

PROJEKTOWANIE PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA W SUPERNAUCZANIU SZKOLNYM STYMULUJĄCYM I WSPIERAJĄCYM ROZWÓJ WZWYŻ

Nawet najlepsze założenia teoretyczne i rozwiązania metodyczne w zakresie stymulowania i wspierania rozwoju wzwyż w supernauczaniu szkolnym nie zostaną spożytkowane w praktyce szkolnej, jeśli nie znajdą przekonujących i autentycznych rozwiązań programowych. Dlatego punktem wyjścia naszych rozważań uczynimy program kształcenia w supernauczaniu szkolnym na szerokim tle dotychczasowych ujęć programów kształcenia w różnych koncepcjach współczesnej pedagogiki¹. Być może pozwoli to nam na wyraźniejsze uchwycenie istoty programu kształcenia w supernauczaniu szkolnym. Następnie skupimy uwagę na etapach konstruowania programu kształcenia w supernauczaniu szkolnym. Obejmują one: 1) projektowanie celów kształcenia², 2) konstruowanie zintegrowanych zadań szkolnych³, 3) dobór technik relaksacji, wizualizacji i afirmacji⁴, 4) wzajemne powiązanie logiki słowa, czynu i symbolu⁵ w poszczególnych fazach zajęć szkolnych w kontekście wyróżnionych celów, zadań i technik sugestopedycznych, 5) weryfikacja teoretyczna⁶ i dydaktyczna⁷ oraz empiryczna, prakseologiczna i hermeneutyczna⁸ programu kształcenia w supernauczaniu szkolnym.

¹ Zob. D. L. Brubaker, *Curriculum. Planning. The Dynamics of Theory and Practice*, Glenview 1982; *Curriculumplanung Theorie und Praxis*, red. H. Haft, U. Hameyer, München 1975; H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995; J. D. Mc Neil, *Curriculum: A Comprehensive Introduction*, Boston 1985; P. F. Oliva, *Developing the Curriculum*, Boston 1982; D. Pratt, *Curriculum Design and Development*, Harcourt 1980; W. H. Schubert, *Curriculum. Perspective, Paradigm and Possibility*, New York 1986; Ph. Taylor, M. Richards, *An Introduction to Curriculum Studies*, Milton Keynes 1985; K. Westphalen, *Praxisnahe Curriculumentwicklung*, Donauwörth 1978 i in.

² *Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa 1987; J. Gnitecki, *Projektowanie celów kształcenia*, [w:] *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1994, s. 298.

³ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

⁴ G. Lang, *Jak być lepszym w szkole. Trening mentalny dla dzieci i młodzieży*, Siemianowice Śl. 1995; F. J. Paul-Cavallier, *Wizualizacja. Od obrazu do działania*, Poznań 1996; A. Szyszko-Bohusz, *Funkcja ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia*, Wrocław 1979 i in.

⁵ J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra 1996; tenże, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996; tenże, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993 i in.

⁶ S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989.

⁷ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 68, 91.

⁸ J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra 1996; tenże, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996; tenże, *Zarys metodologii badań*

W końcowych fragmentach opracowania przedstawimy przykłady rozwiązań metodycznych programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój wzwyż w supernauczaniu szkolnym.

1. Pojęcie programu kształcenia w supernauczaniu szkolnym stymulującym i wspierającym rozwój wzwyż

Co stanowi istotę programu kształcenia w supernauczaniu szkolnym stymulującym i wspierającym rozwój wzwyż? Aby określić pojęcie programu kształcenia w supernauczaniu szkolnym, warto najpierw odwołać się do zróżnicowanych ujęć programów kształcenia w różnych koncepcjach pedagogiki modernistycznej, postmodernistycznej i ponowoczesnej⁹. Tak szeroko zarysowane założenia programów kształcenia pozwolą nam na wyraźniejsze uchwycenie kierunków ich ewolucji. Umożliwią też uchwycenie istoty programu kształcenia w supernauczaniu szkolnym, który oparty jest na uniwersalnych prawach¹⁰, według których — jak pisaliśmy — funkcjonuje cała rzeczywistość — w tym także pierwotna i wtórna struktura bytowa człowieka¹¹. Niezwykle ważne jest więc zdanie sobie sprawy z różnych rozwiązań programów kształcenia wynikających z zasady ambiwalencji zrównoważonej i zasady spójności oraz praw transcendencji i descendencji przyczynowej, które znajdują się u podstaw modelu edukacyjnego opartego na supernauczaniu szkolnym. Model ten został omówiony w osobnych opracowaniach. To co możemy zrobić w tej pracy, to respektować jego założenia w odniesieniu do programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój wzwyż. Aby to uczynić w sposób kompetentny i odpowiedzialny, trzeba ukazać sens i znaczenie programu kształcenia w supernauczaniu szkolnym w możliwie szerokim kontekście dotychczasowych ujęć programów kształcenia.

w pedagogice empirycznej, Zielona Góra 1993; tenże, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 1989.

⁹ J. Gnitecki, *Antynomie, kontrasty i dwuznaczności w obrębie współczesnej pedagogiki*, [w:] *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1994, s. 143; H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995; Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1994; E. Rodziewicz, *Dekonstrukcja myślenia edukacyjnego — szkoły myślenia w edukacji*, [w:] *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, red. S. Palka, Kraków 1995; D. Rusakowska, *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*, Warszawa 1995; F. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993; L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana*, Toruń 1988.

¹⁰ J. Gnitecki, *Uniwersalne Prawa Kosmosu. Problem rozpoznawania, rozumienia i akceptacji*, Poznań 1994.

¹¹ J. Gnitecki, *Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, [w:] *Problemy aksjologiczne w pedagogice ogólnej*, red. T. Kukołowicz, Lublin 1997; J. Gnitecki, *Wstęp do mechaniki subkwantowej*, Poznań 1996.

Dotychczasowe ujęcia programów kształcenia

Wbrew przyjętym obiegowo poglądom literatura na temat teorii i praktyki konstruowania oraz ewaluacji programów kształcenia w Polsce i na świecie jest niezwykle bogata i zróżnicowana¹². Bogactwo literatury nie oznacza wcale, iż podstawowe problemy związane z projektowaniem programów kształcenia zostały rozstrzygnięte. Istnieje tak duża różnorodność teoretycznych ujęć i praktycznych rozwiązań programów kształcenia, a zarazem każde z nich posiada pewne zalety jak i ograniczenia. Z grubsza rzecz biorąc, można wyróżnić programy zorientowane na¹³: (1) nauczyciela i związany z nim proces nauczania, (2) ucznia i proces uczenia się oraz (3) wartości reprezentowane przez kulturę współczesną. W skład programów zorientowanych na nauczyciela i związany z nim proces nauczania wchodzi takie ujęcia programu kształcenia jak¹⁴: (1) program kształcenia jako lista treści nauczania, (2) program kształcenia jako układ treści nauczanych czynności, (3) program kształcenia jako zestaw zamierzonych efektów kształcenia, (4) program kształcenia jako zestaw jednostkowych pojęć i zadań do wykonania. Każdy z wymienionych ujęć programu krótko scharakteryzujemy.

Czym jest program jako lista treści nauczania? W tej wersji program kształcenia stanowi zestaw podstawowych treści nauczania występujących w postaci listy haseł lub spisu tematów. Jeśli program dotyczy konkretnej instytucji oświatowej (np. szkoły podstawowej, średniej czy wyższej), to mamy tu do czynienia z listą przedmiotów, kursów lub modułów programowych składających się na dany cykl kształcenia. W przypadku konkretnego przedmiotu nauczania, kursu szkoleniowego czy modułu programowego, program tworzy tu lista haseł, które kolejno należy realizować¹⁵.

Warto zauważyć, iż w tego typu programie brak jest uwzględnienia czynności dydaktycznych związanych z realizacją konkretnych treści nauczania. W związku z tym poza obrębem programu i zainteresowań konstruktora pozostają strategie metody, techniki nauczania, formy i środki dydaktyczne, zasady strukturyzacji, hierarchizacji i porządkowania treści oraz sposoby motywacji uczenia się uczniów oraz kontrola i ocena uzyskanych rezultatów. Także nie uwzględnia się wiedzy wejściowej uczniów oraz postaw i motywów nauczających i uczących się a także sposobów kierowania czynnościami uczniów i komunikacji interpersonalnej. Nietrudno zauważyć, że tego typu pro-

¹² L. D. Brubaker, *Curriculum Planning. The Dynamics of Theory and Practice*, Glenview 1982; T. Szkudlarek, *Od teorii programów nauczania do pedagogiki krytycznej*, [w:] *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 94-98.

¹³ H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 8; L. Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London 1980.

¹⁴ H. A. Giroux, D. Purpel (ed.), *The Hidden Curriculum and Moral Education*, Berkeley 1982; H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995; s. 9-15; W. H. Szubert, *Curriculum. Perspective, Paradigm and Possibility*, New York 1986.

¹⁵ D. L. Brubaker, *Curriculum Planning. The Dynamics of Theory and Practice*, Glenview 1982; H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 9.

gram nauczania określa wyraźnie to, **czego trzeba uczyć**, natomiast nie precyzuje tego, **jak uczyć**¹⁶. Z tego typu programami spotykamy się w kształceniu zawodowym dorosłych i doskonaleniu dorosłych kadr oraz w tego typu szkołach, gdzie egzaminy końcowe precyzuje się na podstawie kryteriów wymagań odniesionych wprost do listy treści nauczania.

Co stanowi istotę programu kształcenia jako zestawu zamierzonych efektów kształcenia? W ujęciu tym program kształcenia jest listą celów edukacyjnych wyrażonych w kategoriach efektów końcowych¹⁷. Cele wynikowe są więc tu zamierzonymi rezultatami, jakie należy osiągnąć w konkretnym procesie kształcenia. Brak jest tu wyraźnego określenia dróg i środków osiągania celów. Poza zasięgiem zainteresowań programowych pozostają pytania jak kształcić, jak wychowywać. Natomiast wyraźnie precyzuje się to, co ma być przedmiotem kształcenia i wychowania. Przy czym przedmiot kształcenia i wychowania jest tu wyrażony w kategoriach efektów finalnych a nie listy treści nauczania — jak to było w ujęciu poprzednim¹⁸. Ponadto w podejściu tym chodzi o efekty wymierne, dobrze zdefiniowane i zarazem intencjonalnie zamierzone przez konstruktora programu.

