Ostateczny rozbrat Logosu i Rhemy dokonał się za sprawą Kartezjusza i filozofii poznania. Zniknął wszelki sens przenośny i symboliczny zarówno Logosu, jak i Rhemy, pozostała oddzielona od siebie sucha treść Logosu i akt Rhemy.

Nie dziwi więc fakt pozornego w gruncie rzeczy sporu tzw. „treściowców” z „czynnościowcami” w ujmowaniu tego, co się składa na treść kształcenia [W. P. Zaczyński, 1990, s. 57 i M. K. Kruszewski 1987]. W sporze tym przeciwstawne strony przypisują sobie rację odwołując się do panującej konwencji lub istniejących ustaleń. Ale dobrze się stało, że taki spór aktualnie zaistniał, zwrócił on bowiem uwagę na kluczowe dla treści kształcenia słowo hebrajskie „Dabar” czy łacińskie „Verbum”. Oznaczają one równocześnie Logos – treść i Rhemę – akt. Czym zatem jest kłębek zwany treścią kształcenia? Jest równocześnie Logosem i Rhemą. Ale co wynika z przełamania schematu i uproszczeń w ujmowaniu treści kształcenia? Myślę, że bardzo dużo. Otóż Rhema w jej znaczeniu postmodernistycznym jest ową treścią ustalaną w użyciu czy to na zasadzie Habermasowskich konsensusów i uzgodnień, czy też treścią Heideggerowskiego bycia–w–świecie lub Gadamerowskiego bycia–w–kulturze. Tego typu spojrzenia na treść łatwo wyprowadzić z poszczególnych ujęć hermeneutyki pofenomenologicznej [K. Rosner, 1991]. Jest więc czymś zgoła innym niż pozytywistyczny i oświeceniwo–modernistyczny „Logos” oznaczający treść substancjalną. Koniunkcja Logosu i Rhemy w treściach kształcenia łączy więc dwie wizje rzeczywistości a jednocześnie dwa radykalne i ortodoksyjne, trudne aktualnie do zaakceptowania stanowiska.

W POSZUKIWANIU PARADYGMATU WSPÓŁCZESNYCH PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA

Jaki ma być paradygmat współczesnych programów kształcenia, jeśli ma odwoływać się do idei zrównoważenia bytu przygodnego i jednocześnie przełamania schematyzmu i uproszczeń w ujmowaniu treści kształcenia w wydaniu modernistycznym i postmodernistycznym? Odpowiedź na to pytanie wydaje się prosta i nazbyt oczywista. Paradygmat ów to nic innego, jak jedność treści życia, sensu życia oraz treści i sensu działania zarówno w stałym, jak i zmiennym porządku. A więc jedność esencji i egzystencji, istoty i istnienia, treści i aktu, znaczenia i sensu.

O ile jedność i spójność w stałym porządku jest dość oczywista, nie można tego powiedzieć o zmiennym porządku. To właśnie metafizyka łączy istotę z istnieniem, esencję z egzystencją w perspektywie transcendentnej. Przy czym istota oddaje sens Prawdy a istnienie sens Dobra. Razem Prawda i Dobro składa się na Piękno. Powstaje więc spójny obraz Prawdy i Dobra w Pięknie. Nazywamy to zasadą piękna [J. Gnitecki, 1991 c].

W fizykalnym ujmowaniu rzeczywistości nie było to już takie oczywiste. Jak łatwo zauważyć, podróż po zmiennym porządku w rzeczywistości materialnej przebiega po krańcach i obrzeżach: już to redukując pierwotny sens hebrajskiego „Dabar” lub łacińskiego „Verbum” do „Logos”, pojmowanego esencjalnie – na co wskazują późniejsze opcje filozofii nauki w ich wydaniu scjentystycznym, to znowu dokonując zwrotu w kierunku przeciwnym, w którym sens słowa „Dabar” lub „Verbum” podlegał redukcji do Rhemy pojmowanej egzystencjalnie – na co wskazują szczególnie wyraźnie niektóre opcje filozofii hermeneutyčno–fenomenologicznej w ich rejestrze antyscjentystycznym. Najlepiej to uchwycić rozpatrując edukację w perspektywie scjentystycznej i antyscjentystycznej [J. Gnitecki, 1989, s. 5–21]. Trzeba było więc dużo czasu i pokory, aby na tym polu przeciwstawnych doświadczeń mogły wyrosnąć nowe owoce. Tym owocem jest z jednej

