



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Nauczyciel i szkoła - kilka uwag o przemianach funkcji

Author: Wojciech Kojs

Citation style: Kojs Wojciech. (2000). Nauczyciel i szkoła - kilka uwag o przemianach funkcji. "Nauczyciel i Szkoła" (2000, nr 2, s. 13-22).



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Wojciech Kojs

Nauczyciel i szkoła — kilka uwag o przemianach funkcji

1. Niektóre wyznaczniki przemian edukacyjnych

Sytuacja nauczyciela i szkoły w społeczeństwie, a także sytuacja systemów edukacyjnych, zawsze była współkreślana i wyznaczana przez kondycję innych systemów społecznych, szczególnie gospodarkę, ustrój społeczno-polityczny, panującą ideologię, oraz naukę i kulturę.

Funkcje członków społeczności ludzkiej zawsze były i są jakoś zróżnicowane: ze względu na wiek, płeć, stan zdrowia, zainteresowania, posiadane zdolności przywódcze i kierownicze, uznanie społeczne; ze względu na przynależność klasową, warstwową, zawodową, religijną i kulturową, a edukacja była i jest narzędziem ich wytwarzania, podtrzymywania, pogłębiania lub niwelowania.

Przekształcenia polskiego systemu oświatowego, w tym przede wszystkim systemu szkolnego, towarzyszą radykalnym przemianom ustroju politycznego i społecznego, a także przemianom życia gospodarczego i kulturalnego. Są odpowiedzią na dokonujące się transformacje, stanowiąc równocześnie nieodłączny i niezbędny ich składnik. Osiągnięcia naukowo-techniczne ostatniego ćwierćwiecza, zwłaszcza w dziedzinie informatyki, komputeryzacji i automatyzacji są katalizatorami tych przemian, przyspieszają ich tempo i tworzą ich nowe oblicze. Sprzężone z sobą mechanizmy zmian wyznaczają kolejny, postindustrialny etap w rozwoju człowieka, a symbolizuje go globalna rewolucja informacyjna. W skutkach, niedostatecznie rozpoznanych jeszcze, zdaje się prowadzić do społeczeństw całkowicie uzależnionych od treści, sposobu i tempa otrzymywania, przekształcania, magazynowania i przesyłania informacji. Zrozumiałymi są więc pojawiające się nazwy takich cech tych społeczeństw, jak „uczące się”, „oparte na wiedzy”, „informacyjne”, „kognitariuszy” [Kozielecki 1995, Biała Księga Komisji Europejskiej].

Wielkie odkrycia i wynalazki, takie między innymi jak wynalazek pisma, druku, radia i telewizji, każdorazowo były związane ze sposobem, zakresem i szybkością przekazywania i rozpowszechniania informacji, prowadziły do istotnych zmian w systemach kształcenia, łącznie z próbami ich zastąpienia, zwłaszcza zadań związanych z problemem przekazu informacji. Naukowe i techniczne

dokonania ostatnich lat, umożliwiające skupienie na niewielkich przestrzeniach olbrzymich zasobów informacji z możliwościami coraz łatwiejszego i szybszego do nich dostępu, z możliwościami niemal natychmiastowego ich przetwarzania, stanowią kolejne wyzwanie tak dla zinstytucjonalizowanej edukacji szkolnej, jak też dla coraz powszechniejszej edukacji pozaszkolnej. Olbrzymie zasoby informacji, obejmujące zawartość wielu bibliotek, mogą być ulokowane i prezentowane niemal w każdym domu.

Stworzone i nagromadzone przez człowieka dobra kultury duchowej i materialnej, w zawrotnym tempie wzbogacane i powiększane, swą informacyjną zawartością wielokrotnie przekraczające jego możliwości percepcyjne, często czynią go — poprzez intensywność i różnorodność oddziaływań, sprzeczności i brak uporządkowania prezentowanych treści — bezradnym, zagubionym, podatnym na tzw. gwałt symboliczny i poczucie bezsensu życia, podatnym na frustrację i agresję.

