RUCH PEDAGOGICZNY

Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna
BIBLIOTEKA
Zielona Góra

4

ROK XXIII (LV) LIPIEC — SIERPIEŃ 1981

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

WŁADYSŁAW CICHOŃ: Tendencje rozwojowe aksjologii 457
ANDRZEJ GAWROŃSKI: Problemy oświatowo-wychowawcze polonii australijskiej 468
IRENA GRODZICKA, MARIANNA MAREK-RUKA: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli szkół specjalnych na terenie Finlandii 477
STANISŁAW KAWULA, LUCYNA REJMANOWSKA: Model organizacyjny centrum kształcenia ustawicznego 480
JANINA MACIASZKOWA: Rodzina-środowisko wychowawcze, jego właściwości i uwarunkowania 489
ROMAN SCHULZ: Tożsamość pedagogiki współczesnej 498
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Badanie zadań i czynności zawodowych nauczycieli jako podstawa dla modernizacji ich kształcenia i doskonalenia 516
KAZIMIERZ WALIGÓRSKI: Organizacyjne uwarunkowania pracy nauczyciela 522

POSTĘP PEDOGOGICZNY

CZESŁAW BERKA: Wybrane problemy metodologii badań innowacyjnych 530
HENRYK GĄSIOR: Udział nauczycieli w innowacjach pedagogicznych, stale aktualny 537
WACŁAW STRYKOWSKI, ANTONI ZAJĄC: Efektywność poliekranowej projekcji statyczno-dynamicznej w nauczaniu 547

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

HENRYK CUDAK, MARIAN JAKUBOWSKI: Poglądy J. Cz. Babickiego na wychowawcę-opiekuna 557
BARBARA ISKRA-KOTOWSKA: Z badań nad uwarunkowaniami uspołecznienia dzieci i młodzieży 567
BARBARA NIEDOŚPIAŁ: Z zagadnień motywacji uczenia się uczniów o różnym poziomie umysłowym 575
WŁADYSŁAW PUŚLECKI: Strukturalizacja semantyczna tekstu jako metoda skutecznego uczenia się 578
MARIAN SŁAWIŃSKI: Treści kształcenia ogólnego w procesie przygotowania zawodowego 584

RECENZJE Z KSIĄŻEK

LUDWIK BANDURA: Heinz Grassel, Kurt R. Bach: Kinder und Jugendsexualität 592
JÓZEF KILIANEK: Tadeusz Lewowicki: Kształcenie uczniów zdolnych 593
RYSZARD ŁUKASZEWICZ: Ryszard Borowicz: Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja 596
PAULINA EWA POCHRZĘST: Przełom w psychologii. Wybrał i wstępem opatrzył Kazimierz Jankowski 601
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Janina Maciaszkowa: O współżyciu w rodzinie 605

KRONIKA KRAJOWA

EDWARD HOMA: W sprawie kształcenia i dokształcania nauczycieli . . . 607
JÓZEF MART: Z działalności Sekcji Szkolnictwa Specjalnego 610
ANNA ZAROW-NITOŃ: Prof. dr Jan Konopnicki 612

ROK XXIII (LV) LIPIEC—SIERPIEŃ NR 4

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ – PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

PL ISSN 0483-4992

Nr indeksu 37492

ARTYKUŁY

WŁADYSŁAW CICHOŃ
KRAKÓW

TENDENCJE ROZWOJOWE AKSJOLOGII

Zagadnienia ogólnej teorii wartości zwanej aksjologią wyrastają z problematyki wszystkich tych dyscyplin, które związane są z człowiekiem i światem specyficznie ludzkim. Ranga aksjologii rośnie wraz z uświadamianiem sobie doniosłości problematyki wartości w rozwiązywaniu trudności i konfliktów, które niesie z sobą współczesny świat. Jednakże dotychczasowe teorie aksjologiczne są tylko pewnymi próbami i nie dają jednoznacznego rozstrzygnięcia zagadnienia wartości. Wiąże się to z trudnościami, które napotyka zbudowanie aksjologii ogólnej. Artykuł niniejszy podejmuje próbę ukazania aksjologii jako samodzielnej dyscypliny badawczej. Punktem wyjścia przedstawionych rozważań jest analiza głównych nurtów i tendencji rozwoju aksjologii oraz najczęściej spotykanych poglądów na zagadnienie wartości. Analizy te, ukazujące wagę teoretycznych badań aksjologicznych oraz miejsce tej dyscypliny w obrębie nauk filozoficznych, zmierzają zarazem do systematyzującego ujęcia współczesnych koncepcji aksjologii.

KSZTAŁTOWANIE SIĘ PROBLEMATYKI AKSJOLOGICZNEJ

I. Problem wartości jest jednym z tych zagadnień, które przewijają się przez całą historię filozofii stając się często nie tylko bodźcem do badań filozoficzno-humanistycznych, ale także czynnikiem, który te badania ogniskuje i ukierunkowuje. Zagadnienie to różnie ujmowano,

różnie też formułowano jego rozwiązania — w zależności zarówno od panujących poglądów na przedmiotową rzeczywistość, jak też od dążeń, pragnień i duchowych potrzeb ludzkich. Zdając sobie sprawę z rozległości tej problematyki, której historia wymaga osobnych analiz, warto wszakże zwrócić uwagę na charakterystyczną dwoistość historycznego rozwoju aksjologicznych badań. Aksjologia bowiem — pod względem krystalizowania się jej problematyki — stopniowo wyodrębniała się w ciągu swego rozwoju od innych dyscyplin filozoficznych, z drugiej zaś strony — pod względem swego postępowania badawczego — zrastała się z nimi coraz mocniej. Chcąc więc ukazać kształtowanie się problematyki aksjologicznej, trzeba właśnie rozważyć owe zależności, ujmując aksjologię na tle rozwoju ogólnej filozofii bytu, społeczeństwa i antropologii filozoficznej.

Związek aksjologii z problematyką innych dyscyplin filozoficznych ma swoje uzasadnienie we wzajemnym splataniu się przedmiotu tych nauk. Konstytuowanie się odrębnej problematyki aksjologicznej następowało poprzez wyłanianie się swoistych zagadnień, które wykraczały poza kompetencje badawcze takich nauk, jak ontologia, teoria poznania czy filozofia człowieka. Były to zagadnienia dotyczące wartości. W ten sposób obok klasycznej problematyki bytu wyodrębniała się stopniowo w filozofii problematyka wartości tworzących przedmiot aksjologii. Ten proces kształtowania się zagadnień badań aksjologicznych stanowił jeden ze wspomnianych wyżej dwóch nurtów rozwoju aksjologii.

Wyodrębnianie się problematyki aksjologicznej wśród zagadnień teorii bytu następowało w zależności od charakteru związku, jaki przyjmowano między ontologią a aksjologią. Wyróżniają się tu zwłaszcza trzy różne sposoby ujmowania tego stosunku. Zależą one z kolei od założeń metafizycznych, określających stosunek między bytem a wartością.

Udzielanie problematyce aksjologicznej statusu względnej niezależności od innych dyscyplin filozoficznych dokonywało się najczęściej poprzez wskazywanie jej przedmiotowej odrębności badawczej. Uznawano mianowicie — nawiązując do niektórych starożytnych poglądów — iż byt i wartość to dwie odmienne, niezależne od siebie metodologicznie dziedziny dociekań filozoficznych. W ten sposób powstawały różne systemy filozofii bytu, tworzone bez względu na dającą się w nich wydobyć problematykę aksjologiczną. Obok nich rodziły się też systemy filozofii wartości, akcentujące swą niezależność od teorii bytu. Takie postawienie sprawy zakładało, iż wartość i byt to pojęcia od siebie niezależne, określające dziedziny wymagające odrębnych badań.

Inny z kolei sposób ujmowania związku aksjologii z ontologią polegał na tym, że wyodrębniając problematykę dotyczącą wartości z zakresu

zagadnień filozoficznych podkreślano jej związek z teorią bytu. Opierało się to na założeniu, iż sama wartość jest również czymś istniejącym, a zatem jest swoistego rodzaju bytem. W związku z tym filozofia wartości czy aksjologia musiała być rozumiana jako część szeroko pojętej filozofii bytu czy ontologii.

Wreszcie trzecia z tendencji, zmierzająca do wyraźnego wyodrębnienia problematyki aksjologicznej, charakteryzowała się uznawaniem ontycznej nadrzędności wartości. Przy takim akcentowaniu roli wartości w budowie wszystkiego, co istnieje, teorię wartości nie tylko traktowano niezależnie od teorii bytu, ale co więcej — to właśnie teorię bytu od niej uzależniano. Przyjmowano mianowicie, że coś jest bytem o tyle tylko, o ile samo jest wartością bądź też partycypuje w świecie wartości. Toteż wszelka teoria bytu powinna być według tej koncepcji budowana w aspekcie aksjologicznym, a więc z punktu widzenia istniejących w bycie wartości.

Drugi z nurtów rozwoju aksjologii, ujęty w aspekcie sposobów poznawania wartości, dotyczył głównie metodologicznych powiązań tej dyscypliny z innymi naukami filozoficznymi. Stosowanie nowych metod badawczych w filozofii i odkrywanie nowych dziedzin ludzkiego poznania miało także wpływ na kształtowanie się aksjologicznego postępowania badawczego.

Postęp ten z jednej strony wzbogacał teorię poznania wartości, z drugiej jednak powodował nadmierne i nie zawsze uzasadnione przenoszenie metod badawczych innych dyscyplin do aksjologii. Działo się to przede wszystkim wówczas, gdy uznawano — zakładając ontyczną jednorodność i jednolitość wartości i bytu — wspólność źródeł ontologicznego i aksjologicznego poznania. Badano więc wartości tymi samymi metodami, jakimi badano w ogóle byt [1]. Redukowanie wartości do neutralnego aksjologicznie bytu prowadziło w konsekwencji do zapoznania swoistości rzeczywistego świata wartości i niezbędnych dla jego poznania specyficznych metod badawczych.

Orientacja taka wywoływała z kolei zrozumiały sprzeciw, domagający się uznania odrębnych źródeł poznania aksjologicznego, które byłyby w stanie ukazać naturę wartości oraz to, co dla nich istotne, w przeciwieństwie do wszystkiego, co wartością nie jest — do bytu traktowanego w rozważaniach ontologicznych jako coś neutralnego pod względem wartości. W ten sposób zrodziły się poglądy podkreślające rolę poznania pozaracjonalnego w dziedzinie aksjologii, szczególnie zaś poznania zawierającego określone momenty emocjonalne. Okazało się, że w dziedzinie poznania wartości nie można pomijać sfery emocjonalnej

[1] Odnosi się to przede wszystkim do stanowiska scjentystycznego, interpretującego rzeczywistość aksjologiczną w sposób przyrodniczy. W takiej interpretacji świat wartości zostaje po prostu nie dostrzeżony i w ten sposób niejako wyłączony z naukowego badania i poznania.

i że może być ona nawet źródłem swoistego dla aksjologii apriorycznego poznania emocjonalnego [2].

Oprócz wyróżnionych koncepcji kształtujących rozwój teorii poznania wartości zjawiały się również poglądy radykalnie negujące możliwość wszelkiego filozoficznego i naukowego poznania aksjologicznego: zarówno racjonalnego, jak i emocjonalnego. Poglądy te znalazły przede wszystkim wyraz w antyfilozoficznych i scjentystycznych teoriach np. neopozytywizmu. Wraz z większością zagadnień filozoficznych odrzucano również problematykę aksjologiczną, uważając za naukowe badanie jedynie psychicznych i fizycznych zachowań się ludzi wobec tego, co „uchodzi" za dobre i złe.

W ten sposób powstały różne nauki szczegółowe, związane częściowo z problematyką aksjologiczną, takie jak: psychologia czy socjologia moralności, historia moralności itd. Nauki te jednak nie podejmowały i — jako dyscypliny szczegółowe — nie mogły podjąć teoretycznej problematyki ogólnoaksjologicznej i tym samym niewiele wniosły do badań nad wartościami [3].

Scharakteryzowane ogólnie nurty rozwojowe aksjologii w wielu różnych odmianach historycznych przenikały się wzajemnie w dziejach tej dyscypliny badawczej. Doprowadziły one wszakże do wykrystalizowania się współcześnie samodzielnej pozycji aksjologii jako nauki i jej odrębności od innych nauk filozoficznych. Tym niemniej właściwe zrozumienie roli, jaką aksjologia spełnia w dzisiejszej filozoficznej wiedzy o świecie, a także jej swoistości w odniesieniu do innych dyscyplin filozoficznych, wymaga zdania sobie sprawy z powiązań, jakie łączą ją przede wszystkim z badaniami ontologicznymi, epistemologicznymi i antropologicznymi. Mimo zróżnicowań w ujmowaniu aksjologii we współczesnej nauce — zawsze uwidaczniają się jej przedmiotowe i metodologiczne związki z teorią bytu i teorią poznania. U podstaw koncepcji aksjologii muszą bowiem leżeć założenia metafizyczne lub ontologiczne oraz epistemologiczne, określające miejsce wartości w obrębie bytu oraz sposób ich poznawczego ujęcia. Z tego powodu szeroko pojęta koncepcja aksjologii opierać się musi na wynikach badań dotyczących natury świata wartości i jego powiązań ze światem rzeczy. Ukazane nurty rozwojowe aksjologii zmierzały na ogół w kierunku krytycznego ujęcia wymienionych wyżej założeń. Tendencja ta rozwija się również współcześnie. Nie jest to jednak rozwój jedno-

[2] Zagadnieniom tym poświęciła obszerne studium Hanna Buczyńska-Garewicz. Por.: Uczucia i rozum w świecie wartości. Wrocław 1975.

[3] Swoistość wartości wymaga również specjalnych metod do ich rozpoznawania. W przeciwnym przypadku szereg zagadnień z dziedziny kultury czy moralności znajduje albo niewłaściwe rozwiązanie, albo wprost zostają one pominięte w badaniach naukowych ze względu na niemożność ich sformułowania. Zwracał na to uwagę m.in. Florian Znaniecki, pisząc: „Każda teoria naukowa jest przede wszystkim prawdziwą tylko w odniesieniu do tej klasy zjawisk, na podstawie której została utworzona..." (Wstęp do socjologii. Poznań 1922, s. 30).

kierunkowy. Podobnie jak w dotychczasowych dziejach aksjologii, tak i obecnie istnieje wiele zróżnicowanych stanowisk aksjologicznych i wiele odmiennych koncepcji dotyczących miejsca aksjologii we współczesnej nauce.

II. Szczególnego znaczenia zagadnienia te nabrały w wieku XX. Zainteresowanie problematyką aksjologiczną wzrosło zarówno na płaszczyźnie dążeń czysto teoretycznych, jak i potrzeb płynących z praktyki wynikającej z nowej sytuacji, w jakiej znalazł się człowiek i ludzka świadomość poznawcza w świecie współczesnym. Rozwój badań aksjologicznych i ich doniosłe znaczenie spowodowały nawet, iż uważa się czasem, że aksjologia jako wyodrębniona dyscyplina filozoficzna powstała dopiero w naszym stuleciu. Chociaż historyczny rozwój badań aksjologicznych doprowadził ostatnio do stosunkowo przejrzystego ujęcia ich przedmiotu i uściślenia metod poznawczych, istnieje obecnie w filozofii wiele odmiennych i nawet przeciwstawnych sobie stanowisk wobec aksjologii. Nie sposób tutaj przedstawiać wszystkich współczesnych poglądów. Warto wszakże ukazać kilka z nich — jak się wydaje — najbardziej charakterystycznych, zwłaszcza zaś takich, wokół których koncentrują się typowe koncepcje badań dotyczących wartości. Interesujące są tutaj w szczególności dwa decydujące aspekty tych koncepcji: ich stanowisko wobec przedmiotu oraz wobec źródeł i sposobów poznania aksjologicznego.

Rozwój aksjologii i dążenie do ukonstytuowania jej jako samodzielnej dyscypliny badań filozoficznych nie przezwyciężyły bynajmniej stanowisk odmawiających jej możliwości przekształcenia się w odrębną dziedzinę badań teoretycznych. Charakterystyczny był np. pogląd, że aksjologia — tak jak metafizyka i w ogóle klasyczne problemy filozofii — ma charakter pozanaukowy, gdyż nie da się sprowadzić przedmiotowo do żadnej z tzw. nauk szczegółowych. Tym samym kwestionuje się istnienie typowo aksjologicznych źródeł poznania oraz metod naukowego badania wartości. Ujęcie takie występowało zwykle w dwóch odmianach: psychologistycznej i fizykalistycznej. W pierwszym przypadku za sensowne uważano jedynie zajmowanie się zjawiskami psychicznymi, które rodzą się w bezpośrednim obcowaniu z wartościami, i uprawiano najczęściej tzw. psychologię moralności, zaś wszelkie wartości pozamoralne sprowadzano do odpowiednich stanów emocjonalnych (np. przyjemności, przykrości, rozkoszy, wygody, podobania się itd.). W drugim natomiast przypadku — bądź odrzucając pozafizykalną rzeczywistość, bądź uważając ją za zasadniczo niepoznawalną — przyjmowano za możliwe badanie jedynie różnych zachowań się człowieka wobec innych ludzi, zachowań, które podlegają społecznej ocenie w aspekcie dobra i zła moralnego. W ten sposób powstawały takie dyscypliny badawcze, jak socjologia moralności, psychologia moralności, historia moralności i wiele innych nauk szczegółowych, należących wspólnie do tego, co nazywano

najchętniej badaniami z teorii moralności. Typowymi przedstawicielami tej grupy stanowisk byli m.in. Moritz Schlick i Maria Ossowska[4].

Przeciwieństwem przytoczonych poglądów neopozytywistycznych jest koncepcja wywodząca się z nurtu filozofii fenomenologicznej. Jej reprezentatywnymi przedstawicielami są Max Scheler i Nicolai Hartmann, a w Polsce Roman Ingarden. Podstawowe twierdzenia tej koncepcji — różnie zresztą kształtującej się u różnych autorów — przyjmują, że aksjologia ma swój odrębny i swoisty przedmiot badania — świat wartości odmienny zarówno od rzeczywistości czysto fizykalnej, jak i od dziedziny ludzkich przeżyć psychicznych. Przyjmuje się zarazem, że wartości są dostępne odpowiedzialnemu naukowo poznaniu i — co więcej — że można je badać tak, jak są one dane w ich bezpośrednim doświadczeniu. W związku z tym postuluje się potrzebę traktowania aksjologii jako samodzielnej nauki filozoficznej, nie dającej się sprowadzić ani do innych dyscyplin filozoficznych, aczkolwiek pozostaje ona z nimi w ścisłych związkach, ani też do nauk szczegółowych.

Obok poglądów nastawionych fenomenologicznie istnieje obecnie także wiele innych stanowisk nie odrzucających aksjologii jako samodzielnej nauki. Należą tu m.in. myśliciele zajmujący się teorią wartości na gruncie współczesnego neotomizmu, a także innych koncepcji filozofii chrześcijańskiej, np. personalizm chrześcijański.

Nie ulega wątpliwości, że oprócz zarysowanych wyżej dwóch krańcowo zorientowanych tendencji w sprawie przedmiotu i możliwości badań aksjologicznych istnieje współcześnie wiele poglądów pośrednich, w różnym stopniu zbliżających się do wskazywanych tu koncepcji, a także łączących czasem ze sobą ich pewne elementy. Charakterystycznym przykładem jest zwłaszcza stanowisko marksistowskie. Z jednej bowiem strony nie odrzuca ono możliwości teorii wartości jako naukowej dyscypliny filozoficznej, z drugiej natomiast nie przyjmuje w pełni autonomii metod poznania wartości. Świat wartości jest dla marksizmu ściśle związany z człowiekiem i jego aktualną sytuacją w warunkach społeczno-historycznych; dlatego badanie wartości ujmuje się w łączności z innymi naukami społecznymi. Mimo pewnych zróżnicowań w obrębie samego stanowiska marksistowskiego podstawową tendencją badawczą jest

[4] Ich poglądy kryją w sobie nastawienie bądź psychologistyczne, bądź socjologiczne i — jako takie — są on pokrewne pozytywizmowi i szkole Durkheima, gdzie badania nad moralnością ograniczały się do czystego opisu zjawisk moralnych jako faktów społecznych bez ich oceniania i zalecania. W ujęciu opisowym nie chodzi o to, dlaczego np. coś jest moralnie dobre, coś moralnie złe, lecz jedynie o to, co ludzie w danym środowisku i w danym czasie za takie uważali. Z podobnym poglądem spotykamy się właśnie w pracy Marii Ossowskiej. Autorka zaznacza, że uprawiana przez nią dyscyplina, której dała nazwę nauki o moralności, „niczego w zakresie moralności nie ocenia i niczego nie zaleca, tylko próbuje np. jak najrzetelniej zanalizować i wyjaśnić panujące w danym środowisku oceny moralne i obowiązujące w nim normy, próbuje dociec motywów, które pchają ludzi zarówno do chwalonego, jak i do ganionego w danym środowisku postępowania". M. Ossowska: Podstawy nauki o moralności. Warszawa 1966, s. 10. Por. także M. Schlick: Zagadnienia etyki. Warszawa 1960.

tutaj dążność do historycznej i społecznej interpretacji faktów moralnych — dążność przejawiająca się w chęci zbudowania nie tyle filozoficznej teorii wartości, co raczej teorii moralności jako integralnego składnika tzw. świadomości społecznej. W związku z tym stosowane metody badawcze są zbliżone do metod nauk szczegółowych, takich jak nauki społeczno-ekonomiczne. Marksistowskie badania nad wartościami znajdują się zresztą współcześnie ciągle jeszcze w stadium poszukiwania i utrwalania swych podstaw teoretycznych [5].

Dotychczasowe uwagi miały na celu zarysowanie niektórych wiodących tendencji rozwoju badań aksjologicznych i głównych nurtów współczesnych dociekań dotyczących wartości. Kształtowanie się aksjologii jako samodzielnej dyscypliny filozoficznej ujęte zostało z dwóch związanych ze sobą punktów widzenia. Rozpatrzono koncepcję aksjologii ze względu na jej przedmiot oraz na źródła i metody poznania wartości. We wszystkich uwzględnionych tu stanowiskach dało się zauważyć powiązanie między aksjologią a innymi naukami filozoficznymi. Powiązanie to znajdowało wyraz w nieodzowności przyjmowania określonych założeń metafizycznych i epistemologicznych, leżących u podstaw każdej koncepcji aksjologii. Nie wszystkie stanowiska przyjmowały te założenia z równą świadomością metodologiczną, tym niemniej we wszystkich były one zawarte i co więcej — musiały być przyjmowane. Ukazuje się tutaj określony związek między koncepcją aksjologii a koncepcją filozofii w ogóle — związek, który decyduje o miejscu aksjologii w obrębie systemu nauk filozoficznych oraz o roli aksjologii w stosunku do nauk szczegółowych. Chcąc ukazać znaczenie filozoficznych badań dotyczących wartości oraz wypływającą stąd doniosłość aksjologii dla codziennej ludzkiej indywidualnej i społecznej praktyki, trzeba będzie podjąć poniżej próbę uporządkowania najczęściej spotykanych poglądów na zagadnienie wartości. Osiągnięcie wglądu w tę problematykę i zrozumienie wagi badań aksjologicznych w filozofii i naukach o człowieku opierać się musi na systematyzującej analizie współczesnych koncepcji aksjologii.

KONCEPCJE AKSJOLOGICZNE

Podstawowe różnice w kierunkach rozwojowych aksjologii skupiają się wokół zagadnień dotyczących przedmiotu, źródeł i metod poznania aksjologicznego. Wyłania się zatem zasadnicze kryterium, które może posłużyć do próby systematycznego uporządkowania wielu dawnych i współczesnych stanowisk dotyczących koncepcji badań aksjologicznych. Kryterium to ma zasadnicze znaczenie również dlatego, ponieważ de-

[5] Por. np. M. Fritzhand: Główne zagadnienia i kierunki metaetyki. Warszawa 1970, rozdz. I, oraz tegoż autora: O niektórych właściwościach etyki marksistowskiej. Warszawa 1974.

cyduje ono zarazem o określeniu miejsca aksjologii w systemie nauk. Umożliwia wskazanie pozaaksjologicznych (metafizycznych, ontologicznych i epistemologicznych) założeń leżących u podstaw różnych koncepcji aksjologii oraz pozwala na określenie stosunku aksjologii do nauk szczegółowych. Z tego też względu momentem porządkującym stanowiska aksjologiczne będzie tutaj z jednej strony sposób rozstrzygnięcia zagadnienia przedmiotu badań aksjologicznych, z drugiej natomiast — problemu źródeł i metod poznania aksjologicznego. Główną rolę odgrywa tu rozumienie wartości. Na ogół bowiem za swoisty przedmiot badań aksjologii uznaje się wartości, zaś przyjmowane sposoby ich poznawania określają metodę badań. Toteż przyjęcie czy odrzucenie określonej koncepcji wartości decyduje o koncepcji samej aksjologii.

Uwzględnione wyżej kryterium pozwala na wyodrębnienie następujących podstawowych grup możliwych stanowisk w sprawie koncepcji aksjologii.

