

RECENZJE

Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym
PL ISSN 1643-8191, t. 26 (3)/2013, s. 263–295

**Janusz Korzeniowski, Małgorzata Machałek,
Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka,
Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, ss. 358**



DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/KLIO.2013.041>

Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka autorstwa Janusza Korzeniowskiego i Małgorzaty Machałek została wydana nakładem Wydawnictwa Naukowego PWN jako drugi w serii podręcznik akademicki po *Edukacji historycznej* Ewy Chorąży, Danuty Konieczki-Śliwińskiej i Stanisława Roszaka. Sam fakt, że to jedyny na polskim rynku podręcznik dydaktyki wiedzy o społeczeństwie, jak również oryginalność, nowoczesność i wysoki poziom *Edukacji historycznej* stanowią dobrą reklamę recenzowanej pozycji.

Cóż z tego, skoro jej lektura przynosi rozczarowanie. Dlaczego? Nie tylko dlatego, że jest niechlujnie wydana. Już na okładce możemy przeczytać, że to „kompedium wiedzy z zakresu szkolnej edukacji historycznej!” [wykrzyknik w oryginale] – najwyraźniej korzystano z poprzedniej książki. Wewnątrz zaś roi się od błędów ortograficznych, gramatycznych, stylistycznych i niedoróbek w składzie (np. s. 143, przypis 14; tabela 3 na s. 190–191 i wiele innych). Jest to nie tylko irytujące, ale też utrudnia dotarcie do źródeł (gdy w przypisach zmieniane są nazwiska – np. Alicja Szelaąg zamiast Szerlaąg (s. 19) – imiona, adresy internetowe) i zrozumienie sensu tekstu oraz zniekształca przekaz informacji. Dowiadujemy się np., że krótka wycieczka ma trwać 14 godzin (s. 257; zapewne chodziło o 1–4 godziny), a próba do badania ankietowego powinna liczyć 2030 osób (s. 122; chodziło zapewne o 20–30 osób).

Nie tylko dlatego, że raz po raz można natknąć się na błędy merytoryczne, które utrudniłyby studentowi uzyskanie zaliczenia z dydaktyki. Czytamy np. o „pomocach” zamiast „środkach dydaktycznych” (s. 58), wśród metod nauczania wymienia się zaś odrębnie „pracę grupową” (s. 66 i n.), a odrębnie – pracę pod kierunkiem, „która polega na cichej pracy uczniów wykonywanej pod kontrolą nauczyciela” (s. 103). W przykładowych pogadankach pada po **jednym** pytaniu (s. 64). Mylone są i mieszane cele oraz metody: „Kształcenie umiejętności wymaga większej ilości czasu na opanowanie nowych treści niż w przypadku pracy metodami podającymi” (s. 65). Poleceniem przed lekturą jest tylko: „Przeczytaj niżej zamieszczony tekst” (s. 233), zaś właściwe zadanie pojawia się dopiero pod spodem. Autorzy bardzo dowolnie podeszli do sformalizowanej z zasady metody webquestu (s. 179–181): wprowadzenie (zarys stosunków Polski z sąsiadami w XX w.) w żaden sposób nie zaciekawia uczniów, choć powinno; informacje o kolejnych etapach pracy nad zagadnieniem znajdują się nie w dziale „proces”, lecz „zadanie” (które ma dawać ogólne pojęcie o pożądanych wynikach pracy); co więcej, generalne ujęcie tematu nie ma charakteru projektu. Jeśli zaś chodzi o projekt jako taki, to jego celem może być, zdaniem autorów, „zebranie i usystematyzowanie informacji o zagadnieniach” lub rozwiązanie problemu (s. 124), podczas gdy literatura przedmiotu mówi o ujęciu problemowym jako **istocie** tej metody. W charakterystyce pokera kryterialnego (s. 82–83) zabrakło informacji o ograniczonej liczbie miejsc na poszczególnych polach, co pozbawia tę grę dydaktyczną głębszego sensu (skoro dowolną liczbę czynników można uznać za kwestię pierwszorzędą). Wprowadzając pojęcie pytań kluczowych, pominięto ich funkcję motywacyjną i odniesienie do szerszej wiedzy oraz otaczającego świata – co widać także w podanych przykładach takich pytań (s. 188): „Po co istnieją partie polityczne?”, „Dlaczego prawa człowieka są regulowane przez umowy międzynarodowe?” – są to zwykłe pytania ogólne. Spory bałagan panuje w kwalifikacji poszczególnych osiągnięć uczniów do poziomów taksonomicznych (zapamiętywanie, rozumienie, umiejętności). Materiał ze s. 192–194 może służyć jako ćwiczenie w wyszukiwaniu typowych błędów – ale nic nie wskazuje, by był to zamiar autorów. Jeśli np. zapiszemy, że „uczeń potrafi wymienić funkcje państwa” – to nie chodzi nam przecież o umiejętność wymieniania, tylko o zapamiętanie funkcji. Odwrotnie, w przykła-

dowych celach operacyjnych na s. 50 „wyjaśnia i stosuje pojęcia” zostało zakwalifikowane jako „zapamiętywanie”, choć już same nazwy czynności wskazują na rozumienie i stosowanie.