Jak wiadomo, szkoła jako instytucja pojawiła się w celu usprawnienia sposobu przekazywania młodemu pokoleniu nagromadzonych doświadczeń: „zwykle” uczestniczenie w życiu społecznym nie wystarczało do zabezpieczenia jego istnienia. Po wiekach, a nawet tysiącach lat okazało się, że szkoła nie jest w stanie ani przechować, ani przekazać zgromadzonych w postaci wiedzy i umiejętności doświadczeń.

Pojawiły się więc biblioteki i muzea, jako inny sposób zabezpieczania dziedzictwa kultury duchowej i materialnej człowieka. Jednak narastająca wiedza i te instytucje stawia — podobnie jak w przypadku szkoły — w sytuacji nieustannego kryzysu i zagrożenia.

Szkoły, biblioteki i muzea to świadectwa, a zarazem źródła geniuszu ludzkiego, to warunki niezbędne istnienia i dalszego rozwoju człowieka. Powołane do życia, są narzędziami służącymi rozwiązaniu pewnych problemów: lepiej lub gorzej spełniając wyznaczone im funkcje, stają się rzeczywistością społeczną, która ma tendencje do samoobrony m.in. przez uzasadnianie nieodzowności swego istnienia i konieczności dalszego rozwoju. Zasłaniają tym samym możliwości innego spojrzenia na sposoby rozwiązywania pierwotnych problemów.

Pierwotnym problemem społecznym nie był problem szkoły jako instytucji, a problem edukacji, czyli problem informacyjnej komunikacji związanej z wywoływaniem pewnych korzystnych — z takiego czy innego powodu — zmian osobowości kształconych jednostek. To te zmiany, i ukształtowane osobowości były i są istotne dla społecznego bytu, a nie szkoły jako takie. Pojawia się więc wielokrotnie stawiane pytanie, czy szkoła jest potrzebna, czy można z niej zrezygnować i doprowadzić do deskolaryzacji społeczeństwa. Jeśli szkoła jest środkiem rozwiązywania pierwotnego problemu edukacji, to czy są jakieś inne środki (narzędzia) za pomocą których może on być rozwiązywany? Pytanie ma charakter retoryczny, bowiem cały system edukacji pozaszkolnej daje tu odpowiedź pozytywną.

Tak w edukacji szkolnej, jak i pozaszkolnej uwzględnia się zazwyczaj takie jej aspekty, jak: 1. cele kształcenia; 2. stosowne informacje dostarczone osobie uczącej się (dziecku, człowiekowi dorosłemu) w odpowiednim czasie, miejscu i kolejności; 3. stwarzanie warunków sprzyjających odbieraniu, przetwarzaniu i wytwarzaniu informacji, ocenie i przeżyciu, a także przechowaniu i zastosowaniu informacji. Warunki te tworzą między innymi wyjściowe, podstawowe informacje w postaci schematów obrazowych i pojęciowych zawartych w umyśle uczącej się jednostki, a także odpowiednie systemy zadań; stworzenie zapotrzebowania na produkty uczenia się, na wytwory ekspresji jednostki uczącej się, umożliwiające równocześnie społeczną kontrolę, ocenę i akceptację jej osiągnięć. Okazuje się, że takie okoliczności i takie warunki mogą się pojawić także w instytucjach, których prymarną funkcją nie jest edukacja.

Funkcje edukacyjne pełnią — w mniejszym lub większym zakresie — wszelkie instytucje, w tym cały system i aparat władzy państwowej. Można przyjąć, że obok tradycyjnie pojmowanego systemu oświatowego, w tym systemu szkolnego oraz kościołów, znaczącą rolę edukacyjną pełnią zakłady pracy i wojsko. Również państwową władzę ustawodawczą, sądowniczą i wykonawczą należy zaliczyć do najbardziej wpływowych systemów edukacji obywatelskiej. Przypisanie im dużej siły oddziaływania społecznego oznacza tylko, że wywołują znaczące zmiany w świadomości społecznej — tak pozytywne, jak i negatywne.