Na czym polega program kształcenia jako układ treści nauczanych czynności? O ile dwa poprzednie ujęcia miały wyraźnie określone to, co ma być przedmiotem kształcenia i wychowania, to w tej wersji programu wyraźnie precyzuje się odpowiedź na pytanie jak należy kształcić i wychowywać¹⁹. Program kształcenia staje się możliwie kompletnym zbiorem zaplanowanych form, metod i sposobów rozwijania aktywności edukacyjnej uczniów. Zawiera on treści nauczania wyrażone w kategoriach działań i czynności²⁰. Nie jest to więc lista haseł programowych, ale zestaw treści nauczanych czynności²¹. To czynnościowe podejście do treści nauczania sprawia, iż tego typu program ma dobrze zdefiniowane metody, formy i sposoby organizowania sytuacji edukacyjnych, a brak jest w nim wyraźnego określenia listy celów finalnych oraz haseł przeznaczonych do realizacji.

Co znajduje się u podstaw programu kształcenia pojmowanego jako lista jednostkowych pojęć i zadań do wykonania? W tym ujęciu programu spotykamy się z wyraż-

¹⁶ H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 10.

¹⁷ K. Denek i in., *Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej*, Katowice 1982; H. Komorowska, *Konstrukcje, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 11; zob. też: Z. M. Zimny, *Kształcenie szkolne. Konstrukcja programów*, Częstochowa 1988, s. 47.

¹⁸ H. A. Giroux, D. Purpel (ed.), *The Hidden Curriculum and Moral Education*, Berkeley 1982; J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy badań w pedagogice prakseologicznej*, Zielona Góra 1996.

¹⁹ P. F. Oliva, *Developing the Curriculum*, Boston 1982.

²⁰ B. Niemierko, *Planowa zmiana w uczniu jako osnowa dydaktyki — perspektywy pomiarowe*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 1; D. Pratt, *Curriculum Design and Development*, Harcourt 1980.

²¹ W. Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1987; K. Kruszewski, *O niektórych pojęciach przydatnych w teorii programów kształcenia*, [w:] *Treści kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1983, s. 64.

nym określeniem pojęć podstawowych oraz listą konkretnych zadań do wykonania²². Tworzą one swoisty tesaursus pojęciowy lub zadaniowy²³. To zadaniowe podejście do programu kształcenia sprawia, iż jest on wyraźnie ukierunkowany na określone zachowania uczniów. Przy czym charakter owego ukierunkowania jest zależny od typu preferowanych zadań. Mogą one mieć charakter odtwórczy i zamknięty bądź twórczy i otwarty²⁴. W pierwszym przypadku chodzi o szybkie dostosowanie uczniów do warunków pracy w różnych działach produkcji i istniejących schematów działania. W drugim przypadku dąży się do przekraczania istniejących schematów działania i programy tego typu nadają się szczególnie we wszelkich formach pracy twórczej.

Z kolei w skład programu zorientowanego na ucznia wchodzi takie ujęcia programu kształcenia, które obejmują pewien zestaw projektowanych i zarazem zindywidualizowanych doświadczeń uczniów warunkujących ich niepowtarzalny rozwój²⁵. Zwykle tego typu programy indywidualizują zarówno treść jak i tempo pracy uczniów²⁶. Ponadto odwołują się one do możliwości poznawczych, emocjonalnych i sprawczych uczniów w procesie kształcenia.

W czym tkwi istota programu kształcenia jako rejestru doświadczeń edukacyjnych uczniów? To ujęcie programu wiąże program kształcenia z osobą ucznia — w tym zwłaszcza z ogółem nabywanych przez niego doświadczeń²⁷. W koncepcji tej uczeń traktowany jest jako jednostka unikalna i niepowtarzalna. W związku z tym nawet ta sama treść i identyczna metoda prowadzi do odmiennych skutków. Każdy bowiem uczeń charakteryzuje się odmiennym bagażem uprzednich doświadczeń oraz odmiennymi możliwościami poznawczymi, emocjonalnymi i sprawczymi. Dlatego też program kształcenia jest tu rejestrem tych doświadczeń edukacyjnych, które uczeń faktycznie zdobył, a nie listą tego czego ma się on dopiero nauczyć²⁸. U podstaw tego typu programu znajduje się rozwój jednostki, w warunkach braku określoności celów, działań i warunków. Indywidualizacja jest tu szczególnie waloryzowana²⁹ a oddziaływania relaksacyjno-terapeutyczne mają duże znaczenie dla stymulowania i wspierania rozwoju

²² H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 12.

²³ N. M. Skorodunow, *Teoretyczne podstawy programów nauczania szkół zawodowych*, Warszawa 1980, s. 155.

²⁴ A. Góralski, *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa 1980; J. Kujawiński, *Rola problemów otwartych w początkowym nauczaniu matematyki*, Poznań 1982; E. Nęcka, *Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1994.

²⁵ H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 12-13.

²⁶ K. Denek i in., *Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej*, Katowice 1982; J. Kujawiński, *Skuteczność stosowania półprogramowych podręczników w początkowym nauczaniu*, Poznań 1972, s. 31.

²⁷ H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 12.

²⁸ D. L. Brubaker, *Curriculum Planing. The Dynamics of Theory and Practice*, Glenview 1982.

²⁹ J. Kujawiński, *Indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej*, Poznań 1978.

jednostki³⁰. Program kształcenia odpowiada tu koncepcji kształcenia znanej w literaturze jako klinika kształcenia³¹ oraz programom autorskim w różnych typach szkół prywatnych³².

Natomiast w skład programów zorientowanych na wartości reprezentowane przez kulturę wchodzi takie ujęcia programu, w których program kształcenia traktowany jest jako: (1) reprodukcja i zachowanie dotychczasowych wartości kulturowych oraz (2) restrukturyzacja i zmiana istniejących wartości kulturowych.

Jakie założenia znajdują się u podstaw programu kształcenia pojmowanego jako reprodukcja i zachowanie istniejących wartości kulturowych? W tym ujęciu programu chodzi o podejmowanie takich działań edukacyjnych, które prowadzą do zachowania istniejących w danej społeczności wartości kulturowych³³. W związku z tym wartości te mają być przekazywane przez starsze pokolenie i utrwalane w pokoleniu młodszym. W ten sposób dochodzi do reprodukcji kulturowej i zachowania wartości szczególnie cennych w danej społeczności³⁴. Są to takie wartości jak: odpowiedzialność, zespołowość, zdyscyplinowanie, patriotyzm, pracowitość, systematyczność, prawość, opanowanie itp. Efekty nauki szkolnej dotyczą tu raczej sfery afektywnej³⁵, a więc przekonań, postaw, wartości i motywacji, a także określonych umiejętności, a w mniejszym stopniu sfery kognitywnej. Funkcja reprodukcyjna programu może też dotyczyć całego systemu szkolnego i wówczas głównym celem systemu klasowo-lekcyjnego jest ścisła realizacja przez zespoły uczniowskie odgórnie narzuconych zadań³⁶. Zadania te sprzyjają reprodukcji wzorców kulturowych w hierarchicznie pojmowanym społeczeństwie industrialnym³⁷. Cybernetyczno-technokratyczna wizja rozwoju społecznego traktuje tu program kształcenia jako program sterowania rozwojem³⁸ i wiąże się raczej z projektowaniem makroprogramów edukacyjnych, a nie konstruowaniem konkretnych programów nauczania w ujęciu przedmiotowym³⁹.

Co stanowi o istocie programu zmierzającego do restrukturyzacji i zmiany istniejących wartości kulturowych? To ujęcie programu zmierza do częściowej lub całkowitej

³⁰ A. Szyszko-Bohusz, *Funkcja ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia*, Wrocław 1979.

³¹ R. Massa i in., *Instituzione di pedagogia a scienze dell'educazione*, Roma-Bari 1990; R. Massa, *Klinika kształcenia*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991, s. 154.

³² *Innowacje w oświacie. Materiały pomocnicze dla twórczych nauczycieli*, Gorzów Wlkp. 1994, s. 10-11.

³³ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 98-108.

³⁴ H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 13-14.

³⁵ D. R. Krathwohl, B. S. Bloom, B. B. Masia, *Taxonomy of Educational Objective. The Classification of Educational Goals, Handbook II, Affective Domain*, New York 1971.

³⁶ R. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago 1949.

³⁷ J. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985, s. 79-89.

³⁸ Zob. J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996.

³⁹ W. H. Schubert, *Curriculum. Perspective, Paradigm and Possibility*, New York 1986.

zmiany wzorców kulturowych oraz przedstawienia ich w nowym porządku wartości społecznie poszukiwanych i akceptowanych⁴⁰. W związku z tym dokonuje się dekonstrukcji dotychczasowych wzorców kulturowych⁴¹ — głównie poprzez ich zanegowanie. Negacji może podlegać np. wielkoprzemysłowy, cybernetyczno-technokratyczny i mechaniczny charakter edukacji oparty na reprodukcji dotychczasowych ról i funkcji społecznych oraz odgórnie przydzielanych zadań⁴². Dekonstrukcja tak pojmowanej edukacji prowadzić może do zastąpienia cybernetyczno-technokratycznego sterowania — stymulowaniem i wspieraniem edukacyjnym, a hierarchicznego charakteru edukacji — strukturą poziomą, opartą na wielokontekstowych interpersonalnych powiązaniach⁴³. Przykładowo autorytaryzm nauczycieli jako wzorzec kulturowy w dotychczasowym systemie szkolnym zastąpiony zostaje wzorcem interakcyjnym opartym na porozumieniu, dialogu i współpartnerstwie⁴⁴. Nietrudno zauważyć, iż ta wersja programu zmierza raczej do tworzenia makroprogramów, a nie konkretnych programów nauczania danego przedmiotu⁴⁵. Działanie edukacyjne jest tu wyraźnie nastawione na zmianę społeczną⁴⁶.

W każdym z wymienionych typów programów kształcenia uwzględnia się różne kryteria szczegółowe. Dotyczyć one mogą⁴⁷: (1) zamierzonego rezultatu kształcenia (jakie efekty kształcenia zamierza się uzyskać?), (2) zalecanych treści kształcenia (co nauczać?), (3) zaplanowanych działań (jak nauczać?), (4) preferowanych form aktywności (jakie zadania uczniom stawiać i czego w procesie uczenia się mają się oni uczyć?), (5) uzyskiwanych przez uczniów doświadczeń (w jaki sposób wspierać nabywanie niestandardowych doświadczeń przez uczniów?), (6) wzorców kulturowych w hierarchicznie pojmowanym społeczeństwie industrialnym (w jaki sposób utrzymywać wartości kulturowe szczególnie cenione w danej społeczności?), (7) restrukturyzacji i zmian istniejących wzorców kulturowych (w jaki sposób dokonywać dekonstrukcji istniejących i rekonstrukcji nowych wzorców kulturowych?).