1. Stanowiska skrajnie minimalistyczne, odrzucające aksjologię jako naukę, wyrażają się w poglądzie głoszącym, że wartości w ogóle nie istnieją. Aksjologia zatem jako nauka pozbawiona swego przedmiotu nie może być żadną dyscypliną badawczą. Pogląd ten może mieć różne źródła i opierać się na różnych założeniach pozaaksjologicznych. Często łączy się on z pewnymi stanowiskami materializmu mechanistycznego. Odrzucenie wszelkiego bytu poza światem materialnych rzeczy (tak jak je pojmuje np. reizm) prowadzi do zanegowania pozazmysłowych i pozafizycznych własności istniejących przedmiotów. Tym samym i wszelkie aksjologiczne kwalifikacje rzeczy tworzących świat uznaje się za czyste fikcje czy hipostazy.

2. Spotyka się również pogląd, że wartości wprawdzie istnieją, ale są czymś subiektywnym i indywidualnie uwarunkowanym. Uważa się je wówczas najczęściej za szczególnego rodzaju treści pewnych naszych aktów psychicznych, sądów, mniemań, odczuć, ocen itp. Tak rozumiane wartości są związane z poszczególnymi konkretnymi ludźmi oraz z treściami ich jednostkowej świadomości i tym samym nie posiadają ponadindywidualnego obowiązywania, aczkolwiek u wielu ludzi mogą być podobne czy pokrewne. To stanowisko także opiera się na różnych założeniach ogólnofilozoficznych. Łączy się ono zwykle z poglądami nominalizmu i radykalnego nepozytywizmu. Jakaś nauka związana z wartościami staje się tutaj co prawda możliwa, lecz wyłącznie jako opis ludzkich mniemań i poglądów pośrednio lub bezpośrednio dotyczących wartości. Nie jest to jednak żadna teoria wartości ani aksjologia we właściwym znaczeniu, nie posiada bowiem obiektywnego przedmiotu badań.

3. Trzecia grupa stanowisk przyjmuje natomiast, że przedmiot analiz dotyczących wartości jest w swoistym sensie obiektywny. Wartości istnieją obiektywnie, lecz są całkowicie zrelatywizowane do człowieka lub

grupy społecznej, do epoki historyczno-kulturowej, warunków społeczno-ekonomicznych itp. W związku z tym badania związane z wartościami mogą mieć postać opisowej nauki historycznej, socjologicznej, psychologicznej itp., dotyczącej postępowania ludzi określanego jako dobre lub złe — i to jeszcze w różnych znaczeniach. Badania te są zazwyczaj prowadzone jako analizy określonego zachowania się ludzi w pewnych epokach, środowiskach, sytuacjach itd. Na tej podstawie buduje się opisowo-porównawcze teorie postępowania moralnego. W ten sposób rozumiana nauka o wartościach również nie jest jeszcze ontologiczną teorią wartości, ponieważ omija podstawową dla aksjologii problematykę, nie przyznając wartościom bytu niezależnego od świadomości ludzkiej.

4. Kolejna grupa stanowisk przyznaje wartościom obiektywną rzeczywistość, lecz odrzuca ich ontyczną różność od świata rzeczy, a tym samym od przedmiotów badania innych nauk, w szczególności nauk przyrodniczych. Uważa się tutaj, że wartości są po prostu szczególnymi własnościami czy cechami rzeczy, takimi samymi jak własności np. fizyczne czy biologiczne. Podstawą takich stanowisk są często założenia naturalistyczne, a przede wszystkim przeświadczenie o fizykalnej jednorodności świata. Wśród założeń ontologicznych niemałą rolę odgrywa ta koncepcja budowy przedmiotu indywidualnego, według której przedmiot jest zbiorem własności, klasą cech, zaś jego wartościowość jest pod względem strukturalnym właściwością taką samą jak wszystkie inne cechy. Aksjologia w tym ujęciu jest jedną z wielu nauk o rzeczywistości obiektywnej, badającą wartościowość świata tak, jak np. fizyka bada jego strukturę fizyczną.

5. Według następnej grupy omawianych koncepcji wartości są w świecie nie tylko czymś obiektywnym i niezrelatywizowanym do świadomości ludzkiej, lecz ponadto czymś swoistym i pełniącym w strukturze bytu istotną rolę, nadającą mu szczególny aspekt aksjologiczny. Tak rozumiane wartości stanowią przedmiot odrębnej nauki filozoficznej i dopiero ich przyjęcie umożliwia ukonstytuowanie aksjologii we właściwym znaczeniu. Jej przedmiotem jest bogaty i wewnętrznie zróżnicowany świat wartości, wyodrębniający się, lecz zarazem „zakotwiczony" w tym, co obiektywnie istnieje. Odpowiednio do różnych rodzajów wartości możliwe są aksjologie bardziej szczegółowe, badające wartości poszczególnych grup. Z powodu szczególnej, ontycznej roli wartości w strukturze rzeczywistości aksjologia musi posługiwać się takimi źródłami i metodami poznania, które umożliwiają doświadczanie wartości w specyfice ich budowy i sposobu istnienia. Z tego względu nie odrzuca się również poznania intelektualno-emocjonalnego, które niejednokrotnie toruje badawczą drogę do teoretycznego ujęcia natury wartości.

6. Oddzielną grupę stanowią poglądy, które oprócz wartości w świecie realnym przyjmują również wartości jako pewne istności idealne.

Świat wartości dzieli się wówczas na dwie odrębne dziedziny: realną i idealną. W związku z tym możliwe są również dwa działy aksjologii: aksjologia bytu realnego i aksjologia bytu idealnego. Jedna bada wartości konkretnych rzeczy indywidualnych, procesów i zjawisk w świecie faktów, druga natomiast ujmuje wartości jako trwałe, niezmienne i absolutne przedmioty istniejące w świecie bytów idealnych. Stanowiska te różnicują się w zależności od założeń ontologicznych i metafizycznych określających strukturę i sposób istnienia bytu idealnego oraz jego stosunek do tego, co realne i faktyczne. W grupie tej istniały poglądy podkreślające ontyczną bądź poznawczą przewagę tego, co idealne, nad tym, co realne, lecz możliwe były również stanowiska przyjmujące w tej kwestii nadrzędność świata realnego. Wpływało to na określenie stosunku między teorią wartości realnych i teorią wartości idealnych. We wszystkich jednak przypadkach uznawano owe dwie dziedziny występowania i realizowania się wartości.

7. I wreszcie ostatnia grupa omawianych poglądów. Charakterystyczna w nich jest koncepcja wartości jako przedmiotów wyłącznie idealnych. Aksjologia byłaby wówczas jedną z nauk o tym, co idealne; należałaby tym samym do grupy nauk filozoficznych, które — ściśle rzecz biorąc — nie zajmują się realną rzeczywistością faktycznych przedmiotów jednostkowych. W obrębie tej koncepcji mogą istnieć różne odmiany aksjologii w zależności od przyjmowanego typu idealizmu metafizycznego. Przede wszystkim jednak wyróżniają się tu dwa stanowiska. Jedno z nich, przyjmując określoną zależność świata realnego od tego, co idealne, uznaje możliwość pośrednich wypowiedzi aksjologicznych o rzeczywistości faktycznej, mimo iż odmawia istnienia wartościom realnym. Drugie natomiast, stanowiąc krańcowy przypadek wachlarza analizowanych tu poglądów, nie tylko odrzuca istnienie wartości w świecie realnym, ale również odmawia jakiegokolwiek powiązania między idealnym bytem wartości a światem rzeczy jednostkowych. Jest oczywiste, że tak rozumiana aksjologia nie mogłaby odegrać istotnej roli w zdobywaniu aksjologicznej wiedzy o wartościach obecnych w codziennym ludzkim doświadczeniu realnego świata.

Wyróżnienie powyższych grup stanowisk dotyczących koncepcji aksjologii opierało się na ich rozstrzygnięciach określających, co to są wartości i — w zależności od tego — jak mogą być poznawane i badane. Aksjologia bowiem, tak zresztą jak każda inna nauka, wymaga dla swego ukonstytuowania jasnego sprecyzowania przedmiotu swych badań. Dokonać się to może na gruncie rozważań ontologicznych i metaaksjologicznych. Określenie przedmiotu aksjologii oraz charakteru prowadzonych przez nią badań zależy bezpośrednio od koncepcji wartości. Oprócz założeń ontologicznych występują tu również stanowiska epistemologiczne, rozstrzygające sposób poznawczego ujęcia wartości oraz wyznaczoną przezeń metodę badania aksjologicznego. Okazuje się zatem,

że koncepcja aksjologii zależy w zasadzie od zajętego w filozofii stanowiska ontologicznego i epistemologicznego.

Od tego stanowiska, a ostatecznie od całej koncepcji filozofii zależy również określenie miejsca aksjologii w obrębie innych nauk. Z tego właśnie powodu nie sposób tu obecnie z góry rozstrzygać charakteru aksjologii jako nauki. Podejmowane badania aksjologiczne ukazują niezbędność uwzględniania jak najszerszego zestawu zagadnień dotyczących wartości i niepomijania żadnego takiego problemu, który w danej fazie badania może okazać się ważny dla teorii wartości. Konieczność przyjęcia określonej ontologicznej koncepcji wartości oraz epistemologicznego stanowiska ukazującego sposoby ich poznawania nie wyklucza — zwłaszcza we wstępnym stadium badania — możliwości rozważenia podstawowej problematyki aksjologicznej bez dogmatycznego przyjmowania z góry założonych koncepcji metafizycznych. Niezbędne rozstrzygnięcia ontologiczne i epistemologiczne powinny wyłonić się same w toku analizy problematyki dotyczącej wartości i wówczas dopiero będzie je można przyjąć jako konieczne. W ten sposób koncepcja aksjologii ukazywać się będzie sukcesywnie w procesie prowadzonych badań. W chwili ich podejmowania należy wszakże pamiętać o tym, że aksjologia — mimo jej pewnej odrębności — stanowi jeden z głównych integralnych składników systemu filozofii. Okazuje się tutaj, że każde podstawowe zagadnienie aksjologiczne zawiera w sobie ontologiczne jądro łączące je z problematyką ogólnofilozoficzną. Szczególnie widoczne jest to w tzw. aksjologii ogólnej, której zadaniem jest sformułowanie ogólnej teorii wartości. Im bardziej natomiast zagadnienia aksjologiczne ulegają dalszemu uszczegółowieniu — jak dokonuje się to w aksjologiach różnych typów wartości — tym jaśniej ukazuje się ich związek nie tylko z poszczególnymi dyscyplinami nauk filozoficznych (np. związek teorii wartości moralnych z antropologią filozoficzną), ale i z naukami szczegółowymi, przede wszystkim zaś naukami humanistycznymi i społecznymi.

Zrozumienie doniosłości aksjologii dla nauk pedagogicznych wymaga dokonania wnikliwego wglądu w te zagadnienia aksjologiczne, które pozostają w bezpośrednim powiązaniu z problematyką wychowawczą. Wiąże się to z koniecznością sprecyzowania zagadnień ogólnoaksjologicznych i — ważnych dla pedagogiki — problemów aksjologii moralnej. Podejmowane w tym celu badania, odwołujące się zarazem do antropologii filozoficznej, prowadzić będą w swym rozwoju do sformułowania podstawowej problematyki aksjologiczno-wychowawczej.

ANDRZEJ GAWROŃSKI
MELBOURNE

PROBLEMY OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZE POLONII AUSTRALIJSKIEJ

I

W artykule niniejszym postaram się omówić problemy, z którymi — na tle australijskiego systemu szkolnego — spotykają się dzieci polskiego pochodzenia i ich rodzice. Można by od razu wysunąć argument, że problemy tego typu są wpólne dla wszystkich emigrantów i że wylano już morze farby drukarskiej omawiając je w setkach artykułów i dziesiątkach książek wydanych w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Anglii i Australii, jak również w innych krajach, gdzie napływ ludności z zewnątrz wstrząsnął systemami oświatowymi. Należy jednak wziąć pod uwagę dwie rzeczy. Jedna to fakt, że warunki geosocjologiczne w Australii mają zupełnie inne oblicze niż w innych krajach o podobnym ustroju; drugim zaś punktem jest zdecydowana odrębność polskiego społeczeństwa emigracyjnego od innych grup etnicznych w sensie podejścia do tradycji narodowościowej i spraw oświatowych. Oba te względy sprawiają, że problemy dziecka rodziców polskich w australijskiej szkole są godne osobnego potraktowania.

Ileż jest takich dzieci? Według danych Ministerstwa Imigracji i Spraw Etnicznych w roku 1976 było w Australii 7710 dzieci pomiędzy piątym a trzynastym rokiem życia, urodzonych w Polsce [1]. Liczba ta jest niekompletna o tyle, że brak w niej (a) dzieci polskich rodziców, które urodziły się już w Australii, i (b) dzieci polskiego pochodzenia od 14 do 18 lat życia. Ilość pierwszych oceniam na około 4000, drugich na 6000 — co łącznie z danymi Ministerstwa Imiracji da nam ogólną cyfrę 18 000. Aby ją przynajmniej częściowo zweryfikować, przeprowadziłem badania w siedmiu szkołach stanu Victoria [2], w których procent uczniów przyznających się do polskiego pochodzenia wyniósł 0,7. Biorąc pod uwagę fakt, że w Australii jest trzy miliony dzieci szkolnych, 0,7% równa się 21 tysiącom. Obniżając tę cyfrę o przypuszczalnie niższy wykładnik polskiego elementu w stanach innych niż Victoria i New South Wales (Nowa Południowa Walia), możemy dojść do wniosku, że cyfra 18 000 jest do przyjęcia. Jest ona poważna o tyle, że gdyby zebrać razem wszystkich tych uczniów, otrzymalibyśmy około czterdziestu sporych szkół, których utrzymanie szłoby w miliony dolarów rocznie. Rozrzucone wśród trzymilionowej, wielokulturowej rzeszy swych australijskich rówieśników dzieci pochodzenia polskiego, podobnie jak dzieci innych imigrantów, są zagrożone utratą swej oryginalnej narodowej

[1] Migrant Services and Programs (The Galbally Report), Appendix, Australian Publishing Service, Canberra 1978, str. 57.
[2] Moreland High School, Fitzroy High School, De La Salle College, Doveton High School, Prahran Primary School, Northcote Technical School oraz Mildura High School.

przynależności. Utrata ta, oczywiście, prędzej czy później nastąpi w ramach nieodwracalnego procesu integracji socjalnej jeżeli nie w tym pokoleniu, to w następnych. Jednakże społeczeństwo polskie w Australii wykazuje daleko idącą wolę opóźnienia owego procesu przez utrzymywanie polskiej tradycji, kultury i języka, zaś wychowywanie dzieci w tym kierunku uważane jest za zasadniczy patriotyczny obowiązek polskiego emigranta.

*

Przeszło połowa Australijczyków, a blisko trzy czwarte osób polskiego pochodzenia zamieszkuje dwa najliczniejsze stany: Wiktorię i Nową Południową Walię [3]. Polacy, z małymi wyjątkami, nie mają ambicji pionierskich, nie ciągnie ich więc ku olbrzymim, nie zamieszkanym prawie przestrzeniom stanów Queensland, Zachodniej Australii czy Terytorium Północnego (Northern Territory), gdzie życie jest trudne, a najbliższy sklep czy urząd pocztowy mogą być oddalone o setki kilometrów. Szkół oczywiście nie ma tam prawie wcale. Rządy stanowe wypełniają swój obowiązek szerzenia oświaty ustanawiając ośrodki nauki korespondencyjnej lub korespondencyjno-radiowej. Krótkofalowe aparaty nadawczo-odbiorcze, zainstalowane po farmach, pozwalają na bardziej bezpośredni kontakt nauczyciela z uczniem. Są również opracowywane kursy telewizyjne. Niemniej, nawet najbardziej zaawansowany system technologii nie zastąpi normalnej, szkolnej nauki, gdzie dzieci nie tylko nabywają wiedzę, ale nawiązują kontakty osobiste i żyją pełnym życiem socjalnym.

Gros australijskiej siły imigracyjnej stanowią, wyłączając imigrację anglosaską, Grecy, Włosi, Maltańczycy i Jugosłowianie. Z ich krajami rząd w Canberze ma zawarte umowy dotyczące rocznej kwoty wychodźczej, pożądanego typu kandydatów oraz ich stanu zdrowia. Mimo że Australia wymaga kwalifikowanej, a przynajmniej półkwalifikowanej siły roboczej, w rezultacie element imigracyjny z wymienionych krajów jest słabo wykształcony i dość trudno asymilujący się, zaś z kraju pochodzenia wygnało go bezrobocie lub nieumiejętność urządzenia się. W przeciwieństwie do „południowców" Polacy stanowią grupę intelektualnie wyższą i bardziej gotową do przyjęcia tutejszych warunków bytu, a nade wszystko bardziej ambitną. Wielu Polaków z pierwszego pokolenia imigracyjnego, tzn. tych, którzy przybyli do Australii w późnych czterdziestych lub wczesnych pięćdziesiątych latach, ukończyło studia wyższe, wprowadzając nowy, pozytywny zastrzyk do australijskiego życia zawodowego i kulturalnego. Nie ma uczelni wyższej w Australii, w której nie wykładałby Polak. W firmach prywatnych i instytucjach państwowych wielu z nich pracuje na wysokich stanowiskach,

[3] Year Book Australia 1977—1978, Australian Bureau of Statistics, Canberra 1978.

nauczycieli polskiego pochodzenia są setki, a nawet w służbie dyplomatycznej pojawiają się już polskie nazwiska. Oczywiście, istnieje duży element robotniczy i chłopski, ale i ten, razem z bardziej wykształconym, urządził się na ogół dobrze. Całość stanowi dość zwartą grupę etniczną, cieszącą się szacunkiem w australijskim społeczeństwie. W tym sensie pozycja społeczna Polaków wydaje się być antytezą wczesnej emigracji polskiej w Ameryce, gdzie często utożsamiano ją z niewykształconym, prostackim elementem [4]. Należy zauważyć, że tzw. „pierwsze pokolenie" tutejszych emigrantów polskich, tzn. rodzice i dziadkowie obecnej młodzieży szkolnej, zasłużyli się sporo dla polskiej sprawy, zakładając pierwsze polskie organizacje społeczne, artystyczne i kulturalne, pisma i szkoły. Ich zapatrywania polityczne ciążą ku konserwatyzmowi, co objawia się w popieraniu Partii Liberalnej; duży ich procent przeciwny jest zmianom politycznym, jakie zaszły w Polsce w latach powojennych. Koleje ich życia i historia ich emigracji były bardzo różne. Są więc ludzie, którzy przybyli tu w ramach brytyjskiego programu przesiedlenia, głównie eks-żołnierze armii Andersa, Maczka i Kopańskiego. Jest emigracja składająca się z tzw. „displaced Persons" — wychodźców, którzy znaleźli się po wojnie na Zachodzie i wybrali Australię (która wówczas bardzo potrzebowała siły roboczej) na przyszłe miejsce pobytu. Jest spory kontyngent z Francji, Belgii i Holandii, który zgłosił się na wyjazd w poszukiwaniu lepszych warunków życiowych. Jest wreszcie emigracja powojenna z Polski, do której należą głównie krewni, przyjaciele i narzeczeni (przeważnie narzeczone) tutejszych osiedleńców. Przybyli oni albo samotnie, albo z rodzinami, a często małżeństwo bywało mieszane, np. polsko-angielskie lub polsko-niemieckie. Ale mimo tych różnic, mimo rozmaitych przyczyn, które spowodowały ich emigrację, większość zachowała silną, zdecydowaną tendencję utrzymania więzi narodowej.

Dążenie to objawia się przede wszystkim w pragnieniu, by ich dzieci mówiły po polsku. Choć wysiłki te nie zawsze przynoszą owoce, mają jednak ogromny wpływ wychowawczy i są charakterystycznym dla Polaków środkiem pedagogicznym („...jeżeli nie będziecie mówić po polsku przy obiedzie, zamknę wam telewizję"). Istnieje wprawdzie pewien procent polskich imigrantów, którzy twierdzą, że obciążanie dzieci bagażem tradycji narodowej łącznie z nauką języka może stanowić tylko utrudnienie w przyszłej karierze dziecka, lepiej więc o tym zapomnieć, ale takich ludzi jest niewielu, zaś przyjęta przez rząd australijski doktryna „wielokulturowości" [5] niweluje obawy co do piętna obcości, jakie może ciążyć na następnym pokoleniu imigrantów.

[4] Por. Pamiętniki emigrantów, red. Kazimierz Koźniewski, wyd. „Polonia", Warszawa 1965.

[5] Hasło „Australia jako społeczeństwo wielokulturowe" (Australia as a multi-

II

Pierwszą troską polskiego imigranta przed wysłaniem dziecka do szkoły jest wybór między szkołą prywatną a państwową (stanową). Różnica jest dość duża. System państwowy musi przyjąć wszystkie zgłoszone dzieci z danego terenu, co oczywiście, powoduje ogromne nierówności w charakterze szkół na skutek rozmaitości elementu społecznego, jaki do nich uczęszcza. Mimo iż szkoły państwowe starają się utrzymać równy poziom nauczania, szkoły w uboższych dzielnicach napotykają, jak wszędzie zresztą na świecie, większe trudności w spełnianiu zadania, tak więc poziom nauczania w nich cierpi. Rodzice polscy, którzy z reguły przywiązują więcej niż rodzice australijscy wagi do znaczenia oświaty, postawieni często przed dylematem: czy pozwolić dziecku na przebywanie w niepożądanym (w ich mniemaniu) towarzystwie i zgodzić się na niższy standard nauczania, czy też posłać je do wybranej przez siebie szkoły prywatnej?

Szkoły prywatne, z których blisko 70% jest katolicka, skupiają element chętniejszy do nauki, choćby z racji uprzywilejowania klasowego, gdyż za naukę w nich trzeba płacić, czasem bardzo wysoko. Są w Australii, jak zresztą we wszystkich krajach systemu kapitalistycznego, szkoły ekskluzywne, obsadzone wybranym zespołem nauczycielskim, do których dostanie się, mimo różnych stypendiów i ułatwień, jest dla syna lub córki przeciętnego imigranta ogromnie trudne. Wielu Polaków „staje na głowie", aby wepchnąć tam swoje pociechy, gdyż w przyszłej karierze dziecka bardzo ważne jest miejsce, gdzie pobierało ono swe wykształcenie. Ukończenie takiej szkoły jak Geelong Grammar, Wesley College lub Xavier już samo w sobie stanowi pozytywny start do kariery zawodowej, a często bywa, że zapobiegliwy ojciec zapisuje swego syna (rzadziej córkę) do jednej z tych szkół zaraz po jego urodzeniu. Równość szans oświatowych („equality of educational opportunities") stanowi w Australii, mimo wysiłków ze strony elementów postępowych, ciągłą mrzonkę.

Drugim aspektem skłaniającym rodziców polskich do posyłania dzieci do szkół prywatnych jest fakt, że religia w nich jest przedmiotem obowiązkowym, co bardzo odpowiada większości konserwatywnych Polaków. Należy wspomnieć, że w Australii istnieje konstytucyjny rozdział kościoła od państwa, tzn., że pieniądze nie mogą, jeśli pochodzą ze źró-

cultural society) zostało wprowadzone do australijskiej terminologii socjalno-politycznej w roku 1975. Wkrótce potem rząd powołał do życia „Radę Etniczną", na której czele stanął znany polski socjolog, profesor Jerzy Zubrzycki. W roku 1978, na żądanie parlamentu federalnego, prawnik Frank Galbally opracował raport dotyczący potrzeb społecznych i kulturalnych imigrantów nieanglosaskiego pochodzenia. Nazwany „Raportem Galbally'ego" (The Galbally Report) dokument ten, rekomendujący wydatkowanie 50 milionów dolarów na cele w nim zawarte, został zaakceptowany w całości przez rząd Partii Liberalnej w jesieni tegoż roku.

deł publicznych jak podatki, być wydatkowane na propagowanie jakiejkolwiek religii. Wprawdzie prawo to nie jest w Australii stosowane z całym rygorem, jak np. w Stanach Zjednoczonych [6], gdyż od trzech lat szkoły prywatne otrzymują różne subwencje rządowe, zaś w szkołach państwowych nauka religi jest dozwolona raz na tydzień, byle tylko przedstawiciele wyznań przysyłali własnych nauczycieli. Ale zasada istnieje.

*

Konstytucja australijska gwarantuje wszystkim dzieciom do lat piętnastu (od sześciu) prawo bezpłatnego pobierania nauki, zaś na rodziców nakłada obowiązek posyłania dzieci do szkół. Prawo bezpłatnego nauczania rozciąga się na cały system oświatowy, włączając szkolnictwo wyższe, w którym opłaty zostały zniesione przez rząd Partii Pracy w r. 1972. Osoby w dojrzałym wieku również mogą pobierać naukę bezpłatnie albo za stosunkowo niewielką opłatą.