Często ujawniające się kryzysy władzy państwowej, tak w krajach ubogich, jak i rozwiniętych, wskazują na ścisłe związki z kryzysami edukacji. Kryzysowi państwa, przejawiającemu się w różnych sferach, m.in. administracyjnej, bezpieczeństwa wewnętrznego i opieki socjalnej, towarzyszy kryzys obywatelstwa, prawa, ideologii i rodziny: świadomości obywatelskiej, edukacji i kultury obywatelskiej, poczucia braku bezpieczeństwa, praworządności i sprawiedliwości, odczuwanie braku wspólnoty, wzajemnego zaufania i odpowiedzialności [Gołębiowski 1999].

Sytuacje kryzysowe państwa, obywatelstwa, prawa, ideologii i rodziny pojawiają się na tle przemian cywilizacyjnych:

— gwałtownego wzrostu znaczenia wiedzy i informacji we współczesnym świecie, a także nośników informacji, robotyzacji produkcji; globalnej multimedialnej komunikacji międzyludzkiej;

— przekształcania się narodowych systemów gospodarczych w globalny system gospodarczy;

— porzucania centralizacji kierowania i zarządzania na rzecz decentralizacji;

— przechodzenia demokracji przedstawicielskiej w demokrację uczestniczącą;

— przekształcania zinstytucjonalizowanej pomocy socjalnej na rzecz samopomocy;

— przechodzenia od organizacji działań i zarządzania hierarchicznego do sieciowego [Naisbitt 1997].

2. Przemiany szkoły

Szkoła jest instytucją oświatowo-wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych. Szkoła powszechna, a zwłaszcza jej początkowe szczeble, jest niezbędnym, niczym nie dającym się zastąpić elementem systemu edukacji. Jej niezbędność wynika z potrzeby ukształtowania w członkach wspólnoty społecznej (narodowej, państwowej) zasobu wiedzy i zachowań umożliwiających utrzymywanie tożsamości wspólnoty. Szkoła jako środowisko — tworzy warunki do edukacji społecznej. „Powinnością jej jest wprowadzenie dzieci i młodzieży w system wartości, umiejętności i wiedzy oraz nauczanie uczniów takiego organizowania wolnego czasu, które służy wielostronnemu rozwojowi ich osobowości” [Denek 1999, s. 13].

Jednakże funkcje przypisywane szkole — przygotowanie do życia w społeczeństwie, do życia indywidualnego i do życia w środowisku, a także do uczestnictwa w kulturze i do pracy zawodowej, mogą być z powodzeniem spełniane poza jej tradycyjnie pojmowanymi murami. Dogodniej jest więc przy analizie globalnych problemów edukacji mówić o szkole jako miejscu społecznej, zaprojektowanej zmiany człowieka, aniżeli o jej bezużyteczności i likwidacji (społeczeństwo bez szkoły). W ten sposób rodzina, instytucje i organizacje społeczne, państwowe, religijne, naukowe i kulturalne, a także gospodarcze, militarne i polityczne ujmowane są jako swoiste „rozproszone” szkoły, lub jako centra i ośrodki kształcenia; są miejscem skupienia i przyspieszonego opanowania pewnego zasobu doświadczenia ludzkiego.

Edukacja przeżywa rozkwit przy równoczesnym kryzysie szkoły [Kupisiewicz 1995, Kwieciński 1992, Kuźniak 1999, Lewowicki 1997, Mieszalski 1995, Okoń 1995, Parafiniuk-Soińska 1996, Piotrowski 1999, Szymański 1995, Wojnar 1995]. Kryzys szkoły jest w znacznym stopniu sprzężony z kryzysem rodziny — pogłębia i przedłuża ten kryzys poprzez oddalanie się szkoły od rodziny. „Kryzys skolaryzacji polega w głównej mierze na poczuciu braku poznawania tego, co rzeczywiście interesuje ucznia oraz na braku możliwości dociekania prawdy w dyskusji, dyskusowania o żywotnie obchodzących ucznia sprawach z partnersko usposobionym nauczycielem — bez barier, bez sztywnych ram programowych. Prowadzi to coraz częściej do wtórnego analfabetyzmu wśród znacznej populacji absolwentów szkół podstawowych oraz do traktowania przez uczniów szkoły jako obcego, stresującego, represyjnego zakładu «przymusowego pobytu». Skutkuje to fatalnie w sferze jakości nauczania i wychowania, nierzadko wręcz antyedukacyjnie, antywychowawczo...” [Gołębiowski 1999, s. 179].