Inne podejście do programów kształcenia wiąże się z wyróżnieniem zróżnicowanych strategii ich konstruowania⁴⁸. W obrębie każdej strategii może występować wiele rozwiązań szczegółowych. Przykładowo w obrębie **strategii materialowej** szczegółowe

⁴⁰ H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 14-15.

⁴¹ J. Gnitecki, *Allgemeine Pädagogik als kritische Theorie und Metatheorie*, [w:] *Aktuelle Probleme Pädagogik in Polen*, Pulheim 1997.

⁴² M. Kuchcińska, *Metoda zadaniowa w edukacji szkolnej i równoległej*, Bydgoszcz 1994.

⁴³ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1973; S. Cieniawa, *Humanizacja kultury. Stopnie kultury osobistej*, Szczecin 1991.

⁴⁴ J. Kujawiński, *Metody nauczania i wspierania w edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 1997; *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.

⁴⁵ H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995.

⁴⁶ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana*, Toruń 1988.

⁴⁷ H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 15.

⁴⁸ J. Gnitecki, *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*, Zielona Góra 1991, s. 28.

reguły postępowania mogą dotyczyć⁴⁹: (1) zasad selekcji czyli doboru treści programowych, (2) wyboru zasady konstrukcyjnej, (3) wyboru zasady gradacji treści czyli ich szeregowania, (4) wyboru zasady segmentacji treści — programy całościowe i modułowe, (5) wyboru zasady szeregowania bloków treści — programy linearne i spiralne itp. Z kolei w strategii teleologicznej reguły postępowania dotyczą wyboru⁵⁰: (1) zasad projektowania celów globalnych, (2) zasad konstruowania celów behawioralnych, (3) zasad precyzowania celów rozwojowych, (4) zasad formułowania celów ekspresywnych i sytuacyjnych itp.

Aktualnie daje się wyróżnić siedem podstawowych strategii konstruowania programów kształcenia. Stanowią je kolejno:

- 1) **strategia materialowa**, która odnosi się przede wszystkim do materiału nauczania jako reprezentacji pewnej dziedziny wiedzy,
- 2) **strategia teleologiczna**, która akcentuje cele edukacyjne w kategoriach efektów finalnych,
- 3) **strategia psychologiczna**, która zorientowana jest przede wszystkim na funkcjonowanie poznawcze, emocjonalne i sprawcze ucznia,
- 4) **strategia socjologiczna**, która podnosi przede wszystkim społeczny wymiar działania ucznia,
- 5) **strategia ideologiczna**, która respektuje przede wszystkim założenia aktualnie dominującej ideologii,
- 6) **strategia prakseologiczna**, która podkreśla przede wszystkim skuteczność działania,
- 7) **strategia mieszana**, która stara się równocześnie uwzględnić niektóre lub większość założeń wymienionych strategii konstruowania programów kształcenia.

U podstaw programów kształcenia może być model edukacyjny, który w **sposób przybliżony**⁵¹ oddaje istotę i sposób istnienia przestrzeni edukacyjnej i edukowanej lub jest z nią **identyczny**⁵². W pierwszym przypadku mamy zwykle do czynienia z modelem uproszczonym i zredukowanym. To uproszczenie ma charakter idealizacyjny i dotyczy bądź to obiektywnego, bądź subiektywnego bądź też krytyczno-refleksyjnego podejścia do analizowanych czynników w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej⁵³. W drugim przypadku model edukacyjny jest identyczny z istotą i sposobem istnienia przestrzeni

⁴⁹ H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 27-36; A. M. Sochor, *Logičeskaja struktura učebnogo materiala. Voprosy didaktičeskogo analiza*, Moskwa 1974.

⁵⁰ H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 26-27.

⁵¹ J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993; S. W. Hawking, R. Penrose, *Natura czasu i przestrzeni*, Poznań 1996.

⁵² S. W. Hawking, R. Penrose, *Natura czasu i przestrzeni*, Poznań 1996; W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

⁵³ C. Wulf, *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, München 1977.

edukacyjnej i edukowanej. Stąd zakłada się tu dotarcie do wiedzy unitarnej⁵⁴ oraz uniwersalnych praw⁵⁵ umożliwiających **rozwój wzwyż**⁵⁶. Model edukacyjny ma tu charakter holistyczny (całościowy) a zarazem asymetrycznie uspołniony⁵⁷. Owa asymetria uspołnienienia umożliwia właśnie rozwój wzwyż⁵⁸.

W literaturze spotyka się zwykle uproszczone modele edukacyjne programów kształcenia. Według tego, kto jest dawcą pracy, co jest źródłem interakcji (osoba czy rzecz) oraz kto ma władzę, wyróżnić można⁵⁹:

(1) **model analityczny** oparty na przesądzeniach o istnieniu wiedzy obiektywnej tworzonej w neopozytywistycznych programach badawczych, będącej reprezentacją pewnej dziedziny wiedzy z góry danej (narzuconej);

(2) **model hermeneutyczny** odwołujący się do wiedzy subiektywnej tworzonej w procesie komunikacji interpersonalnej i interakcji; interakcja intersubiektywna opiera się tu na dialogu i konsensusie wokół pewnych znaczeń i sensów oraz wspólnym dochodzeniem do wiedzy;

(3) **model krytyczno — refleksyjny**, oferujący odejście od paradygmatu wiedzy **danej obiektywnie** (z góry) lub **subiektywnie tworzonej** (z dołu) — na rzecz preferowania nowej wartości edukacyjnej zwanej **zmianą społeczną** — w tym zwłaszcza zmianą wzorców kulturowych; przy czym w modelu tym krytyka dotyczy zastanego porządku społeczno-politycznego (panującej ideologii); systemu ekonomicznego (zmiany stosunków pracy), wzorców kulturowych itp.; celem tak pojętej krytyki jest doprowadzenie do zmiany społecznej i restrukturyzacji kultury⁶⁰.

A oto próba krytyki trzech wymienionych modeli edukacyjnych programów kształcenia. Pierwszy z wyróżnionych modeli jest zbyt empirycznie nastawiony⁶¹. Ponadto nie oddaje on istoty i sensu współczesnego empiryzmu i statusu wiedzy empirycznej. Nie uwzględnia też zmian dokonujących się w obrębie wiedzy empirycznej⁶². Czy ma to być wiedza⁶³: epistema, doxa, esencja czy paradygma. Każdy z wyróżnionych gatunków wiedzy empirycznej niesie z sobą określone konsekwencje teoriopoznawcze i edukacyjne dla programów kształcenia.

⁵⁴ L. J. P. Appel-Guery, *Wiedza unitarna wnętrza Wszechświata*, Kraków 1995.

⁵⁵ J. Gnitecki, *Uniwersalne prawa kosmosu. Problem rozpoznawania, rozumienia i akceptacji*, Poznań 1994.

⁵⁶ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

⁵⁷ J. Gnitecki, *Metoda intelektualnej intuicji w badaniach naukowych w pedagogice*, „Studia Edukacyjne” 1996, nr 2.

⁵⁸ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

⁵⁹ J. Gnitecki, *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*, Zielona Góra 1991; H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 15-16.

⁶⁰ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.

⁶¹ J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.

⁶² J. Gnitecki, *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*, Zielona Góra 1991.

⁶³ J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.

Drugi model jest zbyt komunikacyjnie i zarazem subiektywistycznie nastawiony. Nie oddaje on istoty i sensu hermeneutyki oraz tworzonej w jej obrębie wiedzy⁶⁴. Nie uwzględnione tu zostały charakterystyczne przejścia od orientacji historyczno-kulturowej (W. Dilthey) poprzez egzystencjalną (M. Heidegger), personalistyczną (M. Scheler) i fenomenologiczną (E. Husserl) do pofenomenologicznych szczepów w obrębie wyróżnionych orientacji⁶⁵.

Trzeci model nastawiony jest na krytykę zmiany w jednostce opartej na wiedzy obiektywnej (model 1) lub subiektywnej (model 2). Krytyka ta dotyczy de facto modelu pierwszego i drugiego i doprowadzić ma do radykalnej zmiany społecznej i zarazem zmiany wartości i wzorców kulturowych⁶⁶. Zarówno krytyka jak i zmiana społeczna wiąże się z tzw. restrukturyzacją kultury. Nie jest ona wyrazista ani dookreślona. Ponadto nie została ona oparta na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie spójności — co zwykle prowadzi do arbitralności i jednostronności krytyki.

W kierunku programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój wzwyż

Analizowane uprzednio modele edukacyjne programów kształcenia mają charakter jednostronny i niekompletny. Brak jest modelu działaniowego (sytuacyjnego, prakseologicznego) programu kształcenia opartego na logice czynu⁶⁷. W modelu tym eksponowanoby: (1) działania o określonej treści, (2) warunki, w których działanie jest podejmowane oraz (3) cele działań. Tego typu model nastawiony byłby na skuteczność dokonywania niestandardowych zmian w uczniu⁶⁸. Mankamentem analizowanych modeli jest brak związku między modelem analitycznym (empirycznym), prakseologicznym i hermeneutycznym w konstruowaniu programu kształcenia⁶⁹. Dalszą konsekwencją tego jest brak oparcia konstrukcji programu kształcenia na metamodelu edukacyjnym, obejmującym w sposób integralny, model empiryczny, prakseologiczny i hermeneutyczny⁷⁰. Tego typu podejście wymaga odwołania się do⁷¹: (1) zasady ambiwalencji zrównoważonej i zasady spójności oraz praw transcendencji i descendencji przyczynowej, (2) metalogiki asymetrycznego uspójnienia logiki słowa, logiki czynu i logiki symbolu, (3) teorii zintegrowanych zadań szkolnych (teorii źródeł zmian w uczniu), (4) teorii

⁶⁴ K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994; M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996.

⁶⁵ J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra 1996.

⁶⁶ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995; T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.

⁶⁷ W. Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1988.

⁶⁸ J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996.

⁶⁹ J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra 1996.