Rząd stanu Victoria, a za nim inne stany, przyjął zasadę, iż należy milionowej rzeszy etnicznej dać szanse kultywowania własnych zwyczajów, kultur i, konsekwentnie, własnego języka. W przeciwieństwie do polityki asymilacyjnej lansowanej przez rząd premiera Menziesa w latach pięćdziesiątych tendencja obecna idzie w kierunku naturalnej integracji, pozbawionej jakiegokolwiek nacisku ze strony władz — przeciwnie, popieranej przez nie, jak na to wskazuje wspomniany uprzednio raport Galbally'ego. Stan Victoria wydaje się przodować w wprowadzaniu w czyn tego założenia, zwłaszcza na odcinku oświatowym. W roku 1972 na przykład stanowy Departament Oświaty wprowadził tzw. sobotnią szkołę języków nowoczesnych („Saturday School of Modern Languages"), gdzie, pod kierunkiem opłacanych przez rząd nauczycieli, zaczęły funkcjonować cztery klasy (poziomy) każdego prawie z języków używanych przez imigrantów. Jedyne warunki, jakie stawiano, były: (a) aby każda klasa nie miała mniej niż piętnastu uczniów i (b) aby znalazł się kwalifikowany nauczyciel danego języka. Później ilość poziomów rozszerzono do sześciu, włączając klasę maturalną. W roku 1975 język polski uzyskał w stanie Victoria pełne prawa przedmiotu maturalnego [7], zaś obecnie polska sekcja szkoły sobotniej w Melbourne obejmuje blisko 200 uczniów i sześcioro nauczycieli. Z innych stanów South Australia przyjęła podobny system, ale i gdzie indziej, z wyjątkiem Zachodniej Australi (West Australia), języki „etniczne", w tym polski, uzyskują poparcie władz oświatowych.

Na odcinku polskiego szkolnictwa powszechnego organizacje polonijne we wszystkich stanach wykazują dużą działalność. W stanie Queensland

[6] Por. J. F. Wilson: Church and State in American History Heath, Boston 1965.
[7] Higher School Certificate Handbook 1975, Victorian Universities and School Examination Board, Melbourne 1975.

już od późnych lat pięćdziesiątych działają szkoły założone w Brisbane i okolicy. W Tasmanii, dokąd przybył pierwszy kontyngent powojennej emigracji polskiej złożonej głównie z byłych członków oddziałów polskich pod dowództwem brytyjskim, zaczęto organizować szkolnictwo polskie już w r. 1950. W stanie Victoria szkoły sobotnie istnieją od dawna, zaś ich organizacja spoczywa w rękach Federacji Organizacji Polskich w Wiktorii. Stan Nowa Południowa Walia nie pozostaje daleko w tyle, choć tam władze wydają się wykazywać mniej zainteresowania szkolnictwem technicznym.

III

Australijski system szkolny jest zdecentralizowany na szczeblu federalnym, a scentralizowany — na stanowym. Rząd Federalny w Canberze nie ma żadnego wpływu na organizację szkolnictwa w poszczególnych stanach. Wprawdzie ma on swego ministra oświaty, ale zadanie jego ogranicza się do prowadzenia ogólnej polityki oświatowej, do utrzymywania kontaktów z zagranicą oraz do udzielania zasiłków finansowych tam, gdzie rządy stanowe nie budżetują swoich wydatków. Należy do tego przede wszystkim finansowanie uniwersytetów i instytucji szkolnictwa wyższego oraz subwencje dla szkół prywatnych. Warto tutaj nadmienić, że zdecydowana większość podatków, w tym podatek dochodowy, który stanowi największą pozycję w budżecie, wpłacana jest bezpośrednio do skarbu federalnego, skąd następnie, według specjalnego schematu, rozdziela się pieniądze na potrzeby poszczególnych stanów. Z tego też źródła stany finansują swoje szkolnictwo. Każdy z nich ma swoje ministerstwo oświaty (Education Department), które bezpośrednio kieruje całym aparatem szkolnym na swoim terytorium: ustanawia ono i buduje szkoły, angażuje i opłaca nauczycieli, wydaje zarządzenia wewnętrzne, czuwa nad programami i jest odpowiedzialne wobec swego społeczeństwa zarówno za politykę oświatową, jak i za poziom nauczania. Istnieją wprawdzie w większości stanów (w Wiktorii od r. 1976) rady szkolne, tzw. „School Councils", do których należą zarówno przedstawiciele lokalnych grup społecznych, jak i nauczyciele, jednak, sądząc z własnego doświadczenia, nie mają one dużego wpływu na programy i politykę szkolną [8]. Panuje spora apatia społeczeństwa w tym względzie, co szczególnie martwi rodziców polskich, którzy, przyzwyczajeni do ściślejszych kontaktów domu ze szkołą, pragnęliby mieć coś do powiedzenia w sprawach dotyczących bezpośrednio oświaty ich dzieci.

[8] „School Council" przy University High School w Melbourne miało w r. 1976 wszystkiego dwa posiedzenia, w czasie których nie ustalono prawie nic. Dyrektor szkoły nie był obecny, dając do zrozumienia, że kierownictwo nie popiera wpływów i rad z zewnątrz.

Struktura szkolnictwa państwowego (stanowego) obejmuje również sieć szkół zawodowych (Technics schools), których programy zawierają szeroki zakres przedmiotów praktycznych. Szkoły te nie mają klas maturalnych, tak więc uczniowie uczęszczający do nich bardzo rzadko dostają się na uniwersytet, chyba że przeniosą się przedtem do gimnazjum. Świadectwo ukończenia klasy piątej, czyli jedenastego roku nauczania (zarówno szkoła powszechna, jak i średnia trwają po sześć lat), daje im jednak wstęp na któryś z wyższych instytutów technicznych, posiadających klasę przygotowawczą, która odpowiada ostatniemu roku nauki w szkołach średnich ogólnokształcących, nazywanych tutaj „high schools". Bardzo nikły procent młodzieży polskiego pochodzenia uczęszcza do szkół technicznych.

Warunkiem przyjęcia na studia wyższe jest zdanie egzaminu odpowiadającego polskiej maturze. Żadnych wstępnych egzaminów na uniwersytet nie ma, zaś przy przyjmowaniu na fakultety specjalne, jak np. medycyna, decydują stopnie uzyskane przy maturze. Kandydaci mają prawo wyboru przedmiotów, minimum pięciu, z tym że język angielski i jeden przedmiot matematyczny są obowiązkowe. Dobór ich pozostawiony jest kandydatowi według jego planu studiów wyższych oraz stosownie do możliwości szkoły, do której uczęszcza, gdyż nie jest rzeczą możliwą, aby w każdej szkole wykładano wszystkie przedmioty maturalne. Sama matura, prawie wyłącznie pisemna (ustny egzamin stosowany jest tylko przy językach obcych), odbywa się równocześnie dla każdego przedmiotu w szeregu centrów egzaminacyjnych i kontrolowana jest przez wspomnianą komisję. Komisja wiktoriańska, której autor jest członkiem, jest obecnie w stanie reorganizacji. Jak zauważyłem uprzednio, język polski posiada pełne prawo przedmiotu maturalnego w większości stanów.

IV

Rodzice pochodzenia polskiego, a przynajmniej duży ich procent, wydają się mieć grube zastrzeżenia co do poziomu nauczania i metod pedagogicznych stosowanych w szkolnictwie australijskim. Zastrzeżenia te wysuwane na zebraniach rodzicielskich, w listach do redakcji i w prywatnych rozmowach wypływają zarówno z troski o przyszłość dziecka, jak i z częściowego niezrozumienia nowoczesnych prądów oświatowych. Jednym z najsilniejszych oskarżeń jest brak dyscypliny szkolnej, który, zdaniem wielu, stanowi objaw „dekadencji i obniżenia standardów moralnych w kraju, gdzie panuje zbyt duża swoboda jednostki" [9]. Brak dyscypliny, twierdzą oni, prowadzi do stopniowej utraty szacunku do pracy i innych wartości społecznych, jak również do zmniejszenia ko-

[9] The Age, Melbourne, 3/11/1977.

rzyści oświatowych, jakie dziecko powinno wynieść ze szkoły [10]. Dalszym zastrzeżeniem ze strony rodziców polskich jest brak ogólnokrajowych programów szkolnych, których powszechne zastosowanie przyczyniłoby się do podniesienia poziomu nauczania i obniżenia kosztów nauki.

Faktem jest, że pamiętający wymagania dyscypliny szkolnej w Polsce, gdzie wpojone w społeczeństwo wartości oświatowe nie wymagały dodatkowej motywacji uczniów, rodzice polscy bywają dość często zaszokowani zachowaniem dzieci w szkole i reakcją, a raczej brakiem reakcji ze strony nauczycieli. Szczególnie irytują ich wypadki, gdy młodzi nauczyciele pozwalają uczniom zwracać się do siebie po imieniu. Jednakże ogół rodziców nie zdaje sobie sprawy, że w ciągu ostatnich dziesięciu lat absolwenci seminariów nauczycielskich lub podyplomowych kursów uniwersyteckich znajdowali się pod wpływem tendencji oświatowych zalecających nieformalne, przyjacielskie podejście do ucznia, wyeliminowanie konkurencji o stopnie na świadectwach i ogólne odejście od stosowanych dawniej rygorów szkolnych.

Jeśli chodzi o programy nauczania, są one, z wyjątkiem ustalonego programu studiów w klasie maturalnej, zostawione prawie wyłącznie do uznania dyrektora szkoły i zespołu nauczycielskiego. Czynniki rządowe ograniczają się do ogólnych wskazówek w zakresie curriculum i do konsultacji, zaś aktualne treści nauczania, dobór podręczników i stosowanie metod są sprawami wewnętrznymi danej szkoły. W myśl zaleceń Ministerstwa program gimnazjalny ma być przystosowany nie tylko do przekazywania uczniom wiedzy i wyrabiania w nich podstawowych umiejętności, ale mają być w nim brane pod uwagę potrzeby danego środowiska i charakter elementu uczniowskiego [11].

Czy ta polityka przynosi owoce, to już rzecz zupełnie inna. Na zebraniu zwołanym przez Ministerstwo Oświaty dla dyrektorów i starszych nauczycieli szkół średnich w Melbourne w r. 1976 główny sekretarz australijskiego związku pracodawców, p. Spicer, zwrócił się do zebranych w tych mniej więcej słowach: „Dajcie nam ludzi, którzy opuszczając szkołę w wieku lat piętnastu lub szesnastu i idąc do pracy, będą umieli poprawnie napisać raport, przyjąć bezbłędnie instrukcję, zrozumieć przepisy, przeprowadzić proste działanie arytmetyczne. Bez tych zasadniczych umiejętności ze strony młodych ludzi przemysł nasz będzie cierpiał, a i cała ekonomia kraju może zależeć od stopnia wykształcenia absolwentów szkół średnich" [12]. Chociaż uwaga ta spotkała się z dość nieprzychylną reakcją ze strony zebranych nauczycieli, którzy widzieli w niej atak na wyniki swej pracy, myślę, że mówi ona sama za siebie.

[10] Tygodnik Polski, Melbourne, 2/12/1978.
[11] Circular to schools Victorian Education Department, 3/5/1976.
[12] Minutes of Departmental Conference No. 2. Vic. Ed. Dep., 11/11/1976.

O ile polityka oświatowa władz szkolnych i metody pedagogiczne są przedmiotem ciągłej krytyki ze strony rodziców polskich, ich dzieci wydają się być całkiem zadowolone ze swego losu. Nie spotkałem się z wypadkami użalania się na dyskryminację etniczną ani ze szczególnymi trudnościami w przystosowaniu się dzieci polskich do istniejących warunków i otoczenia — czego nie można powiedzieć o dzieciach np. greckich lub włoskich, a zwłaszcza tych, które przebywają w Australii niedawno. Dziecku polskiemu przybyłemu do Australii i uczęszczającemu do szkoły wystarczy kilka miesięcy, by oswoić się z językiem angielskim, zwłaszcza że istnieją specjalne klasy dla dzieci imigrantów, w których odpowiednio przygotowani nauczyciele specjaliści pomagają różnojęzycznej grupie w opanowaniu zarówno samego języka, jak i w zrozumieniu przepisów szkolnych. Prawie każda instytucja oświatowa w Australii ma takich specjalistów, przeważnie kobiety. Tak więc dziecko wzrasta w dwujęzyczności. Dość szybko jednakże zaczyna się zarysowywać przewaga angielskiego nad polskim, a jeśli jest liczniejsze rodzeństwo, wkrótce zaczyna ono rozmawiać po angielsku, zatracając polski akcent, choć z reguły zatrzymując dość polszczyzny, by się móc z rodzicami rozmówić. Na podstawie wieloletniej obserwacji mogę stwierdzić, że dla olbrzymiej większości nowo przybyłych dzieci polskich zainteresowanie jęz. angielskim nie napotyka żadnych trudności, a przyjęcie rutyny szkolnej staje się automatyczne.

*

Dla bodaj częściowego skompletowania uwag zawartych w niniejszym artykule należy dodać, że istnieje wielka rozbieżność wśród owych osiemnastu tysięcy dzieci polskiego pochodzenia. Wpływają na nią cztery zasadnicze okoliczności:

1. Stopień, w jakim rodzice przekazują swym dzieciom elementy zachowania polskości.
2. Okres czasu przebywania dziecka w Australii.
3. Klasa społeczna i majątkowa rodziców.
4. Miejsce zamieszkania.

Ale gdyby nawet nie brać pod uwagę tych różnic, perspektywy utrzywania tradycji narodowej i języka polskiego w przyszłości nie przedstawiają się zbyt różowo. Nie tylko bowiem młodzież pochodzenia polskiego jest poddana nieuchronnemu procesowi asymilacji, ale również pozbawiona jest, w przeciwieństwie do wielu innych grup etnicznych, stałego dopływu nowej krwi. Jeśli więc sytuacja się nie zmieni, charakter polskiej emigracji w Australii ulegnie w stosunkowo niedługim czasie siłom integracyjnym, zachowując tylko tyle odrębności narodowościowej, ile pozwoli na to nie wygasający wpływ kultury polskiej.

IRENA GRODZICKA
MARIANNA MAREK-RUKA
WARSZAWA

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ SPECJALNYCH NA TERENIE FINLANDII

Nauczyciel i jego przygotowanie od dawna stanowi przedmiot szczególnego zainteresowania zarówno władz oświatowych, jak i ogółu społeczeństwa. Dzieje się tak dlatego, że ogólna dążność społeczeństwa do modernizacji dotychczasowego systemu oświaty stawia przed nauczycielem nowe i coraz trudniejsze zadania, mające na celu podejmowanie takich działań, aby młodzież stawała się potężną siłą dynamizującą rozwój społeczny i kulturalny kraju.

Sytuacja ta sprawia, iż system przygotowania nauczycieli staje się przedmiotem szczególnie wnikliwych rozważań i dyskusji. Wydaje się zatem celowe ukazanie tego problemu na przykładzie kształcenia nauczycieli szkół specjalnych w Finlandii.

Aby być nauczycielem szkoły specjalnej na terenie Finlandii, trzeba najpierw ukończyć szkołę średnią typu maturalnego, następnie 3-letnie studia pedagogiczne poprzedzone egzaminem wstępnym, odbyć dwuletnią praktykę w szkole elementarnej i dopiero ubiegać się o przyjęcie na Roczny Kurs Pedagogiki Specjalnej. Ukończenie takiego kursu daje uprawnienia do nauczania w szkole specjalnej.

Porównując kształcenie nauczycieli do szkół specjalnych na terenie Finlandii i w naszym kraju, stwierdzić można, iż różni się ono w zasadniczy sposób.

Różnice te dotyczą przede wszystkim okresu kształcenia w zakresie pedagogiki ogólnej, jak i specjalnej. Najistotniejszy wydaje się jednakże fakt, iż uczestnicy Rocznego Kursu Pedagogiki Specjalnej mają już za sobą 2 lata praktyki w szkole elementarnej. Podobna zasada obowiązywała w naszym kraju do roku 1972, co oznaczało, że słuchaczem PIPS-u mógłby być tylko nauczyciel mający praktykę pedagogiczną nie krótszą niż 2 lata.

Roczne Kursy Pedagogiki Specjalnej na terenie Finlandii prowadzone są przez Uniwersytet w Jywaskyla. Cieszą się one dużą popularnością, o czym świadczy liczba zgłaszających się kandydatów. I tak np. rocznie średnio zgłasza się ok. 500 nauczycieli, podczas gdy przyjętych może być tylko 100. Pozwala to uczelni na dokonanie autentycznej selekcji.

Pierwszym ogniwem tej selekcji jest analiza złożonych przez kandydatów dokumentów: Świadectwa urodzenia, życiorysu, ankiety, świadectwa ukończenia 3-letniego fakultetu pedagogicznego, opinii ze szkoły, w której kandydat pracował, oraz innych zaświadczeń z pracy, o ile pracował dłużej niż obowiązujące 2 lata. O przyjęciu decyduje wiek (pierwszeństwo mają młodsi niż 35 lat), jakość świadectwa z fakultetu pedagogicznego i opinia o przebiegu pracy.

W drugim etapie selekcji uczestniczą już osobiście kandydaci. Nie zdają oni wprawdzie egzaminu z żadnych przedmiotów poza sprawdzeniem znajomości języka obcego, poddawani są jednakże różnym próbom o charakterze testowym sprawdzającym ich przydatność do pracy w szkolnictwie specjalnym. Testy te dotyczą głównie badania osobowości kandydata i jego poglądów wychowawczych oraz umiejętności oratorskich. Umiejętność przekazywania swoich myśli i nawiązywania kontaktów z uczniem jest szczególnie ważne w pracy pedagogicznej, stąd też umiejętnościom tym w toku badania przydatności zawodowej nauczyciela nadaje się szczególną rangę.

Kolejny etap selekcji ma miejsce w toku trwania studiów, gdzie prowadzi się dalszą obserwację studenta, konfrontując spostrzeżenia z wynikami uprzednich badań testowych.

Roczny kurs pedagogiki specjalnej nie kończy się egzaminem magisterskim. Jeśli nauczyciel pragnie uzyskać stopień magistra, musi podjąć na uniwersytecie dalsze studia trwające dwa lata.

Zatem dla zdobycia kwalifikacji w zakresie szkolnictwa specjalnego lata pracy i studiów wynoszą:

przy I stopniu	3 lata studiów na fakultecie pedagogiki
	2 lata praktyki szkolnej
	1 rok kurs pedagogiki specjalnej
Łącznie	6 lat
przy II stopniu (mgr)	2 lata (dodatkowo)
Łącznie	8 lat

Z przedstawionych powyżej danych wynika, iż zdobycie pełnych kwalifikacji w zakresie pedagogiki specjalnej trwa dwukrotnie dłużej niż w Polsce.

W programie Rocznego Kursu Pedagogiki Specjalnej w I semestrze występują wiadomości ogólne z zakresu pedagogiki specjalnej, w II wprowadza się podział według następujących specjalności:

— pomocy w nauce czytania i pisania
— logopedii
— kształcenia dzieci trudnych wychowawczo
— kształcenia dzieci głębiej upośledzonych
— kształcenia dzieci z wadami słuchu i głuchych
— kształcenia dzieci z wadami wzroku i niewidomych.

Ponadto przewiduje się w ciągu roku praktykę, którą studenci odbywają w klasach, szkołach i zakładach specjalnych w wymiarze 200 godzin rocznie.

Praktyki odgrywają poważną rolę w kształceniu nauczycieli, zapoznają ich bowiem z praktyczną stroną pracy w szkole.

Oceny praktyki dokonuje się zespołowo, z udziałem przedstawiciela Uniwersytetu, władzy szkolnej, dyrektora placówki oraz nauczyciela

klasy, w której student przeprowadzał zajęcia. Dodać należy, iż wychowawców w internatach nie obowiązują studia pedagogiczne, na stanowiskach tych są zatrudniane osoby o różnych kwalifikacjach zawodowych.

Doskonalenie nauczycieli organizowane jest w czasie wakacji. Są to przeważnie kursy, dla których program opracowuje Uniwersytet, a wykładowcami są pracownicy Uniwersytetu lub Instytutu Badań Pedagogicznych. Udział nauczycieli w kursach jest dobrowolny. Oprócz tego w ciągu roku pięć dni przeznacza się na inne formy doskonalenia, którego organizatorami są władze szkolne i związek zawodowy. Doskonalenie w ciągu roku szkolnego prowadzi się także w oparciu o kadrę uniwersytecką. Nadto nauczyciele biorą również udział w naradach i sympozjach zarówno krajowych, jak i organizowanych dla kilku krajów skandynawskich, gdyż więź państw skandynawskich w dziedzinie oświaty zaznacza się bardzo wyraźnie, szczególnie w zakresie wymiany doświadczeń.

Podkreślić należy, iż przygotowanie nauczycieli w zakresie pedagogiki specjalnej w Finlandii jest znacznie dłuższe, aniżeli ma to miejsce w naszym kraju. Nadto ostra selekcja powoduje, iż znaczny odsetek kandydatów nie ma możliwości podjęcia tych studiów.

Nasuwa się więc pytanie, co sprawia, iż studia z pedagogiki specjalnej cieszą się tak znacznym zainteresowaniem. Odpowiedzi na to pytanie należy szukać w ogólnej sytuacji nauczycieli na terenie Finlandii, a mianowicie:

— zmniejszająca się możliwość zatrudnienia w szkolnictwie elementarnym;

— wyższe uposażenie nauczycieli zatrudnionych w szkołach specjalnych — 10—15%;

— braki kadrowe w szkolnictwie specjalnym;

— w czasie studiów na Rocznym Kursie nauczyciel otrzymuje 60—80% swoich poborów.

STANISŁAW KAWULA
LUCYNA REJMANOWSKA
TORUŃ

MODEL ORGANIZACYJNY CENTRUM KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

1. Przesłanki teoretyczne

Aktualna teoria i praktyka pedagogiczna zakłada, iż cały system oświatowo-wychowawczy społeczeństwa oraz jego poszczególne elementy i szczeble powinien mieć taką strukturę i funkcjonować w taki sposób, aby jego uczestnicy (uczniowie — wychowankowie, nauczyciele) mogli uzyskać określony zakres umiejętności i zasób wiedzy, który umożliwi im podejmowanie decyzji życiowych korzystnych z punktu widzenia dobra osobistego oraz interesów społeczeństwa.

Stąd też system oświaty w każdym nowocześnie rozwijającym się społeczeństwie nie może mieć charakteru sztywnego, przejawiającego się hermetycznością struktur, schematyzmem form i metod kształcenia oraz istnieniem w jego łonie mechanizmów szkodliwych z indywidualnego i społecznego punktu widzenia. Idzie tu o występowanie lub świadome uruchamianie w systemie szkolnym takich procesów i mechanizmów selekcji (doszkolnych, wewnątrzszkolnych i poszkolnych), które mogą z jednej strony ułatwiać dzieciom, młodzieży lub dorosłym start szkolny i społeczno-zawodowy (nie zawsze sprawiedliwie i zasłużenie), a z drugiej — utrudniać go tym wszystkim, którzy najbardziej na to zasługują (z racji uzdolnień indywidualnych i swego społecznego położenia). Sprawy te stanowią bowiem w socjalizmie przejaw realizacji zasady egalitaryzmu oświatowego i społecznego.

Od strony treści kształcenia i tworzenia jego programów oraz strategii dydaktycznych wysuwana jest aktualnie na całym świecie zasada wykształcenia ogólnokształcącego, jako niezbędnej podstawy kształcenia zawodowego, i to przygotowania do zawodu o szerokim profilu wiedzy i sprawności. Zasada ta jest egzemplifikacją tezy — w swej istocie dychotomicznej — tj. zakładającej z jednej strony kształcenie utylitarne, z drugiej zaś — bezinteresowne. Rozsądnym wyjściem praktycznym jest właśnie widzenie obu zarysowanych tu tendencji [1].

Aktualny model naszego systemu szkolnego, różne jego formy, szczeble i profile kształcenia zostały zorganizowane przede wszystkim według administracyjno-biurokratycznych koncepcji, a nie jako reakcja na najistotniejsze potrzeby ekonomiczno-społeczne i kulturalne kraju. Taki sposób tworzenia naszego ustroju szkolnego nie został nigdy w pełni zaakceptowany przez najszersze grono bezpośrednich jego realizatorów. Sam system szkolny, i szerzej oświatowy, zatracił przez to m.in. zdolność do samoorganizacji, samoregulacji i samokontroli. W praktyce

[1] Cz. Kupisiewicz: Przemiany edukacyjne w świecie. Warszawa 1980, Wiedza Powszechna, s. 30—31.

oświatowo-wychowawczej mamy do czynienia z antycypacją tych mechanizmów, co jest zaprzeczeniem wprowadzenia wszelkich innowacji oświatowych, jest przeciwne zasadom dobrej roboty i osiąganiu jakichkolwiek efektów kształceniowych lub wychowawczych.

Stąd też niezwłocznym wyjściem staje się proces uruchomienia, inicjowania i reaktywowania tych podstawowych zdolności w oświacie współczesnej, i to na różnych jej szczeblach oraz instytucjach i formach kształcenia. Zdolności te są zawarte przede wszystkim w samym środowisku nauczycielskim. W etapie swoistego „budzenia się" naszego systemu szkolnego nie może również zabraknąć oświaty dorosłych, jako niezbędnego współcześnie ogniwa kształcenia i wychowania w społeczeństwie. Jest to przecież tendencja zarysowująca się od lat we wszystkich rozwiniętych krajach świata.