„Kryzys szkoły rzutuje silnie na kryzys pracy i kryzys organizacji oraz kierowania pracą, działaniem, tak ekonomicznym, politycznym, jak i społecznym, samorządowym” [Gołębiowski 1999, s. 180].

Z tego powodu szkolnictwo poddawane jest nieustannej krytyce i — w konsekwencji — znajduje się w stanie permanentnej reformy: zmienia się cele, organizację, paradygmaty, treści, formy, metody. Wskazuje się, iż najistotniejsze jest uświadomienie uczniom wartości i potrzeby uczenia się, przygotowania do samodzielności, aktywności, rozwinięcie zainteresowań. Szkoła ma stać się ośrodkiem wykorzystującym różne źródła wiedzy, doświadczenia środowiska rodzinnego, rówieśniczego oraz wpływy edukacji równoległej. Okres nauki szkolnej powinien wyposażyć uczniów w umiejętności ustawicznego uczenia się, powinien rozwinać zainteresowania i umotywiać uczenie się.

W Białej Księdze Komisji Europejskiej, podobnie w raporcie Delorsa, żąda się wprowadzenia do szkoły zasady uczenia się przez całe życie. Wyróżnia się także uczenie się w instytucjach i innych miejscach pracy oraz wskazuje się na znaczenie współpracy szkoły i przedsiębiorstwa.

Edukacja ustawiczna postrzegana jest jako ważna strategia dla Europy — europejskie społeczeństwo uczące się, zdolne zapewnić Europie niezależność wobec gospodarczych i społeczno-politycznych potęg z innych kontynentów. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest wychowanie nowego typu człowieka: człowieka o twórczym i dynamicznym stosunku do życia i kultury, doskonalącego siebie, zmieniającego warunki życia i ulepszającego je dla społeczeństwa [Biała Księga Komisji Europejskiej].

Przed szkołą i nauczycielem polskiego systemu edukacji stają zadania wynikające z aktualnej i projektowanej sytuacji społeczno-gospodarczej i kulturalnej kraju, związane z kształtowaniem społeczeństwa uczącego się, społeczeństwa wiedzy. Wchodzenie Polski w struktury międzynarodowe łączy się z uwzględnieniem w kształceniu problemów wynikających z przewrotu cywilizacyjnego, a także rodzimych propozycji udoskonalenia edukacji.

Szczególnie istotne wydają się tu propozycje dotyczące edukacji międzykulturowej oraz dotyczące kształcenia człowieka-sprawcy [Kozielecki 1995, Lewowicki 1995]. Uwzględnienie w koncepcji edukacji przygotowania uczniów do podejmowania różnorodnych działań (działaniowa koncepcja edukacji), a w konsekwencji stwarza także warunki do kształtowania niezbędnych w nowej rzeczywistości cech uczniów: innowacyjności, przedsiębiorczości, postawy badawczej, mądrości, poczucia godności, wolności i odpowiedzialności, umiejętności sprawowania kontroli poznawczej i prakseologicznej nad światem i samym sobą. Jednym z koniecznych warunków wprowadzenia takiej zmiany jest scedowanie ciężaru uczenia się i ciężaru jego konsekwencji na barki uczącego się, a nie nauczającego. Przejęcie kontroli i oceny uczenia się przez nauczających — w takiej postaci, jak to ma miejsce w naszej szkole, oraz w założeniach wdrażanej nowej reformy — jest nie tylko przejawem braku wiedzy o uczeniu się, ale także przejawem władzy nad uczniem i jego przedmiotowego traktowania. Samokontrola i samoocena

ucznia są bowiem działaniami wybitnie osobotwórczymi, a ich eliminacja lub ograniczenie stanowi o ułomnej edukacji szkolnej.