⁷⁰ J. Gnitecki, *Zarys teorii programu kształcenia w szkole wyższej*, Zielona Góra 1991, s. 36.

⁷¹ J. Gnitecki, *Uniwersalne prawa kosmosu. Problem rozpoznawania, rozumienia i akceptacji*, Poznań 1994; J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 1989.

warunków dokonywania zmian w uczniu (relaksacji, wizualizacji, afirmacji i uprzedniego doświadczenia uczniów), (5) teorii zmiany w uczniu opartej na: zrównoważeniu, uspołnieniu, transferze i partycypacji.

Ponadto w prezentowanym podejściu musi być wyraźnie określony związek między doświadczeniem empirycznym, prakseologicznym i hermeneutycznym⁷². Chodzi tu o przejście od doświadczenia empirycznego poprzez prakseologiczne do hermeneutycznego i odwrotnie. Określić też trzeba warunki zrównoważenia, uspołnienia, transferu i partycypacji struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów w procesie kształcenia⁷³. Wymaga to m.in. wyraźnego określenia związku obrazowania językowego uczniów ze świadomością oraz pracą lewej i prawej półkuli mózgowej⁷⁴. W konsekwencji prowadzić to może do koncepcji programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój wzwyż w supernauczaniu szkolnym⁷⁵. Na początek postawmy pytanie: dlaczego jest potrzebny program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój w supernauczaniu szkolnym? Potrzeba opracowania programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój wzwyż wynika z potrzeby ustawicznego doskonalenia się człowieka w różnych wymiarach życia i dziedzinach działalności, aż do osiągnięcia tego stanu, który określany jest jako Uniwersalny Stan Świadomości czyli Stan Świadomości Niepodlegającej Zmianom⁷⁶. Konstruowanie tego typu programów jest wyzwaniem współczesnej pedagogiki empirycznie, prakseologicznie i hermeneutycznie zorientowanej, a zarazem krytycznej⁷⁷. Stanowi też wyzwanie współczesnego przełomu formacyjnego, w którym w sposób szczególny ujawniają się ambiwalencje i sprzeczności w różnych dziedzinach działalności i wymiarach ludzkiego życia. Duże znaczenie w projektowanych programach przypisuje się obrazowaniu językowemu, zmienionym stanom świadomości, płci mózgu oraz funkcjom lewej i prawej półkuli mózgowej⁷⁸.

Jaki jest związek obrazowania językowego ze stanami świadomości, płcią mózgu oraz funkcjami lewej i prawej półkuli mózgowej? Z jednej strony, deskrypcyjne obrazowanie językowe odwzorowuje pewne stany świadomości wynikające z założenia, iż to rzeczywistość materialna wyznacza stany świadomości i funkcje mózgu⁷⁹. Z drugiej

⁷² J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996.

⁷³ J. Gnitecki, *Obrazowanie językowe w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury” 1996, nr XVI.

⁷⁴ K. Gozdek-Michaélis, *Supermożliwości twojego umysłu. Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Warszawa 1994; A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu*, Warszawa 1996.

⁷⁵ J. Gnitecki, *Program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój*, Poznań 1997.

⁷⁶ J. Gnitecki, *Istota i sposób istnienia świadomości w świetle uniwersalnych praw kosmosu*, [w:] *O naturze świadomości*, red. A. Szyszko-Bohusz, Kraków 1997; A. Szyszko-Bohusz, *Uniwersalny stan świadomości*, Poznań 1991.

⁷⁷ C. Wulf, *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, München 1997.

⁷⁸ J. Gnitecki, *Metoda intelektualnej intuicji w badaniach naukowych w pedagogice*, „Studia Edukacyjne” 1996, nr 1.

⁷⁹ J. Gnitecki, *Istota i sposób istnienia świadomości w świetle uniwersalnych praw kosmosu*, [w:] *O naturze świadomości*, red. A. Szyszko-Bohusz, Poznań 1997.

strony, predeskrpcyjne obrazowanie językowe stanowi projekcję nowych stanów świadomości wykraczających poza stan zastany. Jest to zgodne z założeniem, iż to stany świadomości wyznaczają funkcje rzeczywistości materialnej⁸⁰.

Istnieje też możliwość zrównoważonego ujęcia funkcji świadomości i rzeczywistości materialnej⁸¹. Prowadzi to do możliwości uspoźnienia funkcji świadomości i rzeczywistości oraz transferu doświadczenia edukacyjnego w kierunku makro (transcendencji) i mikro (descendencji)⁸² czyli z nadwyżką i redukcją sensu oraz — w konsekwencji — do rozwoju wzwyż⁸³. Realizowany jest on w warunkach deskrypcyjno-predeskrpcyjnego obrazowania językowego (płeć męska mózgu i tzw. męski typ funkcjonowania świadomości) i predeskrpcyjno-deskrypcyjnego obrazowania językowego (płeć żeńska mózgu i tzw. żeński typ funkcjonowania świadomości). Związana jest z tym też odpowiednia typologia zintegrowanych zadań szkolnych oraz technik relaksacji, wizualizacji i afirmacji, a także udział uprzedniego doświadczenia uczniów.

Rozpatrzenie związku obrazowania językowego ze stanami świadomości, płcią mózgu oraz funkcjami lewej i prawej półkuli mózgowej w znacznym stopniu przybliżyło nas do koncepcji programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój wzwyż w supernauczaniu szkolnym⁸⁴. Czym jest program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój wzwyż w supernauczaniu szkolnym? Zanim odpowiemy na to pytanie najpierw zastanówmy się, czym jest program kształcenia? Program kształcenia jest ogólnym projektem dokonywania zmiany w jednostce i grupie społecznej⁸⁵. Ciąg zmian ilościowych i jakościowych składa się na rozwój człowieka⁸⁶. Można mówić o rozwoju wzwyż (powyżej górnych możliwości), rozwoju na poziomie górnych możliwości człowieka i rozwoju w dół⁸⁷. Rozwój wzwyż polega na przekraczaniu górnych możliwości człowieka. Skutkiem tego jest doskonalenie się człowieka i możliwość osiągnięcia Uniwersalnego Stanu Świadomości⁸⁸. Z kolei rozwój na poziomie górnych możliwości jest zatrzymaniem się rozwoju człowieka na poziomie tego, co on dotychczas może i potrafi zrobić. Łatwo zauważyć, iż brak doskonalenia się i wychodzenia poza aktualne doświadczenie jest marnowaniem talentu i posiadanych możliwości⁸⁹. Natomiast rozwój w dół jest degradacją i wykojeniem człowieka. Łączy się zwykle ze skupieniem uwagi na rze-

⁸⁰ J. Gnitecki, *Obrazowanie językowe w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury” 1996, nr XVI.

⁸¹ J. Gnitecki, *Istota i sposób istnienia świadomości w świetle uniwersalnych praw kosmosu*, [w:] *O naturze świadomości*, red. A. Szyszko-Bohusz, Poznań 1997.

⁸² J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

⁸³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

⁸⁴ J. Gnitecki, *Program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój*, Poznań 1997.

⁸⁵ J. Gnitecki, *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*, Zielona Góra 1991.

⁸⁶ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

⁸⁷ J. Gnitecki, *Rozwój człowieka w ciągu całego życia w świetle uniwersalnych praw*, „Dydaktyka Literatury” 1995, nr XV.

⁸⁸ A. Szyszko-Bohusz, *Uniwersalny stan świadomości*, Poznań 1991.

⁸⁹ W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

czach nieistotnych i drugoplanowych. W związku z tym podejmowane działania nie prowadzą do rozwoju wzwyż człowieka, lecz do jego upadku — czyli rozwoju w dół⁹⁰.

Oczywiście interesuje nas tu rozwój wzwyż. Dokładniej — chodzi nam o program kształcenia, który stymuluje i wspiera rozwój człowieka wzwyż. Program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój wzwyż wychodzi naprzeciw właściwemu przesłaniu człowieka. Ma się on stawać coraz bardziej sobą czyli osobą i osiągać coraz wyższą doskonałość⁹¹. Taka doskonałość łączy się z osiągnięciem Uniwersalnego Stanu Świadomości czyli Stanu Świadomości Niepodlegającego Zmianom⁹².

Współcześnie istniejące programy kształcenia ani nie stymulują ani też nie wspierają rozwoju wzwyż⁹³. Można powiedzieć, iż co najwyżej stymulują rozwój ucznia na poziomie jego górnych możliwości lub prędzej czy później powodują (często nie zamierzoną, ale bardzo skuteczną) jego degradację czyli rozwój w dół⁹⁴. Dlaczego tak się dzieje? Przede wszystkim dlatego, że aktualnie istniejące programy kształcenia nie zapewniają zrównoważenia, uspołnienienia i transferu struktur poznawczych oraz obrazowania językowego uczniów⁹⁵. Z uwagi na to, że struktura poznawcza jest odwzorowaniem i jednocześnie odwzorowuje strukturę bytową człowieka — w związku z tym jaka struktura poznawcza taka i struktura bytowa człowieka i odwrotnie. Dlatego też programy kształcenia, które nie zapewniają zrównoważenia, uspołnienienia i transferu struktur poznawczych i obrazowania językowego w przestrzeni należy uznać za degradujące naturę człowieka⁹⁶. Ich efektem są jednostki zaburzone w rozwoju, a w konsekwencji wymagające działań terapeutycznych⁹⁷. Aktualnie brak jest programów stymulujących i wspierających rozwój wzwyż. Nic więc dziwnego, iż zjawisko degradacji i rozwoju w dół ustawicznie się nasila⁹⁸. W rezultacie prowadzi to do upadku natury człowieka i tworzonej przez niego cywilizacji, czyli swoistej socjopatologii⁹⁹.

Co należy uczynić, aby program kształcenia stymulował i wspierał rozwój wzwyż? Przede wszystkim trzeba zapewnić zrównoważenie, uspołnienie i transfer struktur poznawczych czyli deskrypcyjnego, predeskrypcyjnego i symbolicznego obrazowania językowego uczniów w przestrzeni edukacyjnej¹⁰⁰. Oznacza to oparcie nauki szkolnej na

⁹⁰ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

⁹¹ J. Homplewicz (red.), *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, Rzeszów 1997; R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1973.

⁹² A. Szyszko-Bohusz, *Uniwersalny stan świadomości*, Poznań 1991.

⁹³ D. L. Brubaker, *Curriculum Planning. The Dynamics of Theory and Practice*, Glenview 1982.