2. Funkcje i zadania oświaty dorosłych

Współcześnie oświatę dorosłych można określić rozmaicie, ale najczęściej obejmuje ona: (a) zastępcze formy kształcenia podstawowego dla pewnej części ludzi dorosłych, którzy nie osiągnęli go na drodze normalnego kształcenia; (b) uzupełnianie kształcenia podstawowego lub zawodowego wielu ludzi, którzy nie otrzymali dostatecznego wykształcenia; (c) przedłużenie kształcenia i pomoc ludziom w sprostaniu wymaganiom, jakie stawia przed nimi zawód, praca lub środowisko życia; (d) doskonalenie wiedzy i umiejętności tych, którzy osiągnęli stosunkowo wysoki poziom wykształcenia (nawet formalnie); (e) otwarcie przed wszystkimi ludźmi drogi do indywidualnego rozwoju osobowości, realizacji potrzeb, zainteresowań itd. [2].

Realizacja tak rozumianych funkcji współczesnej oświaty dorosłych i wynikających z nich zadań powinna także w nowy sposób określać model funkcjonowania centrum kształcenia ustawicznego. Placówki te zostały powołane u nas w roku 1975 i miały zaspokajać w pewnej mierze potrzeby edukacyjne ludzi dorosłych z konkretnego terenu. Miały też pełnić koordynacyjną funkcję w stosunku do wszystkich szkół dla pracujących, współdziałać z instytucjami i organizacjami społecznymi uprawnionymi do działalności pedagogicznej w zakresie kształcenia i wychowania dorosłych, a także miały spełniać zadania w zakresie poradnictwa metodycznego. Model ten nie został zrealizowany. Okazuje się, że centra kształcenia ustawicznego są przede wszystkim zespołami szkół dla pracujących oraz placówkami prowadzącymi różnorodne kursy. Czy aktualnie można widzieć szanse takiego ich funkcjonowania, aby stały się formami realizującymi główne idee kształcenia ustawicznego? Wskażmy na podstawowe elementy modelu takiej placówki.

[2] J. Thomas: Edukacyjne problemy współczesnego świata. Warszawa 1980, PWN, s. 109.

3. Struktura i funkcje centrum kształcenia ustawicznego

Uwzględniając główne założenia teoretyczne, a także realne potrzeby społeczno-zawodowe naszego społeczeństwa oraz indywidualne kariery szkolne jednostek (zwłaszcza młodzieży i ludzi pracujących), widzieć trzeba taki model centrum kształcenia ustawicznego, który można określić jako otwarty, i to zarówno pod względem jego struktury oraz treści, jak i funkcjonowania.

Otwartość taką można uzyskać jedynie wtedy, gdy sama ta instytucja będzie żywo reagować na istniejące w jej rejonie działania potrzeby społeczno-zawodowe i oświatowe i gdy będzie tak profilować formy swojej działalności, aby umożliwiały one pełniejsze zaspokajanie zgłaszanych lub rozpoznawanych potrzeb jednostkowych czy też grupowych. Stąd też w propozycjach strukturalnych modelu centrum kształcenia ustawicznego przewidzieć należy głównie te formy kształcenia, które zaspokajać będą najpilniejsze i aktualne potrzeby zawodowe i oświatowe młodzieży oraz dorosłych. Załączony tu projekt takiego centrum uwzględnia więc aktualnie sygnalizowane potrzeby, ujmując w swej działalności przede wszystkim dokształcanie na poziomie szkoły podstawowej, zasadniczej szkoły zawodowej, technikum i liceum zawodowego dla pracujących, studium policealnego oraz organizowanie różnorodnych kursów doskonalących. Nie chodzi przy tym o formy kształcenia dające tylko pozorne korzyści lub świadectwo, jak bywało dotąd [3].

Założyć przy tym trzeba, iż formy te mogą być nadal doskonalone. Oznacza to jednak zerwanie raz na zawsze z takimi formami pracy centrum, które były administracyjnie narzucane z zewnątrz, a przez to nawet szkodliwe społecznie, np. skrócone szkoły średnie dla pewnych grup zawodowych.

Jednym słowem, przed centrami kształcenia ustawicznego stoi zadanie udzielania pomocy tym wszystkim osobom, które łączą pracę zawodową z nauką. Idzie przy tym o to, aby uczynić ten proces optymalnie efektywnym pod względem treści kształcenia oraz aby równocześnie sprzyjał rozwijaniu motywacji jednostek wcześniej im zaszczepionych i inicjowanie nowych [4].

Realizacji podstawowych zadań kształcenia dorosłych służyć powinien plan i program wypracowany oddolnie przez zespół wykładowców, a nie narzucany centralnie. Zadanie takie, podobnie jak diagnozowanie potrzeb kształceniowych, będzie dla zespołu pedagogicznego — omawianej tu instytucji — okazją do doskonalenia swej pracy zawodowej, refleksji nad własną pracą i zawodem, a przez to uczyni ją bardziej godną niż dotąd. Chodzi przecież o odnowę i samoregulację stylu pracy oraz

[3] S. Kawula: Aktualne problemy uniwersytetów ludowych w Szwecji. Warszawa 1980, CKU, s. 14.

[4] S. Kaczor: Zakresy działań ośrodków kształcenia ustawicznego. *Szkoła Zawodowa* 1980, nr 10, s. 4.

współdziałania w zespołach nauczycielskich, a także o odnowę pracy umysłowej każdego nauczyciela.

Pełniejsza realizacja idei kształcenia ustawicznego, a przede wszystkim rozwiązywanie zadań aktualnych i pełniejsze zaspokajanie potrzeb oświatowo-zawodowych, może dokonywać się poprzez centrum kształcenia ustawicznego, którego model zawierać będzie ściśle współpracujące z sobą komórki organizacyjne wewnątrz samej instytucji oraz współdziałające z zainteresowanymi sojusznikami (mecenatami), znajdującymi się w rejonie funkcjonowania centrum. Mamy tu na uwadze przede wszystkim zakłady pracy i zakłady doskonalenia zawodowego z danego terenu.

Niezbędnymi komórkami organizacji pracy w centrum kształcenia ustawicznego powinny być: (a) komórka diagnostyczna, której zadaniem będzie ustalanie zapotrzebowania na określone profile kształcenia oraz opracowywanie profili i specjalności zawodowych; (b) komórka podejmowania decyzji w oparciu o rozpoznanie istniejących potrzeb kształceniowych w rejonie działania centrum. Decyzje o formach kształcenia podejmować będzie w zasadzie dyrekcja centrum kształcenia ustawicznego przy współudziale władz oświatowych; (c) komórka przekazu informacji zarówno do osób, jak i instytucji zainteresowanych określonymi formami i profilem kształcenia; (d) komórka doskonalenia i programowania pracy dydaktycznej, której zadaniem będzie adaptowanie programów kształcenia, opracowywanie nowych planów i programów, redagowanie skryptów i materiałów dydaktycznych, opracowywanie rozkładów materiałów, pomocy dydaktycznych, redagowanie i powielanie tekstów do celów samokształceniowych i dydaktycznych.

Ważnym ogniwem organizacyjnym proponowanego modelu centrum jest rada społeczno-naukowa. W jej skład powinni wchodzić przedstawiciele poszczególnych instytucji, które są zainteresowane określoną formą kształcenia organizowaną przez centrum — np. zakłady pracy, stowarzyszenia społeczne i zawodowe, władze oświatowe, dyrekcja centrum kształcenia ustawicznego i inni aktywni wykładowcy centrum oraz przedstawiciele organizacji działających na jego terenie, a także przedstawiciele placówek naukowych.

Zadania rady społeczno-naukowej centrum powinny obejmować przede wszystkim: a) programowanie i opiniowanie działalności (np. określanie kierunków rozwoju, ustalanie zadań etapowych, form i profilów kształcenia); b) weryfikowanie materiałów diagnostycznych oraz ocenianie doraźnych i końcowych efektów kształcenia.

Oto podstawowe elementy modelu centrum kształcenia ustawicznego ujęte schematycznie: (pkt. 4)

4. Model funkcjonowania centrum kształcenia ustawicznego

Jego podstawowa cecha - otwartość struktury i funkcjonowania, zaś głównym celem zaspakajanie potrzeb kształceniowych człowieka i społeczeństwa

Rada Społeczno-Naukowa

I. Komórka diagnostyczna
- ustalenie zapotrzebowania na określone profile kształcenia.
- opracowanie profili i specjalności zawodowych.

II. Komórka decyzyjna
- dyrekcja
- centrum kształcenia ustawicznego.
- kuratorium oświaty i wychowania

III. Komórka informująca
Zainteresowane osoby i instytucje spoza CKU

IV. Komórka programowania i doskonalenia pracy dydaktycznej
- adaptowanie programów kształcenia
- opracowywanie nowych planów i programów
- redagowanie skryptów, materiałów dydaktycznych
- opracowywanie rozkładów materiału i innych pomocy dydaktycznych

I. Szkoła zawodowa 2-letnia

Treści kształcenia:	
przedmioty ogólnokształcące i teoria związana z zawodem	praca zawodowa i egzamin czeladniczy lub mistrzowski oraz świadectwo uzyskania zawodu

Mecenat:
- zakłady pracy
- izba rzemieślnicza
- zakłady doskonalenia zawodowego
- związki zawodowe
- pogotowie opiekuńcze
- kurator społeczny
- stowarzyszenia społeczne

II. Szkoła średnia dla pracujących

1. Liceum ogólnokształcące 5-letnie z ukierunkowaniem np.:
   a. humanistycznym (np. społeczno-prawne)
   b. matematyczno-fizyczne
   c. przyrodnicze
2. Technikum zawodowe
   a. po szkole podstawowej (5-letnie)
   b. po ZSZ (4-letnie)

IIa. Studium policealne 2-letnie

IIb. Szkoła podstawowa dla pracujących kl. V, VI, VII, VIII.

Mecenat:
- instytucje państwowe i spółdzielcze
- resort oświaty, ewentualnie też inne
- kuratorium oświaty i wychowania
- zakłady pracy

III. Kursy, np.:

1. Kurs przygotowawczy do średniej szkoły dla pracujących
2. Kurs przygotowawczy na studia
3. Kurs organizatorów wypoczynku, kolonii, przysposobienia do życia w rodzinie, turystyki itp.
4. Przysposobienie do organizacji pracy społecznej i kulturalnej w miejscu zamieszkania
5. Upowszechnianie zawodu
6. Według zainteresowań ludzi samotnych i starych
7. Według zainteresowań amatorów, hobbystów itp.
8. Kursy różnych umiejętności praktycznych np. języków obcych, maszynopisania

Mecenat:
- związki zawodowe
- organizacje młodzieżowe
- komitety rodzicielskie
- towarzystwa społeczno kulturalne
- spółdzielnie mieszkaniowe i inne
- samorządy mieszkańców
- Liga Kobiet, Rada Kobiet
- instytucje filantropijne (np. kościelne)

5. Założenia programowo-metodyczne działalności centrum kształcenia ustawicznego

A. PLANY I PROGRAMY NAUCZANIA

Wymagania natury psychologicznej i dydaktycznej zmuszają do weryfikacji dotychczasowego sposobu sporządzania planów i programów nauczania w szkolnictwie dla dorosłych. W systemie tym aktualnie trud kształcenia się podejmują ludzie pracujący i równocześnie uczący się, którzy w nauce mają z reguły dużą przerwę, niekiedy spowodowaną przez mechanizmy społecznej i szkolnej selekcji negatywnej. Cechują ich często nastawienia i motywacje niepożądane z punktu widzenia celów kształcenia. Dorośli uczniowie mają wiele pozytywnych doświadczeń zdobytych w pracy zawodowej, a równocześnie widoczny jest u nich brak pożądanych nawyków związanych z uczestnictwem w kulturze. Spowodowane jest to m.in. zepchnięciem kultury na margines naszego życia społecznego, np. w dziedzinie polityki wydawniczej (brak czasopism, książek). Nie prowadzi się na ogół i nie publikuje systematycznych badań poziomu wiedzy i umiejętności absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy potem podejmują naukę w szkołach zaocznych i wieczorowych, szkół coraz bardziej nastawionych na samokształcenie, zaznacza się przy tym równoczesny brak dla tego systemu odpowiednio wykształconej kadry nauczycielskiej.

Konsekwencje omówionych zjawisk w oświacie dorosłych wskazują, iż dalsze rozwiązania programowe powinny uwzględniać następujące zasady działania:

1) Plany i programy nauczania powinny być tworzone przy współudziale nauczycieli, przygotowanych andragogów, którzy doraźnie mogą przeprowadzać także empiryczne badania na swój użytek.

2) Układ programów nauczania wielu przedmiotów powinien mieć przede wszystkim charakter spiralny[5]. Idzie w nim o to, aby podstawowe dla danego przedmiotu treści prezentować uczniom rzetelnie na różnych szczeblach kształcenia i stale pogłębiać ich jakość oraz rozszerzać zakres przy każdym kolejnym ich omawianiu. W programie tak ułożonym nie traci się bowiem z pola widzenia wyjściowego i końcowego efektu kształcenia. Uczniowie mogą w tym modelu stopniowo rozszerzać i pogłębiać swoją wiedzę i umiejętności w obrębie konkretnego przedmiotu nauczania.

3) Program nauczania, w przeciwieństwie do obecnie stosowanych, powinien być bardziej szczegółowy, stanowić swego rodzaju przewodnik samouka dla dorosłych, tj. określać cele i metody zdobywania wiedzy „małymi krokami" oraz zakładać możliwość wymiany haseł, zgodnej z zasadą aktualizowania i unowocześniania treści naukowych. Propozycję taką należy rozpatrywać w kontekście proponowanej przez nas

[5] [illegible] Warszawa 1977, PWN, s. 86.

w centrum kształcenia ustawicznego komórki, zajmującej się m.in. adaptowaniem programów nauczania dla różnych form i profilów kształcenia.

4) Dobór treści zawodowych w programie nauczania powinien uwzględniać w dużym stopniu zainteresowania i doświadczenia ludzi dorosłych, zawierać hasła dotyczące zasad samokształcenia z równoczesnym odsyłaniem do konkretnej literatury oraz umożliwiać kształcenie w systemie multimedialnym. To program powinien określać przepisy prawne regulujące tok kształcenia w szkole, a nie odwrotnie. Obecnie istniejące przepisy uniemożliwiają np. nauczycielom wychodzenie z procesem dydaktycznym poza budynek szkoły.

5) Wreszcie dobór treści w programach nauczania powinien w sposób realny uwzględniać korelację z innymi przedmiotami. Trudno np. uczyć historii literatury przy niedostatkach wiedzy słuchaczy z historii politycznej i historii kultury lub trudno realizować program nauczania ekonomii politycznej bez znajomości historii gospodarczej i geografii. W liceum ekonomicznym dla pracujących brak tego przedmiotu w planach nauczania. Uwzględnienie powyższych sugestii wymaga przede wszystkim weryfikacji dotychczasowych planów nauczania i tworzenia nowych. Centrum kształcenia ustawicznego, jego rola społeczno-naukowa, dyrekcja, a także zespoły wykładowców powinny mieć w tym zakresie autonomię.

B. PODRĘCZNIKI

W „Raporcie o stanie oświaty w PRL" eksperci zajmujący się kształceniem dorosłych [6] za jeden z ważnych elementów decydujących o efektywności kształcenia dorosłych uznają m.in. tworzenie specjalnych podręczników przeznaczonych dla tego typu kształcenia. Naprzeciw tym sugestiom wychodzą badania nad podręcznikiem, prowadzone pod kierunkiem prof. Cz. Kupisiewicza [7], który słusznie uznaje podręcznik za jeden z najważniejszych środków nauczania w pracy z dorosłymi. Aby podręcznik mógł pełnić swoją funkcję dydaktyczną, powinien umożliwić uczącemu zaznajomienie się z nowym materiałem, kształtować i rozwijać jego umiejętności oraz nawyki, wdrażać do formułowania i rozwiązywania problemów, służyć do samokontroli i samooceny stopnia przyswojenia zawartego w nim materiału, a także ułatwiać uzupełnianie różnorodnych braków i luk w wiadomościach. Typ podręcznika, który by spełniał tak szeroko nakreślone zadania w odniesieniu do uczniów dorosłych, powinien zakładać integrację całości doświadczeń zawodowych i oświatowych uczącego się: szkolnych i pozaszkolnych, uwzględniać zasadę stopniowania trudności nie tylko w podawaniu materiału merytoro-

[6] Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, PWN, s. 178—183, s. 284.
[7] Nowoczesny podręcznik — problemy, propozycje, badania. Redakcja Cz. Kupisiewicz. Ossolineum 1976.

rycznego, lecz także w rozwoju operacji myślowych dorosłych, w stosowaniu systematycznie trudniejszych metod, w bogaceniu języka, a także ułatwiać im korelację z innymi przedmiotami pokrewnymi. Dlatego też powinno rozważyć się nowe rozwiązania edytorskie, jak wydawanie w jednym tomie np. biologii i chemii, fizyki i matematyki. W sugerowanym podręczniku dla uczniów nastawionych na samokształcenie kierowane niezmiernie ważne są rozwiązania graficzne, jak np. drukowanie poszczególnych treści odmienną czcionką i innymi kolorami i przede wszystkim umieszczenie w nim większej ilości ilustracji. Uwzględnić też należy taki kształt podręcznika, który inspirowałby nauczycieli do opracowywania jednostkowych tematów, np. w postaci tekstów na wpół programowanych, czemu m.in. ma służyć w centrum kształcenia ustawicznego komórka programowania i doskonalenia pracy dydaktycznej.

6. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli oświaty dorosłych

W dotychczasowej praktyce zauważa się, iż nauczyciele podejmujący pracę w oświacie dorosłych — włącznie z absolwentami szkół wyższych — skazani są w zasadzie na samouctwo lub samokształcenie. Stąd też do programów studiów uprawniających do wykonywania zawodu nauczycielskiego należałoby wprowadzić podstawy andragogiki, a także zinstytucjonalizować formy samokształcenia kierowanego w odniesieniu do praktyków oświaty dorosłych. Dokształcanie w dziedzinie andragogiki, a także innych nauk pedagogicznych, choć głównie w zakresie kierunkowym, należałoby powierzyć uniwersytetom i wyższym szkołom pedagogicznym, współdziałającym ściśle z regionalnym towarzystwem pedagogicznym naukowym oraz — w sprawach organizacyjnych — z odpowiednimi wydziałami kuratoriów oświaty i wychowania.

Przy ich pomocy nauczyciele oświaty dorosłych określaliby swoje zainteresowania i potrzeby zawodowe, uzyskiwaliby systematyczną pomoc w zakresie rzeczowym i metodycznym i na tej podstawie zdobywaliby specjalistyczne wykształcenie nauczycielskie, potwierdzone formalnie uzyskaną specjalizacją na sposób sprawdzony już w zawodzie lekarskim (uzyskiwanie I i II stopnia specjalizacji). Powyższe propozycje wydają się najbardziej realnym sposobem kształtowania pożądanej motywacji wśród nauczycieli do doskonalenia się w swoim zawodzie.

W aktualnej sytuacji problematyczna wydaje się także działalność rejonowych oddziałów Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych. Jego funkcje badawcze powinny przejąć uniwersytety, wyższe szkoły pedagogiczne i towarzystwo pedagogiczne. One też powinny przejąć wyżej omówione funkcje w zakresie doskonalenia nauczycieli oświaty dorosłych. IKN powinno się pozostawić poradnictwo metodyczne,

przenosząc tu także, nie sprawdzone w działalności kuratoriów, funkcje tzw. wizytatorów metodycznych. Rozważenia wymaga również sprawa uzgodnienia niektórych zakresów działań podejmowanych przez zakłady doskonalenia zawodowego. Należałoby również zweryfikować dotychczasową praktykę szkolenia nauczycieli, stosowaną z inicjatywy Związku Nauczycielstwa Polskiego. Związki zawodowe powinny w tej dziedzinie występować raczej w roli realizatorów potrzeb swoich członków, w roli inspiratorów i organizatorów odczytów pedagogicznych i innych form doskonalenia oraz mecenasów zapewniających nauczycielom np. możliwość publikowania i wymiany ich osiągnięć zawodowych.

Proponowany tu model centrum kształcenia ustawicznego może także stać się z czasem miejscem doskonalenia zespołu nauczającego, doskonalenia faktycznego, a nie tylko formalnego. Postulat ten może być spełniony głównie poprzez włączanie wykładowców-nauczycieli w pracę komórki diagnostycznej oraz komórki planowania i doskonalenia dydaktycznego.

7. Uwagi końcowe

Wyróżnione tu elementy struktury — a przede wszystkim funkcjonowania — centrum kształcenia ustawicznego nie należy traktować jako modelu uniwersalnego dla wszystkich aktualnie funkcjonujących placówek tego typu. Jest to raczej próba ukazania przez autorów takich rozwiązań praktycznych, które może podjąć aktywny i ambitny zespół pracowników pedagogicznych skupionych w tego typu instytucji oświatowej. Wdrażanie zarysowanej tu koncepcji może odbywać się bowiem jedynie przy twórczej postawie zespołu nauczycieli-wychowawców i przy akceptującym wspieraniu władz oświatowych. Idzie przecież o wykorzystanie tkwiącej w ludziach energii i kompetencji pedagogicznych. A w wielu centrach kształcenia ustawicznego tacy właśnie ludzie pracują. Chodzi również o uruchomienie potencjału technicznego zgromadzonego w tych instytucjach (np. urządzeń poligraficznych, pomocy dydaktycznych), który ma służyć oświacie dorosłych, a jest właściwie „zamrożony".

Uwagi nasze i propozycje w tym względzie są przejawem głosów świadczących o tym, iż procesy samoregulacji we współczesnej oświacie są możliwe. Może to mieć także zastosowanie w odniesieniu do labilnie funkcjonujących centrów kształcenia.

JANINA MACIASZKOWA
WARSZAWA

RODZINA — ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE, JEGO WŁAŚCIWOŚCI I UWARUNKOWANIA

Rodzina stanowi najbardziej powszechne środowisko życia, tzn. takie środowisko, które działając na jednostkę stale lub przez czas dłuższy jako samodzielny lub zorganizowany system kształtujących ją podniet wywiera na jednostkę jakiś wpływ [1].

Rodzina wywiera na dzieci wpływ o znacznej trwałości i przez stosunkowo długi okres czasu, jakkolwiek różny w odniesieniu do dalszych ich losów. Interesujących danych w tej mierze dostarczają wyniki badań. Wykazują one np. [2], że dla dziecka do lat 7 najważniejsze są oceny i opinie rodziców i domowników. Jest przy tym znamienne, że 70% badanych osób w wieku młodzieńczym nadal uważa za ważne i istotne normy moralne i ogólne zasady postępowania wyniesione z domu rodzinnego. Wśród wartości akceptowanych przez osoby badane wymieniane są — pilna nauka, rzetelna praca oraz uczciwa i życzliwa postawa wobec innych ludzi.

Interesujące są także informacje, jakich dostarczyły inne badania socjologiczne [3]. Na pytanie: kto wpłynął na Twój charakter?, duża część młodzieży, bo ok. 64,7%, odpowiedziała, że wpływ istotny wywierają rodzice. Znacznie mniej, bo tylko 14,7%, wskazało kolegów, a 11,3% — nauczycieli. Podobnych odpowiedzi udzieliła młodzież z liceów i techników na pytanie: komu zawdzięcza swe opinie i poglądy? Stwierdziła ona: że w 57% — 64% zawdzięcza je rodzinie, a znacznie mniejsza liczba młodzieży wymieniła rówieśników, środki masowego przekazu względnie nauczycieli.

O trwałości i sile wpływu rodziny świadczą też badania przeprowadzone wśród młodzieży studenckiej [4], której jak wiadomo spora część żyje poza środowiskiem rodzinnym, a mimo tego kontakt nie zostaje zerwany. Podejmując działania samopoznawcze i samowychowawcze młodzież ta zwraca się o pomoc najczęściej do kolegów i przyjaciół z uczelni (44,2%) oraz do rodziców, rodziny, rodzeństwa (39,6%). Jest przy tym znamienne, że wykładowcy i asystenci zajmują pozycję dość odległą. Ich porady i konsultacje wynoszą 1,3%. W pracy nad sobą młodzież studencka najczęściej porównuje siebie z kolegami i przyjaciółmi (26%), z matką (10,8%) i ojcem (9,3%); inne osoby i wzory zachowań występują znacznie rzadziej [5].

