

RUCH PEDAGOGICZNY



5

ROK XX (CXIII) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1978

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	545
-----------------------	-----

ARTYKUŁY

ROMAN SCHULZ: Szkoła jako przedmiot procesu adaptacyjnego	547
IRENA JUNDZIŁŁ: Perspektywy rozwoju funkcji wychowawczo-opiekuń- czych w zreformowanej 10-letniej szkole	561
TADEUSZ KOWALSKI: Praca nauczycieli z olimpijczykami	571
HELENA IZDEBSKA: Wpływ czynnika psychologicznego na proces wychowa- nia młodego pokolenia	586

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

ALEKSANDER MACIESZA: Struktura i funkcja współczesnego systemu za- rządzania oświatą w Wielkiej Brytanii	592
---	-----

DYSKUSJE I POLEMIKI

WŁADYSŁAW PUSLECKI: Różnorodność i jedność aktywności poznawczej ucznia	605
--	-----

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

HENRYKA KWIATKOWSKA: Charakterystyka funkcjonowania wykładu w systemie studiów zaocznych	618
NINA TOMASZEWSKA: Szkolne audycje telewizyjne z fizyki	627
EWA GUTTMEJER: Dziecięce interpretacje literackich tekstów o znaczeniu symbolicznym	635

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

DANUTA WOJTKOWSKA: Wacław Strykowski: Wstęp do teorii filmu dy- daktycznego	645
MIROSLAW SZYMAŃSKI: Fridrich Rafałowicz Filippow: Wsieobszczęje sriednieje obrazowanie w SSSR. Sociologiczeskije problemy	647
EWA KUBIAK-JURECKA: Stanisław Czajka: Przedsiębiorstwo wychowujące	650

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	656
--	-----

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ROMAN JUREWICZ: Przebieg studiów dla nauczycieli pracujących	661
--	-----

KRONIKA KRAJOWA

WITOLD KOMAR: Ogólnopolski kurs dla młodych nauczycieli akademickich	665
BORYS WIERTIECHOWSKIJ: Poznaj swoje dziecko	667
BOLESŁAW GRZEŚ: Posłowie	669

KRONIKA ZAGRANICZNA

ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych	671
--	-----

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ—PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

O D R E D A K C J I

Ruch Pedagogiczny w najbliższych numerach będzie zamieszczał publikacje omawiające doświadczenia wynikające z wprowadzanej w życie reformy szkolnej, a w szczególności efektów obowiązkowego wychowania przedszkolnego oraz realizacji programów nauczania początkowego.

Będziemy również nadal publikować artykuły poświęcone kształceniu i doksztalceniu nauczycieli w szkołach wyższych, zwracając szczególną uwagę na przygotowanie nauczycieli wychowania przedszkolnego i klas początkowych oraz zamieszczając wyniki badań nad funkcjonowaniem w zawodzie absolwentów zmodernizowanych studiów wyższych dla nauczycieli, bowiem pierwsi absolwenci tych studiów rozpoczęli pracę w roku szkolnym 1977/1978.

Dwumiesięcznik *Ruch Pedagogiczny* będzie również śledził z uwagą dalsze prace nad wdrażaniem w życie zreformowanego systemu edukacji narodowej interesując się w szczególności przygotowywanymi koncepcjami kształcenia zawodowego oraz zagadnieniami orientacji i poradnictwa zawodowego.

Szczególnie ważnym problemem wynikającym z zadań reformy systemu edukacji narodowej jest nie tylko ustawiczne kształcenie się, lecz również indywidualizacja kształcenia, a zwłaszcza praca z uczniem zdolnym. Zamierzamy więc nie tylko ukazać dorobek naszej oświaty w okresie 35-lecia PRL, lecz również nasze osiągnięcia w dziedzinie rozwijania uzdolnień i zainteresowań dzieci i młodzieży.

Nadal będziemy udostępniać naszym czytelnikom osiągnięcia teorii pedagogicznej i praktyki oświatowej krajów socjalistycznych oraz informo-

wać o problematyce szkolnictwa i pedagogiki w rozwiniętych krajach kapitalistycznych.

Zamierzamy również informować czytelników o rezultatach badań podjętych w ramach 11 tematu węzłowego, zwłaszcza tych, które mogą zainteresować szerokie rzesze nauczycieli. Chcemy również, zamieszczając publikacje omawiające kształcenie i doszkadzanie nauczycieli w szkołach wyższych, poświęcić więcej miejsca pracy pedagogicznej nauczycieli akademickich.

Ruch Pedagogiczny nadal będzie interesować się podnoszeniem efektywności pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły publikując z tej dziedziny artykuły oraz wyniki prób i doświadczeń nie tylko pracowników naukowych, lecz również nauczycieli praktyków.

Łamy *Ruchu Pedagogicznego* będą jak dotychczas udostępnione nowatorstwu pedagogicznemu, współdziałaniu szkoły i innych instytucji wychowawczych.

Do naszego zespołu redakcyjnego, w którym są: dr Władysław Sordyl, doc. dr hab. Ryszard Więkowski, Mieczysław Puto — sekretarz redakcji, doszedł doc. dr Edward Staszyński — rektor WSP w Kielcach.

Zespół nasz dołoży starań, aby poziom dwumiesięcznika coraz lepiej zaspokajał potrzeby szerokich kręgów nauczycieli różnych typów i szczebli szkół.

Redaktor Naczelny
doc. dr hab. STEFAN SŁOMKIEWICZ

ROMAN SCHULZ

WARSZAWA

SZKOŁA JAKO PODMIOT PROCESU ADAPTACYJNEGO

I. OŚWIATA WSPÓŁCZESNA: ESKALACJA ZMIAN
I ROZKWIAT STRUKTUR ORGANIZACYJNYCH

Dwie tendencje charakteryzują działalność oświatowo-wychowawczą w krajach rozwiniętych: progresywna eskalacja zmian oraz rozkwit struktur organizacyjnych. Wychowanie w społeczeństwie preindustrialnym odbywało się, w znacznej mierze, bez zmian i bez szkół w ich dzisiejszym, formalnym rozumieniu. Było ono — jak na obecne wyobrażenia — wychowaniem stabilnym w swym programie działania, spełnianych funkcjach społecznych i stosowanej technologii. Było także wychowaniem preorganizacyjnym — w swych formach instytucjonalnych.

Współczesne systemy oświatowe borykają się z wieloma poważnymi trudnościami. Wydaje się nie ulegać wątpliwości, że większość tych problemów stanowi pochodną dwóch wskazanych wyżej tendencji. Tak np. dwie podstawowe wizje współczesnej edukacji — idea wychowującego społeczeństwa oraz wizja edukacji ustawicznej — mogą być zrozumiane z sensem jedynie jako reakcje przystosowawcze oświaty na dwa zjawiska: progresywną eskalację zmian w różnych sferach praktyki społecznej oraz kryzys struktur organizacyjnych w samej oświacie.

Większość autorów, w ślad za Coombsem¹, główny problem współczesnej edukacji widzi w jej niedostosowaniu do warunków społecznych. Jest to niewątpliwie diagnoza słuszna, lecz połowiczna. Pomija się w niej milczeniem fakt, że w warunkach współczesnych elementarnymi jednostkami w procesie adaptacyjnym są raczej organizacje niż indywidualia i grupy. Dzisiejszym problemem oświaty nie jest to, czy potrafi ona przystosować się do zmiennych wymagań swego otoczenia, lecz to, czy struktury organizacyjne, składające się na współczesny system oświatowy, zdolne będą przystosować się do wymogów innych struktur organizacyjnych, składających się na społeczeństwo globalne. Dopiero połączenie „adaptacyjnego” i „organizacyjnego” punktu widzenia umożliwi dokonanie prawidłowej diagnozy problemów dzisiejszej edukacji oraz sformułowanie — na tej podstawie — możliwych kierunków i sposobów jej odnowy.

Wewnętrzne problemy systemu oświatowego są zazwyczaj odzwiercie-

¹ P. H. Coombs: *The World Educational Crisis. A System Analysis*. UNESCO-IIEP, Paris 1968.

dleniem ogólniejszych tendencji, zachodzących w społeczeństwie globalnym. A społeczeństwa nowoczesne są z jednej strony społeczeństwami organizacji, z drugiej zaś — społeczeństwami zmiany. „Społeczeństwo nasze jest społeczeństwem organizacyjnym. Rodzimy się w organizacjach, jesteśmy wychowywani przez organizacje i spędzamy większość swego życia pracując dla organizacji. Także większość wolnego czasu spędzamy w organizacjach — bawiąc się w nich, modląc i wydając pieniądze. Większość spośród nas umrze w organizacji”²...

Narodziny wielkich organizacji — argumentuje dalej Etzioni — są nieodłącznie związane z powstaniem i rozwojem naszej cywilizacji. Dzięki organizacjom możliwa jest koordynacja dużej liczby działań ludzkich, pozwalających na zaspokojenie coraz bardziej zróżnicowanych potrzeb społecznych. Istnienie organizacji pozwala na osiągnięcie takich celów, które trudno byłoby urzeczywistnić za pośrednictwem mniejszych, naturalnych społeczności. Nowoczesna cywilizacja opiera się na organizacjach, które można uznać za jedno z najbardziej racjonalnych i wydajnych twórców społecznych.

Oświata i jej instytucje zmuszone są przystosowywać się do warunków, jakie stwarza społeczeństwo wielkich struktur organizacyjnych. Przystosowanie to odbywa się w dwóch płaszczyznach: a) w płaszczyźnie celów (programu działania) praktyki wychowawczej oraz b) w płaszczyźnie instytucjonalnych form edukacji.

Pierwsza forma adaptacji polega na tym, że oświata przyjmuje wymagania wielkich organizacji za cele swego działania. Program i zadania pracy pedagogicznej stają się w coraz większej mierze podporządkowane roszczeniom, zgłaszanym przez wielkie struktury organizacyjne społeczeństwa globalnego (instytucje gospodarcze, administracyjne, usługowe itp.).

Przystosowanie w płaszczyźnie instytucjonalnych form działania polega na stopniowym przekształcaniu ośrodków socjalizacji w specjalistyczne instytucje (szkoły), działające na podobieństwo struktur organizacyjnych społeczeństwa globalnego. Obydwie formy przystosowania wzajemnie się dopełniają i wzmacniają.

„Powstanie szkół było częścią ogólnego procesu strukturalnej dyferencjacji, który charakteryzuje społeczeństwo podlegające modernizacji. Nowoczesne społeczeństwa technologiczne funkcjonują dzięki aktywności wielkich organizacji. (...) Szkoła w swej nowoczesnej formie rozwijała się równolegle z fabryką, urzędem, partią polityczną... Podobnie jak wczesne szkoły służyły Kościołowi i Państwu, które były jedynymi istniejącymi organizacjami, podobnie powszechna edukacja (doby dziesięcjej — R.S.) pozostaje na usługach społeczeństw zdominowanych przez organizacje”³.

² A. Etzioni: *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, Prentice — Hall 1964, s. 1.

³ H. D. Shipman: *Education and Modernization*. Faber, London 1971, s. 36.

2. DYNAMIZM SYSTEMU OŚWIATOWEGO — SKŁADOWE POJĘCIA

Zasygnalizowane poprzednio tendencje dają początek problemom teoretycznym zupełnie różnego rodzaju i rzędu. O ile bowiem dla analizy problematyki organizacyjnej w oświacie istnieją już odpowiednie schematy poznawcze, wypracowane na ogół poza pedagogiką, o tyle konceptualizacja problematyki zmiany społecznej w ogóle (a zmian edukacyjnych w szczególności) znajduje się na dość niskim poziomie zaawansowania, nawet na gruncie socjologii. Dla nauk pedagogicznych, nieprzywykłych przecież do ciągłej i owocnej współpracy z innymi naukami społecznymi, sytuacja powyższa stanie się wkrótce źródłem trudności o zupełnie podstawowym znaczeniu.

Z jednej strony uległy bowiem dezaktualizacji stare schematy poznawcze, stosowane na gruncie historii oświaty, filozofii wychowania i metodyki kształcenia. Były one przydatne do analizy zmian o specyficznej treści i natężeniu, a ponadto nie uwzględniały one wymiaru organizacyjnego, tak charakterystycznego dla nowoczesnych form edukacji. Z drugiej strony nie widać żadnych zapowiedzi kształtowania się nowych schematów poznawczych, które byłyby przystosowane do dzisiejszych warunków. W konsekwencji mamy dziś do czynienia z sytuacją, że oświata zmienia się w coraz szybszym tempie i szerszym zakresie, a jednocześnie nie rozporządza żadnym instrumentarium dla poznawania oraz kontroli samego fenomenu zmiany.

Naturalną konsekwencją tego rodzaju sytuacji jest dezorientacja. Czy wiemy coś istotnego na temat dynamizmu współczesnych systemów oświatowych? Czy są nam znane podstawowe źródła i mechanizmy dzisiejszych transformacji? Czy poddajemy analizie ich antecedentia i konsekwencje? Co właściwie składa się na tzw. dynamizm współczesnych systemów oświatowych? Czy ogół dzisiejszych zmian edukacyjnych posiada jednorodny i jednolity charakter? Czy są one prowokowane przez zgodne wymagania społeczne? W jakim stopniu są one wewnętrznie spójne i prowadzą łącznie do społecznie pożądanym rezultatom?

Pytania tego rodzaju można mnożyć. W rzeczywistości trudno jest nawet poprawnie zdefiniować istotę problemów wiążących się z fenomenem zmiany w oświacie lub przedstawić jakiś uporządkowany rejestr takich zagadnień. Niewiedza okazuje się i w tym przypadku kosztowna. Na temat zmian, reform, innowacji oraz pokrewnych spraw spotyka się dziś mnóstwo poglądów i twierdzeń niedostatecznie przemyślanych. W stanie dezorientacji każde stanowisko wydaje się równie przekonujące i poprawne. Zbędne dodawać, że sytuacja taka wywołuje szereg szkodliwych skutków, zarówno realnych, jak propagandowych.

W celu zilustrowania trudności, jakie wiążą się z konceptualizacją procesu zmiany w oświacie, przedstawiamy tu dwie typologie zmian. Uwydatniają one różne aspekty dynamiki systemu edukacyjnego. Nie nale-

3. Poszukiwanie alternatyw możemy uznać za kategorię zmian o najwyższym stopniu radykalizmu. O ile zmiany typu rozwojowego i modernizacyjnego mieszczą się w strategii linearnego rozwoju oświaty, o tyle poszukiwanie alternatyw dla istniejących aktualnie wzorów pedagogicznego działania wychodzi poza wizję jednoliniowego modelu postępu. Ruch na rzecz alternatyw w wychowaniu wzbudzony został przez niezadowalające efekty zmian typu rozwojowego i modernizacyjnego. Zostały one uznane nie tylko za niewystarczające, ale także za szkodliwe z uwagi na akceptowanie założeń leżących u podstaw paradygmatu linearnego rozwoju.

„Reforma oświaty może zmierzać do modyfikacji, z zamiarem ulepszenia tego, co istnieje: jest to przypadek najczęściej spotykany. Jednakże w aktualnym stanie rzeczy i przy uwzględnieniu zdobytych doświadczeń oraz bieżących możliwości nie wystarczy już kontynuowanie tego rodzaju akcji reformatorskich, jakkolwiek nie byłyby one doniosłe. Trzeba dziś poszukiwać alternatyw dla tego, co istnieje; alternatyw dotyczących zarówno samego pojęcia wychowania, jak również jego form strukturalnych. Dziś nie chodzi już tylko o to, aby ulepszać, trzeba wprowadzać innowacje. Strategia poszukiwania alternatyw wymaga stałego związku z praktyką tworzenia innowacji”⁴

Zaprezentowana tu typologia różnicuje dość nieokreślony stan dynamiki systemu edukacyjnego poprzez wyodrębnienie w nim trzech dystynktywnych kategorii zmian. Jedną charakterystyczną jest dla ilościowego wzrostu oświaty (dla etapu podwyższania poziomu oraz rozszerzania zakresu konsumpcji oświatowej społeczeństwa), druga obejmuje cały kompleks zmian jakościowych (od nowatorstwa nauczycieli po reformy oświaty w makroskali), mających na celu złagodzenie skutków „choroby wzrostu”, trzecia wykracza poza wizję linearnego rozwoju i kwestionuje wartość ogółu wypracowanych dotąd wzorów pedagogicznego działania.

Nie ulega wątpliwości, że wyróżnione tu kategorie zmian są raczej względem siebie komplementarne niż sprzeczne. Można je stwierdzić w większości systemów oświatowych krajów rozwiniętych. Łatwo także zauważyć, że na poziomie funkcjonowania organizacji szkolnej — który stanowi tu przedmiot głównego zainteresowania — mamy do czynienia niemal wyłącznie ze zmianami typu rozwojowego (w dłuższych odcinkach czasu) i modernizacyjnego (efekty krótkoterminowe).

Jeżeli chodzi o treściowe zróżnicowanie zmian, nader użyteczną, z punktu widzenia praktyki odnowy szkół i oświaty, wydaje się typologia zaproponowana przez H. J. Leavitta⁵. Odnosi się ona przede wszystkim do

⁴ J. Thomas: *World. Problems in Education*. UNESCO, Paris 1975, s. 120.

⁵ H. J. Leavitt: *Applied Organizational Change in Industry: Structural, Technological and Humanistic Approaches*, w: J. G. March (red.) *Handbook of Organizations*. Rand Mc Nally, Chicago 1965, s. 1144—1170.

organizacji formalnych. Leavitt przyjmuje, że zmiana lub odnowa może dotyczyć czterech następujących „elementów” organizacji: celów (programu działania), technologii, struktur oraz ludzi. Typologia ta nadaje się także do charakterystyki ogółu reform i innowacji oświatowo-wychowawczych, które do niedawna koncentrowały się niemal wyłącznie na technologicznych problemach formalnego kształcenia. Typologia Leavitta sugeruje istnienie innych obszarów, w obrębie których możliwe jest wprowadzanie ważnych udoskonaleń. Dotyczy to zarówno systemu oświatowego jako całości, jak również poszczególnych jego instytucji.

3. ZMIANA JAKO ADAPTACJA

Jakiego rodzaju nowe zagadnienia powstają wówczas, gdy systemy oświatowe traktowane są z jednej strony jako systemy struktur organizacyjnych oraz z drugiej — jako systemy o coraz bardziej dynamicznych własnościach? Do czego prowadzi połączenie obydwu tendencji — progresywnej eskalacji zmian oraz wzrastającej roli struktur organizacyjnych? Co wynika z połączenia tak różnych perspektyw teoretycznych, jak teoria zmiany społecznej i teoria organizacji? Chcąc ująć zwięźle te niezwykle złożone sprawy, ograniczymy się do skomentowania dwóch problemów.

Po pierwsze, w warunkach współczesnych elementarną jednostką w procesie zmian edukacyjnych jest raczej organizacja (np. szkoła, system oświatowy) niż indywiduum (np. nauczyciel) lub grupa (nauczycielstwo). Można powiedzieć, że indywidualni pedagodzy zmieniają się o tyle, o ile instytucje edukacyjne ulegają zmianie, są modernizowane lub zmieniają same siebie. To przede wszystkim organizacje zmuszone są do identyfikowania i rozwiązywania problemów przystosowawczych. To organizacje, a nie indywidua, muszą doskonalić swe zdolności uczenia się, by móc trwać i funkcjonować z sukcesem w zmiennym otoczeniu. To organizacje są dziś jednostkami generującymi innowacje, a bez instytucjonalnej aprobaty żadna innowacja pedagogiczna nie ma szans na upowszechnienie się w systemie oświatowym. To wreszcie organizacje są rzeczywistymi jednostkami adopcji różnych kategorii innowacji, zarówno tych nieoficjalnych, jak oficjalnych. Sytuacja ta odbiega radykalnie od przeszłości, kiedy to indywidualny nauczyciel stanowił główne źródło i główny obiekt zmian edukacyjnych.

Dla badania przeobrażeń współczesnego systemu oświatowego wynika stąd szereg ważnych wniosków. Jak stwierdziliśmy na wstępie, koncepcja zmiany, jaka funkcjonowała dotąd na terenie historii wychowania, filozofii wychowania lub metodyki kształcenia w znacznej mierze uległa już dezaktualizacji. Koncepcja ta dotyczyła przede wszystkim zmian interpretowanych jako „naturalne przeobrażenia praktyk wychowawczych”; nie

uwzględniała ona także roli struktur organizacyjnych w procesie wychowania i zmiany wychowania. Pedagogika potrzebuje z pewnością nowych schematów poznawczych, które umożliwiłyby jej bardziej adekwatny opis zachodzących dziś procesów przemian.

Druga sprawa dotyczy związku między zmianą i adaptacją. Na gruncie oświaty i wychowania funkcjonuje dość osobliwa interpretacja zmian oraz innowacji. Przeważa pogląd, że większość zmian to zmiany na lepsze (rozwoj!), a jeżeli mowa o innowacjach, to te z istoty rzeczy nie mogą być inne niż wartościowe. Zmiany oraz innowacje traktowane są więc jako wartości samoistne, godne akceptacji dla nich samych. Nie uwzględnia się tu faktu, że zmiany są zawsze zmianami czegoś, że zmierzają zawsze w określonym kierunku, że na ich treść składają się zawsze określone konkretne zjawiska, że prowadzą zawsze do takich, a nie innych konsekwencji. Zmiany nie są nigdy zmianami w ogóle i nie przebiegają w próżni. Ich tworzywo, ich specyficzny charakter umożliwia ich wartościowanie.

Traktowanie zmian oraz innowacji pedagogicznych jako wartości samoistnych wynika zapewne stąd, że nie dostrzega się ich związku z procesami identyfikowania i rozwiązywania problemów przystosowawczych w oświacie.

Stosowanie pojęcia zmiany w takim właśnie znaczeniu implikuje np., że przekształcenia posiadają charakter zjawisk bezkierunkowych, aksjologicznie neutralnych, nierelacyjnych. Pojęcie zmiany jako adaptacji sugeruje natomiast, że przekształcenie jest odpowiedzią na modyfikacje otoczenia, że zmierza ono w określonym kierunku, że jego skutki można, w perspektywie określonego czasu, uważać za korzystne lub szkodliwe, w zależności od tego, czy i w jakim stopniu przyczyniają się one do rozwiązania problemu adaptacyjnego. Pojęcie adaptacji zakłada wybór spośród innowacji, nie zaś bezkrytyczną akceptację każdej kategorii zmiany. Dopiero adaptacja nadaje zmianie treść, kierunek i zewnętrzne odniesienie.

Godny uwagi jest akcent, jaki pada w wielu publikacjach pedagogicznych na wagę operacji tworzenia, upowszechnienia lub przyswajania innowacji przez szkoły i przez cały system oświatowy. Są to na ogół apele czysto formalne w swej treści, nawołujące do postępu bez wskazania kierunku, w jakim miałyby on zmierzać, oraz bez wyszczególnienia problemów, dla których zmiany byłyby rozwiązaniami. Jest tymczasem rzeczą widoczną, że w procesach zmiany nie chodzi wcale o fabrykację jakichkolwiek innowacji. Chodzi natomiast o formułowanie sytuacyjnie adekwatnych programów zmiany; chodzi o tworzenie innowacji, które rzeczywiście rozwiązują specyficzne i realne (a nie pozorne) problemy przystosowawcze. W przeciwnym wypadku mamy do czynienia z mało odpowiedzialną praktyką mnożenia innowacji dla samych innowacji,

wprowadzania zmian dla samych zmian, bez uwzględnienia tego, czy są one odpowiedzią na jakikolwiek realny problem.

Izolowanie problematyki zmiany od zagadnień adaptacji prowadzi w praktyce do nadprodukcji i dewaluacji innowacji. Zjawisko to jest dowodem braku orientacji pedagogów co do rodzaju oraz hierarchii rzeczywistych potrzeb adaptacyjnych oświaty i jej instytucji. Prowadzi ono także do ubocznych efektów psychologicznych. Wśród pedagogów wielu krajów obserwuje się dziś charakterystyczne objawy znużenia innowacjami. Reakcja ta spowodowana jest niewątpliwie przesytem zmian. Ich nadmiar i duża częstotliwość dają podstawy do przypuszczeń, że chodzić może o pseudozmiany, zorientowane na rozwiązanie pseudoproblemów. W tej sytuacji zdolność stawiania efektywnego oporu wobec innowacji powinna — być może — uchodzić za wskaźnik twórczej postawy ze strony nauczycieli, szkół i całego systemu oświatowego.

„Szkoła dowodzi swej kreatywności, jeżeli jest zdolna przyswajając, przystosowując, wytwarzając lub odrzucając innowacje. W jaki sposób można zatem mierzyć poziom kreatywności szkoły? Nie chodzi przecież tylko o to, aby oceniać ją z punktu widzenia ilości wprowadzanych zmian lub przyswojonych praktyk. Trzeba bowiem zdawać sobie sprawę z faktu, że szkoła rozporządza także zdolnością odrzucania innowacji, jeżeli okażą się one nieskuteczne lub źle dostosowane do realiów szkoły. W tych warunkach szkoła dowodzi swej kreatywności, jeżeli postanawia nie zmieniać niczego, pod warunkiem, że czyni to w sposób świadomy, z pełną znajomością przyczyn. Szkoła powinna zajmować postawę różnicującą wobec zmian, ponieważ nie zawsze stanowią one udoskonalenie. Istnieją w rzeczywistości innowacje «dzikie», które dla wychowania są tym, czym inflacja dla ekonomiki (...). Aby dokonać oceny kreatywności szkoły, trzeba więc widzieć, w jakim stopniu jest ona świadoma pojawiających się przed nią problemów, czy i w jakim stopniu jest ona zdolna wypracować oraz przyswoić właściwe rozwiązania dla tych problemów oraz czy dokonuje ona oceny swych własnych wysiłków w tym względzie”.⁶

W sumie, rzeczą ważniejszą niż formalna zdolność generowania i asymilacji jakichkolwiek innowacji byłby dla szkoły odpowiedni poziom zdolności adaptacyjnych, tzn. umiejętność identyfikacji oraz rozwiązywania swych własnych problemów przystosowawczych. Umiejętność ta prowadziłaby do wytwarzania oraz internalizowania jedynie takich kategorii innowacji, które byłyby odpowiedzią na realne problemy i które prowadziłyby do rzeczywistych, a nie pozornych rozwiązań.

Z powodów historycznych stopień autonomii szkół jest jednak w obecnych warunkach niewystarczający do tego, by mogły one z powodzeniem

⁶ J. Nisbet: Renforcer la créativité de l'école, w: La créativité de l'école. OCDE, Paris 1973, s. 35—36.

wywiązywać się z powyższych funkcji. Stąd problematyka generowania i przyswajania zmian adaptacyjnych może być analizowana z sensem jedynie w odniesieniu do systemu oświatowego jako całości. Wydaje się jednak, że w odniesieniu do pewnych kategorii innowacji możliwa jest czynna postawa szkoły w ich planowaniu, sprawdzaniu i uwewnętrznianiu. W odniesieniu do innych — musi ona z konieczności zajmować pasywną postawę.

4. STRUKTURALNE UWARUNKOWANIA ZDOLNOŚCI ADAPTACYJNYCH ORGANIZACJI SZKOLNEJ

Problem adaptacji szkół do swego otoczenia może być ujmowany z różnych punktów widzenia. W tym miejscu zasługują na wyróżnienie i zostały omówienie dwie perspektywy teoretyczne.

Pierwsza z nich koncentruje się na procesie adaptacyjnym. Podstawowym pytaniem jest tu kwestia, jak w rzeczywistości przebiega proces przystosowywania się organizacji do środowiska? Co zapoczątkowuje i dopełnia ów proces? Jakiego rodzaju mechanizmy „przenoszą” zmiany otoczenia do wnętrza organizacji? Jakie fazy składają się na proces adaptacyjny i jakie prawidłowości rządzą jego przebiegiem? Są to pytania niezmiernie interesujące, gdyż dotyczą czynności uczenia się samej szkoły. Odpowiednikiem tego podejścia na terenie psychologii twórczości są liczne studia i badania na temat procesów uczenia się jednostek, operacji konstruowania i rozwiązywania problemów, zachowań twórczych itp., itp. W odniesieniu do organizacji problematyka uczenia się jest czymś całkowicie nowym nawet na gruncie samej socjologii organizacji.

Drugi punkt widzenia koncentruje się nie na faktach, lecz na wymaganiach (warunkach). Centralnym problemem jest tu pytanie: Jakimi własnościami strukturalnymi powinna charakteryzować się organizacja o wysokim poziomie zdolności przystosowawczych? I dalej: Jakie cechy organizacyjnej struktury odpowiedzialne są za to, że istnieją znaczące różnice między poszczególnymi typami organizacji pod względem osiągniętego przez nie poziomu zdolności przystosowawczych? Jakiego rodzaju zmienne organizacyjne (i w jakim natężeniu?) skorelowane są ze zdolnością uczenia się organizacji?

Widzimy więc, że w centrum uwagi znajduje się tu nieco inny typ problematyki. Odpowiednikiem psychologicznym powyższego podejścia są liczne studia i badania na temat warunków (osobowościowych oraz intelektualnych) wyjaśniających obserwowane różnice między ludźmi pod względem szybkości uczenia się, zdolności formułowania i rozwiązywania problemów, przejawiania twórczych postaw i zachowań itp. W konwencji tej zakłada się, że tak jak osobnicy twórczy charakteryzują się określonym zbiorem cech (występujących w odpowiednim natężeniu),

tak organizacje zdolne do uczenia się muszą charakteryzować się określonymi właściwościami strukturalnymi.

I to jest właśnie istota problemu, który pragnęlibyśmy tu omówić na przykładzie szkoły. Szkoła bowiem jest specjalistyczną instytucją, powołaną do realizowania określonego programu działania. Pod tym względem podobna jest do wszystkich innych organizacji. Podstawowe własności strukturalne szkoły kształtowały się w toku długotrwałej ewolucji i mogą być interpretowane jako rezultat procesów adaptacyjnych. Oto podstawowe wymiary szkoły jako organizacji:

- a. Posiadanie specyficznego celu działania.
- b. Podział pracy.
- c. Formalizacja czynności i stosunków.
- d. Struktura władzy.

Rozważmy obecnie, jak powyższe własności strukturalne szkoły mają się do poziomu jej zdolności adaptacyjnych.⁷

a. Określoność i nieokreśloność celów wychowawczych szkoły

Jak wiadomo, jedną z podstawowych różnic między grupami pierwotnymi a organizacjami jest stopień ich specyficzności. Organizacje rodzą się (lub są celowo tworzone) dla zaspokojenia specyficznych potrzeb społecznych, kształtujących się w procesie społecznego podziału pracy. Sytuacja ta jest racją istnienia organizacji: określa ona cel i program jej działania, lokalizuje w szerszym kontekście społecznego współdziałania. Grupy pierwotne, w przeciwieństwie do organizacji, dysponują zazwyczaj szerszym niespecjalistycznym programem działania. Są one zdolne zaspokajać większą ilość bardziej różnorodnych potrzeb. Cechuje je zatem większa uniwersalność. Rozróżnienie stopnia specyficzności odnosi się także do sfery działań wychowawczych. Upraszczając sprawy dziś już dość złożone, można powiedzieć, że szkoła tym właśnie różni się od rodziny, że powstała ze względu na zaspokojenie specyficznych potrzeb w okresie modernizacji społeczeństwa; że — w związku z tym — dysponuje określonym celem i programem działania; że jest miejscem specjalistycznego treningu edukacyjnego, nie zaś ośrodkiem uniwersalistycznej socjalizacji. Specyficzny cel jest więc racją istnienia szkoły jako odrębnej instytucji społecznej, pełniącej swoistą rolę w społecznym podziale pracy.

Jeszcze do niedawna szkoła — w swej oficjalnej ideologii — szczyła się posiadaniem celu. Widziała w nim symbol swej odrębności, dowód wyższości nad „bezelową” edukacją rodzinną. Dziś — w warunkach coraz szybszych zmian — zmuszeni jesteśmy do rewizji tego poglądu. Ani

⁷ Podobny problem analizują kompetentnie E. Litwak i H. J. Meyer w rozprawie: *Administrative Styles and Community Linkages of Public Schools*, w: *Schools in a Changing Society*, A. J. Reiss (red.) The Free Press, New York, 1966. Wykorzystując tu sporą część przedstawionych tam argumentów.

posiadanie celu, ani jego sprawna realizacja nie może być dowodem organizacyjnego zdrowia i sukcesu. Przeciwnie, posiadanie celu, zwłaszcza celu zbyt ściśle określonego, może powodować obniżenie poziomu adaptacyjnych zdolności każdej organizacji, w tym również szkoły. W warunkach jednorodnego i stabilnego otoczenia możliwy i z pewnością pożądanym jest jasno i precyzyjnie określony program działalności instytucji szkolnej. W sytuacjach takich ma również sens sformułowanie wyraźnych, precyzyjnych, ściśle określonych mierników szkolnego sukcesu. Jednakże w warunkach otoczenia dynamicznego i niejednorodnego zbyt duża określoność celów i kryteriów sukcesu okazuje się raczej przeszkodą niż dobrodziejstwem. Organizacja bowiem coraz sprawniej i lepiej realizuje wyznaczone sobie zadania, nie mając gwarancji, czy same cele nie powinny jednocześnie ulegać zmianie lub czy nie realizuje celów przestarzałych. W ten sposób zbyt duża określoność celów i przesadna specjalizacja może prowadzić do obniżenia poziomu zdolności adaptacyjnych szkoły.

b. Podział pracy

Podobną metodę argumentacji można zastosować w odniesieniu do podziału pracy — drugiego, fundamentalnego wymiaru organizacji. O ile w przypadku celów szkoły mieliśmy do czynienia z kontinuum „określoność — nieokreśloność zadań”, o tyle tutaj użytecznym instrumentem analizy może być opozycja: „specjalizacja i uniwersalność”. „Oczywiste są zalety specjalizacji pracy w organizacji: wykonując raczej jedną pracę niż wiele, ludzie stają się bardziej kompetentni i wydajni. Istnieją jednak okoliczności, gdy specjalizacja jest rzeczą mniej pożądaną. Gdzie zadania ulegają częstym zmianom lub nie są wystarczająco wystandaryzowane, specjalizacja może okazać się czymś dysfunkcyjnym”.⁸

O ile specjalista jest ekspertem w dość określonej sferze działania, o tyle „uniwersalista” rozporządza raczej ogólnymi zasadami, które może zastosować w odniesieniu do rozmaitych zadań. Ryzyko dyletantyzmu jest tu równoważone przez wysoki stopień umiejętności przystosowawczych do zmiennych i różnorodnych zadań. Zdolność przyswajania sobie nowej wiedzy oraz uczenia się nowych umiejętności pozostaje w wyraźnej niezgodzie z jednostronnością nieodłącznych elementów specjalizacji.

Znaczenie ogólnej wiedzy i umiejętności rośnie przede wszystkim na określonych pozycjach organizacyjnej struktury. „Jest rzeczą godną uwagi, że im bardziej przesuwamy się ku szczytom administracyjnej drabiny... tym większej wagi nabiera ogólny charakter wiedzy i umiejętności, związany z ponoszeniem odpowiedzialności za coraz szerszy zakres spraw. Częściowo wymogi tego rodzaju narzuca sama praca na wyższych szczeblach, gdzie trzeba podejmować decyzje o wielu różnych operacjach (...)

⁸ E. Litwak, H. J. Meyer: *Styles Administrative...*, op. cit., s. 64.

i gdzie wieloznaczność i niepewność sytuacji jest znacznie częstsza. Ogólnie — im zadania są mniej jednolite, tym specjalizacja mniej użyteczna, a uniwersalność bardziej pożądana”.⁹

c. Formalizacja

W każdej organizacji, na bazie zaawansowanego i utrwalonego podziału pracy, dochodzi do formalizacji. Wykonywanie identycznych czynności przez dłuższy czas prowadzi do standaryzacji zachowań. To zaś prowadzi do ustanowienia reguł, które nadają moc prawną ustalonym — w wyniku podziału pracy i specjalizacji — wzorom działania. Odtąd ludzie robią coś w organizacji nie tylko dlatego, że wymaga tego funkcjonalny podział pracy, lecz dlatego, że są do tego zobowiązani przez odpowiednie przepisy. W ten sposób określane są formalnie uprawnienia i obowiązki ludzi na określonych pozycjach.

Jest rzeczą oczywistą, że formalizacja ma sens szczególnie wówczas, gdy program działania i zadania są stałe i gdy wymagają jednolitych operacji. Możliwe jest wówczas zdefiniowanie formalnych reguł, według których przebiegać ma dany rodzaj czynności. Jednakże wówczas, gdy zadania są zmienne i różnorodne, wymagające nader rozmaitych operacji, wszelka dążność do nadmiernej standaryzacji zachowań mija się z celem. Formalizacja okazuje się tu czynnikiem obniżającym poziom zdolności przystosowawczych organizacji i jej członków. Trzeba traktować ją jako jedną z licznych strukturalnych barier, hamujących inicjowanie i realizację procesów zmiany.

Możliwe są trzy reakcje organizacji na niedomagania formalizacji. Pierwsza z nich polega na dążeniu do jeszcze większej formalizacji. Zjawisko to obserwowane jest w licznych typach instytucji. W sytuacjach zmiany, gdy zawodzą uprzednio ustalone sposoby i reguły działania, następuje eskalacja nowych dyrektyw, norm i przepisów, mających na celu orientować ludzi w nowych sytuacjach i kierować ich postępowaniem w zmienionych warunkach. Proces ten osiąga rychło poziom uniemożliwiający jakiegokolwiek działanie organizacji i prowadzi do kryzysu.

Drugim rozwiązaniem może być internalizacja ogólnych celów organizacji przez poszczególnych jej członków. W sytuacji, gdy pojawią się nowe, nie przewidywane problemy, wymagające niestandardowych zachowań, członkowie organizacji działać będą jedynie w oparciu o znajomość i akceptację ogólnych celów organizacji i w imię jej dalekosiężnych interesów.

Trzecie rozwiązanie polega na doraźnym określaniu zadań i powinności dla poszczególnych członków organizacji, stosownie do zmiennych sytuacji i wymagań otoczenia. W praktyce jest to nadanie uprawnień samym

⁹ Ibidem, s. 64—65.

członkom organizacji zarówno w dziedzinie „definiowania nowej sytuacji”, jak również w zakresie określania sposobów rozwiązywania wynikających z niej problemów. Z tego typu praktyką spotkamy się w przypadku funkcjonowania grup profesjonalnych w organizacjach hierarchicznych (np. lekarzy w szpitalach, pracowników nauki w instytutach itp.).

d. Struktura władzy

Obecność władzy jest niezbędna dla istnienia i sprawnego działania organizacji. Istnieją jednak różne sposoby strukturalizacji władzy, co nie pozostaje bez wpływu na poziom adaptacyjnych sprawności organizacji. Zwykło się wyróżniać w tym zakresie dwa punkty ekstremalne: struktury hierarchiczne, w których władza skoncentrowana jest na szczytach hierarchii, oraz struktury kolegialne, w których władza jest w dużym stopniu rozproszona. W rozmaitych warunkach są one w różnym stopniu przydatne.

D. Katz i R. Kahn¹⁰ podają katalog sytuacji, do których struktury hierarchiczne są najlepiej przystosowane:

- Gdy członkowie organizacji wykonują czynności automatyczne, nie wymagające twórczego podejścia, i gdy nie wymaga się od nich identyfikacji z celami organizacji.
- Gdy wymagania, jakie otoczenie stawia organizacji, są jasno określone, a ich implikacje dla funkcjonowania organizacji — oczywiste.
- Gdy wymagana jest duża szybkość w procesie podejmowania decyzji.
- Gdy organizacja jest systemem zamkniętym i stabilnym.

Struktury kolegialne przystosowane są lepiej do sytuacji o nieokreślonym charakterze, lecz z kolei długo trwa w nich proces podejmowania decyzji. Jeżeli chodzi o proces zmiany, struktury kolegialne wydają się stosowniejsze w fazie planowania zmiany (projektowania innowacji), hierarchiczne zaś w fazie realizacji programu zmiany (wdrożenia innowacji). Gdy organizacja realizuje wiele zadań, wymagających różnego rodzaju kompetencji, użytecznym rozwiązaniem jest tworzenie wielu nakładających się na siebie hierarchii władzy. Ogólnie można powiedzieć, że różne struktury władzy wydają się odpowiednie dla różnych kategorii problemów adaptacyjnych, dla różnych programów zmiany, dla różnych faz procesu innowacyjnego oraz — rzecz jasna — dla różnych typów organizacji.

W dziedzinie oświaty i wychowania zarysowana powyżej problematyka wymaga dalszych studiów analitycznych i pogłębionych badań empirycznych.

¹⁰ D. Katz, R. L. Kahn: *The Social Psychology of Organizations*. J. Wiley, New York 1966, s. 214

PERSPEKTYWY ROZWOJU FUNKCJI WYCHOWAWCZO-OPIEKUŃCZYCH W ZREFORMOWANEJ 10-LETNIEJ SZKOLE

Zastanawiając się nad funkcjami 10-letniej szkoły średniej należy odpowiedzieć na pytanie — czym ma być ta szkoła w porównaniu z poprzednią, powszechną szkołą ośmioklasową? Czy przedłużamy jedynie o dwa lata obowiązek szkolny, czy jednocześnie chcemy czegoś nowego jakościowo, nowej instytucji, która będzie kształcić młode pokolenie w odmienny niż dotychczas sposób, dostosowując do potrzeb rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego? Czy tylko zmieniamy w mniej lub bardziej udany sposób programy nauczania, czy równocześnie staramy się przybliżyć pracę szkolną do potrzeb ucznia, aby szkoła była instytucją ucznia, a nie nauczyciela? Trzeba odpowiedzieć również na pytanie — jak pojmujemy równe szanse kształcenia dla wszystkich obywateli? Czy chodzi tu o to, aby w imię formalnej równości poddać wszystkich jednakowemu trybowi kształcenia, czy raczej o to, aby „każdy człowiek mógł kształcić się taką metodą, w takim rytmie i takich formach, jakie są dla niego najbardziej odpowiednie”.¹

To tylko niektóre pytania wymagające odpowiedzi w związku z wdrażaniem w życie reformy edukacji narodowej. W artykule tym pragnę potraktować zreformowaną szkołę jako instytucję nastawioną na ucznia i realizującą jego potrzeby; szkołę odmienną od dotychczas funkcjonującej, a nie tylko z przedłużonym okresem kształcenia. Zwłaszcza zwrócę uwagę na potrzebę podmiotowego traktowania ucznia i zabezpieczenia mu optymalnych warunków wszechstronnego rozwoju.

1. ZASPOKAJANIE PODSTAWOWYCH POTRZEB DZIECI I MŁODZIEŻY

Opiekę nad dzieckiem rozumiem jako wszechstronne zaspokajanie jego potrzeb biologicznych, psychicznych i społecznych. Teoria potrzeb ludzkich i skutków blokady w warunkach uniemożliwiających ich pełne zaspokojenie ma bogatą literaturę i nie wydaje się konieczne przytaczanie różnych stanowisk w tej sprawie. Organizując pracę opiekuńczo-wychowawczą musimy zdawać sobie sprawę z tego, że zdarzenia frustrujące, które uniemożliwiają zaspokojenie potrzeby (realizację celu), wywołują bezpośrednie reakcje, a przy często powtarzających się i długo trwających frustracjach jednostka uruchamia mechanizmy obronne.² Do reakcji bezpośrednich zalicza się przede wszystkim różne rodzaje agresji (bezpośrednia, przemieszczona, zgeneralizowana) lub apatię. Mechanizmy obronne

¹ E. Faure: *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1975, s. 169.

² E. R. Hilgard: *Wprowadzenie od psychologii*, Warszawa 1967, s. 735—770.

ne chronią jednostkę przed nadmiernym lękiem oraz podtrzymują jej szacunek dla samej siebie. Prowadzą one do redukcji napięcia spowodowanego niezaspokojonymi potrzebami przez oszukiwanie samego siebie, ukrywanie rzeczowych impulsów i maskowanie motywów.³

W wychowaniu człowieka zależy nam nie tylko na prawidłowym zaspokajaniu potrzeb i likwidowaniu sytuacji frustrujących, lecz także na wzbogacaniu potrzeb psychicznych i społecznych. Ich bogactwo nadaje życiu ludzkiemu głęboki sens, sprawia, iż jest ono ciekawe, a człowiek staje się aktywny, gdyż potrzeby skłaniają go do działania. Zanim jednak przejdę do ukazania możliwości budzenia i zaspokajania potrzeb psychicznych, zajmę się potrzebami podstawowymi — biologicznymi, które decydują o rozwoju somatycznym i o samopoczuciu uczących się wychowanków.

Uczeń przebywając w szkole 5—6 godzin dziennie powinien otrzymać pełnowartościowy posiłek, a w szkole gminnej dzieci dojeżdżające z odległych miejscowości winny zjeść pierwsze i drugie śniadanie, a także obiad. Ze względu na trudności w przygotowaniu obiadu w domu we właściwej porze, uczniowie powinni mieć zapewniony ten podstawowy posiłek w szkole. Nie potrzebuję uzasadniać, jakie znaczenie zdrowotne ma racjonalne żywienie, jak też nie podaję rozwiązań organizacyjnych, gdyż są to sprawy tak oczywiste i rozwiązywane od lat w wielu krajach, że nie stanowią trudnego problemu, w dodatku należą do ekonomistów i lekarzy. Pedagodzy natomiast powinni uparczywie domagać się, aby żywienie dzieci w szkole było jak najszybciej i jak najbardziej wszechstronnie rozwiązane. Przedłużając obowiązek szkolny pragniemy, aby dziecko czuło się dobrze w szkole i osiągało pozytywne efekty pracy, a jest to możliwe przy pełnym zaspokojeniu podstawowej potrzeby, jaką jest właściwe i w odpowiednim czasie realizowane żywienie.

Do podstawowych potrzeb należy również zdrowie i prawidłowy rozwój organizmu ucznia. I w tym zakresie łączymy nadzieje z reorganizującą się szkołą, iż zapewni ona w pełni zdrowotne warunki dzieciom i młodzieży. Zaburzenia w rozwoju somatycznym rozumie się jako „całokształt patologicznych zmian funkcjonowania organizmu dziecka w zakresie jego układu kostno-mięśniowego, stawowego, układu krążenia, oddychania itp. oraz poszczególnych organów wewnętrznych”.⁴ Specjaliści twierdzą, że w zasadzie każde poważniejsze zakłócenie trybu życia dziecka, sposobu odżywiania i innych niekorzystnych warunków środowiskowych może spowodować zaburzenia somatycznego rozwoju, manifestujące się spadkiem wagi, zahamowaniem wzrostu, zakłóceniem procesu kostnienia itp.⁵ Zaburzenia somatyczne wpływają negatywnie na przebieg nauki szkolnej, powodują niepowodzenia ze względu na obniżoną zdolność do

³ Tamże, s. 769.

⁴ H. Spionek: Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka. Warszawa 1969, s. 57.

⁵ Tamże, s. 59.

pracy, łatwiejsze i szybsze męczenie się, częste opuszczanie lekcji ze względu na zły stan zdrowia. Omawiane nieprawidłowości w rozwoju somatycznym wpływają ujemnie na układ nerwowy, wywołują wzmoczoną pobudliwość psychiczną. Kazimierz Dąbrowski do przyczyn nerwowości zalicza: dziedziczenie, nerwowość nabytą (przebyte i współistniejące choroby, wpływy otoczenia, pracy szkolnej), a także niektóre aspekty rewolucji naukowo-technicznej.⁶

Uczniów z różnymi zaburzeniami w rozwoju organizmu kwalifikuje się do tzw. grup dyspanseryjnych. W roku 1976 w pięćdziesięciu zbadanych szkołach Trójmiasta (Gdańsk, Sopot, Gdynia) liczących ogółem 32 024 uczniów do grup tych zakwalifikowano 14 603 uczniów. Do najczęstszych zaburzeń należały wady budowy i zniekształcenia statyczne III i IV stopnia (31,8%), wady wzroku (26,8%), zaburzenia w rozwoju somatycznym (24,1%), wady mowy (5,5%), choroby układu nerwowego czynnościowe (1,1%), choroby układu nerwowego organiczne (0,9%).⁷ W grupach dyspanseryjnych mają być prowadzone zajęcia korektywne. W rzeczywistości jednak sytuacja przedstawia się wręcz niepokojąco. Na tak wielką liczbę osób skierowanych na odpowiednie ćwiczenia korzystało z nich jedynie 280 uczniów. Na 50 szkół tylko 7 zorganizowało dwa razy w tygodniu ćwiczenia korygujące wady postawy. Na zajęcia organizowane w dużej odległości od miejsca zamieszkania skierowane na nie dzieci po prostu nie mogą uczęszczać.

Znacznie lepiej w badanych szkołach przedstawia się opieka stomatologiczna w zakresie leczenia zębów, które odbywało się na terenie szkół; wykryto jednak braki dotyczące profilaktyki stomatologicznej.

Pragnę jeszcze zwrócić uwagę na obciążające system nerwowy uczniów i nauczycieli hałas w szkołach. Hałas może być zewnętrzny i wewnętrzny. Zewnętrzny dochodzi z ruchliwych ulic, położonych w pobliżu niektórych szkół zakładów przemysłowych. W budownictwie szkolnym nie zwraca się w dostatecznym stopniu uwagi na potrzebę zapewnienia odpowiedniej wentylacji pomieszczeń przy zamkniętych oknach, w dodatku okna i drzwi są nieszczelne, nie izolują od hałasów zewnętrznych. Bardzo trudno jest chronić wychowanków przed hałasami wewnętrznymi. Według obliczeń Maksymiliana Siemieńskiego ich natężenie np. w salach gimnastycznych dochodzi do 100—104 db, w warsztatach szkół zawodowych nawet do 110 db, zaś norma dla szkół wynosi 35—40 db. W jednej z dokładnie zbadanych szkół warszawskich, usytuowanej szczególnie korzystnie w stosunku do możliwości przenikania hałasu z zewnątrz, wykryto, że najniższy poziom hałasu wynosił w niej 57—59 fonów. Na podstawie 408 odczytów sonometrycznych okazało się, że najwięcej hałasu powodują głosy uczniów, nauczycieli, pracowników obsługi, następnie

⁶ K. Dąbrowski: *Nerwowość dziecka i młodzieży*. Warszawa 1976, s. 20 i nast.