3. Nowe zadania nauczyciela

Nauczycielem nazywa się taką osobę, która naucza, wykląda, poucza, przyucza, objaśnia, informuje, tłumaczy, edukuje, oświeca, kształci lub wychowuje. Czynności te, a zwłaszcza czynności informowania, objaśniania i tłumaczenia, występują w komunikacji międzyludzkiej, są więc cechą jej uczestników. Z tego powodu, uznając treść tej nazwy za zbyt szeroką i poszukując najbardziej charakterystycznych jej znamion, wskazuje się na takie cechy nauczyciela, jak posiadanie i uznanie przez władze oświatowe kwalifikacji do nauczania i wychowania. Z kolei te dwie czynności oznaczają planową pracę z uczniami (dziećmi, młodzieżą i dorosłymi).

Jednakże rozpatrując problematykę edukacji w skali systemu oświatowego, systemu obejmującego szkołę, wychowanie w rodzinie i w instytucjach pozaszkolnych, uwzględniając wielość źródeł informacji z których korzystamy, a także i wyniki analizy aktu komunikacji społecznej, skłonni jesteśmy nazwać nauczycielem każdego, kto celowo wywołuje względnie stałą i ważną zmianę w osobowości drugiej osoby lub w osobowościach innych osób, czyli funkcję nauczyciela może pełnić osoba lub grupa osób kierujących procesem uczenia się: zawodowy nauczyciel, uczeń, rodzice, koledzy, a także wykorzystywany interaktywny program komputerowy. Warto tu także nadmienić, że rolę ucznia może pełnić nie tylko pojedyncza osoba, lecz grupa osób oraz całe społeczeństwo, a także i to, że treść kształcenia obejmuje zarówno materiał formalnych programów szkolnych, jak i treść edukacji równoległej (środki masowego przekazu), wychowania domowego i samokształcenia [Okoń 1991].

Przyjęcie szerokiego rozumienia pojęcia „nauczyciel” ułatwia, między innymi, postawienie sprawy powszechnej odpowiedzialności za edukację, odpowiedzialności za czyny, których skutkami są osoby i wspólnoty ludzkie, a także powszechnego kształcenia kultury pedagogicznej, tak jak kształcenia prawnego i zdrowotnego. Nauczycielowi, obok nauczania, wyznaczono szereg innych funkcji: opiekowanie się odkrywaniem wiedzy przez ucznia i zapewnianie jej spójności, rozwijanie myślenia i działania, ocenianie siebie i przygotowywanie ucznia do samooceny, a także wychowywanie ucznia [Debesse 1988]; prowadzenie badań i rozpoznawania potrzeb dzieci, prowadzenie zajęć w zespołach integracyjnych. W przygotowywaniu nauczyciela chodzi również o ukształtowanie nastawień na poznanie rzeczywistości społecznej i oświatowej, otwartości na nowe idee oraz postawę krytyczną [Lewowicki 1998].

Równe prawo do nauki oznacza, iż ofertą edukacyjną i opiekuńczą powinny być objęte wszystkie dzieci, począwszy od ich urodzenia. W sytuacji, kiedy instytucjonalną opieką żłobków i przedszkoli objęty jest niewielki procent dzieci, słusznym wydaje się postulat powołania (przy samorządach, szkołach) specjalnej grupy nauczycieli — organizatorów i konsultantów, pełniących także funkcje opiekunów i wychowawców, do indywidualnych kontaktów z rodzicami i dziećmi w wieku do 7 lat, i pomocy w organizowaniu edukacji domowej. Potrzeba ich powołania, w świetle danych o podstawowym znaczeniu tego okresu życia dziecka w formowaniu się jego osobowości, wydaje się w pełni zasadna. Kształcenie takiej grupy nauczycieli, o bardzo poszerzonym zakresie funkcji, wymagałoby jednak znaczącej zmiany w dotychczasowych programach ich przygotowywania.