Uzyskiwane przez badaczy dane potwierdzają duże możliwości wy-

[1] Por. A. Kamiński: Funkcje pedagogiki społecznej. W-wa 1972. PWN. s. 35.
[2] A. Kłoskowska: Rodzina jako czynnik transmisji i twórczości. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1971, nr 4.
[3] A. Sokołowska: Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych (w): Młodzież i szkoła. Warszawa 1974, PWN, s. 93.
[4] J. Pacek: Samowychowanie studentów. Warszawa 1977, PWN, s. 120.
[5] Tamże, s. 110.

chowawcze rodziny. Dziecko poddawane jest tu wielostronnemu oddziaływaniu wychowawczemu. Rodzina kieruje procesem poznawania przez nie świata, przyrody i kultury, kieruje procesem rozumienia zjawisk i faktów, uczy je rozumienia norm i ich wartościowania. To w rodzinie dziecko uczy się odróżniać dobro od zła, rozumieć, co jest pozytywne, a co szkodliwe, co godne pochwały, a co zasługuje na naganę. Dziecko zatem przejmuje od domowników opinie i poglądy, normy zachowań i sposoby postępowania. To przejmowanie wartości, norm i postaw dokonuje się w okresie wczesnego dzieciństwa przez naśladowanie rodziców i domowników. Dziecko naśladując zachowanie się osoby, z którą jest emocjonalnie związane, przejmuje jej styl bycia, sposób wartościowania i zachowania. Dziecko, identyfikując się z rodzicami, stara się zachowywać tak, jak wyobraża sobie, że oni zachowaliby się w konkretnej sytuacji. Identyfikacja ta ułatwia dziecku trwałe i głębokie przyswajanie sobie norm oraz zasad postępowania. Z czasem zmienia się mechanizm tej identyfikacji. Dominuje w niej już nie tyle naśladownictwo, a bardziej świadomy wybór i decyzja dorastającego młodzieńca.

Oddziaływanie na dzieci w rodzinie dokonuje się przez uczestnictwo w jej życiu, przy czym ma ono swoisty charakter. Życie rodzinne jest „zorientowane" przede wszystkim na osobę, na zaspokajanie jej potrzeb, w odróżnieniu np. od szkoły, która „orientuje" się zwłaszcza na zadanie. Mimo zmieniającego się zakresu i wielości funkcji przypisywanych rodzinie jest ona ciągle środowiskiem, które w sposób dość wielostronny może stawiać i realizować zadania — materialne, opiekuńcze, zdrowotne, ekspresyjne, emocjonalne, rekreacyjne, socjalizacyjne, kulturowe [6].

Rodzina związana jest nierozerwalnie z procesami przemian dokonującymi się w całym społeczeństwie. Funkcjonowała zawsze i funkcjonuje obecnie w wielostronnym i wielorakim powiązaniu ze społeczeństwem, którego jest podstawowym ogniwem. Związek ten występuje szczególnie wyraźnie w odniesieniu do spełnianych przez rodzinę funkcji wychowawczych. Nie sama rodzina jednak, lecz społeczeństwo, we wzajemnych oddziaływaniach jednostek i grup, wytwarza ogólnospołeczne wartości, normy i ideały.

Rodzina jest poddawana nieustannemu oddziaływaniu zewnętrznego środowiska. Poszczególni jej członkowie biorą udział w życiu różnych środowisk zawodowych, społecznych, kulturowych. Zdobywane w tych środowiskach informacje, opinie i poglądy służą tworzeniu wyobrażeń o prawidłowym funkcjonowaniu rodziny, stają się podstawą poglądów i opinii dotyczących jej modelu i wywierają wpływ na jej życie.

Z tego powodu między członkami rodziny może dochodzić niejedno-

[6] Por. J. Maciaszkowa: Rola szkoły w przygotowaniu młodzieży do życia w rodzinie. W-wa 1977, WSiP, s. 16.

krotnie do ostrej konfrontacji poglądów i postaw szczególnie dotyczących najbardziej ważkich zagadnień, jak: sens życia człowieka, jego szczęście, styl życia, a także model małżeństwa i rodziny, model miłości. Dokonujące się wówczas przewartościowania powodują inne spojrzenie na rolę kobiety i mężczyzny, zmieniają oczekiwania związane z życiem małżeńskim i rodzinnym. „Człowiek współczesny oczekuje od małżeństwa i rodziny zaspokojenia nie tylko swoich elementarnych potrzeb: biologicznych, bytowych, emocjonalnych, ale i potrzeb wyższego rzędu — estetycznych, moralnych, intelektualnych" [7]. Te zwiększone oczekiwania, trudności ich zaspokajania, a także nie zawsze dostateczna świadomość i wiedza dotycząca życia rodzinnego powodują z jednej strony wzrost liczby rozwodów, a z drugiej — powstrzymywanie się przed zawieraniem związków małżeńskich. W Polsce np. liczba rozwodów wzrosła trzykrotnie w okresie ostatnich 30 lat, zwiększa się także liczba osób nie wstępujących w związki małżeńskie.

Przemiany rodziny wynikają z jednej strony z przeobrażeń dokonujących się w społeczeństwie, ale rodzina z kolei staje się sama czynnikiem sprawczym pewnych zjawisk. „...obserwujemy — pisze J. Szczepański — natężenie się tendencji traktującej rodzinę właśnie jako czynnik niezależny, jako źródło wielu zjawisk i procesów, ... a tym samym ważny czynnik w polityce społecznej i gospodarczej zmierzającej do społecznych reform, do przyspieszenia wzrostu gospodarczego, podnoszenia poziomu moralności życia publicznego, zwalczania zjawisk patologii społecznej" [8]. Rodzina nie tylko przyjmuje i przyswaja nowe wartości, ale konfrontując je tworzy nowe, wpływa na wybór i akceptację wartości, tworzy styl uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym, a także kształtuje odpowiedni styl konsumpcji, co ma swe konsekwencje w życiu gospodarczym i społecznym.

Rodzina staje się więc autentycznym terenem „spotykania" się różnych wartości i stylów życia wnoszonych przez poszczególnych członków, terenem wartościowania i wyborów moralnych i społecznych, a w rezultacie sprzyja kształtowaniu trwałych zinternalizowanych postaw.

Prawidłowo ukształtowana i funkcjonująca rodzina nabiera cech środowiska wychowawczego: dostarcza bardzo wielu sytuacji, w których ludzie oddziałują na siebie poprzez bogactwo swej osobowości, uczucia i oceny, uznawane i respektowane normy moralne, głoszone poglądy i przejawiane zachowania, a także poprzez stosunek do zadań i obowiązków rodzinnych, zawodowych, społecznych.

Trwający nieustannie proces przejmowania tego, „co było" i łączenia z perspektywami „jutra" stanowi o sile i wartości rodziny. Każdy

[7] J. Riurikow: Współczesne przemiany miłości. *Planowanie Rodziny* 1977, nr 5/97, s. 15.

[8] J. Szczepański: Przedmowa (w) Red. J. Komorowska: Przemiany rodziny polskiej. Warszawa 1975, Inst. Wyd. CRZZ, s. 3.

człowiek pragnie znać swoje miejsce w życiu, ale także w sposób mniej lub bardziej świadomy chce znać swój rodowód, swój początek i koleje życia przodków. Obcowanie ze sobą pokoleń w rodzinie pozwala na dialog, którego rezultaty osiągane nieraz w konfliktowych sytuacjach mają przecież istotne znaczenie dla zwartości i tradycji rodzinnej, ale także dla kultury społeczeństwa. Życie rodzinne wymaga, by jej członkowie sprostali zadaniom niezależnie od tego, czy są to zadania atrakcyjne, czy uciążliwe. Kultura życia rodzinnego wymaga, by w rodzinie zaspokajano nie tylko potrzeby niezbędne dla utrzymania życia. Konieczne jest zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu, jakimi są potrzeby emocjonalne, potrzeby kontaktów międzyludzkich, potrzeby uczestnictwa kulturalnego. O ile nie tylko nie neguje się realizacji tych potrzeb w odniesieniu do dzieci i młodzieży, a także do ludzi dojrzałych, ale wspiera ich zaspokajanie, zdarza się dość często niestety, że odmawia się tych praw ludziom starym.

Obcowanie ze sobą w rodzinie różnych pokoleń sprzyja przygotowaniu młodych do następnych faz rozwoju. Jest okazją do ukazywania walorów faz: dynamiki młodości, uroków życia dojrzałego i mądrości wieku złotego, a także do zrozumienia, że starzenie się, choroby i śmierć są nieuniknionym losem człowieka i trzeba nauczyć się je przyjmować z godnością.

Wrośnięty w rodzinę człowiek stary, otoczony jej życzliwością i opieką nie stanie się uciążliwy i zgorzkniały. A ze swego doświadczenia życiowego może przekazać wiele, ukazać wartość zasad i norm, którymi się kierował, wpływać na zwiększenie refleksyjności młodych i pomagać im w znajdowaniu sensu życia, postawy godności i aktywności wobec problemów i spraw ludzkich.

Respektowanie potrzeb wszystkich członków rodziny powinno leżeć u podstaw życia rodzinnego. Jest zasadą wszakże trudną w codziennym postępowaniu, ale zapewnia właściwe wyjście z konfliktów małżeńskich i rodzinnych oraz wychowania młodych do życia w rodzinie, którą kiedyś założą.

Życie w rodzinie obfituje w wielorakie sytuacje, dostarcza wielu podniet. Prowadzi do określonych efektów w zachowaniach, w postawach członków rodziny. O tym, czy te sytuacje staną się sytuacjami wychowawczymi [9], przesądza fakt celowego ich organizowania ze względu na założone cele i ideały wychowania.

Na życie rodziny i realizację jej zadań istotny wpływ wywiera struktura rodziny wyznaczająca określoną organizację ról jej członków, podział władzy i podział pracy, a także określone wzory życia rodzinnego, swoiste dla poszczególnych członków rodziny — żony, męża, matki, ojca, dzieci. Z przeprowadzonych badań nad oczekiwaniami związanymi

[9] Por. H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976, PWN, s. 234.

z pełnieniem ról rodzicielskich wynika, że w naszym kraju utrzymuje się dość tradycyjne rozumienie zadań i czynności rodzicielskich.

Z badań przeprowadzonych przez A. Kłoskowską [10] wynika, że dobry ojciec rodziny — zdaniem respondentek — powinien być osobą dobrze zarabiającą, dawać dobry przykład dzieciom, interesować się ich wychowaniem, być przywiązany do domu. Kobieta — jako żona — powinna być przede wszystkim dobrą gospodynią i matką, mieć dobry charakter. Niektórzy uważają, że dobry ojciec powinien kochać rodzinę. Dziecko zaś powinno być posłuszne, grzeczne, uczyć się dobrze, szanować rodziców i starszych.

Badania prowadzone przez Marię Trawińską potwierdziły także utrzymywanie się tradycyjnego modelu wychowawczego. Ojciec powinien przede wszystkim posiadać umiejętność egzekwowania powinności, matka — darzyć uczuciem, ciepłem! Troską o warunki bytowe badani obciążają częściej matkę niż ojca, chociaż zaznacza się tendencja do ujednolicenia wymagań. Zarówno ojciec, jak matka powinni interesować się dziećmi, być w stosunku do nich wyrozumiałymi i tolerancyjnymi. Podobnie troskę o wykształcenie dzieci przypisuje się w równej mierze ojcu i matce [11]. Do podobnych wyników doszła A. Ratuś określając wpływ realizacji przedmiotu przysposobienie do życia w rodzinie na postawy młodzieży wobec rodziny [12].

Mimo tego dość tradycyjnego przekonania o rolach dotyczących poszczególnych członków rodziny rysuje się pewna tendencja do bardziej egalitarnego układu zależności, praw i obowiązków w rodzinie. Socjolodzy szacują, że ok. 6% rodzin w mieście i 4% na wsi ma charakter partnerski, 30% zmierza do bardziej wyrównanego podziału władzy i praw, jedynie ok. 25% deklaruje się jako rodziny tradycyjne. Ciekawie też przemieszcza się aktualnie źródło „władzy" w rodzinie. I tak np. w rodzinach wiejskich, jak wynika z badań, najczęściej, bo prawie w 40%, „rządzą" oboje rodzice, w 24% ojciec, natomiast sama matka w 32% [13].

Na przekształcanie rodziny ze środowiska życia w środowisko wychowania znaczny wpływ wywierają rodzice.

Oboje rodzice są odpowiedzialni za życie rodziny. Co prawda niektórzy socjolodzy, a wśród nich F. Znaniecki i J. Chałasiński, a obecnie J. Komorowska, są zdania, że dominująca rola w zakresie życia uczuciowego rodziny przypada kobiecie — matce. To ona jest osobą, na której ogniskują się uczucia, ona stanowi oparcie moralne dla członków

[10] A. Kloskowska: Modele społeczne i kultura masowa. *Przegląd Socjologiczny* 1960, nr 2, s. 58.

[11] M. Trawińska: Bariery małżeńskiego sukcesu. W-wa 1977, KiW, s. 198.

[12] A. Ratuś: Wpływ realizacji programu przedmiotu przysposobienia do życia w rodzinie na postawy młodzieży wobec rodziny. Maszynopis przygotowywanej rozprawy doktorskiej.

[13] J. Formicki: Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze. Wrocław, W-wa, Kraków, Gdańsk 1977, Ossolineum, s. 129.

rodziny i to ona, zdaniem wymienionych socjologów, kształtuje przede wszystkim kulturę uczuć.

Częściej jednak akcentowana jest rola obojga rodziców w procesie wychowania dzieci. Świadczą o tym podejmowane badania, a wśród nich w szczególności nad rolą ojca w rodzinie. Badacze wskazują dość zgodnie na odmienny model miłości matczynej i miłości ojcowskiej. I tak za K. Pospiszylem [14] pragnę powtórzyć najbardziej znamienne cechy, jakie przypisuje się miłości macierzyńskiej, a mianowicie: bezwarunkowość, wszechogarniającość, wszechobecność, nieustanność — matka kocha zawsze, w każdej sytuacji, nigdy nie przestaje kochać, kocha wszystkie cechy swego dziecka.

Miłość ojcowska jest nieco inna. Ojciec kocha dziecko dlatego, że spełnia jego oczekiwania, że odpowiada wymaganiom, jakie on mu stawia zarówno w odniesieniu do spraw codziennych, jak pryncypialnych. Ojciec bowiem oddziałuje na psychikę dziecka nie tylko jako konkretna osoba, ale także jako symbol reprezentujący społeczeństwo i jego prawa. Można zatem stwierdzić, że jakkolwiek odmienne są role ojca i matki, to dla prawidłowego funkcjonowania rodziny są one jednakowo ważne i niezbędne. Co więcej, obydwie te role — matki i ojca — powinny się uzupełniać, tworzyć zgodnie jeden styl oddziaływania wychowawczego i przykład postępowania zgodnego z głoszonymi zasadami.

Organizacja życia, pracy i wypoczynku podporządkowana potrzebom wszystkich członków rodziny, mająca na uwadze realizację określonych zadań ze względu na założone cele i ideały stanowi istotny krok na drodze funkcjonowania rodziny jako faktycznego środowiska wychowawczego. Z tego punktu widzenia podział zadań i prac między członków rodziny, określenie praw i obowiązków ma istotne znaczenie. Z badań wynika [15], że tylko ok. 50% dzieci posiada stałe obowiązki domowe, a w ok. 28% rodzin kontroluje się zlecane dzieciom zadania. Nie jest więc praca w pełni wykorzystywana w procesie wychowania, co wpływa na przeciążenie nadmiarem obowiązków jednych członków rodziny, a uwalnia od odpowiedzialności i pracy innych. Niezbyt korzystnie także kształtuje się realizacja zadań wychowawczych dokonywana przez uczestnictwo w życiu kulturalnym. Rodzina organizując wypoczynek w sposób właściwy, uczy takiego spożytkowania czasu, który wpływa na realizację potrzeb społecznych człowieka. Dostarczane przez rodziców wzory spędzania czasu wolnego utrwalają się, tworząc pewne zwyczaje, stają się obowiązującym sposobem zachowania, umacniają więź rodzinną.

Umiejętność zapewnienia racjonalnego wypoczynku z jednej strony, a warunków rozwoju zainteresowań i zamiłowań intelektualnych i kul-

[14] K. Pospiszyl: O miłości ojcowskiej. Warszawa 1976, Inst. Wyd. CRZZ, s. 11.
[15] Z. Lubowicz: Pedagogiczne aspekty pracy dziecka w rodzinie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1977, nr 8.

turalnych dzieci — z drugiej — to ważne i niełatwe zadanie, którym obarczeni są rodzice i z którego nie zawsze wywiązują się należycie. Z badań wynika, że rodzice zachęcają dzieci najczęściej do zajęć ruchowo-sportowych (97,3%). Zwolennikami innych zajęć, takich jak: majsterkowanie, kolekcjonerstwo, zajęcia plastyczne i muzyczne, działalność społeczna, są tylko niewielkie grupy rodziców [16]. Stosunkowo rzadko wymieniane są różnego rodzaju zajęcia miłośnicze.

Nie dysponujemy wynikami badań podejmujących szerzej problematykę czasu wolnego w rodzinie, jego treści i form, niemniej na podstawie tych przyczynkowych badań można stwierdzić, że wiele dziedzin życia kulturalnego pozostaje poza zasięgiem świadomych inspiracji rodziców.

Wychowanie dokonuje się poprzez uczestnictwo w życiu rodzinnym, a także różnego rodzaju interakcje. Na jakości tych interakcji waży wielość i głębokość dostarczanych podniet, ich siła i czas trwania. Życie w rodzinie może być tylko byciem obok siebie, może być kontaktem na jakiejś jednej płaszczyźnie, np. zapewnienia opieki, a może być wielostronnym kontaktem, ogarniającym wiele dziedzin ludzkiego życia. Ta ostatnia forma współżycia łączy się z koniecznością wymiany myśli, zamierzeń i aspiracji, ze wspólnym planowaniem zadań i ich realizacją, z wymianą ocen i refleksji, dotyczących przeżyć poszczególnych członków rodziny mających swe źródło w rodzinie, jak i poza nią. Nie można mówić o takim pełnym wzajemnego zrozumienia kontakcie bez rozmowy, bez czasu na dyskusję, na zwierzenia, na radzenie się, jak wyjść z kłopotów, co czynić itp. W rozmowie tej istotna jest umiejętność mówienia o sobie, ale także umiejętność słuchania tego, co dzieci chcą powiedzieć.

Nie docenia się w naszych rodzinach znaczenia rozmowy. Wskaźnikiem tego jest czas, który poświęca się na wyłączny kontakt z dzieckiem, a nie kontynuowany przy okazji innych zajęć domowych. Z danych GUS-u za rok 1979 wynika, że średni czas poświęcany dziecku w rodzinie pełnej wynosi 1 godz. 37 min. dla ojców i 1 godz. 53 min. dla matek. Ale nie poświęca im wyłącznego czasu 77% ojców i więcej niż 50% matek mających dzieci w wieku 0—14 lat. Można zakładać przy tym, że im starsze dziecko, tym mniej poświęca się jemu czasu. Warto też zaznaczyć, że w porównaniu z okresem poprzednim sytuacja pogorszyła się.

Zjawisko to można tłumaczyć wzrostem trudności z zaopatrzeniem i koniecznością zużywania większej ilości czasu na zakupy lub prace zarobkowe, ale nie są to jedyne przyczyny. Sądzić należy, że istotny wpływ wywiera wzrost nastawienia rodziców na realizację aspiracji własnych. W rezultacie wzrasta u dzieci poczucie osamotnienia.

[16] M. Grochociński: Problemy czasu wolnego w rodzinie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1977, nr 5, s. 40.

Dziecko, które czuje, że jest kochane i akceptowane przez rodziców, a przynajmniej jednego z nich, posiada poczucie przynależności i bezpieczeństwa. W badaniach przeprowadzonych przez J. Skorupską-Sobańską[17] ujawnione zostały opinie młodzieży o miłości rodziców wobec niej. I tak 79,7% badanych żywiło przekonanie, że jest kochanych przez oboje rodziców, 8% — bardziej przez matkę, 2,8% — bardziej przez ojca. Natomiast 2,6% młodzieży sądziło, że rodzice nie kochają jej wcale, a wątpiących w miłość rodziców było 6,2%. Z tychże badań dowiadujemy się, że w ok. 50% młodzież darzy rodziców zaufaniem i u nich szukałaby pomocy w trudnych sytuacjach.

Podobne wyniki uzyskano w innych badaniach, co potwierdza wagę związków emocjonalnych zachodzących między rodzicami i dziećmi, a także wskazuje na konieczność tworzenia takich sytuacji w życiu rodziny, by pomagały one odkrywać wzajemne stosunki i utrwalać więzy łączące członków rodziny.

Rodzina prawidłowo funkcjonująca i podejmująca realizację zadań opiekuńczo-wychowawczych nie tworzy się samorzutnie. Pełnowartościowym środowiskiem wychowawczym staje się wówczas, gdy rodzice przyjmują aktywną postawę wobec problemów życia rodzinnego, gdy wzbogacają wiedzę z tego zakresu, gdy poszerzają zasób doświadczeń. Jednostkowe doświadczenie uzyskiwane osobiście w toku własnego życia rodzinnego nie stanowi wystarczającej podstawy do świadomego kierowania wychowaniem w rodzinie. Szybko zmieniające się warunki życia wymagają od rodziców racjonalnej postawy opartej na wiedzy uogólniającej doświadczenia wielu grup i pokoleń, uwzględniającej wielość sytuacji i czynników wpływających na kształt naszego życia. Im szersza i głębsza jest wiedza rodziców o człowieku, o mechanizmach jego zachowania się, jego możliwościach i potrzebach, tym sprawniejsze jest sterowanie przez nich procesami życia, wychowania i opieki w rodzinie. Chodzi przy tym o szczególny rodzaj wiedzy rodzinnej, a mianowicie o wiedzę „życiową", tzn. taką, która rodzinę ukazywać będzie nie tylko w rzeczywistości postulowanej, teoretycznej, ale w codziennym zmaganiu się i rozwiązywaniu problemów, z indeksem plusów i minusów życia rodzinnego, z całą jego złożonością i konfliktowością.

Wiedza ta powinna być wspomagana kodeksem etycznym. Rodzice powinni znać i realizować w praktyce podstawowe normy moralne, szczególnie zaś określające stosunek człowieka do innych ludzi i do siebie samego. Poszanowanie godności człowieka, odpowiedzialność za siebie i bliskich, życzliwość, tolerancja, brak egoizmu — powinny leżeć u podstaw życia rodzinnego. W tym świetle ubogo rysuje się zakres treściowy edukacji szkolnej wspomagającej wychowanie rodzinne. Zwraca na to uwagę m.in. raport Faure'a: „Nauki o człowieku są często

[17] J. Skorupska-Sobańska: Potrzeby nastolatków a wychowanie w rodzinie. W-wa 1971, NK, s. 34.

szczególnie zaniedbane. Zarówno w odniesieniu do młodzieży, jak i dorosłych żadne systematyczne kształcenie nie ułatwia człowiekowi poznania samego siebie, zrozumienia składników własnej osobowości świadomej i nieświadomej, mechanizmów działania mózgu, funkcjonowania umysłu, praw rozwoju fizycznego, treści pragnień i marzeń, istoty stosunków z innymi ludźmi i ze zbiorowością. W ten sposób wychowanie nie wykonuje swego podstawowego obowiązku: nauczenie ludzi sztuki życia, wskazania, jak mają żyć, kochać, pracować w społeczeństwie, które będą tworzyć na miarę swego ideału" [18].

[18] E. Faure i in.: Uczyć się, aby być. Warszawa 1975, PWN, s. 152 i 153.

ROMAN SCHULZ
WARSZAWA

TOŻSAMOŚĆ PEDAGOGIKI WSPÓŁCZESNEJ

PROBLEM

Rozwój edukacji zawsze pociąga za sobą określone zmiany w pedagogicznym myśleniu. Nie inaczej jest obecnie. Istnieją jednak dane pozwalające przypuszczać, że współzależność pedagogicznego działania i poznania wchodzi obecnie w jakościowo nowy etap, nie będący prostą kontynuacją przeszłości. Można powiedzieć, że osiąga jakościowo wyższy poziom. Problem ten wymaga rozpoznania ze względu na konieczność kontrolowania biegu wydarzeń w przyszłości.

Jeszcze do niedawna wiadomo było z całą pewnością, czym jest wychowanie jako działalność, czym jest pedagogika jako nauka i na czym polega wzajemny związek między nimi. Kwestie związane ze społecznym rodowodem i społecznymi funkcjami pedagogiki zdawały się być rozstrzygnięte. Mało wątpliwości budziły zagadnienia związane z definicją przedmiotu badawczego pedagogiki (czym jest wychowanie?). Formułowanie problematyki badawczej oraz dobór odpowiednich narzędzi i metod analizy nie sprawiały w zasadzie większych trudności. Problem związku nauki z praktyką stwarzał wprawdzie pewne kłopoty, ale miały one raczej charakter realizacyjny niż koncepcyjny.

Dziś sytuacja wygląda pod każdym względem odmiennie. Niewiele osób potrafiłoby odpowiedzieć na pytanie, na czym polega swoistość edukacji w nowoczesnym społeczeństwie (takim jak nasze) i jakie funkcje pełni pedagogika względem tej właśnie edukacji? Czym właściwie jest pedagogika jako nauka — dziś, w naszym kraju? Na pewno różni się ona pod wielu względami od swej poprzedniczki z lat 60-tych.