⁷ Badania przeprowadzone przez R. Pawłowską: *maszynopis rozprawy doktorskiej: Opiekuńcze funkcje szkoły podstawowej*. Gdańsk 1977, s. 183.

czynnikami zakłócającymi ciszę były odgłosy biegania, chodzenia, głośnego zamykania drzwi, dzwonki elektryczne, gwizdki nauczyciela wychowania fizycznego itp.⁸

Spośród 19 dorosłych osób pracujących w tej szkole tylko jedna odpowiedziała, że nie przeszkadza jej hałas. Na 487 uczniów 75% przyznało, że nie lubi hałasu, a tylko 1,4% lubi hałas, ale w czasie zabawy i słuchania muzyki jazzowej. W samodzielnej pracy domowej hałas przeszkadza 90,5% badanych uczniów. Hałasy obciążają system nerwowy ucznia, a powtarzające się stany napięcia i zmęczenia wyczerpują znaczny zapas energii psychicznej. Ochrona uczących się przed hałasem należy do podstawowych zadań opiekuńczych szkoły.

Szkoły nasze pozostawiają też wiele do życzenia w zakresie przestrzegania higieny i estetyki. Urządzenia sanitarne nie zawsze są zaopatrzone w mydło, ręczniki i papier toaletowy. Dziecko wychowane w dobrych warunkach posiada silne nawyki higieniczne i cierpi w szkole wskutek niechlujstwa i braków w urządzeniach, z których musi korzystać. Szkoła stanowi skomplikowany układ różnych elementów i przy złym funkcjonowaniu nawet jednego z nich stwarza uczniom niekorzystne warunki i wywołuje negatywne samopoczucie przynajmniej u części uczniów i nauczycieli.

W szkole można też zauważyć, że dzieci piją wodę z kranów. W żadnej rodzinie troszczącej się o zdrowie dziecka nie pozwala się na tego rodzaju praktyki. Woda musi być przegotowana, ale w szkole jej nie ma. Pod tym względem istnieje ogromna różnica między przedszkolem a szkołą. W przedszkolu dziecko jada ładnie podane posiłki w higienicznych i estetycznych warunkach. Myje ręce przed posiłkiem i w każdej chwili, jeśli widzi, że są brudne. W szkole od razu w pierwszej klasie jest tego wszystkiego pozbawione. Tam mogło wypocząć na leżaku po zjedzonym posiłku, w szkole nie ma takiej możliwości. Ale czy tak być musi? Czy rzeczywiście tylko w okresie przedszkolnym mamy troszczyć się o pełne zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka?

Rozwój wychowawczo-opiekuńczych funkcji szkoły powinien zmierzać w kierunku zapewnienia uczniom zdrowia psychicznego i somatycznego. Świat współczesny dostarczając nadmiaru bodźców, świat niezrozumiały i trudny wymaga mądrych, zrównoważonych ludzi, aby byli szczęśliwi i umieli wykorzystać postęp dla dobra ludzkości. Dlatego w wychowaniu tak ważną sprawą jest zaspokajanie wszechstronnie rozumianych potrzeb uczniów. Bez pełnego rozwiązania wielostronnej opieki nad wychowanymi, sztuczne zabiegi wychowawcze będą nieskuteczne, chybione i nieproduktywne.

⁸ M. Siemieński: *Kultura a środowisko akustyczne człowieka*. Warszawa 1967, s. 75. i nast.

2. ZAPEWNIENIE UCZNIOM MOŻLIWOŚCI INDYWIDUALNEGO ROZWOJU

Potrzeby biologiczne są u wszystkich dzieci bardzo zbliżone i łatwe do ustalenia. Niewątpliwie i w tej dziedzinie potrzebne jest różnicowanie. Dziecko po przebytej ciężkiej chorobie lub kalekie, niepełnosprawne wymaga bardziej troskliwej opieki, jednakże mając orzeczenie lekarskie wiemy, czego dziecku brak. Znacznie trudniej jest dokładnie rozpoznać potrzeby psychiczne. W tej dziedzinie istnieje ogromne zróżnicowanie, a badanie indywidualnych potrzeb jest utrudnione i czasochłonne. Trudno np. zrozumieć, czy dziecko ma zachwiane poczucie bezpieczeństwa, bez dokładnej znajomości stosunków rodzinnych w jego domu, a także bez znajomości przeżyć dziecka i jego wrażliwości emocjonalnej. I dlatego w realizacji potrzeb psychicznych kierujemy się ogólną wiedzą o osobowości dzieci i młodzieży, a także możliwie dokładną znajomością każdego wychowanka. Nie wydaje się możliwe w jednym artykule omówić wszystkich potrzeb psychicznych dzieci i młodzieży, dlatego ograniczę się jedynie do niektórych, do tych mianowicie, które w najbliższych latach mają szansę optymalnego zaspokojenia.

Wprowadzając dziesięcioletni obowiązek szkolny zdajemy sobie dobrze sprawę z tego, że część uczniów nie podoła obowiązującym w szkole programom nauczania, dla innej natomiast części uczniów programy będą poniżej ich rzeczywistych możliwości intelektualnych. Jest to sprawa znana i odzwierciedla naturalny rozrzut ludzkich zdolności. Dotychczasowa szkoła radziła sobie z tym problemem stosując drugoroczność, korepetycje, a ostatnio — najlepszą formę w postaci grup wyrównawczych. Dla wybitnie uzdolnionych tworzono często problematyczne co do wartości koła zainteresowań, a w szkołach ponadpodstawowych zajęcia fakultatywne, które wybierali najczęściej swym dorastającym dzieciom rodzice, kierując się potrzebami egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie. Nie trzeba uzasadniać, że zarówno względem dzieci najmniej i najbardziej zdolnych stosowano dotychczas rozwiązania rzec by można połowiczne, często pozorowane, jak w przypadku grup wyrównawczych (reedukacyjnych) prowadzonych przez nauczyciela z uczniami swojej klasy.

Dziesięcioletnia szkoła ogólnokształcąca nie może być nastawiona na ucznia przeciętnego. Nie stać nas na marnowanie talentów młodego pokolenia, jak też nie mamy prawa przedłużać gehenny szkolnej dla sporej liczby uczniów piętnowanych jako niezdolni, „głupi”, upośledzeni. Opieka nad dziećmi i młodzieżą musi chronić jednostki ludzkie przed niezastępowaną karą za własną odmienną z racji ograniczonej sprawności intelektualnej. Naszym obowiązkiem pedagogicznym jest przywrócić każdemu wychowankowi wiary w siebie, we własną wartość i nieograniczoną możliwość ciągłego stwarzania siebie w płaszczyźnie wielowymiarowej. Uczeń o niskich możliwościach intelektualnych przy odpowiednich metodach pracy musi widzieć szanse ciągłego rozwoju, a zarazem możliwości

rozwijania swych zdolności manualnych, sportowych i innych. Podobnie uczeń o wybitnych lub tylko ponadprzeciętnych zdolnościach intelektualnych nie może poprzestać na równaniu do poziomu średniego. Jego motywacja musi być dość silna na to, aby wciąż przekraczać własne możliwości i widzieć urok ciągłego posuwania się naprzód. W takich warunkach może udałoby się zrealizować ideę kształcenia ustawicznego, gdyby kształcenie młodzież traktowała jako „dobro samoistne”, a nie tylko środek dla osiągnięcia innych celów.⁹ W dziesięcioletniej szkole średniej musimy doprowadzić do tego, co przewiduje Edgar Faure. Według niego „szkoła przyszłości przekształci człowieka z przedmiotu kształcenia w jego podmiot; z człowieka nabywającego wiedzę czyni człowieka, który sam siebie kształci; zamiast kształcenia innych człowiek będzie kształcił siebie”.¹⁰ Dalej zaznacza, iż chodzi o taką zmianę stosunku jednostki do samej siebie, aby programowała stałą i twórczą pracę nad sobą.

Wydaje mi się, że w opiece nad dziećmi i młodzieżą po uregulowaniu żywienia i zdrowych warunków do pracy uwaga powinna koncentrować się na aktywistycznej koncepcji wychowania, przekształcającej nauczanie w uczenie się, a wychowanie przez nakazy i sankcje — w samowychowanie. Musimy usilnie dążyć do tego, aby każdy nauczyciel, a także rodzice zaakceptowali ten fakt, że uczniowie są różni i powinni pracować w miarę własnych możliwości, współzawodnicząc z samym sobą o coraz lepsze wyniki. Należy stworzyć w instytucjach wychowawczych, a przede wszystkim w szkole taką sytuację, żeby uczeń nie musiał udawać, że jest zdolny, jeśli ma niższą sprawność intelektualną niż jego kolega, i żeby nie czuł się z tego powodu gorszy, niepełnowartościowy. Chodzi o to, aby uczniowie nie udawali, że wiedzą i umieją, jeśli dobrze zdają sobie sprawę, że jest inaczej. Do tego powinna służyć szkoła, aby pomagać w usuwaniu niewiedzy i pomagać w opanowywaniu tych umiejętności, których im brak.

W dzisiejszych szkołach, wciąż jeszcze nastawionych na kontrolę i ocenę, uczeń nie może przyznać się szczerze, że czegoś nie wie w obawie o negatywną ocenę. Ocena jest czynnikiem selekcji, od niej zależy kariera szkolna i wartość ucznia jako człowieka. Wiemy jednak, że ci najlepsi pod względem ocen szkolnych nie zawsze są najlepszymi ludźmi. Dlatego miarą wartości ucznia nie mogą być jedynie osiągnięcia intelektualne w sensie wyuczonych treści z podręcznika. W pracy opiekuńczo-wychowawczej bardziej będzie zależało nam na stosunku wychowanka do wiedzy niż na sumie przyswojonych informacji. Ważniejsza w tym ujęciu staje się umiejętność stawiania i rozwiązywania problemów niż bezbłędne odtwarzanie treści „zadanych” tekstów.

Ze względu na zróżnicowane zainteresowania i zdolności dzieci i mło-

⁹ B. Suchodolski: Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej. Warszawa 1974, s. 170.

¹⁰ E. Faure: Uczyć się, aby być. Op. cit., s. 306.

dzieży szkoła będzie prawdopodobnie zmieniać stopniowo swój wybitnie intelektualistyczny charakter na wielokierunkowe uczestnictwo uczniów w kulturze i w różnych dziedzinach ludzkiej pracy. To na terenie szkoły, a także poza nią młodzi powinni czynnie uprawiać muzykę, plastykę, rzeźbę, choreografię, teatr, a nawet robić filmy oświatowe czy filmować zwiedzane tereny lub odbywane w szkole imprezy. W ramach zajęć szkolnych powinni szyć, gotować, wykonywać artystyczne tkaniny, robić proste meble lub lepić garnki na kole garncarskim. Oglądałam tego rodzaju zajęcia w jednej z wielu szkół szwedzkich w Malmö i jednocześnie można było zauważyć daleko posuniętą troskę o indywidualność każdego ucznia. Należy przypuszczać, że i u nas w zreformowanej szkole każde dziecko będzie mogło rozwijać się wszechstronnie i zyskać upragniony sukces w takiej formie działania, która najbardziej odpowiada jego zdolnościom.

Zablokowana potrzeba sukcesu u dzieci z niepowodzeniami szkolnymi daje niekorzystne efekty w postaci poczucia niepełnej wartości lub wzmożonej agresji. Człowiek, któremu nic się nie udaje, traci chęć do działania, stara się imponować rówieśnikom w formach zachowania odbiegających od norm regulujących współżycie między ludźmi. Dzieciom osiągnięciem mierne wyniki w procesie uczenia się należy umożliwić zdobycie sukcesu w zajęciach manualnych, artystycznych czy sportowych. Każdemu musi się coś udać, każdy powinien mieć możliwość wypowiedzenia siebie w takiej formie, która jest mu najbardziej odpowiednia. Nie muszą być wszyscy jednakowi. Natomiast w zakresie zdobywania wiedzy każdego należy zaprowadzić tak daleko, jak daleko zająć może, przy jednoczesnej trosce o maksymalny rozwój zdolności twórczych i twórczej postawy wobec świata i wobec samego siebie. I to jest najbardziej sensowna praca opiekuńczo-wychowawcza w zakresie zaspokajania potrzeb psychicznych.

Dla pełnego rozwoju ucznia sprawą bardzo ważną staje się nie tylko wykorzystanie czasu przeznaczanego na naukę w szkole, ale i czasu wolnego od obowiązków szkolnych i domowych. Przygotowanie do racjonalnego wykorzystania tego czasu dla odpoczynku i własnego rozwoju należy również do ważnych zadań wychowawczych i opiekuńczych. Musimy nauczyć dziecko uczenia się nie tylko w szkole, ale poza szkołą, a także pełnego uczestnictwa w kulturze. Czas wolny może być zorganizowany i niezorganizowany. Szkoła nie musi sama organizować uczniom zajęć w czasie pozalekcyjnym. Prawdopodobnie w przyszłości zadania w tej dziedzinie będą w coraz większym zakresie przejmować instytucje wychowania równoległego, zwłaszcza w osiedlach mieszkaniowych, a także w tych ośrodkach wiejskich, w których będą pełne szkoły dziesięcioletnie. Jednakże szkoła będzie pełnić rolę inspirującą, czuwając nad tym, aby każdy uczeń miał pełne możliwości korzystania z różnych form zajęć według własnego zapotrzebowania.

Rozszerzając formy zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, wciąż je

wzbogacając musimy starać się o to, aby nie popełnić tego błędu, do jakiego doprowadziliśmy proces nauczania. W procesie tym stroną aktywną jest nauczyciel, zaś uczeń stroną przyjmującą bezkrytycznie to, co mu dają. W zajęciach rozwijających może dojść do podobnej nieprawidłowości, jeśli wychowanek wszystko dostanie gotowe, będzie zabawiany, pod dyktando będzie wykonywał prace w warsztacie dla majsterkowiczów, w modelarni czy pracowni rzeźbiarskiej, fotograficznej lub innej. W czasie wolnym obowiązuje również zasada wszechstronnej aktywizacji uczestników zajęć, gdyż w pracy tej istnieją poważne możliwości tworzenia warunków do rozwijania twórczości i samodzielności dzieci i młodzieży, a także do ich wyrobienia społecznego. Stając się organizatorami zajęć uczą się jednocześnie kierowania pracą własną i rówieśników. Opieka zaś polega na ochronie młodych przed błędami, a także na pomocy w trudnych sytuacjach, na inspirowaniu kształcących form pracy. Poważną rolę w tym zakresie spełniają biblioteki dziecięce i młodzieżowe w osiedlach, które prowadzą ciekawe formy zajęć z czytelnikami.

Nawet jednak przy bogato rozbudowanej infrastrukturze kulturalno-oświatowej w środowisku wychowawczym szkoły nie może ona być całkowicie zwolniona od zajęć pozalekcyjnych. Mamy nadzieję, że nasze dziesięciolatki będą stawały się w coraz większym stopniu szkołami otwartymi, w których w czasie pozalekcyjnym będą pracowały różne grupy dzieci i młodzieży pod kierunkiem specjalistów — instruktorów. Nie należy jednak zabiegać o to, aby wszystkie formy zajęć skupiać w budynku szkolnym zwłaszcza wówczas, jeśli mają one odbywać się kosztem czasu wolnego nauczycieli.

Mówiąc o funkcjach wychowawczo-opiekuńczych zreformowanej szkoły nie można pominąć konieczności coraz bardziej pełnego zaspokajania potrzeb społecznych wychowanków. Każdy z nich powinien mieć pełne możliwości nawiązywania wielostronnych kontaktów koleżeńskich i bardziej autentycznych, pozahawionych sztuczności kontaktów wychowawczych z nauczycielami. Uczeń wyobcowany z grona rówieśników i nie znajdujący przy tym oparcia w żadnym nauczycielu, jeśli w dodatku sądzi, że jest nie kochany i nie rozumiany przez rodziców, musi szukać oparcia na marginesie życia społecznego. Na lekcjach kontakty społeczne są ogromnie sformalizowane, sztuczne, niepodobne do tych, jakie zachodzą w życiu. Sądzi się, że napięta atmosfera panująca na lekcjach, sztuczny rygor, brak możliwości porozumiewania się i wzajemnej pomocy będzie powoli rozluźniana na korzyść atmosfery pracy, w której panuje ład, porządek, ale bez sztucznego ograniczania swobody dziecka i jego naturalnej aktywności. Podobnie można przypuszczać, że między nauczycielami a uczniami zniknie sztuczna bariera na korzyść obustronnego zrozumienia, szacunku, a jednocześnie partnerskiego zbliżenia. Tylko taki właśnie stosunek umożliwia współpracę i pełne zaufanie poddawanie się przedmiotowi oddziaływań wychowawczych wpływom kierowanym na niego.

3. PRZYGOTOWANIE WYCHOWANKÓW DO ŻYCIA WARTOŚCIOWEGO

Głównym zadaniem każdej instytucji wychowawczej, a zwłaszcza szkoły jest przygotowanie młodego pokolenia do życia. Pojmuje się je zwykle jako uczenie samodzielności i tych czynności, które mogą przydać się w dorosłym życiu i w pełnieniu powinności obywatelskich. W zreformowanej szkole przygotowanie do samodzielności powinno przyjąć odmienny charakter. Zależy nam bowiem na tym, aby przygotować młodzież nie tyle do życia w ogóle, ale do życia w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym, chodzi tu o jakość życia, a nie jedynie o radzenie sobie w różnych sytuacjach. Czym ma się charakteryzować ta nowa jakość życia? Pedagog musi sobie odpowiedzieć na to pytanie, aby praca opiekuńczo-wychowawcza zmierzała do realizacji głównego swego zadania — przygotowania ludzi twórczych i szczęśliwych, umiejących żyć w świecie przyszłości. Nowa jakość życia to przede wszystkim życie wśród ludzi i dla ludzi. Polega ono nie na izolacji i ucieczce od świata, nie na zamykaniu się przed drugim człowiekiem i obojętności na jego losy; to nowe życie jest poszukiwaniem człowieka i dróg dotarcia do niego, zrozumienia jego odrębności i starania o jego życzliwość.

Opieka wychowawcza ma pomóc dzieciom i młodzieży w znalezieniu sensu życia. W różnych koncepcjach życia cel ten zarysowuje się inaczej. Jedni widzą go w gromadzeniu dóbr materialnych, inni w buncie i negacji wszystkiego, co jest wytworem współczesnej cywilizacji, jeszcze inni w dążeniu do „pełni życia”, do ciągłego przeżywania przyjemności. Są i tacy ludzie, którzy nie wierzą w żadne ideały, nie mają określonych dążeń. Takie życie nie daje zadowolenia, jest raczej wegetacją, a nie życiem prawdziwie ludzkim. Podobnie nastawienie człowieka na gromadzenie dóbr czy upatrywanie celu własnych dążeń w życiu urzędowym, czy w ciągłym doznawaniu przyjemności nie daje pełnego zadowolenia i wcześniej lub później człowiek odczuwa żal, że jakieś wartości utracił bezpowrotnie. Dlatego w wychowaniu należy dbać o to, aby ukazać wychowankom sens życia wartościowego, które daje zadowolenie i prawdziwe szczęście płynące z odczucia, że nie zostało zmarnowane, że jednostka posiada wartość dla innych ludzi i uświadamia sobie, że jest coś warta dla innych.

Życie wartościowe jest nastawione na świat i na człowieka. Nie ma w nim miejsca na izolację oraz zamykanie się w kręgu własnych spraw. Człowiek aktywny i twórczy o rozwiniętych bogatych potrzebach potrafi wykorzystać postęp dla dobra własnego i dla ludzkości zamiast od niego uciekać. Potrafi również wnieść choć drobny wkład w dalszy postęp i doskonalenie określonych dziedzin życia. W omawianej koncepcji życia nie ma miejsca na istnienie jednostki obok ludzi i poza ludźmi, ona żyje z nimi i dla nich i to jest właściwy sens życia w rozwiniętym ustroju

socjalistycznym. Wartości humanistyczne muszą dominować nad innymi i podporządkowywać cywilizację techniczną służbie człowieka. Takiego życia trzeba nauczyć organizując opiekę nad młodym pokoleniem.

Musimy pomóc dzieciom i młodzieży w wyborze odpowiedniego systemu wartości. Jest to sprawa w życiu ludzkim ogromnie ważna, gdyż warunkuje jakość tego życia. Szkoła dziesięcioletnia musi dać dobrą orientację życiową nie przez werbalne pouczenia, ale przez wdrażanie do odpowiedniego stylu życia w czasie nauki szkolnej. Organizując uczniom autentyczne życie w szkole i w środowisku realizujemy wychowanie uczestniczące, a nie jedynie przygotowujące. Mamy przy tym nadzieję, że uczeń zdobywając w okresie szkolnym doświadczenia życia wartościowego zrozumie urok takiego życia i zdobędzie w tym zakresie odpowiednie nawyki i przyzwyczajenia. Ale do tego potrzebna jest nowa organizacja pracy wewnątrzszkolnej i jej kontaktów ze środowiskiem. Zamiast współzawodnictwa oraz rywalizacji między uczniami i klasami szkolnymi musimy wprowadzić wszechstronną współpracę i współdziałanie. Współzawodnictwo z innymi to rodzaj walki, a nam chodzi o to, co Hans Selye nazywa „zdobywaniem sobie miłości bliźniego”. Według niego „jedynym skarbem, który pozostaje na zawsze naszą własnością, jest zdolność zyskiwania miłości naszych bliźnich... jesteśmy tyle warci, ile warta jest nasza zdolność zdobywania miłości bliźniego”.¹¹ A zdobywamy ją przez własną użyteczność i tego trzeba nauczyć naszych uczniów.

Zamiast rywalizować z innymi nasz wychowanek powinien nauczyć się ciągłego współzawodniczenia z samym sobą, przez stawianie i realizację coraz bardziej odpowiedzialnych zadań. Jedynie wówczas człowiek żyje pełnią ludzkiego życia, kiedy dąży do czegoś wybitnego, do najlepszego, na co go stać, nie poprzestając na minimalnych żądaniach względem siebie. Ale jednocześnie, aby uniknąć głębokich frustracji, jednostka musi unikać ponizienia spowodowanego porażką w przypadku podejmowania zadań znacznie przekraczających istniejące możliwości. Wiele mądrości życiowej kryje zdanie wymienionego wyżej autora: „Siągaj zawsze, jak możesz najwyżej, ale gdy walczysz na próżno — zstąp niżej”.¹²

Do tak pojętego wychowania muszą służyć zarówno środki dydaktyczne, jak i wychowawcze, a także opiekuńcze. Nauka szkolna w zreformowanej szkole nie może być celem samym w sobie, a środkiem do nauczenia wartościowego życia. Jeśli wiedza stanie się dobrem samoistnym, a uczestnictwo w kulturze sposobem wyrażania własnego ja, wówczas zmieni się sens nauczania szkolnego, a przymus uczenia się będzie powoli, ale wciąż w coraz większym stopniu zastępowany poczuciem odpowiedzialności. Dopiero wówczas idea kształcenia ustawicznego ze sfery żyćzeń i marzeń przekształci się w rzeczywistość.

¹¹ H. Selye: Stres okiełznany. Warszawa 1977, s. 121, 122.

¹² Tamże, s. 106.

PRACA NAUCZYCIELI Z OLIMPIJCZYKAMI

„Niezbędnym warunkiem właściwego kształcenia współczesnej młodzieży jest rozwijanie w niej zdolności twórczych z uwzględnieniem indywidualnych zainteresowań. (...) Jest to fundamentalne zadanie, od którego rozwiązania może zależeć przyszłość naszej cywilizacji nie tylko w jednym kraju, ale w skali światowej, zadanie nie mniej ważne niż problem pokoju i zapobieganie wojnie atomowej.”¹

PIOTR KAPICA

Problematyka intensyfikacji kształcenia i dynamizacji aktywności intelektualnej olimpijczyków (kandydatów i uczestników olimpiad przedmiotowych) obraca się w kręgu złożonych zagadnień interdyscyplinarnych rozwoju uczniów nieprzeciętnie zdolnych. Pojawiła się ona jako nieunikniona konsekwencja problemu przyspieszonego rozwoju naukowo-technicznego wielu krajów. Ludzkie zdolności okazały się największym, „naturalnym” bogactwem poszczególnych społeczeństw, a jednocześnie — „towarem deficytowym” i „poszukiwanym dobrem inwestycyjnym.”²

Konieczność wykrywania, rozwijania i właściwego wykorzystania jednostek uzdolnionych ma rozległy wymiar społeczny i psychologiczny. Z jednej strony społeczeństwo potrzebuje ludzi zdolnych i ich wielostronnej aktywności twórczej w każdej dziedzinie życia, z drugiej zaś — człowiek potrzebuje dziś więcej zdolności niż kiedykolwiek dotąd, po prostu, aby mógł sobie poradzić w życiu i znaleźć właściwe miejsce w społeczeństwie merytokratycznym. Zdaniem wybitnego szwedzkiego pedagoga — Torstena Hus’ena — merytokracja, gdzie wykształcenie i zdolności niosą z sobą względnie większe wpływy, władzę i pieniądze (i pozycję społeczną) niż pochodzenie społeczne i dziedziczone bogactwo, „jest ceną, którą musimy zapłacić za wyższy standard życia”³.

Dynamizowanie wszystkich zdolności i rozwijanie zamiłowań twórczych każdego człowieka staje się we współczesnej cywilizacji podstawowym zadaniem edukacyjnym. Może też być traktowane jako zasadnicza kategoria szczęścia jednostki ludzkiej. Dzięki bowiem rozwojowi osobistych zamiłowań i uzdolnień — w opinii B. Suchodolskiego — „życie staje się bardziej interesujące i pochłaniające; przestaje być prostą negacją, zyskuje wartość. Na tej drodze dokonuje się głębsze pojednanie człowieka i świata. Rzeczywistość nie tylko przestaje być ludziom obca, ale okazuje się w jakiś sposób współmierna z ich zainteresowaniami i możliwościami działania. Nie jest ona labiryntem, skoro w pewnym zakresie przyjmuje

¹ P. Kapica: Od fizyki do humanizmu: *Życie Literackie* 1971, nr 40.

² M. Kozakiewicz: Kłopoty z najzdolniejszymi. *Trybuna Ludu* 1976, nr 68.

³ T. Hus’en: Merytokracja w kształcącym się społeczeństwie. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1970, nr 3.

kształt, jaki nadają jej ludzkie uzdolnienia; wygasa też poczucie niewoli, skoro istnieją szanse na aktywność wyznaczoną przez wewnętrzne potrzeby człowieka, przez jego kwalifikacje".⁴

Istotny sens działalności pedagogicznej w dziedzinie racjonalnego kształcenia nieprzeciętnych uzdolnień dzieci i młodzieży polega nie tylko na kultywowaniu ujawnionych już zdolności ogólnych bądź kierunkowych, ale uruchamianiu zamiłowań i wykrywaniu uzdolnień, które nie manifestują się dość wyraźnie. „Nie chodzi przecież tylko o tzw. dzieci zdolne, ale o to, by większość dzieci uczynić zdolnymi.”⁵

Strategia rozbudzania i optymalnego kształcenia zdolności dzieci i młodzieży nastęrcza niemało kłopotów. Wystarczy przejrzyć wzrastającą w ostatnich latach liczbę publikacji pedagogicznych i psychologicznych z tego zakresu, by przekonać się, jak złożone i kontrowersyjne jest nadal rozwiązanie problemu rozwoju uczniów nieprzeciętnie zdolnych. Nowe, wieloaspektowe badania, zakrojone na szeroką skalę, podjęte w ramach XI problemu „Modernizacja oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym” niewątpliwie dostarczą interesującego materiału empirycznego i opartych na nim skonkretyzowanych wniosków na użytek praktyki szkolnej.⁶

Intencją przyświecającą mi tutaj jest podjęcie problemu kształcenia młodzieży uzdolnionej w toku szkolnych olimpiad przedmiotowych. W temacie tym, zaledwie zasygnalizowanym w polskiej literaturze socjologicznej i publicystyce, jest więcej pytań i wątpliwości niż definitywnych rozstrzygnięć naukowych. Zadanie moje ogranicza się do zasygnalizowania niektórych myśli i przypuszczeń, a nie precyzowania stwierdzeń w formie kategorycznej i wydawania ocen o charakterze weryfikacyjnym. Wstępny rekonesans w dziedzinie tak ważnej i pasjonującej, jaką jest praca pedagogiczna nauczyciela z młodzieżą nieprzeciętnie zdolną w procesie olimpiad przedmiotowych, jest — w moim zamierzeniu — pierwszym etapem na drodze poszukiwania racjonalnych konstrukcji poznawczych, modelu systemu działań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli z olimpijczykami.

Uwagę swoją skoncentruję wokół następujących zagadnień:

1. Funkcje olimpiad przedmiotowych;
2. Determinanty sukcesów olimpijskich;
3. Konieczność wypracowania systemu działań pedagogicznych z olimpijczykami,
4. Metody rozwijania uzdolnień młodzieży olimpijskiej;
5. Olimpiady przedmiotowe jako forma „wychowania przez naukę”.

⁴ B. Suchodolski: *Labirynty współczesności. Niewola i wolność człowieka*. PIW, Warszawa 1972; s. 143.

⁵ B. Suchodolski: *Op. cit.*, s. 143.

⁶ W. Szewczuk: *Badania nad zdolnościami. Badania Oświatowe* 1976, nr 4 oraz D. Nakoneczna: *O intensyfikacji rozwoju uzdolnień i zainteresowań uczniów. Badania Oświatowe* 1976, nr 4.

Przeprowadzenie wielowymiarowej analizy działalności pedagogicznej w zakresie akceleracji rozwoju intelektualnego uczniów nieprzeciętnie zdolnych w procesie przygotowania ich do kolejnych szczebli zawodów olimpijskich odpowiada twierdzeniu Ch. Morrisa, że każdy rodzaj czynności może być opisywany z punktu widzenia pięciu kategorii znaczeń: a) znaczenia poznawczego, b) znaczenia oceniającego, c) znaczenia normatywnego, d) znaczenia ekspresyjnego, e) znaczenia formatywnego.⁷

Analizy wyodrębnionych zagadnień będą dokonywał przy zastosowaniu zdobytej wiedzy praktycznej z uwzględnieniem określonej perspektywy teoretycznej: ogólnopedagogicznej, psychologicznej i dydaktycznej. Rezygnacja z referowania kwestii bardziej uszczegółowionych wynika nie tylko z faktu, iż każdy namysł jest zawsze selektywny, ale i z powodu niedostatku punktów odniesienia w ubogiej literaturze przedmiotu.

FUNKCJE SZKOLNYCH OLIMPIAD PRZEDMIOTOWYCH

Ze względu na wymogi językowej precyzji przyjmuję za W. Okoniem określenie olimpiady szkolnej jako „corocznych konkursów dla wybijających się uczniów szkół średnich kilku wybranych przedmiotów, organizowanych pod opieką Ministerstwa Oświaty i Wychowania”.⁸ Odróżnia się ją od analogicznych konkursów przedmiotowych, organizowanych dla uczniów szkół podstawowych.

Pierwsza olimpiada szkolna w Polsce została zorganizowana w roku 1949; była nią olimpiada matematyczna. W roku szkolnym 1976/77 funkcjonowało już 9 olimpiad przedmiotowych: matematyczna (XXVIII), fizyczna (XXVI), chemiczna (XXIII), języka rosyjskiego (VIII), literatury i języka polskiego (VII), biologiczna (VI), historyczna (III), geograficzna (III) oraz wiedzy technicznej (III). Poza tym funkcjonuje o zasięgu masowym Olimpiada Wiedzy o Polsce i Świecie Współczesnym, organizowana pod patronatem organizacji młodzieżowych dla uczniów szkół ponadpodstawowych.

O szerokim zasięgu olimpiad przedmiotowych świadczą m. in. następujące dane:⁹

- dotąd w olimpiadach startowało ogółem — 315 480 uczniów,
- dopuszczonych do zawodów II stopnia było — 44 813 uczniów,
- dopuszczonych do zawodów III stopnia było — 5217 uczniów,
- laureatami zostało — 1566 uczniów.

W roku szkolnym 1975/76 największą popularnością cieszyły się olimpiady: rusycystyczna (40 226 uczestników zawodów I stopnia), techniczna

⁷ R. Schulz: Nauka a wartości wychowawcze. Ossolineum, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1974; s. 27—28.

⁸ W. Okoń: Słownik pedagogiczny, PWN, Warszawa 1975, s. 202.

⁹ Ministerstwo Oświaty i Wychowania: Rozwój olimpiad przedmiotowych w r. szk. 1975/76 (tekst powielony).

(35 240), matematyczna (3576), biologiczna (3567) i historyczna (3004). W ogóle zawody olimpijskie zdobyły w naszym kraju wysoką pozycję w świadomości społecznej. Uprawnienia przysługujące finalistom zawodów III stopnia i laureatom zwiększają stopień atrakcyjności uczestnictwa w olimpiadach szkolnych. Prawo przyjęcia bez egzaminu wstępnego na I rok studiów akademickich oraz odnotowanie na świadectwach szkolnych sukcesów olimpijskich są silnym motywem ubiegania się o dopuszczenie do startu w kolejnych etapach zawodów. Ranga społeczna olimpiad przedmiotowych uwarunkowana jest także dużym zainteresowaniem ich przebiegiem i wynikami ze strony towarzystw naukowych i wybitnych pracowników nauki.

Głównymi celami szkolnych olimpiad przedmiotowych są:

- podnoszenie ogólnego poziomu nauczania;
- rozbudzenie zainteresowań i stymulowanie uzdolnień poznawczych;
- stwarzanie dodatkowych warunków zachęcających do samodzielnych wysiłków intelektualnych;
- zapewnienie dopływu dobrze przygotowanych kandydatów do szkół wyższych.¹⁰

Szkolne olimpiady przedmiotowe stały się trwałym elementem praktyki pedagogicznej, czynnikiem skutecznego stymulowania i rozwijania uzdolnień i zamiłowań intelektualnych młodzieży szkół średnich. W ocenie resortu Oświaty i Wychowania Olimpiady w roku szkolnym 1975/76 wydatnie wpłynęły „na rozbudzenie zainteresowań i podniesienie poziomu wiedzy licznej rzeszy uczniów oraz zapewnienie dopływu odpowiednich kandydatów na studia wyższe. Przyczyniły się w niemałym stopniu do dynamizacji, modernizacji, wyrównania poziomu i poprawy efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole średniej”.¹¹

Badacze zagadnienia¹² zgodnie stwierdzają, iż olimpiady szkolne spełniają ważną funkcję diagnostyczną i prognostyczną. Laureaci ich uzyskują na studiach dobre wyniki, znacznie lepsze niż studenci innych kategorii, np. prymusi wytypowani przez szkoły średnie czy późniejsi naukowcy. Olimpijczycy matematycy także po ukończeniu studiów wyróżniają się w pracy naukowej i zdecydowanie dominują nad innymi pracownikami naukowymi w dziedzinie matematyki.

W opinii niektórych olimpijczyków, późniejszych naukowców, start w olimpiadzie przedmiotowej skutecznie przygotowuje do pewnego typu pracy naukowej, uczy bowiem stawiania i rozwiązywania zagadnień.

¹⁰ W. Okoń: Słownik pedagogiczny; op. cit.; tenże: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. PWN, Warszawa 1973, s. 96; M. Rataj: Osiągnięcia i perspektywy olimpiad przedmiotowych. *Ruch Pedagogiczny* 1974, nr 2.

¹¹ Ministerstwo Oświaty i Wychowania: Rozwój olimpiad przedmiotowych w r. szk. 1975/76; op. cit.

¹² I. Białecki: Funkcjonowanie olimpiad matematycznych. Ossolineum, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1975; L. Bandura: Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem. NK, Warszawa 1974; F. Januszkiewicz: Olimpijczycy. *Zycie Warszawy* z dnia 17 II 1973 r.

Uczestnictwo i sukces w zawodach olimpijskich „nadają określoną orientację, która w znacznej mierze wytycza dalszą drogę ucznia”. Z tego punktu widzenia niektórzy teoretycy traktują olimpiady jako najlepsze poradnie zawodowe, daleko przewyższające pod tym względem inne tego typu instytucje.¹³

Analizując walory i funkcje olimpiad przedmiotowych zbyt rzadko dostrzega się ich funkcję selekcji różnicującej. Tymczasem w procesie olimpijskim rzeczywiście nie tyle chodzi o krzewienie określonego typu kultury naukowej wśród rzesz młodzieży szkół średnich i akcelerację jej uzdolnień poznawczych, co o dokonywanie selekcji i wyłanianie jednostek najbardziej utalentowanych. Kolejne etapy zawodów olimpijskich „odrzucają” znaczny odsetek uczestników i w zasadzie nie przejawiają wobec nich żadnego zainteresowania. Do zawodów II stopnia zostaje dopuszczonych około 14% startujących uczestników, do zawodów III stopnia — 1,6%, dyplomy laureatów otrzymuje zaledwie 0,5% ogółu młodzieży biorącej udział w zawodach I stopnia. Można dopatrywać się w tym ważnego problemu wychowawczego, tym bardziej że selekcja prowadzona w toku olimpiad jest mniej sprawiedliwa, mniej demokratyczną formą selekcji niż „normalna” selekcja szkolna.¹⁴ Nie jest to konkluzją bez znaczenia dla dalszych wywodów i wspierająca pogląd, iż olimpiady przedmiotowe powinny pełnić różnorodne funkcje.

DETERMINANTY SUKCESÓW OLIMPIJSKICH

Kontynuowanie pracy w dziedzinie doskonalenia funkcjonowania olimpiad przedmiotowych powinno w znacznym stopniu uwzględniać analizę zasadniczych determinant sukcesów uczniów biorących w nich udział. Niektóre badania ujawniły ograniczoną rolę szkoły w rozwijaniu uzdolnień dzieci i młodzieży oraz znaczny wpływ czynników pozaszkolnych.

Z wieloaspektowej analizy czynników warunkujących osiągnięcia olimpijskie w dziedzinie matematyki, przeprowadzonej przez I. Białeckiego, wynika, że „największe szanse w procesie selekcji olimpijskiej ma uczeń liceum, wywodzący się z rodziny inteligenckiej, zamieszkały w mieście — siedzibie szkoły wyższej”.¹⁵ Wśród laureatów aż 41,4% spełnia te warunki. Tak więc selekcji merytorycznej, tj. wiedzy i uzdolnień, towarzyszyła selekcja pod względem pochodzenia społecznego, miejsca zamieszkania i typu szkoły średniej.

Z wtórnej analizy wyników 9 olimpiad przedmiotowych¹⁶, jakie zosta-

¹³ I. Białcki: op. cit., s. 124.

¹⁴ I. Białcki: op. cit., s. 154.

¹⁵ I. Białcki: op. cit., s. 94 i 95; Praca z młodzieżą uzdolnioną. Materiały z konferencji: WSiP, Warszawa 1974; s. 21.

¹⁶ T. Kowalski: Laureaci olimpiad przedmiotowych. *Oświata i Wychowanie* 1977, nr 1.

ły przeprowadzone w roku szkolnym 1975/76, wynika, że czynnikami współdeterminującymi sukcesy młodzieży olimpijskiej są: płeć, pochodzenie społeczne, typ miejscowości i typ szkoły średniej. Na tej podstawie można zaakceptować wcześniej już sprecyzowaną tezę, że selekcja prowadzona w toku olimpiad jest mniej sprawiedliwa, ze względu na realizację idei egalitaryzmu społecznego, niż normalna selekcja szkolna.

Jednakże dokładniejsza analiza składu olimpijczyków zakwalifikowanych do ostatniego stopnia zawodów dowodzi ewidentnie, że funkcjonują w naszym kraju szkoły stanowiące niejako stałą, naturalną bazę laureatów, co świadczy oczywiście o dużym wpływie odpowiednio zaprogramowanej i prowadzonej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Należą do nich takie szkoły średnie, przede wszystkim licea ogólnokształcące, z których każdego roku rekrutują się zwycięzcy olimpiad przedmiotowych. Przykładowo wymieniam kilka spośród tych, które legitymują się wybitnymi osiągnięciami w pracy z młodzieżą olimpijską:

- XIV LO im. K. Gottwalda w Warszawie (matematyka i fizyka);
- I LO im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu (biologia i chemia);
- I LO im. K. Brodzińskiego w Tarnowie (matematyka);
- VI LO im. J. Kochanowskiego w Radomiu (chemia i fizyka);
- VIII LO im. W. Piecka w Katowicach (technika);
- I LO im. E. Dembowskiego w Zielonej Górze (biologia);
- LO im. A. J. Czartoryskiego w Puławach (fizyka);
- II LO im. J. Zamoyskiego w Lublinie (chemia);
- IV LO im. Komisji Edukacji Narodowej w Poznaniu (biologia);
- V LO im. A. Asnyka w Szczecinie;
- III LO im. Marynarki Wojennej PRL w Gdyni (język polski).

Z bogatego rejestru szkół osiągających wybitne rezultaty w pracy z olimpijczykami wybrałem jedynie kilka pozycji. O tym, że odpowiednio zorganizowana praca nauczycieli jest skutecznym czynnikiem wysokich osiągnięć olimpijskich młodzieży, świadczą dobitnie doświadczenia Liceum Ogólnokształcącego im. A. Asnyka w Szczecinie¹⁷ i Liceum Ogólnokształcącego im. E. Dembowskiego w Zielonej Górze. Fakty te stanowią wystarczającą przesłankę poszukiwania czynników intensyfikacji rozwoju uzdolnień w toku olimpiad przedmiotowych w racjonalnie zorganizowanej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli.

W świetle zaprezentowanego materiału nie brzmi zachęcająco opracowanie specjalnego zespołu Instytutu Badań nad Młodzieżą, przedstawione na ogólnokrajowej konferencji poświęconej problemom pracy z młodzieżą uzdolnioną w dniu 7 czerwca 1973 r.: „Wielu nauczycieli posiada niewątpliwie zasługi w przygotowywaniu uczniów do olimpiad, jednak wysiłek szkoły jest najbardziej skuteczny w tych przypadkach, w których

¹⁷ Z. Zacha: Kierowanie wyborem dalszego kształcenia młodzieży szkół podstawowych. PWN, Warszawa—Poznań.

uczeń posiada już pewną wiedzę, umiejętności oraz kulturę intelektualną wyniesioną z domu rodzinnego.”¹⁹

Badanie czynników pedagogicznych związanych z pracą nauczycieli o nieprzeciętnych kompetencjach intelektualnych, a prowadzących do ewidentnych osiągnięć olimpijskich młodzieży szkolnej, może ułatwić równocześnie sporządzenie indeksu środków skutecznego działania z uczniami o przeciętnym poziomie uzdolnień.

Ta część refleksji zmierzała do podjęcia kolejnego, nieco kontrowersyjnego, pytania o sens akcentowania odrębności wpływu wyizolowanego z szerszego kontekstu społeczno-pedagogicznego czynnika na sukcesy olimpijczyków.

O SYSTEM PRACY SZKOLNEJ Z OLIMPIJCZYKAMI

Wychodzę z ogólnego założenia, że praca szkół średnich, a zwłaszcza liceów ogólnokształcących, z uczniami wykazującymi nieprzeciętny poziom uzdolnień intelektualnych powinna stanowić pewien system działań dydaktyczno-wychowawczych, a w jakimś sensie i — opiekuńczych. Zintegrowanie trzech funkcji pracy szkoły: kształcącej, wychowawczej i opiekuńczej, właściwe prakseologii pedagogicznej, stanowi dominującą przesłankę konstruowania określonego mikrosystemu wewnątrzszkolnego w dziedzinie kształcenia uzdolnień i rozwijania młodzieży nieprzeciętnie zdolnej.

Znaczenie ujęć systemowych, polegających, najogólniej rzecz biorąc, na wyodrębnieniu z rzeczywistości wychowawczej pewnych jej elementów strukturalno-funkcjonalnych jako swego rodzaju całości odpowiednio zorganizowanych, lapidarnie określił M. Żelazkiewicz: „Konstruowanie modeli systemowych możliwie nieodległych od rzeczywistości (którą mają imitować) oraz weryfikowanie tych modeli mogłoby zapewne wydatnie służyć formułowaniu coraz skuteczniejszych dyrektyw pedagogicznych oraz tworzeniu skuteczniej działających systemów wychowawczych”.²⁰

Wymogom językowej precyzji odpowiada przyjęcie następującego operacyjnego określenia systemu pracy pedagogicznej z olimpijczykami. Jest nim uporządkowany, spójny wewnętrznie układ dających się zidentyfikować elementów dydaktyczno-wychowawczych szkoły i sprzężeń między nimi, które spełniają jako całość określone funkcje w możliwie skutecznym przygotowaniu młodzieży nieprzeciętnie zdolnej do udziału w kolejnych etapach olimpiady przedmiotowej.

Tak sprecyzowana operacyjna definicja odpowiada ogólnie przyjętym właściwościom wszelkiego systemu, w tym mikrosystemu wychowawcze-

¹⁹ Ministerstwo Oświaty i Wychowania: Praca z młodzieżą uzdolnioną. Materiały z konferencji. Op. cit.; s. 21.

²⁰ M. Żelazkiewicz: Problemy zastosowania badań i koncepcji systemowych w pedagogice. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1975, nr 2.

go: 1) jest pewną całością funkcjonalną; 2) jest układem polistrukturalnym; 3) jest całością dynamiczną; 4) ma charakter otwarty; 5) posiada zdolność do samoorganizacji. Spojrzenie na pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela z olimpijczykami przez pryzmat najogólniejszych właściwości systemu „odślania przed pedagogiką jako nauką nową, bardzo złożone problemy, a jednocześnie ukazuje nowe kierunki myślenia i działania pedagogicznego. Stawia to nas wobec konieczności przewyżczenia ograniczeń, jakie wynikają ze statycznego sposobu ujmowania problematyki wychowawczej”.²¹

W systemie pracy nauczycieli z młodzieżą olimpijską dadzą się wyodrębnić różnorodne elementy wzajemnie zintegrowane, stanowiące jego 1) materialną strukturę (np. wyselekcjonowani uczniowie, oddziały profilowane, nauczyciele o odpowiednio profesjonalnych kompetencjach, wyposażenia pracowni w niezbędne środki dydaktyczne, międzyszkolne obozy naukowe, koła zainteresowań, własna gazetka przedmiotowa) oraz 2) rodzaje jego funkcji (np. indywidualizowanie pracy dydaktycznej, samodzielne i grupowe rozwiązywanie problemów, konsultacje indywidualne, realizacja indywidualnych programów kształcenia, międzyszkolna wymiana doświadczeń, dodatkowe aktywizowanie nieprzeciętnie zdolnych uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, eksponowanie osiągnięć intelektualnych olimpijczyków i otaczanie ich społeczną aprobatą). Sądzę, że eksponując niektóre elementy strukturalno-funkcjonalne systemu pracy z młodzieżą olimpijską, nie podejmuję ryzyka deformacji istniejącego stanu rzeczy w szkołach, z których rokrocznie rekrutuje się pewna liczba olimpijczyków zakwalifikowanych do zawodów trzeciego stopnia.

Wielorakość powiązań między wyodrębnionymi komponentami strukturalnymi i ich funkcjami w procesie stymulacji i akceleracji rozwoju uzdolnień poznawczych młodzieży szkół średnich może zapewnić skuteczność odpowiednio przemyślanej pracy nauczycielskiej. Wskazanie na spójną sekwencję czynności pedagogicznych w pracy z olimpijczykami nie ujawnia oczywiście rejestru warunków wystarczających do pełnego powodzenia, niemniej sugeruje konieczne warunki sukcesów na kolejnych etapach zawodów olimpijskich.

Przygotowanie i ewentualny udział młodzieży nieprzeciętnie zdolnej w olimpiadzie przedmiotowej mają pełniejszy sens intelektualny, gdy zostaną powiązane z jej aspiracjami edukacyjnymi i potrzebą osiągnięć oraz systemem preferowanych w społeczeństwie socjalistycznym wartości etycznych i celów życiowych. Słusznie stwierdza T. Tomaszewski, że „dla młodego człowieka najważniejszy jest jego własny rozwój i tu leży też główne pole jego sukcesów”.²² Człowiek odczuwa „potrzebę osiągnięć”

²¹ A. Lewin: Tworzenie systemu wychowawczego i badanie jego efektywności. *NURT* 1977, nr 4 (wklejka do *Oświaty i Wychowania* 1977, nr 3).

²² T. Tomaszewski: Nagroda i sukces. *Trybuna Ludu* 1975, nr 192; J. Reykowski:

niezależnie od ewentualnych nagród, co implikuje potrzebę informacji na temat osiągniętych wyników. Zależnie od rodzaju uzyskanych informacji zmienia swój „poziom aspiracji”, podejmuje się zadań coraz trudniejszych albo wycofuje się z nich. Na ogół sukcesy w urzeczywistnianiu podjętych zadań wywołują dodatnie przeżycia, a stanowiąc źródło aktywności do nowych wysiłków obniżają „subiektywne poczucie trudności zadania i podwyższają ocenę prawdopodobieństwa dalszych sukcesów.”

Pedagogika sukcesu ma swój głęboki sens motywacyjno-poznawczy, szczególnie w sytuacjach współpartnerskiego uczestnictwa młodzieży i nauczyciela w realizacji tych samych celów — zadań poznawczych, w rozwiązywaniu wspólnych zagadnień według przyjętych standardów rzetelności badawczej.

D. Nakoneczna analizując źródło atrakcyjności pracy Szkolnego Koła Fizyków w Liceum Ogólnokształcącym im. A. J. Czartoryskiego w Puławach pisze: „...zaciętość, silna chęć szukania rozwiązania, rozniecona przez stawiane na zajęciach koła problemy, zadowolenie w przypadku sukcesu należą do najmocniejszych przeżyć pozytywnych i wyrażają się w poczuciu własnej mocy i wartości — rozwiązanie problemu to nie tylko sfera czystego intelektu”.²³

Refleksja nad motywacyjną wartością pracy z olimpijczykami prowadzi do konkluzji ogólniejszej natury: cyklem działań pedagogicznych w tej dziedzinie może skutecznie kierować jedynie nauczyciel o wysokiej kompetencji profesjonalnej: ogólnopedagogicznej, metodycznej i specjalizacji przedmiotowej.

Można spodziewać się, że analiza empirycznie zorientowana pozwoli w przyszłości względnie poprawnie i wyczerpująco sprecyzować odpowiedź na pytania: jakim zespołem kompetencji i właściwości psychospołecznych charakteryzuje się nauczyciel osiągający wybitne sukcesy w pracy z olimpijczykami, w jaki sposób spełnia rolę społeczną mistrza pedagogicznego, w czym przejawia się jego specyficzny twórczy stosunek do swojej pracy. Dotychczasowa literatura pedeutologiczna podpowiada już w tej kwestii interesujące propozycje metodologiczne i merytoryczne. Niewątpliwie kategorii efektywności działania pedagogicznego wypadnie szukać w trzech grupach czynników:²⁴

- 1) w czynnikach kierunkowych (motywacyjnych, uczuciowo-wolicjonalnych, ustosunkowania);
- 2) w czynnikach instrumentalnych (posiadanej wiedzy, doświadczeniu

Zadania pozaosobiste jako regulator czynności. (W:) Studia nad teorią czynności ludzkich. PWN, Warszawa 1975; s. 114.