Niezależnie od postrzeganej w edukacji najmłodszych dzieci luki i potrzeby jej wypełnienia, narastająca patologia społeczna (przemoc, narkotyki, alkoholizm), obejmująca także środowisko szkolne, również wymaga innego niż dotychczas spojrzenia na kształcenie nauczycieli. Powinni oni otrzymać przygotowanie pozwalające rozpoznawać zagrożenia życia i bezpieczeństwa swych uczniów (bezpieczeństwa własnego) oraz podejmować stosowane działania ochraniające. Funkcje te, jak sądzę, daleko wykraczają poza tradycyjnie pojmowaną opiekę.

System kształcenia nauczycieli jest fragmentem systemu edukacyjnego i zostaje współokreślony przez składniki tego systemu: podstawowy paradygmat, ideały i cele edukacji, treści i ich nośniki, metody realizacji celów, a także system kontroli i ewaluacji edukacji. Kształceniu nauczycieli w nowej rzeczywistości społecznej, politycznej i gospodarczej Polski poświęcono wiele opracowań [m. in. Dudzikowa i Kotusiewicz 1994; Kwiatkowska 1991, 1997; Lewowicki 1997, 1998, Okoń 1991, 1995; Wołoszyn 1994, Żechowska 1994] i z tego powodu skupię uwagę — w myśl zasygnalizowanego wyżej szerokiego rozumienia pojęcia „nauczyciel” — na potrzebie kształtowania kultury pedagogicznej społeczeństwa i jego instytucji oraz kultury pedagogicznej każdego obywatela, a także na potrzebie szczególnego potraktowania przygotowania nauczycieli do kontrolowania i oceniania przebiegu i wyników edukacji.

Kształcenie nauczycieli zasadza się na kształtowaniu przyjętych i zaakceptowanych cnót obywatelskich, przede wszystkim zaś na powszechnym kształceniu odpowiedzialności za skutki użytego słowa, za informacyjne skutki udziału w komunikacji społecznej, a szerzej — za skutki podejmowanych działań. Odpowiedzialność jest cnotą ściśle związaną z wolnością, więc obie wartości winny być wdrażane i urzeczywistniane w edukacji nauczycielskiej i ich pracy zawodowej. U podstaw kształcenia nauczycieli winno się znaleźć nie tyle instrumentarium metodyczne, co system wartości uniwersalnych.

Przygotowanie nauczycieli do kontrolowania i oceniania osiągnięć uczniów to nie przygotowanie do stosowania gotowych sporządzonych przez specjalistów

tekstów, a głęboka i szeroka wiedza o uczniu i jego środowisku oraz szkolna wiedza o tym fragmencie rzeczywistości materialnej i duchowej, który ma służyć jako informacyjny środek wspomagania i kształtowania osoby ucznia.

Kontrolowanie i ocenianie, obok takich działań jak planowanie, decydowanie, realizowanie, to znamiona podmiotowości nauczyciela i ucznia. Kontrolowanie przebiegu i wyników podejmowanych działań to czynności badawcze, dostarczające tak nauczycielowi, jak i uczniowi wiedzy osobistej. Ocenianie zaś jest sytuowaniem siebie lub innych, przedmiotów, czynności i ich wytworów, na skali uznawanych wartości, jest więc czynnością wartościującą i przez to motywującą. Kontrolowanie i ocenianie to działania złożone, ze względu na ich osobotwórcze funkcje wymagające wspomagania wiedzą i ćwiczeniem. To one, współokreślając wartości jakiegoś wyróżnionego czynu, prowadzą do jego rozwinięcia i utrwaleń lub do zaniechania i zapomnienia. Z tego powodu nie tylko nauczycielowi, ale także i uczniowi należy stworzyć warunki do rozwoju własnego systemu kontroli i oceny podejmowanych działań. Chodzi tu nie tylko o wiedzę i umiejętności, o system wartości, ale także miejsce i czas na podejmowanie działań kontrolno-oceniających oraz **wykorzystanie** w dalszej działalności ich **wyników**. Szkoła, która nie postrzega znaczenia wiedzy tworzonej przez nauczyciela i ucznia, jest szkołą ułomną, zamykającą lub utrudniającą drogę do kształtowania i przejmowania wskazanych wyżej wartości, do kształtowania ludzi mądrych.