⁹⁴ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

⁹⁵ J. Gnitecki, *Obrazowanie językowe uczniów w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury” 1996, nr XVI.

⁹⁶ J. Gnitecki, *Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kubułowicz, M. Nowak, Lublin 1997.

⁹⁷ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

⁹⁸ R. Massa i in., *Instituzione di pedagogia a scienze dell'educazione*, Roma-Bari 1990; R. Massa, *Klinika kształcenia*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991.

⁹⁹ D. W. Brubaker, *Curriculum Planning. The Dynamics of Theory and Practice*, Glenview 1982.

¹⁰⁰ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1993.

logice słowa, logice czynu i logice symbolu¹⁰¹. Wymaga to odwołania się do realistycznych podstaw pedagogiki ogólnej. Ów realizm ma charakter meta i opiera się na najogólniejszych zasadach i prawach rozwoju człowieka¹⁰². Jakie są to zasady i prawa rozwoju? Przede wszystkim zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności (transferu i partycypacji) oraz wynikające z nich prawa transcendencji i descendencji przyczynowej¹⁰³. Razem zasady te i prawa wchodzi w skład uniwersalnych praw rozwoju¹⁰⁴ zwanych też prawami piękna i harmonii czyli kosmosu. Program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój wzwyż opiera się na wyżej wymienionych zasadach i prawach. Umożliwiają one opracowanie takiego projektu zmian w jednostce, który zapewnia zrównoważenie, uspojnienie, transfer i partycypację struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów¹⁰⁵. Tego typu sytuacja prowadzi do rozwoju wzwyż.

Co wchodzi w skład programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój wzwyż w supernauczaniu szkolnym? W skład programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój wzwyż wchodzi¹⁰⁶: (1) temat (hasło kluczowe programu kształcenia), (2) cel wynikowy (końcowy), do którego mają dojść uczniowie, (3) cele operacyjne przedstawione w postaci zintegrowanych zadań szkolnych¹⁰⁷, będące środkami do osiągnięcia celu wynikowego, (4) metody i techniki relaksacji, wizualizacji i afirmacji¹⁰⁸, umożliwiające przede wszystkim likwidację blokad psychicznych, umysłowych i fizycznych, synchronizację funkcji fal mózgowych lewej i prawej półkuli oraz ukierunkowanie aktywności twórczej i odtwórczej uczniów na cel wynikowy i cele operacyjne przedstawione przy pomocy zintegrowanych zadań szkolnych, (5) metody, formy i środki dydaktyczne stymulujące i wspierające¹⁰⁹ zrównoważenie, uspojnienie, transfer i partycypację struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów w kolejnych sytuacjach edukacyjnych, (6) układy czynności nauczyciela i uczniów ujęte w pięciu podstawowych fazach¹¹⁰: (a) przygotowania, (b) projektowania, (c) realizowania, (d) podsumowywania i (e) planowania dalszej pracy lekcyjnej i międzylekcyjnej, (7) sytuacje edukacyjne

¹⁰¹ J. Gnitecki, *Obrazowanie językowe uczniów w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury” 1996, nr XVI.

¹⁰² J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra 1996.

¹⁰³ J. Gnitecki, *O realistyczną koncepcję pedagogiki ogólnej*, „Kultura i Edukacja” 1994, nr 1.

¹⁰⁴ J. Gnitecki, *Uniwersalne prawa kosmosu. Problem rozpoznawania, rozumienia i akceptacji*, Poznań 1994.

¹⁰⁵ J. Gnitecki, *Metoda intelektualnej intuicji w badaniach naukowych w pedagogice*, „Studia Edukacyjne” 1996, nr 1.

¹⁰⁶ J. Gnitecki, *Program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój*, Poznań 1997.

¹⁰⁷ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹⁰⁸ G. Lang, *Jak być lepszym w szkole. Trening mentalny dla dzieci i młodzieży*, Siemianowice Śl. 1995.

¹⁰⁹ J. Kujawiński, *Metody nauczania i wspierania w edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 1997.

¹¹⁰ J. Kujawiński, *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*, Warszawa 1990.

umożliwiający łączenie (na zasadzie zrównoważenia i uspoźnienia) uprzedniego doświadczenia uczniów z aktualnym i przyszłym¹¹¹.

Szczególną rolę w programie kształcenia stymulującym i wspierającym rozwój pełnią zintegrowane zadania szkolne¹¹² oparte na zespolonych operatorach i dostosowane do odrębnych funkcji mózgu męskiego i żeńskiego¹¹³. Umożliwiają one zrównoważenie struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów na różnych poziomach metalogiki asymetrycznego uspoźnienia¹¹⁴. Metalogika ta łączy, w zrównoważeniu i asymetrycznym uspoźnieniu, funkcje świadomości i podświadomości, układ programujący z układem realizującym, myślenie logiczne z myśleniem intuicyjnym lub — inaczej mówiąc — funkcje lewej i prawej półkuli mózgowej.

2. Etapy przygotowania programu kształcenia w supernauczaniu szkolnym stymulującym i wspierającym rozwój wzwyż

Jakie są kolejne etapy przygotowania kształcenia w supernauczaniu szkolnym stymulującym i wspierającym rozwój wzwyż? W przygotowaniu programów kształcenia w supernauczaniu szkolnym stymulującym i wspierającym rozwój wzwyż wyróżnić można kilka etapów. A oto kolejno następujące po sobie etapy:

(1) Opracowywanie celów wynikowych i operacyjnych czyli projektowanie takich zmian w uczniu, które zapewnią mu zrównoważenie struktur poznawczych i obrazowania językowego na określonym poziomie metalogiki asymetrycznego uspoźnienia¹¹⁵.

(2) Konstruowanie zintegrowanych zadań szkolnych dostosowanych do odmiennych funkcji mózgu męskiego i żeńskiego oraz tzw. mózgu pogodzonego¹¹⁶.

(3) Dobór metod i technik relaksacji, wizualizacji i afirmacji¹¹⁷ przy równoczesnym uwzględnieniu uprzedniego doświadczenia uczniów¹¹⁸.

(4) Określenie metod, form i środków dydaktycznych stymulujących i wspierających¹¹⁹ zrównoważenie, uspoźnienie, transfer i partycypację struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów.

¹¹¹ J. Gnitecki, *Metoda intelektualnej intuicji w badaniach naukowych w pedagogice*, „Studia Edukacyjne” 1996, nr 1.

¹¹² J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹¹³ A. Moir, D. Jessel, *Pleć mózgu*, Warszawa 1996.

¹¹⁴ J. Gnitecki, *Obrazowanie językowe w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury” 1996, nr XVI.

¹¹⁵ J. Gnitecki, *Metoda intelektualnej intuicji w badaniach naukowych w pedagogice*, „Studia Edukacyjne” 1996, nr 1.

¹¹⁶ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996; D. Moir, A. Jessel, *Pleć mózgu*, Warszawa 1996.

¹¹⁷ A. Szyszko-Bohusz, *Funkcja ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia*, Wrocław 1979; G. Lang, *Jak być lepszym w szkole. Trening mentalny dla dzieci i młodzieży*, Siemianowice Śl. 1995.

¹¹⁸ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

(5) Odpowiednie umiejscowienie wyróżnionych elementów (treściowych i metodycznych) i układu czynności nauczyciela i uczniów w strukturze organizacyjnej zajęć szkolnych obejmujących¹²⁰: (a) przygotowanie, (b) projektowanie, (c) realizowanie, (d) podsumowywanie i (e) planowanie dalszej pracy lekcyjnej i międzylekcyjnej.

(6) Przygotowanie w kolejnych projektach programów kształcenia sytuacji edukacyjnych umożliwiających łączenie (na zasadzie zrównoważenia i uspoźnienia) uprzedniego doświadczenia uczniów z doświadczeniem aktualnym i przyszłym¹²¹.

(7) Dydaktyczna¹²², teoretyczna¹²³, empiryczna, prakseologiczna i hermeneutyczna¹²⁴ weryfikacja programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój wzwyż w supernauczaniu szkolnym.

Co się składa na istotę każdego z wymienionych etapów? Punktem wyjścia etapu pierwszego nie jest tylko klasyczne sformułowanie celu wynikowego w kategoriach efektów finalnych uczenia się, rozumianych jako nowa wiedza, umiejętność, zdolność czy postawa, ale zaprojektowanie stanu zrównoważenia struktur poznawczych i obrazowania językowego na danym poziomie metalogiki asymetrycznego uspoźnienia¹²⁵. W zależności od projektowanego poziomu asymetrycznego uspoźnienia struktur poznawczych, opracowywane będą odpowiednie cele operacyjne (wykonawcze)¹²⁶. Ich liczba i kolejność realizacji nie jest przypadkowa czy dowolna (jak dotychczas), ale ściśle powiązana z projektowanym poziomem asymetrycznego uspoźnienia struktur poznawczych i obrazowania językowego oraz odrębnych funkcji mózgu męskiego, żeńskiego i pogodzonego (androgynicznego)¹²⁷. Przy czym operacyjny cel kształcenia wyznacza pewną funkcję atraktora dziwnego¹²⁸ na ośmiokrotnej ścieżce przekształceń struktur poznaw-

¹¹⁹ J. Kujawiński, *Metody edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1995, nr 1; R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1994; zob. też J. Gnitecki, *W poszukiwaniu metod kształcenia*, [w:] *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996, s. 9-32.

¹²⁰ J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, Warszawa 1990.

¹²¹ J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996.

¹²² K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Toruń 1994; B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa 1990.

¹²³ J. Gnitecki, *Stan aktualny badań i kierunki ewolucji supernauczania*, „Dydaktyka Literatury” 1997, nr XVII.

¹²⁴ J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra 1996; tegoż, *Metodologiczne problemy badań w pedagogice prakseologicznej*, Zielona Góra 1996; tegoż, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.

¹²⁵ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996; tegoż, *Stan aktualny badań i kierunki ewolucji supernauczania*, „Dydaktyka Literatury” 1997, nr XVII.

¹²⁶ R. Davis i in., *Konstruowanie systemu kształcenia*, Warszawa 1983; K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Toruń 1994.

¹²⁷ J. Gnitecki, *Metoda intelektualnej intuicji w badaniach naukowych w pedagogice*, „Studia Edukacyjne” 1996, nr 1.