²³ D. Nakoneczna: Szkolne koła zainteresowań — terenem kształtowania naukowych i organizacyjnych talentów. (W:) O nowoczesną dydaktykę. Praca zbiorowa pod red. I. Janiszowskiej i Cz. Kupisiewicza. WSiP, Warszawa 1974; s. 268.

²⁴ J. Jakóbowski: O sprawności pracy pedagogicznej początkujących nauczycieli. WSN, Bydgoszcz 1973; H. Muszyński: Zarys teorii wychowania, PWN, Warszawa 1976.

intelektualnym, własnych uzdolnieniach ogólnych, specjalnych i pedagogicznych);

- 3) w czynnikach sytuacyjnych (zakresu zadań wewnątrzszkolnych, organizacji pracy własnej i szkoły jako układu społeczno-wychowawczego).

Dotarcie do niektórych mechanizmów uwikłanych w procesie skutecznego działania pedagogicznego w dziedzinie kształcenia olimpijczyków, a wynikających z dyspozycji osobowościowych nauczyciela, jest pierwszoplanowym zadaniem teoretycznym i praktycznym.

Istnieją pewne przesłanki przypuszczenia, że dominującymi składnikami twórczej postawy pedagogicznej, znamionującej wybitnych nauczycieli, są przede wszystkim:

- zdolność refleksyjnego myślenia i działania;
- swobodne poruszanie się w zakresie własnej dyscypliny naukowej i przedmiotu nauczania;
- stałe wykorzystywanie wyników własnej pracy w procesie samodoskonalenia;
- popieranie zdobywania wiedzy w wielu dziedzinach i z różnych źródeł;
- umiejętność wywoływania twórczego niepokoju i zachęcanie do rozwiązywania problemów nowymi drogami;
- rozwaga w wydawaniu sądów i ocen, tolerancyjny stosunek do twórczych indywidualności;
- systematyczne śledzenie i analizowanie zmian w osobowości młodzieży;
- pomoc uczniom w przewyciężaniu ewentualnych sytuacji konfliktowych i napięć psychicznych.

Działanie pedagogiczne, stanowiąc aktywną formę kontaktu nauczyciela z rzeczywistością pedagogiczną, integruje podmiot z przedmiotem i wywołuje czynny stan jednego i drugiego. Dialektyka tego powiązania „polega na tym, że podmiot wprowadzający zmiany w przedmiocie rozszerza poznanie i rozumienie go oraz doskonali umiejętność oddziaływania na ten przedmiot. W związku z tym działanie sprawia, że przedmiot staje się ciągle czymś nowym, co zmusza podmiot do ustawicznego poznawania, a także do stosowania odpowiednio nowych czynności”.²⁵ Ta uogólniona konstatacja w całej rozciągłości odpowiada dyrektywie pracy nauczyciela z młodzieżą przygotowującą się do uczestnictwa w olimpiadach przedmiotowych.

METODY I DROGI ROZWIJANIA UZDOLNIEŃ MŁODZIEŻY OLIMPIJSKIEJ

Nieodzowność aktywizowania młodzieży nieprzeciętnie zdolnej oznacza równocześnie wzrost preferencji dla dialektycznego powiązania czynności

²⁵ J. Walczyna: Myślenie i działanie pedagogiczne. PZWS, Warszawa 1964.

teoretycznych i praktycznych oraz kształcenia wszystkich form i operacji myślenia produktywnego, pogłębiającego poznanie i rozumienie określonego obszaru rzeczywistości. Dotychczasowy stan wiedzy pedagogicznej pozwala sądzić, że w systemie działań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli z kandydatami na laureatów olimpiad przedmiotowych znajdują zastosowanie metody wielostronnej aktywizacji uczniów, a więc metody informacyjne, problemowe, waloryzacyjne i operatywne. Swoistość przedmiotowa wymaga oczywiście uwzględnienia specyficznych dróg nauczania — uczenia się i odmiennych typów myślenia zależnie od określonej dyscypliny naukowej. Zabiegi dydaktyczno-wychowawcze akcelerujące rozwój uzdolnień matematycznych będą więc różniły się od czynności zmierzających do rozwoju zdolności właściwych dla zdobywania wiedzy historycznej, przyrodniczej czy literackiej.

Przypuszczam, że w programowaniu czynności pedagogicznych, bez względu na ich specjalizację przedmiotową, owocne może być przyjęcie podstawowych tez „czynnościowej teorii kształcenia umysłu”, zaprezentowanych wstępnie przez Z. Pietrasińskiego.²⁶ Wymaga to oczywiście rozwinięcia, bliższego uzasadnienia i przeprowadzenia wielopłaszczyznowych badań empirycznych.

Preparacja czynności pedagogicznych wymaga uwzględnienia w odpowiedniej, zmiennej proporcji dwóch rodzajów czynności dydaktycznych:

- a) czynności realizacyjnych, wyznaczonych przez konkretne zadania realizacyjne, np. uzyskanie dobrej oceny, praktyczne wykorzystanie wiedzy, sporządzenie użytecznego produktu;
- b) czynności kształcących, jako czynności odpowiednio wyspecjalizowanych, formalnych, wyznaczonych przez zadania kształcące.

Z. Pietrasiński sądzi, że „nie ma czynności kształcących bez efektów realizacyjnych”, co prowadzi do następującej konkluzji: „Jedną z dróg zwiększania wyspecjalizowanych czynności kształcących jest zwiększanie — do odpowiedniej granicy — ich efektów realizacyjnych. Użyteczność realizacyjna (w tym bezpośrednia, emocjonalna) zwiększa skuteczność i atrakcyjność nauki”²⁷

Dla osiągnięcia każdego celu kształcącego istnieje wiele czynności alternatywnych i podczynności preparacyjnych. Wybrane przez podmiot, spośród wielu możliwych, konkretne czynności i podczynności nazywa się „ścieżką preparacyjną”. Nie wszystkim uczniom ze względu na różnicowany ich poziom umysłowy, potrzebne są specjalne zabiegi kształcące w wyborze ścieżek preparacyjnych. Na ogół uczniowie nieprzeciętnie zdolni obierają względnie optymalne ścieżki preparacyjne bez

²⁶ Z. Pietrasiński: Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia umysłu. (W:) Studia nad teorią czynności ludzkich. Praca zbiorowa pod red. I. Kurcz i J. Reykowskiego. PWN, Warszawa 1975.

²⁷ Z. Pietrasiński: op. cit., s. 196.

specjalnej ingerencji z zewnątrz, jednak i wobec nich nie można całkowicie zrezygnować z kompetentnej pomocy nauczyciela.

Przyjęcie zasadniczych postulatów czynnościowej koncepcji kształcenia umysłu prowadzi do ujawnienia dalszych wielorakich konsekwencji pedagogicznych. Przede wszystkim nieodzowne staje się stwarzanie rozmaitych okazji do tego, by każdy uczeń możliwie wcześniej zdobył „kompetencje w zakresie samodzielnej pracy nad sobą w ciągu całego dalszego życia”. Wiąże się to bezpośrednio z ogólną dyrektywą uczenia młodzieży dostrzegania związku czynności preparacyjnych z przyszłymi sukcesami, dalszym rozwojem uzdolnień specjalnych i w ogóle rozwojem całej osobowości.

Proces dydaktyczny, zorientowany na usprawnienie instrumentalnych dyspozycji osobowościowych młodzieży olimpijskiej (jej wiedzy czynnej, zdolności i umiejętności) oraz doskonalenia ich funkcji regulacyjnej, musi uwzględniać wszystkie czynności zapewniające rozwój operacji myślowych i pełne wykorzystanie technik pracy umysłowej. To wszystko sprawdza się do kształcenia postaw otwartego umysłu, nastawienia twórczego, dążenia do osiągania wytworów w miarę oryginalnych i działań innowacyjnych.

Zdobywanie nowych wiadomości i ich pogłębianie w umysłowości uczenia uwarunkowane są w dużym stopniu ich organizacją. Wiadomości tak zorganizowane, że stanowią całość względnie jednolitą i w pełni funkcjonalną, sprzyjają procesowi asymilacji i pobudzeniu do nowej aktywności umysłowej. Z tego punktu widzenia niezbędne jest tworzenie struktury wiedzy, „wewnętrznej logiki” danego przedmiotu nauczania. Koniecznym więc warunkiem tworzenia systemu wiedzy jest poszukiwanie stosunków logicznych między wiadomościami, szczególnie stosunków nadrzędności i podrzędności, synchronicznych lub diachronicznych, przestrzennych, przyczynowych, pragmatycznych itp.

Proces kształcenia olimpijczyków powinien być, jak sądzę, równoczesnym uczeniem się i doskonaleniem w kierunku *metaczynności*, tj. „specjalnej klasie czynności, których celem jest badanie, programowanie i doskonalenie innych czynności”.²⁸ Indeks metaczynności może obejmować m.in. wybór ścieżki preparacyjnej, eksperymentowanie i wdrażanie ulepszeń, tworzenie technik badania, gromadzenie informacji o alternatywnych strukturach czynności itp.

Przedstawione w zarysie niektóre możliwości rozwijania uzdolnień młodzieży olimpijskiej zbieżne są z postulatami dydaktyków NRD-owskich.²⁹ Ogólnie chodzi o takie zróżnicowanie kształcącego optymalnie procesu dydaktycznego, który z jednej strony uwzględnia zain-

²⁸ Z. Pietrasiński: op. cit., s. 208.

²⁹ R. Riecken: O problemie kształcenia uczniów zdolnych w szkole socjalistycznej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1975, nr 4; R. Radwiłowicz: Zdolności i umiejętności umysłowe i ich kształcenie w badaniach pedagogów z Lipska. *Ruch Pedagogiczny* 1976, nr 2.

interesowania i możliwości poznawcze uczniów nieprzeciętnie zdolnych, a z drugiej — indywidualne różnice osobowościowe wszystkich jednostek.

Analiza doświadczeń wybitnych nauczycieli w pracy z olimpijczykami dostarcza wiele konstruktywnych przykładów skutecznych działań pedagogicznych. Ilustracją tego są niektóre opinie samych nauczycieli, których uczniowie legitymują się wysokimi osiągnięciami w zawodach olimpijskich.

— M. Opiela³⁰, matematyczka I LO im. M. Kopernika w Opolu, wymaga od uczniów umiejętności korzystania z kilku różnych książek, samodzielności w doborze zadań, syntetyzowania materiału i umiejętności „sprzedawania swej wiedzy”. Na lekcjach robi „matematyczne forum dyskusyjne”, zleca i podejmuje wspólnie zadania wymagające swoistej „gimnastyki mózgu”, pracuje z uczniami w sposób zindywidualizowany. Wybitnie zdolnych matematycznie kształci wspólnie z pracownikami naukowymi miejscowej WSP;

— M. Rembelski³¹, biolog w LO w Bodzentynie, w następujący sposób mówi o swojej pracy: „Praca w kółku odbywa się w sekcjach, a przygotowany na każde spotkanie referat ilustruje się filmami. Potem każdy z uczniów mówi o stanie prowadzonych przez siebie prac badawczych, trudnościach i osiągnięciach. Często «kółkowicze» są asystentami, ewentualnie sami prowadzą lekcje biologii na tematy, do których materiał zbierali i opracowali. (...) Staram się dawać uczniom do opracowania tematy związane z najbliższym otoczeniem, a przez to chyba najciekawsze. (...) Mieszkający w internacie uczniowie grupy fakultatywnej otwierają dla każdego chętnego gabinet biologiczny, gdzie można skorzystać z zasobnej biblioteki (...) i znaleźć wszelkie potrzebne przyrządy, ekspozyty”.

— J. Szafraniec³², fizyk z VI LO im. J. Kochanowskiego w Radomiu, w ciągu 12 lat wykształcił 60 uczniów zakwalifikowanych do zawodów III stopnia (w tym 19 laureatów). W swojej pracy stosował m. in. następujące zabiegi pedagogiczne: stała praca w kółku po 3 godz. tygodniowo dla uczniów już od klasy I; stałe zestawy ćwiczeń w laboratorium, które każdy uczeń wykonuje osobno; tygodniowy „przydział czynności” dla każdego członka kółka: przygotowanie się do ćwiczeń, opracowanie pewnego zakresu materiału, rozwiązanie normalnej porcji zadań (ale nie typu szkolnego); tradycyjny zestaw zadań na klasówkach dla członków kółka; przywilej dla „kółkowiczów” ostatnich klas nieuczęszczania na lekcje fizyki, a zajmowania się dowolnym eksperymentowaniem na zapleczu pracowni; indywidualne rozmowy z chętnymi uczniami; stały, wewnętrzny konkurs między uczniami na projekty ćwiczeń i zadań.

Istnieją podstawy do przypuszczenia, iż w procesie aktywizowania umysłowego młodzieży nieprzeciętnie zdolnej mogą odegrać dużą rolę wypró-

³⁰ M. Markusz: Ucząc... samodzielności. *Oświata i Wychowanie* 1975, nr 2.

³¹ B. Pach: Zapaleniec z Bodzentyna. *Oświata i Wychowanie* 1974, nr 1.

³² B. Pach: Fizyk nauczy każdego. *Oświata i Wychowanie* 1974, nr 3.

bowane już dawniej metody pracy dydaktycznej, a przede wszystkim — koncepcja uczenia się pod kierunkiem.³³

Znaczne możliwości rozwoju nieprzeciętnych uzdolnień młodzieży szkół średnich stwarzają międzyszkolne Kluby Olimpijczyka, funkcjonujące w niektórych miastach uniwersyteckich, np. we Wrocławiu, Młodzieżowe Towarzystwa Przyjaciół Nauk (np. w Szczecinie, Kaliszu, Poznaniu) oraz Młodzieżowa Akademia Nauk, działająca w Katowicach. Te formy organizacyjno-instytucjonalne, przeznaczone jedynie dla młodzieży utalentowanej, wymagają odrębnej analizy, wykraczającej znacznie poza zakres przedstawionych tu treści.

OLIMPIADY PRZEDMIOTOWE JAKO FORMA „WYCHOWANIA PRZEZ NAUKĘ”

Można wyjść z ogólnego przekonania, że wszystko, co uwikłane jest w ciąg sekwencji czynności nauczycielskich i w kontinuum wychowawczych doświadczeń, podlega kwalifikacjom wartościującym. Implikacją tego „przeświadczenia prawdziwościowego” jest poszukiwanie wyraźnych korelacji między działalnością badawczo-poznawczą młodzieży olimpijskiej i procesem kształtowania pożądaných wychowawczo jej postaw etyczno-społecznych. W działaniu pedagogicznym, opartym na integracji pedagogicznego myślenia i wartościowania, nie chodzi bynajmniej jedynie o realizację celów instrumentalnych, lecz właśnie o zharmonizowanie aktywności intelektualnej uczniów nieprzeciętnie zdolnych z internalizacją w ich świadomości akceptowanego powszechnie systemu wartości etycznych. Działalność edukacyjna jako ukierunkowana praktyka społeczna musi zmierzać do wielostronnego rozwoju osobowości młodzieży drogą wykorzystania rozmaitych metod i form organizacyjnych wychowania. To uprawnia do postawienia supozycji, iż praca nauczyciela z olimpijczykami może być wartościową drogą „wychowania przez naukę”.

Osobisty margines niepewności z tego zakresu redukują refleksje ludzi nauki różnych orientacji ideologicznych i światopoglądowych.

Wielokrotnie postulowana w teorii pedagogicznej koncepcja wychowania przez naukę, nie może być innowacją przypadkową i okazjonalną, lecz „programem działania, dostosowanym — z założenia — do zmiennej roli nauki w dzisiejszym społeczeństwie. W propozycji tej chodzi raczej o wychowanie innego człowieka niż o restrukturalizację materiału nauczania i ulepszenia metod dydaktycznych”.³⁴ Naukowy sposób myślenia, zdobywanie wiedzy jako przedmiotu aktywności twórczej człowieka i „ogólnospołecznej konsumpcji” wzbogacają i poszerzają zakres indywidualnego doświadczenia uczącej się młodzieży, co w naturalny sposób

³³ A. L. Hall-Quest: *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1932.

³⁴ R. Schulz: *Nauka a wartości wychowawcze*. Op. cit., s. 76.

przenika pełnię jej osobowości i system preferencji w sferze wartościowań etycznych. W pracy z uczniami nieprzeciętnie zdolnymi, potencjalnymi olimpijczykami, chodzi o kształtowanie nowej orientacji życia młodzieży.

Analogiczny punkt widzenia został zaprezentowany w Raporcie Międzynarodowej Komisji do spraw Rozwoju Edukacji, opracowanym pod przewodnictwem E. Faure'a. Krytykując tradycyjne kształcenie naukowe stwierdza się w nim: „Szkoła rzadko ukazuje te aspekty twórczości, w których jest miejsce na intuicję, wyobraźnię, entuzjazm i wątpliwości, nieodłączne od każdej działalności naukowej”. Z dezaprobatą odnosi się też do utylitaryzmu dydaktycznego, który nie docenia „roli nauki jako źródła obiektywnej wiedzy, pomagającej człowiekowi w dokonywaniu wyborów”.³⁵

Konieczność integracji działań typu poznawczo-badawczego z opanowywaniem norm współżycia moralno-społecznego i przestrzeganiem standardów rzetelności (uczciwości) badawczej wynika także m.in. z nieodzowności obiektywizacji motywów i wyników działalności naukowej.³⁶

Przypuszczam, że do dotychczasowego systemu pracy w dziedzinie stymulowania aktywności poznawczej olimpijczyków niezbędne jest wprowadzenie pewnej korektury, dotyczącej rozszerzonego spojrzenia na kształcenie zdolności poznawczych oraz możliwości formowania postaw ideowych i społecznych w toku aktywności badawczo-poznawczej młodzieży.

Zakorzenione wielorako w doświadczeniach wielu szkół i aspiracjach osobowościowych ambitnych nauczycieli olimpiady przedmiotowe wymagają dalszego doskonalenia i rozszerzenia zasięgu ich działalności. Wnioski przedstawione przez resort oświaty i wychowania (dotyczące m.in. doskonalenia organizacji olimpiad, poprawy składu społecznego olimpijczyków, integracji kół przedmiotowych z olimpiadami itd.) wymagają wsparcia w pogłębionych badaniach pedagogicznych. Zaprezentowane rozwiązania stanowią wstępny rekonesans w dziedzinie tak ważnej i pasjonującej, jaką jest praca pedagogiczna z młodzieżą nieprzeciętnie zdolną w toku przygotowywania jej do udziału w zawodach olimpijskich.

³⁵ E. Faure i inni: *Uczyć się, aby być*. PWN, Warszawa 1975; s. 151—152.

³⁶ W. Osiatyński: *Czy wierzyć uczonym?* *Kultura* 1977, nr 7 (z dnia 13 II 1977 r.)

WPLYW CZYNNIKA PSYCHOLOGICZNEGO NA PROCES WYCHOWANIA MŁODEGO POKOLENIA

Analizy pedagogiczne wykazują równoległe funkcjonowanie dwóch źródeł inspiracji działalności wychowawczej w szerokiej skali społecznej. Jednym jest systematycznie wzbogacana wiedza o czynnikach wyznaczających prawidłowy i pomyślny rozwój młodego pokolenia, drugie źródło stanowią przekonania i poglądy wychowawców, ukształtowane w oparciu o przejmowanie pewnych wzorów z szerszego otoczenia lub też konstruowanie własnej „teorii” na podstawie subiektywnych doświadczeń, odczuć i dążeń. W przypadku środowiska o tak dużym znaczeniu jak rodzina w pewnych dziedzinach oddziaływań wychowawczych drugie z wymienionych źródeł inspiracji odgrywa rolę dominującą. Ponieważ dotyczy to bardzo istotnych sfer rozwoju osobowości młodego pokolenia, jego przygotowania do samodzielnego życia, zjawisko nie może być bagatelizowane czy nie doceniane przez teoretyków wychowania.

Sformułowane wyżej spostrzeżenie, oparte na wieloletnich badaniach nad funkcjonowaniem rodziny, nie jest odkryciem jeszcze jednej nieprawidłowości, dotąd nie dostrzeganej. Do podjęcia tematu skłania uzasadniona wątpliwość, czy dysponujemy dostateczną sumą informacji o mechanizmach wychowawczej działalności rodziny, aby zapewnić efektywność przekazywanej wiedzy pedagogicznej oraz wpływać na ciągłe doskonalenie metod oddziaływania na postawy i umiejętności rodziców.

W literaturze traktującej o wychowaniu w rodzinie czynnik psychologiczny eksponuje się na ogół przy analizie już popełnionych błędów wychowawczych. Ukazywanie skutków różnego rodzaju nieprawidłowości, jakie wykryto przy analizie konkretnych przypadków, jest o tyle mało skuteczne, że dotyczy sytuacji, w jakich znaleźli się inni rodzice. Jeżeli nawet podawane przykłady robią pewne wrażenie, to w znacznie mniejszym stopniu spełniają rolę inspirującą do wnikliwej rewizji sytuacji wychowawczej we własnej rodzinie. Dość częste w literaturze wyliczanie rodzicielskich powinności także nie jest w pełni skuteczne, ponieważ rodzice świadomie lub nieświadomie konfrontują je z własnymi punktami widzenia i własnymi rodzicielskimi doświadczeniami.

W obu wymienionych przypadkach nie osiągamy celów najważniejszych, a należą do nich: rozbudzanie dyspozycji do refleksyjnego myślenia o wychowaniu własnych dzieci oraz rozbijanie pewnych stereotypów intelektualnych, właściwych rodzicom i wynikających ze szczególnego charakteru więzi, jakie łączą je z dzieckiem.

W artykule interesuje nas wyłącznie proces wychowania w środowiskach rodzinnych określanych przez badaczy rodziny jako „normalne”, „przeciętne” lub „wydolne wychowawczo”, ponieważ stanowią one trzon rodzin. Zróznicowane pod względem usytuowania społeczno-ekonomicznego, poziomu wykształcenia rodziców i wykonywanych przez dorosłych

zawodów wykazują one pewne wspólne tendencje sprzeczne z podstawowymi założeniami racjonalnego organizowania procesu wychowawczego. Owe tendencje uwidoczniają się najjaskrawiej w dziedzinie związanej ze społeczno-moralnym rozwojem młodego pokolenia, a następnie w tych dziedzinach, które mają wpływ na zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży.

Dla teorii i praktyki wychowawczej byłoby rzeczą niezwykle istotną ustalenie przyczyn wzrostu zainteresowania rozwojem fizycznym małych dzieci, które wyraża się w masowym korzystaniu z fachowych porad wyspecjalizowanych instytucji (poradnie „K”, kliniki położnicze, poradnie „D”), korzystaniu z publikacji popularnych i popularnonaukowych, przy równoczesnym bardzo sztywnym trzymaniu się w innych dziedzinach rozwoju osobowości dzieci i młodzieży poglądów i przekonań, nie podbudowanych żadnymi przesłankami naukowymi, a nawet sprzecznych z tzw. zdrowym rozsądkiem.

Z braku niezbędnych informacji możemy jedynie formułować różnego rodzaju hipotezy. Ich weryfikacja miałaby ogromne znaczenie przy wypracowywaniu strategii upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie, które zakłada na najbliższe lata decyzja Prezydium Rządu z dnia 20 listopada 1976 r. (Nr 130/76).

Dotychczasowy stan wiedzy o funkcjonowaniu rodziny pozwala na sformułowanie następujących założeń (hipotez):

- koncepcja wychowania, stosowane metody wychowawcze, postawy rodzicielskie uwarunkowane są charakterem więzi, jakie łączą rodziców z dziećmi,
- na system wychowania w rodzinie silny wpływ wywierają osobiste doświadczenia rodziców, ich własne życiowe ambicje i aspiracje,
- potoczne opinie o postawach i umiejętnościach rodziców wzmacniają czynnik subiektywny w wychowawczej działalności rodziny.

Z badań wynika, że w rodzinach troszczących się o dzieci dominują w stosunku do nich czynniki bardzo subiektywne. Szczególny rodzaj więzi między rodzicami i potomstwem powoduje, że troska o dziecko ulega często zniekształceniu, a nawet wypaczeniu. W jednych przypadkach jest to nadkompensacja w zaspokajaniu potrzeb materialnych, wyraźny przerost manifestacji uczuciowych, nadmierne chronienie; niekiedy nadkompensacja natury materialnej i przesadna opiekuńczość łączą się z wprowadzaniem elementu dystansu, chłodu, a także wzmoczonej kontroli i okazywanej nieufności.

Wymienione nieprawidłowości wynikają z przekonania rodziców, że mają oni prawo do indywidualnych decyzji w zakresie wyboru ogólnej koncepcji wychowania oraz stosowanych metod oddziaływania na dziecko, i to prawo wyprowadzają między innymi z uczucia, jakim je darzą.

Czynnik uczuciowy odgrywa w wychowaniu rodzinnym wieloraką rolę.

Nie wszystkie jego aspekty zostały dotąd w jednakowym stopniu przebadane. Nie wszystkie dostatecznie naświetlono i wyczerpująco omówiono. Miłość do dziecka spełnia wiele funkcji. W literaturze dominuje koncentracja uwagi na roli uczucia w procesie zaspokajania potrzeb psychicznych dziecka, kształtowania się poczucia więzi z rodziną, domem. Brak jest badań ukierunkowanych na różne sposoby wyrażania uczucia, różne jego funkcje i wynikające z tego konsekwencje społeczno-wychowawcze, a w szczególności te funkcje, które podważają podstawy racjonalizacji procesu wychowania i poprzez swoją żywiołowość, spontaniczność i subiektywizm komplikują go czy nawet wypaczają.

Łatwość tworzenia się sytuacji niekorzystnych dla prawidłowego rozwoju młodego pokolenia wynika z samego charakteru uczucia, które określa się jako miłość. W każdym przypadku jej indywidualny wyraz jest nieco inny, tym niemniej dla teorii i praktyki wychowawczej byłoby bardzo istotne uchwycenie pewnych prawidłowości, właściwych dla różnych sposobów uwidoczniania tego uczucia.

Na podstawie dotychczasowych badań nad rodziną, w tym także własnych, można stwierdzić, że w postawach rodzicielskich mamy do czynienia z kompleksem uczuć. Miłość do dziecka to jeden z wielu komponentów owego kompleksu (zespołu uczuć). Pozostałe — ujmując rzecz najogólniej — mają charakter ambicjonalny i kompensacyjny, a ich podłoże jest bardzo zróżnicowane. Owa złożoność i wieloaspektowość miłości do dziecka albo nie jest przez rodziców uświadamiana, albo też uważają oni, że uczucie, jakim dziecko darzą, oraz wszystko, co dla niego robią, upoważnia do łączenia z nim bardzo osobistych oczekiwań.

Wyłączamy z rozważań sytuacje, kiedy więź uczuciowa rodziców z dzieckiem jest nikła lub nie ma jej w ogóle, natomiast zewnętrzne, materialne przejawy troski o dziecko stanowią jedynie kamuflaż. Należy przy tym stwierdzić, że przy powierzchownych kryteriach oceny rodziny, a takie są na ogół stosowane, funkcjonalność wszelkiego rodzaju kamuflaży jest duża. Łatwo wykazać się wymiernymi przejawami zainteresowania dzieckiem, łatwo również przekonać otoczenie, a także siebie, że realizacja osobistych dążeń, ambicji i zainteresowań ma również na celu dobro dziecka. Powszechność potocznej argumentacji, że „wszystko robi się dla dziecka” lub „z myślą o dziecku”, potwierdza sformułowane wyżej twierdzenie.

Miłość do dziecka, jak wykazują więc analizy, nie jest pojęciem zupełnie jasnym i jednoznacznym. Podbudowana empirycznie możliwość wnikliwego, wielostronnego ujęcia i naświetlenia zarówno samego uczucia, jak i różnych sposobów jego wyrażania, kontekstów i podtekstów mogłaby mieć zasadnicze znaczenie w procesie przekształcania rodzicielskich motywów wychowawczego postępowania. Ukonkretnienie lub mówiąc dosłowniej „odbrązowienie” tego, co potocznie i powszechnie nazywa się miłością do dziecka, a jest tak nieuchwytnie i trudne do określenia, stanowi

jeden z podstawowych warunków podniesienia poziomu kultury pedagogicznej rodziców, a także społeczeństwa.

Z wieloletnich badań autorki nad rodziną wynika, że większość popełnianych przez rodziców błędów oraz większość nieprawidłowości, jakie wkładają się do procesu rozwoju i wychowania młodego pokolenia, ma swoje źródła w błędnie interpretowanej miłości do dziecka lub też w łączeniu z uczuciem do niego jakichś własnych nie zaspokojonych potrzeb. Nadmierne okazywanie dziecku uczucia bywa swoistą formą ukrywania braków i słabości dorosłych. W odczuciach rodziców tzw. „udane dziecko” podnosi ich indywidualną wartość i prestiż społeczny, natomiast doznawane niepowodzenia wychowawcze odczuwane są jako osobista porażka, poderwanie własnego autorytetu. Byłoby to zrozumiałe, gdyby nie kontrowersyjność kryteriów, według których ocenia się, czy dziecko jest „udane”, czy też nie.

Ocena fizycznego rozwoju dziecka nie nastęrcza większych trudności, ponieważ rodzina od pierwszej chwili korzysta z pomocy wyspecjalizowanych instytucji, w zakres obowiązków których wchodzi działalność diagnostyczna, korektywna i ratownicza. Rozwojem intelektualnym dziecka coraz wcześniej interesują się podstawowe instytucje wychowania planowego: przedszkola i szkoły. Poważne zadania spoczywają również na rodzinie. Wiadomo, że poza wyjątkami jest ona sprawą zainteresowana. Natomiast przebieg procesu rozwoju społeczno-moralnego młodego pokolenia, mimo pedagogicznych oddziaływań szkoły oraz innych instytucji mających w swoim programie działalność wychowawczą, w dominującym stopniu wyznaczają wpływy środowiska rodzinnego. Jest to ta dziedzina kształtowania postaw dzieci i młodzieży, w której poglądy, przekonania, wyobrażenia oraz doświadczenia rodziców i ich indywidualne ambicje uwidoczniają się najbardziej.

U podstaw wszelkich rodzicielskich poczynań w tej dziedzinie, poza odwoływaniem się do uczucia, leżą wyobrażenia o „szczęściu” dziecka. Jest to w problematyce wychowania rodzinnego drugi, poza miłością, ważny problem teoretyczny. Od jego wnikliwego rozpracowania zależy podniesienie poziomu pedagogicznej kultury rodziców oraz większa efektywność ich wychowawczej działalności.

Częstotliwość używania wyrazów „szczęście” dziecka czy „szczęśliwe dzieciństwo” skłania do zwrócenia uwagi na kilka przynajmniej najważniejszych spraw, niedostrzeganie których odbija się bardzo niekorzystnie na procesie wychowania młodego pokolenia.

Sprecyzowanie słowa „szczęście”, jak wiadomo, jest rzeczą bardzo trudną. To, co się ze „szczęściem” kojarzy czy wiąże, stanowi kategorię subiektywną. W sferze intymności, a także wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z układami typu konwencjonalnego, ów subiektywizm ma swoje uzasadnienie. Życząc komuś „szczęścia” można założyć, że ma on własny, intymny świat pragnień i dążeń, realizacja których może się wiązać z ta-

kimi odczuciami, jak radość, satysfakcja, uświadamiane powodzenie. Jeżeli jednak słowo „szczęście” wprowadza się do problematyki wychowawczej, wiąże się je z kształtowaniem nowego człowieka, przygotowaniem go do samodzielnego życia w społeczeństwie, konieczne jest wypracowanie jasnego układu odniesienia. Tutaj dowolność wyobrażeń, własne wizje, wszelka spontaniczność działań mogą być w skutkach bardzo niebezpieczne.

Wąskie ramy artykułu nie pozwalają na wyczerpujące przedstawienie zarejestrowanych na podstawie badań sytuacji stwarzanych dzieciom w oparciu o subiektywne wyobrażenia tego, co ma dać dziecku szczęście lub co to szczęście wyznacza. Możemy jedynie wskazać na pewne tendencje. Do występujących najczęściej należą:

- wiązanie szczęśliwego dzieciństwa z jak najpełniejszym zaspokajaniem potrzeb dzieci, przy równoczesnym chronieniu ich przed większym wysiłkiem oraz niezbędnym dla prawidłowego rozwoju pokonywaniem przeszkód i napotykanym trudności;
- rozbudzanie u dzieci zbyt wygórowanych aspiracji bez uwzględniania roli, jaką odgrywa w procesie realizacji życiowych zamierzeń własny wkład pracy, umiejętności, stanowczość w dążeniu do nakreślonego celu, odporność na napotykaną niepowodzenia,
- kształtowanie postawy życiowego oportunisty, która ma rzekomo chronić przed tzw. narażeniem się, „wychylaniem”, komplikacjami z otoczeniem.

W tych trzech płaszczyznach tworzą się różnorodne sytuacje wychowawcze, których konsekwencje ponosi przede wszystkim wychowanek, ale ponoszą je także rodzice, stając wobec nieprzygotowania do życia już dorosłego dziecka, jego braku psychicznej i społecznej dojrzałości, braku poczucia odpowiedzialności, często także wiary we własne siły i własne możliwości.

Rodziców dorastających lub już dorosłych dzieci niepokoi występujący u nich brak silnych motywacji do podejmowania samodzielnych działań i realizowania życiowych zamierzeń. Im łatwiejsze było dzieciństwo dorosłych dzieci, dostrzegana później słabość woli i chwiejność postaw wydaje się bardziej niezrozumiała, chociaż występujące tu związki są raczej oczywiste. Błędne byłoby jednak mniemanie, że w relacji rodzice—dziecko oczywistość sytuacji i wynikających z nich konsekwencji jest taka pewna. Ci sami dorośli potrafią prawidłowo oceniać sytuacje wychowawcze w innych rodzinach, w stosunku do własnej stosują odmienne kryteria, odwołują się do innej argumentacji i uzasadnień.

Dwoistość postaw wobec własnych i cudzych dzieci, uwarunkowana czynnikami emocjonalnymi i ambicjonalnymi, to podstawowa trudność, jaką trzeba pokonać przy przekazywaniu wiedzy z zakresu rozwoju i wychowania człowieka, jeżeli działalność w tej dziedzinie ma być efektywna. Aby jednak było to możliwe, konieczne jest lepsze poznanie rodziciel-

skich motywacji w różnych środowiskach i różnych życiowych sytuacjach osób bezpośrednio zaangażowanych w proces wychowania, ponieważ i ten czynnik odgrywa rolę znaczącą.

Mówiąc o potrzebie wzbogacenia badań nad funkcjonowaniem rodziny należy zwrócić uwagę także i na środowiska, w których przy bardzo silnej więzi uczuciowej dzieci wychowywane są na ludzi wartościowych i dobrze przygotowanych do samodzielnego życia. O organizacji procesu wychowania w tych rodzinach właściwie nic nie wiemy, jeżeli nie liczyć prasowych reportaży i publicystycznych „portretów”, które chociaż społecznie użyteczne, mało mają wspólnego z empiryczną analizą tak długotrwałego procesu, jakim jest wychowanie człowieka. Publicystyczna technika gromadzenia informacji mało wnosi do teorii pedagogicznej. Zresztą takich celów sobie nie stawia.

Sygnalizując w artykule negatywne skutki podporządkowania wychowania w rodzinie czynnikom psychologicznym, chcieliśmy zwrócić uwagę na pewien stan rzeczy o niebagatelnym znaczeniu dla całego procesu wychowania młodego pokolenia. Ukazaliśmy również pewne płaszczyzny analiz badawczych, które powinny być podjęte. Wreszcie staraliśmy się zwrócić uwagę na niebezpieczeństwa związane z wprowadzaniem do problematyki wychowawczej wyrazów i określeń potocznych, które poprzez swoją ogólnikowość i brak precyzji niezamierzenie mogą przyczynić się do wzmacniania niepożądanych postaw rodziców. Rok 1979 poświęcono dzieciom. Można założyć, że słowo „szczęście” będzie się pojawiało zarówno w publikacjach, jak i odczytach, dyskusjach. Obowiązkiem pedagogów jest dążenie do tego, aby kojarzyło się ono nie tylko z prawem dzieci do życia w pokoju, ale także z prawem do wychowania sprzyjającego pełnemu rozwojowi ich osobowości, wolnego od zahamowań, okaleczeń ambicjami i życiowymi rozczarowaniami dorosłych.

S Z K O Ł A I P E D A G O G I K A W Ś W I E C I E W S P Ó Ł C Z E S N Y M

ALEKSANDER MACIESZA
WARSZAWA

STRUKTURA I FUNKCJE WSPÓŁCZESNEGO SYSTEMU ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ W WIELKIEJ BRYTANII

1. UWARUNKOWANIA I PODMIOTY POLITYKI OŚWIATOWEJ W WIELKIEJ BRYTANII

W Wielkiej Brytanii wcześniej zaczęto stosować na szeroką skalę reformy społeczne, jako metodę łagodzenia sprzeczności klasowych. Polityka państwa, polegająca na zapobieganiu rewolucjom poprzez ustępstwa wobec mas pracujących, gdy jest to niezbędne dla zahamowania walki klasy robotniczej i wiązania ludzi pracy z państwem burżuazyjnym — sprzyjała rozwojowi ideologii solidaryzmu klasowego i kompromisu społecznego. Fryderyk Engels określił Wielką Brytanię jako najbardziej burżuazyjne państwo świata: „wszędzie walczy robotnik o władzę polityczną, o bezpośrednie przedstawicielstwo swojej klasy w ciałach ustawodawczych — wszędzie, tylko nie w Wielkiej Brytanii (...) angielska klasa robotnicza pozostawia ochronę swoich interesów w ręku klasy właścicieli ziemskich, kapitalistów i kupców z ich orszakiem adwokatów, dziennikarzy”¹

Zaspokojenie doraźnych żądań klasy robotniczej w ramach panującego ustroju społecznego pozwala burżuazji utrzymywać swoje panowanie. Teoretycy doktryny społeczno-politycznej współczesnego państwa burżuazyjnego — „państwa dobrobytu” (Welfare state) charakteryzują politykę reform społecznych państwa kapitalistycznego jako faktyczny okup płacony przez burżuazję w celu umocnienia klasowego status quo.

Polityka oświatowa w państwie kapitalistycznym jest elementem ogólnej polityki państwa, w którym istnieją klasy antagonistyczne — i ma na celu utrwalenie i umocnienie ustroju kapitalistycznego oraz władzy politycznej klas posiadających. Polityka współczesnego państwa burżuazyjnego w dziedzinie oświaty ma na celu wychowywanie obywateli w duchu pożądanym przez klasy rządzące.

Przez podmioty polityki oświatowej rozumie się te wszystkie instytucje i grupy społeczne, które określają cele i zadania kształcenia i wychowywania obywateli w danym państwie. Zespół i hierarchia podmiotów polityki oświatowej w konkretnym państwie są uwarunkowane historycznie.

¹ O partię robotniczą. Książka i Wiedza, Warszawa 1952, s. 40 i s. 42.

W Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Północnej Irlandii do roku 1870 kościoły były głównymi podmiotami polityki oświatowej. W XIX wieku w sprawy oświaty zaczyna ingerować państwo, zaś w wieku XX staje się ono decydującym podmiotem brytyjskiej polityki oświatowej.

Organy władzy państwowej i administracji jako podmioty polityki oświatowej

Jednym z głównych podmiotów polityki oświatowej jest parlament Wielkiej Brytanii, który pełni funkcje ustawodawcze i normatywne decydujące o zasadach organizacji i zarządzania systemu szkolnego. Parlament brytyjski kontroluje również oświatową władzę wykonawczą, gdyż organy centralnego zarządzania oświatą — sekretarz stanu do spraw szkolnictwa i nauki Anglii i Walii oraz sekretarz stanu do spraw Szkocji — są odpowiedzialne przed parlamentem brytyjskim.

Ważne podmioty polityki oświatowej w Wielkiej Brytanii to: departament do spraw szkolnictwa i nauki w Anglii i Walii, departament do spraw szkolnictwa Szkocji oraz ministerstwo oświaty w Północnej Irlandii (Minister Oświaty w Północnej Irlandii jest odpowiedzialny za swą działalność przed parlamentem północnoirlandzkim, a nie brytyjskim).

Podmiotami polityki oświatowej są przede wszystkim terenowe organy administracji oświatowej: lokalne władze oświatowe (Local Education Authorities), które zgodnie z zasadą decentralizacji bezpośrednio zarządzają szkołami państwowymi.

Instytucje polityczne jako podmioty polityki oświatowej

W państwie kapitalistycznym kierunek polityki oświatowej — przy jej niezmiennym klasowym charakterze — zależy od ideologii konkretnej grupy społecznej, sprawującej w danym momencie władzę polityczną. Brytyjski system dwupartyjny powoduje, iż inny jest kierunek polityki oświatowej, gdy partią rządzącą jest Partia Pracy, a odmienny, gdy władzą polityczną dysponuje Partia Konserwatywna. Zmienność polityki oświatowej jest przejawem troski, by system oświaty uczynić ważnym środkiem umocnienia państwa kapitalistycznego. Demokratyzacja szkolnictwa odbywa się wprawdzie wskutek działania sił postępowych i żądań mas pracujących, ale bez zmiany istoty ustroju szkolnego. Zmienność polityki oświatowej w Wielkiej Brytanii nie narusza klasowego charakteru polityki oświatowej.

Partie polityczne mają różny punkt widzenia przede wszystkim co do organizacji średniej maturalnej szkoły ogólnokształcącej i systemu selekcji eliminującej.

Partia Pracy już w latach pięćdziesiątych była zwolenniczką zmniejszenia selekcji przy wstępowaniu do szkoły średniej. Znajdowało to wyraz w tworzeniu szkół typu comprehensive (wyspa Man położona na Morzu

Iryjskim cały swój system szkolny zreformowała w tym duchu), co przyczyniało się do stopniowego zmniejszania liczby liceów typu klasycznego. Labour Party podejmowała też próby częściowego włączenia niezależnych szkół prywatnych (public schools) do państwowego systemu szkolnictwa — poprzez udzielenie im pomocy finansowej w zamian za przyjmowanie uczniów wskazanych przez lokalne władze oświatowe.

Partia Konserwatywna popiera prywatne szkolnictwo kosztem państwowego. W 1969 roku torysi opublikowali tzw. „drugą czarną księgę” (Black Paper Two), krytykującą labourzystowskie reformy. W memorandum tym wskazywano, że mimo rozwoju państwowych szkół zintegrowanych (comprehensive school) — większość studentów najlepszych uczelni wyższych stanowią nadal absolwenci tradycyjnych prywatnych szkół średnich (public schools). Obecny przywódca konserwatystów pani Margaret Thateher (do niedawna jeszcze minister oświaty w poprzednim rządzie Edwarda Heatha) jest przeciwniczką rozwoju szkół typu comprehensive, a zarazem wielką zwolenniczką elitarnych szkół prywatnych, które przygotowują przyszłe kadry kierownicze państwa kapitalistycznego (stablishment).

Trzecia co do wielkości partia polityczna w Wielkiej Brytanii — partia liberalna, zajmuje w polityce oświatowej stanowisko podobne do partii konserwatywnej.

Celem partii komunistycznej jest walka z klasowymi przywilejami i systemem selekcyjnym — poprzez realizację szkoły średniej jednolitej, tzw. common school. Specyfika brytyjskiego życia politycznego — jednomandatowy system okręgów wyborczych, powoduje, że partia komunistyczna nie jest reprezentowana w parlamencie, co osłabia jej możliwości wpływania na postępowy ruch szkolnictwa.

W ostatnich latach miał miejsce w Wielkiej Brytanii proces odrodzenia politycznych ruchów separatystycznych. Szkocka Partia Nationalistyczna jest już realną siłą polityczną, a jej reprezentanci zdobyli kilkanaście mandatów w ostatnich wyborach do parlamentu, stając się czwartą co do wielkości partią polityczną w Zjednoczonym Królestwie. W polityce wewnętrznej program partii szkockich nationalistów jest zasadniczo zbliżony do koncepcji Labour Party również w zakresie polityki oświatowej. Sukcesy walijskiego ruchu nacjonalistycznego i jego partii politycznej Plaid Cymru mogą mieć poważny wpływ na dalszy rozwój szkół dwujęzycznych, gdzie dominującym językiem jest walijski.

Instytucje religijne jako podmioty polityki oświatowej

II wojna światowa spowodowała wzmocnienie nastrojów religijnych w społeczeństwie brytyjskim. Poprzedni bowiem Akt Edukacyjny z roku 1870 był przejawem tolerancji i procesu laicyzacji oświaty. Uczestniczenie w obrzędach religijnych nie stanowiło warunku przyjęcia do szkoły.

Ustawa oświatowa z roku 1944 wprowadziła obowiązek wychowania

religijnego. Artykuł 25 Aktu Edukacyjnego stwierdza, że „nauka religii powinna być podawana w każdej szkole publicznej, jak i prywatnej” („religious instruction shall be given in every county school and in every voluntary school”)². Artykuł 25 ustalił również, że: „dzień szkolny w każdej szkole publicznej i w każdej prywatnej powinien się zaczynać wspólną modlitwą wszystkich dzieci” („the school day in every county school and in every voluntary school shall begin with collective worship on the part of all pupils in attendance”)³.

Obowiązek wychowania religijnego nie oznacza jednak bezwzględnego przymusu uczęszczania na lekcje religii. Postanowienia artykułu 26 Aktu Edukacyjnego łagodzą sformułowania artykułu 25. Artykuł 26 mówi o możliwości zwolnienia od uczęszczania na naukę religii w szkole oraz przestrzega przed stosowaniem przymusu oraz stawianiem jako warunku przyjęcia dziecka do szkoły uczestniczenia w nabożeństwach. Ustawa oświatowa z roku 1944 podkreśla również, że modlitwa na lekcjach religii nie powinna „mieć żadnych cech określonego wyznania”.

Klerykalizacja szkolnictwa angielskiego jest więc względna — istnieje zasadniczo obowiązek nauczania religii, ale dziecko, którego rodzice sobie tego nie życzą, jest zwolnione od wychowania religijnego.

Główne podmioty polityki oświatowej oprócz państwa to kościoły: przede wszystkim rzymskokatolicki i anglikański. Szkolnictwo prowadzone przez kościół rzymskokatolicki stanowi 6% wszystkich szkół w Wielkiej Brytanii — więcej niż wynosi procentowy udział angielskich katolików w społeczeństwie brytyjskim. Szkoły katolickie mają poważne osiągnięcia nie tylko co do liczby, ale i co do poziomu nauczania. Szkoły te mają przeważnie status szkół „wspomaganych (aided), podczas gdy szkoły anglikańskie przeważnie zaliczane są do „kontrolowanych” (controlled). Różnica polega na tym, że szkoły wspomagane otrzymując dotację od lokalnych władz oświatowych zasadniczo zachowują w dalszym ciągu swą autonomię, natomiast szkoły kontrolowane w zamian za pobierane subsydia poddają się państwowym inspekcjom i rezygnują z prawa ustalania dozwolonej liczby lekcji religii oraz swobodnego doboru nauczycieli.

Z polskiego punktu widzenia interesujące jest, że w miejscowości Fawley Court nad Tamizą w odległości 35 mil od Londynu oraz w miejscowości Pitsford — są prowadzone przez zakony dwujęzyczne szkoły średnie, które wychowują młodzież w duchu polskiej tradycji. Brytyjskie władze oświatowe popierają szkołę w Fawley Court, ponieważ poziom nauczania jest wysoki. Szkoła w Fawley Court cieszy się dobrą opinią, czego najlepszym dowodem jest to, że angielski departament do spraw szkolnictwa i nauki pozwolił gimnazjum na organizowanie egzaminów

² H. C. Dent: The Education Act 1944. University of London Press Ltd. London 1964, s. 25.

³ Tamże, s. 25.

maturalnych „stopnia zaawansowanego” (advanced level), które są formalną podstawą kwalifikacji na I rok studiów. Szkoła ta będąc odpowiednikiem angielskiej grammar school — uczy również języka polskiego. Językiem wykładowym jest także angielski, co zwiększa szanse trwałego istnienia szkoły. Godne podkreślenia jest, że gimnazjum w Fawley Court nie stosuje jako kryterium przyjmowania uczniów wyznania religijnego — są tu uczniowie nie tylko z rodzin katolickich czy polskich, a część absolwentów pochodzi ze Stanów Zjednoczonych, Kanady, Australii, Indii, Wenezueli, RFN i państw afrykańskich.

Dzięki nauce w szkole dwujęzycznej młodzież polonijna ma szanse pełnej integracji ze społeczeństwem brytyjskim — ale nie za cenę wyrzeczenia się polskości. Szkoła w Fawley Court wyrabia przekonanie w uczniach polskiego pochodzenia, że mogą być dumni z ojczyzny swych rodziców.

2. PODSTAWY PRAWNE SYSTEMU ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ W WIELKIEJ BRYTANII

Siła oddziaływania doktryny liberalizmu gospodarczego (okres *laissez faire, laissez passer*) spowodowała, że właściwie do połowy XX wieku rząd nie sprawował kontroli nad oświatą w Anglii i Walii. Dopiero w 1944 roku (a więc aż w 171 lat po Komisji Edukacji Narodowej) zostało utworzone w Anglii ministerstwo oświaty. Podstawą prawną powołania centralnego organu zarządzania oświatą był Akt Edukacyjny (Education Act), zwany też często ustawą Butlera (od nazwiska ówczesnego prezesa Urzędu Wychowania z partii konserwatywnej). Postanowienia ustawy oświatowej z roku 1944 wyznaczyły początek nowej epoki w dziejach szkolnictwa angielskiego. Ustawa Butlera, nie zrywając z tradycją, regulowała sprawy całego szkolnictwa w Anglii i Walii, z wyjątkiem uniwersytetów. „Konstytucja oświatowa” z roku 1944 obowiązuje do dnia dzisiejszego, z tym, że wniesiono do niej kilkanaście poprawek.

Ustawa składa się z pięciu głównych części (part I—V), na które składają się 122 artykuły (sections) oraz 9 końcowych instrukcji (schedules), spełniających rolę szczegółowych komentarzy.

Część pierwsza (art. 1—5) omawia organizację centralnej administracji oświatowej, obowiązki ministra, jego urzędników i uprawnienia tzw. ciała doradczego (Advisory Council). Część druga (art. 6—69) Aktu Edukacyjnego omawia przede wszystkim finansowanie szkolnictwa ze źródeł państwowych. Artykuł 6 powołał lokalne władze oświatowe (Local Education Authorities), czyli rady hrabstw (county councils) i rady miast (county borough councils), do których należy zarządzanie oświatą w granicach podlegającego im terytorium. Część trzecia Aktu Edukacyjnego (art. 70—75) poświęcona jest szkołom niezależnym i prywatnym, część czwarta (art. 76—107) dotyczy inspekcji szkolnych i udzielania stypen-

diów, a część piąta (art. 108—122) poświęcona jest przede wszystkim samej realizacji ustawy oraz interpretacji najważniejszych terminów.