Bibliografia

Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Komisja Europejska. Warszawa 1997.

Debesse M.: *Funkcja nauczycielska pod znakiem zapytania.* W: *Rozprawy o wychowaniu.* Część 2. Pod red. M. Debesse'a i G. Mialareta. PWN. Warszawa 1988.

Delors J. (red.): *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb.* Warszawa 1998.

Denek K.: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej.* Toruń 1999a.

Denek K.: *Edukacja na progu stuleci i milenium.* W: *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych.* Red. K. Denek i F. Bereźnicki. Szczecin 1999b.

Gołębiowski B.: *Megatrend XXI wieku: uniwersytety ludowe.* „Rocznik Andragogiczny” 1999.

Koć-Seniuch G.: *Edukacja dla współdziałania.* W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej.* Red. M. Dudzikowa i A.A. Kotusiewicz. Białystok 1994.

Kotusiewicz A.A.: *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym.* W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej.* Red. M. Dudzikowa i A.A. Kotusiewicz. Białystok 1994.

Kozielecki J.: *Koniec wieku nieodpowiedzialności.* Warszawa 1995.

Kupisiewicz Cz.: *Szkolnictwo polskie — demokratyzacja i przetrwanie jako cel reformy*. W: *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*. Pod red. T. Lewowickiego, S. Mieszalskiego, M.S. Szymańskiego. Wyd. „Żak”. Warszawa 1995.

Kuźniak J.: *Kierowanie społecznością szkolną w kontekście reformy edukacji*. W: *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*. Red. K. Denek i F. Bereźnicki. Szczecin 1999.

Kwiatkowska H. (red.): *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. Warszawa 1991.

Kwiatkowska H.: *Edukacja nauczycieli*. Warszawa 1997.

Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa 1992.

Lewowicki T.: *Przemiany doktryn kształcenia nauczycieli*. W: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej*. Red. Z. Jasińskiego i T. Lewowicki. Opole 1998.

Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1997.

Mieszalski S.: *Trzy pytania o polską szkołę w okresie przemian*. W: *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*. Pod red. T. Lewowickiego, S. Mieszalskiego, M.S. Szymańskiego. Wyd. „Żak”. Warszawa 1995.

Okoń W.: *Osobliwa funkcja szkół alternatywnych. Grzechy edukacji*. W: *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*. Pod red. T. Lewowickiego, S. Mieszalskiego, M.S. Szymańskiego. Wyd. „Żak”. Warszawa 1995.

Okoń W.: *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa 1991.

Parafiniuk-Soińska J.: *Refleksje nad koncepcją reformy oświaty w Polsce*. W: *Oświata polska w okresie transformacji ustrojowej. Stan, potrzeby i perspektywy*. Red. H. Muszyński. Poznań 1996.

Piotrowski E.: *Proces kształcenia w zreformowanej szkole*. W: *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*. Red. K. Denek i F. Bereźnicki. Szczecin 1999.

Pólturzycki J.: *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki*. W: *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*. Red. K. Denek i F. Bereźnicki. Szczecin 1999.

Szkoła i pedagogika w dobie przełomu. Pod red. T. Lewowickiego, S. Mieszalskiego, M.S. Szymańskiego. Wyd. „Żak”. Warszawa 1995.

Szymański M.S.: *Polskie społeczeństwo i szkoła w dobie przełomu*. W: *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*. Pod red. T. Lewowickiego, S. Mieszalskiego, M.S. Szymańskiego. Wyd. „Żak”. Warszawa 1995.

Wojnar I.: *Kulturowy wymiar edukacji jako szansa i alternatywa*. W: *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*. Pod red. T. Lewowickiego, S. Mieszalskiego, M.S. Szymańskiego. Wyd. „Żak”. Warszawa 1995.

Wołoszyn S.: *O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Pod red. M. Dudzikowej i A.A. Kotusiewicz. Białystok 1994.

Żechowska B.: *Odpowiedzialność jako wartość i warunki jej zaistnienia w kształceniu pedagogów*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudzikowa i A.A. Kotusiewicz. Białystok 1994.