Książka rozczarowuje również dlatego, że – wbrew deklaracjom ze wstępu – unika stawiania istotnych problemów, przed którymi staje młody (i nie tylko młody) nauczyciel, i pokazywania sposobów ich rozwiązywania. I nie wynika to z braku miejsca, gdyż równocześnie całe strony zajmują przedruki dokumentów urzędowych i informacje, do których bez trudu można dotrzeć z innych źródeł (choćby znaleźć w Internecie). Na przykład zamieszczono drobiazgową notatkę dotyczącą rodzajów konfliktów społecznych jako wynik pracy pod kierunkiem (s. 110–111), pominięto natomiast całkowicie kwestię tego, jak taką pracę dobrze zorganizować – np. jak sformułować i zadać pytania, jak sprawdzić wyniki, by uczniowie rzeczywiście skorzystali z lekcji. Podobnie, brak wskazówek: jak przeprowadzić dramę (w jednej z propozycji znajdujemy tylko rysunek sali sądowej, w innej – ogólny temat: „sesja rady gminy”, s. 114–115) albo lekcję kreatorską z zakresu wiedzy o społeczeństwie (s. 234–236), na co zwracać uwagę, polecając uczniom gromadzenie materiałów w portfolio (s. 121: w przykładach są tylko tematy, np. „zawody przyszłości”), jakich wskazówek udzielić przed przeprowadzeniem wywiadu (czytamy tylko: „nauczyciel zapoznaje uczniów z zasadami przeprowadzania wywiadów”, s. 121) czy opracowaniem ankiety (na s. 123 mamy temat: „Rola subkultur w życiu młodzieży”, widnieje odniesienie do podstawy programowej i nic więcej). Zorganizowanie wycieczki szkolnej sprowadza się do zabiegów technicznych, z pominięciem kwestii merytorycznych: jak ją powiązać z materiałem wiedzy o społeczeństwie (z recenzowanej książki można odnieść wrażenie, że wystarczy, jeśli uczniowie przyjrzą się budynkowi sejmu albo Parlamentu Europejskiego – *nota bene*, ciekawe, jak często klasy szkolne odwiedzają Brukselę lub Strasburg). Pięćdziesiąt pięć (!) stron zajął przedruk autorskiego programu nauczania wiedzy o społeczeństwie. Jak jednak autor go sformułował, jakie czynniki uwzględnił, z jakich materiałów korzystał, dlaczego wybrał takie, a nie inne rozwiązania – tego się czytelnik nie dowie. Muszą mu wystarczyć stwierdzenia, że to trudne zadanie, wymagające doświadczenia i że program autorski powinien pozostawać w zgodzie z podstawą programową. Więcej miejsca poświęcono na przedrukowanie standardów wymagań egzamina-

cyjnych (s. 216–221) niż na – bardzo lakoniczne w efekcie – wskazówki, jak dobrze przygotować ucznia do matury (np. „systematycznie doskonalić umiejętność krytycznego myślenia” – s. 223). To samo dotyczy olimpiad przedmiotowych (s. 255–257), gdzie najdłuższy jest cytat ze stosownego rozporządzenia, nieco krótsze – omówienie tematyki Olimpiady Wiedzy o Polsce i Świecie Współczesnym, mającej najdłuższą tradycję wśród tego rodzaju przedsięwzięć, a na zakończenie przytoczono nazwy kilku innych olimpiad, powiązanych z wiedzą o społeczeństwie, ich organizatorów i linki do stron internetowych.