W dziedzinie oświaty Szkocja zachowała odrębność. Odpowiednikiem angielskiego Aktu Edukacyjnego 1944 roku był Szkocki Akt Edukacyjny 1945 roku (*The Education Scotland Act 1945*). Znaczenie szkockiej ustawy oświatowej było jednak nieco mniejsze, ponieważ większość postanowień, które były czymś nowym i postępowym w ustawie angielskiej — w Szkocji była już wcześniej zrealizowana. Nowe rozwiązania organizacyjne polegało na tym, że przy radach hrabstw powołano Komitety Wychowania, które miały przejąć całokształt spraw szkolnych, z wyjątkiem finansowych. Powołane zostały również Komitety Szkolne dla grup szkół lub nawet poszczególnych szkół.

Podstawę prawną systemu szkolnego Północnej Irlandii stanowi Akt Edukacyjny z 1947 roku, wzorowany w dużym stopniu na angielskiej ustawie Butlera z 1944 roku. W północnoirlandzkim systemie oświatowym wystąpiła bardzo silna tendencja centralizacji administracji szkolnej i zarządzania oświatą — ministerstwo oświaty zostało utworzone w 1921 roku.

System szkolny wyspy Man, położonej na Morzu Iryjskim — formalnie ziemi lennej Korony Brytyjskiej — niezależny *de iure* jest *de facto* wzorowany na modelu angielskim. Akt Edukacyjny wyspy Man z roku 1949 reguluje sprawy szkolnictwa i zarządzania oświatą podobnie jak angielska podstawa prawna z roku 1944.

3. CHARAKTERYSTYKA CAŁOŚCIOWA STRUKTURY SYSTEMU ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ W WIELKIEJ BRYTANII

Organizatorska działalność państwa ma szczególnie doniosłe znaczenie w zakresie oświaty. Określona struktura zarządzania stwarza ramy organizacyjne podejmowania decyzji sprzyjających modernizacji systemu szkolnego. Tradycja nieingerowania w sprawy szkolnictwa oraz teoria autonomii oświaty spowodowały, że brytyjski system zarządzania oświatą charakteryzuje zdecentralizowana struktura — duże kompetencje przyznane są organom terenowym.

Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Północnej Irlandii w dziedzinie zarządzania oświatą dzieli się na trzy podstawowe części: administrację szkolną angielsko-walijską, szkocką i północnoirlandzką. W Anglii i Walii polityka oświatowa kierowana jest przez sekretarza stanu do spraw szkolnictwa i nauki, który za sprawowanie tej funkcji jest odpowiedzialny przed parlamentem brytyjskim.

Polityka oświatowa jest wprowadzona w życie przez lokalne władze oświatowe (*Local Education Authorities*). Nadzór nad terenowymi organami administracji oświatowej sprawuje w Anglii departament do spraw szkolnictwa i nauki (*Department of Education and Science*), w Walii —

Biuro Oświatowe (Education Office) i sekretarz stanu do spraw oświaty walijskiej (Secretary for Welsh Education).

W Szkocji najwyższą władzę nad szkolnictwem sprawuje sekretarz stanu (Secretary of State for Scotland), a lokalne władze oświatowe kontroluje szkocki departament do spraw szkolnictwa (Scottish Education Department).

W Północnej Irlandii politykę oświatową wyznacza minister oświaty odpowiedzialny za sprawowanie swej funkcji przed parlamentem północnoirlandzkim, a nadzór nad lokalnymi władzami szkolnymi sprawuje ministerstwo oświaty.

W każdym z trzech głównych regionów Wielkiej Brytanii rola władzy centralnej w dziedzinie zarządzania szkolnictwem ogranicza się do określania ogólnej polityki oświatowej. Polityka ta jest wprowadzana w życie przez lokalne władze szkolne (Local Education Authorities). Bezpośrednie zarządzanie szkolnictwem należy do terenowych organów administracji oświatowej, które posiadają prawie całkowitą autonomię w granicach podlegającego im terytorium. Lokalna administracja oświatowa ma za zadanie równoważyć wpływy i nie dopuszczać do dominacji organu centralnego — w myśl ulubionej brytyjskiej zasady „równowagi sił” (balance of power).

Sekretarz stanu ma za zadanie kierowanie całokształtem polityki oświatowej, a organy terenowe — zapewnić efektywne jej wykonanie. Generalnym założeniem brytyjskiego systemu zarządzania oświatą jest „przylgnięta współpraca” pomiędzy sekretarzem stanu a lokalną administracją szkolną. Lokalne władze oświatowe dzielą się na Rady Hrabstw (County Councils) i na Rady Miast (County Borough Councils).

Organizacja współczesnego brytyjskiego systemu zarządzania oświatą oparta jest na działalności samorządu rad lokalnych — w aspekcie strukturalnym i funkcjonalnym. Taki system zarządzania tworzy organy administracyjne zdolne do samodzielnego rozwiązywania spraw. Oznacza to jednocześnie konieczność rozbudowy systemu oddziaływania koordynacyjnego. Rolę łącznika między centralnymi władzami oświatowymi a lokalnymi oraz poszczególnymi szkołami pełnią inspektorzy szkolni Jej Królewskiej Mości (Her Majesty's Inspectors). Niedostatki koordynacji powodują brak wspólnego działania i trudność prowadzenia jednolitej polityki oświatowej.

4. CHARAKTERYSTYKA POSZCZEGÓLNYCH POZYCJI I RÓL W SYSTEMIE ZARZĄDZANIA (OD SEKRETARZA STANU PO NAUCZYCIELA JAKO KIERUJĄCEGO PROCESEM DYDAKTYCZNYM)

Uprawnienia sekretarza stanu

Do kompetencji centralnego organu zarządzania oświatą w danym regionie Wielkiej Brytanii należą:-

— ustalenie zakresu dotacji udzielanych szkolnictwu przez parlament oraz przyznawanie pomocy finansowej pewnej liczbie szkół specjalistycznych;

— określanie minimalnych norm w szkolnictwie;
— nadzór nad zapewnieniem odpowiedniej liczby nauczycieli dla szkół oraz kontrola kształcenia nauczycieli poprzez określenie wymagań kwalifikacyjnych;

— ustalenie emerytur dla nauczycieli;
— przyznawanie lub odmawianie oficjalnego uznania szkołom prywatnym (w skrajnych przypadkach zamykanie niektórych z nich);

— popieranie wszelkiego rodzaju badań pedagogicznych;
— nadzór nad budownictwem szkolnym;
— rozwiązywanie konfliktów powstałych na lokalnych szczeblach szkolnictwa;

— wydawanie za pośrednictwem inspektorów rozporządzeń i udzielanie rad władzom lokalnym i szkołom — dotyczących programów, metod nauczania, organizacji i egzaminów.

Funkcje doradcze w stosunku do centralnych organów zarządzania oświatą sprawują Centralne Rady Oświatowe (Central Advisory Councils). Opracowały one w ostatnich latach szereg raportów, które wywarły wielki wpływ na politykę oświatową, i raport Crowther (1959) — o szkolnictwie średnim, raport Newson (1963) — o nauczaniu dzieci w wieku od 13 do 16 lat posiadających mniej niż przeciętne zdolności, raport Plowden (1967) — o uczniach szkół podstawowych. Zalecenia tych raportów są traktowane poważnie i często są szybko wcielane w życie — na przykład zgodnie z raportem Robbinsa od roku 1961/62 do 1965/66 liczba wyższych uczelni wzrosła z 26 do 44.

Organ reprezentujący wszystkie sektory szkolnictwa to tzw. Schools Council. Sprawuje on funkcje doradcze w stosunku do szkół oraz lokalnych władz oświatowych. Jego rolą jest opracowywanie programów nauczania oraz systemu egzaminów, Schools Council współpracuje w tym celu z uniwersytetami (które posiadają prawie całkowitą autonomię i nie są zależne od rządu ani od władz lokalnych) oraz z Narodową Fundacją do Badań Pedagogicznych (National Foundation for Educational Research).

Lokalne władze oświatowe (Local Education Authorities) mają za zadanie:

— zarządzać wszystkimi szkołami podstawowymi i średnimi w granicach podlegającego im terytorium;

— czuwać nad tym, by wszędzie była wystarczająca ilość szkół, organizować dalsze szczeble nauczania i szkoły specjalne;

— przestrzegać norm dotyczących budownictwa szkolnego, ustalonych przez centralny organ zarządzania oświatą;

— mianować i wynagradzać nauczycieli szkół państwowych;

— kontrolować, czy rodzice posyłają regularnie dzieci do szkoły;

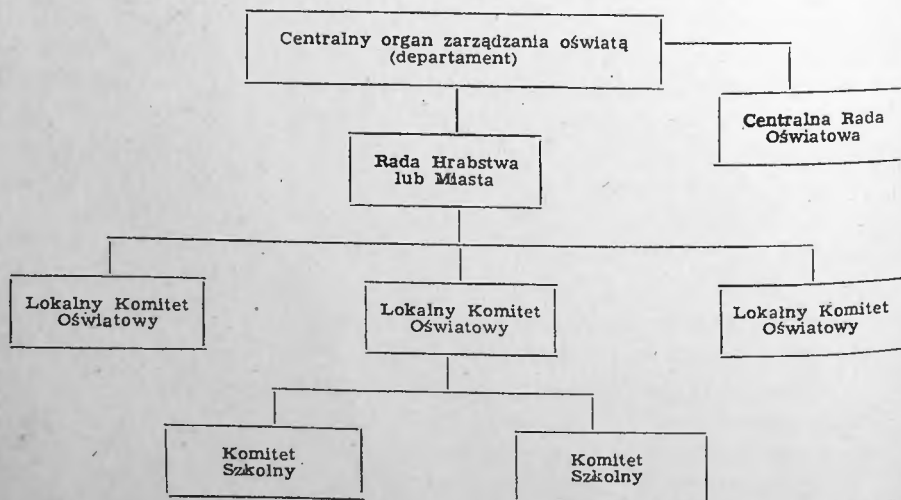
- zapewnić dzieciom bezpłatną opiekę lekarską, posiłki, a w szkołach podstawowych wydawanie mleka;
- zapewnić bezpłatny transport między domem a szkołą;
- przydzielić szkole odpowiednie tereny zabaw dla dzieci;
- prowadzić i publikować szczegółowe wykazy wpływów i wydatków;
- zgodnie z zarządzeniem władz centralnych tworzyć szkoły przygotowujące nauczycieli i finansować je (z wyjątkiem Szkocji).

Każda lokalna władza oświatowa musi wyznaczyć swego przewodniczącego Urzędu Oświaty i Wychowania (The Chief Education Officer), ale wybór ten musi być zaakceptowany przez sekretarza stanu, co jest przejawem zasady „równowagi sił”. Duże są wymagania stawiane przewodniczącemu Urzędu Oświaty i Wychowania. Kierownik lokalnej władzy oświatowej powinien przede wszystkim legitymować się dyplomem uczelni wyższej — musi to być „odpowiednia osoba” („a fit person”).

Bardzo ważne jest też, by miał staż pracy w zawodzie nauczycielskim oraz by posiadał spore doświadczenie w pracy w oświatowym aparacie administracyjnym.

Specyficzną brytyjską formą organizacyjną są komitety, których funkcja ma polegać na „rządzeniu przez dyskusję”. Komitety są mianowane przez rady w hrabstwie (tradycyjna nazwa jednostki podziału terytorialnego państwa — wielkości pośredniej pomiędzy dawnym polskim powiatem a obecnym województwem) sprawując władzę wykonawczą w każdym okręgu szkolnym.

Struktura zarządzania szkolnictwem w Wielkiej Brytanii (na przykładzie szkockiej administracji oświatowej)



Nadzór nad szkolnictwem

Centralne organy zarządzania oświatą Anglii i Walii, Szkocji oraz Irlandii Północnej sprawują pośrednią kontrolę nad szkołami za pośrednictwem inspektorów o wybitnych kwalifikacjach — zwanych „Her Majesty's Inspectors”. Funkcja ich polega na utrzymywaniu łączności pomiędzy odpowiednim departamentem lub ministerstwem a władzami szkolnymi okręgu, który im podlega, oraz z poszczególnymi szkołami. Inspektorów tych można określić jako faktycznych wizytatorów — informują centralny organ zarządzania oświatą o poziomie szkół z jednoczesną opinią co do wysokości zasiłku dla danej szkoły.

Świetni fachowcy — metodycy, organizatorzy, często pracownicy nauki — odgrywają rolę doradcą u centralnego organu zarządzania oświatą. Inspektorzy udzielają również rad i pomocy samym szkołom i nauczycielom, popierają postęp w nauczaniu oraz dokształcanie się nauczycieli.

Sytuacja nauczyciela

W całym Zjednoczonym Królestwie nauczyciele są zatrudniani przez lokalne władze oświatowe w porozumieniu z dyrekcją szkół. Warunki pracy bardzo się ujednoliciły dzięki umowom zawartym pomiędzy związkami zawodowymi nauczycieli a Association of Education Committees, które reprezentuje pracodawców.

W Anglii i Walii zabronione jest przez sekretarza stanu zatrudnianie nauczyciela, który popełnił wykroczenie albo wykazał się brakiem kwalifikacji. W Szkocji okres, na jaki się angażuje nauczyciela, jest ustalony pomiędzy lokalnymi władzami oświatowymi a pracodawcą. Bezpodstawnie zwolniony nauczyciel może odwołać się do sekretarza stanu i jeśli ten uzna jego pretensje za słuszne, nauczyciel ma prawo do rocznego wynagrodzenia.

W Irlandii Północnej zwolniony nauczyciel ma prawo domagać się, by ministerstwo oświaty zbadało przyczyny, które spowodowały to zwolnienie.

Ilość godzin lekcyjnych nie jest oficjalnie wyznaczona, lecz obowiązkiem nauczycieli jest poświęcić na nauczanie i działalność wychowawczą czas, w którym szkoła jest otwarta. Wynosi to 7 godzin w ciągu pięciu dni — tygodniowo — i czterdziestu tygodni rocznie. Rok szkolny dzieli się na trzy semestry z piętnastodniowymi przerwami na święta Bożego Narodzenia i Wielkanocy oraz z wakacjami trwającymi około dwóch miesięcy.

Formalna swoboda wyboru podręczników i programów nauczania jest w praktyce unifikowana przez wymagania egzaminacyjne. Opinia publiczna społeczeństwa brytyjskiego, znanego z wewnętrznej dyscypliny — reguluje też dobór podręczników i programy nauczania za pośrednictwem prasy, parlamentu i lokalnych władz oświatowych.

5. WSPÓŁUDZIAŁ SPOŁECZEŃSTWA W ZARZĄDZANIU INSTYTUCJAMI OŚWIATOWYMI

Zarządzanie szkolnictwem w Wielkiej Brytanii oparte jest na funkcjonowaniu samorządu oświatowego, co zapewnia obywatelom poważny wpływ na rozwiązywanie spraw lokalnych.

Brytyjscy teoretycy nauki administracji (zwłaszcza W.O. Lester Smith) uważają za wskazane przy organizacji oświatowego aparatu administracyjnego, by przewodniczący Urzędu Oświaty i Wychowania (The Chief Education Officer) był zawodowym administratorem — specjalistą, natomiast ciała kolegialne najlepiej mają spełniać swą rolę, gdy składają się z ludzi mających świeże spojrzenie laików. W.O. Lester Smith uważa za niebezpieczne zjawisko zbyt długą kadencję przewodniczącego Urzędu Oświaty i Wychowania i wypowiada się zdecydowanie przeciwko wszelkiej stabilizacji na stanowiskach kierowniczych. Sprawne zarządzanie szkolnictwem w terenie zależy przede wszystkim od harmonijnej współpracy pomiędzy przewodniczącym Urzędu Oświaty a kierownikiem komitetu. Obowiązkiem Komitetu dla Spraw Oświatowych — samorządnej organizacji oświatowej — jest składanie raportów radzie przynajmniej raz na miesiąc. Komitet działa często poprzez podkomitety zajmujące się wyspecjalizowanymi dziedzinami administrowania oświatą, jak np. podkomitet do spraw szkolnictwa podstawowego, ponadpodstawowego, budynków szkolnych czy zatrudnienia młodocianych. W skład komitetu wchodzi m. in. reprezentanci różnych kościołów, uniwersytetów oraz po 2—3 nauczycieli. W organach lokalnych władz oświatowych jest dużo dyrektorów przedsiębiorstw, urzędników, prawników, lekarzy oraz „kobiet przy mężu” (housewives).

Niepokojący — zdaniem brytyjskich teoretyków zarządzania — jest fakt, że w administracji lokalnej nie są należycie reprezentowani ludzie najbardziej kompetentni, tzn. nauczyciele. W rzeczywistości udział ich w organach terenowej administracji oświatowej jest zbyt skromny, co stanowi jedną z przyczyn, że system zarządzania szkolnictwem w Wielkiej Brytanii nie funkcjonuje w myśl założeń.

6. SCENTRALIZOWANY I ZDECENTRALIZOWANY SYSTEM ADMINISTRACJI OŚWIATOWEJ — ZARZĄDZANIE SZKOLNICTWEM FORMALNE I NIEFORMALNE

Nowoczesna forma organizacji systemu oświatowego i fachowe zarządzanie — mają wpływ na jakość nauczania. Wiek XXI — zdaniem wielu naukowców (m. in. Jerzy Starościk) — będzie można określić jako „wiek administracji”. Sądzi się, że zwycięstwo w rywalizacji naukowo-technicznej odniesie to państwo, które potrafi najlepiej zorganizować wykorzystanie zdobytej wiedzy.

Polscy specjaliści nauki administracji (Zygmunt Rybicki, Adam Jaro-

szyński) są zwolennikami teorii „dobrego buta”. W myśl tej koncepcji dobra administracja powinna być jak solidnie wykonany but dla wędrowca udającego się w daleką podróż. Dobry but to taki, w którym nie odczuwa się trudów drogi i o którym nie pamięta się maszerując. Dobra administracja to taka, która nie jest odczuwana w sposób bezpośredni i nie przypomina o swoim istnieniu hałaśliwie, ale której celowość obywatel poznaje po skutkach sprawnego i dyskretnego działania.

Organizacja oświatowego aparatu administracyjnego oparta jest na funkcjonowaniu samorządu — w aspekcie strukturalnym i funkcjonalnym. Taki model oświatowy tworzy organy administracyjne zdolne do samodzielnego rozwiązywania spraw, co w tym względzie zgodne jest z wymogami teorii „dobrego buta”. Zaletą systemu zarządzania oświatą w Zjednoczonym Królestwie jest, że styl zarządzania typowy dla warunków brytyjskich można określić jako nieformalny i integratywny — podatny na sugestie otoczenia.

Słabość zdecentralizowanego systemu zarządzania szkolnictwem w Wielkiej Brytanii polega na tym, że taka organizacja oświatowego aparatu administracyjnego powoduje trudności prowadzenia jednolitej polityki oświatowej oraz oznacza konieczność rozbudowy systemu oddziaływania koordynacyjnego.

Antytezą modelu administracji oświatowej w Wielkiej Brytanii jest centralistyczna struktura zarządzania. Zwiększona centralizacja zapewnia przede wszystkim jednolitość działania całej administracji i umożliwia prowadzenie jednolitej polityki oświatowej. Wadą centralistycznego systemu zarządzania oświatą jest zjawisko nadmiernego formalizmu i biurokratyzowania się administracji oraz niebezpieczeństwo ewentualnego ograniczenia demokratyzmu ustroju administracyjnego przez zmniejszenie wpływu obywatela na jego funkcjonowanie. Proporcje obu metod budowy administracji — tj. scentralizowanie i zdecentralizowanie — należy oceniać elastycznie, w zależności od tego, jaki model administracji oświatowej w konkretnej sytuacji da lepsze efekty.

W Wielkiej Brytanii — wysoko rozwiniętym państwie demokracji burżuazyjnej o bardzo silnej tradycji liberalizmu gospodarczego — sam proces powołania centralnego organu zarządzania oświatą i zwiększania jego uprawnień był spowodowany coraz większą świadomością polityczną społeczeństwa oraz oddziaływaniem przykładu państw socjalistycznych.

W warunkach brytyjskich — zwiększona centralizacja zarządzania oświatą — zapewni prawdziwą demokratyzację organizacji szkolnictwa, w którym nadal silne są tendencje elitaryzmu i konserwatyzmu.

BIBLIOGRAFIA

- 1 Administracja — rok 1999 (zbiór szkiców pod redakcją Zygmunta Rybickiego), Wiedza Powszechna, Warszawa 1974.
- 2 Bell Robert, Fowler Gerald, Ken Little: Education in Great Britain and Ireland. The Open University Press, London 1973.
- 3 Bonieccy Ewa i Zbigniew: Polskie spotkania na Wyspach Brytyjskich. Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1972.
- 4 Boniecka Ewa: Anglicy — polityka — obyczaje. Książka i Wiedza, Warszawa 1974.
- 5 Czermiński Alfred: Wybrane zagadnienia z teorii organizacji i zarządzania. PWN, Warszawa 1975.
- 6 Czermiński Alfred, Trzcieniecki Jerzy: Elementy teorii organizacji i zarządzania. PWN, Warszawa 1974.
- 7 Dent H. C.: The Education Act 1944. University of London Press Ltd. London 1964.
- 8 L'éducation dans le monde. Tom 5. Politique, législation et administration de l'éducation, UNESCO, Paris 1972.
- 9 Engels Fryderyk: Artykuły z „the Labour Standard”, Londyn 1881. Książka i Wiedza, Warszawa 1952.
- 10 Jaszuski Grzegorz: Londyńskie ABC. Iskry, Warszawa 1972.
- 11 Kieżun Witold, Kwiatkowski Stefan: Style zarządzania. Książka i Wiedza, Warszawa 1975.
- 12 Konopnicki Jan: Eksperymentalne szkolnictwo w Anglii i Szkocji. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich — Wydawnictwo. Wrocław 1964.
- 13 Kołowski Karol: Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej. PZWS, Warszawa 1960.
- 14 Lawrence Bernard: The Administration of Education in Britain. B. T. Batsford Ltd., London 1972.
- 15 Loria Jadwiga: Szkolnictwo w Anglii i jego tradycje. Wrocław 1964, Ossolineum.
- 16 Pęcherski Mieczysław: Polityka oświatowa. Wydawnictwo PAN. Tom XLII. Wrocław 1975.
- 17 Szczepeński Jan: Refleksje nad oświatą. PIW, Warszawa 1973.
- 18 Smith W. O. Lester: Government of Education. Penguin Books Ltd., London 1968.
- 19 Smith W. O. Lester: Education. Penguin Books Ltd., Harmondsworth, Middlesex, England 1971.
- 20 Starościk Jerzy: Problemy współczesnej administracji. Wiedza Powszechna. Warszawa 1972.
- 21 Studia Pedagogiczne. Tom XXVI. Studia z pedagogiki porównawczej, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1972.
- 22 Waizey John: Britain in the Sixties. Education for Tomorrow. Penguin Books Ltd., Harmondsworth, Middlesex 1962.
- 23 Wiloch Tadeusz: Ustrój szkolny. PWN, Warszawa 1973.
- 24 Wujek Tadeusz: Oświata dorosłych w Anglii. PWN, Warszawa 1970.
- 25 Zawadzki Sylwester: Państwo Dobrobytu — doktryna i praktyka. PWN, Warszawa 1970.

D Y S K U S J E I P O L E M I K I

WŁADYSŁAW PUŚLECKI

ROZNOBODNOŚĆ I JEDNOŚĆ AKTYWNOŚCI POZNAWCZEJ UCZNIA

To, co uczeń wie, umie i potrafi — zawdzięcza odpowiednio stymulowanej przez innych własnej aktywności poznawczej. Bez takowej stymulacji trudno byłoby liczyć na samorodne wywołanie podmiotowej aktywności poznawczej. Powszechnie bowiem wiadome jest, że wszelkie zjawiska typu fizycznego bądź też psychicznego mają swe przyczyny i skutki, a więc podlegają determinizmowi. Przecież nikt z nas nie rodzi się z gotowym wyposażeniem intelektualnym, emocjonalnym, wolicjonalnym czy motorycznym. Takowe wyposażenie zdobywa się i doskonali w długim i wielopłaszczyznowym procesie kształcenia i wychowania, jaki przebiega w szkole i poza nią. A to, co z tego zakresu przebiega w szkole i poza nią i w czym z własnej lub innych woli — przymusowo, z obowiązku, celowo lub przypadkowo — uczeń uczestniczy, wpływa w określonym stopniu na jego osobowość.

Wpływów tych jest bardzo dużo i wykazują one ciągłą tendencję zwykłą. Z tych wielorakich wpływów, w jakich kręgu znajduje się współczesny uczeń, wybraliśmy jedynie te, które mają bezpośredni lub pośredni związek z jego przeżyciami poznawczymi. One też stanowią przedmiot niniejszego artykułu zatytułowanego „Różnorodność i jedność aktywności poznawczej ucznia”.

Każdy z użytych wyrazów w tym tytule wymaga pewnych objaśnień. Objasnień tych dokonamy nie w kolejności użycia poszczególnych wyrazów, lecz według hierarchii ich merytorycznej ważności. Ową hierarchię ważności otwiera pojęcie aktywność.

Wyłania się pytanie, co rozumie się przez aktywność w ogóle, a przez aktywność poznawczą w szczególności?

Otóż słowo aktywność wywodzi się z łacińskiego *activus*, które znaczy tyle, co czynny, działający. W oparciu o obcojęzyczny źródłosłów można najogólniej aktywność zdefiniować jako skłonność do działania w jakiejś dziedzinie. Taka definicja jest jednak za szeroka, bowiem nie uwzględnia wielorakich aspektów aktywności, a między innymi najbardziej nas interesującego aspektu psychologicznego i dydaktycznego.

Z psychologicznego punktu widzenia aktywnością nazywa się cechę osobowościową, która przejawia się w częstym podejmowaniu inicjatywy i prowadzeniu intensywnej działalności w określonej dziedzinie. Jednostce, która wykazuje się taką właściwością, przysługuje miano aktywnej w tej lub innej dziedzinie.

Psychologiczne pojęcie aktywności stanowi podstawę do określenia swoistego rodzaju aktywności, a mianowicie aktywności poznawczej. Zagadnienie aktywności poznawczej wiąże się bezpośrednio z pojęciem poznania, które jest podstawową kategorią filozoficzną, obejmującą historyczno-społeczny proces zdobywania wiedzy ludzkiej o rzeczywistości, jak i całokształt tej wiedzy.

W procesie poznania wyróżnia się jego przedmiot, do którego poznanie się odnosi, oraz podmiot, czyli osobę poznającą. Obejmuje ono czynności poznawcze, a więc procesy oraz ich wyniki w postaci systemu zdań, twierdzeń czy praw, które orzekają coś o przedmiocie poznania.

Jeżeli zatem mówimy o aktywności poznawczej, wtenczas na myśli mamy zarówno proces poznania, jak i jego rezultaty.

W artykule tym interesuje nas nie wszelka aktywność poznawcza ludzi, lecz wyłącznie aktywność poznawcza ucznia, czyli osoby, której podstawowym zajęciem jest kształcenie się w szkole danego typu czy szczebla.

Przedmiotem naszych dociekań będzie różnorodność aktywności poznawczej ucznia. Mówiąc o różnorodności aktywności poznawczej ucznia mamy na uwadze rozmaitego typu przeżycia i działania poznawcze, wywoływane przez dyferencyjne źródła zlokalizowane tak w szkole, jak i poza nią, pod wpływem których uczeń samodzielnie nabywa określone wiadomości, umiejętności i nawyki. Owe źródła da się dychotomicznie podzielić na szkolne i pozaszkolne. Tych ostatnich jest wyjątkowo dużo i można je z powodzeniem nazwać paradydaktycznymi.

Do umiejętnego korzystania z jednych i drugich źródeł uczeń musi być należycie przez szkołę przygotowany i odpowiednio wdrożony. Owo szkolne przygotowanie z wymienionego zakresu stanowi zasadę jedności ze wszech miar potrzebnej i różnorodnej aktywności poznawczej ucznia.

Po objaśnieniach związanych z tytułem niniejszego artykułu możemy przystąpić do zaprezentowania jego problematyki. Otóż w artykule niniejszym zajmiemy się czynnościowym uczeniem się ucznia szkoły współczesnej. Jego treści koncentrować będziemy wokół odpowiedzi na 7 następujących pytań. Po pierwsze — jak ujmuje aktywność poznawczą tradycyjna dydaktyka? Po wtóre — jakie wyróżniamy i jaki wpływ na aktywność poznawczą ucznia wywierają paradydaktyczne źródła wiedzy? Po trzecie — czy paradydaktyczne źródła wiedzy ucznia mogą zastąpić szkołę? Po czwarte — w jakim zakresie nauczanie szkolne ma przygotować ucznia do aktywności poznawczej? Po piąte — jaką rolę w stymulacji aktywności poznawczej ucznia odegrać powinny zadania poznawcze? Po szóste — jak powinna przedstawiać się lekcyjna struktura procesu stymulacji aktywności poznawczej ucznia w szkole? I po siódme — jak należy ukierunkowywać pozaszkolną aktywność poznawczą ucznia?

1. TRADYCYJNE INTERPRETACJE AKTYWNOŚCI POZNAWCZEJ UCZNIA

Kiedy mówimy o tradycyjnie pojmowanej aktywności poznawczej ucznia, wcale nie mamy na myśli czasów na tyle odległych, by miały one koniecznie kojarzyć się z dydaktyką herbartystów. Niemniej prawdą jest, że po dzień dzisiejszy szkoła nie otrząsnęła się w pełni z presji dziewiętnastowiecznych koncepcji dydaktycznych, których pewne schematy utrwalano przez wiele długich dziesiątek lat.

Tradycyjne interpretacje aktywności poznawczej ucznia są ściśle sprzężone z tradycyjną dydaktyką, która opiera strukturę procesu lekcyjnego na koncepcji nauczania podającego. Zgodnie z tą koncepcją proces nauczania polega na przekazywaniu uczniom przez nauczyciela określonej ilości informacji i sprowadza się do zamkniętej liczby jednostek lekcyjnych, bowiem mniemano, iż aktywność poznawcza ucznia ustaje z chwilą zakończenia lekcji. W związku z tym precyzyjnie opracowano strukturę lekcji z nieodłącznymi jej ogniwami, którą ukierunkowano na zrealizowanie w toku monotematycznej lekcji wszystkich jej ogniwi. Poprzez owe ogniwa dążono do wywołania, podtrzymywania i zakończenia w jej ramach lekcyjnej aktywności poznawczej ucznia. Poza lekcjami, z wyjątkiem zadań domowych, ustawała aktywność poznawcza. Stąd też traktowano ją dwucyklicznie: I cykl — praca lekcyjna i II cykl — praca domowa.

Praca lekcyjna polegała na przyswajaniu wiadomości i umiejętności, a aktywność poznawcza ucznia była wyznaczana ogniwami procesu lekcyjnego. Z tego też względu nakazywano nauczycielowi w większości lekcji uwzględniać ogół jej ogniwi, a więc: uświadamianie celów i zadań lekcji, opracowanie nowego materiału, jego uogólnianie i utrwalanie, kształtowanie umiejętności i nawyków, wiązanie teorii z praktyką, a nadto kontrolę i ocenę wyników nauczania.

Praktyka taka ma miejsce nie tylko na lekcjach opartych na koncepcji nauczania podającego. Z podobną tendencją spotykamy się również w nauczaniu problemowym, podczas którego w czasie jednej lekcji, często w sposób sztuczny, próbuje się fragmentarycznie stymulować aktywność poznawczą ucznia, zaniehbując zapoznanie uczniów z racjonalnymi sposobami rozwiązywania danego typu problemów.

Jeżeli idzie o II cykl — pracę domową — to jej celem było utrwalanie przez ucznia zdobytych w czasie lekcji wiadomości i umiejętności.

Poza owym dwucyklem wykluczano inne rodzaje aktywności poznawczej ucznia. Innymi słowy, uważano, że jedynie lekcja wyzwala w uczniu aktywność poznawczą, zaś praca domowa utrwała jej rezultaty, co uznać należy jako duże uproszczenie, nieporozumienie i nieliczenie się z innymi realiami aktywności poznawczej ucznia.

A oto podstawowe zarzuty, jakie postawić należy tradycyjnym interpretacjom aktywności poznawczej ucznia:

a) interpretacje te nie uwzględniały spontanicznej aktywności poznawczej

- uczniów, która przyczynia się do zdobywania przez nich poza szkołą, i to z różnych źródeł, nowych wiadomości i umiejętności;
- b) nie nakazywały one szkole przygotowania i wdrażania uczniów do racjonalnego nabywania wiedzy w szkole i poza nią;
 - c) nie liczyły się z zasobem wiedzy i umiejętności nabytych przez uczniów samodzielnie i poza szkołą;
 - d) nie zwracały uwagi na to, że szkoła nie przygotowuje uczniów do permanentnego uczenia się;
 - e) uznawały, że struktura procesu nauczania wyznaczana jest przez strukturę materiału nauczania, a nie przez strukturę czynności ucznia;
 - f) hołdowały zasadzie pamięciowego opanowania gotowej wiedzy przez uczniów.

Przedstawione interpretacje aktywności poznawczej ucznia określiliśmy mianem tradycyjnych. Warto jednak pamiętać, iż interpretacje te nie posiadają samodzielnego bytu i istnieją o tyle, o ile odzwierciedlają funkcjonujący stan rzeczy w interesującej nas dziedzinie. Takie odzwierciedlanie może być wyrażone w czasie przeszłym bądź teraźniejszym.

Jeżeli owe interpretacje nadal odzwierciedlają ramy funkcjonującej aktywności poznawczej ucznia, wówczas mamy do czynienia z tradycyjnym pojmowaniem aktywności poznawczej ucznia współczesnej szkoły. Szkoła wykazuje tradycyjne podejście do aktywności poznawczej ucznia wtedy, gdy w jej działalności dydaktycznej występują braki, jakie sprecyzowaliśmy w postaci zarzutów skierowanych przeciwko tradycyjnym interpretacjom aktywności poznawczej ucznia. Lekceważenie tych zarzutów jest niczym innym, jak neotradycjonalizmem aktywności poznawczej ucznia współczesnej szkoły.

2. PARADYDAKTYCZNE ŹRÓDŁA AKTYWNOŚCI POZNAWCZEJ UCZNIA

Dla nikogo dziś nie jest tajemnicą, iż aktywność poznawcza ucznia nie ogranicza się i nie może ograniczać wyłącznie do szkolnej aktywności poznawczej, chociaż w szkole występuje ona najintensywniej, w sposób zorganizowany i systematyczny.

Niezależnie jednak od szkolnej aktywności poznawczej ucznia — niejako równolegle do niej, a zarazem poza nią — mamy do czynienia z różnorodną aktywnością poznawczą ucznia. Wiadomo bowiem, że uczeń wiele poznaje poza szkołą z tak zwanych paradydaktycznych¹ źródeł wiedzy.

Tego typu źródeł wiedzy mamy wyjątkowo dużo, zaś do najważniejszych należy zaliczyć: telewizję, prasę codzienną, czasopisma, książki, radio, film, środowisko lokalne, turystykę, domy kultury, świetlice, instrukcje obsługi różnych przedmiotów codziennego użytku, plakaty, ulotki, a nadto rodzinę, grupę rówieśniczą, organizacje społeczne itp.

¹ Paradydaktyczne źródła wiedzy — źródła wiedzy występujące poza szkolnym procesem nauczania. Gr. para — w założeniach poza, obok.

Uczeń przez znakomitą większość dnia znajduje się poza szkołą w kręgu oddziaływania rozmaitych bodźców mających bezpośredni związek z wymienionymi źródłami paradydaktycznymi wiedzy, które pobudzają go do różnorodnej aktywności, w tym również do aktywności poznawczej. Bodźce te są niejednokrotnie wyjątkowo silne, ponieważ wywołują nie tylko zaciekawienie ze strony ucznia, ale także rozbudzają i podtrzymują określonego charakteru zainteresowania, którym towarzyszą zawsze odpowiednie formy jego aktywności poznawczej.

Z poczynionych obserwacji nieodparcie wynika, że współcześni uczniowie ochoczo korzystają z paradydaktycznych źródeł wiedzy. Istnieje co najmniej pięć podstawowych przyczyn tego stanu rzeczy. Po pierwsze — masowość i dostępność paradydaktycznych źródeł wiedzy. Po wtóre — ich atrakcyjność. Po trzecie — niczym nie skrepowana dowolność w korzystaniu z tychże. Po czwarte — potrzeba rozwijania własnych zainteresowań poznawczych. I po piąte — brak egzekwowania i oceniania przez osoby postronne efektów korzystania z paradydaktycznych źródeł wiedzy.

Pod wpływem paradydaktycznych źródeł wiedzy uczeń rozwija różne formy własnej aktywności poznawczej. Lista tych form jest bardzo długa i zawiera między innymi: czytelnictwo ulubionych książek, czasopism i dzienników, obserwację zjawisk przyrodniczych bądź społeczno-gospodarczych, hobbistyczne kolekcjonowanie znaczków pocztowych, widokówek, etykietek itp., rysowanie i malowanie, domową hodowlę roślin i zwierząt, majsterkowanie, systematyczne oglądanie ulubionych programów telewizyjnych bądź słuchanie audycji radiowych, aktywne uczestnictwo w pozaszkolnych kółkach zainteresowań, zwiedzanie wystaw tematycznych, przygotowanie artykułów bądź referatów, oglądanie w kinie filmu o tematyce będącej w sferze zainteresowań ucznia, korzystanie z przedstawienia teatralnego, występu artystycznego, zwiedzanie starych i nowych obiektów w miejscu i poza miejscem zamieszkania, podróżowanie po najbliższej i dalszej okolicy kraju, a nawet poza jego granice itp.

Ogólnie można zatem powiedzieć, że paradydaktyczne źródła wiedzy stanowią obok szkoły drugi, i to niesłychanie ważny, kanał wielostronnej aktywności poznawczej współczesnego ucznia. Uczeń z paradydaktycznych źródeł po prostu się uczy, i to uczy się tego, co jest i czego nie ma w programie nauczania szkoły, do której uczęszcza. Ma to, rzecz oczywista, swoje plusy i minusy, których korzenie tkwią w spontanicznej, nie kierowanej, merytorycznie nie kontrolowanej oraz nie ocenianej pozaszkolnej aktywności poznawczej ucznia.

Warto w tym miejscu podkreślić, że wiedza, jaką uczniowie nabywają z paradydaktycznych źródeł, w szeregu przypadkach bywa trwalsza od tej, którą wynieśli oni ze szkoły. Fakt ten obliuguje do głębszej refleksji oraz szukania sposobów rozwiązania problemu dwutorowości aktywności poznawczej ucznia. Rzecz w tym, aby wieloraką aktywność poznawczą ucznia tak skanalizować, żeby prowadziła ona do tego samego celu, a mia-

nowicie do wszechstronnego rozwoju jego osobowości, nakreślonej w ideale socjalistycznego wychowania.

3. DESKOLARYZACJA — UTOPIJNYM POGLĄDEM NA WSZECHMOC PARADYDAKTYCZNYCH ŹRÓDEŁ AKTYWNOŚCI POZNAWCZEJ UCZNIĄ

Dynamiczny i powszechny rozwój środków masowego przekazu oraz szeroko rozumianych placówek upowszechniania kultury — legły u podstaw poglądu lansującego przesadną ufność w ich dydaktyczne sprawstwo.

Jego zwolennicy uważają, że skoro człowiek niezależnie od szkoły i poza nią uczy się różnych rzeczy z rozmaitych źródeł, to w takim razie szkoła stała się przeżytkiem i jako taka jest niepotrzebna społeczeństwu.

Na tym tle powstały w niektórych krajach burżuazyjnych spekulacyjne teorie „obumierania szkoły” i „społeczeństwa bez szkoły”. Wyrazem tego typu teorii jest koncepcja Amerykanina Iwana Illicha, wyłożona w jego książce zatytułowanej „Deschooling Society” („Deskolaryzacja społeczeństwa”) ².

Illich i jego zwolennicy żądają likwidacji szkoły oraz zastąpienia jej systemem struktur, z których każdy będzie mógł dowolnie korzystać, żeby nauczyć się tego, co będzie potrzebne. System taki ma być zbudowany z 4 sieci ośrodków kształcenia. Na pierwszą sieć mają się składać biblioteki, muzea i sale wystawowe; na drugą — instruktorzy, demonstratorzy dowolnej specjalności; na trzecią — koledzy-partnerzy i na czwartą — nauczyciele-profesjonaliści, których się niżej ceni od instruktorów czy partnerów, bowiem służyć oni mają uczniowi jedynie radami w sprawach nauki.

W koncepcjach deskolaryzacji społeczeństwa skrajnie przecenia się paradydaktyczne źródła wiedzy i ufa w samorodną aktywność poznawczą ucznia. Argumentacja w rodzaju: „Wszyscy nauczyliśmy się w większości tego, co znamy, poza szkołą... Każdy człowiek uczy się, jak żyć poza szkołą... Uczymy się mówić, myśleć, odczuwać, bawić, zajmować się polityką, pracować — bez nauczyciela” ³ — jest niczym innym jak awanturniczą demagogią ludzi, którzy swoje wykształcenie zawdzięczają właśnie szkole, którą nagle pragną zlikwidować.

Przyjęcie sugestii apostołów „społeczeństwa bez szkoły” i wprowadzenie ich w życie prowadziłoby nieuchronnie nie do rozwoju aktywności poznawczej dorastającego pokolenia, lecz do stagnacji umysłowej, a i wkrótce do powszechnego analfabetyzmu społeczeństwa, które przyjęłoby owe szalone, a zarazem samobójcze idee.

Nie wnikając głębiej w koncepcje deskolaryzacji społeczeństwa stwier-

² I. Illich: *Deschooling Society*. I. Colder and Boyars 1972,

³ I. Illich. *Op. cit.*, s. 28.

dzić należy, że najdoskonalsze paradydaktyczne źródła wiedzy nie zastąpią, bowiem zastąpić nie są w stanie, systematycznego nauczania szkolnego. Warto w tym miejscu przypomnieć, iż w latach sześćdziesiątych, po upowszechnieniu maszyn dydaktycznych, wielu zachodnich demagogów zapowiadało wyparcie nauczyciela ze szkoły i zastąpienie go owymi maszynami. Jak dotąd ich przepowiednie się nie ziściły, a okazało się, że nauczanie i kontrolowanie wyników nauczania przy pomocy maszyn wymaga udziału nauczyciela!

To prawda, iż człowiek sporo uczy się poza szkołą z wielorakich źródeł⁴, ale proces jego nauki pozaszkolnej jest przecież zdeterminowany dotychczasowymi efektami własnej nauki szkolnej bądź wpływami rezultatów szkolnej edukacji innych osób. Wreszcie należy uzmysłwić sobie wejściowy stan wiedzy, który warunkuje proces uczenia się pozaszkolnego. Aby z paradydaktycznych źródeł wiedzy wynieść intelektualną korzyść, podmiot musi posiadać już odpowiedni zasób wiadomości czy umiejętności, który kształtuje się nie pod wpływem spontanicznej aktywności poznawczej, lecz tylko w wyniku systematycznego kształcenia, a takie zapewnia jedynie szkoła.

Jak z tego widzimy, paradydaktyczne źródła wiedzy nie stanowią gwarancji wszechstronnego rozwoju instrumentalnych cech osobowości ucznia, ponieważ nie zabezpieczają wielorakich funkcji, jakie spełnia szkoła. Sprzężenie ich natomiast z całokształtem działalności dydaktycznej szkoły nie tylko może, ale i powinno się wydatnie przyczynić do ze wszechmiar pożądaney, wielostronnej aktywności poznawczej ucznia.

4. NAUCZANIE SZKOLNE JAKO STEROWANIE CAŁOKSZTAŁTEM AKTYWNOŚCI POZNAWCZEJ UCZNIĄ

Z dotychczasowych informacji niedwuznacznie wynika, że stymulatorami aktywności poznawczej ucznia są dwie duże i odmienne oraz w zasadzie niezależne od siebie grupy źródeł. Fakt ten posiada doniosłe konsekwencje natury psychodydaktycznej. Z jednej strony owe źródła przyczyniają się do zwielokrotnienia aktywności poznawczej ucznia, z drugiej zaś ją dezharmonizują. Kryje to w sobie określone niebezpieczeństwa, które mogą się demonstrować w zjawisku rozwidlania się szkolnej i pozaszkolnej aktywności intelektualnej ucznia.

Takie rozwidlanie przejawiać się może między innymi w tym, że:

- a) innych treści uczeń uczy się w szkole i innych poza nią,
- b) treści, jakich uczy się poza szkołą, nie są dostosowane do jego poziomu psychofizycznego,
- c) treści, których uczy się poza szkołą, mogą być niezgodne z wiedzą nau-

⁴ Por. Wł. Puślecki: Paradydaktyczna wiedza rolnicza młodego pokolenia wsi. *Biuletyn Pedagogiczny Szkolnictwa Rolniczego*, 1970, nr 3/54.

kową, naukowym poglądem na świat oraz ideologią i polityką socjalistycznego państwa,

- d) szkoła nie dostrzega tych treści, jakie uczeń poznaje poza nią,
- e) uczeń zapamiętuje poza szkołą pewne treści, których sensu nie rozumie.

Pozaszkolna aktywność poznawcza ucznia wcale nie musi przebiegać niezależnie, obok, poza czy nawet na przekór jego aktywności szkolnej. Jej źródła da się z powodzeniem wprzeznąć w różnorodny, acz jednolity i racjonalny nurt jego własnej aktywności poznawczej. Dziać się tak powinno dlatego, ponieważ obie grupy źródeł posiadają odpowiedni potencjał osobotwórczy, który w interesie wszechstronnego rozwoju ucznia nie tylko można, lecz obowiązkowo należy optymalnie wyzyskać.

Jeżeli ów postulat zaniedba się, wtedy możemy spotkać się z paradoksalnym zjawiskiem, polegającym na tym, iż lekceważone, nie kontrolowane i nie ukierunkowane przez szkołę paradydaktyczne bodźce mogą wywierać silniejsze podniety od szkolnych, gdyż będą one wypływać z autentycznych dążeń i potrzeb poznawczych ucznia, które nie zostały dostrzeżone oraz odpowiednio skanalizowane i zaspokojone przez szkołę.

Skutki takiego stanu rzeczy byłyby jednoznacznie skierowane przeciwko szkole, a to dlatego, że im mocniej uczeń będzie rozwijał własną aktywność poznawczą pod wpływem paradydaktycznych źródeł wiedzy, tym mniej i słabiej będzie się angażował w działalność intelektualną organizowaną przez szkołę. Żeby temu zapobiec, należy znieść sztuczną barierę, dzielącą szkolną aktywność poznawczą ucznia od jego spontanicznej i pozaszkolnej aktywności tego typu. Uczynić to można jedynie poprzez modernizację całej koncepcji procesu nauczania. Proces ten należy ujmować jako świadome i zamierzone sterowanie przez nauczyciela całokształtem aktywności poznawczej ucznia ⁵.

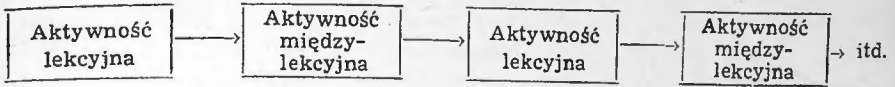
Konsekwencją tak rozumianego procesu nauczania jest założenie, które zresztą w pełni odzwierciedla stan rzeczywistości, że aktywność poznawcza ucznia w odpowiednich proporcjach przebiega pod kierunkiem nauczyciela na lekcjach oraz poza lekcjami bez jego udziału. Ta ostatnia jednak, mimo że jest poza bezpośrednią kontrolą nauczyciela, powinna być przez niego ukierunkowana. Zakłada się bowiem, że „praca ucznia na lekcji musi go inspirować do dalszej ukierunkowanej aktywności poznawczej, jaka występować będzie w okresie między lekcjami” ⁶.

W związku z tym różnorodność aktywności poznawczej dzisiejszego ucznia polega na łączeniu w jedną całość lekcyjnej i pozalekcyjnej jego działalności intelektualnej.

⁵ H. Muszyński: Realizacja procesu nauczania uspołeczniającego: w książce autorstwa H. Muszyński i M. Dudziakowa, Praca wychowawcza w toku nauczania. Warszawa—Poznań 1975, PWN, s. 122.

⁶ H. Muszyński. Op. cit., s. 122.

W ujęciu H. Muszyńskiego rytm tak pojętej działalności intelektualnej ucznia da się schematycznie przedstawić następująco:



Aktywność lekcyjna oznacza objętą programem nauczania pracę ucznia pod kierunkiem nauczyciela, natomiast aktywność międzylekcyjna — zainspirowaną przez lekcję samorzutną aktywność poznawczą ucznia⁷.

W ten sposób, niezależnie od istnienia dwóch torów aktywności poznawczej ucznia, powstaje jeden proces, który przebiega w odpowiednich proporcjach od aktywności lekcyjnej do aktywności międzylekcyjnej i od niej z powrotem do aktywności lekcyjnej, międzylekcyjnej itd. Zadaniem lekcji jest tę aktywność wyzwolić w taki sposób, by mogła ona być rozwijana w czasie polekcyjnym, bowiem uczeń zostaje na niej zainspirowany do dalszej aktywności intelektualnej, która przebiega poza szkołą i bez udziału nauczyciela.

Żeby tak się faktycznie działo, uczeń musi być permanentnie w szkole pobudzany do aktywności poznawczej, a to wymaga systematycznego i metodycznego wprowadzania go w arkania sztuki, racjonalnego, ekonomicznego i skutecznego uczenia się, a nadto rozwijania i podtrzymywania motywów uczenia się.

Nauczyć ucznia w szkole zasad, metod i organizacji samodzielnego zdobywania wiadomości, umiejętności i nawyków z wielorakich źródeł, rozwijać wieloraką motywację uczenia się — oto dewiza nowoczesnie pojmowanej aktywności poznawczej współczesnego ucznia!

Z powyższych względów przewartościowaniu musi ulec tradycją uświęcony pogląd na rolę lekcji w procesie nauczania, który wyraża się w tym, iż jej podstawowym zadaniem jest wyposażenie uczniów w odpowiednie wiadomości, umiejętności i nawyki. Takie rozumienie roli lekcji zdeterminowane jest strukturą procesu nauczania, wyznaczaną przez strukturę treści nauczania, co jednak nie zapewnia ciągłości aktywności poznawczej ucznia, ponieważ każda lekcja zamyka się w jej tematycznych ramach.

Inczej rzecz się ma w nowoczesnej dydaktyce, która rolę lekcji ujmuje nie od strony struktury materiału nauczania, lecz z uwagi na strukturę czynności poznawczych wykonywanych przez uczniów. Stąd też rolę lekcji upatruje się w zamierzonej i planowej stymulacji własnej aktywności poznawczej ucznia, przy jednoczesnym założeniu, że rozwój intelektualny ucznia przebiega nie w samej szkole, a tylko przy jej udziale⁸. Pogląd ten ma ścisły związek z ideą kształcenia permanentnego, którego istota polega przede wszystkim na umiejętnym i samodzielnym zdobywaniu

⁷ H. Muszyński. Op. cit., s. 123.