¹²⁸ J. Gleick, *Chaos. Narodziny nowej nauki*, Poznań 1996.

czych¹²⁹. Natomiast dziwny atraktor określa typ zespolonego operatora zadaniowego, jaki należy zastosować w zintegrowanym zadaniu szkolnym (aby mogło zaistnieć zrównoważenie struktur poznawczych). Wszak wynik uczenia się (zachowanie końcowe) nie jest tylko jednoznacznym lub wieloznacznym opanowaniem pewnych sensów i znaczeń, ale ich zrównoważonym i uspołnionym ujęciem. Łączy on (w zrównoważeniu i uspołnieniu) jednoznaczność sensów z ich wieloznacznością i odwrotnie¹³⁰. Dopiero po wyznaczeniu funkcji dziwnego atraktora oraz typów zespolonych operatorów zadaniowych, które łączą w sobie funkcje twórcze i odtwórcze, przechodzi się do określenia sytuacji odniesienia i opracowania zintegrowanych zadań szkolnych będących dla niej swoistym testem¹³¹. To w sytuacji odniesienia uczeń będzie mógł przejawiać zachowania twórcze i odtwórcze na danym poziomie metalogiki asymetrycznego uspołnienia struktur poznawczych i obrazowania językowego. Ogniwem pośrednim pomiędzy sytuacją odniesienia a celem operacyjnym jest tu oczywiście test sytuacji odniesienia złożony z ośmiu typów zintegrowanych zadań szkolnych.

Kolejnym więc etapem w projektowaniu programu kształcenia jest konstruowanie zintegrowanych zadań szkolnych dostosowanych do odmiennych funkcji mózgu męskiego i żeńskiego oraz tzw. mózgu pogodzonego (androgynicznego)¹³². Zintegrowane zadania szkolne oparte są na zespolonym operatorze, który — łącząc przeciwstawne w sobie funkcje twórcze i odtwórcze — spełnia rolę dziwnego atraktora¹³³. Ów dziwny atraktor umożliwia zrównoważenie struktur poznawczych oraz ich uspołnienie i transfer na danym poziomie metalogiki asymetrycznego uspołnienia¹³⁴. Dzieje się tak dlatego, ponieważ zespolony operator zadaniowy łączy w sobie (w sposób zrównoważony) operacje formalne (odtwórcze) z postformalnymi (twórczymi), materiał zamknięty z otwartym oraz sposób algorytmiczny z heurystycznym¹³⁵. Dzięki tym dziwnym funkcjom operatora zespolonego możliwe jest zrównoważenie i uspołnienie struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów nie tylko w danej sytuacji odniesienia, ale także w całej przestrzeni edukacyjnej¹³⁶. Nie chodzi przy tym tylko o zrównoważenie struktur poznawczych — co jest postulowane w wielu współczesnych programach (nie tylko edukacyjnych)¹³⁷ — ale o ich uspołnienie i transfer¹³⁸. Ze zrównoważeniem łączy się

¹²⁹ J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1994; C. S. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa 1990; W. Karpiński, *Struktury poznawcze uczniów a wyniki nauczania*, Warszawa 1983, s. 17-39.

¹³⁰ J. Gnitecki, *Obrazowanie językowe w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury” 1996, nr XVI.

¹³¹ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹³² A. Moir, D. Jessel, *Pleć mózgu*, Warszawa 1996.

¹³³ J. Gleick, *Chaos. Narodziny nowej nauki*, Poznań 1996.

¹³⁴ J. Gnitecki, *Obrazowanie językowe w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury” 1996, nr XVI.

¹³⁵ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹³⁶ W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

¹³⁷ L. Domka, *Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju*, Poznań 1996.

zachowanie pewnego „status quo” czyli dotychczasowego stanu (np. w programach proekologicznych mówi się o zachowaniu czegoś (np. obecnej biosfery) dla następnych pokoleń¹³⁹. Natomiast postulowane tu zrównoważenie, uspołnienienie i transfer łączy się z rozwojem wzwyż — a więc przekraczaniem aktualnego stanu¹⁴⁰. Dlatego program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój wzwyż wymaga zastosowania ośmiu typów zintegrowanych zadań szkolnych¹⁴¹.

Aby zespolone operatory zintegrowanych zadań szkolnych spełniły rolę dziwnych atraktorów¹⁴² (czyli umożliwiły zrównoważenie, uspołnienienie i transfer struktur poznawczych w przestrzeni edukacyjnej), potrzebne jest zlikwidowanie blokad psychicznych, umysłowych i fizycznych. Wymaga to zastosowania odpowiednich metod i technik relaksacji, wizualizacji i afirmacji.

Następnym więc etapem w konstruowaniu programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój wzwyż jest dobór odpowiednich metod i technik relaksacji, wizualizacji i afirmacji przy równoczesnym uwzględnieniu uprzedniego doświadczenia uczniów¹⁴³. Relaksacja umożliwia nie tylko zlikwidowanie blokad psychicznych, umysłowych i fizycznych¹⁴⁴, ale także synchronizację funkcji fal mózgowych lewej i prawej półkuli¹⁴⁵. Z kolei wizualizacja jest wyobrażeniem sobie oczekiwanego stanu rzeczy¹⁴⁶ w ośmiu wyróżnionych typach sytuacji odniesienia, którym odpowiada ośmiokrotna ścieżka przekształceń struktur poznawczych¹⁴⁷. Natomiast afirmacja jest przyjęciem do realizacji (aprobowaniem) ośmiu wyróżnionych sytuacji odniesienia i odpowiadającej im ośmiokrotnej ścieżki przekształceń struktur poznawczych¹⁴⁸. W wyniku afirmacji następuje przekazanie ze świadomości (układ programujący) do nieświadomości (układ realizujący) przyjętego programu przekształceń struktur poznawczych na ośmiokrotnej ścieżce¹⁴⁹. Przy czym układ programujący korzysta z uprzedniego doświadczenia, a

¹³⁸ K. Baranowicz, *Program kształcenia — próba wyjścia poza schematy*, Łódź 1994; J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹³⁹ L. Domka, *Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju*, Poznań 1996.

¹⁴⁰ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

¹⁴¹ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹⁴² J. Gleick, *Chaos. Narodziny nowej nauki*, Poznań 1996.

¹⁴³ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹⁴⁴ K. Gozdek-Michaélis, *Supermożliwości twojego umysłu. Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Warszawa 1994; G. Lang, *Jak być lepszym w szkole. Trening mentalny dla dzieci i młodzieży*, Siemianowice Śl. 1995.

¹⁴⁵ S. Ostrander, L. Schroéder, *Superlearning*, London 1979, s. 96.

¹⁴⁶ G. Lang, *Jak być lepszym w szkole. Trening mentalny dla dzieci i młodzieży*, Siemianowice Śl. 1995; F. J. Paul-Cavallier, *Wizualizacja. Od obrazu do działania*, Poznań 1996.

¹⁴⁷ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹⁴⁸ F. J. Paul-Cavallier, *Wizualizacja. Od obrazu do działania*, Poznań 1996; L. Schroéder, S. Ostrander, *Superlearning*, London 1979.

¹⁴⁹ G. Lang, *Jak być lepszym w szkole. Trening mentalny dla dzieci i młodzieży*, Siemianowice Śl. 1995; G. Łozanow, *Suggestopedy*, New York 1978.

układ realizujący wprowadza aktualne doświadczenie¹⁵⁰. Razem uprzednie i aktualne doświadczenie składa się na doświadczenie przyszłe¹⁵¹. Uspójnienie uprzedniego i aktualnego doświadczenia uczniów ma charakter asymetryczny¹⁵². Ponadto wymaga ono wcześniejszego zrównoważenia struktur poznawczych. Warto zauważyć, iż wraz ze zwiększającym się zrównoważeniem i asymetrycznym uspójnieniem następuje zmniejszony udział doświadczenia uprzedniego przy równoczesnym zwielokrotnieniu udziału doświadczenia wtórnego¹⁵³. Rośnie więc udział wariancji zmiany w uczniu wyjaśnionej wpływem czynników głównych¹⁵⁴ (doświadczenia aktualnego wyznaczonego przez zespolony operator zintegrowanego zadania szkolnego), a relatywnie mniejsza się udział wariancji zmiany wyjaśnionej wpływem czynników ubocznych¹⁵⁵ (uprzedniego doświadczenia). Dzięki temu dochodzi do ujawnienia się niezwykłego fenomenu określanego współcześnie jako asymetria uspójnienia. Jest ona podstawą rozwoju wzwyż. Aby nastąpiło uspójnienie uprzedniego i aktualnego doświadczenia w doświadczenie przyszłe, konieczne jest także określenie metod, form i środków dydaktycznych stymulujących i wspierających zrównoważenie, uspójnienie, transfer i partycypację struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów w przestrzeni edukacyjnej.

Kolejnym etapem w opracowywaniu programu kształcenia jest określenie metod, form i środków dydaktycznych stymulujących i wspierających zrównoważenie, uspójnienie, transfer i partycypację struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów w przestrzeni edukacyjnej¹⁵⁶. Poprzez metody, formy i środki dydaktyczne nauczyciel w różnym stopniu partycypuje w rozwoju uczniów. Partycypacja ta ma charakter ambiwalentny, gdyż oparta jest na stymulowaniu (głównie poprzez zintegrowane zadania szkolne) i wspieraniu edukacyjnym (głównie w oparciu o różnego typu sytuacje zadaniowe)¹⁵⁷. O ile w pierwszym przypadku nauczyciel stawia uczniowi zadanie szkolne, to w drugim sytuacja jest odwrócona — to uczeń sam sobie projektuje zadanie a nauczyciel wspiera go w tych wysiłkach¹⁵⁸. Zasadniczy jednak problem sprowadza się do określenia metod, form i środków dydaktycznych, które stymulują i wspierają zrównoważenie, uspójnienie, transfer i partycypację struktur poznawczych i obrazowania językowego

¹⁵⁰ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996; C. Rose, *Accelerated Learning*. Aylesburg, Bucks 1985.

¹⁵¹ J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra 1996.

¹⁵² J. Gnitecki, *Metoda intelektualnej intuicji w badaniach naukowych w pedagogice*, „Studia Edukacyjne” 1996, nr 1.

¹⁵³ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹⁵⁴ J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.

¹⁵⁵ J. Gnitecki, *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*, Poznań 1993.

¹⁵⁶ J. Gnitecki, *Obrazowanie językowe w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury” 1996, nr XVI.