Analiza stanu faktycznego nasuwą szereg pytań: z jakich źródeł wyrasta ogół poczynań poznawczych, które nazywamy dziś potencjałem intelektualnym oświaty? Jaka jest struktura tego potencjału? Jaki jest jego stosunek do systemu informacyjnego administracji oświatowej? Czyje potrzeby informacyjne zaspokajają poszczególne elementy tej struktury: potrzeby nauczycieli, decydentów, pracowników nauki, zwykłego obywatela? Na czym właściwie polegają dziś związki nauk o wychowaniu z praktyką edukacyjną? Czy są to wyłącznie związki między pedagogiką a działalnością dydaktyczno-wychowawczą? Jakie są przyczyny pojawienia się poważnych zaburzeń na linii „teoria — praktyka"?

Oto katalog pytań wymagających odpowiedzi. Wąskie ramy tego artykułu nie pozwalają, oczywiście, na prezentację odpowiedzi pod jakimkolwiek względem wyczerpującym. Postawiony problem wydaje się jednak na tyle ważny, by zasygnalizować odpowiednio wcześnie jego istnienie, przesuwając do innego miejsca przedstawienie bardziej rozbudowanej argumentacji uzasadniającej.

Stoimy zatem przed serią trudnych pytań: czym jest pedagogika współczesna? jaka jest jej struktura, jaki jest rodowód jej poszczególnych części składowych? na czym polega ich związek ze współczesną praktyką?

NAUKI PEDAGOGICZNE DAWNIEJ A DZIŚ

Porównując pedagogikę dzisiejszą z jej poprzedniczką sprzed kilkunastu lat zauważamy oczywiste różnice: a) jest jej więcej (mówiąc obrazowo), b) jest bardziej wieloraka, c) jej związki z praktyką są bardziej złożone i wielopłaszczyznowe, d) charakteryzuje ją brak samowiedzy.

Pedagogika dnia dzisiejszego tworzy wielce rozbudowany (kadrowo oraz instytucjonalnie) potencjał intelektualny, zdolny do generowania dużej ilości informacji. Taki stan rzeczy jest niewątpliwie konsekwencją ekstensywnego rozwoju pedagogiki w ostatnich latach. Rozwój ten umożliwił i spowodował gwałtowny przyrost informacji na temat różnych aspektów praktyki edukacyjnej i systemu oświatowego.

Pedagogika lat 60-tych była nie tylko dyscypliną mniej rozbudowaną; była także dyscypliną bardziej jednorodną i jednolitą. Pedagogika dzisiejsza jest bardziej heterogeniczna, gdyż wyrasta z różnych źródeł i zaspokaja potrzeby informacyjne różnych odbiorców; jest także dyscypliną bardziej wieloraką — w sensie rozmaitości podejmowanych problemów i wielorakości wytwarzanych informacji.

To, co z przyzwyczajenia nazywamy jeszcze pedagogiką, jest w istocie intelektualnym potencjałem oświaty. Składa się nań zróżnicowany kompleks instytucji i działań zajmujących się tworzeniem, rozpowszechnianiem oraz wykorzystywaniem różnego rodzaju informacji, służących rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów praktycznych.

Tezę o wielorakości pedagogiki współczesnej potwierdza analiza bieżącej publicystyki naukowej. Obok prac na temat wychowania i kształcenia sensu stricto ukazuje się dziś wiele publikacji, które z klasyczną problematyką pedagogiczną (kształtowanie osobowości za pośrednictwem komunikowania doświadczenia zbiorowego) mają dość luźny związek. Aktualna publicystyka naukowa podejmuje dziś nie tylko stare problemy, ujmując je w nowym świetle, lecz także stawia szereg problemów nowych poszukując skutecznie ich zadowalającego rozwiązania. Przykładem prace Z. Kwiecińskiego, M. Kozakiewicza, M. Szymańskiego, T. Wilocha i innych. Pedagogika przestała być dziś wyłącznie nauką o prowadzeniu dzieci albo też przestała być pedagogiką.

Heterogeniczny i wieloraki charakter pedagogiki współczesnej wynika z pojawienia się w praktycznym działaniu pewnych problemów jakościowo nowych. Spowodowały one, niezależnie od czyichkolwiek planów i pragnień, wzrost zapotrzebowania na nowe rodzaje informacji; między innymi na takie, których nie była w stanie wytworzyć pedagogika klasyczna w swym tradycyjnym kształcie.

Można sądzić, że naukowy potencjał oświaty, który ukształtował się w okresie ostatnich kilkunastu lat, pełni funkcję intelektualnego instrumentu, umożliwiającego rozwiązywanie trzech kategorii problemów praktycznych.

Po pierwsze, są to problemy o charakterze *technicznym*, związane z efektywnym osiąganiem różnych celów o charakterze edukacyjnym w różnych kontekstach instytucjonalnych. Bez istnienia odpowiedniej wiedzy (albo lepiej — zasobów informacyjnych) osiąganie tych celów byłoby niemożliwe.

Po drugie, są to problemy o charakterze *regulacyjnym*, związane z koniecznością planowania, organizowania i kontrolowania przedsięwzięć edukacyjnych jako działań zespołowych (wieloosobowych i wieloinstytucjonalnych). Współdziałanie między ludźmi oraz instytucjami uczestniczącymi we wspólnym przedsięwzięciu nie jest możliwe bez przepływu odpowiednich kategorii informacji, z odpowiednich źródeł, odpowiednimi kanałami, w odpowiednim czasie, do odpowiednich odbiorców. Obfitej informacji wymagają również procesy kierowania i zarządzania ogółem instytucji i praktyk edukacyjnych, niezależnie od tego, na jakim szczeblu kierowanie ma miejsce.

A zatem wymogi łączności oraz kierowania w obrębie edukacji jako kolektywnego przedsięwzięcia wzbudzają zapotrzebowanie na zupełnie nowy typ informacji.

Po trzecie, potencjał naukowy współczesnej oświaty powołany jest do współudziału w rozwiązywaniu *rozwojowych* i *przystosowawczych* problemów edukacji. Problemy rozwojowe wiążą się z koniecznością poszukiwania nowych celów i programów dla działań edukacyjnych („nowy produkt"). Procedura tego rodzaju jest z natury rzeczy dość angażująca i wymaga obfitej, nowej informacji. W pedagogice tradycyjnej za ten odcinek pracy odpowiadała filozofia wychowania. Nowe czasy rodzą jednak nowe wymagania.

Syntetyzując to, co powiedziano powyżej na temat źródeł heterogeniczności pedagogiki współczesnej, możemy stwierdzić, że potencjał naukowy dzisiejszej oświaty stanowi bazę informacyjną dla:

— procesów realizacji wielorakich celów o charakterze edukacyjnym, urzeczywistnianych w różnych kontekstach instytucjonalnych;

— procesów kierowania i zarządzania systemem oświatowym jako kolektywnym przedsięwzięciem ludzi oraz instytucji;

— procesów planowej zmiany w sferze oświaty i wychowania stymulowanych zarówno przez czynniki wewnętrzne (rozwój), jak zewnętrzne (adaptacja).

Tak więc zapotrzebowanie na wiedzę (a ogólniej — na informację) w systemie oświatowym ulega wyraźnemu zróżnicowaniu, stosownie do zróżnicowania problemów praktycznych wymagających rozwiązania. W rezultacie obserwujemy dziś wyraźne zmiany strukturalne w syste-

mie tworzenia, przekazu oraz wykorzystywania wiedzy dla celów kierowania działaniem. Związek pedagogiki współczesnej z praktycznym działaniem staje się obecnie bardziej złożony i wielopłaszczyznowy niż kiedyś. Z tej racji, że pedagogika przestała być wyłącznie nauką o wychowaniu, praktyczna utylizacja jej wyników obejmuje znacznie szerszy zakres spraw. Wychowanie współczesne realizuje wiele złożonych celów, wymaga współuczestnictwa wielu osób i instytucji, a także ulega zmianie w czasie i w odpowiedzi na zmienne wymogi otoczenia. W tej sytuacji związek nauki z praktyką edukacyjną musi wyglądać całkowicie inaczej niż kiedyś.

STRUKTURA NAUKOWEGO POTENCJAŁU OŚWIATY

Pedagogika współczesna jest nauką pozbawioną samowiedzy i nie poszukującą samowiedzy. Uprawia się ją w znacznej mierze „wegetatywnie", bez świadomości jej miejsca i roli w nowoczesnym systemie edukacyjnym. Pedagogika lat 60-tych reprezentowała może skromniejszy potencjał intelektualny (ilościowo biorąc) i była bardziej jednorodna, jednakże znała sens swej pracy i świadoma była swego powołania. Samoświadomość była jednym ze źródeł jej siły i autorytetu.

Nic takiego nie istnieje obecnie. Brak samowiedzy wynika z wielu źródeł. Sprzyja jej tendencja (często planowo stymulowana) do nadmiernej specjalizacji w nauce; sprzyja jej dezintegracja środowiska profesjonalnego; sprzyja jej rosnące uzależnienie badań naukowych od doraźnych zamówień i potrzeb ośrodków decyzyjnych. Listę przyczyn można wydłużać do woli. Brak samowiedzy tłumaczy to dziwne zjawisko czasów najnowszych, że pedagogika jest dyscypliną, która zamiast rozwijać się harmonijnie i czynić postępy, dryfuje po mętnym oceanie życia intelektualnego w oświacie, zawijając do przypadkowych portów i przewożąc przypadkowy towar. „Jeżeli nie wiesz, dokąd idziesz, na pewno zajdziesz gdzie indziej".

Przywrócenie samowiedzy naukom o wychowaniu wydaje się niezbędnym warunkiem ich odnowy w obecnej sytuacji.

Czym zatem jest pedagogika współczesna i jakie funkcje pełni w dzisiejszym systemie oświatowym? Nie jest to oczywiście pytanie, na które zdolna jest (i uprawniona) odpowiedzieć jedna osoba w jednym artykule. Jest to raczej problem wymagający podjęcia i rozstrzygnięcia przez całe środowisko pedagogów. Tutaj możliwe jest jedynie zgłoszenie pewnych wstępnych propozycji uprządkowania całości zagadnienia.

W paragrafie poprzednim zwróciliśmy uwagę na fakt, że potencjał naukowy współczesnej oświaty stanowi bazę informacyjną dla rozwiązywania trzech kategorii problemów:

a) problemów technicznej realizacji różnych celów edukacyjnych w różnych kontekstach instytucjonalnych;

b) problemów kierowania i zarządzania działalnością edukacyjną jako kolektywnym przedsięwzięciem ludzi oraz instytucji;

c) problemów rozwoju instytucji i praktyk edukacyjnych oraz ich przystosowywania do zmiennych warunków i potrzeb otoczenia.

Analizując z tego punktu widzenia strukturę potencjału naukowego współczesnej oświaty można wyróżnić w nim trzy warstwy:

1. Pedagogikę klasyczną, czyli naukę o zachowaniu się ludzi w środowisku wychowawczym — naturalnym i sztucznym.

2. Informacyjny system zarządzania będący podstawą planowania, organizowania oraz kontrolowania wszelkich kolektywnych, wieloosobowych i wieloinstytucjonalnych działań edukacyjnych.

3. System informacyjny rozwoju i adaptacji, będący podstawą określania nowych celów dla działalności edukacyjnej, projektowania nowych instytucji i wzorów pedagogicznego działania, a także będący instrumentem przystosowywania działalności edukacyjnej do nowych (bieżących lub antycypowanych) potrzeb i oczekiwań społecznych.

Wprowadzone rozróżnienie ma zarówno sens sprawozdawczy, jak projektodawczy. Wskazuje nie tylko na to, co istnieje, lecz także na to, co może (lub powinno) zaistnieć. Uzasadnieniem dla ewentualnych postulatów w tym względzie są potrzeby informacyjne współczesnego systemu oświatowego.

Każda z wyróżnionych warstw zasługuje na szersze omówienie.

PEDAGOGIKA KLASYCZNA

Pedagogika klasyczna stanowi najbardziej rozległą i, z pewnością, najbardziej istotną część naukowego potencjału oświaty. Można przyjąć, że jako dyscyplina naukowa jest ona w swych zasadniczych cechach dość dobrze znana zarówno w środowisku profesjonalnych pedagogów, jak również poza nim. Nie trzeba zatem szerzej jej charakteryzować.

Precyzyjne ustalenia przedmiotu i problematyki badawczej pedagogiki klasycznej zawsze sprawiało jej reprezentantom wiele trudności. Przez dłuższy czas obowiązywał pogląd, że przedmiotem badań pedagogiki jest wychowanie. Istnieją jednak dwie częściowo konkurencyjne definicje wychowania. Pierwsza, charakterystyczna dla optyki antropologiczno-socjologicznej, interpretuje wychowanie jako *instytucję społeczną*, odpowiedzialną za przekazywanie kultury kolejnym generacjom. Z tej perspektywy wychowanie służy raczej określonym potrzebom społeczeństwa niż jednostki.

Druga definicja, charakterystyczna dla optyki psychologiczno-pedagogicznej, interpretuje wychowanie jako praktykę, jako specjalistyczną działalność, zorientowaną na zaspokojenie określonych, mianowicie rozwojowych, potrzeb dziecka (osobowości). Z tej perspektywy wychowanie odpowiada raczej interesom jednostki niż społeczeństwa.

Stosownie do dwóch wyróżnionych znaczeń terminu wychowanie ukształtowały się dwie koncepcje pedagogiki: socjologiczno-antropologiczna i psychologiczno-prakseologiczna. Wedle pierwszej pedagogika jest nauką o wychowaniu jako instytucji społecznej, tj. nauką o procesach komunikowania doświadczenia zbiorowego, warunkujących ciągłość i trwałość bytu społeczno-kulturowego. Wedle drugiej pedagogika jest nauką o wychowaniu jako praktycznej działalności, tj. nauką o procesach kształtowania osobowości, warunkujących osiągnięcia dojrzałości i dalszy rozwój jednostki.

Rzecz charakterystyczna, że w społeczeństwach nowoczesnych zaczyna w sposób wyraźny dominować koncepcja pedagogiki jako nauki — przystosowana do tej drugiej wizji wychowania. W świadomości społecznej pedagogika uchodzi za naukę o wychowaniu jako praktyce, a nie o wychowaniu jako instytucji społecznej. W ten sposób olbrzymie obszary badawcze pozostają automatycznie poza zasięgiem jej zainteresowań.

Ale istnieje możliwość sformułowania uogólnionej definicji przedmiotu pedagogiki, która obejmowałaby zarówno aspekt instytucjonalny, jak prakeseologiczny.

Zgodnie z wprowadzoną już wcześniej formułą pedagogika klasyczna może być zdefiniowana jako nauka o zachowaniu się ludzi w środowisku wychowawczym.

W tej postaci pedagogika klasyczna zajmuje się badaniem programu i mechanizmów socjalizacji jednostek w różnych kontekstach kulturowo-społecznych i w różnych fazach życia człowieka. W szczególności pedagogika klasyczna zajmuje się analizą wpływu, jaki wywiera sztuczne środowisko wychowawcze (np. szkoły) na kształtowanie się pewnego typu zmian rozwojowych u dzieci i młodzieży. Pedagogika klasyczna w swej nowoczesnej postaci stanowi bazę informacyjną dla planowego kształtowania środowiska wychowawczego ze względu na osiągnięcie pewnych efektów wychowawczych (osobowościowych), uznanych dziś za pożądane. Operując terminologią z zakresu teorii organizacji możemy powiedzieć, że pedagogika klasyczna dostarcza wiedzy umożliwiającej realizację rzeczowych zadań instytucji wchodzących w skład systemu edukacyjnego społeczeństwa.

Pedagogika klasyczna jest z definicji nauką praktyczną. Jej zadaniem jest dostarczanie informacji (w szczególności — sprawdzonej wiedzy), umożliwiającej sprawowanie intelektualnej kontroli nad treścią i przebiegiem procesów edukacyjnych. Odbiorcą oraz użytkownikiem produktów tej nauki jest pedagog (w najszerszym, etymologicznym, znaczeniu); w szczególności zaś jest to profesjonalny ekspert-nauczyciel, zatrudniony w specjalnych instytucjach edukacyjnych i zajmujący się realizacją specjalistycznych zadań wychowawczych.

Ale produktem tej nauki są nie tylko prawdy będące podstawą for-

mułowania określonych dyrektyw psycho- i socjotechnicznych, podnoszących skuteczność działań wychowawczych. Produktem pedagogiki klasycznej są również znaczenia umożliwiające ludziom rozumienie otaczającej ich rzeczywistości i dostrzeganie sensu w zachodzących procesach i zjawiskach. Pedagogika klasyczna jest właśnie nauką tego rodzaju. Jest ona zobowiązana nie tylko do fabrykacji prawd będących instrumentem kontroli wychowania jako praktyki. Jest ona również zobowiązana do oświecania ludzkich umysłów, rozszerzania horyzontu doświadczeń osób uczestniczących w edukacyjnych przedsięwzięciach. Takie są, w największym skrócie, dwie podstawowe formy wykorzystania w praktyce rezultatów nauk o wychowaniu.

Współczesna pedagogika klasyczna wyłoniła się drogą dyferencjacji z pierwotnej, wszechobejmującej i nie zróżnicowanej refleksji na tematy wychowawcze. Proces ten dokonał się za sprawą przeobrażeń w samej praktyce wychowawczej. Głównie — na skutek rozwoju formalnego systemu kształcenia.

W miarę swego rozwoju pedagogika klasyczna różnicowała się również sama. Dziś wchodzą w jej skład m.in. następujące dyscypliny: pedagogika ogólna, teoria wychowania, dydaktyka, socjologia wychowania, pedagogika społeczna, historia wychowania itp. Jak wiadomo, są to dyscypliny dość zróżnicowane pod względem swej orientacji światopoglądowej, preferowanego przedmiotu badań, stopnia zaawansowania metodologicznego, poziomu użyteczności praktycznej itp. Łącznie odzwierciedlają one jednak stopień zróżnicowania praktyki wychowawczej w nowoczesnym społeczeństwie.

Pedagogika klasyczna, mając na względzie poznanie pedagogicznego doświadczenia i kierowanie jego biegiem, rozwija współpracę z wieloma naukami społecznymi: psychologią (ogólną, wychowawczą, społeczną), socjologią, filozofią, historią itp.

SYSTEM INFORMACYJNY ZARZĄDZANIA (SIZ)

Obok pedagogiki klasycznej w skład intelektualnego potencjału współczesnej oświaty wchodzi informacyjny system zarządzania. Jego podstawowe zadanie polega również na kierowaniu działaniem. Ale podczas gdy pedagogika klasyczna dostarcza informacji pozwalających kierować wychowaniem jako działalnością celową, to SIZ jest bazą informacyjną dla *kolektywnej* (zespołowej) realizacji celów o charakterze edukacyjnym. Odnosi się on do wszystkich tych sytuacji, w których odpowiednie zróżnicowanie zadań oraz czynności (między ludzi oraz instytucje), a następnie reintegracja tych czynności w spójny system działania, jest niezbędnym warunkiem osiągania złożonych celów społecznych, w naszym przypadku — złożonych celów edukacyjnych.

Tu właśnie tkwi klucz do zrozumienia miejsca i roli systemu infor-

macyjnego zarządzania w całościowym potencjale intelektualnym współczesnej oświaty (patrz schemat). Tu także mieszczą się racje uzasadniające jego obecność, a nawet niezbędność w nowoczesnym systemie oświatowym. System oświatowy nie jest bowiem niczym innym, jak tylko kolektywnym przedsięwzięciem (specjalistycznych organizacji oraz ekspertów), realizujących złożone cele edukacyjne w skali masowej. SIZ jest intelektualnym instrumentem kierowania takim właśnie systemem działania.

RELACJA MIĘDZY PEDAGOGIKĄ KLASYCZNĄ A SYSTEMEM INFORMACYJNYM ZARZĄDZANIA

Pedagogika klasyczna (wariant pedagogiczny)

Wychowanie jako praktyka

1. Cele edukacyjne
2. Program działalności dyd.-wych.
3. Technologia edukacyjna
4. Uczestnicy działania
5. Organizacja (struktura) działania

Działalność indywidualna — **Działalność kolektywna**
(wychowanie jako system działania)
— role, organizacje, system oświatowy

System informacyjny zarządzania
(planowanie, organizowanie, kontrola)

W tym miejscu wymaga wyjaśnienia pewien istotny problem. Otóż jeżeli chodzi o strukturalne aspekty działania, wychowanie przeszło przez dwie ważne transformacje, którym przysługuje bez żadnych zastrzeżeń miano rewolucji. Rewolucja pierwsza polegała na przejściu od sytuacji, w których efekty wychowawcze osiągane były w procesie (i za sprawą) *spontanicznych interakcji* między ludźmi, do sytuacji, w których rezultaty wychowawcze osiągane były za sprawą (i w procesie) *celowej działalności* człowieka; działalności, w której istnieje wyraźna i trwała odrębność roli podmiotu oraz (osobowego) przedmiotu wychowania. Pedagogika klasyczna może być uznana za produkt tej pierwszej strukturalnej rewolucji w wychowaniu, gdyż funkcjonalnie biorąc, pozostaje ona (jako źródło wiedzy, informacji oraz znaczeń) na usługach wychowania jako świadomej swego celu praktyki. Dowód tego twierdzenia jest stosunkowo prosty, pomijamy go więc w tym miejscu.

Druga rewolucja w wychowaniu polegała na przejściu od sytuacji, w których efekty wychowawcze osiągane były za sprawą działania pod-

miotu *jednoosobowego*, do sytuacji, w której rezultaty wychowawcze zaczęły być urzeczywistniane za sprawą działania podmiotu *wieloosobowego*, a nawet — jak dziś — *wieloinstytucjonalnego*.

Obydwie rewolucje wiążą się w sposób oczywisty z rozwojem kultury oraz z procesem różnicowania się organizacji życia społecznego. „Interakcyjny" model wychowania odpowiada warunkom, w których zasób doświadczenia zbiorowego (kultury) jest stosunkowo ograniczony i mało złożony. Przekaz tego doświadczenia nie wymaga zatem zaawansowanych strukturalnie form kształcenia, czyli nie wymaga złożonej organizacji. Na drugim biegunie znajduje się „organizacyjny" model wychowania, odpowiadający warunkom, w których kultura osiągnęła takie rozmiary i taki stopień złożoności, że przekazywanie istotnych elementów doświadczenia zbiorowego — w skali masowej — musi być zbiorowym dziełem specjalistów, którzy zgrupowani są nadto w wielu specjalistycznych instytucjach.

Z punktu widzenia kierunku naszych rozważań wymaga uwydatnienia fakt, że obydwie rewolucje strukturalne były jednocześnie w pewnym sensie rewolucjami *informacyjnymi*. Mianowicie spowodowały, każda oddzielnie, niezwykły wzrost zapotrzebowania na wiedzę, informację oraz znaczenia, czyli na to, co stanowi czynnik regulacyjny w każdym działaniu, niezależnie od stopnia jego złożoności. Powiedzieliśmy już wcześniej, że refleksja pedagogiczna w ogólności, a pedagogika jako nauka w szczególności są produktem pierwszej rewolucji strukturalnej i pozostają na usługach wychowania jako świadomej swego celu praktyki społecznej.

Można domniemywać, że również druga rewolucja strukturalna, która obecnie trwa, wywołuje tak samo poważne, a może nawet nieporównanie bardziej doniosłe skutki, wymagające narodzin nowej pedagogiki i nowych systemów informacyjnych. W podręcznikowych ujęciach pedagogika definiowana jest jako nauka o prowadzeniu (kierowaniu) dzieci. Definicja ta odnosi się więc w sposób oczywisty do sytuacji, w której podmiot wychowania jest podmiotem jednoosobowym i w której wchodzi on w określone interakcje z jednoosobowym „przedmiotem" oddziaływań wychowawczych. Pedagogika (klasyczna) jako nauka ma zatem swą genezę w przeobrażeniach, które nastąpiły (i nadal zresztą następują) w okresie pierwszej rewolucji strukturalnej. Podstawą pedagogiki klasycznej jest paradygmat jednoosobowego podmiotu oraz (w zasadzie) jednoosobowego „przedmiotu" wychowania. Na założeniach tego paradygmatu zbudowane są wszystkie poddyscypliny wchodzące w skład pedagogiki: teoria wychowania, dydaktyka, filozofia wychowania i inne.

Sprawa ulega radykalnej zmiane, gdy zaczniemy uwzględniać sytuacje, charakterystyczne dla drugiej rewolucji strukturalnej, a więc te, w których podmiot wychowania jest w istocie podmiotem wieloosobo-

wym i w których wchodzi on w systematyczne i uporządkowane, lecz organizacyjnie złożone interakcje *z masowym klientem*; odpowiednio uwarstwionym i pogrupowanym dla potrzeb technologii masowego kształcenia. Czy istnieje obecnie pedagogika, która byłaby nauką o tak rozumianej praktyce edukacyjnej? Czy istnieje teoria, która interpretowałaby procesy kształcenia i wychowania w duchu wymogów drugiej rewolucji strukturalnej? Odpowiedź jest prosta — nie. Prosty jest także wniosek: pedagodzy stoją przed zadaniem budowy nowej pedagogiki, odpowiadającej realiom i wymogom edukacji nowoczesnego społeczeństwa. Oczywiście, budowa ta musi odbywać się na bazie dotychczasowych osiągnięć pedagogiki klasycznej, ale z przezwyciężeniem szeregu jej jednostronności i niedostatków.