⁸ H. Muszyński. Op. cit., s. 124.

przez jednostkę wiedzy i umiejętności z różnych źródeł w ciągu całego życia.

Wymaganiom tym zadość uczynić może jedynie nauczanie szkolne rozumiane jako sterowanie całokształtem aktywności poznawczej ucznia, którego strukturę wyznaczają czynności poznawcze uczniów. Kto będąc uczniem zostanie w szkole wdrożony do tego, jak się czegoś i z czego uczyć, ten drogą naśladownictwa praktykowanych w szkole wzorców racjonalnego uczenia się transferować je będzie na pozaszkolną własną aktywność poznawczą, ten również po zakończeniu szkolnej edukacji zdolny będzie właściwie kontynuować kształcenie permanentne.

Zasad, metod i organizacji racjonalnego uczenia się nie można opanowywać po zakończeniu nauki szkolnej, lecz tylko i wyłącznie w trakcie jej trwania. W okresie poszkolnym należy je jedynie doskonalić i w zależności od potrzeby profilować.

5. ZADANIA POZNAWCZE — PODŁOŻEM WSZECHSTRONNEJ AKTYWNOŚCI INTELEKTUALNEJ UCZNIA

Samo mówienie uczniom w szkole o tym, jak mają się uczyć, nie wystarczy, żeby wykształcić w nich operatywne umiejętności racjonalnego uczenia się. Takie postępowanie byłoby niczym innym, jak krytykowanym wcześniej nauczaniem podającym, które nastawione jest z góry na zapamiętywanie przez ucznia gotowej wiedzy. Jednak z obowiązku zapoznawania uczniów z zasadami samodzielnego uczenia się nie możemy we współczesnej szkole zrezygnować, bowiem rzecz idzie o podwójną stawkę, a mianowicie o wyrobienie racjonalnych umiejętności uczenia się w szkole i poza nią.

Dalsze utrzymywanie się czy nawet pogłębianie autonomicznej dwutorowości w zakresie aktywności poznawczej ucznia jest na obecnym etapie rozwoju cywilizacji nie do przyjęcia. Istniejący kąt rozwartości między szkolnymi a paradydaktycznymi źródłami aktywności poznawczej ucznia musi być maksymalnie zmiejszony i odpowiednio skanalizowany. Zmniejszenie takie jest realne jedynie wówczas, jeżeli potrafimy w szkole metodycznie ucznia zainspirować do wielorakiej aktywności poznawczej, która będzie się urzeczywistniać w czasie lekcyjnym i pozalekcyjnym.

W związku z powyższym wylania się pytanie o to, od czego zaczyna się proces poznania oraz w czym ma się przejawiać zainspirowanie ucznia do aktywności poznawczej?

W świetle dotychczasowych osiągnięć naukowych, głównie zaś radzieckich, wynika, iż proces poznania bierze swój początek w przeżywaniu określonego problemu.⁹ Trudności, jakie przy tym podmiot odczuwa, wywołują w nim nastawienie poznawcze, które przejawia się w przygoto-

⁹ M. N. Skatkin: Sowerszenstwowanie processa obuczienia. Moskwa 1971, s. 121 i d.

waniu się do działania w danym kierunku przy zastosowaniu odpowiednich metod i środków. Następstwem tego jest czynne zdobywanie określonych wiadomości i umiejętności, które dzięki odpowiednim operacjom umysłowym zostają przyswojone, a potem włączone w dotychczasowy zasób wiadomości, umiejętności i nawyków. Finalną fazą procesu poznawczego jest weryfikacja rezultatów poznania, która polega na ich praktycznym zastosowaniu połączonym z autooceną.

Zasygnalizowana struktura aktywności poznawczej człowieka ułatwia sprecyzowanie wizji nowoczesnie pojętego procesu nauczania. Gdybyśmy jednak strukturę aktywności poznawczej człowieka mechanicznie przenieśli na grunt procesu nauczania, wtedy musielibyśmy uznać, że proces nauczania jest tożsamy ze wspomnianą strukturą aktywności poznawczej człowieka. Konsekwencją tego byłby pogląd, iż lekcyjna aktywność poznawcza ucznia swój początek bierze od postawienia problemu, co nie zawsze odpowiadałoby prawdzie, bowiem nie każde zajęcie dydaktyczne ma charakter problemowy, a mimo to wywołuje określonego typu aktywność poznawczą ucznia. Fakty te należy uwzględnić przy określaniu podłoża aktywności poznawczej ucznia.

Obserwacje pozapoznawczej sfery działalności ludzkiej wykazują, że tym, co jednostki mobilizuje, angażuje i aktywizuje w takiej bądź innej dziedzinie, są im stawiane, ściśle sprecyzowane zadania realizacyjne. Jeśli zatem zadania realizacyjne posiadają siłę stymulującą działania, to stanowią one podłoże wszelkich zamierzonych i świadomych czynności, w tym również aktywności intelektualnej ucznia. Wobec tego, za H. Muszyńskim przyjmujemy, że podłożem nowoczesnie pojmowanego procesu nauczania są zadania poznawcze rozumiane „jako pożądany wynik, w postaci wiadomości, umiejętności lub zrozumienia, który należy osiągnąć poprzez własne działanie.”¹⁰

Tak pojętych zadań poznawczych nie należy kojarzyć z tradycyjniami czy współcześnie rozumianymi zadaniami domowymi uczniów, ponieważ nie są one z nimi tożsame.

Zadania poznawcze pozwalają nakreślić z jednej strony nowoczesnie pojętą strukturę lekcji nastawionej na wszechstronną aktywność poznawczą ucznia, z drugiej natomiast organizację samodzielnego zdobywania wiedzy przez ucznia w czasie pozalekcyjnym i z paradydaktycznych źródeł.

Zakłada się, iż struktura ta obejmować powinna pięć następujących elementów:

- I. Wprowadzenie i określenie zadania poznawczego.
- II. Przygotowanie do realizacji zadania.
- III. Gromadzenie informacji wyznaczonych zadaniem.
- IV. Opracowanie i przetwarzanie informacji.

¹⁰ H. Muszyński: *Op. cit.*, s. 129.

V. Praktyczne wykorzystanie i zastosowanie informacji.¹¹

W ramach przygotowania do realizacji konkretnego zadania poznawczego uczeń jest wprowadzony w zasady, metody, środki i organizację samodzielnego uczenia się. Jest to niezwykle ważny zabieg, od którego w głównej mierze zależeć będzie powodzenie lub niepowodzenie ucznia w jego czynnościach intelektualnych tak na lekcjach, jak i poza nimi. Właściwie to ogniwo procesu nauczania jest pomostem łączącym wieloraką aktywność intelektualną ucznia w ujednolicony proces poznawczy. Toteż kiedy mówimy o wprowadzaniu ucznia w arkania sztuki uczenia, mamy wówczas na myśli tak, a nie inaczej usytuowane zapoznawanie go z tą problematyką. Wynika z tego wniosek, iż zapoznawanie ucznia z całokształtem zagadnień samodzielnego uczenia się powinno przebiegać w szkole na kanwie przygotowania ucznia do realizacji określonego zadania poznawczego. Inne zlokalizowanie tego typu zabiegów mogłoby się okazać przedsięwzięciem chybionym.

Godzi się podkreślić, że każdy z wyszczególnionych elementów procesu nauczania może przebiegać w różnych formach pracy dydaktycznej uczniów, počawszy od indywidualnych zadań identycznych, a skończywszy na zdaniach zróżnicowanych wykonywanych przez zespoły uczniowskie.

Jak z tego wynika, proces nauczania każdorazowo jest zdeterminowany zadaniem poznawczym, którego realizacja częściowo przebiega na lekcji i pod kierunkiem nauczyciela, a częściowo także poza nią i bez udziału nauczyciela. Dzieje się tak dlatego, ponieważ w czasie lekcji uczeń zostaje zainspirowany do aktywności poznawczej, która przekracza jej ramy czasowe.

Zauważmy, że przedstawionej struktury procesu nauczania raczej nie da się urzeczywistniać w ramach poszufladkowanych i pojedynczych lekcji, z tego też względu wskazane jest tworzenie odpowiednich ciągów lekcyjnych, które byłyby ukierunkowane na systematyczne rozwijanie wielorakiej, ale uprofilowanej zadaniami poznawczymi działalności intelektualnej ucznia. Stąd też zadania poznawcze powinny być długodystansowe, by zapewniały rozwijanie wielostronnej aktywności poznawczej ucznia na lekcjach i poza nimi. Ze wszech miar pożądane jest, aby zachęcały one ucznia do działalności intelektualnej. W związku z tym nie jest sprawą obojętną, jak je nauczyciel sformułuje i przekaże uczniom. Przy ich formułowaniu koniecznie uwzględniać należy właściwości psychofizyczne uczniów.

A oto przykłady długodystansowych zadań poznawczych, przeznaczonych dla uczniów klas niższych: przygotowujemy się do Święta Ludzi Pracy; poznajemy ptaki zimujące u nas; dowiadujemy się o pracy naszych rodziców itp.

Z kolei zadania poznawcze dla uczniów klas wyższych należy bardziej

¹¹ H. Muszyński: Op. cit., s. 130 i n.

uproblemować. Można je formułować następująco: przyczyny, przebieg i skutki drugiej wojny światowej; zapoznajemy się z zasadami działania i obsługi różnych urządzeń optycznych; Stefan Żeromski jako człowiek, pisarz i społecznik itp.

Z przedstawionych przykładów wynika, że zadania poznawcze powinny brzmieć jak wezwanie do działań określonego typu, bowiem mają one uświadamiać uczniowi jego stan niewiedzy oraz powodować nastawienie i gotowość poznawczą.

Reasumując to, o czym mówiliśmy, stwierdzić należy, że różnorodność aktywności poznawczej ucznia wywoływana jest przez dwie odmienne grupy źródeł. Źródła te istnieją niezależnie od siebie, jednak owa niezależność może być relatywna, jeżeli szkoła potrafi stymulować wielostronną aktywność poznawczą ucznia. Drogą prowadzącą do tego celu jest wywoływanie aktywności intelektualnej ucznia na podłożu należycie dobranych zadań poznawczych, które po części są realizowane na lekcjach i po części poza nimi. W ramach pierwszej lekcji, na której wyznacza się długodystansowe zadania poznawcze, uczeń zostaje zapoznany z zasadami, metodami, środkami, modelami i organizacją czynnościowego zdobywania wiedzy, co oznacza wdrażanie go przez szkołę i w szkole do samodzielnego i racjonalnego uczenia się różnych treści z wielorakich źródeł w szkole i poza nią. Praktyka taka prowadzi do jedności różnorodności i aktywności poznawczej ucznia, co jest równoznaczne z przygotowaniem ucznia do peramanetnego uczenia się z paradydaktycznych źródeł wiedzy w okresie uczęszczania do szkoły oraz po jej ukończeniu.

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

HENRYKA KWIATKOWSKA

WARSZAWA

CHARAKTERYSTYKA FUNKCJONOWANIA WYKŁADU W SYSTEMIE STUDIÓW ZAOCZNYCH

1. ZNACZENIE WYKŁADU W SYSTEMIE DYDAKTYCZNYM STUDIÓW WYŻSZYCH

Wykład akademicki stanowi zarówno podstawową formę organizacyjną nauczania, jak i metodę pracy i bywa też definiowany jako podstawowa forma i metoda kształcenia w wyższych uczelniach wszelkich typów charakteryzująca się następującymi cechami:

- względnie stałą grupą słuchaczy;
- względnie równomiernym rozłożeniem spotkań w czasie;
- przekazywaniem określonego wymaganiami społecznymi, naukowymi i dydaktycznymi systemu wiadomości, umiejętności lub nawyków;
- przewagą ilościową wypowiedzi wykładowcy nad wypowiedziami słuchaczy.¹

Dwie pierwsze właściwości charakteryzują wykład jako formę organizacyjną kształcenia, dwie ostatnie wskazują na wykład jako metodę kształcenia.

Pozycja wykładu w dydaktyce akademickiej jest znacząca. Mimo różnych, często skrajnych stanowisk odnośnie efektywności tej formy kształcenia, wykład zajmował i zajmuje nadal jedną z centralnych pozycji wśród znanych sposobów przekazu wiedzy. Swą wysoką pozycję zawdzięcza realizacji następujących celów: ułatwia samodzielne studia nad lekturą, wprowadza studenta w nową problematykę, informuje o najnowszych zdobyczach nauki w danej dziedzinie, służy do wyjaśnienia wyjątkowo trudnych partii materiału.²

Wykład spełnia szczególną rolę na studiach zaocznych. W prowadzonych badaniach uzyskał wysoką ocenę efektywności wśród znanych form zdobywania wiedzy. Na wszystkich badanych kierunkach wykład zajmuje bądź pozycję pierwszą (matematyka, resocjalizacja), bądź drugą (polonistyka, resocjalizacja, pedagogika, historia). Na dalszych miejscach w ocenie efektywności znajduje się samodzielne studiowanie literatury, dyskusja w zespołach koleżeńskich, seminaria, prace pisemne, hospitacje.

Wskaźnikiem oceny wartości wykładu może być także frekwencja. I tu znów na wszystkich badanych kierunkach waha się ona w granicach 80—90%.

Czym można tłumaczyć tak wysoką rangę wykładu w systemie studiów zaocznych? Wydaje się, że jednym ze źródeł tej oceny są duże możliwości wykładu w zakresie realizacji procesu organizowania i kierowania samokształceniem. Rola wykładu w tym procesie może być szczególna, a to z kilku powodów.

Wykład, dając uporządkowany system wiedzy, orientuje w problematyce danego przedmiotu. Umożliwia zdobycie pewnej kompetencji merytorycznej, co jest warunkiem rozpoczęcia racjonalnej pracy samokształceniowej. Daje wgląd w hierarchię problemów danej dziedziny, orientuje tym samym w tym, co ważne, istotne, a co drugorzędne. Taka świadomość osoby studiującej ułatwia samodzielne studia.

¹ K. Kruszewski: Wykład w szkole wyższej. Warszawa 1968, PWN, s. 6.

² Tamże, s. 44.

Oprócz funkcji informacyjnej wysoka ranga wykładu na studiach zaocznych uzależniona jest od spełniania funkcji instruktażowej, tj. wprowadzenia studenta w technikę samokształcenia. Zdobywanie tej umiejętności w toku wykładu studenci oceniają wysoko. Właściwie z analizy wypowiedzi osób badanych, badań tu prezentowanych i innych, wynika, iż słuchacze studiów zaocznych uzależniają, i to w wysokim stopniu, efektywność wykładu od tego, na ile wykład uczy metody samodzielnego studiowania, samodzielnego rozwiązania problemów praktycznych i teoretycznych oraz zasad organizacji pracy.

Pozycję wykładu wyznacza także realizacja funkcji korekcyjnej. Wykładowca jako kierujący samokształceniem studenta ma możliwość powiązania w większą całość wiedzy zdobytej na wykładzie z wiedzą zdobywaną w toku ćwiczeń oraz samodzielnego studiowania literatury. Wynika stąd, iż szczególna rola wykładu na studiach zaocznych zaznacza się wówczas, gdy nie jest on formą izolowaną od ćwiczeń, seminariów, samodzielnego studiowania literatury, lecz stanowi metodę integrującą wszystkie formy — metody pracy. Istnieje wówczas możliwość ogarnięcia przez osobę wykładowcy całokształtu problemów związanych z realizacją danego przedmiotu. Integrując wiedzę zdobytą w drodze różnych form — metod w całościowe struktury, wykładowca ma możliwość wyjaśnienia powstałych nieporozumień, wytłumaczenia najtrudniejszych problemów, naświetlenia spraw najbardziej kontrowersyjnych.

2. WYKŁAD W SYSTEMIE DYDAKTYCZNYM STUDIÓW ZAOCZNYCH — WYNIKI BADAŃ

Przedstawione zostały możliwości wykładu w realizacji zadań dydaktycznych na studiach zaocznych. Interesujące staje się pytanie, jak przedstawia się rzeczywisty obraz wykładu dla badanych kierunków studiów. Czy i na ile rzeczywiste funkcjonowanie dydaktyczne wykładu spełnia założone kryteria modelowe².

Relacjonując wyniki badań odwołamy się do skonstruowanej skali wykładu, a także skal poszczególnych jego właściwości (cech).

Wykres nr 1 — Skala wykładu

WARTOŚĆ SKALOWA ODCHYLENIA MODELU ODWZOROWANIA
OD TEORETYCZNEGO MODELU WZORCA

163

489

Resocjalizacja	334	52,4%
Matematyka	331	51,5%
Rusycystyka		
Pedagogika	326	50,0%
Polonistyka	320	48,1%
Historia	295	40,5%

Kontinuum skali wykładu zamyka wartość 163—489.

² Kryteria te zostały sformułowane w artykule pt. „Badanie funkcjonowania wybranych elementów systemu dydaktycznego studiów zaocznych z zastosowaniem metody modelowania”.

Hipotetycznie założony, optymalnie funkcjonujący wykład wyrażony został wskaźnikiem liczbowym 163, tj. sumą iloczynów dziewiętnastu wartości skalowych teoretycznie potwierdzonych w stopniu najwyższym. Wartość 489 stanowi natomiast teoretyczne zaprzeczenie w stopniu najwyższym wszystkich konstytutywnych cech wykładu.

Rzeczywiste funkcjonowanie wykładu, czyli model odwzorowania, znajduje swoje miejsce w określonym punkcie skali. Tak np. wartość modelu odwzorowania dla Studium Zaocznego Historii wynosi 295, co oznacza 20,6% odchylenia od wartości optymalnej, a dla Studium Zaocznego Resocjalizacji 334, tj. 28,2% odchylenia od postulowanej wartości modelowej. Jednakże nie odchylenie globalne jest dla naszych rozważań najistotniejsze, lecz wartość odchyień w zakresie poszczególnych cech (właściwości) wykładu.

Pierwsze kryterium modelowej postaci wykładu, które poddamy analizie, odnosi się do ogólnych zasad i wskazań dydaktyki.

Będzie nas interesować, czy rzeczywiste funkcjonowanie wykładu realizuje powyższe kryterium. By móc się o tym przekonać, musimy poddać analizie wybrane właściwości dydaktyczne wykładu. Kolejność relacji wyznaczona będzie wartością rangi, jaką dana właściwość zyskała w opinii sędziów kompetentnych. Dziewiętnaście badanych właściwości wykładu tworzy kontinuum rang, począwszy od wartości 1,1 — jako najwyższej do 15,5 jako cechy wykładu nie mającej szczególnego znaczenia w odniesieniu do studiów zaocznych.

Zacznijmy zatem od cechy wysoko ocenianej.

a. Czy wykład spełniał warunki motywowania słuchaczy do wysiłku intelektualnego poprzez podanie na wstępie tez, problemów do dyskusji?

Kontinuum skali dla tej właściwości wykładu zamyka się przedziałem 1,1—3,3 przy czym wartość 1,1 stanowi najwyższe potwierdzenie w wykładzie analizowanej cechy, 3,3 natomiast jej zaprzeczenie. Jak kształtują się wyniki badań dla tej cechy wykładu.

1,1	2,3 (54,5%)	3,3
Wartość max	Odwzorowana wartość średnia	Wartość minimum

Średnia wartość odchylenia dla wszystkich badanych kierunków wynosi 2,3 i stanowi 54,5% odchylenia od modelu teoretycznego tej cechy.

W odniesieniu do poszczególnych kierunków najwyższą wartość odchylenia uzyskano na:

Kierunek	Rok	Wartość	Odchylenie %
Rusycystyka	II	2,9	81,8
Pedagogika	IV	2,7	72,7
Matematyka	II	2,6	68,2
Resocjalizacja	IV	2,6	78,2

Natomiast najmniej:

Polonistyka	III	2,0	40,9
Historia	II	2,1	45,4
Polonistyka	II	2,1	45,4

Z przedstawionych wyników można wnioskować, że analizowana właściwość wykładu na badanych kierunkach studiów nie jest spełniona w stopniu wystarczającym. Większość wyników mieści się bowiem w odcinku skali zbliżonym do krańca wyrażającego niespełnienie powyższej cechy.

b. Czy w toku wykładu podejmowane były operacje zmierzające do strukturalizacji wiedzy poprzez np. tworzenie syntez, uogólnień?

Srednia arytmetyczna realizacji tej właściwości wykładu wynosi 10,1, co stanowi 51,0% odchylenia od wartości optymalnej.

5	10,1 (51,0%)	15
Wartość max	Odwzorowana wartość średnia	Wartość minimum

Strukturotwórcza właściwość wykładu realizowana jest stosunkowo najlepiej na II r. Historii, II r. Polonistyki i II r. Rusycystyki. Stwierdza się tu najniższe odchylenie od modelu optymalnego, tj. w kolejności dla wymienionych kierunków: 7,2, 8,1, 8,6, co daje stosownie odchylenia procentowe 22%, 31%, 36%.

W stopniu znacznie niższym spełniana jest analizowana właściwość wykładu na II r. Matematyki. Wskaźnik liczbowy odchylenia wynosi 12,2, co daje 82% odchylenia od modelowej wartości tej cechy. Podobny obraz uzyskano także na roku III Matematyki, procentowe odchylenie od wartości optymalnej wynosi tu 65. Zwłaszcza fakt, że wykład na studiach zaocznych ma umożliwić orientację w studowanej dziedzinie, analizowana właściwość wykładu nabiera szczególnego znaczenia. Trudno bowiem wyobrazić sobie racjonalne opanowywanie struktury materiału bez dokonywania syntez i uogólnień.

c. Czy wykład spełniał warunek tworzenia ładu wewnętrznego poprzez mobilizację motywacyjną i intelektualną studenta do odbioru treści wykładu, uświadamiając cel i znaczenie przekazywanej wiedzy, jej przydatność teoretyczną i praktyczną?

Sredni wskaźnik odwzorowanej realizacji wymienionej właściwości wykładu wynosi 13,8, co stanowi 42,8-procentowe odchylenie od wartości optymalnej.

7	13,8 (42,8%)	21
Wartość max	Odwzorowana wartość średnia	Wartość minimum

Najmniej korzystny obraz realizacji tej cechy wykładu wystąpił na II roku Matematyki (procentowa wartość odchylenia wynosi 66,5) oraz na IV roku Pedagogiki — odchylenie od wartości optymalnej wynosi 62,8%. Najwyższe spełnianie badanego wymogu wykładu odnotowano na III roku Resocjalizacji, gdzie wskaźnik odchylenia wynosi 22,8%.

d. Czy wykład spełniał warunek aktualności przekazywanej wiedzy, tzn. czy był prezentacją najnowszych osiągnięć danej dziedziny?

Jest to kolejna właściwość wykładu zyskująca wysoką rangę w opinii sędziów kompetentnych. Skala dla tej cechy zamyka się przedziałem 9—27, a jej realizacja wykazuje 57,7% odchylenia od przyjętej wartości modelowej.

9	19,3 (57,7 ⁰ %)	27
Wartość max	Odwzorowana wartość średnia	Wartość minimum

Stwierdza się duże zróżnicowanie w odniesieniu do poszczególnych kierunków. Tak np. odchylenie najwyższe, bo 80%, występuje na Resocjalizacji. Najbardziej zbliżony wynik do wartości modelowej uzyskano dla II roku Matematyki — odchylenie procentowe wynosi — 22,8, oraz dla roku III Matematyki — odchylenie procentowe — 18,3.

Generalnie stwierdzić można, że kryterium naukowości w doborze treści wykładu spełniane jest na poziomie średnim, nie osiąga ono bowiem wartości znaczącej.

Jest to zjawisko szczególnie niekorzystne dla studiów zaocznych. Rzadki kontakt z uczelnią, często okupiony poważnym wysiłkiem studenta, powinien być w pełni wzbogacający, i to o treści najnowsze, z reguły niedostępne w miejscu jego zamieszkania.

e. Czy wykład spełniał podstawowy warunek efektywności kształcenia, tj. wielostronnej aktywizacji słuchaczy poprzez stosowanie różnorodnych zabiegów metodycznych w toku jego trwania?

Pytanie o efektywność wykładu na studiach zaocznych jest właściwie pytaniem o to, na ile wykład z formy nauczania przechodzi w formę uczenia się studentów. Realizacja postulatów uczenia się studentów w toku wykładu możliwa jest, jak wiadomo, pod warunkiem wielostronnej aktywizacji, tj. intelektualnej, emocjonalnej.

Jak spełniany był ten niekwestionowany postulat dydaktyki na badanych kierunkach studiów zaocznych?

Średni wynik w stosunku do całej populacji wykazuje 65% odchylenia od modelowej postaci analizowanej cechy. Obraz najmniej korzystny stwierdzono na IV roku Pedagogiki, gdzie odchylenie procentowe wynosi 85,5, oraz na IV roku Resocjalizacji — 82%. Natomiast wynik najbardziej zbliżony do wartości modelowej uzyskano na III r. Historii, odchylenie od wartości optymalnej wynosi tu tylko 25,5%.

Mając jednak na względzie wynik średni (65% odchylenia) stwierdzić można, iż spełnienie przez wykład postulatów aktywizacji jest niezadowalające. Jak w takim przypadku przedstawia się recepcja treści wykładu, uwzględniając z jednej strony brak działań mobilizujących uwagę i wysiłek intelektualny, a z drugiej stan zmęczenia słuchaczy studiów zaocznych?

f. Czy wykład spełniał warunek kontrolowania stopnia zrozumienia i opanowania trudnych dla słuchaczy elementów treści?

Realizacja tej podstawowej właściwości dydaktycznej tak istotnej dla studiów zaocznych wykazuje poziom poniżej średniej. W odniesieniu do całej badanej populacji odchylenie od postulowanej wartości modelowej wynosi 65%. Najniższe odchylenie stwierdzono na II i III r. Rusycystyki, wynosi ono 50% i 55%. Jest to jednak odchylenie zbyt duże, zważywszy fakt, iż sens funkcjonowania wykładu w systemie studiów dziennych, a szczególnie zaocznych, uzasadniany jest między innymi potrzebą wyjaśniania studentom trudnych, często kontrowersyjnych elementów treści. Uzyskany wynik jest tym bardziej niepokojący, iż często głównym celem przyjazdu studenta na uczelnię jest pragnienie wyjaśnienia i zrozumienia trudnych partii materiału.

g. Czy wykład spełniał warunek intensyfikacji procesu kształcenia poprzez racjonalne wykorzystanie środków dydaktycznych?

Kontinuum skali dla tej cechy wykładu wynosi 13—39.

13	33,5 (79%)	39
Wartość max	Odwzorowana wartość średnia	Wartość minimum

Sredni wynik rzeczywistego funkcjonowania wykładu wynosi 33,5, co stanowi 79% odchylenia od modelu teoretycznego.

W realizacji tej właściwości dydaktycznej stwierdza się duże zróżnicowanie w zakresie poszczególnych kierunków studiów. I tak: odchylenie najwyższe od postulowanej wartości optymalnej uzyskano na Resocjalizacji (96,4%), Rusycystyce (91,5%), Polonistyce (88,4%). Odchylenie najniższe stwierdzono na Historii (34,6%). Z powyższych danych wnioskować można, że wykorzystanie środków dydaktycznych na niektórych kierunkach nie ma praktycznego znaczenia w procesie dydaktycznym.

Należy dodać, że pytanie kwestionariusza—ankiety było tak sformułowane, by badany udzielając odpowiedzi uwzględnił nawet poglądowość pedagogicznie najmniej wartościową, tj. ilustratywną. Nawet przy takim potraktowaniu poglądowości uzyskany wynik jest bardzo niski. Rodzić się może pytanie, jak się ma uzyskany obraz badanej rzeczywistości do teoretycznych rozważań o swoistym charakterze technologii kształcenia na studiach zaocznych, rozumiejąc przez to pojęcie wykorzystanie nie tylko dynamicznie zmieniających się środków kształcenia, lecz także zestawu materiałów dydaktycznych, aktywizujących metody postępowania i racjonalnej organizacji kształcenia.

Z badań wynika więc, że podstawowym sposobem przekazu wiedzy w toku zajęć organizowanych przez uczelnię jest przekaz słowny. Fakt ten nabiera szczególnego wymiaru, gdy się uzmysłowi, że mamy do czynienia ze studiami nauczycielskimi, gdzie obserwacja dydaktycznego warsztatu nauczyciela akademickiego jest dla studenta studiów zaocznych często czymś istotniejszym niż wartość merytoryczna wiedzy.

h. Czy wykład spełniał warunek dobrej recepcji przekazywanych treści poprzez np. dostosowanie jego tempa do trudności prezentowanych problemów?

Srednie odchylenie wymogu dobrej recepcji treści wykładu od założonej wartości optymalnej wynosi 47,5%. Na niektórych kierunkach sięga wartości 62,5% (Resocjalizacja), 61% (Pedagogika). Najmniejsze odchylenie od modelu teoretycznego, a więc najwyższe spełnienie wymienionego warunku recepcji stwierdzono na Polonistyce (21,4%) oraz Resocjalizacji (27,8%). Niemniej jednak średnie odchylenie w granicach 50% jest odchyleniem zbyt dużym dla warunków słuchacza studiów zaocznych. Mówiąc o warunkach mamy na myśli wyrobienie recepcyjne, tj. tempo przebiegu procesów warunkujących recepcję⁴. Tempo wymienionych procesów zależne jest w poważnym stopniu od sprawności myślenia, której przejawem jest przede wszystkim umiejętność wykonywania niezbędnych operacji myślowych oraz porządkowanie materiału informacyjnego⁵.

Gdy treści wykładu są zbyt trudne, czego wyrazem jest niemożliwość szybkiego

⁴ W. Szewczuk: Recepcja wykładu uniwersyteckiego (w:) H. Suchodolski (red.) Studia Pedagogiczne t. II, Wrocław 1955.

⁵ W. Okoń: O charakterze wykładu uniwersyteckiego. *Życie Szkoły Wyższej*, 1961, nr 7/8.

ich odniesienia do znanej wiedzy i doświadczenia, wówczas proces przyswajania tego typu treści musi być poprzedzony dokonaniem wielu rozumowań. Na ich przeprowadzenie słuchacz musi mieć czas tym dłuższy, im sprawność jego myślenia jest mniejsza i odwrotnie.

Sprawność myślenia słuchaczy studiów zaocznych może być obniżona z racji zmęczenia, wieku, a także przerwą w kontynuacji nauki. W trosce o dobrą receptę treści wykładu sprawy te winny być w polu widzenia wykładowcy.

Przedstawiliśmy stopień realizacji w toku wykładu podstawowych reguł i zasad dydaktyki.

Skoncentrujmy uwagę na następnym wymogu stawianym modelowej postaci wykładu w systemie studiów zaocznych, tj. wymogu organizowania samokształcenia i kierowania procesem samokształcenia nauczyciela-studenta. Poddajmy analizie wybrane wyniki badań.

a. Czy wykład spełniał warunek przekazu reguł i wskazówek dotyczących techniki i technologii samokształcenia?

Wyniki badań wskazują, iż średni wskaźnik spełniania tej cechy w stosunku do całości badanej populacji znajduje się w przedziale zbliżonym do wartości minimalnej (42) i jest wyrażony wskaźnikiem 30,3, co oznacza, iż procent odchylenia od wartości optymalnej analizowanej cechy wynosi 58,2.

14	30,3 (58,2%)	42
Wartość max	Odwzorowana wartość średnia	Wartość minimalna

Realizacja przez wykład funkcji wdrożeniowej w technikę pracy samokształceniowej przedstawia się różnie na badanych kierunkach studiów. I tak najwyższe odchylenie od wartości modelowej zyskały następujące kierunki i lata studiów:

Kierunek	Rok	Wartość	Odchylenie %
Resocjalizacja	II	40,4	93,2
Matematyka	II	36,7	81
Matematyka	III	36,4	80
Historia	II	36,1	78,9
Resocjalizacja	IV	36,2	79
Pedagogika	IV	34,3	72,4

Natomiast najniższe:

Historia	III	27,2	47,4
----------	-----	------	------

Z przedstawionego zestawienia wynika, iż wykład na studiach zaocznych nie realizuje w stopniu nawet dostatecznym przygotowania studenta do pracy samokształceniowej. Uświadomienie podstawowych zasad racjonalizujących pracę umysłową studenta nie jest przedmiotem zainteresowania wykładu na większości badanych kierunków.

b. Zagadnieniem mniej ważnym jest spełnienie przez wykład warunku wdrożenia do samokształcenia poprzez nabywanie konkretnych umiejętności organizowania i samodzielnego rozwiązywania problemów.

Kształcenie wymienionych sprawności wykazuje poziom średni.

Kontinuum skali dla tej właściwości wykładu zamyka się wartością 9—27.

9	16,6 (42,2%)	27
Wartość max	Odwzorowana wartość średnia	Wartość minimalna

Średni wskaźnik realizacji tej cechy dla całej badanej populacji wykazuje 42,2-procentowe odchylenie od wartości optymalnej.

Najwyższe odchylenie od przyjętego optimum w zakresie nabywania umiejętności samokształcenia stwierdzono na:

Kierunek	Rok	Wartość	Odchylenie %
Pedagogika	IV	21,3	68,4
Resocjalizacja	II	19,6	58,9

Natomiast najmniejsze:

Historia	II	12,4	18,8
Historia	III	13,0	22,2

Przedstawione przykładowo wyniki badań wskazują, iż rzeczywiste funkcjonowanie wykładu odchyła się wyraźnie od modelowej postaci analizowanej cechy. Wykład nie spełnia więc w stopniu dostatecznym funkcji przygotowania studenta do pracy samodzielnej. Najbardziej korzystny obraz uzyskano w Studium Zaocznym Historii. Realizacja w toku wykładu umiejętności techniki pracy samodzielnej studenta odbiega tu bowiem tylko o 20% od założonego stanu optymalnego.

Czy wykład spełniał kryterium wiązania teorii z praktyką?

W analizie uwzględnimy tak ważną sprawę, jak przydatność wiedzy merytorycznej przekazanej w toku wykładów dla wykonywanej pracy nauczycielskiej.

I znów dla lepszego zobrazowania wyników badań posłużymy się skalą, której kontinuum, dla tej właściwości wykładu, zamyka się liczbą 8—24.

8	14,8 (78,7%)	24
Wartość max	Odwzorowana wartość średnia	Wartość minimalna

Średnia wartość realizacji przydatności zdobywanej wiedzy w odniesieniu do wszystkich badanych kierunków i lat studiów zyskuje ocenę średnią. Wskaźnik liczbowy wynosi 14,8, co oznacza 38,7-procentowe odchylenie od hipotetycznie założonej optymalnej realizacji wykorzystania zdobytej teorii w praktyce zawodowej nauczyciela.

Najwyższe odchylenie analizowanej cechy wykładu od modelu wzorca stwierdzono na:

Kierunek	Rok	Wartość	Odchylenie %
Resocjalizacja	II	16,8	55
Resocjalizacja	IV	16	50
Rusycystyka	III	16,9	55,6
Matematyka	II	16,3	51,8

Odchylenia najniższe:

Rusycystyka	II	13	28,7
Historia	III	12,5	28,8

Najbardziej zbliżony obraz do poziomu optymalnego uzyskano na II roku Historii i II roku Rusycystyki, mamy tu bowiem do czynienia z 23% odchyleniem analizowanej właściwości wykładu od jej poziomu optymalnego.

3. WNIOSKI

Dokonałiśmy konfrontacji rzeczywistego obrazu funkcjonowania wykładu na badanych kierunkach studiów z obrazem optymalnym modelowym. Analiza porównawcza upoważnia do kilku wniosków:

a. Wykład na badanych kierunkach studiów zaocznych stanowi w zasadzie nie zmieniony obraz klasycznego wykładu studiów dziennych. Jego treść jak i forma nie jest warunkowana ani swoistością procesu dydaktycznego studiów zaocznych (którym jest kierowane samokształcenie), ani podstawowym założeniem, które legło u podstaw studiów zaocznych (tj. postulatu o dialektycznym związku zdobywanej teorii z praktyką zawodową nauczyciela), ani też swoistością studenta studiów zaocznych (wiekiem, doświadczeniem zawodowym, kompetencją w rozwiązywaniu problemów praktycznych itp.). Dowodem tego jest uzyskiwanie najwyższych odchyleń (od założonej stanu optymalnego w zakresie tych cech właściwości) wykładu, które są swoiste, konstytutywne dla studiów zaocznych. I tak w obrębie spełnienia przez wykład podstawowych reguł i zasad dydaktyki stwierdzono, iż żadna z analizowanych właściwości nie spełniła poziomu warunkującego jego efektywność. Najmniej korzystnie przedstawia się realizacja wymogu intensyfikacji kształcenia poprzez stosowanie odpowiednich środków dydaktycznych. W tym zakresie uzyskano bowiem prawie 80% odchylenie od założonego stanu optymalnego.

Równie niekorzystnie przedstawia się problem aktywizacji słuchaczy w toku wykładu, a także kontrolowanie stopnia rozumienia i przyswojenie treści.

b. Wykład na badanych kierunkach studiów nie spełnia również wymogu organizowania i kierowania pracą samokształceniową. Rzeczywiste funkcjonowanie wykładu w obrębie tych dwóch kryteriów odchyła się od założonego stanu optymalnego średnio o 40%. Uzyskany wynik nabiera swej wymowy szczególnie wtedy, gdy uświadomi się, iż efektywność wszelkich metod kształcenia na studiach zaocznych jest funkcją wdrożenia w naukową metodę pracy samodzielnej studenta.

c. Wykład na studiach zaocznych wymaga więc nowych rozwiązań metodycznych. Nowe rozwiązania to wszelkie te, które uwzględniając swoistość zaocznego procesu kształcenia czynią z wykładu nie tyle źródło wiedzy, lecz co bardziej istotne — przewodnik do metodyki i prawidłowej organizacji samodzielnego studiowania. Wykład realizujący te zadania traci cechy wykładu klasycznego, przyjmując w zależności od potrzeb formę wykładu problemowego lub postać zbiorowej konsultacji czy konwersatorium. W elastyczności formy wykładu na studiach zaocznych tkwi w dużym stopniu jego efektywność.

NINA TOMASZEWSKA
WARSZAWA

SZKOLNE AUDYCJE TELEWIZYJNE Z FIZYKI

Oświatowe audycje telewizyjne spełniają, jak każdy środek dydaktyczny, szereg różnorodnych funkcji. Są to funkcje motywacyjne, poznawcze, dydaktyczne, kształtujące, wdrożeniowe i wychowawcze.¹ Oczywiście najważniejsza dla nas jest funkcja dydaktyczna, gdyż ona to praktycznie decyduje o przydatności danego środka dydaktycznego w procesie nauczania.

Funkcja dydaktyczna, jaką może spełniać szkolna audycja telewizyjna, jest wyznaczona przez cel, jakiemu ma służyć wprowadzenie tego środka do lekcji szkolnej. Istnieje duża różnorodność owych celów, bowiem audycja telewizyjna może:

- a) służyć jako materiał ilustracyjny przy słownym opracowaniu treści,
- b) uzupełniać główne źródło wiadomości,
- c) w nauczaniu problemowym służyć do weryfikacji stawianych hipotez i ich konfrontowania z rzeczywistością,
- d) służyć do utrwalania wiadomości i umiejętności,
- e) stanowić czynnik kontroli i oceny poziomu wiedzy przyswojonej przez ucznia.

Należy podkreślić, że cele dydaktyczne audycji telewizyjnej zależą od głównych zadań, jakie się stawia przed telewizją oświatową w danym kraju. I tak, pełny wybór powyższych możliwości może dotyczyć zastosowania audycji telewizyjnej tylko w szkole polskiej, brytyjskiej czy francuskiej, gdzie głównym zadaniem TV jest uzupełnianie wiadomości w ścisłym powiązaniu z zajęciami szkolnymi. W szkole radzieckiej czy czechosłowackiej to połączenie z zajęciami szkolnymi jest już luźne i największy sens ma wykorzystanie audycji w celu rozszerzania i utrwalania wiadomości. Natomiast w USA i Włoszech na TV spoczywa w dużej mierze ciężar przekazywania wiedzy szkolnej² tak, że nie może być mowy o wyborze — audycja powinna spełniać jednocześnie wszystkie wymienione powyżej funkcje.



Nowoczesna dydaktyka opiera się na tzw. „poznawczej” koncepcji psychologicznej człowieka.³ Według tej koncepcji człowiek jest wyposażony w struktury poznawcze. Dzięki temu jest badaczem swego otoczenia, stosującym, na ogół nieświadomie, metody badawcze charakterystyczne dla nauki. Tak jak naukowiec człowiek prowadzi obserwację swojego środowiska, stawia hipotezy, przeprowadza eksperymenty, rozumuje i wyciąga wnioski.

O rozwoju człowieka decyduje rozwój jego sieci poznawczej, umiejętności badania świata. Tak więc nauczanie i wychowanie człowieka, które mają sprzyjać właśnie jego rozwojowi, muszą kształtować i poszerzać dane człowiekowi wrodzone zdolności poznawania rzeczywistości. W procesie dydaktycznym powinno się wobec tego wykorzystywać niejako naturalne predyspozycje człowieka: stwarzać realne sytuacje problemowe, dostarczać uczniom możliwości ich badania (np. w fizyce — przyrządów laboratoryjnych) i w momentach trudnych udzielać uczniom wskazówek; ale nie dotyczących bezpośrednio rozwiązania, lecz raczej drogi jego znalezienia.

W takim podejściu do nauczania widać ogromną rolę środków dydaktycznych,

¹ M. Sawicki: Zasady i metody nauczania fizyki. WSiP 1974 r., s. 244.

² M. Burdowicz-Nowicka: Rola TV w nauczaniu. Wyd. PAN 1965 r., s. 47. E. Fleming: TV w nauczaniu i wychowaniu. Nasza Księgarnia 1965 r., s. 17—19.

³ J. Koizelecki: Psychologiczne koncepcje człowieka. PIW 1976.

która polegałaby na dostarczaniu faktów służących do weryfikacji stawianych hipotez i ich konfrontowania z rzeczywistością. Również i E. Fleming utrzymuje, odnośząc swoje rozważania do audycji telewizyjnej, że tylko lekcja o charakterze problemowym, a więc strukturze opisanej przeze mnie powyżej, nadaje się do sensownego włączenia w jej tok tego środka dydaktycznego.⁴

Nie należy jednak podchodzić do zagadnienia wykorzystania szkolnych programów telewizyjnych w procesie nauczania z bezkrytycznym entuzjazmem.

Otóż, jak wiemy, w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych najważniejszą rolę spełnia samodzielnie przez ucznia przeprowadzone doświadczenie. Ważny jest tu właśnie bezpośredni kontakt ucznia z eksperymentem. Ową konieczność można wyrazić w sformułowaniu: „usłyszeć — zapomnieć, zobaczyć — zapamiętać, działać — zrozumieć”. Tak więc w nauczaniu problemowym fizyki nie można zastąpić rzeczyskiej pracy ucznia w laboratorium obrazem pracy eksperymentatora telewizyjnego, bo w ten sposób nie zrealizujemy podstawowego celu nauczania fizyki — osiągniemy tylko zapamiętanie bez zrozumienia.

Okazuje się więc, że audycja telewizyjna nie może spełnić swej roli w problemowym nauczaniu fizyki. Nasze rozważania przekreślają taką możliwość niejako z góry.

Z istoty przekazu telewizyjnego wynika też druga wada audycji telewizyjnych, utrudniająca wykorzystanie audycji w nauczaniu. Chodzi o brak bezpośredniego sprzężenia uczeń—wykładowca.

Jak wiemy, „akt informacji, przekazywania treści, ich komunikowania — jest równocześnie wywieraniem przez nadawcę wpływu na odbiorcę. Odbiorca nie przyjmuje biernie treści przekazywanych, lecz odpowiednio na nie reaguje, bierze aktywny udział w procesie komunikacji”.⁵ Wyniki badań socjologicznych wykazują, że akt przekazywania treści wywiera tym większy wpływ na odbiorców, im większy jest w nim udział osobowy. A więc osobowy wpływ nauczyciela będzie silniejszy od wpływu pośredniego oddziaływania, jaki będzie wywierał na ucznia wykładowca telewizyjny. Prowadzący audycję telewizyjną nie może przecież reagować na pytania i wątpliwości, nie może zmienić ani dostosować tempa lekcji do możliwości i umiejętności uczniów. Z drugiej strony uczniowie „odpłacają” mu biernością.



Mimo omówionych powyżej, wynikających z istoty przekazu telewizyjnego, wad audycji:

- braku bezpośredniego zetknięcia z eksperymentem,
- braku bezpośredniego sprzężenia uczeń—wykładowca,

można dzięki szeregowi zalet z powodzeniem wykorzystywać audycję jako środek dydaktyczny pomocny w nauczaniu fizyki.

Zalety lekcji telewizyjnych z fizyki wynikają jakby z dwóch źródeł. Po pierwsze — sama technika telewizyjna, która daje złudzenie bezpośredniego oglądania rzeczywistości, obcowania ze zjawiskiem; więcej nawet, bowiem dzięki tej technice możliwe jest obnażanie ukrytych zjawisk i procesów, detalizacja i powiększanie, analiza ulotnych i długotrwałych procesów. Po drugie — przekazywane treści. Przede wszystkim podstawową rolę spełniają tu te zagadnienia, które nie są dostępne uczniom w szkole.

Istnieje więc dzięki TV: 1) możliwość pokazania często bardzo ważnych doświadczeń nie przeprowadzanych w szkole z powodu braku odpowiednich przyrządów w pracowni szkolnej albo z powodu konieczności przeprowadzania doświadczenia

⁴ E. Fleming: TV w nauczaniu i wychowaniu. Nasza Księgarnia 1965 r., s. 143—146.

⁵ J. Koblewska: Szkoła i środki masowego oddziaływania. PZWS 1967 r., s. 11.

w specjalnych warunkach; 2) możliwość pokazania zastosowań nowo poznanych przez uczniów praw fizycznych w nowoczesnej technice; 3) możliwość zaprezentowania zjawisk i obiektów nie obserwowanych w życiu codziennym.

Na ogół jednak, w większej swej części, treści audycji telewizyjnych pokrywają się z materiałem nauczania w szkole. Tak więc nie na podawaniu nowych faktów polega w decydującej mierze rola audycji w nauczaniu fizyki. Większe znaczenie ma tu sposób podawania treści.

Główną techniką realizacyjną audycji jest łączenie form nauczania już znanych uczniom w jedną całość o wyższych walorach dydaktycznych. Właśnie za pomocą wykładu, pokazu doświadczalnego przeprowadzonego w studio, filmu (przyspieszonego, zwolnionego, animowanego, trickowego), pląsz i zdjęć otrzymuje się audycję, która może:

- 1) budzić zainteresowanie i angażować emocjonalnie uczniów przez swoją atrakcyjność;
- 2) dostarczyć nowego spojrzenia na znane już fakty i prawa, pokazać nowy sposób budowania struktury pewnego działu fizyki. Ten nieco inny sposób wprowadzenia i potraktowania tematu może przyczynić się do uogólnień, może spowodować aktywność umysłową uczniów w celu przeprowadzenia analizy i porównań. Przeciwdziała to wszelkim zawsze szkodliwym szablonom, ponieważ pokazuje inne możliwe drogi dochodzenia do tych samych rozwiązań; ma więc znaczenie nie tylko dla poznawania metod, jakimi posługuje się fizyka, ale także wychowania uczniów;
- 3) wprowadzić najnowsze interpretacje pewnych pojęć fizycznych szybciej, aniżeli można przeprowadzić reformę programu i wymianę podręczników. Jest to konieczne, gdyż w dziedzinie fizyki dokonała się ewolucja niektórych starych pojęć;
- 4) być nośnikiem nowoczesnego nauczania fizyki, w którym to nauczaniu celem nie jest przyswojenie przez ucznia całego ogromnego zasobu wiedzy, ale wykształcenie aktywnej, badawczej postawy wobec rzeczywistości. Audycja telewizyjna może być tu wspaniałym środkiem propagandowym rewolucji edukacyjnej, jaka się niedawno odbyła w fizyce, i może okazać się cenną wskazówką metodyczną w pracy nauczyciela. Miałoby więc tu miejsce „uczenie się trudnej sztuki dydaktycznej na tych wzorach, które przekazują środki-metody”⁶.



Można by w tym momencie postawić następujące pytanie: Jak w świetle powyżej przedstawionych wad i zalet audycji telewizyjnych z fizyki rysuje się ich realna przydatność w praktyce szkolnej? Odpowiedź mogą tu dać prowadzone na całym świecie badania nad skutecznością nauczania za pomocą telewizji. Niestety, odpowiedź ta nie jest jednoznaczna i dotyczy całokształtu dydaktyki, a nie wyłącznie fizyki. Na ogół dominuje pogląd, że wyniki uczenia się za pośrednictwem TV nie odbiegają od rezultatów nauki w zwykłych warunkach szkolnych.⁷

W Polsce badania nad skutecznością lekcji telewizyjnych doprowadziły J. Koblewską do wniosku, że wyniki nauczania po obejrzeniu programu telewizyjnego są średnio o 20% lepsze. Ale uzyskane w ten sposób wiadomości są mało trwałe i mniej więcej po miesiącu ulegają zapomnieniu.⁸ Świadczy to o tym, że zdobyta w wyniku

⁶ W. Okoń: Środki dydaktyczne i ich unowocześnienie. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1968 r., nr 1 s. 14, 22.

⁷ M. Burdowicz-Nowicka: Rola TV w nauczaniu. Wyd. PAN 1965 r., s. 164—165.
⁸ J. Tymowski: Omówienie książki G. M. Gordona — *Educational Television* (New York — 1965 r.) w: *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1968 r., nr 1 s. 158.

obserwacji audycji telewizyjnej wiedza ma charakter formalny, nie jest poparta umiejętnościami i głębszym zrozumieniem.

Tak więc telewizja z pewnością nie może być jedyną drogą nauczania, natomiast może być cenną pomocą dydaktyczną. Ale jak każda pomoc dydaktyczna prawdziwą korzyść przyniesie tylko wtedy, gdy będzie stanowiła jeden z wielu środków harmonijnie zespolonych w procesie nauczania. Wobec tego skuteczność lekcji telewizyjnej będzie zależała nie tylko od walorów dydaktycznych samej audycji, ale także od sposobu wykorzystania audycji w szkole.



Jeśli chodzi o wartość dydaktyczną audycji telewizyjnej, to wydaje się, że będzie ona zależna od dwóch elementów:

- 1) odpowiedniej i konsekwentnie stosowanej koncepcji dydaktycznej audycji;
- 2) realizacji audycji, podporządkowanej koncepcji dydaktycznej.