¹⁵⁷ J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Poznań 1996; J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996; J. Kujawiński, *Metody edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1995, nr 1.

¹⁵⁸ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996; G. Lang, *Jak być lepszym w szkole. Trening mentalny dla dzieci i młodzieży*, Siemianowice Śl. 1995.

uczniów w przestrzeni edukacyjnej¹⁵⁹. Przy czym punktem wyjścia jest ustalenie metod zrównoważenia struktur poznawczych na danym poziomie metalogiki asymetrycznego uspoźnienia¹⁶⁰. Dopiero po osiągnięciu stanu zrównoważenia struktur poznawczych możliwe jest ich uspoźnienie w różnych kierunkach rzutowania czyli transfer¹⁶¹. Z kolei transfer otwiera drogę do partycypacji¹⁶². Wyróżnione tu elementy treściowe i metodyczne programu kształcenia wymagają odpowiedniego umiejscowienia w strukturze czynności nauczyciela i uczniów.

Kolejnym więc etapem projektowania programów kształcenia jest odpowiednie umiejscowienie wyróżnionych elementów treściowych i metodycznych w układzie czynności nauczyciela i uczniów oraz strukturze formalnej zajęć szkolnych obejmujących: (a) przygotowanie, (b) projektowanie, (c) realizowanie, (d) podsumowywanie, (e) planowanie dalszej pracy lekcyjnej i domowej. Powstaje w ten sposób program kształcenia obejmujący konkretną jednostkę metodyczną. Co wchodzi w skład poszczególnych faz tworzących strukturę formalną zajęć szkolnych?

Przygotowanie polega na usunięciu blokad psychicznych, fizycznych i umysłowych uniemożliwiających synchronizację funkcji lewej i prawej półkuli oraz zaprogramowanie wewnętrzne ucznia¹⁶³. W związku z tym w oparciu o relaksację wprowadza się ucznia w stan alfa¹⁶⁴. Prowadzi to do zlikwidowania blokad psychicznych, fizycznych i umysłowych, które stanowią poważną przeszkodę w efektywnym uczeniu się. Zaprogramowanie wewnętrzne ucznia umożliwia wizualizacja i afirmacja oczekiwanego stanu wiedzy, umiejętności i sprawności¹⁶⁵. Następuje tu nie tylko wstępne ogarnięcie całości materiału nauczania przeznaczonego do opanowania, ale również celów wynikowych (pożądaný stan zrównoważenia i uspoźnienia) i operacyjnych (osiem projektowanych sytuacji odniesienia i odpowiadających im zespolonych operatorów zadaniowych)¹⁶⁶.

Projektowanie polega na aktywnym, twórczo-odtwórczym zaplanowaniu sposobów przetwarzania materiału nauczania za pomocą (odpowiednio dobranych) zintegrowanych zadań szkolnych. Zadania te odbierane są nie tylko do celów operacyjnych i

¹⁵⁹ J. Gnitecki, *W poszukiwaniu metod kształcenia*, [w:] *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996; W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

¹⁶⁰ J. Gnitecki, *Obrazowanie językowe w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury” 1996, nr XVI; J. Gnitecki, *Od geometrii Euklidesa do geometrii Wszechświata*, [w:] *Świat, edukacja, Wszechświat*, Poznań 1997.

¹⁶¹ K. Baranowicz, *Program kształcenia — próba wyjścia poza schematy*, Łódź 1994; J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹⁶² J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996; Z. Zdybicka, *Partycypacja bytu w ujęciu Platona*, „Dydaktyka Literatury” 1996, nr XVI.

¹⁶³ K. Gozdek-Michaélis, *Supermożliwości twojego umysłu. Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Warszawa 1994; G. Lang, *Jak być lepszym w szkole. Trening mentalny dla dzieci i młodzieży*, Siamianowice Śl. 1995.

¹⁶⁴ C. Rose, *Accelerated learning* Aylesburg, Bucks 1985; L. E. Stefański, *Supernauczanie*, 1990.

¹⁶⁵ F. J. Paul-Cavallier, *Wizualizacja. Od obrazu do działania*, Poznań 1996.

¹⁶⁶ R. Davis i in., *Konstruowanie systemu kształcenia*, Warszawa 1983; J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

sytuacji odniesienia, ale również dostosowane do odmiennych funkcji mózgu męskiego i żeńskiego¹⁶⁷. Warto podkreślić, iż tak pojęte projektowanie łączy się też ze zgłaszaniem rozwiązania zintegrowanych zadań szkolnych. Stanowi to elastyczne przejście do fazy realizacji.

Realizacja polega na tworzeniu bądź odtwarzaniu niestereotypowych lub stereotypowych operacji wykonywanych na otwartym lub zamkniętym materiale nauczania w sposób heurystyczny lub algorytmiczny¹⁶⁸ w stanie relaksacji alfa umożliwiającej synchronizację funkcji lewej i prawej półkuli mózgowej. W stanie tym ciało jest rozluźnione, a umysł przygotowany do tworzenia stereotypowo-niestereotypowych połączeń¹⁶⁹. Muzyka jest tu czynnikiem dominującym, a zintegrowane zadania szkolne rozwiązywane są niejako w jej tle¹⁷⁰. Następuje przy tym intensywne kodowanie i podprogowe uwewnętrznianie formalnych i postformalnych typów operacji wykonywanych na materiale nauczania (co wskazuje na operacyjny charakter uczenia się)¹⁷¹ algorytmicznego i heurystycznego sposobu wykonywania operacji formalnych i postformalnych na zamkniętym i otwartym materiale nauczania (co wykazuje związek z asocjacyjno-operacyjnym charakterem uczenia się)¹⁷². Oczywiście w fazie tej następuje receptywne, a zarazem twórczo-odtwórcze przetwarzanie materiału nauczania. Prowadzi to do uzyskania zróżnicowanych, a zarazem zrównoważonych wyników rozpatrywanych w aspekcie poprawności i oryginalności. Równoczesna z rozwiązywaniem zintegrowanych zadań szkolnych wiąże się zmiana w uczniu¹⁷³. Zagadnienia te rozpatrywane są w fazie podsumowania.

Podsumowanie polega na analizie uzyskanych rezultatów oraz konsekwencji wynikających z rozwiązania zintegrowanych zadań szkolnych dla rozwoju wzwyż. Z rozwiązaniem zintegrowanych zadań szkolnych łączy się bowiem zmiana w uczniu¹⁷⁴. Polega ona na zrównoważeniu, uspołnieniu, transferze i partycypacji struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów w przestrzeni edukacyjnej¹⁷⁵. Uspołnienie zrównowa-

¹⁶⁷ J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy wizualizacji i obrazowania językowego uczniów w przestrzeni edukacyjnej*, [w:] *Media i edukacja*, Poznań 1997; A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu*, Warszawa 1996.

¹⁶⁸ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹⁶⁹ C. Rose, *Accelerated learning*, Aylesburg, Bucks 1985.

¹⁷⁰ K. Gozdek-Michaélis, *Supermożliwości twojego umysłu. Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Warszawa 1994.

¹⁷¹ H. Aebli, *Dydaktyka psychologiczna*, Warszawa 1982; J. Trempała, *Rozumowanie w okresie wczesnej dorosłości*, Warszawa-Poznań 1989, s. 9.

¹⁷² J. Gnitecki, *Realizacja programu szkolnego w procesie kształcenia*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994, nr 6, s. 59.

¹⁷³ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996; W. Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1987.

¹⁷⁴ J. Gnitecki, *Interpretacja zmian w uczniu w różnych koncepcjach pedagogicznych*, „Życie Szkoły” 1994, nr 7; W. Kojs, *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Katowice 1988.

¹⁷⁵ J. Gnitecki, *Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, [w:] *Problemy aksjologiczne w pedagogice ogólnej*, red. T. Kukulowicz, Lublin 1997; W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

ważonych struktur poznawczych ma charakter asymetryczny¹⁷⁶. Owa asymetria uspojniona może być dokonywana w kierunku makro (nadwyżki sensu) i(lub) mikro (redukcji sensu). Jest ona głównym źródłem zmian w uczeniu pojmowanych jako rozwój wzwyż. Kierunek uspojnienia jest zależny od typu zintegrowanych zadań szkolnych. Mogą to być zintegrowane zadania z tzw. nadwyżką i(lub) redukcją sensu. Tego typu zadania są też dostosowane do odrębnych funkcji mózgu męskiego, żeńskiego i pogodzonego (androgynicznego)¹⁷⁷. Ponadto konieczne jest tu łączenie uprzedniego doświadczenia uczniów z doświadczeniem aktualnym. Wiadomo, że chłopcy preferują bardziej związki rzeczowe i zadania z kolejno następującą nadwyżką sensu¹⁷⁸. Owa kolejna następująca po sobie nadwyżka sensu umożliwia im przejście od związków rzeczowych do osobowych. Z kolei dziewczęta skupiają bardziej uwagę na związkach osobowych i zadaniach z kolejno następującą redukcją sensów i znaczeń. To kolejno następująca po sobie redukcja sensu pozwala im przejść od związków osobowych (bardzo zróżnicowanych i bogatych) do rzeczowych. Ale zarazem poprzez zadania równocześnie z nadwyżką i redukcją sensu możliwe jest obustronne aktywowanie funkcji fal mózgu męskiego i żeńskiego. Prowadzi to do ukształtowania funkcji mózgu pogodzonego (androgynicznego)¹⁷⁹. Umożliwia też przejście do planowania dalszej pracy lekcyjno-domowej umożliwiającej dalszy rozwój wzwyż na kolejnych poziomach metalogiki asymetrycznego uspojnienia.

Planowanie dalszej pracy lekcyjno-domowej polega na wstępnym, wewnętrznym zaprogramowaniu uczniów pod względem treściowym i metodycznym. To zaprogramowanie wewnętrzne dokonywane jest w stanie wyciszenia (relaksacji), wizualizacji i afirmacji¹⁸⁰. Celem jego jest usunięcie barier psychologicznych i blokad umysłowych i fizycznych, które uniemożliwiają przyspieszone uczenie się w dalszej pracy lekcyjnej i domowej¹⁸¹. W fazie tej następuje też wstępne określenie materiału nauczania, który poddany zostanie przetworzeniu na następnej lekcji, a także rozeznanie w zakresie ce-

¹⁷⁶ J. Gnitecki, *Metoda intelektualnej intuicji w badaniach naukowych w pedagogice*, „Studia Edukacyjne” 1996, nr 1.