Rozumiemy obecnie lepiej, jaka w istocie jest geneza systemu informacyjnego zarządzania w oświacie. U podstaw jego narodzin leżą określone przeobrażenia strukturalne w sferze praktyki wychowawczej, które doprowadziły do ukształtowania się systemów oświatowych w ich nowoczesnej postaci jako złożonych struktur organizacyjnych. Siłą napędową dla tych przemian były dwa procesy:

— rosnąca — na skutek rozwoju kultury — złożoność programu socjalizacji jednostki w nowoczesnym społeczeństwie, wymuszająca przejście od indywidualnej do kolektywnej pracy pedagogicznej,

— ekstensywny rozwój usług edukacyjnych w nowoczesnym społeczeństwie, wynikający z obiektywnej presji w kierunku edukacji masowej oraz ustawicznej.

Obydwie tendencje łącznie przyczyniły się do narodzin współczesnych systemów oświatowych i są — jak się wydaje — główną siłą napędową ich dalszego rozwoju. Nie możemy tu rekonstruować w szczegółach tego procesu i dostarczać odpowiednich dowodów — potwierdzających zasadność wysuniętych tu twierdzeń.

Wszędzie tam, gdzie złożone cele społeczne realizowane są w sposób zespołowy, tj. zakładające odpowiedni poziom zróżnicowania ról, wszędzie tam rośnie znaczenie czynności o charakterze regulacyjnym, koordynacyjno-kontrolnym. Aby podmiot wieloosobowy zachowywał się tak jak jednoosobowy, musi być spełniony szereg warunków, które z wysiłku kolektywnego zdolne są uczynić system działania, a nie przypadkowy i niespójny zbiór czynności. Oto te warunki: dyferencjacja celu ogólnego na szczegółowe zadania, odpowiednio do rodzaju i poziomu kompetencji poszczególnych specjalistów (instytucji), biorących udział w działaniu; łączność między współdziałającymi podmiotami (osobowymi lub instytucjonalnymi); koordynacja specjalistycznych czynności; kontrola uzyskiwanych wyników; korygowanie poszczególnych elementów zorganizowanego działania.

Podobne wymogi spełniać musi także zespołowo realizowana działalność edukacyjna, która w nowoczesnym społeczeństwie stanowi domi-

nującą formę osiągania celów o charakterze wychowawczym. Przykładem kolektywnej realizacji specjalistycznych celów kształceniowych może być szkoła. Z organizacyjnego punktu widzenia szkoła jest instytucją, w której podmiot wieloosobowy (zespół nauczycieli — specjalistów) wchodzi w systematyczne i uporządkowane interakcje z populacją uczniów, która dla potrzeb procesu nauczania zostaje w odpowiedni sposób uwarstwiona (na roczniki) i pogrupowana (na oddziały klasowe). Szkoła nie jest więc — jak się czasem sądzi — miejscem, w którym indywidualni nauczyciele świadczą uniwersalne usługi edukacyjne poszczególnym uczniom. Szkoła jest insytucją, w której wieloosobowy podmiot działania spotyka się z klientem masowym. Jako taka szkoła jest więc nieodłącznym składnikiem nowoczesnego, organizacyjnego społeczeństwa.

Przykladem kolektywnej realizacji celów edukacyjnych może być również system oświatowy. W tym jednak przypadku mamy do czynienia raczej z podmiotem *wieloinstytucjonalnym* niż wieloosobowym. O ile w przypadku szkoły mamy do czynienia ze zróżnicowaniem ról, wynikającym z istniejącego w szkole podziału pracy, o tyle w przypadku systemu oświatowego mamy do czynienia ze zróżnicowaniem instytucji (albo ich zbioru), z których każda realizuje określone specjalistyczne cele, wynikające z przyjętego w oświacie podziału pracy.

O ile szkoła jest układem specjalistycznych ról, to system oświatowy jest systemem specjalistycznych organizacji. Mimo tej różnicy istota sprawy pozostaje ta sama: zarówno szkoła, jak system szkolny są przejawem kolektywnego (i funkcjonalnie zróżnicowanego) osiągania celów edukacyjnych.

Kolektywne przedsięwzięcia edukacyjne, aby mogły być owocne, stoją także przed koniecznością rozwiązania znanych problemów pracy zespołowej: planowania celów, podziału pracy, gwarantowania łączności, koordynacji działań, kontroli wyników. W przedsięwzięciach organizacyjnie bardziej złożonych, takich właśnie jak dzisiejsza oświata, wymienione wyżej problemy osiągają taki stopień złożoności, że ich rozwiązywanie powierzane jest już odrębnej klasie specjalistów. W ten sposób kształtuje się w organizacji nowy typ zadań (regulacyjne) oraz nowy typ praktyki (kierowanie i zarządzanie). Dla wykonywania zadań tego rodzaju tworzy się w organizacji odrębne role (kierownicze) albo — na wyższych szczeblach zaawansowania organizacyjnego — odpowiednie instytucje (administracyjne).

W każdej złożonej organizacji, w tym również w nowoczesnym systemie oświatowym realizuje się więc dwie kategorie zadań:

a) zadania rzeczowe, w naszym przypadku pedagogiczne, polegające na kształtowaniu osobowości,

b) zadania regulacyjne, związane z kierowaniem i zarządzaniem, po-

legające na planowaniu, organizowaniu oraz kontrolowaniu działań zespołowych.

Sprawny przebieg procesów regulacyjnych. wymaga (podobnie jak sprawna realizacja celów edukacyjnych) istnienia odpowiednio rozwiniętej i zaawansowanej bazy intelektualnej oraz informacyjnej. Prowadzi to bezpośrednio do formowania się — początkowo samorzutnego — tzw. informacyjnego systemu zarządzania w oświacie. W odróżnieniu od konwencjonalnej wiedzy pedagogicznej, która zaspokaja raczej potrzeby profesjonalnego eksperta (nauczyciela), informacyjny system zarządzania znajduje się na usługach szeroko rozumianego decydenta (administratora).

Nie ulega wątpliwości, że potrzeby informacyjne związane z procesami zarządzania są istotnym czynnikiem stymulującym rozwój potencjału naukowego oświaty, jakkolwiek można mieć wątpliwości, czy jest to jeszcze pedagogika w klasycznym, etymologicznym sensie tego słowa.

Realizacja zadań rzeczowych i regulacyjnych nie jest możliwa bez gromadzenia i wykorzystywania informacji, z tym jednak zastrzeżeniem, że są to informacje różnego rodzaju. Można powiedzieć z pewnym uproszczeniem, że procesy realizacji zadań rzeczowych oraz regulacyjnych muszą być obsługiwane przez różne systemy informacyjne. Informacje, z których korzysta dyrektor szkoły, kierując pracą swej placówki, są informacjami innego rodzaju niż te, z których korzysta nauczyciel realizując swój program nauczania.

Można ogólnie stwierdzić, że o ile pedagogika klasyczna dostarcza informacji potrzebnych dla realizacji zadań rzeczowych (pedagogicznych) w określonym systemie działania zbiorowego (w szkole lub oświacie), o tyle informacyjny system zarządzania dostarcza informacji potrzebnych dla realizacji zadań o charakterze regulacyjnym. SIZ znajduje się właśnie na usługach funkcji kierowniczych — planowania pracy zespołowej, organizowania jej przebiegu, kontrolowania jej wyników. Pedagogika klasyczna zaspokaja potrzeby informacyjne profesjonalnych ekspertów — nauczycieli (pedagogów), którzy bezpośrednio uczestniczą w kształtowaniu osobowości ludzi. SIZ natomiast zaspokaja potrzeby informacyjne decydentów (administratorów) różnych szczebli, którzy kierując procesem zespołowego działania uczestniczą tylko pośrednio w realizacji celów o charakterze wychowawczym.

System informacyjny zarządzania trzeba sytuować na tle szerszego systemu komunikacyjnego organizacji. Warunkiem istnienia każdego systemu społecznego jest łączność między jego elementami składowymi; decyduje ona o strukturze i funkcjonowaniu systemu. Łączność jest także podstawowym warunkiem powodzenia wszelkich działań zespołowych. Im bardziej rozbudowany i zróżnicowany jest system działania

zbiorowego (tzn. im bardziej złożona jest jego organizacja), tym bardziej rozbudowany i zróżnicowany musi być jej system komunikacyjny.

System łączności w organizacji umożliwia w szczególności:

a) sprawowanie władzy (kierowanie i zarządzanie),

b) wymianę informacji między poszczególnymi częściami organizacji oraz między nią a otoczeniem (współdziałanie i adaptacja),

c) wykonywanie specjalistycznych zadań na poszczególnych pozycjach (kompetencja profesjonalna uczestników),

d) kontakty osobiste między pracownikami (integracja społeczności organizacyjnej).

Wielorakie funkcje, które system łączności pełni w organizacji, są podstawą jego różnicowania się na szereg bardziej specjalistycznych podsystemów, mianowicie informacyjnych. M.in. w ten sposób powstaje (wyodrębnia się) system informacyjny zarządzania, pozostający na usługach podstawowych funkcji kierowniczych.

W zaawansowanych systemach organizacyjnych łączność dla celów kierowania jest już odpowiednio sformalizowana, obieg informacji jest uporządkowany, a same informacje w wysokim stopniu zestandaryzowane. Takie są wymogi systemów informacyjnych zarządzania w nowoczesnych organizacjach.

INFORMACYJNE PODSTAWY ROZWOJU I ADAPTACJI

Jak stwierdziliśmy poprzednio, komunikacja (wymiana informacji oraz znaczeń) w złożonych systemach działania (takich jak system oświatowy) służy wielu celom:

— umożliwia realizację specjalistycznych zadań w organizacji,

— umożliwia integrację społeczności organizacyjnej,

— umożliwia pełnienie funkcji regulacyjnych (kierowanie i zarządzanie),

— umożliwia wreszcie rozwój systemu i jego przystosowywanie się do zmiennych warunków i wymogów otoczenia.

Na ten ostatni aspekt zagadnienia zwrócimy obecnie uwagę. Oto ogólne tło problemu.

Pod wpływem obiektywnych konieczności i społecznej krytyki stopniowo ulega zwiększeniu stopień otwartości oraz dynamiki współczesnego systemu oświatowego. Przestaje on być, jak dotąd, systemem zamkniętym (izolowanym) oraz stabilnym. Jest to tendencja, która wywiera istotny wpływ na rozwój (i przemiany strukturalne) nauk pedagogicznych, a ogólniej — na kształt intelektualnego potencjału oświaty. Przejawem rosnącej otwartości i dynamiki są liczne przedsięwzięcia innowacyjne i reformatorskie, inicjowane i wprowadzane w życie, na różnych szczeblach hierarchii szkolnej. W zależności od charakteru roz-

wiązywanych problemów przedsięwzięcia te różnią się treścią, skalą i stopniem radykalności.

Doświadczenia zdobyte w innych systemach organizacyjnych dowodzą, że sprawne rozwiązywanie problemów rozwojowych i adaptacyjnych wymaga odpowiednio rozbudowanej i odpowiednio zaawansowanej infrastruktury informacyjnej. Wymóg ten prowadzi w sposób naturalny do stymulowania badań naukowych w oświacie, które mogłyby stanowić informacyjną podstawę dla procesów innowacyjnych oraz reformatorskich różnego rodzaju i rzędu. W konsekwencji tradycyjna problematyka nauk pedagogicznych ulega wzbogaceniu o nowe treści i nowe ujęcia teoretyczno-metodologiczne. Zmienia się również to, co nazywamy wykorzystaniem wiedzy naukowej w praktyce, gdyż pojęcie praktyki ulega znacznemu rozszerzeniu, a pojęcie wiedzy naukowej staje się znacznie bogatsze niż konwencjonalne pojęcie wiedzy pedagogicznej.

Jako wieloinstytucjonalny podmiot działania współczesny system oświatowy może być interpretowany trojako:

a) jako *system*, tj. jako zintegrowany układ instytucji, powiązanych określonymi zależnościami funkcjonalnymi;

b) jako system *rozwijający się*, tj. jako system zdolny do planowej rekonstrukcji swych celów, programów i metod swego działania; zdolny do projektowania nowych zadań dla swej działalności; zdolny do konstruowania alternatywnych wzorów instytucji i działań edukacyjnych; zdolny do oferowania nowych rodzajów „produktów" i usług;

c) jako system *otwarty*, tj. jako system pozostający w wielorakich powiązaniach ze swym otoczeniem; jako system odpowiednio reagujący na zmienne warunki i potrzeby swego społecznego kontekstu; jako system zdolny do rozpoznawania i rozwiązywania swych problemów przystosowawczych przez tworzenie i wprowadzanie w życie różnych kategorii innowacji (programów zmiany).

Wprowadzone rozróżnienie pozwala wyodrębnić trzy różne modele kierowania działaniem:

— model „zamknięty", zorientowany na *sprawność* działania systemu;

— model „rozwojowy", zorientowany na zmianę i *rozwój* systemu;

— model „otwarty", zorientowany na ujawnanie i rozwiązanie *problemów adaptacyjnych* systemu.

Model „zamknięty" charakterystyczny jest dla izolowanego i stabilnego systemu edukacyjnego. Zorientowany jest na gwarantowanie sprawności działania systemu (i jego części składowych) w zakresie osiągania formalnie ustalonych celów. Rola administracji oświatowej polega tu w zasadzie na gwarantowaniu sprawności osiągania takich celów przez poszczególne instytucje edukacyjne (lub ich zbiory). System informacyjny zarządzania, w sensie poprzednio zdefiniowanym

i scharakteryzowanym, pozostaje w zasadzie na usługach tak właśnie zdefiniowanego kierowania.

Ale kierowanie może oznaczać także coś innego. Po pierwsze, może oznaczać czynność kierowania rozwojem pedagogicznych instytucji i praktyk, a nie tylko prostym ich funkcjonowaniem. Po drugie, może oznaczać ogół przedsięwzięć związanych z przystosowywaniem działalności edukacyjnej do warunków i wymogów stawianych przez społeczny kontekst oświaty.

Wyłaniają się tu natychmiast dwa ważne pytania:

1. Czy oświata dysponuje dziś odpowiednim systemem informacyjnym dla potrzeb rozwoju i jakie miejsce oraz rolę pełniłyby w tym systemie nauki pedagogiczne (w ich obecnym lub możliwym kształcie)?

2. Czy oświata dysponuje dziś odpowiednim systemem informacyjnym dla potrzeb sprawnej adaptacji i jakie miejsce oraz rolę pełniłyby w tym systemie nauki pedagogiczne (w ich obecnym lub przyszłym kształcie)?

Oto istota problemu sygnalizowanego w tytule niniejszego paragrafu.

Bliższego wyjaśnienia wymaga w tym miejscu różnica między dynamiką rozwoju a dynamiką adaptacji. Otóż w każdym systemie społecznym można wyróżnić dwa źródła zmiany: wewnętrzne oraz zewnętrzne. Podobnie — w przypadku systemu oświatowego. Napędowe czynniki przemian edukacji mogą tkwić „wewnątrz" systemu: mogą wynikać np. z postępów nauki, z efektywności innowacyjnej nauczycieli, z działalności reformatorskiej administracji oświatowej, z aktywności młodzieży, z działalności eksperymentatorskej poszczególnych szkół i ośrodków naukowych itp.

Jak dowodzą podane przykłady, zmiany wewnątrzsystemowe wynikają najczęściej z określonych pragnień, dążeń, wizji oraz celów *ludzi* (osób lub grup), uczestniczących bezpośrednio lub pośrednio w edukacyjnych przedsięwzięciach. Inicjatorzy wprowadzenia zmian mogą kierować się albo chęcią usunięcia pewnych trudności (motyw deficytu), albo też chęcią osiągnięcia pewnych nowych celów (motyw wzrostu). Treść, skala oraz stopień radykalności proponowanych zmian są w omawianych przykładach zdeterminowane raczej przez partykularne cele i pragnienia poszczególnych członków systemu niż przez obiektywne interesy samego systemu i całego systemu. M.in. z tej racji, jak dowodzi przyszłość, nie należy zbytnio przeceniać znaczenia wewnątrzsystemowych źródeł zmiany. Ale, oczywiście, nie należy ich także nie doceniać.

Zmiany rozwojowe mogą mieć swą genezę nie tylko w świadomych projektach i planach ludzi. Mogą także być rezultatem wewnętrznej

dynamiki systemu jako złożonego układu organizacyjnego. Źródłem zmian tego rodzaju mogą być np.:

— tendencje wzrostowe w organizacji,

— napięcia i konflikty między poszczególnymi szczeblami organizacji,

— napięcia i konflikty między poszczególnymi jednostkami funkcjonalnymi organizacji,

— zróżnicowana dynamika poszczególnych podsystemów organizacji.

Tak więc źródła zmian wewnątrzsystemowych tkwią zarówno w sferze świadomości społecznej (zróżnicowane cele, plany, projekty ludzi), jak również w pewnych obiektywnych procesach związanych ze strukturalną złożonością systemu.

Wymienione dwa źródła odpowiedzialne są za ten aspekt dynamiki systemu, który nazywamy rozwojem. Pojęcie rozwoju sugeruje bowiem, że zmiana, niezależnie od tego, czy jest samorzutna, czy planowa, wyrasta z wewnętrznych źródeł i zasobów systemu. Można nawet powiedzieć — z jego „organicznych potrzeb". Zmiana tego rodzaju podobna jest do organicznego wzrostu: przebiega po linii wznoszącej się i polega (w świadomości inicjatorów) na progresywnym doskonaleniu (idea postępu). Zmiana, która nie jest zmianą na lepsze lub gorsze, jest absurdem z organicystycznego punktu widzenia. Rozwój jest jak gdyby zmianą systemu izolowanego.

Oczywiście nie istnieją dziś systemy całkowicie izolowane. Dlatego dynamika jakiegokolwiek złożonego układu organizacyjnego znajduje również swe uzasadnienie w fakcie jego wielorakich powiązań z otoczeniem. W przypadku uwzględnienia otwartości systemu na wpływy środowiska — pada akcent na zewnętrzne źródła zmiany. Inaczej interpretowany jest również sam mechanizm zmiany (adaptacja, a nie rozwój). System ulega przeobrażeniom nie z powodu posiadania organicznej zdolności do rozwoju, lecz z racji pozostawania w określonych związkach z otoczeniem.

W przypadku systemu oświatowego można wyróżnić następujące „zewnętrzne" źródła zmiany, wymuszające określone reakcje przystosowawcze:

— postęp naukowy i technologiczny,

— rozwój ekonomiczny społeczeństwa,

— przemiany w strukturze społecznej,

— zmiany w kulturze i świadomości społecznej.

Czynniki te odpowiedzialne są za długotrwałe procesy przystosowawcze systemu. Możemy jednak wyróżnić także szereg czynników zewnętrznych, które względem adaptacji pełnią tę samą rolę, jaką względem rozwoju pełnią świadome plany i projekty osób uczestniczących w procesach edukacyjnych. Oto one:

— decyzje polityczne,
— reformy społeczne,
— inicjatywy różnych grup społecznych itp.

Czynniki te są impulsem dla planowego inicjowania zmian w różnych sferach działalności edukacyjnej. Są one także powodem do planowania określonych przeobrażeń strukturalnych systemu.

Znając różnice między dynamiką rozwoju oraz dynamiką adaptacji możemy wrócić do podstawowego nurtu naszych rozważań. Istota problemu jest już znana: czy oświata dysponuje odpowiednim systemem informacyjnym dla potrzeb planowego rozwoju i planowej adaptacji oraz jakie miejsce i jaką rolę w tym systemie pełniłyby nauki pedagogiczne — w swej obecnej lub możliwej do przewidzenia postaci? Nie jest, oczywiście, naszym celem udzielenie tu pełnej i wyczerpującej odpowiedzi na tak sformułowane pytanie. Wydaje się jednak zasadne przyjąć, że jeżeli dotąd systemu takiego nie ma, to należy go stworzyć, najszybciej jak to jest możliwe.

Nie ulega wątpliwości, że zarówno planowy rozwój, jak planowy wysiłek przystosowawczy wymagają obfitej informacji. Projektowanie nowych celów i wzorów pedagogicznego działania — jeżeli ma być odpowiedzialne — nie może być oparte na pobożnych życzeniach i musi uwzględniać obiektywnie zachodzące procesy przeobrażeń społeczeństwa i kultury. Projektowanie nowych technologii edukacyjnych musi być oparte na badaniach podstawowych, dotyczących mechanizmów rządzących ludzkim zachowaniem. Gdzie są takie badania? Bieżące doskonalenie pracy nauczycieli i szkół musi mieć swe podstawy w rzetelnych informacjach dotyczących tego, jak w różnych sytuacjach można osiągać różne cele edukacyjne. Podobne przykłady można mnożyć. Niezbędność powstania odrębnego systemu informacyjnego, służącego wyłącznie potrzebom planowego rozwoju i planowej adaptacji jest tak oczywiste w dzisiejszych warunkach, a nie wymaga chyba szerszych uzasadnień.

Słowo o naukach pedagogicznych i ich roli w tak określonym systemie informacyjnym. Świadectwa historyczne dowodzą, że nauki o wychowaniu odgrywały zawsze poważną rolę jako inicjator procesów zmiany. Odnosi się jednak wrażenie, że służyły one bardziej potrzebom rozwoju niż adaptacji. Były one bardziej na usługach dynamiki systemu zamkniętego, izolowanego, skoncentrowanego na sobie i swoich problemach niż na usługach dynamiki systemu otwartego, powiązanego z otoczeniem, skłonnego do reagowania na zmienne potrzeby swego społecznego środowiska. Jeżeli oświata, mimo swego rozwoju, okazała się w pewnym momencie nie przystosowana do sprostania społecznym wymogom i oczekiwaniom, to część odpowiedzialności za ten stan rzeczy spada również na nauki pedagogiczne, które nie wykraczały poza rozwojowy paradygmat zmiany.

Funkcja dynamizująca nauk o wychowaniu realizowana była przede wszystkim w ramach pedagogiki klasycznej, a więc indywidualistycznej. Posiadała ona orientację rozwojową i taka właściwie sytuacja istnieje po dziś dzień. Można z łatwością dowieść, że wszystkie dotychczasowe wizje, postulaty, projekty i plany, formułowane przez filozofów wychowania, dydaktyków, teoretyków wychowania oraz przedstawicieli innych dyscyplin pedagogicznych wyrastały z percepcji „wewnętrznych" potrzeb edukacji i miały na względzie raczej jej organiczny rozwój niż przystosowanie do zmiennych potrzeb społecznych. Niewątpliwie w takim podejściu tkwi źródło siły, ale i słabości nauk pedagogicznych. Nie mogą one obecnie włączyć się skutecznie do procesu identyfikowania i rozwiązywania przystosowawczych problemów edukacji. Nie są w stanie efektywnie uczestniczyć w projektowaniu i wprowadzaniu w życie różnych kategorii innowacji (reform), których zadaniem jest właśnie rozwiązanie nabrzmiałych problemów przystosowawczych.

Zbędne byłoby dodawać, że sytuacja ta powinna ulec zmianie. Pedagogika, jako część systemu informacyjnego oświaty, musi w tym samym stopniu pozostawać na usługach rozwoju jak adaptacji.

STEFAN SŁOMKIEWICZ
WARSZAWA

BADANIE ZADAŃ I CZYNNOŚCI ZAWODOWYCH NAUCZYCIELI JAKO PODSTAWA DLA MODERNIZACJI ICH KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA

Badania nad przygotowaniem zawodowym nauczycieli bardzo często, jako podstawa dla opracowywania koncepcji systemu ich kształcenia i doskonalenia, opierały się na wynikach analizy ich osobowości, predyspozycji, od których zależy funkcjonowanie jednostek we wspomnianym wyżej zawodzie. Tego rodzaju metodologiczne podejście posiada swoje niezaprzeczalne walory, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę potrzebę globalnego spojrzenia na zawód nauczycielski oraz systemy ich kształcenia i doskonalenia. To ogólne i globalne spojrzenie może jednak nieść ze sobą i, jak wykazuje praktyka w dziedzinie opracowywania koncepcji kształcenia i doskonalenia nauczycieli, nie wystarcza dla uzyskania dokładnej odpowiedzi na pytanie, jakie powinny istnieć elementy składowe zarówno w systemie kształcenia, jak i w systemie doskonalenia nauczycieli, aby spełniały one określone zadania w sferze przygotowania kandydatów na nauczycieli do zawodu oraz jakie elementy powinny istnieć w systemie doskonalenia zawodowego pracowników szkolnictwa.