Koncepcja dydaktyczna audycji, jako podstawa jej tworzenia, powinna w jasny i wyraźny sposób określać funkcję dydaktyczną audycji telewizyjnej, a więc cel wprowadzenia jej do lekcji szkolnej. Czy ma owa audycja:

- a) prezentować nowy materiał?
- b) służyć jako ilustracja do lekcji?
- c) być powtórzeniem przerobionego w szkole materiału?
- d) dostarczać materiału do weryfikacji hipotez w nauczaniu problemowym?
- e) być sprawdzianem wiadomości?

A może audycja powinna spełniać jednocześnie pewną kombinację z podanych powyżej celów?

Jestem skłonna do twierdzenia, że już w koncepcji dydaktycznej audycji należałoby zawrzeć koncepcję jej wykorzystania w szkole. Wtedy właśnie uzyskalibyśmy największe szanse na odpowiednie (dla danej koncepcji) włączenie audycji w tok szkolnego nauczania. Co więcej, koncepcja dydaktyczna powinna moim zdaniem nie tylko określać funkcje dydaktyczne audycji i sposób jej wykorzystywania w szkole, ale powinna sięgać głębiej — do określenia celu kształcenia, jakiemu ma służyć audycja. Odmienny przecież charakter i kształt będzie miała lekcja telewizyjna pełniąca funkcję powtórzenia, gdy jej celem dydaktycznym będzie zapamiętanie przez uczniów wiadomości, i lekcja telewizyjna również powtórzeniowa, w której będzie jednak chodziło o zrozumienie struktury pewnego działu fizyki.

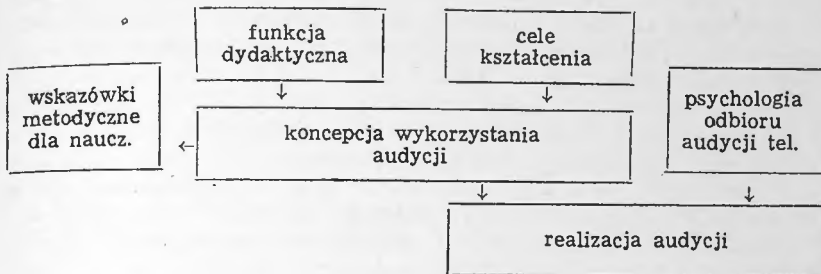
Oczywiście, tak rozumianej koncepcji dydaktycznej trzeba by całkowicie podporządkować realizację audycji z takimi jej elementami-cechami, jak:

- forma audycji,
- dobór treści, ilość zawartych informacji,
- kompozycja audycji,
- rozwiązania metodyczne,
- reżyseria audycji.

Okazuje się jednak, że owa nadrzędność koncepcji nie jest jedynym wymogiem wobec problemów realizacji audycji. Wydaje się, że równie ważne jest spełnienie pewnych psychologicznych warunków, dotyczących konstrukcji całej audycji szkolnej, a także jej poszczególnych obrazów. Jest to konieczne do uzyskania i utrzymania odpowiedniej koncentracji uwagi odbiorców, która umożliwi przyswajanie wiadomości. Jednym z takich praw-warunków jest np. niedopuszczenie do przeładowania treściowego audycji. Dokładnie na ten temat wypowiada się M. Burdowicz-Nowicka w pracy „Rola TV w nauczaniu”.

Oczywiście opracowanie audycji telewizyjnej wg przedstawionego powyżej schematu, który graficznie można by ująć następująco:

KONCEPCJA DYDAKTYCZNA



nie jest rzeczą prostą. Przede wszystkim — z tego względu, że trudno opracować odpowiednią koncepcję dydaktyczną audycji. TV oświatowa od 16 lat boryka się bezskutecznie z tym problemem. Obecnie usiłuje się tworzyć audycje uniwersalne, które nadawałyby się do pełnienia każdej z opisanych funkcji dydaktycznych, a więc mogłyby być wykorzystywane w nauczaniu zaleźnie od aktualnej potrzeby procesu dydaktycznego. Pomysł ten podyktowany jest częstą niezgodnością czasową treści prezentowanych w audycji z realizowanym programem nauczania w szkołach, ale moim zdaniem rzutuje on negatywnie na jakość lekcji telewizyjnych. Zresztą i sami twórcy audycji są świadomi błędu, bowiem w katalogu piszą oni: „Telewizyjne programy szkolne, licząc się z pewnym rozminięciem momentu emisji z momentem realizacji tematu w niektórych klasach, usiłują godzić te wszystkie cele (dydaktyczne — N.T.). Może to być ich zaletą, ale tkwią w tym i pewne niebezpieczeństwa — jak chociażby skłonność do zbyt szerokiego potraktowania tematu, niejednokrotnie kosztem drażenia sprawy i wykrywania przyczyn i skutków; pojawia się to zwłaszcza w przedmiotach takich jak: fizyka (...)”⁹

Ze owa „uniwersalność” nie służy audycjom, mogłam się przekonać oglądając 15 lekcji telewizyjnych w roku szkolnym 1975/76 i 2 w roku 1977/78.

Każda audycja była przede wszystkim nagromadzeniem dużej ilości faktów. Fakty te mimo szalonego tempa podawane były w sposób, który sugerowałby, że informacje kierowane są do odbiorcy programu dowiadującego się o omawianych zjawiskach i prawach fizyki po raz pierwszy. Sprawiało to wrażenie przyspieszonego kursu fizyki.

Widać tu sprzeczność „interesów” różnych funkcji dydaktycznych, jakie miałyby pełnić jedna i ta sama audycja; przecież szybkie tempo i duża ilość podawanych faktów, nieodzowne w audycji pełniącej funkcję powtórzenia partii materiału oprowadzanej w ciągu miesiąca, są absolutnie sprzeczne z zasadami wprowadzania nowego materiału, a nawet jego ilustracji. Tak więc nie można pogodzić ze sobą różnych funkcji, jakie miałyby pełnić audycje; nie można stworzyć audycji uniwersalnej.

Nasuwa się wobec tego pytanie: czy omawiane lekcje telewizyjne z fizyki pełnią należycie chociaż jedną funkcję — np. powtórzenia i rozszerzenia wiadomości? Żeby precyzyjnie odpowiedzieć na to pytanie, należałoby przeprowadzić badania eksperymentalne; niemniej już rozważania oparte na obserwacji tych audycji skłaniają tu do negacji. Opieram się w tym przypadku na ocenie przede wszystkim realizacji programu, ale nie tylko.

⁹ Telewizyjne programy dla szkół podstawowych. Rok szkolny 1975/76. S. 11.

Otóż główna sprawa — to rzutużca na całość audycji nieokreśloność celów kształcenia, jakie miałyby audycja spełniać. Przy takim tajfunie wiedzy, jakim jest każda lekcja telewizyjna z fizyki, trudno podejrzewać, że autorom chodzi o zapamiętanie przedstawianych faktów, a cóż dopiero o strukturalizację danego działu fizyki czy pogłębienie wiedzy.

Z drugiej strony ów tajfun wiadomości świadczy o zupełnym lekceważeniu przez twórców audycji podstawowych wymogów psychologii odbioru informacji. Innymi tego świadectwami może być:

- 1) brak jasnej przejrzystej struktury dydaktycznej audycji. A przecież wiadomo, że informacje nie tworzące logicznej całości nie są zapamiętywane;
- 2) nieodpowiedni dynamizm treści, objawiający się np. w zbyt długim (aż nużącym!) zatrzymywaniu się akcji w jednym punkcie. (Np. ponad pięćminutowe oglądanie pilota wirującego w aparacie mierzącym wpływ przeciążenia na człowieka. Zrozumiało, że inne części tej audycji były nad wyraz przeciążone informacjami podawanymi w zbyt szybkim tempie.);
- 3) bardzo przeszkadzająca w słuchaniu komentarza filmowego, rozpraszażąca uwagę muzyka np. w audycji „Promieniotwórczość”.

Ogromne moje zastrzeżenia budzi także strona reżyserska audycji, a także metodyczna i (o zgrozo!) merytoryczna. Typowe błędy reżyserii to:

- 1) zła synchronizacja obrazu z dźwiękiem,
- 2) nieodpowiednie prowadzenie kamery — pokazywanie rzeczy mało ważnych w momentach, gdy dzieją się ważne gdzie indziej (np. pokazywanie twarzy dziecka, gdy wykonuje ono doświadczenie),
- 3) takie prowadzenie kamery, że niektóre doświadczenia podejrzane mogą być o zastosowanie tricków filmowych, np. niepokazanie punktów zawieszenia trzech wahadełek będących w rezonansie. (Jest to także duży błąd metodyczny!),
- 4) źle zrealizowane nakładanie obrazów (przrząd i miernik w audycji „O ruchach”), dające w wyniku obraz całkowicie nieczytelny.

Przykładem rozwiązania metodycznie wątpliwego może być tłumaczenie przesuwania się przewodników z prądem umieszczonych w polu magnetycznym w następujący sposób: „przewodniki przesuwają się tam, gdzie jest mniejsze zagęszczenie linii magnetycznych”. Nie dość, że nie jest to zawsze prawda (co przedstawiłam na poniższym rysunku), to w dodatku przypomina arystotelesowskie tłumaczenie ruchu ciała jakoby spowodowanego tym, że „ciało boi się próżni”.

Przykładem natomiast błędu merytorycznego popełnionego w telewizyjnych lekcjach z fizyki jest stwierdzenie, że „ultradźwięki rozchodzą się, przeciwnie do fal dźwiękowych, idealnie po liniach prostych” (tzn. nie ulegają ugięciu!).

Oczywiście audycje telewizyjne z fizyki wykazują też i zalety, zwłaszcza gdy chodzi o prezentację interesujących materiałów i niekiedy prostych i pomysłowych eksperymentów, które później uczniowie mogą po obejrzeniu programu samodzielnie powtórzyć. Uważam, że TV potrafi w tym zakresie dobrze wykorzystać swoje możliwości.

Jednak reasumując wszystkie moje rozważania dotyczące wartości dydaktycznych lekcji telewizyjnych z fizyki, muszę stwierdzić, że z pewnością nie spełniają one swojej funkcji powtórzeniowo-rozszerzeniowej, a tym bardziej żadnej innej funkcji, w sposób odpowiedni.



Jak wiemy, skuteczność lekcji telewizyjnej jako środka dydaktycznego zależy nie tylko od walorów samej audycji, ale także od sposobu jej wykorzystania w szkole. Niestety, ów sposób można jedynie opisywać, pozostawiając na uboczu sprawę oceny. Dzieje się tak dlatego, że nie dysponujemy kryteriami oceny trafności sposobu

włączenia programu telewizyjnego w tok lekcji szkolnej, bowiem z jednej strony brak koncepcji dydaktycznej programu, która narzucałaby ten określony sposób; z drugiej zaś strony nie istnieją opracowane przez dydaktyków fizyki ogólne wskazówki dotyczące stosowania w praktyce szkolnej takich środków dydaktycznych, jak telewizyjne lekcje z fizyki.

W roku 1976 przeprowadziłam, pod kierownictwem doc. dr. hab. S. Słomkiewicza, badania ankietowe, w których wzięło udział 105 nauczycieli z małych miasteczek i wsi. Z badań tych wynika, że nauczyciele często i chętnie włączają audycje w tok prowadzonego przez nich nauczania; czyni to aż 97 nauczycieli z ankietowanych. Szkoda tylko, że 37 nauczycieli (38,2%) korzysta z audycji niesystematycznie. Przyczyny tej niesystematyczności są takie same, jak przyczyny niekorzystania z programów. Są nimi:

- 1) kłopoty natury techniczno-organizacyjnej związane z odbiorem audycji telewizyjnej, nieodpowiednie warunki odbioru — 16,7%
- 2) trudności w dopasowaniu rozkładu zajęć lekcyjnych do czasu projekcji — 69,0%
- 3) niezgodność czasu emisji programu z przerabianym w szkole materiałem — 14,3%

Jak widać z powyżej przedstawionych danych, największym problemem jest skorelowanie rozkładu lekcyjnego z czasem nadawania audycji. Nasuwa się tu wniosek: dyrekcje szkół zbyt małą wagę przykładają do sprawy wykorzystywania telewizji w nauczaniu.

To, w jakim celu audycje zostają wykorzystywane, przedstawia poniższa tabela:

Cel wykorzystania aud.	tak	bez odpowiedzi	nie	Udział procentowy stosowany
— dostarczanie nowego dla uczniów materiału	35	26	36	36,1%
— rozszerzanie	87	9	1	89,8%
— powtarzanie	71	22	4	73,2%
— ilustrowanie	94	3	0	96,9%

Jak widać, największą popularnością wśród nauczycieli cieszy się wykorzystywanie lekcji telewizyjnych z fizyki w celu ilustrowania lekcji szkolnej. Nieco mniej popularne jest stosowanie audycji jako rozszerzenie lekcji szkolnej i powtórzenie. Warto tu podkreślić, że aż 36 nauczycieli opowiedziało się przeciwko wykorzystaniu audycji w celu dostarczania nowego dla uczniów materiału.

Nauczyciele na ogół przygotowują uczniów do odbioru audycji. Spośród 97 osób wykorzystujących lekcje telewizyjne 70 osób, czyli 72,2%, przygotowuje uczniów, 15 — tego nie robi, a 12 — nie udzieliło odpowiedzi. Sposobów przygotowania uczniów do odbioru lekcji telewizyjnej z fizyki jest bardzo wiele; można je jednak podzielić na następujące grupy:

1. Podanie planu audycji na podstawie *Radia i TV w Szkole* lub *Audycji Telewizyjnych* i postępowanie wg zaleceń i wskazówek metodycznych — 10,0%
2. Podanie zagadnień, na które uczniowie mają zwrócić uwagę; zwrócenie uwagi na nowe przyrządy; polecenie robienia notatek — 41,5%
3. Powtórzenie materiału przerobionego już w szkole i przedstawianego w audycji — 36,4%
4. Omawianie trudnych zagadnień występujących w audycji, gdy uczniowie zapoznają się z materiałem nauczania poprzez TV po raz pierwszy — 5,0%
5. Postawienie problemów, których rozwiązanie ma przynieść audycja (dostarczyć potrzebnego materiału) — 2,8%
6. Przeprowadzenie lekcji rozszerzającej przed audycją — 4,3%

Co najmniej 14 nauczycieli, tj. 20% (tytu wypowiedziało się na ten temat), poleca swoim uczniom prowadzenie w czasie projekcji

Osobiście ustosunkowują się do tego bardzo negatywnie. Tempo audycji jest zbyt szybkie i absolutnie nie pozwala na ciągłe odrywanie oczu od ekranu; spowodowałoby to zgubienie przez uczniów, optymistycznie licząc, połowy informacji.

Jak już pisałam, 15 nauczycieli w ogóle nie przygotowuje swoich uczniów do odbioru audycji, uzasadniając to następująco:

- 1) brak materiałów metodycznych i scenariusza audycji — nie wiadomo jakie treści i jak ujęte lekcja telewizyjna będzie prezentować — 40,0%
- 2) wyprzedzanie audycji realizacją programu szkolnego — materiał jest już uczniom znany — 26,7%
- 3) trudności organizacyjne; brak czasu — 20,0%
- 4) zaciekawienie uczniów, gdy nie uprzedzeni o treści audycji oglądają ją jako rozszerzenie i pogłębienie wiadomości — 6,7% (1 osoba)
- 5) audycja jest nowym tematem, więc nie wymaga wprowadzenia — 6,7% (1 osoba)

Brak dokładnych informacji na temat audycji i odpowiednich wskazówek metodycznych jest dużym utrudnieniem w przygotowaniu uczniów do efektywnego odbioru audycji. Aż 10 osób wypowiada się na ten temat. Przy czym w związku z tym problemem 6 rezygnuje z przygotowania uczniów, a 4 nauczycieli robi to wg własnych przewidywań i doświadczenia względnie na wycucie. Idealnym rozwiązaniem byłoby, gdyby nauczyciel mógł zapoznać się z audycją wcześniej, zanim będzie ją stosował na lekcji. Nie jest to w obecnych warunkach możliwe i dlatego nauczyciel skazany jest na korzystanie z informatorów wydawanych przez TV, gdzie bardzo skąpo opisuje się nie istniejące jeszcze w momencie pisania informatora audycje. Na szczęście (?) audycje bardzo niewiele zmieniają się z roku na rok, tak że nauczyciel może, przy dobrej pamięci, wykorzystać doświadczenia poprzednich lat. Fakt niezmienności audycji pozwolił także J. Duninowi-Borkowskiemu, jednemu z twórców audycji dla kl. VII, napisać książkę — przewodnik po tychże audycjach. Gdy chodzi o kl. VII nie można więc już narzekać na brak informacji.

W 79 przypadkach na 97 nauczyciele wykorzystują lekcje telewizyjne w dalszym toku nauczania. Robią to w jeden z następujących sposobów:

- 1) Dokładna analiza treści audycji; analiza doświadczeń; wyciągnięcie wniosków; utrwalenie wiadomości z audycji — 31,0%
- 2) Wyjaśnienie wątpliwości uczniów; wyjaśnienie trudnych zagadnień doświadczeniami przeprowadzonymi w szkole — 31,6%
- 3) Sprawdzanie wiadomości zdobytych na lekcji telewizyjnej; sprawdzanie efektywności audycji — testowe badanie zapamiętanej treści audycji — 3,8%
- 4) Dalsze rozwijanie tematu, gdy audycja prezentuje nowy materiał; omawianie zagadnień nowych dla przerobionego wcześniej tematu; przypominanie w odpowiednim czasie fragmentów audycji, gdy wyprzedza ona tematycznie lekcję szkolną — 8,2%
- 5) Sprawdzenie rozwiązań postawionych przed audycją problemów — 3,8%
- 6) Dyskusja z uczniami na temat pokazanych pomocy naukowych, urządzeń, zastosowań praktycznych; wspólne rozwiązywanie podanych zagadek i doświadczalnych propozycji — 15,2%
- 7) Pisanie sprawozdania przez uczniów; omawianie na lekcji uczniowskich notatek z audycji — 6,4%

Jak już pisałam, nie można ze względu na brak kryteriów ocenić poprawności czy błędności stosowanego przez nauczyciela sposobu włączenia audycji w tok lekcji szkolnej. Jedynie kryterium „zdroworozsądkowe” mogłoby sugerować jakąś ocenę, ale byłaby ona, jak się zdaje, bardzo subiektywna.

Natomiast można wyciągnąć pewien generalny wniosek na temat wykorzystywania

lekcji telewizyjnych z fizyki w procesie nauczania tego przedmiotu na podstawie pewnych analiz statystycznych odpowiedzi ankietowych nauczycieli. Otóż, co ciekawe, analizy te nie wykazały żadnej (nawet tendencji) zależności pomiędzy sposobem przygotowania uczniów do odbioru audycji a celem, jaki stawiają nauczyciele przed audycją. To samo dotyczy również sposobów opracowania, wykorzystania programu po jego obejrzeniu, w dalszym toku nauczania.

Świadczy to, moim zdaniem, o nieracjonalnym działaniu nauczycieli, którzy zakładając sobie jakieś cele, zgodnie z którymi chcieliby audycję wykorzystać, postępują w całkowitym od nich oderwaniu.

Oczywiście za taki stan rzeczy nie są odpowiedzialni jedynie nauczyciele, bowiem istnieje szereg czynników utrudniających sensowną ich pracę. Głównymi takimi czynnikami są:

- 1) niemożność dokładnego zapoznania się z treściami, które niosą audycje, i sposobem ich prezentacji
 - niemożność obejrzenia audycji przed lekcją,
 - niewystarczająca informacja na ten temat pochodząca od TV;
- 2) brak teoretycznych opracowań z zakresu wykorzystania audycji telewizyjnej na lekcji fizyki;
- 3) niedoskonałości samej audycji, a zwłaszcza brak koncepcji dydaktycznej;
- 4) często występująca niezgodność czasowa między treściami prezentowanymi w audycji a „przerabianymi” w szkole.



W rozważaniach nad lekcjami telewizyjnymi z fizyki przeznaczonymi dla szkół podstawowych pojawia się szereg problemów dotyczących zarówno istoty sprawy, tj. samej audycji, jak i sposobu wykorzystania owej audycji w nauczaniu fizyki.

Rozwiązanie tych, przedstawionych przeze mnie w niniejszym artykule, problemów, a zwłaszcza opracowanie konsekwentnie stosowanej, odpowiedniej koncepcji dydaktycznej audycji telewizyjnych z fizyki wydaje się być podstawowym warunkiem racjonalnego wykorzystania tych audycji w nowoczesnej dydaktyce.

EWA GUTTMEJER

WARSZAWA

DZIECIĘCE INTERPRETACJE LITERACKICH TEKSTÓW O ZNACZENIU SYMBOLICZNYM

Przedstawione zostaną tutaj rozważania nad rozumieniem przez dzieci w wieku 10—12 lat literackich tekstów symbolicznych. Podstawą dla prezentowanych wniosków była: teoria J. Piageta stopni formalnych w rozwoju umysłu dziecka, częściowo poglądy S. Szumana na temat zagadnień rozumienia symbolu w malarstwie przez dzieci i młodzież oraz wyniki badań własnych autorki, przeprowadzonych w 1976 roku.¹

¹ Praca doktorska pt.: Uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów w czytaniu ze zrozumieniem, pisana pod kierunkiem naukowym doc. dr hab. Ireny Janiszowskiej. Obroniona w Instytucie Badań Pedagogicznych, w dniu 1.IX.1977 roku.

Dzieciom klas IV—V dano do zinterpretowania kilka baśni o znaczeniu przenośnym — m. in. fragment z „Małego Księcia” Saint-Exupery’ego (rozmowa chłopca z lisem o przyjaźni) oraz baśnie Andersena: „Nowe szaty cesarza”, „Ostatnia perła”, „Dzwon”. Następnie na podstawie przyjętych założeń teoretycznych i analizy użytych odpowiedzi dzieci można było ustalić, że odbiór literackich tekstów symbolicznych dokonuje się na czterech, jakościowo różnych, poziomach rozumienia. Przebiega wg określonej sekwencji stadiów: interpretacji faktycznej, baśniowej, refleksyjnej i symbolicznej. Można je zdefiniować, jak następuje.

Interpretacja faktyczna — jest to taka interpretacja, która nie wybiega poza irrealną lub rzeczywistą dosłowność tekstu i ujmuje go jako przedstawienie czegoś rzeczywistego. (Możliwe są tu tłumaczenia zarówno realistyczne, jak i magiczne).

Interpretacja baśniowa — jest to taka interpretacja, w której badany stwierdza, że to, o czym przeczytał, jest fikcją, nie mogło mieć miejsca w rzeczywistości realnej, ale nie odczuwa jeszcze potrzeby szukania dalszych wyjaśnień.

Interpretacja refleksyjna — jest to taka interpretacja, w której pojawia się pewien moment uogólnienia poszczególnego elementu tekstu, ale całość jest jeszcze ściśle związana z warstwą dosłowną utworu.

Interpretacja symboliczna — jest to taka interpretacja, która przenosi nas w dziedzinę znaku i szuka sensu poza tym, co zostało wprost przedstawione.

Dziecko czytając jakiś tekst, czy fragment, odbiera go w pewien sposób zależny od wiedzy, jaką posiada, i — co zwłaszcza należy podkreślić — stopnia rozwoju umysłowego. Wszelkie interpretacje wynikają z określonych właściwości umysłowości dziecka. I tak interpretacje ciężące ku biegunowi faktycznemu są następstwem synkretyzmu umysłowości dziecka i jego egocentryzmu myślenia. Interpretacje zdążające do bieguna symbolicznego znamionują stopniowe przechodzenie dziecka ze stadium operacji konkretnych do stadium operacji formalnych, charakteryzującym się możliwością myślenia abstrakcyjnego, posługującego się analizą, syntezą i dedukcją. Przełom ten zaczyna się w wieku 10—12 lat, a trwać może i do 15 roku życia.

Na podstawie eksperymentów badających rozwój myślenia Piaget stwierdził, że w tym właśnie wieku dziecko przechodzi od myślenia egocentrycznego do logicznego, pozbywając się synkretyzmu rozumowań (synkretyzm słowny), odrzucając ze swego świata udział partycypacji, magii, animizmu i artyficyjalizmu. Jak dalece wpływa to również na możliwości dziecka w rozumieniu tekstów o znaczeniu przenośnym?

Umysłowość synkretyczna jest to taka umysłowość, dla której: wszystko jest w łączności ze wszystkim, jest celowe i zdarza się po coś, jest spostrzegane poprzez schematy całości, wnioski są konstruowane na podstawie analogii dawniejszych rozumowań i szczegółów oraz nie istnieje przypadkowość świata i jego dowolność i stąd powstaje potrzeba uzasadnień za wszelką cenę i zgoda czy niedostrzeganie sprzeczności.

Synkretyzm jest zaprzeczeniem analizy, szuka więc za wszelką cenę połączenia z tym, co było zaraz przedtem lub zaraz potem, zadowolając się stycznością w czasie lub przestrzeni, bez uwzględnienia przyczynowości. Czasem takie połączenia dokonują się globalnie, na podstawie jednego aktu intuicyjnego, czasem przez uzasadnianie punktu za punktem.

Dla synkretyzmu słownego charakterystyczny jest też niedyskursywny charakter myślenia, które przechodzi wprost od przesłanek do wniosków, bez dedukcji, stosowanie schematów opartych na analogii i duży współczynnik pewności tak, że dziecko nie odczuwa potrzeby udowadniania (sprawdzania) własnych twierdzeń.

Z dziecięcego egocentryzmu, obok synkretyzmu rozumowań, wynikają również pierwotne formy przedprzyczynowości dziecięcej, jakimi są partycypacje i magia. Z nimi zaś wiąże się ściśle zjawisko animizmu. U dzieci w wieku 10—12 lat pozostaje

staje on na ogół w formie szczątkowej, ale wystarczająco silnej, by uniemożliwić zrozumienie, że konkretna postać utworu literackiego reprezentuje uogólnienie myśli. Ponieważ w świadomości dziecka tkwi jeszcze przekonanie o niejakej identyczności zwierzęcia i człowieka, nie widzi ono potrzeby szukania jakichkolwiek uogólnień i przenośni dla tego wszystkiego, co zdarza się zwierzętom czy rzeczom. W ten sposób nie może jeszcze przekroczyć bariery wielu tekstów symbolicznych.

W konsekwencji tego wszystkiego dziecko ma również trudności ze spostrzeganiem — widzi w sposób subiektywny to tylko, co połączy się w jego psychice z tym, co już do niej trafiło przedtem, a czego my nie znamy i dlatego nie możemy przewidzieć dróg jego rozumowania. Stąd powstały przedziwne interpretacje oparte na nieoczekiwanych skojarzeniach czy lukach w spostrzeganiu. Z tych samych powodów, z których dziecko nie umie dokonać analizy, nie może ono również przeprowadzić poprawnej syntezy — gubi poszczególne elementy, nie odróżnia ich wagi, łączy w przypadkowe zestawienia, często na zasadzie tzw. zestawienia obocznego. To znaczy, zauważa cechy czy elementy osobno, nie wiążąc ich ze sobą za pomocą związków przyczynowych w spójną, logiczną całość.

1. INTERPRETACJE FAKTYCZNE

Interpretacje, które otrzymano w badaniach, a które zostały zakwalifikowane do faktycznych, nie są całkowicie jednolite, ale łączy je wszystkie to, że żadna z nich nie wykracza poza dosłowność tekstu. To, co je różni, to rodzaj popełnionego błędu w dziecięcym rozumowaniu, pewien określony typ nastawienia na czytany utwór. (Należy tutaj od razu zaznaczyć, że nie wchodziło w grę zapomnienie, ponieważ dzieci miały przed sobą teksty baśni przez cały czas).

1.1 INTERPRETACJE MAGICZNE

We wszystkich interpretacjach tego typu dziecku wystarcza jego własny świat pełen czarów i tajemniczych zjawisk, które po prostu są i nie ma w tym nic dziwnego. Wróżki wpływające na los człowieka, złe i dobre zaklęcia, zaczarowane zwierzęta — to wszystko ma taką samą rację bytu jak drzewa, ludzie, cała materialna rzeczywistość. W takiej sytuacji dziecko nie odczuwa jeszcze potrzeby szukania czegokolwiek poza tym, co przeczytało w pierwszej, dosłownej warstwie baśni. Nie ma żadnego bodźca, który by zmuszał je do poszukiwań. Wszystko bowiem jest oczywiste. Oto przykłady tego typu interpretacji:

„Autor chciał nam przekazać w tym opowiadaniu, że istnieją wróżki na świecie.” — kl. IV. „Dawniej wróżki wróżyły nowo narodzonemu dziecku, jaki los go czeka.” — kl. IV. „Mnie się wydaje (...), że wróżki teraz nie istnieją, ale istniały kiedyś.” — kl. IV.

1.2 INTERPRETACJE ANIMISTYCZNE

Bardzo blisko interpretacji magicznych znajdują się takie, które uznają za wystarczające wyjaśnienie tekstu wszelkie tłumaczenia oparte, w większym lub mniejszym stopniu, na dziecięcym animizmie. Nie są one jednak tym samym, co interpretacje magiczne. Inną wagę ma wiara dziecka np. w możliwość zaczarowania człowieka w zwierzę, a inną przekonanie, czasem niejasno uświadomiane, że zwierzęta są do nas podobne, że myślą tak jak ludzie, że mają taką samą świadomość i że mogłyby mówić, gdyby tylko zechciały. Szczególnie dużo interpretacji przypisujących czysto ludzkie właściwości zwierzętom i rzeczom pojawiło się przy wyjaśnianiu fragmentu z „Małego Księcia” (rozmowa chłopca z lisem i różami — o przyjaźni), było to bowiem tłumaczenie nasuwające się tutaj w sposób naturalny.

W rozmowie bezpośredniej niektóre z dzieci dawały się na moment przekonać, że

zwierzęta nie mówią i nie odczuwają tak jak ludzie. Było to jednak zawsze tylko chwilowe odejście od reprezentowanego animizmu. Już po paru następnych słowach dzieci te wracały do swego: „Lis powiedział...”, „Bo lis myślał...”, „To różę chciały...” i na te elementy treści zwracały szczególną uwagę. To właśnie było dla nich najistotniejsze.

Elementy zanikającego już w tym wieku animizmu widać będzie również wyraźnie w interpretacjach należących zasadniczo do innych typów — częściowego, schematycznego i streszczenia.

W pewnym momencie rozwoju swej umysłowości dziecko może już uwolnić się od wyjaśnień magicznych, co nie znaczy, by tym samym zaczynało poszukiwać ukrytego, drugiego sensu, i wtedy napotyka nową trudność. Operacją, jaką teraz musi przeprowadzić, aby zrozumieć dany tekst, jest proces spostrzegania faktów i ich selekcja. Jeżeli możliwości dziecka kończą się na tym etapie, otrzymamy interpretację w postaci czegoś w rodzaju streszczenia. Czasem bardzo niepełnego, pomijającego fakty ważne na korzyść zupełnie nieistotnych.

Zanim zaprezentowane zostaną przykłady tego typu interpretacji, przedstawiciele należy interpretacje typu częściowego i schematycznego. Są one bowiem produktem najgorzej przeprowadzonych procesów spostrzegania.

1.3 INTERPRETACJE TYPU CZĘŚCIOWEGO

Dziecko czytając tekst odbiera znaczenia poszczególnych słów i zdań i dokonuje swoistej syntezy znaczeń. Często zdarza się silne zasugerowanie jednym ubocznym szczegółem, nawet przy jednoczesnym jego zniekształceniu przez jakiś subiektywny schemat. Wtedy dziecięca interpretacja idzie zupełnie niewłaściwym torem, skręca w ślepy zaułek i, trzymając się tego szczegółu, pomija istotne elementy, popadając w całkowitą z nimi sprzeczność. To zwrócenie uwagi przez dziecko na coś wybranego przez nie dokonuje się na ogół w sposób nieuchwytny dla obserwatora z zewnątrz. Nie wiemy przecież, czym dziecko jest aktualnie zainteresowane, co tkwi w jego świadomości i jak połączy się z tekstem. Oto kilka przykładów interpretacji, które wyraźnie wypłynęły z synkretycznej umysłowości dziecka, jego dążenia do wyciągania wniosków na podstawie dawnych rozumowań, przypadkowych analogii, szczegółów i obywatnia się bez potrzeby dowodzenia, a co za tym idzie — godzenia się na wynikłe stąd sprzeczności.

„Autor chce opisać, w jaki sposób można oswoić dzikie zwierzęta tak, aby się nie bały.” — kl. IV. „Autor w tym opowiadaniu mówi, że niełatwo jest oswoić dzikie zwierzę.” — kl. IV.

Uwagę i zainteresowanie tych dzieci przyciągnęła sprawa oswojania dzikich zwierząt. W ten sposób pozostając na gruncie faktycznym baśni podają zupełnie błędna interpretację. Dopiero po chwili zastanowienia można uchwycić część drogi ich rozumowania — lis jest zwierzęciem dzikim, autor (poprzez lisa) mówi o „oswojaniu” — stąd też taka interpretacja, faktyczna, błędna i wyprowadzona z aktualnych zainteresowań dzieci. Wszystko, co mówił lis, poza „oswoj mnie”, stało się nieważne i zostało pominięte, tak samo jak i cały wątek dotyczący róż, które nie są zwierzętami, a także miały być „oswojone”.

1.4 INTERPRETACJE TYPU SCHEMATYCZNEGO

Interpretacje tego typu są odmianą poprzednich — powstały na drodze analogii, ubocznych skojarzeń, pomijają poszczególne, istotne dla treści elementy i godzą się na sprzeczności. Różnią się jedynie tym, że interpretacje częściowe zostały wyprowadzone z jednego uchwyconego przez dziecko elementu, czasem zdeformowanego przez jego spojrzenie subiektywne, a schematyczne powstały na drodze zastosowa-

nia schematu całościowego. W przypadku odbioru przez dzieci baśni Andersena „Dzwon” schemat ten jest łatwy do odczytania. Szkoła oddziałując wychowawczo na dzieci stara się w nie wpoić przekonanie o równości wszystkich ludzi, bez względu na ich stan majątkowy, a z drugiej strony przedstawia często problemy dotyczące ucisku biednych i licznych antagonizmów powstałych na tle materialnym. Wpływ tych oddziaływań ujawnił się w karykaturalnej nieraz formie w interpretacjach wspomnianej baśni. Oto niektóre z nich:

„...nawet bogaci z biednymi powinni się przyjaźnić.” — kl. V. „Autor w tym opowiadaniu przedstawia, że nie tylko ludzie bogaci, którzy mają piękne szaty, mogą dokonywać odkryć, ale i ludzie biedni.” — kl. V. „Autor (...) chciał nam pokazać przyjaźń łączącą biednego i bogatego chłopca. Oni chcieli razem odnaleźć dzwon (...)” — kl. V. „(...) chociaż jest ktoś biedny, to nie powinien wstydzić się swojej biedy, bo jeśli królewicz i biedak by poszli razem przez las, na pewno łatwiej by znaleźli dzwon, bo świat jest nie dla bogatych, ale i dla biednych, dla wszystkich ludzi.” — kl. IV.

Interpretacje te godzą się na sprzeczności z tekstem i nie wykraczają poza dosłowną treść baśni, i to zniekształconą przez subiektywny punkt widzenia odbiorcy. Najważniejszą sprawą staje się fakt nierówności materialnej między chłopcami — co jest obce intencjom autora baśni. Dzieci dorabiają elementy nie występujące wcale w tekście — przyjaźń łączącą obu bohaterów, piękne szaty jednego z nich, zamierzenie wspólnej wyprawy. Te nie istniejące w baśni fakty zostały tu niejako stworzone, dla podtrzymania z góry założonej interpretacji. Ta zaś, mimo że zawiera w sobie pewną próbę wyciągnięcia wniosku, nie wykraczającego oczywiście poza warstwę dosłowną tekstu, traci na swej wartości dodatkowo skutkiem zniekształcenia odbioru baśni schematycznym widzeniem całościowym.

Podobny schemat pojawia się przy interpretacji „Małego Księcia”.

„Autor chciał nam powiedzieć, że nie należy wierzyć byle komu.” — kl. IV. „Pewnego razu był mały chłopiec i zauważył piękne róże, a potem chytręgo lisa, który opowiadał, że stworzy węże.” — kl. IV.

Obie te interpretacje powstały pod wpływem powszechnie obowiązującego w naszej literaturze dziecięcej schematu — chytręgo, podstępnego, szczwanego lisa, postaci negatywnej. Ten obraz przysłonił wszystko, co zostało napisane przez Saint-Exupéry'ego. W drugiej interpretacji dochodzi ponadto dalsze zniekształcenie, zewnętrzne. Wyrazy „stworzyć więzy” pod wpływem zewnętrznego podobieństwa i niedoskonałości procesów spostrzegania zostają zmienione na „stworzyć węże”. Następuje też zmiana podmiotu — to lis chce się bawić, a nie chłopiec.

1.5 INTERPRETACJE TYPU STRESZCZENIA

To co łączy interpretacje tej grupy — to fakt, że w żadnej z nich nie pojawia się próba wyciągnięcia wniosku. Dziecko poproszone, by powiedział, co rozumie z baśni, opowiada jej treść. Czasem stara się to zrobić dokładnie — podając fakt po fakcie, czasem podaje treść dosłowną w jednym sformułowaniu. Warto zwrócić uwagę, że i w prostym procesie spostrzegania faktów i ich pewnej selekcji, potrzebnej do sensownego streszczenia, dzieci popełniają szereg błędów polegających na niepełności spostrzegania. Staje się to dalszym, poważnym źródłem błędów interpretacyjnych. W przedstawionych niżej przykładach tego typu interpretacji widać wyraźnie, jak mocno spostrzeganie to, tak jak i myślenie, jest zależne od analogii i dawniejszych rozumowań, oparte na schemacie całości lub szczegółach, dopuszcza możliwość dowolnych skojarzeń — słowem, wynika z synkretycznej umysłowości dziecka. „Bardzo dawno temu w jednym bogatym domu mieszkała szczęśliwa rodzina i urodziło im się dziecko. Rodzice byli bardzo zmęczeni, siedzieli cały czas przy kołysce i patrzyli, jak wróżki przyniosły nowo narodzonemu dziecku dary.

Były to perły. Jedna z wrózek zobaczyła, że nie ma ostatniej perły w naszyjniku.” — kl. V.

Interpretacja ta jest poprawnym streszczeniem pierwszej części baśni. Dziecko pomija tu całą drugą partię i informację, że perły to zdrowie, bogactwo, miłość. Druga część baśni, w której wróżki znajdują się w domu zmarłej matki wśród płaczących dzieci i mówią na widok łyż spadającej po policzku „panującej tam Troski” — „Perła Troski, ostatnia perła, której nie może zabraknąć w naszyjniku darów, przy niej wzmacnia się blask i moc innych.” jest kluczem do przenośnego znaczenia całości i zostaje całkowicie pominięta przez dziecko, które nie jest jeszcze w stanie tego sensu odebrać.

„Przed wielu laty żył cesarz, który lubił piękne szaty i wszystkie swoje pieniądze wydawał na stroje. Dowiedzieli się o tym dwaj oszuści i powiedzieli cesarzowi, że umieją tkąć i szyć. Król wynagrodził ich. Oszuści poszli do warsztatu i oszukiwali, że robią dla cesarza szaty.” — kl. V. „Autor tu mówi o dwóch oszustach, którzy udawali, że szyją piękne stroje dla cesarza. Gdy nadszedł dzień, gdy cesarz mógł wyjść przed ludność, mały chłopiec powiedział po cichu, że cesarz jest goły.” — kl. IV.

W obu tych interpretacjach „Nowych szat cesarza” widać wyraźnie nieporadność dzieci w radzeniu sobie nawet z faktyczną warstwą tekstu. W pierwszej dziecko nie umie wydobyć pointy, w drugiej dodatkowo nie radzi sobie ze środkową częścią przebiegu akcji i z przejściem od początku do zakończenia. Nie umie także ustawić faktów w prawidłowej kolejności.

Również w interpretacjach „Dzwonu” widać, że dużo dzieci miało spore trudności z faktyczną warstwą baśni:

„Autor mówi o królewiczu, który szedł w las po piękne kwiaty i jak zmęczony szedł pod górę, i jakiś chłopiec wyszedł z krzaków, i po chwili razem z królewiczem trzymali się za ręce i słuchali, jak dzwon dzwoni.” — kl. V.

Proces spostrzegania, jaki doprowadził do tej interpretacji, był bardzo niepełny. Dziecku zupełnie zaginął z pola widzenia początek opowiadania — to, jak doszło do wyprawy, fakty uległy zniekształceniu — królewicz poszedł po kwiaty, a na końcu pojawia się, nie wiadomo skąd, bicie dzwonu. Występuje tu całkowity brak odczytania faktów składających się na fabułę baśni.

„W tym opowiadaniu autor ukazuje, jak w wielkim mieście wieczorami zaszło słońce i zaczął się dziwny ogłos bicia dzwonów.” — kl. V. „Chłopcy po spotkaniu się na szczycie nie zważali na nic, lecz zmęczeni po wędrowce i uszczęśliwieni widokiem, padli sobie w objęcia.” — kl. V.

W pierwszej interpretacji proces spostrzegania zakończył się na początkowych zdaniach baśni. Reszta została pominięta. W drugiej, w przeciwieństwie do poprzedniej, dziecko zauważyło tylko zakończenie i, nie czując potrzeby szukania jakiegokolwiek wyjaśnienia, zaspokoiło się stwierdzeniem pomyślnego końca.

1.6. INTERPRETACJE Z PRÓBĄ WYCIĄGNIĘCIA WNIOSKU

Ze wszystkich omówionych do tej pory zasługują najbardziej na miano interpretacji. Ich autorzy bowiem próbują podać jakieś uogólnienie, wyciągnąć wniosek z przeczytanego tekstu. Pozostają one jednak całkowicie w sferze dosłowności, choć nie są to już tylko, dłuższe lub krótsze, streszczenia. Dziecku przestało wystarczać samo zarejestrowanie tego, co się zdarzyło w realnej lub fikcyjnej rzeczywistości baśni, lecz zaczyna się ono zastanawiać, po co to wszystko zostało mu przedstawione, co z tego wynika. „Myślę, że oszuści byli bardzo niedobrzy, byli bardzo złodziejzaskami.” — kl. IV. „Oszuści chcieli być bogaci nie pracując.” — kl. IV. „Cesarz przez chęć zdobycia nowych szat dał się oszukać. Był on łatwowny, ponieważ niewidzialne szaty nie mogą istnieć.” — kl. V. „Zdziwiło mnie to bardzo,

że cesarz tak dał się oszukać. Oszuści byli ludźmi bardzo chciwymi.” — kl.V.

Dzieci usiłują tu znaleźć pewne wyjaśnienie tego, co się wydarzyło, a raczej próbują skomentować postępowanie cesarza lub oszustów, w zależności od tego, które z postaci silniej przyciągnęły ich uwagę. Czasem pojawia się komentarz moralny potępiający oszustów lub zdziwienie, jak też można było tak dać się oszukać. Dzieci szukają psychologicznych wyjaśnień.

2. INTERPRETACJE BAŚNIOWE

Dokonanie przez dziecko interpretacji tego typu jest dużym krokiem naprzód, chociaż można go określić jako krok jedynie negatywny. To znaczy, że dziecko już wie, że przedstawiona w danym tekście rzeczywistość nie jest rzeczywistością realną, lecz fikcyjną, a więc istnieć nie mogła. Zadowolona się ono tym stwierdzeniem nieprawdziwości i nie szuka dalszych wyjaśnień. Nie odczuwa takiej potrzeby. Odrzuca cały balast interpretacji faktycznej, uwalnia się zasadniczo od dosłowności tekstu, ale powstałego w ten sposób pustego miejsca nie usiłuje niczym wypełnić. Oto kilka przykładów interpretacji tego typu:

„Autor chciał nas nauczyć, jak to jest w bajkach.” — kl. IV. „To jest takie opowiadanie.” — kl.V. „Autor użył w tym opowiadaniu przenośni, pownieważ róża i lis nie mogą oswoić człowieka. To człowiek oswaja zwierzęta.” — kl. V.

3. INTERPRETACJE REFLEKSYJNE

Odpowiedź będąca interpretacją faktyczną wywodzi się, co zostało wyżej wykazane, ze stadium operacji konkretnych. Interpretacja symboliczna może być udzielona przez dziecko, które osiągnęło potencjalną możliwość rozumowań abstrakcyjnych (stadium operacji formalnych). Interpretacje baśniowe i refleksyjne to dwa kolejne, coraz wyższe, etapy pośrednie pomiędzy biegunami — konkretnym i abstrakcyjnym — w myśleniu dziecka. Oto kilka przykładów interpretacji, w których pojawia się pewien moment uogólnienia jakiegoś poszczególnego elementu tekstu, podczas gdy całość wyjaśnień pozostaje ściśle związana z jego warstwą dosłowną: „Autor chciał nam przekazać, jak w pewnej wsi urodziło się dziecko, którego rodzice byli zmęczeni od pilnowania go. Wróżki przynosiły dary temu dziecku, na przykład zdrowie, bogactwo, miłość, powodzenie. Ale jedna wróżka zauważyła, że brakuje jednego daru, jednej perły. Zaczęły więc jej szukać. Przybyły do obcego domu i zobaczyły, że dzieci siedzą nad matką i płaczą, ponieważ ona zmarła. To była perła troski i od tego zmarła matka.” — kl. V. „Opowiadanie to poucza nas, abyśmy przez swoją chciwość nie dali się wyśmiać i pozbawić należnego nam honoru.” — kl. IV. „Każdy człowiek, który poświęca pewnej rzeczy dużo czasu, przyzwyczajają się do niej i trudno mu się z nią rozstać.” — kl. V.

Interpretacje te związane są jeszcze z konkretem, ale pojawiają się w nich częściowe zrozumienie przenośnego sensu baśni — dziecko już wie, że perły to dobro i zło, które nas spotyka, że chodzi o ośmieszenie, nawet o pozbawienie honoru (strojenie się zostaje zastąpione ogólniejszą chciwością), nie mówi o konkretnym lisie czy różach, lecz o przywiązaniu do jakiegokolwiek rzeczy (choć jeszcze o rzeczach i nie o przyjaźni).

4. INTERPRETACJE SYMBOLICZNE

Do interpretacji symbolicznych, które wychodzą poza sferę dosłowności i sięgają w dziedzinę znaku, należą też i takie, które są wyraźnie błędne. Nie chodzi tu bowiem tylko o trafność rozpoznania, ale o samo nastawienie na znak. O to, czy dziecko jest już w stanie dostrzec, że czytany tekst nie jest prostą informacją o wy-

darzeniach, ale że mówi jeszcze o czym innym, jest przenośnią, która obrazuje jakąś myśl abstrakcyjną.

Trudno by było dokonać podziału z ostrą linią graniczną oddzielającą bezspornie wszystkie interpretacje na dwie grupy — faktycznych i symbolicznych. Są oczywiście takie, co do których nie ma żadnych wątpliwości, na którym końcu tej skali należy je umieścić, ale są i takie, które zawierają w sobie elementy i tylko ich natężenie decyduje o ostatecznym zaklasyfikowaniu poszczególnych odpowiedzi. Oto parę przykładów interpretacji symbolicznych, mniej lub bardziej doskonałych:

„Autor pod postaciami dobrych wrózek życia ukrył los człowieka, jaki spotyka w życiu. Perła Troski oznacza płacz.” — kl. IV. „Nie należy bać się o urząd czy pracę, ale zawsze postępować zgodnie ze swoim zdrowym rozsądkiem i szanować prawdę.” — kl. V. „Opowiadanie (...) mówi o oswojeniu, to znaczy, że mówi o przyjaźni.” — kl. V. „(...) chodzi o przyjaciela i żeby nie być samotnym.” — kl. V. „(...) oswojone przez siebie coś lub ktoś staje się najserdeczniejszym przyjacielem, tak jakby ten ktoś był jedynym na świecie, który mógłby być tym przyjacielem.” — kl. IV. „Autor chciał powiedzieć, że do celu można iść różnymi drogami.” — kl. V. „(...) zawsze powinniśmy chodzić własną drogą, a dojdziemy do celu, bo wszystkie drogi mogą prowadzić do tego samego celu.” — kl. V.

Dokonanie poprawnej interpretacji symbolicznej jest dla dziecka podwójnie trudne. Pierwszą grupę trudności stanowią te, które są związane z koniecznością prawidłowego odbioru treści z warstwy faktycznej opowiadania. Głównie wchodzi tu w grę prawidłowo przeprowadzone procesy spostrzegania, selekcja poszczególnych elementów, sensowne połączenie wybranych w spójną całość (analiza i synteza materiału).

Trzeba tu podkreślić, że zasygnalizowane tu niedoskonałości rozumowań dzieci, wynikające z synkretycznej egocentrycznej umysłowości i logiki dziecięcej, pojawiają się oczywiście nie tylko w przypadku tekstów symbolicznych, ale i każdego innego typu tekstu. Synkretyczna umysłowość i egocentryczna logika determinują myślenie dziecka na różnych polach jego działalności zarówno w zakresie treści humanistycznych, jak i ścisłych.

Wracając do utworów o znaczeniu przenośnym — następną grupą trudności są te, które wiążą się z koniecznością uświadomienia sobie przez dziecko tego, że czytany przez nie tekst jest znakiem i prezentuje jakąś myśl abstrakcyjną. Wtedy dopiero może spróbować utworzyć swoją hipotezę znaczenia utworu. Hipotezę taką należy następnie ponownie skonfrontować z odpowiadającym jej tekstem. Sprawdzić, czy nie jest ona sprzeczna wewnątrz, czy nie zawiera sprzeczności z któryś z poszczególnych elementów tekstu, czy właściwe sprawy zostały w niej wyeksponowane, a więc czy istotnie wynika ona z danego tekstu. Dziecko musi więc najpierw przedrzeć się przez treść faktyczną, a potem dokonać przejścia w stronę znaku i abstrakcji i następnie skontrolować prawidłowość swego rozumowania. Dopiero dokonanie tego złożonego procesu może dać poprawną interpretację symboliczną.

Otrzymane interpretacje odśloniły świat dziecięcej wyobraźni, subiektywny sposób widzenia i odbioru słowa pisanego. Ukazały sposoby formułowania odpowiedzi, pozwoliły na przesłedzenie dróg rozumowania dziecięcego, wskazując na popełniane w nim błędy. Przybliżyły też procesy spostrzegania, niepełne i ulegające łatwo ubocznym skojarzeniom. Słowem, odpowiedziały na pytanie — jak dziecko rozumie literacki tekst symboliczny.

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia rozważania nad rozumieniem przez dzieci klas IV—V literackich tekstów symbolicznych. Podstawą dla prezentowanych tu wniosków są: teoria stopni formalnych w rozwoju umysłu dziecka J. Piageta, częściowo poglądy S. Szumana na temat rozumienia symbolu w malarstwie przez dzieci i młodzież oraz wyniki badań własnych autorki.