Takie właśnie urzędowe, a raczej urzędnicze, podejście do nauczania, a nauczania wiedzy o społeczeństwie w szczególności, budzi moje największe rozczarowanie i sprzeciw. Autorzy zonglują aktami prawnymi, definicjami podobnymi do wyjaśnienia znaczenia lufy ze starego dowcipu wojskowego („lufa to nagwintowany słup powietrza obłany stalą”): „wycieczki szkolne to zorganizowane wyjścia poza teren szkoły mające cele dydaktyczne i wychowawcze” (s. 257), a ocenianie „jest procesem ustalania i komunikowania ocen szkolnych” (s. 184); mentorskim tonem przedstawiają zalecenia (s. 230: „Właściwe zaplanowanie i przeprowadzenie lekcji jest podstawowym obowiązkiem [...] nauczyciela”). W ten sposób dydaktyka akademicka, reprezentowana przez omawiany podręcznik, stara się uczynić ze swoich słuchaczy „realizatorów programu” aktualnie ustalonego przez władze. A przecież nauczyciel powinien przede wszystkim uczyć, a nie realizować wytyczne; uczyć przedmiotu, a nie programu. Powinien wiedzieć, po co to robi, że nie wynika to z tego, iż został nałożony na niego taki obowiązek. I powinien mieć świadomość, dlaczego uczy tak, a nie inaczej. Jego przygotowanie powinno być na tyle uniwersalne, by potrafił odnajdować się także w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej. To prawodawca powinien korzystać z dorobku nauki (w tym nauk pedagogicznych), a nie dydaktyka opierać się na aktach prawnych. Autorzy omawianej książki jeśli zaś proponują debatę o karze śmierci, to nie dlatego (w świetle ich argumentacji), że to ważny problem, okazja do kształtowania i weryfikowania systemu wartości, do wyrażania własnych przekonań i przyjmowania lub odrzucania przekonań innych, ale dlatego, że temat ten pasuje do podstawy programowej (IV etap, zakres rozszerzony, punkt 9 – s. 71). Czy jeśli podstawa programowa się zmieni, to o karze śmierci nie warto będzie dyskutować? Czy ustalając

kryteria ocen z wiedzy o społeczeństwie, należy kierować się przede wszystkim „aktualnie obowiązującymi przepisami prawnymi dotyczącymi oceniania, *Podstawą programową kształcenia ogólnego z wiedzy o społeczeństwie*, standardami wymagań egzaminacyjnych, wybranym programem nauczania [...]” (s. 189), czy jednak bardziej ogólnymi zasadami pedagogicznymi?

Podstawą dydaktyki powinny być wyniki badań naukowych – o nich jednak w recenzowanej pracy się nie wspomina (skąd np. wiadomo, że najlepiej pracuje się w grupie liczącej 4–5 osób? – s. 66). Niewiele jest odwołań do innej literatury przedmiotu niż syntezy i opracowania encyklopedyczne. Zupełnie nieobecny jest dorobek światowy, obcojęzyczny. Przecież „piramida zapamiętywania” nie pochodzi od Małgorzaty Taraszkiewicz (s. 60). Nie widać toczonych dyskusji o istocie przedmiotu, odzwierciedlonej choćby w tytule książki: czy ma to być **wiedza** o społeczeństwie, czy **edukacja** obywatelska. Nawet jeśli w praktyce daje się pogodzić jedno z drugim – co zaleca ministerstwo – to powinna być obecna szersza refleksja na ten temat. Razi niezwykle tradycyjne (żeby nie powiedzieć „tradycjonalistyczne”) podejście do podręcznika jako podstawowego środka dydaktycznego, który w przypadku wiedzy o społeczeństwie wymaga ciągłej aktualizacji (s. 145). Tymczasem we współczesnych koncepcjach nauczania–uczenia się bardzo często odchodzi się od podręcznika, zwłaszcza rozumianego jako kompendium wiedzy. Niepokojące jest też sprowadzanie analizowanych tekstów do źródeł informacji, które można odnaleźć, ocenić ich wiarygodność i wykorzystać – podczas gdy współczesna dydaktyka, idąc za metodologią historii, podkreśla, że w zasadzie każdy przekaz niesie zarówno informację, jak i interpretację, które nieraz trudno rozdzielić. I właśnie to należałoby uczniom pokazywać, nawet bez intencji oceniania danej interpretacji, lecz po to, by zdawali sobie z niej sprawę. Rozdział poświęcony technologii informacyjnej został umieszczony na końcu środków dydaktycznych, jako swego rodzaju „kwiatek do kożucha”, a przykładowe scenariusze większości innych lekcji z powodzeniem można by zrealizować w dziewiętnastowiecznej izbie szkolnej. *Nota bene*, PowerPoint nie jest jedynym programem do tworzenia prezentacji multimedialnych i nie ma uzasadnienia dla promowania właśnie jego w publikacji akademickiej (m.in. s. 134, 135).

Powyższe zastrzeżenia nie oznaczają, że *Edukacja obywatelska* jest pracą bezwartościową. Są tu fragmenty, które z pewnością polecę jako lektu-

rę studentom – np., jak operacjonalizować cele nauczania, tworzyć testy, formułować cele wychowawcze lekcji albo kryteria oceny poszczególnych wytworów pracy ucznia. Owszem, często są to streszczenia lub przedruki innych opracowań, ale zrobione rzetelnie, a przy tym przystępnie. Wierzę, że zebrany w pracy materiał można wykorzystać, uzupełnić, przedyskutować i przeredagować tak, by powstał akademicki podręcznik dydaktyki wiedzy o społeczeństwie, a może nawet edukacji obywatelskiej, z prawdziwego zdarzenia. Będę czekała na drugie wydanie.

Joanna Wojdon (Wrocław)