strony próba równoczesnego i zrównoważonego ujęcia w treści kształcenia zmiennego porządku esencjalnego i egzystencjalnego w rzeczywistości uniwersalistycznej, a z drugiej strony rozpatrzenia tak pojętej treści w stałym porządku esencjalnym i egzystencjalnym w rzeczywistości transcendentalnej. Problem jest arcyciekawy, a jednocześnie wydaje się niemożliwy do rozwiązania. Ale trzeba go nie tylko postawić, ale i rozwiązać. Trzeba zdać sobie sprawę, iż jest to problem wykraczający daleko poza dziedzinę tradycyjnie przypisaną refleksji pedagogicznej. Ale czy nie żyjemy w dziwnych czasach, kiedy pękają tradycyjne granice i podziały nauk. Problem dotyczy wzajemnej izolacji matematyki i fizyki oraz rozpatrzenia treści równocześnie w stałym i zmiennym porządku esencjalno-egzystencjalnym. Postawiony przy tym został przez kogoś tak egzotycznego dla tych dwóch doktryn, jakim jest pedagog, że niejako z zasady trudno oczekiwać pozytywnych rezultatów.

Czym jest więc treść kształcenia w tym nowym, egzotycznym ujęciu? Jest połączeniem tego, co tkwi u podstaw filozofii Dalekiego Wschodu z tym, co znajdujemy w tradycji europejskiej filozofii scjentystycznej. Treść kształcenia jest koniunkcją treści życia (TŻ), treści i sensu działania (TSD) i sensu życia (SŻ) w dwóch porządkach: porządku zmiennym, czyli w perspektywie uniwersalistycznej (PU) i porządku stałym, czyli w perspektywie transcendentalnej (PT). Można to zapisać w sposób następujący:

$$TK \Rightarrow \{(T\dot{Z} \wedge TSD \wedge S\dot{Z}) \wedge (PU \wedge PT)\}$$

Koniunktywne ujęcie w treści kształcenia (TK), treści życia, treści i sensu działania oraz sensu życia w perspektywie uniwersalistycznej i transcendentalistycznej prowadzi do nowego paradygmatu programów kształcenia. Program kształcenia opiera się tu na skali wymagań absolutnych, której kontinuum przebiega od stanu świadomości aktualnej poprzez projekty stanów etapowych do stanu finalnego. Pytaniem kluczowym pozostaje kwestia: czym jest stan aktualny, czym są stany pośrednie oraz czym jest stan finalny świadomości? Stan aktualny świadomości to stan, który aktualnie, czyli „tu i teraz” posiadamy. Stany pośrednie to stany świadomości (zdeformowanej, niezdeformowanej) zmieniające się, które się stają. A stan finalny to stan świadomości, nie podlegającej zmianom, czyli stan, który ma być. Możemy go nazwać Uniwersalnym Stanem Świadomości. Stan świadomości, który jest, staje się i ma być, wyznacza kształt i zasila program ludzkiej myśli. Ten z kolei uruchamia odpowiednie funkcje mózgu. Mózg zaś jest układem strojeniowym dla poszczególnych części ciała. O ile świadomość jest uosobieniem poszczególnych części ducha, to program myśli jest obrazem duszy, a mózg uosabia pracę ciała. Program kształcenia jest więc spójnym ujęciem atrybutów: ducha, duszy i ciała. Czy o taki program nam chodzi? Czy nie jest on fikcją, kolejną iluzją? Co musi być spełnione, aby taki program zaistniał?