Ustalono, że odbiór literackiego tekstu symbolicznego dokonuje się na czterech, jakościowo różnych, poziomach rozumienia. Przebiega wg określonej sekwencji stadiów: interpretacji faktycznej, baśniowej, refleksyjnej i symbolicznej. Interpretacje faktyczne wywodzą się ze stadium operacji konkretnych, symboliczne — ze stadium operacji formalnych, czyli mogą być udzielone przez dziecko, które osiągnęło możliwość rozumowań abstrakcyjnych. Interpretacje baśniowa i refleksyjna to dwa kolejne, coraz wyższe, etapy pośrednie pomiędzy biegunami — konkretnym i abstrakcyjnym — w myśleniu dziecka.

—W artykule zawarte są definicje tych kategorii interpretacyjnych, przykłady, dokładny opis i analiza źródeł ich powstawania. Jest to próba odślonięcia świata dziecięcej wyobraźni.

Teksty mniej znanych baśni — do ewentualnego wykorzystania.

OSTATNIA PERŁA

Pewnego dnia w jednym bogatym domu, w szczęśliwej rodzinie urodziło się dziecko. Zmęczeni rodzice siedzieli przy kołysce i widzieli, jak dobre wróżki życia przyniosły nowo narodzonemu swoje dary: zdrowie, bogactwo, powodzenie, miłość, to wszystko, czego człowiek może pragnąć.

Jedna z Wrózek popatrzyła na te dary i powiedziała: „Brakuje ostatniej perły w tym naszyjniku darów, jeszcze jedna wróżka nie przyniosła swego daru, ale przyniesie go choćby po latach”. Pozostałe wróżki postanowiły odnaleźć dar i wyfrunęły przez okno poszukać go.

W końcu przybyły do domu, w którym leżała zmarła kobieta, a obok płakały pozostawione przez nią dzieci. Na miejscu, w którym zwykle siadywała ich matka, spoczywała obca kobieta — była to Troska, która tu teraz panowała. Pałaca iza potoczyła się po jej twarzy i spadła przemieniona w perłę. Wróżki pochwyciły ją szybko i powiedziały: „Perła Troski, ostatnia perła, której nie może zabraknąć, przy niej wzmacnia się blask i moc innych.”

DZWON

Pośród wąskich uliczek wielkiego miasta wieczorami, gdy słońce zaszło i chmury błyszcząły między kominami jak złoto, słyszał czasem to ten, to ów jakiś dziwny odgłos podobny do bicia dzwonu. Wydawało się ludziom, że te dźwięki dolatują z głębi cichego, pachnącego lasu — spoglądano w tamtą stronę i wszystkich ogarniał uroczysty nastrój. Coraz to ktoś wędrował do lasu i szukał dzwonu, ale każdy wpaść z niczym, a niektórzy mówili nawet, że gdy znajdowali się w lesie, zdawało im się, że głos dzwonu dobiegał ich ze strony miasta.

Raz wybrało się na poszukiwanie dwóch chłopców, syn biedaka i królewicz. W lesie obaj chłopcy spotkali się, ale ubogi chłopiec, który wstydził się swojej biedy, szybko poszedł w zupełnie innym kierunku.

Królewicz szedł niestrudzenie coraz głębiej i głębiej w las, tam gdzie rosły najcudowniejsze kwiaty i śpiewały najpiękniejsze ptaki, ale było też bardzo niebezpiecznie. Ciernie podarły mu ubranie i poraniły ciało, a zwierzęta chciały go zabić.

Zaczynało już zachodzić słońce i zapadała ciemna, groźna noc. Królewicz był już u kresu sił, ale szedł dalej i zmęczony piał się pod górę, na szczycie której rosły najwyższe drzewa. Kiedy wdrapał się już na sam szczyt, zobaczył przepiękny widok. Morze szumiało i śpiewało, a cała przyroda oszołomiła i uszczęśliwiła chłopca, który poczuł, że doszedł do celu.

W tym samym momencie z lasu, z drugiej strony wyłonił się biedny chłopiec, który doszedł równocześnie do tego samego miejsca idąc swoją drogą. Chłopcy chwycili się za ręce i szczęśliwi słuchali, jak rozbrzmiewa nad nimi głos dzwonu.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WACŁAW STRYKOWSKI: WSTĘP DO TEORII FILMU DYDAKTYCZNEGO

Wyd. Uniw. A. Mickiewicza, Warszawa 1977 r.

Praca Wacława Strykowskiego „Wstęp do teorii filmu dydaktycznego” wydana przez Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu w serii Technologia Kształcenia ukazała się w czerwcu 1977 r. Jest to jedyna tego rodzaju synteza pełnej problematyki filmu dydaktycznego. Dotąd w kraju ukazywały się tylko artykuły poruszające fragmentarycznie elementy tworzywa filmowego bądź metod stosowania filmu w procesie dydaktycznym, a większe opracowania dotyczyły jednego gatunku filmowego (np. „Film o sztuce. Nowe zjawisko kultury artystycznej” — Zb. Czeżot-Gawrak, „Reżyseria filmu amatorskiego — film naukowy” — J. Jacoby) ewentualnie współzależności procesów psychicznych w kontekście filmów różnego typu (np. „Film i wychowanie” — H. Depta, „Elementy psychologii odbioru filmów” — A. Kulik).

Wacław Strykowski od 1966 roku konsekwentnie rozwija problematykę filmu naukowo-dydaktycznego, wnikając do wnętrza tworzywa filmowego bada strukturę filmu dydaktycznego i ich wpływ na efektywność nauczania. Problematyce tej poświęcił poprzednią swoją pracę „Struktura filmu naukowo-dydaktycznego”.

„Wstęp do teorii filmu dydaktycznego” składa się z trzech zasadniczych części:

- I. Teorii filmu dydaktycznego jako dyscypliny pedagogicznej.
- II. Pedagogicznej koncepcji filmu dydaktycznego.
- III. Metodyki stosowania filmu dydaktycznego.

Pierwsza część zawiera wprowadzenie do teorii filmu dydaktycznego na tle nauk wspomagających: psychologii, filmologii, filozofii, dydaktyki, jak również teorii poznania, semiologii i cybernetyki. Uwzględniając koncepcje dydaktyczne: wielostronnego nauczania-uczenia się — W. Okonia i nauczania audiowizualnego — L. Leji, Autor podaje metodologiczny charakter teorii filmu dydaktycznego analizując strategię, charakter, funkcje i jej metody badawcze. Omawiając wnikliwie przedmiot teorii filmu dydaktycznego Autor wprowadza na schemacie (s. 35) interesującą propozycję zmiennych i zależności, które stanowią przedmiot badań tej teorii, a więc zarówno sam film dydaktyczny jako tworzywo filmowe, jak również metodykę jego stosowania (zmienne niezależne manipulowalne) i cele kształcenia realizowane przez film dydaktyczny (zmienne zależne) oraz rolę procesów psychicznych (zmienne pośredniczące), zwłaszcza tych, które mają wpływ na uczenie się z filmu, np. motywacje, nastawienie i uwaga.

Często spotykamy w pracy Wacława Strykowskiego pytania problemowe typu — „jakie cele powinniśmy stawiać zarówno przed filmem, jak i całemu procesowi nauczania-uczenia się, realizowanemu za pomocą filmu dydaktycznego?” i nie są to bynajmniej pytania retoryczne.

A oto odpowiedź na postawione pytanie —

- 1) ... „cele, jakie stawiać będziemy zarówno samemu filmowi, jak i procesowi kształcenia, realizowane z udziałem filmu dydaktycznego dotyczyć muszą zarówno cech instrumentalnych, jak i kierunkowych (wg W. Sterna),
- 2) ... cele nauczania-uczenia się za pomocą filmu będą zbieżne z celami, które stawia kształceniu dydaktyka ogólna i zawodowa,
- 3) ... ujęcie celów kształcenia w kategoriach określonych dyspozycji osobowości-

wych pozwala wyróżnić następujące cele: cechy ucznia będące przedmiotem kształcenia, a więc wiedza, umiejętności, zdolności, zainteresowania, naukowy światopogląd”.

Wypowiedź ta i inne podobne świadczą o szerokim analitycznym spojrzeniu Autora na problematykę filmu dydaktycznego.

W drugiej części pracy Autor przedstawił interesującą i nowatorską modelową koncepcję filmu dydaktycznego, analizując każdy element tworzywa filmowego, podaje optymalne wartości modelu w oparciu o przeprowadzone w kraju i za granicą badania. Swobodne operowanie w filmie planami zdjęciowymi, barwą, muzyką pozwala stworzyć różnorodne, wielowarstwowe kompozycje z różnorodną dominantą, raz muzyki, innym razem oświetlenia czy barwy, na co nieprzypadkowo zwraca uwagę Wacław Strykowski w swojej pracy. Tego typu jakże cenne rozważania mają charakter inspirujący dla niektórych czytelników, a szczególnie realizatorów filmowych, dla których mogą również stanowić syntezę ich wrażeń, wiedzy i doświadczeń.

Reasumując — modelowa koncepcja filmu dydaktycznego, stworzona przez Wacława Strykowskiego, to nie recepta, ale celowa manipulacja strukturą i środkami wyrazowymi prowadząca do optymalnej efektywności nauczania.

W tej sytuacji może wytwórnice filmów dydaktycznych podejmą ten trud i rozpoczną realizację modelowych filmów dydaktycznych w oparciu o wytyczne opracowane przez Autora na podstawie badań prowadzonych w Instytucie Nowych Technik Kształcenia UAM w Poznaniu.

Trzecia część pracy poświęcona metodyce stosowania filmu dydaktycznego w nauczaniu podającym i poszukującym, choć jest może opracowana zbyt syntetycznie, to jednak zawiera dane ciekawe nie tylko dla naukowców-dydaktyków, ale również dla szerszych rzesz nauczycieli.

Mówiąc o przygotowaniu uczniów do odbioru filmów w nauczaniu podającym, Autor uzasadnia potrzebę takiego przygotowania niedoskonałością istniejących filmów, przeważnie niedostosowanych do programu nauczania, i stąd wynika konieczność selekcji materiału filmowego, w której musi pomagać uczniom nauczyciel.

Modernizacja stosowanej już od wielu lat metodyki pracy z filmem polegałaby, jak sądzę, na opracowaniu wytycznych dla nauczycieli prowadzących zajęcia dydaktyczne z filmem zrealizowanym poprawnie, dostosowanym do programu nauczania, poziomu uczniów, filmem o strukturze zgodnej z celami dydaktycznymi i charakterem treści nauczania. Byłoby to możliwe przy ścisłej współpracy dydaktyków i filmologów z reżyserami — twórcami filmów. Punktem wyjścia byłyby cele dydaktyczne i treści programowe, a następnie wybór odpowiednich metod i środków do ich realizacji, czyli najpierw wytyczne dydaktyków (jakie treści powinien zawierać film), a następnie praca scenarzystów i reżyserów filmowych (jak przedstawić te treści za pomocą filmu, aby dały optymalne wyniki nauczania).

Wybiegający w przyszłość jest końcowy rozdział pracy, dotyczący instrukcji metodycznej do filmu dydaktycznego stosowanego w procesie samokształcenia.

Ponadto praca ta jest o tyle nowatorska, że, jak dotąd nikt w kraju nie opracował teorii filmu dydaktycznego nawet wstępnej, mimo iż wiele publikacji wokół filmu dydaktycznego i naukowego popełniono.

Opracowany przez Wacława Strykowskiego „Wstęp do teorii filmu dydaktycznego” daje pełne, syntetyczne spojrzenie na problematykę filmu dydaktycznego, jego metodologię, tworzywo filmowe, metodykę stosowania filmu w nauczaniu-uczeniu się. Teoria stworzona na podstawie badań przeprowadzonych na UAM pod kierunkiem Autora stanowi duży wkład w całości kształt współczesnej dydaktyki na gruncie prakseologii i to wystarczy, aby zainteresowała pedagogów, filmologów, nauczycieli oraz reżyserów filmów naukowo-dydaktycznych.

Uważam, że dla tak wielu zainteresowanych nakład 1000 egzemplarzy jest niewystarczający. Konieczne byłoby wznowienie pracy w znacznie większym nakładzie.

DANUTA WOJTKOWSKA

**FRIDRICH RAFAŁOWICZ FILIPPOW. WSIEOBSCZECZEJE SRIEDNIEJE
OBRAZOWANIE W SSSR. SOCIOLOGICZESKIE PROBLEMY (PO-
WSZECHENE KSZTAŁCENIE ŚREDNIE W ZSRR. PROBLEMY SOCJO-
LOGICZNE)**

Moskwa 1976, Mysl, ss. 160

Upowszechnianie kształcenia średniego jest przedsięwzięciem o ogromnej wadze społecznej, gospodarczej i kulturowej. Osiągnięcie takiego poziomu rozwoju systemu oświaty, w którym całe młode pokolenie mieszkańców miast i wsi ma realną możliwość ukończenia szkoły średniej, daje wielką szansę przyspieszenia rozwoju społecznego i gospodarczego. Jest to jednak zadanie oświatowe, które może być zrealizowane dopiero po uzyskaniu odpowiedniego poziomu ogólnego rozwoju. Urzeczywistnienie tak ogromnego przedsięwzięcia w dziedzinie oświaty, jakim jest powszechne kształcenie średnie, wymaga rozwiązania wielu problemów szczegółowych, wśród których dominują problemy ekonomiczne, społeczne i pedagogiczne.

Praca F. R. Filippowa, jednego z czołowych socjologów radzieckich, pt. „Wsieobszczecze sriednieje obrazowanie w SSSR” poświęcona jest analizie wybranych problemów socjologicznych upowszechniania kształcenia średniego. Książka zawiera cztery główne części. W pierwszej z nich rozpatrywane są problemy uwarunkowań procesów upowszechniania kształcenia średniego. Część druga dotyczy socjologicznych problemów średniej szkoły ogólnokształcącej. W części trzeciej omawiane są kwestie dotyczące średniego kształcenia zawodowego. Część czwarta podejmuje istotne zagadnienia dotyczące zmian orientacji społecznej i kształtowania się planów życiowych młodzieży.

Cechą charakterystyczną pracy Filippowa jest to, iż najbardziej aktualne problemy oświatowe przedstawiono w niej w szerokim kontekście procesów i zjawisk zachodzących w całym społeczeństwie. Z licznych analiz przeprowadzonych w książce wynika, iż wszystkie ważniejsze tendencje zmian w oświacie są obiektywnie uwarunkowane. Stanowią one integralną część przemian dokonujących się w społeczeństwie i są zależne od warunków ekonomicznych i ogólnego tempa rozwoju.

Opierając się na założeniach socjologii marksistowskiej F. R. Filippow krytycznie ustosunkowuje się do tych kierunków analiz socjologicznych, które rozpatrują procesy dokonujące się w systemie oświaty w sposób autonomiczny, pomijając podstawy społeczne funkcjonowania oświaty i abstrahując od ogólnych praw rozwoju społecznego. System oświaty nie jest niezależny od całego systemu społecznego. Nie jest więc możliwe, aby jedynie przez zmiany w oświacie doprowadzić do zasadniczych przemian społecznych. „Rewolucja w oświacie” nie może zastąpić niezbędnych przemian społecznych, bowiem — jak dowodzi Filippow — bez odpowiednich warunków społecznych i ekonomicznych po prostu żadna „rewolucja w oświacie” nie może być urzeczywistniona.

Równie krytycznie ocenia autor książki te prace socjologiczne, które eksponują wybrane tylko uwarunkowania i rozpatrują jedynie niektóre skutki rozwoju systemu oświatowego. Szczególnie często, nie tylko w krajach kapitalistycznych, socjo-

logowie analizują związki między postępowaniem nauki i techniki a rozwojem oświaty. Jeśli takie analizy pomijają problematykę warunków i przemian społecznych, muszą one prowadzić do jednostronnych i błędnych koncepcji determinizmu technologicznego. F. R. Filippow podaje konkretne przykłady różnych odmian takich jednostronnych „teorii” socjologicznych, które nawet przy poprawności stosowanych technik badawczych i — niekiedy — błyskotliwej argumentacji nie przyczyniają się do prawdziwego odzwierciedlenia rzeczywistości.

Rozpatrując znaczenie społeczne upowszechniania kształcenia średniego Filippow stwierdza, iż proces ten ma doniosłe znaczenie dla dalszej integracji społeczeństwa socjalistycznego. Ta integracyjna funkcja rozwoju oświaty wyraża się w ogólnym podwyższeniu poziomu wykształcenia całego społeczeństwa, a zwłaszcza młodzieży, w zmniejszeniu różnic kulturowych między poszczególnymi grupami społecznymi, w zbliżeniu struktury społecznej młodzieży uczącej się w szkołach średnich i wyższych do struktury społecznej kraju i jego regionów, a także w zmianach jakościowych dokonujących się w samym systemie szkolnym i w jego podsystemach. W wyniku urzeczywistniania powszechności kształcenia średniego szkolnictwo staje się aktywnym czynnikiem likwidacji nadmiernych dysproporcji społecznych i tworzenia jednorodności całego społeczeństwa.

Do najważniejszych funkcji społecznych średniej szkoły ogólnokształcącej autor książki zalicza działania na rzecz egalitaryzacji oświaty. Różnice społeczne w dostępie do poszczególnych stopni systemu szkolnego przejawiają się w zróżnicowaniu możliwości formalnych i w rzeczywistych dysproporcjach poziomu wiedzy uczniów różnych szkół i klas. Nie wszystkie te różnice dadzą się wytłumaczyć przyczynami historycznymi. Wiele z nich zależy od czynników społecznych, a zwłaszcza od istniejących zróżnicowań między miastem i wsią oraz między ludźmi zajmującymi się pracą fizyczną i pracą umysłową.

Z badań przeprowadzonych przez Filippowa wynika, iż organizacja systemu szkolnego nie zawsze dostosowana jest do warunków i potrzeb środowisk lokalnych. Na przykład badania zrealizowane w 1973 r. w sześciu regionach Związku Radzieckiego wykazały, że w tym czasie do przedszkoli uczęszczało 77,3% dzieci, których rodzice mają wyższe wykształcenie. Natomiast z rodzin, w których ojcowie nie mają wykształcenia podstawowego, do przedszkoli uczęszczała tylko połowa dzieci. Spośród dzieci matek nie mających wykształcenia podstawowego do przedszkoli uczęszczało tylko 32,3%. Podobne różnice występowały także między miastem i wsią. Chociaż na wsi w Związku Radzieckim mieszka około 40% ludności, udział dzieci wiejskich wśród wychowanków przedszkoli wynosił w 1974 r. tylko 23,7%. Niejednakowa dostępność przedszkoli dla różnych grup ludności powoduje, iż szanse kształcenia dzieci są zróżnicowane już na początku nauki szkolnej.

W ciągu ostatniego dziesięciolecia podjęto w Związku Radzieckim wiele przedsięwzięć na rzecz poprawy warunków i efektów pracy szkoły ogólnokształcącej. W okresie przygotowań do wdrażania powszechnego kształcenia w szkolnictwie średnim znacznie unowocześniono programy szkolne, rozwinęto system kształcenia i doskonalenia nauczycieli, dokonano niezbędnych zmian w sieci szkolnej. Poprawiła się baza materialna szkół i współdziałających z nimi instytucji oświatowych. Wszystko to łącznie przyczyniło się do poprawy wyników kształcenia w szkołach ogólnokształcących.

Badania Filippowa wykazały, iż we wszystkich rejonach poprawiła się terminowość kończenia nauki szkolnej, choć nadal dostrzec można zbyt duże różnice wskaźników drugoroczności w skali poszczególnych szkół i okręgów szkolnych. Zdaniem autora, nie uniknięto też przypadków, kiedy nauczyciele i dyrektorzy szkół dążyli do poprawy wskaźników efektywności kształcenia nawet za cenę obniżenia wymagań stawianych uczniom. Takie postępowanie Filippow ocenia bardzo krytycznie, stwierdzając słusznie, iż powszechnie kształcenie średnie tylko wtedy dobrze służy

może integracji społecznej, kiedy wiedza absolwentów szkół nie będzie wiedzą pierwszego, drugiego i trzeciego gatunku.

Dla rzeczywistego wyrównania poziomu szkół istotne znaczenie mają działania zmierzające do doskonalenia warunków pracy szkół funkcjonujących na wsi. W tym zakresie Związek Radziecki ma szczególne osiągnięcia. Przedstawiając najważniejsze zmiany organizacyjne, materialne i kadrowe, które dokonały się w radzieckich szkołach wiejskich, Filippow ukazuje ich szersze konteksty społeczne. Autor książki zwraca uwagę na wielostronne konsekwencje ekonomiczne i społeczne koncentracji sieci szkolnej dla rodzin wiejskich (zmniejszenie udziału dzieci i młodzieży w prowadzeniu rodzinnych gospodarstw przydomowych i wzrost wydatków związanych z kształceniem). Wybór miejsca kształcenia dzieci ma też istotny wpływ na szersze procesy migracyjne. Filippow słusznie sądzi, iż tylko wszechstronna analiza warunków społecznych w określonych rejonach kraju pozwala uniknąć poważnych błędów przy podejmowaniu decyzji dotyczących rozwoju oświaty na wsi.

Ważną formą kształcenia średniego w Związku Radzieckim jest średnie kształcenie zawodowe. Do najważniejszych aspektów socjologicznych tego typu kształcenia Filippow zalicza problemy doboru i składu społecznego młodzieży uczącej się. Przedmiotem wnikliwych analiz socjologicznych powinny być także funkcje społeczne kształcenia zawodowego w szkołach średnich.

Badania socjologiczne dotyczące struktury społecznej młodzieży uczącej się w średnich szkołach zawodowych są tym bardziej potrzebne, iż — jak stwierdza autor — informacje na ten temat zawarte w oficjalnej statystyce szkolnej są daleko niewystarczające. Z badań Filippowa przeprowadzonych w Niżnym Tagile na Uralu wynika, iż wśród uczniów średnich szkół zawodowych kształcących wykwalifikowanych robotników (tzw. PTU — profesjonalno-techniczeskie uczeliszcza) aż 90% stanowią dzieci robotników, 3% — dzieci kołchoźników, a tylko 7% dzieci urzędników i specjalistów z wyższym i średnim wykształceniem. Stwierdzono także znaczne dysproporcje w rozmieszczeniu dziewcząt i chłopców w szkołach ogólnokształcących i zawodowych.

Kierowanie procesami selekcyjnymi w systemie szkolnym należy do spraw szczególnie złożonych. Dobór młodzieży do poszczególnych typów szkół średnich powinien być dostosowany do społecznych funkcji tych szkół, aby zapewnić potrzebnych specjalistów dla różnych działów gospodarki narodowej oraz odpowiednie ich rozmieszczenie w różnych rejonach miejskich i wiejskich. Z drugiej strony — jak to wykazują analizy przeprowadzone przez autora książki — planowanie rozwoju poszczególnych typów szkół i kierunków kształcenia nie może być prowadzone wyłącznie metodą „papierową”, w grę wchodzi bowiem aspiracje życiowe i życzenia zawodowe różnych grup młodzieży, które mogą w znacznym stopniu modyfikować istniejące plany urzędowe.

W części pracy poświęconej analizie zmian w orientacji społecznej i w planach życiowych uczącej się młodzieży Filippow rozważa wzajemne związki orientacji społecznej i zawodowej uczącej się młodzieży. Autor zwraca uwagę na wzrastającą rolę wykształcenia w określaniu pozycji społecznej i zawodowej młodego człowieka. Ze względu na zróżnicowanie standardu i osiągnięć poszczególnych szkół, na decyzje co do wyboru kierunków kształcenia ponadpodstawowego wpływają nie tylko ogólne informacje o walorach poszczególnych typów szkół, lecz również opinie o rzeczywistym poziomie i osiągnięciach konkretnych szkół funkcjonujących w danym rejonie.

Niektóre aktualne tendencje w kształtowaniu się planów życiowych i aspiracji zawodowych młodzieży radzieckiej przedstawił autor na podstawie własnych badań przeprowadzonych w Swierdłowsku i Niżnym Tagile. Zwraca on uwagę na wzrost popularności różnych form kształcenia zawodowego wśród uczniów kończących ośmioklasowe szkoły podstawowe. W badanej populacji młodzieży tylko połowa

dziewcząt i chłopców wyraziła chęć kontynuowania kształcenia w wyższych klasach szkoły ogólnokształcącej, chociaż jeszcze przed dziesięciu laty ta droga kształcenia była drogą najbardziej popularną. Badania ujawniły także utrzymywanie się zależności planów i aspiracji młodzieży od jej pochodzenia społecznego i wykształcenia rodziców. Spośród uczniów klas dziesiątych, których rodzice nie ukończyli szkoły podstawowej, zamiar studiowania w uczelni wyższej wyraziło tylko 18,3% badanych, podczas gdy wśród tych dziewcząt i chłopców, których rodzice mają wykształcenie wyższe, chęć studiowania zadeklarowało 77%.

Książka F. R. Filippowa „Wsieobszeczne sriednieje obrazowanie w SSSR. Sociologiczeskije problemy” należy do najbardziej znaczących publikacji z dziedziny socjologii oświaty, które ukazały się w ciągu ostatnich lat w Związku Radzieckim. W pracy tej autor podejmuje szczególnie istotne kwestie socjologiczne związane z realizacją reformy szkolnej, mającej na celu upowszechnienie kształcenia średniego. Zawarte w książce liczne analizy teoretyczne mają duże znaczenie dla dalszego rozwoju badań socjologicznych dotyczących funkcjonowania systemu oświaty, służyć mogą także dla potrzeb praktyki oświatowej. Relacje z badań empirycznych pozwalają zaznajomić się z niektórymi zjawiskami społecznymi związanymi z upowszechnianiem kształcenia średniego. Cała praca odznacza się przejrzystą strukturą, harmonijnym połączeniem refleksji teoretycznych z referowaniem wyników konkretnych badań socjologicznych, żywym i komunikatywnym wykładem, w którym mimo niewielkich rozmiarów publikacji znalazło się sporo wątków polemicznych.

W zakończeniu książki autor zwraca uwagę na to, że socjologia oświaty należy do najbardziej złożonych gałęzi nauk społecznych. Jej rozwinięcie zależy w dużej mierze od połączenia wysiłków wielu uczonych i zespołów naukowych. Zdaniem Filippowa zarówno ze względu na złożoność problematyki, jak i jej podobny charakter w skali wszystkich krajów socjalistycznych, należałoby zorganizować system koordynacji badań i współpracy międzynarodowej w ich realizacji. Przyczyniłoby się to do szybkiego rozwoju socjologii oświaty jako dyscypliny naukowej. Podjęcie bardziej złożonych problemów badawczych przez zespoły uczonych z różnych krajów socjalistycznych pozwoliłoby stworzyć lepsze podstawy naukowe dla podejmowania decyzji w zakresie polityki oświatowej w tych kwestiach, w których ciągle jeszcze — z konieczności — stosowane bywają metody intuicyjne.

MIROSLAW SZYMAŃSKI

STANISŁAW CZAJKA: PRZEDSIĘBIORSTWO WYCHOWUJĄCE

Książka i Wiedza, Warszawa 1978, ss. 505

Prace nad reformą systemu edukacji narodowej obejmują swoim zakresem również problematykę kształcenia kadr dla gospodarki narodowej. Wiąże się to między innymi z wyraźnym określeniem roli i miejsca poszczególnych jednostek zajmujących się przygotowaniem kwalifikowanych kadr.

Wśród szeregu jednostek dużą rolę przypisuje się zakładom pracy, które w myśl założeń koncepcji kształcenia zawodowego i w świetle dotychczasowych badań są znaczącym środowiskiem wychowawczym i kształcącym młodych pokoleń wkraczających w okres działalności zawodowej. Problematyka pedagogiczna zakładu pracy stanowi aktualnie jeden z obszarów zainteresowań pedagogiki pracy — dyscypliny zajmującej się pedagogicznymi aspektami relacji człowiek—wychowanie—praca.

Działalność pedagogiczna zakładu pracy doczekała się już kilku opracowań¹, spośród których na uwagę zasługuje ostatnio wydana nakładem Książki i Wiedzy praca St. Czajki „Przedsiębiorstwo wychowujące”.

Opracowanie — jak pisze autor — ma charakter interdyscyplinarny i prezentuje myśli przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych (pedagogów, psychologów, socjologów) na temat wychowania w socjalistycznym przedsiębiorstwie.

Praca jest moim zdaniem pierwszą poważniejszą próbą globalnego spojrzenia na problem wychowania w zakładzie pracy zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej (autor wykorzystał wyniki własnych badań i uogólnił własne doświadczenia praktyczne). Stanowi to niewątpliwą zaletę opracowania.

Treść pracy zawarta została w sześciu rozdziałach, z których:

- I — określa istotę, cele i zadania oraz funkcje przedsiębiorstwa socjalistycznego;
- II, III, IV, V — dotyczą problematyki wychowawczej przedsiębiorstwa;
- VI — zawiera projekt programu działalności społeczno-wychowawczej zakładu pracy.

Przedsiębiorstwo przemysłowe jako system społeczno-wychowawczy stanowi trzon rozważań autora w rozdziale pierwszym. Po przedstawieniu głównych celów i zadań przedsiębiorstwa przemysłowego naświetlone zostały funkcje pozaprodukcyjne tegoż przedsiębiorstwa, a wśród nich:

- funkcje polityczne,
- funkcje socjalne,
- funkcje wychowawcze,
- funkcje oświatowe.

Słusznie zwraca autor uwagę, że zakres treściowy tych funkcji zajął się, że w praktyce wszystkie one się wzajemnie uzupełniają i warunkują. Szczególnie wiele miejsca poświęca autor funkcjom wychowawczym i roli przedsiębiorstwa przemysłowego jako środowiska wychowawczego.

W całokształcie tych rozważań jest jednak kilka kwestii spornych bądź pewnych nawet niedociągnięć. Dyskusyjne wydają się być:

- określenie „procesu wychowania — w ścisłym pedagogicznym rozumieniu — jako oddziaływania wychowawcy na wychowanka” (s. 47);
- próba włączenia przedsiębiorstwa socjalistycznego do systemu intencjonalnych środowisk wychowawczych.

Pedagodzy zajmujący się tą problematyką zaliczają zakład pracy do instytucji wychowania nieintencjonalnego, gdyż w pierwszym rzędzie jest on powołany do wypełniania funkcji produkcyjnych, usługowych itd., a obok tego spełnia zadania wychowawcze. Spojrzenie na zakład pracy jako na „specyficzne środowisko wychowawcze” (s. 48) przemawia jednak za przyjęciem stanowiska autora.

Sądzę ponadto, iż zbędne jest wyodrębnianie w zakładzie pracy wychowania okolicznościowego i zorganizowanego obok wychowania naturalnego i intencjonalnego. Wychowanie okolicznościowe ma charakter naturalny, a zorganizowane charakter intencjonalny (o czym pisze sam autor). Wieloznaczność pojęć i określeń utrudnia percepcję i zrozumienie tekstu.

Za zbyt dużą uważam też analizę pobieżną w rozdziale I płaszczyzn i instrumentów wychowania w przedsiębiorstwie, podczas gdy temu samemu problemowi poświęcony jest obszerny (170 stron) rozdział czwarty.

Poza tym za niedociągnięcie uważam powtarzanie tych samych treści na różnych stronach książki.

W rozdziale I znalazły się również rozważania dotyczące załogi przedsiębiorstwa

¹ Do autorów zajmujących się problematyką pedagogiczną zakładu pracy należą między innymi Baran J., Jędrzycki W., Kulpińska J., Nowacki T., Sosnowski T., Suchy S.

traktowanej jako podmiot wychowania. Charakterystyka społeczności zakładowej, jej struktury formalnej i nieformalnej oraz struktury władzy pozwalają nam dostrzec miejsce i pozycję każdego pracownika w przedsiębiorstwie. Na tym tle zostały przedstawione istota i znaczenie stosunków międzyludzkich panujących w zakładzie pracy oraz problem integracji załogi w kontekście roli społeczno-wychowawczej działalności zakładu.

Na tematykę wychowawczą w socjalistycznym przedsiębiorstwie przemysłowym zawartą w rozdziałach II—V składają się następujące problemy:

- cele i treści wychowania,
- zasady, metody i środki wychowania,
- płaszczyzny i instrumenty wychowania,
- instytucje wychowujące socjalistycznego przedsiębiorstwa.

Problematyka celów i treści wychowania w przedsiębiorstwie poprzedzona została analizą aksjologicznych podstaw stanowienia celów wychowania na gruncie pedagogiki marksistowskiej. Wyodrębnienie wśród naczynych celów wychowania socjalistycznego aktywności, twórczości i ideowości staje się punktem wyjścia do rozważań na temat istoty i celów wychowania w przedsiębiorstwie socjalistycznym.

Z wielorakości celów przedsiębiorstwa w zakresie wychowania autor omawia:

- potrzeby i motywacje jako cel wychowania;
- zadowolenie z pracy;
- kształtowanie socjalistycznego stosunku do pracy;
- realizację założeń humanizacji pracy.

Są to niewątpliwie sprawy bardzo ważne. Wyrobienie właściwej motywacji pracy staje się istotnym warunkiem dobrej roboty, a zaspokojenie potrzeb pracownika przez zakład pracy przynosi jemu samemu zadowolenie i przyczynia się do osiągnięcia coraz lepszych efektów w pracy produkcyjnej.

Problemy pracy i kształtowania właściwego stosunku do pracy są jednym z pierwszoplanowych celów przedsiębiorstwa. Praca i procesy z nią związane stanowią podstawę działalności wychowawczej, tu przejawiają się wyrażenie „zdolności człowieka, jego moralność, charakter i wola” (s. 157).

Biorąc pod uwagę, iż przedsiębiorstwo socjalistyczne jest częścią struktury społeczno-gospodarczej kraju, to wychowanie w tym przedsiębiorstwie stanowi ważny czynnik rozwoju społeczno-gospodarczego. Zostało to również uwypuklone w omawianym rozdziale II. Kontrowersyjne w treści tego rozdziału jest moim zdaniem określenie naczynego celu wychowania w socjalistycznym przedsiębiorstwie przemysłowym jako „...kształtowanie świadomości ludzi”. Świadomość człowieka jest w istocie rzeczą niezbędną i pierwszoplanową, ale wchodzi ona w zakres szeroko rozumianej, wszechstronnie rozwiniętej osobowości człowieka — pracownika, współgospodarza zakładu pracy, obywatela.

Kształtowanie tej wszechstronnej osobowości zawodowej uważam za naczynny cel wychowania w zakładzie pracy.

Realizacja naczynego celu wychowania przedsiębiorstwa przemysłowego wymaga zastosowania szeregu form, metod i środków wychowania, jak również uwzględnienia w procesie wychowania zasad postępowania, które zapewnią efekty wychowawcze.

Tym zagadnieniom autor poświęca rozdział trzeci. Zasady wychowania jako określone prawidłowości, których przestrzeganie w procesie wychowania zapewni pożądane efekty, zostały tu omówione w aspekcie socjologicznym. Są wśród nich:

- zasada wychowania przez pracę i do pracy,
- zasada wychowania w kolektynie i przez kolektynę,
- zasada indywidualnego podejścia do każdej jednostki ludzkiej,
- zasada stawiania wysokich wymagań,
- zasada zgodności oddziaływań.

Chciałabym w tym miejscu zatrzymać się przy pierwszej z tych zasad, jako że sam autor poświęca jej najwięcej miejsca, a ponadto określa swoje stanowisko w tym względzie, które jest wg mnie dyskusyjne. Zasadę tę autor rozdziela na dwie zasady:

- wychowanie przez pracę,
- wychowanie do pracy.

Odnosnie pierwszej z zasad uważa, iż nie ma potrzeby formułowania jej w odniesieniu do przedsiębiorstwa przemysłowego, gdyż praca tu jest główną formą aktywności i podstawową więzią wszystkich ludzi. Uważam jednak, że powyższy fakt nie zwalnia nas od wyodrębnienia zasady wychowania przez pracę w zakładzie pracy. Określenie i przestrzeganie pewnych prawidłowości wychowania w procesie pracy w przedsiębiorstwie „powinno gwarantować dochodzenie przez pracownika do dojrzałości społeczno-zawodowej i politycznej oraz do przekonania o wysokiej wartości pracy człowieka”.²

Drugą z zasad rozpatruje z różnych punktów widzenia technicznego, ekonomicznego, fizjologicznego, psychiczno-intelektualnego i społecznego. Zabrakło tu moim zdaniem spojrzenia pedagogicznego, a przecież takowe istnieje (autor przytacza je częściowo w następnym rozdziale).

Dalszą część rozdziału stanowią treści dotyczące metod i środków wychowania. Można tu byłoby polemizować z autorem co do wyróżnionych metod wychowania:

- metody natury intelektualnej,
- metody natury emocjonalnej,
- metody mieszane,

bowiem stanowisko teoretyków wychowania w tym zakresie jest inne. Być może autor uznał, iż dla potrzeb zakładu pracy takie ujęcie metod wychowania jest zasadne i słuszne.

Najbardziej obszerny treściowo rozdział czwarty zawiera rozważania o płaszczyznach i instrumentach wychowania w przedsiębiorstwie.

Płaszczyzna działalności wychowawczej rozumiana jest tu jako „określona dziedzina działalności przedsiębiorstwa..., poprzez którą realizowane są cele ogólne i szczegółowe przedsiębiorstwa..., przy pomocy właściwych jej instrumentów, metod i form działalności” (s. 235).

Instrumentem działalności wychowawczej są zdaniem autora „instytucjonalne formy i środki służące osiągnięciu celów wychowawczych” (s. 234). Takim instrumentem wychowania w przedsiębiorstwie przemysłowym jest między innymi polityka kadrowa, system adaptacji społeczno-zawodowej.

Realizacja instrumentów wychowawczych zachodzić może w następujących płaszczyznach:

- płaszczyźnie pracy, produkcji i jej organizacji;
- płaszczyźnie stosunków społecznych;
- płaszczyźnie zaspokajania określonych potrzeb pracowników;
- płaszczyźnie aktywności społeczno-zawodowej.

Wychodząc z założenia, iż między pojęciem płaszczyzny wychowania a pojęciem instrumentów działalności wychowawczej zachodzi związek przyczynowy, autor dokonuje przeglądu płaszczyzn wychowania przedsiębiorstwa w powiązaniu z instrumentami wychowania.

W płaszczyźnie pracy, produkcji i jej organizacji zwraca uwagę na kształtowanie właściwych postaw wobec pracy (podkreślając znaczenie społeczno-wychowawcze motywacji pracy, zadowolenia z pracy, warunków pracy, współzawodnictwa pracy i ruchu racjonalizatorskiego oraz wydajności pracy i jej uwarunkowań).

² Wiatrowski W.: Wychowanie przez pracę dla teraźniejszości i przyszłości. Szkoła, Zawód, Praca, IKZ, Nowy Sącz 1976, s. 76.

W płaszczyźnie stosunków społecznych podkreśla następujące sprawy:

- istotę i społeczną sferę konfliktów w przedsiębiorstwie,
- społeczno-wychowawczą istotę polityki kadrowej z uwypukleniem oceny pracowników i jej znaczenia,
- organizację i rolę procesu adaptacji społeczno-zawodowej.

Zagadnienie adaptacji społeczno-zawodowej potraktowane przez autora bardzo szeroko, poparte szeregiem przykładów środków i form stosowanych w tym procesie w konkretnych zakładach pracy jest plusem książki. Od właściwego przebiegu procesu adaptacji społeczno-zawodowej zależy bardzo często późniejszy przebieg pracy zawodowej pracownika, jego stopień identyfikacji z zakładem pracy, jego udział w pomnażaniu ogólnonarodowego dorobku.

Problem stosowania systemu bodźców i zachęć tak materialnych, jak i pozamaterialnych w przedsiębiorstwie wiąże się z płaszczyzną zaspokajania określonych potrzeb pracowników. Z tą płaszczyzną wiąże się też omawiana w pracy działalność przedsiębiorstwa w zakresie kultury i organizacji czasu wolnego:

- działalność kulturalno-oświatowa,
- działalność sportowo-turystyczna,
- działalność w zakresie organizacji wypoczynku.

Wreszcie w płaszczyźnie aktywności społeczno-zawodowej naświetlone zostały zadania przedsiębiorstwa w kształceniu, doksztalcaniu i doskonaleniu zawodowym pracowników. Jest to również rzecz godna podkreślenia, gdyż w dobie nieustannych zmian rzeczywistości spowodowanych rewolucją naukowo-techniczną coraz bardziej potrzebni są ludzie o kwalifikacjach pozwalających im na funkcjonowanie w warunkach zmieniającej się rzeczywistości. Stąd też niewspółmiernie wzrastające zadania socjalistycznego zakładu pracy w dziedzinie podnoszenia kwalifikacji swoich załóg.

Omawiany rozdział, bogaty treściowo, poparty przykładami konkretnych rozwiązań stosowanych w zakładzie pracy, byłby niewątpliwie bardziej przystępny i zrozumiały dla czytelników, gdyby stanowił logiczny układ treściowy płaszczyzn i instrumentów wychowania w przedsiębiorstwie przemysłowym. Pogrupowania treści — stosując podział na płaszczyzny i instrumenty wychowania — dokonano dla przejrzystości recenzji, podczas gdy w samej pracy takiego podejścia brak.

Zakład pracy — traktowany jako system społeczny — zawiera w sobie szereg ogniw odgrywających istotną rolę w procesie przeobrażenia i doskonalenia stosunków produkcyjnych i społecznych. Ogniwami te określa autor jako instytucje wychowujące przedsiębiorstwa. Należą do nich:

- organizacja partyjna, której zadania w przedsiębiorstwie wynikają z kierowniczej roli partii w naszym społeczeństwie;
- związki zawodowe stanowiące najbardziej masową organizację pracowniczą;
- organizacje młodzieżowe — na terenie zakładu pracy ZSMP będący trzonem tych organizacji;
- kierownictwo przedsiębiorstw (kadra kierownicza i niższy dozór — mistrzowie, brygadziści);
- samorząd robotniczy.

Działalność instytucji na polu wychowania w przedsiębiorstwie winna być zintegrowana w jednolity system oddziaływań wychowawczych funkcjonujący w oparciu o program działalności społeczno-wychowawczej.

Projekt zakładowego programu działalności społeczno-wychowawczej przedstawiony został w ostatnim rozdziale książki. Program taki wg autora winna cechować:

- kompleksowość,
- konkretność,
- długofalowy charakter,
- kompetencyjność.

Prezentowany w pracy szkic programu opracowany został — jak pisze autor — w oparciu o pozytywne doświadczenia wielu przedsiębiorstw. Sądzę, że zbyt wiele byłoby tu omawianie tegoż programu. Zainteresowanych odsyłam do pracy, która mimo pewnych dyskusyjnych spraw bądź drobnych niedociągnięć będzie na pewno przydatna w pracy tych, dla których jest przeznaczona. Autor zadedykował ją bowiem aktywowi i kierownictwom zakładów pracy, działaczom komitetów partyjnych, rad zakładowych, organizacji młodzieżowych i samorządu robotniczego.

Ponadto sądzą, iż znajdzie odbiorców również wśród pedagogów zainteresowanych problematyką wychowawczą przedsiębiorstwa socjalistycznego, jak też wśród osób studiujących pedagogikę pracy.

Przydatność jej ze względu na całościowe ujęcie problematyki wychowawczej przedsiębiorstwa przemysłowego jest bezsporna.

EWA KUBIAK-JURECKA

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Zwrócę dzisiaj uwagę na dwa główne czasopisma: *Kwartalnik Pedagogiczny* i *Nową Szkołę*, w obu bowiem teoria spleta się z praktyką, w jednym wyraziściej i z pogłębieniem, w drugim bardziej jakby na marginesie, chociaż również programowo — jeśli tak rzec można. Wskażę również na jeden z numerów *Zycia Szkoły*, jest to bowiem w tej chwili pismo o odrębnym charakterze, trudnym do opisania.

POSTAWY WYCHOWAWCZE

„Postawy wychowawcze — analiza teoretyczna” — taki jest tytuł artykułu Wojciecha Soborskiego (*Kwartalnik Pedagogiczny*, tom 1 (87)). Zaraz na wstępie autor zauważa, iż dorobek badawczy, stale u nas pomnażany, sam przez się „nie zapewnia postępu w żadnej dziedzinie wiedzy”, a więc również w pedagogice. Bogaty materiał empiryczny mamy, „potrzebny jest jeszcze spójny system pojęć i terminów, pozwalający precyzyjnie i jednoznacznie opisać ów materiał empiryczny, formułować wypływające zeń wnioski teoretyczne, metodologiczne, badawcze i praktyczne”. I następuje teraz ważne twierdzenie czy też stwierdzenie, które zacytuje w dosłownym brzmieniu: „To, co dotychczas napisałem, nie znaczy, iż sądzę, że pedagogika czy psychologia rozporządza zbyt ubogim aparatem pojęciowym lub cierpi na brak koncepcji teoretycznych. Wręcz przeciwnie — podstawową trudność stanowi w tym przypadku nadmiar terminów oraz ich definicji, a także wielość teorii dotyczących niektórych problemów, co w efekcie staje się często przyczyną niemożności systematyzowania osiągnięć badawczych, a co za tym idzie — porzeczania wiedzy w określonych dziedzinach obu nauk”.

Przykładem nadmiaru terminów jest dla autora osobowość człowieka, a w ramach tego problemu — problem postaw. Literatura w tej sprawie jest bogata, jednak różnorodność ujęć metodologicznych, terminologicznych zbyt wielka. Autor próbuje w swym artykule znaleźć elementy wspólne, by dojść do sformułowania koncepcji uogólniającej wiedzę o postawach wychowawczych. Chce w ten sposób dojść do teoretycznego modelu postaw wychowawczych (opis, konstruowanie narzędzi służących do diagnozowania, mierzenia i korekcji). Autor zdaje sobie sprawę z tego, że jego artykuł — to tylko propozycja do dyskusji — i w tym też zamierzeniu przedstawiamy tu niektóre jego myśli.

Cytując i analizując różne określenia postaw społecznych, autor próbuje sformułować własną definicję: uwewnętrzniony stosunek jednostki do jej ról społecznych oraz do pełnienia przez innych członków danej grupy swoich ról. Autor cytuje również o wiele prostsze określenie K. Pospiszyla: stosunek do innych ludzi lub: każdy mniej więcej trwały sposób zachowania się wobec ludzi. Podstawowym rodzajem postaw społecznych jest postawa wychowawcza, która stanowi „zinternalizowany stosunek do roli wychowawcy i wychowanka, realizowanej przez siebie bądź przez inne osoby”. Postawy wychowawcze są kształtowane również przez postawy polityczne, patriotyczne, moralne i inne. Jest to więc zjawisko bardzo złożone i wszelkie uproszczenia prowadzą do chaosu pojęciowego.

W opisie postaw wychowawczych autor przyjmuje sześć wymiarów, z których każdy da się określić dwoma antynomicznymi terminami:

1) rygoryzm — autonomia,

- 2) dominacja — zależność,
- 3) tendencja do nagradzania — tendencja do karania,
- 4) altruizm — egocentryzm,
- 5) opiekuńczość — usamodzielnianie,
- 6) wskazywanie norm i postaw — niewskazywanie wzorców.

Kończąc analizę postaw wychowawczych, autor daje zestawienie prawidłowych postaw, które — jego zdaniem — powinny cechować: trwałość, spójność, wysoka organizacja, zgodność konstytuujących ją norm z przyjętym ideałem wychowawczym, zharmonizowanie wszystkich postaw wychowawczych prezentowanych przez daną jednostkę.

Koncepcja wyodrębnienia postaw wychowawczych z podstawowych postaw społecznych jest propozycją interesującą i zasługuje na gruntowną analizę i przedyskutowanie. Artykuł jest zaledwie szkicem i bardzo ogólną propozycją.

W tym samym tomie *Kwartalnika Pedagogicznego* znajduje się kilka jeszcze artykułów, na które warto zwrócić uwagę i przedyskutować z samym sobą czy też w gronie zainteresowanych. Tak na przykład Jan Poplucz omawia metodologiczne zagadnienia pedagogiki; Krzysztof Konarzewski wskazuje, jako problem teorii wychowania, motywację osiągnięć; Zofia Krawczyk charakteryzuje pedagogiczną działalność muzeum. Interesujące są też problemy w dziale sprawozdań z badań naukowych, w dziale sprawozdań z działalności w innych krajach.

TRZECIOWY, OSOBOWOŚCIOWY, SPRAWNOŚCIOWY

O trzech aspektach wychowania pisze prof. Włodzimierz Szewczuk w numerze 4 *Nowej Szkoły*. Tytuł artykułu: „Nowoczesne kształcenie formalne”. Autor nawiązuje do opracowywanej obecnie coraz intensywniej koncepcji wychowania. Podkreśla: już dzisiaj w państwach socjalistycznych prawo do oświaty i nauki gwarantują obywatelom konstytucje prawie wszystkich państw. „Nie ma w żadnym państwie socjalistycznym takiego normalnego dziecka, które, gdyby bardzo wczesnie podjęło decyzję o przyszłym zawodzie, ... nie mogłoby dojść do tego zawodu — niezależnie od jego statusu społecznego”. W krajach kapitalistycznych natomiast prawo to nie jest identyczne z rzeczywistymi możliwościami. Mimo tych praw w krajach socjalistycznych, twierdzi autor, jesteśmy uwikłani w różnego rodzaju tradycje. Jedną z nich — to ostre przeciwstawianie wykształcenia ogólnego wykształceniu technicznemu. „Pod presją samego życia — stwierdza autor — dojrzało zrozumienie konieczności obustronnych uzupełnień, wyrównań i korekt. Coraz bardziej oczywiste staje się, że to zbliżenie, wzajemne przenikanie jest nieodzownym warunkiem tworzenia takiej cywilizacji, która nie ograniczałaby dalszego rozwoju człowieka, nie prowadziłaby do tragizmu wyobcowania w świecie przez niego samego stworzonym”.

Tradycyjny model wychowania — zdecydowanie wiedza w wiadomościowym, encyklopedycznym aspekcie. „Ogólna porządność” — to był aspekt osobowościowy. Autor cytuje tu J.S. Brunera o tym, a tak jest nie tylko w Stanach Zjednoczonych: „Zapoznavanie uczącego się z poszczególnymi dziedzinami wiedzy nie powinno polegać na wbijaniu mu do głowy wyników”. — A jak być powinno? — Ten sam autor: „Chodziłoby raczej o to, by go nauczyć brać czynny udział w procesie umożliwiającym tworzenie wiedzy. Celem uczenia danego przedmiotu nie ma być produkowanie małych, chodzących encyklopedii, lecz doprowadzenie do tego, by uczeń zaczął samodzielnie myśleć w sposób matematyczny lub spojrzal na sprawę z punktu widzenia historycznego nauki i aktywnie uczestniczył w procesie dochodzenia do wiedzy”. — Tu prof. Szewczuk daje własny komentarz: „W zestawieniu z tradycyjnym modelem brzmi do niewiarygodnie, a przecież stanowi niez-

przeczną prawdę, ukazując tylko rąbek potencjalnych możliwości nauczania szkolnego”.