¹⁷⁷ J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy wizualizacji i obrazowania językowego uczniów w przestrzeni edukacyjnej*, [w:] *Media i edukacja*, Poznań 1997; A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu*, Warszawa 1996.

¹⁷⁸ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996; A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu*, Warszawa 1996.

¹⁷⁹ D. Das, *Mózg pogodzony*, „Nie z Tej Ziemi” 1992, nr 2, s. 22-23; A. Lurker, *Przesłanie symboli w mitach, kulturach i religiach*, Kraków 1994, s. 270; A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu*, Warszawa 1996.

¹⁸⁰ G. Lang, *Jak być lepszym w szkole. Trening mentalny dla dzieci i młodzieży*, Siemianowice Śl. 1995; F. J. Paul-Cavallier, *Wizualizacja. Od obrazu do działania*, Poznań 1996; C. Rose, *Accelerated learning*, Aylesburg, Bucks 1985; A. Szyszko-Bohusz, *Funkcja ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia*, Wrocław 1979.

¹⁸¹ J. Kujawiński, *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*, Warszawa 1990; P. Kummer, *Podświadomość. Twój partner. O sile pozytywnego myślenia*, Warszawa 1995.

łów wynikowych oraz operacyjnych. Faza ta stanowi też elastyczne przejście do kolejnych zajęć szkolnych¹⁸².

Następnym etapem jest przygotowanie w kolejnych projektach programów kształcenia sytuacji edukacyjnych umożliwiających łączenie uprzedniego doświadczenia z doświadczeniem aktualnym i przyszłym¹⁸³. W etapie tym chodzi też o zrównoważenie i uspoźnienie struktur poznawczych i obrazowania językowego na danym poziomie metalogiki asymetrycznego uspoźnienia¹⁸⁴ uprzedniego i aktualnego doświadczenia uczniów¹⁸⁵. Powstają w ten sposób programy kształcenia o różnej asymetrii uspoźnienia¹⁸⁶. Przykładowo może to być¹⁸⁷: (1) program maksymalistyczny na najniższym ($k = 1$) poziomie metalogiki asymetrycznego uspoźnienia według wzoru:

$$\begin{array}{l} 1 + 3 \Rightarrow 4 \\ 4 \Rightarrow 1 \\ 1 + 3 \Rightarrow 4 \text{ itd.} \end{array}$$

Łatwo zauważyć, iż 25% wariacji zmiany w uczeniu pochodzi wówczas z uprzedniego doświadczenia a 75% wariacji zmiany pochodzi z doświadczenia aktualnego; z sytuacją taką spotykamy się w przypadku stosowania zintegrowanych zadań szkolnych z nadwyżką sensu — oczywiście w przypadku zintegrowanych zadań szkolnych z redukcją sensu rozkład wariacji zmiany w uczeniu jest odwrotny; (2) program maksymalistyczny możliwie na najwyższym poziomie metalogiki asymetrycznego uspoźnienia według wzorów¹⁸⁸:

$$\begin{array}{ccc} \begin{array}{l} 1 + 9 \Rightarrow 10 \\ 10 \Rightarrow 1 \\ 1 + 9 \Rightarrow 10 \\ \text{itd.} \end{array} & \text{lub} & \begin{array}{l} 1 + 27 \Rightarrow 28 \\ 28 \Rightarrow 1 \\ 1 + 27 \Rightarrow 28 \\ \text{itd.} \end{array} & \text{lub} & \begin{array}{l} 1 + 81 \Rightarrow 82 \\ 82 \Rightarrow 1 \\ 1 + 81 \Rightarrow 82 \\ \text{itd.} \end{array} \end{array}$$

Łatwo zauważyć, iż rozkłady wariacji są tu dla drugiego ($k = 2$), trzeciego ($k = 3$) i czwartego ($k = 4$) poziomu metalogiki asymetrycznego uspoźnienia następujące: 10% wariacji zmiany — uprzednie doświadczenie i 90% wariacji zmiany — aktualne doświadczenie, 3,75% wariacji zmiany — uprzednie doświadczenie i 94,43% wariacji zmiany — aktualne doświadczenie; 1,22% wariacji zmiany — uprzednie doświadczenie i 99,78% wariacji zmiany — aktualne doświadczenie; oczywiście tak jest w przypadku stosowania zintegrowanych zadań szkolnych z nadwyżką sensu; w tego typu programach realizowana jest zasada maksymalnego rozwoju wzwyż¹⁸⁹; (3) program

¹⁸² J. Kujawiński, *Fazy działalności uczniów*, [w:] *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Zarys metodyki 1990.

¹⁸³ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹⁸⁴ J. Gnitecki, *Metoda intelektualnej intuicji w badaniach naukowych w pedagogice*, „Studia Edukacyjne” 1996, nr 1.

¹⁸⁵ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹⁸⁶ J. Gnitecki, *Program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój*, Poznań 1997.

¹⁸⁷ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹⁸⁸ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹⁸⁹ J. Gnitecki, *Program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój*, Poznań 1997.

minimalistyczny, ale na maksymalnym poziomie metalogiki asymetrycznego uspoźnienia¹⁹⁰; przy czym owe minimum może dotyczyć np. poziomu trzeciego metalogiki asymetrycznego uspoźnienia i przebiegać według wzoru:

$$\begin{array}{l} 1 + 27 \Rightarrow 28 \\ 28 \Rightarrow 1 \\ 1 + 27 \Rightarrow 28 \end{array}$$

itd.

Powstaje w ten sposób program minimalistyczny rozwoju wzwyż, ale na maksymalnym poziomie metalogiki asymetrycznego uspoźnienia — w tym przypadku jest to poziom trzeci ($k = 3$); (4) program zakładający pewne wspólne minimum poziomu metalogiki asymetrycznego uspoźnienia — np. może to być poziom pierwszy ($k = 1$) lub drugi ($k = 2$) z marginesem swobody co dalej — czy to ma być metalogika asymetrycznego uspoźnienia w kierunku makro (nadwyżki sensu) czy mikro (redukcji sensu); może też tu być realizowana równocześnie metalogika asymetrycznego uspoźnienia w kierunku makro i mikro dla funkcji tzw. mózgu pogodzonego (androgynicznego). Zaprezentowane tu przykłady programów kształcenia nie wyczerpują wszystkich możliwości asymetrii uspoźnienia uprzedniego i aktualnego doświadczenia i wspierania rozwoju wzwyż. W wystarczającym stopniu ukierunkowują jednak poszukiwania badawcze w zakresie konstruowania i weryfikacji programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój wzwyż¹⁹¹.

Końcowym więc etapem przygotowania programu kształcenia w supernauczaniu szkolnym stymulującym i wspierającym rozwój wzwyż jest dydaktyczna, teoretyczna, empiryczna, prakseologiczna i hermeneutyczna weryfikacja programów kształcenia. Co stanowi o istocie każdego z wyróżnionych typów weryfikacji programów kształcenia? Istota weryfikacji dydaktycznej polega na określeniu czy wynikowy cel programu kształcenia został zrealizowany w oparciu o zastosowanie metody, formy i środki dydaktyczno-wychowawcze¹⁹². Chodzi tu też o stwierdzenie, jaka istnieje rozbieżność między programem założonym a realizowanym. Jakie czynniki główne i uboczne, będące źródłem i warunkiem dokonywania zmian w uczniu, wpływają na zmniejszenie rozbieżności między programem założonym a realizowanym¹⁹³. Z kolei o istocie weryfikacji teoretycznej stanowi zgodność projektowanego programu kształcenia z przyjętym modelem edukacji opartym na supernauczaniu szkolnym stymulującym i wspierającym rozwój wzwyż¹⁹⁴. Przy braku zgodności przyjęte rozwiązania programowe nie będą trafne. Mogą więc prowadzić do zahamowania rozwoju wzwyż. Brak trafności rozwią-

¹⁹⁰ J. Gnitecki, *Metoda intelektualnej intuicji w badaniach naukowych w pedagogice*, „Studia Edukacyjne” 1996, nr 1.

¹⁹¹ J. Gnitecki, *Program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój*, Poznań 1997.

¹⁹² R. Davis i in., *Konstruowanie systemu kształcenia*, Warszawa 1983; K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Toruń 1994.

¹⁹³ J. Gnitecki, *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*, Zielona Góra 1991.

¹⁹⁴ J. Gnitecki, *Program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój*, Poznań 1997.

zań programu kształcenia uniemożliwia też osiągnięcie celu wynikowego programu kształcenia oraz jest powodem poważnych rozbieżności między programem założonym a realizowanym¹⁹⁵.

Natomiast weryfikacja empiryczna, prakseologiczna i hermeneutyczna zmierza kolejno do¹⁹⁶: (1) opisu empirycznego i wyjaśnienia zmiany w uczniu, (2) przedopisu i wyznaczenia prakseologicznej skuteczności dokonywania zmiany w uczniu, (3) opisu i przedopisu oraz hermeneutycznej interpretacji i rozumienia sensu dokonywania zmiany w uczniu wyrażonej w kategoriach zrównoważonego obrazowania językowego w trzech kolejnych sytuacjach zadaniowych, obejmujących uprzednie, aktualne i przyszłe doświadczenie edukacyjne¹⁹⁷. Przy czym doświadczenie przyszłe jest oparte na doświadczeniu uprzednim i aktualnym¹⁹⁸. Pełne wyjaśnienie wariacji zmiany w uczniu spowodowanej wpływem czynników głównych i ubocznych w trzech wyróżnionych sytuacjach zadaniowych¹⁹⁹, na założonym poziomie metalogiki asymetrycznego uspołnienia²⁰⁰, stanowi końcowy etap przygotowywania programu kształcenia w supernauczaniu szkolnym stymulującym i wspierającym rozwój wzwyż²⁰¹.

¹⁹⁵ J. Gnitecki, *Procedura ewaluacyjne*, [w:] *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1994; H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995.

¹⁹⁶ J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra 1996; tegoż, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996; tegoż, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.

¹⁹⁷ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

¹⁹⁸ J. Gnitecki, *W poszukiwaniu koncepcji programów kształcenia*, „Dydaktyka Literatury” 1994, nr XVI.

¹⁹⁹ J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996.

²⁰⁰ J. Gnitecki, *Obrazowanie językowe w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury” 1996, nr XVI.

²⁰¹ J. Gnitecki, *Program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój*, Poznań 1997.