W KIERUNKU PROGRAMÓW OTWARTYCH, ELASTYCZNYCH I TRWAŁYCH

Czy odwołanie się do nowego paradygmatu programów kształcenia oznacza schematyzm, rutynę i powtarzalność? Bynajmniej. Drogi do osiągnięcia poszczególnych stanów mogą być bardzo różne. Ważne jest jednak uświadomienie sobie wzajemnego związku między

rzeczywistością transcendentálną a rzeczywistością uniwersalistyczną czyli między transcendentálniami a uniwersalami. Oznacza to, iż nitka prowadząca do kłębka treści kształcenia musi mieć jakąś wspólną miarę, według której zostanie utkana zarówno efektywna siatka programu myśli, jak i programu kształcenia. Czy znamy taką miarę? Tak. Jest nią miara współczynnika ϕ świadomości nie podlegającej zmianom ϕ_{nz} .

Miara ta podobnie jak i miara współczynnika fraktalnego jest uniwersalna i pełni rozliczne funkcje. Dla naszych rozważań wydają się ważne trzy: (1) jest to miara związku między składnikami rzeczywistości transcendentálnej i uniwersalistycznej, (2) jest to miara budowy (kształtu) wszelkich bytów w wymiarze metakosmicznym, (3) jest to miara wyznaczająca kształt i zasilająca program myśli. W silnym funkcjonalnym i strukturalnym związku z miarą współczynnika ϕ świadomości nie podlegającej zmianom pozostaje współczynnik fraktalny, który jest miarą uporządkowania chaosu świata [J. Gnitecki, 1992].

Związek między składnikami rzeczywistości transcendentálnej (światłość) i uniwersalistycznej (światło) ujmują Uniwersalne Prawa Kosmosu [J. Gnitecki, 1991 c]. Z kolei znajomość Uniwersalnych Praw Kosmosu jest jednym z warunków osiągnięcia wyższych stanów świadomości [J. Gnitecki, 1991 a]. Ponadto znajomość miary współczynnika ϕ świadomości nie podlegającej zmianom jako miary budowy wszelkich bytów w Kosmosie daje możliwość otwartego, elastycznego i twórczego podejścia do świata, który jest, staje się i ma być. Oznacza to, iż człowiek staje się rzeczywistym współtwórcą świata, a nie tylko jego użytkownikiem, który żywi się ujemną entropią kosztem wzrostu balaganu we Wszechświecie [M. Heller, 1984, s. 76; 1992]. Miara świadomości jako miara wyznaczająca i zasilająca program myśli to również miara wszelkiej energii w Kosmosie. Wraz z osiągnięciem coraz to wyższych stanów świadomości wzrastają też możliwości człowieka w zakresie sposobów użytkowania energii. Na najniższym obecnym poziomie świadomości możemy „żywić się” co najwyżej ujemną entropią. Nie trzeba nikogo przekonywać do czego taki stan świadomości prowadzi. Zapłatą za nadmierny wzrost chaosu w bycie przegodnym jest wyciszenie fal zmiennych światła.

CO DALEJ Z PROGRAMAMI KSZTAŁCENIA?

Czy przedstawione tu poszukiwania można potraktować jako marzenie – sen pewnej nocy letniej, które ulatnia się wraz z nastaniem dnia? Można to w ten sposób potraktować i przejść do porządku dziennego. Ale można też wyzwaniu temu wyjść naprzeciw i przygotować program kształcenia zbudowanego na takich właśnie podstawach. Czy w obecnych warunkach jest to możliwe? Myślę, że tak. Ważne jest więc podejmowanie wszelkich prób poszukiwań badawczych w tym zakresie. Efektywność ich może być badana i porównywana, dysponujemy bowiem uniwersálną miarą współczynnika ϕ świadomości nie podlegającej zmianom ϕ_{nz} jako wzorcem absolutnym. Pozwala to na autentyczną autokorektę postępowania każdej jednostki oraz wybór najbardziej korzystnej i odpowiedzialnej drogi dochodzenia do stanu świadomości uniwersálnej. W związku z tym zmianie ulegnie sens, znaczenie oraz funkcja takich instytucji wychowawczych, jak rodzina, szkoła, Kościół, czy dom kultury. Nauczyciel, wychowawca, mistrz staje