Trzy aspekty powinny być obecne i tworzyć harmonijny i spójny wewnętrznie układ w wychowaniu, które ma kształtować ludzi dla przyszłości: rzeczowy lub treściowy, więc wiedza; formalny, więc sprawnościowy i osobowościowy (podmiot działania). Mówiąc „powinny być obecne” autor przez to określenie rozumie, że wychowawca będzie nimi świadomie operował.

W dalszym ciągu autor pisze o wyróżnionych przez siebie z gąszczu i płatany „twórczości” terminologicznej pięciu podstawowych czynnościach psychicznych: spostrzeganiu, myśleniu, uczeniu się, emocjonalnym reagowaniu, czynnościach motorycznych”. Wyjaśnia przy tym: „Wyodrębniając tych pięć podstawowych sposobów psychicznego funkcjonowania, podkreślam jeszcze raz z całym naciskiem, że wszystkie one są najściślej w stanowiącej złożoną jedność aktywności, regulującej stosunki osobnika ze światem otaczającym. Nie istnieją one oczywiście niezależnie od działania, poza czy przed działaniem”. W jednych działaniach może dominować myślenie, w innych manipulowanie, w innych spostrzeżeniowa rejestracja danych, jeszcze w innych uczenie się, ale nie może być tak, by w jakimś działaniu brakło któregos z nich”.

Autor proponuje dla tych pięciu sposobów psychicznego funkcjonowania człowieka następujące nazwy: spostrzeganie — spostrzegawczość, myślenie — inteligencja, uczenie się — wyuczalność, emocjonalne reagowanie — emotywność, czynności motoryczne — mobilność. Nie są to całkiem nowe terminy, jest natomiast propozycja umowy, by tak właśnie nazywać, gdyż autor dokonał tego sformułowania na podstawie współczesnej literatury i dziesiątków autorów.

Autor zwraca również uwagę na to, że do każdego zawodu są potrzebne określone zdolności. Może się to wydać dziwne, bo przecież przez długi czas pojęcie zdolności ograniczano — jak wyjaśnia prof. Szewczuk — wyłącznie do działalności artystycznej, filozoficzno-naukowej, do zawodów tzw. wolnych. W dziedzinie badań nad twórczością „była to domena «najwyższych sfer ducha»”, ograniczona do wąskiej garstki wybranych. I następuje ważne stwierdzenie, które nie zawsze trafia do przekonania ogółu, a nawet wybranych: „A przecież każdy człowiek, w jakiegokolwiek pracuje dziedzinie, może być twórcą”.

Biorąc pod uwagę podział ludzkiej działalności, autor wyróżnia dziesięć grup zdolności: produkcyjne, organizacyjne, poznawcze, techniczne, artystyczne, wykonawcze, opiekuńcze, usługowe, porządkowe, sportowe. Podział bardzo ogólny, jednak dla praktycznego użytku użyteczny i jasny.

Jeśli idzie o kształcenie formalne, to autor rozumie je, iż jest to „kształcenie, które rozwija wszystkie podstawowe sprawności psychiczne, wszystkie ogólne zdolności człowieka. Każdy przedmiot nauczania, od historii do biologii, od matematyki do muzyki, od chemii do gimnastyki, może stanowić podstawę do rozwijania wszystkich zdolności ogólnych. Naturalnie każdy z nich w różnym stopniu może rozwijać poszczególne zdolności. Inaczej kształci myślenie matematyka, inaczej historia, muzyka czy wreszcie gimnastyka. To ostatnie może zaskakiwać, ale tak jest naprawdę pod warunkiem, że chodzi o dydaktycznie dobrą gimnastykę”.

Jak bardzo złożona jest sprawa rozwijania w nauczaniu podstawowych sprawności-zdolności, autor ilustruje na przykładzie myślenia. Wyjaśnia to bardzo skrótowo, zwróć więc tu tylko uwagę na problem i zakończ notatkę refleksją autora, ważną, charakterystyczną i nawołującą jakby do dalszego ciągu rozważań, wezwań: „Jeżeli ma zostać spełniony postulat zawarty implícite w sformułowaniach wyjściowych dotyczący wychowania ludzi twórczo zaangażowanych w swoją działalność życiową, konieczne staje się opanowanie rzetelnej wiedzy psychologicznej przez nauczycieli. Namiastka, zawarta we współczesnych programach, jest nieporozumieniem w perspektywie naszych zadań w dziedzinie kształcenia i wychowania”.

W tym samym numerze Witold Komar pisze o przygotowaniu nauczycieli do wychowania przez pracę. Autor zwraca uwagę na to, że we wszystkich przedmiotach kształcenia pedagogicznego tkwią niewykorzystane rezerwy możliwych do uruchomienia sytuacji dydaktycznych o charakterze teoretycznym i praktycznym, które mogłyby być wykorzystane w przygotowaniu przyszłych nauczycieli w wychowaniu przez pracę. Dość szczegółowe wskazówki, ilustrowane przykładami, wyjaśniają słuszną koncepcję autora.

Inne artykuły w omawianym numerze *Nowej Szkoły*: Mikołaja Grygorczuka — o działalności nowatorskiej nauczycieli białostockich oraz informacja Leona Bielasa o reformie gimnazjum w RFN.

WYCHOWANIE RODZINNE

Coraz więcej pisze się o tym, coraz częściej mówi w radiu i telewizji. Janina Maciaszkowa analizuje ten problem na łamach nr 4 *Życia Szkoły*. Akcentuje na wstępie: „W modelu wykształconego współczesnego człowieka, obok wiedzy dotyczącej świata przyrody, techniki i kultury, wiele miejsca przypada na wiedzę o człowieku. W ustroju socjalistycznym, w którym źródłem wszelkich decyzji dotyczących rozwoju społeczno-ekonomicznego jest człowiek i jego dobro, wiedza ta nabiera szczególnej wagi. Kształtowany w naszym kraju model szkoły otwartej pozwala na włączenie do jej programu działania nowych zadań związanych z upowszechnieniem kultury pedagogicznej”. Powołując się na krytyczne uwagi prof. J. Szczepańskiego, autorka zaznacza, że w dotychczasowych programach szkolnych tematyka rodzinna nie zajmowała odpowiedniego miejsca. Nowy przedmiot, wprowadzony w 1973 r., powinien lukę wypełnić. Jego tematyka: przysposobienie do życia w rodzinie. Młodzież powinna poznać następujące zagadnienia: potrzeby, postawy i mechanizmy stosunków międzyludzkich; rozwój osobowości w wieku młodzieńczym; stosunki międzyludzkie w grupie rówieśniczej (przyjaźń, miłość), funkcja rodziny, organizacja i planowanie rodziny, racjonalne zasady gospodarowania, ochrona prawna rodziny.

Właściwa realizacja programu wymaga współpracy szkoły z rodziną: niektóre zajęcia, współdziałanie w dyskusjach, opieka nad praktykami. Autorka sądzi, iż tego rodzaju współpraca pomaga w dogadywaniu się tych dwóch czynników, odpowiedzialnych za właściwe przygotowanie do realizacji programu, mobilizuje do samokształcenia, pomaga też w upowszechnieniu kultury pedagogicznej. „I jakkolwiek — zauważa — wydaje się, że potrzeby upowszechnienia kultury pedagogicznej wśród rodziców nie trzeba głębiej uzasadniać, ma ona bowiem ustalone normy oddziaływania, to jednak ciągle chyba zbyt mała jest ich wiedza i świadomość wychowawcza”. Z badań w Instytucie Badań nad Młodzieżą autorka cytuje: tylko 33% rodziców czytało jakieś prace o wychowaniu, programy telewizyjne na tematy wychowawcze oglądało 54% rodziców, a tylko 25,5% słuchało pedagogicznych audycji radiowych. Oczywiście nie jest to jeszcze miarą kultury pedagogicznej, jest tylko wskazówką o możliwościach oddziaływania tych czynników, o słabych możliwościach, gdyż — jak podkreśla autorka słusznie — „upowszechnienie kultury pedagogicznej wśród rodziców powinno dokonywać się na zasadzie sprężonej wymiany informacji między rodzicami a nauczycielami o dziecku i o rozumianych szeroko problemach wychowania”.

Autorka kończy artykuł apelem: „W okresie zbliżającej się reformy szkolnej jest zatem uzasadniona propozycja podnoszenia kultury pedagogicznej środowiska szkolnego. Problematyka ta powinna znaleźć należne miejsce w programach kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli”. Niewątpliwie apel słuszny, jednak wiemy, że od apelu daleka jest droga do jego realizacji, a przecież o realizację idzie.

W tym samym numerze *Życia Szkoły* jest interesujący artykuł Haliny Sowińskiej pt. „Rola szkoły w przygotowaniu ucznia do życia rodzinnego” — a także artykuł Piotra Sarny „Kierowanie przygotowaniem do życia biopsychicznego i rodzinnego”.



Zbliżająca się reforma szkolna będzie wielką reformą, gdy charakteryzować ją będzie niewzruszony związek teorii z praktyką. Wiemy, dostrzegamy to stale, że teoria niepowstrzymanie rozwija się i praktyka mogłaby z niej czerpać bogactwo pomysłów, rozwiązań, koncepcji; mogłaby, jednak trudności wdrażania są większe aniżeli trud kształtowania teorii. O tym nie zawsze pamiętają organizatorzy oświaty.

STANISŁAW NOWACZYK

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

PRZEBIEG STUDIÓW DLA NAUCZYCIELI PRACUJĄCYCH

11 maja br. odbyło się w Augustowie posiedzenie wyjazdowe Prezydium Zarządu Głównego ZNP, poświęcone omówieniu dotychczasowego przebiegu studiów dla nauczycieli pracujących. Podstawę do dyskusji stanowił materiał informujący o założeniach systemu doksztalcenia, rekrutacji na studia, rozmiarach i efektach doksztalcenia oraz warunkach pracy i studiów.

Organizowaniu studiów towarzyszyła świadomość konieczności kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim, objęcia ich systemem stałego doskonalenia przedmiotowego, ideologicznego i pedagogicznego oraz wykorzystania w procesie doksztalcenia wieloletniego nauczycielskiego doświadczenia.

Rekrutacja na studia napotykała ostatnio trudności spowodowane niedostatecznym rozeznaniem terenowych władz oświatowych w wielkości zapotrzebowania w zakresie kształcenia na poszczególnych kierunkach. W efekcie spora ilość miejsc zgłoszonych przez kuratoria nie była wykorzystywana. Na przykład w roku akademickim 1977/1978 nie wykorzystano około 740 miejsc na studia czteroletnie i około 250 miejsc na studia drugiego stopnia.

Od roku 1973 na studia skierowano ogółem 95 102 osoby, w tym na studia jednolite magisterskie 76 193 i na uzupełniające 18 909. Wg aktualnych danych wykształcenie powinno uzupełnić jeszcze 114 825 nauczycieli.

Efektem doksztalcenia jest m.in. wzrost zainteresowania nauczycieli zawodem, rozbudzenie ich aspiracji kształceniowych oraz wzrost odsetka nauczycieli z wyższym wykształceniem. W roku ubiegłym odsetek ten, wliczając osoby posiadające dyplom ukończenia studiów wyższych wszelkiego typu, wyniósł 36,91% ogółu zatrudnionych.

Prowadzona statystyka wskazuje ogólną sprawność kształcenia, sprawność na poszczególnych kierunkach i uczelniach oraz daje pewien wgląd w zjawisko odpadu. Z 16 775 słuchaczy jednolitych studiów magisterskich oraz 4896 słuchaczy studiów drugiego stopnia, którzy podjęli naukę w pierwszym cyklu kształcenia, w uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych i wyższych szkołach technicznych, w roku akademickim 1976/77 absolutorium uzyskało odpowiednio 11 201 (66,8%) oraz 4125 osób (84,3%). Terminowość ukończenia studiów, rozumiana jako uzyskanie dyplomu w czasie przewidzianym regulaminem, w przypadku pierwszej z tych grup wyniosła 50,3%, w przypadku drugiej — 64,6%.

Kierunkami osiągniętymi najniższe wskaźniki sprawności są: filologia angielska, filologia germańska, fizyka, chemia i matematyka. W roku akademickim 1975/76 sprawność na tych kierunkach wyniosła 38,3 do 92,3%. Kierunki o sprawności najwyższej to wychowanie plastyczne, filologia polska, nauki polityczne i pedagogika specjalna. We wskazanym okresie sprawność wyniosła na nich od 90,2 do 100,0%.

Ogólnie biorąc, lepsze wyniki w kształceniu aniżeli uniwersytety osiągnęły wyższe szkoły pedagogiczne. W roku akademickim 1976/77 na kolejnych czterech latach studiów sprawność w tych uczelniach kształtowała się następująco: uniwersytety: I r. — 73,1%, II r. — 85,9%, III r. — 91,2%, IV r. — 95,7%; wyższe szkoły pedagogiczne: I r. — 91,9%, II r. — 88,3%, III r. — 94,4%, IV r. — 97,9%.

W roku akademickim 1973/74 na pierwszy rok jednolitych studiów magisterskich

w uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych i wyższych szkołach technicznych przyjęto ogółem 17 514 słuchaczy. Do 31 grudnia 1973 roku liczba ich zmniejszyła się o 1820 osób, natomiast w roku następnym zwiększyła o 1081 osób przyjętych na drugi rok studiów, tak że w roku akademickim 1974/75 studiowało ogółem 16 755 słuchaczy. Odpad wynoszący 1820 osób (10,3%) był następstwem żywołości naboru w pierwszym roku studiów, nieprzygotowania części słuchaczy do nauki, niezadowolenia z kierunku studiów, przypadków losowych itp. czynników.

Najważniejszymi aspektami warunków pracy i studiów były: organizacja kształcenia, zabezpieczenie dydaktyczne, baza socjalno-bytowa, pomoc ZNP studiującym.

Koncepcję programowo-organizacyjną i metodyczną studiów doskonalono na bieżąco. W roku 1973/74 wprowadzono nowe plany kształcenia, w roku następnym — nowe programy. W tym samym okresie zmodyfikowano regulamin studiów, podjęto decyzje o rezygnacji z obowiązkowych lektoratów i o szerszym wykorzystaniu wykładów NURT. Daleko idącą zmianą programowo-organizacyjną ostatniego okresu było wprowadzenie 3-letnich zaocznych studiów zawodowych na kierunkach wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe.

Integralnym elementem studiów zaocznych są punkty konsultacyjne i kursy przygotowawcze. Duży wkład w ich organizowanie wniosły ogniwa ZNP. Na przykład w roku akademickim 1973/74 staraniem OUPiS przygotowano kursy i konsultacje dla ponad 6 tys. osób, w roku następnym — dla 4,6 tys.; przygotowano ponadto 63 kursy językowe.

Do najczęściej przejawiających się trudności związanych ze studiowaniem należą niedostatki w zabezpieczeniu dydaktycznym. Celem ich przezwyciężenia opracowano m.in. plan przygotowania pomocy dydaktycznych na lata 1975—1980, opublikowano 871 pozycji dla użytku studiujących, uruchomiono potencjał wydawniczy wyższych szkół oraz opublikowano kilkadziesiąt przewodników metodycznych dla poszczególnych kierunków studiów.

Sytuacja prawna nauczycieli studiujących jest niezadowolająca. Przepisy przyznają im niższą godzinę oraz urlopy szkoleniowe tylko wówczas, gdy umożliwiają to warunki kadrowe szkoły oraz gdy wymagają tego warunki pracy i studiów i osobista sytuacja doksztalających się. Zniżek nie przydziela się na pierwszym roku studiów, urlopów — na wszystkich latach z wyjątkiem roku ostatniego. Tylko na roku ostatnim można przydzielić zniżkę i urlop łącznie. Wymiar urlopu zależy od decyzji władz szkolnych. Najnowsze przepisy łagodzą w pewnym stopniu przedstawione postanowienia. Zezwalają na udzielenie dwunastodniowego urlopu szkoleniowego nauczycielom-studentom zatrudnionym w placówkach, w których nie ma ferii, oraz przyznają kuratorom prawo do udzielenia trzymiesięcznego urlopu nauczycielom kończącym studia.

W pierwszym roku studiów częste były narzekania na trudności związane z użytkowaniem zakwaterowania i żywienia. Powodem niezadowolenia była także jakość świadczonych w tym zakresie usług. Dzięki wysiłkowi władz uczelnianych i oświatowych w dziedzinie zakwaterowania i żywienia dokonał się znaczny postęp. O kłopotach z nimi związanych słyzy się dziś raczej incydentalnie.

Wśród działań podejmowanych przez ZNP na rzecz pomocy studiującym znalazły się m.in.:

- uczestnictwo w bieżącym rozwiązywaniu zagadnień organizacji kształcenia,
- załatwianie studiującym dostępu do poszukiwanych pomocy dydaktycznych,
- inspirowanie modernizacji systemu wypożyczeń bibliotek pedagogicznych pod kątem zapewnienia studiującym możliwości szerokiego korzystania z księgozbiorów,
- organizowanie spotkań ze studiującymi celem zebrania informacji o trudnościach i przyjęcia z pomocą w ich rozwiązywaniu,
- bieżące likwidowanie kłopotów słuchaczy we współdziałaniu z władzami uczelni,

- powoływanie zespołów słuchaczy reprezentujących nauczycieli-studentów danej uczelni,
- uruchamianie punktów pomocy koleżeńskiej.

W dyskusji oceniono przebieg studiów oraz wskazano problemy do rozwiązania. W ocenie dominował ton pozytywny. Studia osiągają założone cele: pogłębiają wiedzę nauczycieli, kształtują ich czynny stosunek do zawodu, wiążą z nim emocjonalnie, utrwalają postawy społeczno-politycznego oraz ideowego zaangażowania. Realizacja tych doniosłych zadań jest możliwa dzięki zaangażowaniu wszystkich stron odpowiedzialnych za organizację i przebieg studiów oraz dzięki ofiarności nauczycieli akademickich i zespołów pedagogicznych szkół, z których pochodzą studiujący. Prawdziwie koleżeńska, przyjacielska postawa tych ostatnich sprawia, że dokształcający się mają należyte warunki pracy i studiów.

Oceniając pozytywnie przebieg studiów, z drugiej strony dyskutanci wskazywali szereg towarzyszących im trudności. Jedną z nich wiąże się z powołaniem 3-letnich studiów zawodowych na kierunkach wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe. Studia tego typu, uniemożliwiające uzyskanie dyplomu magisterskiego, przyjmowane są w środowiskach nauczycielskich z oporami.

Pilnego zainteresowania wymaga sprawa rozpowszechniania informacji o studiach. Zdarza się bowiem, że nauczyciele nie są w ogóle zorientowani w możliwościach studiowania, mają miejsce przypadki niechęci do podejmowania nauki. To drugie dotyczy zwłaszcza nauczycieli starszych.

Studiowanie wymaga najczęściej ogromnego trudu i poświęceń. Wiąże się to z faktem, iż większość studiujących stanowią nauczycielki obciążone obowiązkami zawodowymi i domowymi. O rozmiarze ich przeciążenia świadczą nierzadkie przypadki kłopotów ze zdrowiem.

W nieodległej przyszłości zaistnieje najprawdopodobniej potrzeba wprowadzenia dalszych zmian programowo-organizacyjnych w studiach nauczycielskich. Różne okoliczności wskazują, że dotychczasowa tradycja kształcenia w jednej specjalności przestaje być przystosowana do potrzeb nowoczesnej oświaty oraz stwarza pracującym w zawodzie wiele komplikacji.

Dalszej uwagi wymaga zabezpieczenie dydaktyczne studiujących. Ponieważ całkowite rozwiązanie tej sprawy jest nierealne ze względu na brak papieru, należy wykorzystywać każdą możliwość przyjscia z pomocą w tej dziedzinie.

Po podsumowaniu dyskusji prezydium podjęło uchwałę o dalszym doskonaleniu studiów. Uchwała pozytywnie ocenia przebieg dokształcania, wyraża uznanie wszystkim, dzięki którym odbywa się ono sprawnie, oraz wskazuje zadania związane z dalszym jej doskonaleniem. Dużo uwagi poświęca roli ZNP w tej dziedzinie.

Zadania związane z dalszym doskonaleniem studiów to m.in.:

- modernizowanie założeń programowo-organizacyjnych kształcenia pod kątem pełniejszego dostosowania go do potrzeb zreformowanego systemu oświaty,
- rozpatrzenie postulatów i opinii słuchaczy w sprawie trzyletnich studiów zawodowych na kierunkach wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe oraz dokonanie na tej podstawie ponownej analizy decyzji w sprawie ich zorganizowania,
- opracowanie i wydanie zarządzenia przyznającego studiującym korzystniejsze niż dotąd przywileje,
- poprawa ilości i jakości świadczeń socjalno-bytowych.

Rolę związku w dziedzinie doskonalenia studiów określi realizacja takich m.in. zadań, jak:

- utrwalanie atmosfery życzliwości i pomocy studiującym w szkołach, placówkach oświatowo-wychowawczych i uczelniach,
- organizowanie spotkań ze studiującymi celem zaznajomienia się z ich trudnościami oraz przyjscia im z pomocą,

- udzielanie wszechstronnej pomocy władzom oświatowym w organizowaniu i prowadzeniu kursów przygotowawczych,
- czuwanie nad zaopatrywaniem bibliotek pedagogicznych w podręczniki niezbędne studiującym,
- zapewnienie słuchaczom niezbędnych warunków socjalnych w czasie pobytu w uczelni,
- czuwanie nad respektowaniem przysługujących studiującym ulg i przywilejów.

ROMAN JUREWICZ

CENTRALNE KURSY MŁODYCH PEDAGOGÓW PROWADZĄCYCH ZAJĘCIA W UCZELNIACH KSZTAŁCĄCYCH NAUCZYCIELI

Tegoroczny kurs dla młodych nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia z pedagogiki na nauczycielskich kierunkach uniwersyteckich studiów stacjonarnych i w wyższych szkołach pedagogicznych (organizowany w Sielpi w dniach 1.IX.—14.IX. br.) jest już trzecim z kolei takiego typu spotkaniem na przestrzeni lat 1976—1978, które ze względu na swoją specyfikę, cele oraz centralny charakter zasługuje na szczególną uwagę.

Powyższa inicjatywa, zainaugurowana w roku 1976¹, okazała się w praktyce przedsięwzięciem, które znalazło szerokie uznanie zarówno wśród zapraszanych wykładowców kursu — profesorów i docentów z szeregu ośrodków akademickich Polski, jak też samych słuchaczy; adiunktów, starszych asystentów i asystentów reprezentujących kilkanaście uczelni krajowych. Corocznie bezpośrednim organizatorem kursu jest Instytut Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Warszawskiego, zaś kierownictwo naukowe spotkań sprawuje doc. dr hab. Stefan Słomkiewicz — dyrektor wspomnianego Instytutu i jednocześnie inicjator kursów.

Dotychczasowe spotkania organizowano: w Toruniu (2—5 września 1976), Puławach (28.VIII.—10.IX.1977) i w roku bieżącym w Sielpi, woj. kieleckie (1—14 września) wspólnie z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Kielcach.

Decyzja o kontynuacji kursu była rezultatem pozytywnych doświadczeń wyniesionych przede wszystkim z pierwszego spotkania w Toruniu. Wnioski z tego spotkania, wynikające m.in. z analizy uwag i postulatów uzyskanych od słuchaczy drogą specjalnej ankiety, pozwoliły na dokonanie szeregu usprawnień dydaktyczno-organizacyjnych i merytorycznych w koncepcji programu naukowego kursu w Puławach (1977).

Ogólnym celem zjazdu puławskiego było przede wszystkim pogłębienie wiedzy pedagogicznej i metodologicznej młodej kadry akademickiej. A ponadto — stworzenie jeszcze lepszych warunków wszechstronnej dyskusji naukowej na szerokim forum i wymiany doświadczeń w zakresie pracy dydaktycznej ze studentami — kandydatami na nauczycieli.

W spotkaniu uczestniczyło 35 słuchaczy z 14 ośrodków akademickich kraju: Uniwersytetu Gdańskiego, UMCS w Lublinie, Łódzkiego, Śląskiego wraz z filią w Cieszynie, UMK w Toruniu, Warszawskiego (IPKN) i Wrocławskiego oraz Wyższych Szkół Pedagogicznych w Bydgoszczy, Kielcach, Krakowie, Rzeszowie, Słupsku i Zielonej Górze.

Przed rozpoczęciem kursu — co stanowiło novum wobec spotkania toruńskiego — przyszli uczestnicy otrzymali powielone tezy z wykazem podstawowej literatury do poszczególnych tematów zajęć, umożliwiające im merytoryczne przygotowanie się do przewidzianych programem wykładów i dyskusji. Zajęcia prowadzili profesorowie i docenci z pięciu ośrodków akademickich Polski. Ogólnie — program kursu objął zagadnienia z dziedziny polityki oświatowej, dydaktyki szkoły wyższej, pedagogiki (teorii wychowania i nauczania), jej filozoficznych podstaw, a także związków korelacyjnych z naukami pomocniczymi (psychologią i medycyną). Znaczny

¹ Zob. sprawozdanie z pierwszego kursu w Toruniu; W. Komar. Kurs dla młodych nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia z pedagogiki na nauczycielskich kierunkach studiów stacjonarnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2/1977 r.

nacisk — co należy podkreślić i co wynikało z postulatów słuchaczy spotkania toruńskiego — położono na problemy metodologii badań pedagogicznych. Na uwagę zasługuje również fakt, iż do programu kursu włączono, jako jego osobny punkt, rozważania dotyczące różnych spraw aktualnej i perspektywicznej sytuacji zawodowej i socjalno-bytowej nauczycieli. Bardziej szczegółowy profil wspomnianego programu charakteryzuje tematyka poszczególnych wystąpień, która była podstawą i punktem wyjścia do dyskusji i wymiany poglądów słuchaczy w zakresie szeregu fundamentalnych problemów dotyczących zarówno pedagogiki, jak i jej związków z naukami pokrewnymi — m. in. psychologią i medycyną:

- „Główne tendencje i sprzeczności współczesnych reform szkolnych” (prof. dr Czesław Kupisiewicz — Uniwersytet Warszawski, Instytut Pedagogiki),
- „Główne tendencje reform oświatowych” (doc. dr hab. Czesław Banach — Uniwersytet Warszawski, IPKN),
- „Problemy kształcenia i dokształcania nauczycieli w związku z reformą szkolną”; „Badania procesów pedagogicznych w uczelni wyższej” (doc. dr hab. Benon Bromberg — Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Instytut Pedagogiki, Poznań),
- „Metody nauczania pedagogiki na nauczycielskich kierunkach studiów” (prof. dr Jan Kulpa — Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie),
- „Powiązania pedagogiki z psychologią w pedagogicznym kształceniu studentów”, „Zarys nowego programu pedagogiki na studiach”, „Psychologiczna koncepcja poznawcza człowieka a pedagogika” (doc. dr hab. Stefan Słomkiewicz — Uniwersytet Warszawski, IPKN),
- „Metody wychowania moralnego” (doc. dr hab. Jadwiga Bińczycka — Uniwersytet Śląski, Instytut Pedagogiki),
- „Procesy wychowania” (prof. dr Helena Izdebska — Uniwersytet Warszawski, IPKN),
- „Problemy indywidualizacji w nauczaniu” (doc. dr hab. Krystyna Kuligowska — UMCS, Instytut Pedagogiki),
- „Filozoficzne podstawy pedagogiki” (prof. dr Mieczysław Michałak — Wojskowa Akademia Polityczna w Warszawie),
- „Problemy aksjologii pedagogicznej” (doc. dr hab. Czesław Herod — Instytut Badań Pedagogicznych w Warszawie),
- „Biomedyczne podstawy wychowania” (doc. dr hab. Andrzej Jacewski — Uniwersytet Warszawski, IPKN),
- „Metodologia badań pedagogicznych” — II wykłady (doc. dr hab. Władysław Zaczyński — Uniwersytet Warszawski, Instytut Pedagogiki),
- „Problemy kształcenia i dokształcania nauczycieli w działalności ZNP” (dr Bolesław Grześ — Prezes Zarządu Głównego ZNP).

W ogólnym doborze przedstawionej problematyki wykładowej, jak już podkreślano wyżej, kierownictwo naukowe kursu starało się uwzględnić najbardziej trafne postulaty słuchaczy pierwszego spotkania w Toruniu. Położono w związku z tym większy nacisk m. in. na problemy kształcenia pedagogicznego nauczycieli, rozszerzono ilość zajęć z dziedziny metodologii nauk pedagogicznych oraz wprowadzono zagadnienia dotyczące filozoficznych podstaw wychowania i wykłady obejmujące rozważania na temat związków pedagogiki z dyscyplinami pomocniczymi, pokrewnymi. Ponadto eksponowano w sposób możliwie szeroki metodę dyskusji powykładowych.

Szczególnie godna odnotowania w kontekście omówionych wystąpień była propozycja nowej koncepcji programu pedagogiki na studiach nauczycielskich, którą w zarysie przedstawił doc. dr hab. Stefan Słomkiewicz. Program ów zakładał integrację i syntezę treści nauczania dydaktyki i teorii wychowania oraz ujęcie ich w

jednolitą strukturę wiedzy o procesach pedagogicznych, którą należy przekazywać studentom na zajęciach. Koncepcja ta wzbudziła znaczne zainteresowanie słuchaczy, jako że jej realizacja — co akcentowano w dyskusjach — może mieć istotne znaczenie dla efektywności przygotowania zawodowego nauczycieli oraz wdrażania w życie słusznych idei nauczania wychowującego i wychowania nauczającego, za którymi opowiada się nasza teoria pedagogiczna. Należy przy tym nadmienić, iż wspomniany program został uznany przez czołowych przedstawicieli naszej pedagogiki i po dyskusji nad nim uzyskał akceptację oraz został wprowadzony do praktyki w roku akademickim 1978/79.

Przebieg kursu w Puławach, podobnie jak w Toruniu, pozwolił m.in., również w oparciu o analizę wniosków i postulatów słuchaczy, na dalsze usprawnienia organizacyjno-dydaktyczne i merytoryczne spotkania w Sielpi. Zachowano, ale i jednocześnie rozszerzono, interdyscyplinarny profil tematyki programu, kładąc przy tym akcent na jego przydatność dla pracy dydaktycznej ze studentami oraz jeszcze większy niż w latach ubiegłych nacisk na metodę dyskusji jako nieodłącznego elementu wszystkich zajęć. Należy również podkreślić, iż w porównaniu do spotkań poprzednich szczególną rangę w programie naukowym kursu przyznano zajęciom seminaryjnym, których kierownictwo powierzono adiunktom. Za układ odniesienia dla dyskusji na tych zajęciach przyjęto problematykę poszczególnych wystąpień wykładowców zakładając — oczywiście w miarę możliwości — ich osobisty udział w seminariach jako konsultantów-interlokutorów.

Na zjazd w Sielpi, podobnie jak w latach ubiegłych, zaproszono wykładowców — profesorów i docentów oraz adiunktów z czołowych ośrodków akademickich Polski, a także kilkudziesięciu młodych nauczycieli akademickich reprezentujących prawie dwadzieścia uczelni w kraju². Wszyscy uczestnicy zjazdu otrzymali przed rozpoczęciem kursu powielone tezy do poszczególnych wystąpień umożliwiające merytoryczne przygotowanie się do dyskusji i seminariów przewidzianych programem.

Należy przypuszczać, iż przedstawione powyżej rozważania przemawiają na korzyść dalszej kontynuacji tego typu spotkań, argumentują naukowo-poznawczą i społeczną przydatność kursów. A co ważniejsze — wskazują na trafność przedsięwzięcia w odniesieniu do potrzeb samokształceniowych środowiska akademickiego młodych pedagogów, jak również dowodzą realnej możliwości stałego doskonalenia koncepcji programu pod względem treści i metod przekazu wiedzy oraz wzajemnej wymiany informacji.

WITOLD KOMAR

HALINA FILIPCZUK: POZNAJ SWOJE DZIECKO WSIP, Warszawa 1975

Współczesne dzieci — to przyszli budowniczo wie komunizmu, to przyszli twórcy historii. Powinny więc one żyć w społeczeństwie, którego celem jest wychowanie młodzieży nie tylko wielostronnie wykształconej, lecz i zahartowanej, zdrowej fizycznie i moralnie.

Od nas dorosłych w dużym stopniu zależy, na kogo wyrosną nasze dzieci. Problemy wychowania w rodzinie interesowały zawsze nie tylko pedagogów, lecz przede

² Szczegółowe podsumowanie spotkania w Sielpi będzie przedmiotem osobnego opracowania, za którego podstawę posłuży wnikliwa analiza opinii i postulatów zarówno wykładowców, jak też uczestników kursu.

wszystkim rodziców. Która matka, który ojciec nie marzy o tym, aby jego dzieci wyrosły na dobrych i mądrych ludzi?

Niektórzy rodzice sądzą, że dobrze znają swoje dzieci, że robią wszystko, aby prawidłowo je wychować. Niestety, nierzadko zdarza się, że w stosunkach między rodzicami a dziećmi wynikają nieporozumienia, że dzieci dopuszczają się niewłaściwych i niezrozumiałych dla dorosłych postępów. W czym więc rzecz? Często jest to rezultat niedostatecznego przygotowania części rodziców do roli wychowawców.

Wielu rodziców pragnie posiadać wiedzę, która jest konieczna dla prawidłowej organizacji wychowania w rodzinie. Pożyteczne rady w tym zakresie zawsze przyjmują oni z wielką uwagą i wdzięcznością.

Radziecki czytelnik otrzymał dobry prezent w postaci przetłumaczonej na język rosyjski i wydanej przez wydawnictwo „Progress” książki Haliny Filipczuk pt. „Poznaj swoje dziecko”.

Autorka omawia w swej książce krąg problemów związanych z wychowaniem dzieci w rodzinie. Jednym z ważniejszych warunków normalnego rozwoju dziecka jest jego zdrowie. Potrzebna jest mu więc prawidłowa opieka, która szczególnie w młodszym wieku stanowi większą część procesu wychowawczego.

Czytelnik dowiaduje się z omawianej książki, że właściwości systemu nerwowego dziecka i podejście do niego wychowawcy są wzajemnie powiązane. Znając tę zależność, rodzice mogą prawidłowo stosować metody wpływu pedagogicznego i prawidłowo rozwiązywać ważne problemy: dlaczego np. zastosowanie takich samych metod wychowawczych w stosunku do różnych dzieci nie daje tych samych rezultatów?

Ciekawe informacje otrzyma czytelnik omawianej książki również o kształtowaniu rysunkowej twórczości dziecka. Wiedza z tego zakresu pomoże mu zrozumieć, że nawet pierwsze, jeszcze nic nie przedstawiające rysunki są próbami przygotowywania się dziecka do poważnej działalności i że wymagają one od dziecka mobilizacji wielu funkcji psychologicznych — myślenia, pamięci, woli, koncentracji. Właśnie dlatego ważne jest zachęcanie dziecka do rysowania i ukierunkowywanie go w tym działaniu. W tejże książce znajdzie czytelnik wskazówki dotyczące kształtowania różnorodnych zainteresowań i formułowania duchowych potrzeb dziecka.

Podkreślając rolę rodziny w rozwoju fizycznym i moralnym dziecka, autorka rozważa problem odpowiedzialności za wychowanie dzieci zarówno ze strony matki, jak i ojca, odpowiedzialności w zakresie formułowania wartości moralnych, które powinny być zgodne z ideałami człowieka — członka społeczeństwa socjalistycznego.

Nie można nie wspomnieć, że autorka nie daje recepty, nie nawiązuje w swoich rozmyśleniach do wskazań, jak należy postępować w każdym konkretnym przypadku, lecz wciąga czytelnika w rozmowę o wychowaniu, w czasie której zachęca go do snucia refleksji na temat wychowania, zaś sprawą czytelnika jest przeprowadzenie przez pryzmat indywidualnych cech każdego dziecka tych rad i zaleceń, przez pryzmat cech już ukształtowanych pod wpływem warunków, w jakich dziecko żyje i jest wychowywane.

W przedmowie do radzieckiego wydania wydawca informuje, że w Polsce książka Haliny Filipczuk była bardzo pozytywnie oceniona przez rodziców i pedagogów. Pozostaje mi więc tylko dodać, że w Związku Radzieckim ta pożyteczna i mądra książka niewątpliwie będzie miała wielu zwolenników wdzięcznych autorce za tę publikację.

POSŁOWIE

Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego informuje, że długoletni redaktor naczelny *Ruchu Pedagogicznego* (od 1959 r.) — doc. dr hab. Waclaw Wojtyński w związku z przejściem na emeryturę poprosił o zwolnienie z zajmowanego stanowiska. ZG ZNP, uznając zasadność przedstawionych motywów, przychylił się do prośby doc. dra hab. Waclawa Wojtyńskiego.

Profil *Ruchu Pedagogicznego*, ciągle doskonalony, odzwierciedlał niepoślednią osobowość i talent organizatorski doc. dra hab. Waclawa Wojtyńskiego. Ogromne doświadczenie redakcyjne, pisarskie, naukowe i organizatorskie spożytkował bez reszty doc. dr hab. Waclaw Wojtyński w twórczej pracy redakcyjnej w *Ruchu Pedagogicznym*. Spróbujmy pokrótce prześledzić Jego drogę naukową i działalność pedagogiczną.

Doc. dr hab. Waclaw Wojtyński odbył studia wyższe w latach 1935—1939 na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, ukończył je zaś po wojnie — na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Łódzkiego w roku 1946 i uzyskał tytuł magistra filozofii w zakresie pedagogiki. Stopień naukowy doktora nauk humanistycznych nadała Mu Rada Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego na podstawie rozprawy pt. „Myśl pedagogiczna Władysława Spasowskiego na tle analizy pism i działalności”, a stopień naukowy doktora habilitowanego — w 1973 — Rada Wydziału Humanistycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie na podstawie rozprawy pt. „O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce i świecie”.

Działalność naukowa doc. dra hab. Waclawa Wojtyńskiego obejmuje trzy podstawowe dziedziny, a mianowicie: doksografię pedagogiczną (na przykładzie wybranych twórców pedagogiki), pedagogikę porównawczą, pedeutiologię (problematyka zawodu nauczycielskiego, osobowości nauczyciela oraz kształcenia nauczycieli).

W zakresie doksografii szczególnie wiele wysiłku poświęcił postaci postępowego pedagoga okresu międzywojennego, śmiałego prekursora socjalistycznej myśli w pedagogice polskiej — Władysława Spasowskiego. W roku 1961 wydał pracę monograficzną o Władysławie Spasowskim pt. „Myśl pedagogiczna Władysława Spasowskiego na tle analizy jego pism i działalności”. Jest to, jak dotąd, najpełniejsza i najlepsza monografia o poglądach Władysława Spasowskiego.

Zainteresowania doc. dra hab. Waclawa Wojtyńskiego pedagogiką porównawczą nawiązywały się w latach sześćdziesiątych. W licznych artykułach i rozprawach publikowanych m. in. na łamach *Ruchu Pedagogicznego*, opartych na źródłowych materiałach piśmiennictwa zagranicznego, zajmuje się systemami szkolnymi oraz kształceniem nauczycieli w różnych krajach.

Najistotniejsze jednak w twórczości i działalności naukowej doc. dra hab. Waclawa Wojtyńskiego były i pozostały do końca zainteresowania problematyką zawodu nauczycielskiego, osobowości nauczyciela i jego kształceniem. Na tym polu ma On dorobek najpoważniejszy. Doc. dr hab. Waclaw Wojtyński należy do grona naszych najlepszych znawców zagadnień pedeutiologicznych. Czołowym osiągnięciem twórczym w tym zakresie jest opracowanie obszernej monografii pt. „O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce i na świecie”, wydanej w roku 1971. Stanowi ona syntezę dotychczasowego dorobku pedeutiologii. Książka ukazała się bezpośrednio przed reformą studiów nauczycielskich, kiedy skończono z dotychczasowym dualizmem kształcenia nauczycieli i wprowadzono od dawna oczekiwaną, postulowaną również przez Autora książki, jednolitość kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym.

Doc. dr hab. Waclaw Wojtyński ma w swoim dorobku bogate doświadczenia jako działacz oświatowy i związkowy. W latach 1961—65 był dyrektorem Departamentu Kształcenia Nauczycieli w Ministerstwie Oświaty, a po połączeniu w 1966 roku Mi-

nisterstwa Oświaty z Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego był w latach 1966—70 w nowym Ministerstwie wicedyrektorem Departamentu Studiów Uniwersyteckich, Ekonomicznych i Pedagogicznych. Szczególnie jednakże swoją głęboką wiedzę i umiejętności wykorzystał w kształceniu kadr nauczycielskich jako nauczyciel akademicki (WSP) w Siedlcach i w działalności pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego. Już w roku 1945 podjął pracę w Zarządzie Głównym ZNP, najpierw na stanowisku sekretarza naukowego reaktywowanego Instytutu Pedagogicznego ZNP w Warszawie, w latach 1948—50 i 1957—60 pełnił funkcje kierownika Wydziału Pedagogicznego i zarazem sekretarza Zarządu Głównego ZNP.

Doc. dr hab. Wacław Wojtyński, człowiek o wszechstronnym i bogatym dorobku naukowym, szczególnie blisko związanym ze sprawami nauczyciela i jego pozycji społecznej oraz zawodowej, jest dla nas wzorem Kolegi-Związkowca, znakomitym i długoletnim redaktorem czasopism związkowych. Jego niespożyta energia w pracy pedagogicznej i działalności związkowej, w ukształtowaniu profilu cenionego w środowiskach naukowych w kraju i za granicą czasopisma ZG ZNP *Ruchu Pedagogicznego*, a zarazem ogromny takt w kontaktach międzyludzkich, zjednały Mu liczne grono przyjaciół w naszym Związku. Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego bardzo serdecznie dziękuje Kol. doc. drowi hab. Wacławowi Wojtyńskiemu za dotychczasową i niezwykle twórczą pracę w redagowaniu i ciągłym doskonaleniu profilu czasopisma ZG ZNP *Ruchu Pedagogicznego*, a także liczy na dalszą i owocną współpracę.

DR BOLESŁAW GRZEŚ
PREZES ZARZĄDU GŁÓWNEGO ZNP

KRONIKA ZAGRANICZNA

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

Czechosłowacja

BEŇO M.: Z III medzinárodného seminára mladých pedagógov.

Jednotná Škola 1978 č. 3 s. 266—269.

(Sprawozdanie z III międzynarodowego seminarium młodych pedagogów, które odbyło się w Oberhofie w okresie 9—19 listopada 1977 r. W seminarium uczestniczyło 87 młodych pracowników naukowo-pedagogicznych z 9 krajów socjalistycznych. Omawiano zagadnienia przechodzenia na 10-letnią obowiązkową szkołę średnią oraz zagadnienia orientacji zawodowej. Z Polski odnotowano wystąpienie doc. Tułskiego).

RAKYTA V.: Medzinárodná konferencia a výstava učebných pomuček v Budapešti.

Jednotná Škola 1978 č. 3 s. 272—277.

(Konferencja i wystawa pomocy dydaktycznych odbyła się w Budapeszcie w październiku 1977 r. Szymański Zdzisław wystąpił z referatem: Reforma systemu szkolnego a rozwój pomocy dydaktycznych).

Niemiecka Republika Demokratyczna

PASCHEK Werner: *Języki Obce w Szkole*. Jahrgang 1976.

Fremdsprachenunterricht 1978 Heft 2/3 S. 133—134.

(Przegląd zawartości czasopisma *Języki Obce w Szkole* rocznik 1976)

Republika Federalna Niemiec

ARNOLD Udo: Schulbuchrevision zwischen Politik und Didaktik.

Ein Beitrag zu den deutschpolnischen Schulbuchgesprächen.

Deutsche Schule 1978 Heft 2 S. 81—90.

(Z punktu widzenia strony niemieckiej omawia problematykę i przebieg prac działającej pod patronatem UNESCO komisji polsko-niemieckiej do spraw weryfikacji treści podręczników historii używanych w szkołach Republiki Federalnej Niemiec).

MICHAELIS Ilse: Siesicka Krystyna: Wir sind keine Sonntagskinder. (Schneider, München 1975), 152 S.

Deutsche Schule 1978 Heft 2 Dodatek: Informationen Jugendliteratur und Medien Jugendschriften Warte 1/78 S. 16.

(Krótkie omówienie krytyczne wydanej w RFN książki Siesickiej Krystyny: Nie jesteśmy dziećmi urodzonymi w niedzielę)

Związek Radziecki

SERGEEVA A. V.: Javlenija interferencii v russkoj reči Poljakov.

Ruskij Jazyk v Nacional'noj Škole 1978 nr 2 s. 41—45.

(Artykuł poświęcony zagadnieniom interferencji występującej u Polaków posługujących się językiem rosyjskim. Interesujący materiał dla językoznawców i nauczycieli języka rosyjskiego).

Opr. ANNA KRÓL

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ 545

СТАТЬИ

РОМАН ШУЛЬЦ — Школа как предмет адаптационного процесса 547
ИРЕНА ЮНДЗИЛЛ — Перспективы развития воспитательно-специальных функций
в реформированной 10-летней школе 561
ТАДЕУШ КОВАЛЬСКИ — Работа учителей с олимпиадами 571
ГЕНЕЗА ИЗДЕБСКА — Влияние психологического фактора на процесс воспи-
тания молодого поколения 586

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

АЛЕКСАНДР МАЦЕША — Структура и функция современной системы управ-
ления просветительской системой в Великобритании 592

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ВЛАДИСЛАВ ПУСЬЛЕЦКИ — Разновидность и единство познавательной ак-
тивности ученика 605

ИСПИТАНИЯ — ПРОБЫ — ИССЛЕДОВАНИЯ

ГЕНРИКА КВЯТКОВСКА — Характеристика функционирования лекции в си-
стеме заочного обучения 618
НИНА ТОМАШЕВСКА — Школьные телевизионные передачи по физике 627
ЕВА ГУТТМЕЕВ — Детские интерпретации литературных текстов о символи-
ческом смысле 635

РЕЦЕНЗИИ И ДОКЛАДЫ ИЗ КНИГ

ДАНУТА ВОЙТКОВСКА — Вацлав Стрыковский: Введение в теорию дидакти-
ческого фильма 645
МИРОСЛАВ ШИМАНСКИ — Фридрих Рафалович Филиппов: Всеобщее среднее
образование в СССР. Социологические проблемы 647
ЕВА КУБЯК-ЮРЕЦКА — Станислав Чайка: Воспитывающее предприятие 650

ДОКЛАДЫ ИЗ ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Просмотр польских педагогических журналов 656

ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

РОМАН ЮРЕВИЧ — Ход учебы работающих учителей 661

ХРОНИКА СТРАНЫ

ВИТОЛД РОМАР — Всеобщий курс для вузовских учителей 665
БОРИС ВЕРТЕХОВСКИЙ — Знаш ли своего ребенка? 667
БОЛЕСЛАВ ГЖЕСЬ — Послесловие 669

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

АННА КРУЛЬ — Просветительские полоница в зарубежных журналах 671

CONTENTS

EDITORS NOTE

ARTICLES

ROMAN SCHULZ: School as the Object of Adaptation Process	547
IRENA JUNDZIŁŁ: The Perspectives of Development of Educational Functions in 10-Year Reformed School	561
TADEUSZ KOWALSKI: The Teachers Work with School Competition Winners	571
HELENA IZDEBSKA: The Influence of Psychological Factor on Educational Process	586

SCHOOL AND EDUCATION IN THE CONTEMPORARY WORLD

ALEKSANDER MACIESZA: The Structure and the Functions of Administration System of Education	592
--	-----

DISCUSSIONS AND POLEMICS

WEADYSŁAW PUSLECKI: The Pupil's Cognitive Activity — Its Variety and Unity	605
--	-----

EXPERIENCES — TRIALS — RESEARCH

HENRYKA KWIATKOWSKA: The Characterization of Functioning of Lecturer in the System of Extramural Studies	618
NINA TOMASZEWSKA: TV Programmes on Physics for Schools	627
EWA GUTTMEJEW: The Children Interpretation of Belletristic Texts of Symbolic Meaning	635

BOOK REVIEWS AND REPORTS

DANUTA WOJTKOWSKA: Wacław Strykowski: The Introduction to Theory of Didactic Film	645
MIROŚLAW SZYMAŃSKI: Fridrich Rafałowicz Filippow: The Universal Secondary Education in Soviet Union The Sociological Problems	647
EWA KUBIAK-JURECKA, STANISŁAW CZAJKA: The Educating in Institution	650

REPORTS FROM PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Review of Polish Pedagogical Periodicals	656
--	-----

THE ACTIVITY OF POLISH TEACHERS ASSOCIATION

R. J.: The Course of Extramural Studies for Teachers	661
--	-----

COUNTRY CHRONICLE

WITOLD KOMAR: All-Polish Course for Young Lecturers	665
BORYS WIERTIECHOWSKIJ: Know Your Child	667
BOLESŁAW GRZEŚ: The Epilogue	669

ABROAD CHRONICLE

ANNA KRÓL: Polish Pedagogical Documents in Abroad Periodicals	671
---	-----

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”. WARSZAWA 1978 R.

Nakład 4880. Wydanie I. Ark. wydawn. 10,9. Ark. druk. A1 — 10,9. Papier druk. sat. Kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w lipcu 1978 r. Podpisano do druku w październiku 1978 r. Druk ukończono w listopadzie 1978 r. Indeks 37492

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2
Zam. 1739. L-5

KOMITET REDAKCYJNY

*Mieczysław Puto (sekr. red.), Stefan Stomkiewicz (red. nacz.), Edmund Staszyński,
Władysław Sordyl, Ryszard Więckowski*

RADA REDAKCYJNA

*Ludwik Bandura, Kazimierz Denek, Henryk Gąsior, Irena Jundziłł, Józef Kozłowski,
Krzyszyna Kuligowska, Zbigniew Kwieciński, Mieczysław Oryl, Alojzy Pawlik,
Mieczysław Pęcherski, Zygmunt Wiatrowski*

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

*Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i za-
strzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.*

Prenumeratę przyjmują Oddziały RSW „Prasa-Książka-Ruch” oraz urzędy pocztowe i doręczyciele w terminach:

- do dnia 25 listopada na styczeń, I kwartał, I półrocze i cały rok następny;
- do dnia 10 każdego miesiąca (z wyjątkiem grudnia) poprzedzającego okres prenumeraty.

Jednostki gospodarki uspołecznionej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne oraz wszelkiego rodzaju inne zakłady pracy składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa-Książka-Ruch”.

Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW, oraz prenumeratorzy indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 55% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.

Warunki prenumeraty

rocznie	zł 48
w kraju: półrocznie	zł 24
cena pojedynczego numeru . . .	zł 8