się dyskretnym współtwórcą programów kształcenia, których ostatecznym celem i sensem jest osiągnięcie stanu świadomości uniwersalnej. W związku z tym konieczne staje się opracowanie konkretnych rozwiązań programowych. Tyle będzie projektów programowych, ile stanów świadomości. Ze względu na wzajemną relację między świadomością a rzeczywistością wyróżnić można 10 stanów świadomości, w związku z tym może być 10 różnych projektów rozwiązań programowych zorientowanych na osiągnięcie wyżej wymienionych stanów. Każdy jednak projekt programu podporządkowany jest finalnemu stanowi, którym jest stan świadomości uniwersalnej. Stan świadomości uniwersalnej jest celem finalnym i ostatecznym. Stanowi on nadrzędną wartość, do którego dąży każda jednostka, tak w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Temu celowi podporządkowane będą przyszłe programy kształcenia, jeśli człowiek i tworzona przez niego cywilizacja ma zostać zachowana i uzyskać uniwersalny i trwały czynnik motywujący do skutecznego i efektywnego działania w procesie całościowej edukacji.

L i t e r a t u r a

- ASH D., HEWITT O., *Ludzie jak bogowie*, Bydgoszcz 1992.
- Bedingungen und Modelle der curriculum Innovation*, red. V. Hamayer, Weiheim-Basel 1976.
- CAVE R. G., *An introduction to curriculum Development*, London 1971.
- Curriculum Development. Theory and Practice*, red. H. Taba, New York 1962.
- Curriculum Handbuch*, red. K. Frey, München-Zürich 1975.
- Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen*, red. F. Achtenhagen, H. L. Meyer, München 1975.
- EDGAR G. A., *Measure, Topology and Fractal Geometry*, London 1990.
- FALCONER K., *Fractal Geometry. Mathematical Foundations and Applications*, New York 1990.
- FEDER J., *Fractals*, London 1988.
- Filozofować w kontekście edukacji*, red. K. Denek, J. Gnitecki, Poznań 1991.
- Filozofować w kontekście nauki*, red. M. Heller, A. Michalik, J. Życiński, Kraków 1987.
- GNITECKI J., *Chaos i jego logika w świetle Uniwersalnych Praw Kosmosu*, Poznań 1992.
- GNITECKI J., *Główne problemy współczesnej pedagogiki*, red. K. Denek, J. Gnitecki, Poznań 1990.
- GNITECKI J., *Język i interpretacja Uniwersalnych Praw Kosmosu*, Poznań 1991(a).
- GNITECKI J., *Nadzieje i złudzenia pedagogiki postmodernistycznej*, [w:] *Filozofować w kontekście edukacji*, Poznań 1991(b).
- GNITECKI J., *Uniwersalne Prawa Kosmosu*, Poznań 1991(c).
- GNITECKI J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993, wyd. II.
- GNITECKI J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1989.
- GNITECKI J., *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*, Zielona Góra 1991(d).
- HARGREAVES A., *Curriculum and Assessment Reform*, Philadelphia 1990.
- HELLER M., *Filozofia nauki. Wprowadzenie*, Kraków 1992(a).
- HELLER M., *Filozofia świata*, Kraków 1992(b).
- HELLER M., *Nowa fizyka i nowa teologia*, Tarnów 1992(c).
- HELLER M., *Usprawiedliwienie wszechświata*, „Znak”, Kraków 1984, s. 76.
- KRUSZEWSKI K., *Zmiana i wiadomość. Perspektywy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.
- KUNOWSKI S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.
- MANDELBROT B. B., *The Fractal Geometry of Nature*, New York 1982.
- PIERAŃSKI P., *Fraktale. Od geometrii do sztuki*, Poznań 1992.
- ROSNER K., *Hermeneutyka jako krytyka kultury*, Warszawa 1991.

Spór o uniwersalia, red. M. Heller, W. Skoczny, J. Życiński, Kraków 1991.

SZYBKO-BOHUSZ A., *Uniwersalny stan świadomości*, Poznań 1991.

ZACZYŃSKI W. P. *Konceptualizacja badań nad treściami kształcenia zawodowego nauczycieli w uniwersytetach*
[w:] *Teoretyczne i praktyczne dylematy programów i treści kształcenia*, red. E. Malewska, J. Zakrzewski,
Olsztyn 1990, s. 55-68

ŻYCIŃSKI J., *Ułaskawienie natury*, Kraków 1992.