Potrzeba szczegółowego określenia zadań obu wspomnianych systemów występuje szczególnie wyraźnie wtedy, kiedy rozpoczyna się dyskusja nad ich modernizacją. Mamy z tą sytuacją do czynienia obecnie, gdy system magisterskich studiów czteroletnich, w którym przygotowywano również studentów do zawodu nauczycielskiego, jest reformowany i przekształcany w studia pięcioletnie. Dyskusje nad tym nowym systemem bazują przede wszystkim na informacjach o rozwoju poszczególnych dziedzin nauki, za którym musi podążać kształcenie na poziomie akademickim oraz ogólne tylko wyjaśnienia wskazujące na niektóre tendencje w przemianach kształcenia na poziomie wyższym w krajach rozwiniętych i globalnie ujmowanych funkcjach nauczyciela. Ta sytuacja powoduje swoisty woluntaryzm w modernizowaniu studiów do podważania znaczenia niektórych elementów w dotychczasowym systemie kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym.

W nieco podobnej sytuacji znajduje się system doskonalenia nauczycieli, z tym, że oscyluje on w sposób nie skoordynowany między ogólnoteoretycznym a wąskometodycznym podejściem do pogłębiania kwalifikacji nauczycielskich.

Te mankamenty, wynikające z braku dostatecznie precyzyjnego naukowego opisu zawodu nauczycieli poszczególnych specjalności, można,

jak sądzę i jak wskazują na to wyniki przeprowadzonych pod moim kierunkiem sandażowych badań nad zawodowym funkcjonowaniem absolwentów czteroletnich studiów nauczycielskich [1], usunąć opierając się w metodologii badań na:

a) wynikach danych uzyskanych przede wszystkim na drodze empirycznej,

b) koncepcji psychologicznej człowieka, która na plan pierwszy wysuwa rozwiązywanie przez niego zadań i zajmuje się bliżej regulacją tego procesu.

Taką koncepcją psychologiczną jest koncepcja poznawcza człowieka rozwijana przez wielu polskich psychologów, a przede wszystkim przez Tadeusza Tomaszewskiego i Józefa Kozieleckiego. Walory teoretyczne i metodologiczne tej koncepcji polegają na tym, że:

a) zachowanie się człowieka ujmowane jest jako rozwiązywanie zadań,

b) regulatorem zachowania się jednostki jest jej struktura poznawcza składająca się przede wszystkim z:

— systemu wiadomości,
— systemu wartości,
— programów działania,
— systemów oczekiwań planów życiowych;

c) struktura poznawcza jednostki kształtuje się pod wpływem zdobywanych przez nią informacji.

Te skrótowo przedstawione twierdzenia psychologicznej koncepcji poznawczej odznaczają się przede wszystkim precyzyjnym i strukturalnie ujętym wyjaśnieniem istoty wewnętrznego mechanizmu regulującego zachowaniem się człowieka oraz wyjaśnieniem, że polega ono na rozwiązywaniu zadań, z tym, że zadania te należy rozumieć szeroko, gdyż będą one odnosić się do otoczenia podmiotu i do niego samego, rozwiązywanie zaś ich nie zawsze jest zarówno eksterioryzacją czynności wewnętrznych, jak i interioryzacją czynności zewnętrznych, przy czym informacje są podstawą tych czynności.

Zgodnie z wyżej zarysowaną koncepcją psychologiczną człowieka [2] przygotowanie do zawodu w ogóle, a więc również i przygotowanie do zawodu nauczycielskiego polega na kształtowaniu tego fragmentu struktury poznawczej, która reguluje rozwiązywaniem zadań zawodowych.

Mówiąc o fragmencie struktury poznawczej niezbędne jest ujmowanie tych wszystkich jego składników, które wchodzą w całość struktu-

[1] Wyniki tych badań przeprowadzonych w latach 1979—1980 obejmujących absolwentów z roku 1978 zostały opublikowane w *Ruchu Pedagogicznym* nr 3, 1981 r.

[2] Por. J. Kozielecki: Psychologiczne koncepcje człowieka. Warszawa 1978, Wiedza Powszechna.

ry, a więc części i systemu wiadomości, systemu wartości programów działania, systemu oczekiwań i planów życiowych.

Natomiast doskonalenie zawodowe będzie polegało przede wszystkim na modyfikowaniu tych fragmentów struktury poznawczej, od których zależy rozwiązanie nowych w danym zawodzie zadań. Można więc wyodrębnić w każdym zawodzie, a więc również w zawodzie nauczycielskim strukturę zadań, do których rozwiązywania przygotowuje się jednostkę w procesie zdobywania kwalifikacji oraz w procesie doskonalenia zawodowego. Licząc się z tym, że struktura zadań nauczycielskich jest niewątpliwie strukturą hierarchiczną, że wewnątrz tej struktury występować będą zmiany wywołane przemianami społecznymi, rozwojem nauki i techniki, a także w szczególności rozwojem nauk o wychowaniu, istotne jest empiryczne poznanie systemu zadań zawodowych występujących w pracy nauczyciela. Dotychczas badania empiryczne tego rodzaju były prowadzone jedynie wycinkowo. Częściej natomiast prowadzone były prace typu analityczno-projektującego.

Jeżeli zostaną na drodze badań empirycznych określone zadania zawodowe nauczycieli oraz ich hierarchia, a także tendencje zmian, można będzie wówczas określić te elementy struktury poznawczej, których ukształtowanie bądź modernizacja będzie decydować o funkcjonowaniu zawodowym jego adeptów. Będzie więc można określić:

a) system wiadomości niezbędnych do zrozumienia istoty oraz znaczenia zadań zawodowych, a także rozpoznania warunków i możliwości ich wykonania,

b) system wartościujący zadania nauczycielskie, a zwłaszcza ich znaczenie dla rozwoju moralno-społecznego ucznia,

c) zhierarchizowane programy działania — układy sposobów pracy nauczycielskiej wraz z umiejętnościami ich doboru oraz modyfikacji w zależności od sytuacji pedagogicznej,

d) system oczekiwań wobec siebie jako od człowieka wykonującego szczególny zawód, jakim jest zawód nauczyciela.

Biorąc więc pod uwagę wyżej wspomniane elementy struktury poznawczej niezbędnej nauczycielowi, można uczynić ją podstawą analizy i oceny obecnego systemu kształcenia i doskonalenia oraz projektowania zmian, które będą prowadzić do usunięcia stwierdzonych w ten sposób niedostatków.

Nasuwa się pytanie o drogę mającą prowadzić do empirycznego określania systemu zadań nauczycielskich. Bardzo często lansowany jest pogląd, że podstawą do określania modelu kształcenia i doskonalenia jest przewidywanie zmian zachodzących w społeczeństwie, jego ekonomii i kulturze oraz nauce i technice. Tego rodzaju analizy przeprowadzane są również wśród naszych naukowców w pracach zgrupowanych wokół problemu „Polska 2000". Jednakże, podobnie jak i we wspomnianych w tym artykule badaniach nad cechami osobowości nauczyciela, infor-

macje uzyskane na tej drodze pozwolą określić jedynie główne tendencje w dziedzinie modernizacji zarówno systemu kształcenia, jak i doskonalenia nauczycieli. Brak szczegółowych informacji o strukturze zadań zawodowych, o zmianach w niej nie mogą stanowić podstawy dla dokładnej analizy i oceny tych systemów oraz dla konkretnego projektowania zmian w ich częściach składowych.

Istnieje przecież możliwość empirycznego określenia systemu zadań nauczycielskich na następującej drodze:

Wyodrębnienie zadań nauczycielskich występujących na poszczególnych szczeblach kształcenia w zakresie

a) rozumienia istoty i należytej interpretacji treści nauczania,

b) rozumienia istoty i merytorycznej interpretacji dających się przewidzieć zmian w treściach nauczania,

c) zadań obejmujących metodykę nauczania,

d) zadań o charakterze ogólnodydaktycznym, wychowawczym oraz opiekuńczym,

e) zadań związanych z rozwojem uczniów oraz funkcjonowaniem warunków zapewniających im prawidłowy i wszechstronny rozwój.

Dochodzenie do empirycznego określenia struktury tych zadań wymaga następującego postępowania badawczego:

1. Określenie propozycji układów zadań w układzie grup wyżej podanych (ewentualnie wraz z propozycją hierarchii zadań).

2. Poddanie tej propozycji ocenie tzw. sędziów kompetentnych — wytypowanych i losowo wybranych najlepszych nauczycieli poszczególnych przedmiotów oraz nauczycieli osiągających wysokie wyniki w zakresie pracy opiekuńczej i wychowawczej.

3. Dokonanie weryfikacji proponowanych układów w świetle uzyskanych opinii tzw. sędziów kompetentnych oraz ewentualne przeprowadzenie dalszej oceny przez tych sędziów.

Wyniki tego postępowania badawczego będą stanowiły podstawę dla opracowania struktury poznawczej, która umożliwi rozwiązywanie tych zadań.

Tak opracowana struktura poznawcza, a więc system wiadomości, system wartości programu działania i system oczekiwań może być następnie poddany następującym zabiegom:

a) określeniu niezbędnych jej zmian w przypadku modyfikacji zadań nauczycielskich,

b) wyodrębnieniu elementów względnie stałych i typowych.

Zabiegi te, wraz z określeniem hierarchii w każdej z części składowych tego fragmentu struktury poznawczej nauczycieli, określą empiryczną podstawę dla analizy i oceny

a) systemu kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli,

b) sposobów badania ich efektywności,

c) kierunków i treści modernizacji tych systemów.

Chciałbym przy okazji zwrócić uwagę na możliwości badania efektywności systemów kształcenia i doskonalenia nauczycieli za pomocą testów obejmujących układy zadań zawodowych wyodrębnionych w uprzednio omówiony sposób.

Wspomniane już w niniejszym artykule badania nad funkcjonowaniem zawodowym absolwentów 4-letnich magisterskich studiów nauczycielskich wykazały, że testy składające się z zadań sytuacyjnych o charakterze problemowym dają obiektywną podstawę do określenia zawodowego funkcjonowania. Tego rodzaju testy mogą mieć dużą moc różnicującą. Jak wykazały badania, wyniki rozwiązań tego typu testów korelują z wynikami ankiety, z której fragmenty zawierały samoocenę funkcjonowania zawodowego.

Badając u studentów poszczególnych lat kierunków nauczycielskich za pomocą testów zawierających określone grupy zadań nauczycielskich, można śledzić efektywność różnych etapów przygotowania zawodowego. Badając zaś w ten sposób studentów kończących studia — określić ich możliwości w przyszłej pracy nauczycielskiej. Tak gromadzony materiał pozwalający uchwycić dość dokładnie relacje między umiejętnościami rozwiązywania zadań nauczycielskich a tymi elementami w studiach, kształtujących te fragmenty struktur poznawczych, które decydują o wspomnianych wyżej umiejętnościach, umożliwi przeprowadzenie precyzyjnych zabiegów modernizacyjnych kształcenia przyszłych nauczycieli.

Wracając do psychologicznej koncepcji poznawczej człowieka, której idee legły u podstaw zarysowanej w tym artykule koncepcji badań nad kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, koncepcja ta stanowić może jasną i przejrzystą podstawę dla badań nad kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, gdyż:

a) opanowywanie informacji przez jednostkę uznaje za źródło struktury poznawczej,

b) struktura poznawcza jest mechanizmem regulującym zachowanie się jednostki,

c) zachowanie to polega na rozwiązywaniu zadań (zarówno autonomicznych, jak i heteronomicznych).

W ten sposób istota kształcenia i doskonalenia, a w tym również samokształcenia i samodoskonalenia staje się jasna i przejrzysta, co sprzyja nie tylko precyzowaniu problemów, lecz również metodologii badań.

W interesującej książce znanego szeroko w Polsce amerykańskiego psychologa J. S. Brunnera „Poza dostarczone informacje" (Warszawa 1978, PWN) znajduje się fragment wskazujący na potrzebę tworzenia warunków umożliwiających ludziom wykraczanie poza dostarczone informacje albo inaczej — ekstrapolację zdobytych informacji. Jest to

ważki problem, z którym mamy do czynienia w zawodzie nauczycielskim. Przecież twórczy charakter pracy nauczyciela polega na rozwiązywaniu zadań nietypowych, na nowatorstwie i innowacji, a więc ekstrapolacji opracowanych już sposobów rozwiązywania zadań.

Na takie właśnie zadania trzeba również zwrócić uwagę i przewidzieć kształtowanie tych cech struktury poznawczej przyszłych nauczycieli, które o wspomnianej estrapolacji decydują.

KAZIMIERZ WALIGORSKI
BYDGOSZCZ

ORGANIZACYJNE UWARUNKOWANIA PRACY NAUCZYCIELA

1. UWAGI WSTĘPNE

W poszukiwaniu uwarunkowań pracy nauczyciela i szkoły pedagodzy coraz częściej wychodzą poza dotychczasowe obszary dociekań i usiłują wieloaspektowo analizować badane zjawiska. W wyniku ostatnich badań coraz bardziej uprawnione staje się stwierdzenie, że istotnymi stymulatorami procesów pedagogicznych w szkole są czynniki organizacyjne. Wpływają one zarówno na poziom funkcjonowania całej szkoły i jej poszczególnych elementów, co znajduje wyraz w badaniach prowadzonych na gruncie teorii szkoły [1], jak również na pracę nauczyciela, czego dowodzą wyniki badań pedeutologicznych [2].

Dotychczas jako zasadniczych wyznaczników sukcesów zawodowych upatrywano głównie w postawie nauczyciela: jego wykształceniu, a więc w posiadanych wiadomościach i umiejętnościach pedagogicznych oraz w sferze emocjonalnej i motywacyjno-działaniowej (behawioralnej) jego postawy. Postawy zawodowe zdeterminowane są wieloma zjawiskami, w tym także całym splotem czynników organizacyjnych, tkwiących w szkole i poza nią. Niepoślednią rolę odgrywa tutaj m.in. struktura systemu oświatowego, funkcjonowanie jego poszczególnych elementów i ich wzajemne relacje, zasoby materialne itp. Czynniki te z jednej strony kształtują postawy zawodowe nauczycieli w sferze poznawczej, emocjonalnej i motywacyjnej, z drugiej zaś strony stwarzają one równocześnie określone możliwości rozwoju tych postaw.

W badaniach nad uwarunkowaniami pracy nauczyciela niezbędne jest zatem dostrzeganie miejsca i roli całego splotu czynników organizacyjnych.

Uwzględniając fakt, że jak dotąd do rzadkości należy rozpatrywanie działalności nauczyciela w aspekcie jej uzależnienia od systemu pracy zespołu, podjąłem próbę wykazania zależności między tymi zmiennymi. Celem tego artykułu jest więc ustalenie, czy i w jakim stopniu system organizacyjny rady pedagogicznej wpływa na sprawność pracy nauczyciela?

Ze względu na to, że pomiary w powyższych zakresach wymagają długoletnich i wnikliwych badań, do których brak nam jeszcze zwery-

[1] M. Pęcherski (red.): Z zagadnień organizacji szkolnictwa w Polsce Ludowej. *Studia Pedagogiczne*, tom XXXV. Ossolineum 1975, s. 11 i nast.

[2] J. Poplucz: Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole. Warszawa 1975, WSiP, tegoż: Organizacja czynności nauczycielskich. Warszawa 1978, WSiP.

fikowanych procedur i niezawodnych narzędzi badawczych[3], poprzestanę jedynie na ukazaniu wyników wstępnych — ogólnych związków między badanymi zmiennymi.

2. WYNIKI BADAŃ

Wydaje się, że trafne i porządkujące jest zgrupowanie czynników determinujących sprawność pracy nauczyciela w trzy kategorie: 1) czynniki kierunkowe, tj. bezpośrednio związane z emocjonalno-motywacyjnymi procesami nauczyciela; 2) czynniki instrumentalne, tj. związane z jego wiedzą, doświadczeniem i umiejętnościami oraz 3) czynniki sytuacyjne, odnoszące się przede wszystkim do zagadnień organizacji pracy, warunków i sytuacji, w jakich przebiega dane działanie[4].

Punktem wyjścia dalszych rozważań uczyniłem przypuszczenie, że system pracy rady pedagogicznej implikuje w sobie przede wszystkim czynniki sytuacyjne, co nie wyklucza, że jest on również źródłem czynników kierunkowych i instrumentalnych. Jak wykazały badania, dużą siłę oddziaływania na pracę nauczyciela mają przede wszystkim następujące elementy systemu organizacyjnego rady pedagogicznej: przedmiot działalności, formy i metody pracy, układ stosunków międzyludzkich panujących w zespole oraz stosowane sposoby dokonywania kontroli, analizy i oceny pracy. Elementy te, jak wykazałem wcześniej[5], gorzej funkcjonują w zespołach zdezintegrowanych (częściowo i w zupełności) niż w zespołach zintegrowanych, wpływając na postawę nauczycieli wobec pracy pedagogicznej.

Zasadniczymi składnikami tych postaw — przypomnijmy — są elementy poznawcze, działaniowe i emocjonalne (motywacyjne). To, w jakim stopniu jest zróżnicowany program działania rad pedagogicznych, jakie stosuje się formy i metody pracy — wpływa przede wszystkim na sferę poznawczą postawy nauczyciela. Natomiast układ stosunków międzyludzkich oraz stosowane sposoby przeprowadzania kontroli, analizy i oceny pracy — kształtują przede wszystkim emocjonalno-działaniową sferę postawy nauczyciela wobec pracy pedagogicznej.

Wpływ działalności rady pedagogicznej na pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli od strony ilościowej ilustruje tabela 1.

Okazuje się, co potwierdzałoby sformułowane przypuszczenie, że system organizacyjny rady pedagogicznej nie pozostaje bez wpływu na

[3] Z. Wiatrowski: Sprawność kształcenia średnich szkół dla pracujących. W: O lepszą pracę szkoły. Warszawa — Poznań. PWN, s. 73.
[4] J. Jakóbowski: O sprawności pracy pedagogicznej początkujących nauczycieli. Bydgoszcz 1973. Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, ss. 15—29.
[5] K. Waligórski: Organizacja zespołów nauczycielskich szkół podstawowych. *Ruch Pedagogiczny* 1980, nr 6.

pracę nauczycieli. Tylko znikoma część respondentów nie dostrzega żadnych korzyści z udziału w pracach rady pedagogicznej. Natomiast pozostali nauczyciele uważają, że działalność tego organu w znacznym stopniu pomaga im w pracy dydaktyczno-wychowawczej (średni wskaźnik — 3,80). Pomoc tę jako bardzo dużą określa 9,8% respondentów, zaś jako dużą — 60,1%, a pozostali jako małą (17,3%) lub bardzo małą (3,9%).

Analiza zebranego materiału wykazała także, że różne jest też nasilenie zależności między badanymi zmiennymi w szkołach miejskich (średni wskaźnik wpływu — 3,95) i zbiorczych szkołach gminnych (średni wskaźnik wpływu — 3,72). W tych ostatnich wpływ systemu organizacyjnego rady pedagogicznej na pracę nauczycieli jest nieco mniejszy.

Tabela 1

WPŁYW DZIAŁALNOŚCI RADY PEDAGOGICZNEJ NA PRACĘ NAUCZYCIELI

L. p.	Kategoria odpowiedzi (skala przymiotnikowa)	Skala liczbow.	Liczba wypowiedzi nauczycieli					
			szkół miejskich		szkół gminnych		razem	
			liczba	%	liczba	%	liczba	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	bardzo duży	5	75	13,0	48	6,9	123	9,8
2.	duży	4	352	62,0	406	58,7	758	60,1
3.	mały	3	66	12,0	152	21,6	218	17,3
4.	bardzo mały	2	13	2,2	35	5,0	48	3,9
5.	żaden	1	3	0,5	9	1,2	12	0,8
6.	bez odpowiedzi	—	59	10,3	43	6,0	102	8,1
7.	Ogółem:	—	568	100,0	693	100,0	1261	100,0
8.	Średni wskaźnik wpływu	—	—	3,95	—	3,72	—	3,80

Modyfikujący wpływ systemu organizacyjnego rady pedagogicznej na pracę nauczyciela dotyczy przede wszystkim poziomu wiadomości i umiejętności pedagogicznych. Zakres wiadomości zdobytych w trakcie pracy rady pedagogicznej ma kilka uwarunkowań. Są to uwarunkowania organizacyjne i merytoryczne, do których zaliczyć można m.in.: wybór określonego zagadnienia teoretycznego, sposób jego przetransponowania na grunt szkoły, aktywność samego nauczyciela przed zebraniem i na samym zebraniu (plenarnym lub komisji). Niezwykle ważną kwestią jest ponadto to, w jakich formach i jakimi metodami przyjęte zagadnienie wdraża się na grunt praktyczny. Jest to szczególnie ważne z tego względu, że jednym z czynników wpływających na poziom pracy nauczyciela jest znajomość teorii pedagogicznej i umiejętność transponowania jej wskazań na własny użytek. Wyniki badań

wykazały, że istnieje jednak pewien rozdźwięk między stanem teorii pedagogicznej a stopniem wdrożenia jej do praktyki. Sytuacja taka spowodowana jest różnymi czynnikami i zależy m.in. od sposobu, w jaki nauczyciel zetknie się z tą teorią, atmosfery istniejącej w szkole wokół nowości pedagogicznych, przygotowania nauczyciela do zrozumienia istoty teorii i umiejętności działania innowacyjnego itp. [6].

Wśród dróg poprawy istniejącego stanu rzeczy, opierając się na doświadczeniach badanych szkół, zaproponować można następujące rozwiązanie. Rada pedagogiczna w okresie jednego roku szkolnego winna przyjąć do realizacji tylko jedno zagadnienie. Pozwoli to skupić się wyłącznie na określonym przedmiocie dociekań i umożliwi jego wszechstronne opracowanie. Wymaga to podziału problemu głównego na zagadnienia szczegółowe oraz oparcia pracy nad realizacją poszczególnych zagadnień na zespołach problemowych skupiających nauczycieli o podobnych zainteresowaniach, pokrewnych przedmiotów itp. Ułatwi to im bezpośrednią konfrontację teorii z działalnością praktyczną. Przystępując do realizacji przyjętego problemu należałoby, zgodnie z ogólną teorią poznania:

— dokonać analizy własnej działalności, między innymi poprzez badanie wyników nauczania, hospitacje lekcji, ocenę pracy wychowawczej itp.;

— następnie przeprowadzić konfrontację wyników analizy (uogólnione wnioski) z propozycjami odnośnej teorii, po czym uwzględniając konkretne warunki własnej pracy oraz możliwości wykonawcze przystąpić do wdrażania przyjętych ustaleń;

— po pewnym czasie dokonać ponownej konfrontacji aktualnie uzyskiwanych wyników z wynikami wcześniejszymi.

Droga doskonalenia praktyki pedagogicznej, zarówno w skali szkoły, jak też pracy pojedynczego nauczyciela, wyrażona jest więc w poszukiwaniach odpowiedzi na następujące pytania [7]: jak jest, a jak być powinno? co robić, aby było lepiej? jak pracować, aby sytuację rzeczywiście polepszyć? co sprzyja uzyskiwaniu zamierzonych rezultatów, a co je hamuje?

Osią przedstawionego toku doskonalenia procesu pedagogicznego jest analiza praktyki, obserwacja zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Przywiązywanie dużej wagi do tego sposobu kształtowania twórczej postawy nauczyciela [8] jest uzasadnione z tego względu, że „...punktem wyjścia

[6] Cz. Berka, Z. Węgierski: Teoria pedagogiczna a praktyka szkolna. W: Działalność naukowo-pedagogiczna ośrodka bydgoskiego w latach 1945—1975. Warszawa — Poznań 1977, PWN, ss. 41—47.

[7] E. Trempała: Problemy pracy badawczej w szkole podstawowej. W: Wychowawcza i dydaktyczna praca szkoły podstawowej. Bydgoszcz 1971, Wyd. KOS i OOM, ss. 7—30.

[8] S. Popek: Przesłanki funkcjonowania postaw twórczych nauczycieli. *Nauczyciel i Wychowanie* 1981, nr 1, s. 121.

naszego poznania są obserwacje otaczającej rzeczywistości"[9]. W praktyce szkolnej odbywa się ono najczęściej poprzez hospitacje. Chodzi jednak o to, aby ta stosunkowo często wykorzystywana metoda pracy zespołu nauczycielskiego była stosowana w odpowiedni sposób. Momentami decydujące są tutaj: po pierwsze, odpowiednie przygotowanie nauczycieli do hospitacji lekcji lub innych zajęć, wskazanie im, na co powinni zwrócić szczególną uwagę podczas obserwacji, po wtóre zaś, wnikliwie przeprowadzona analiza lekcji lub innych zajęć oraz twórcza krytyka hospitujących, przeprowadzona po pewnym, niezbyt długim czasie. Umożliwia to „uprzytomnienie sobie tych wszystkich czynników, które walnie wspierały czy hamowały osiągnięcie zamierzonego celu"[10]. Po przeprowadzeniu takiej analizy można wspólnie opracować nową, doskonalszą koncepcję rozwiązania danego problemu.

Również inne badania wykazały, że przestrzeganie tych wskazań jest konieczne i opłacalne, bowiem pomiędzy jakością i zakresem zjawisk zaobserwowanych w czasie hospitowania a jakością i zakresem przygotowania nauczycieli do wprowadzania nowości, doskonalenia własnej pracy, występuje z całą wyrazistością zależność prosta[11]. Wtedy tylko wiadomości, z którymi zetkną się nauczyciele, będą mogły być skutecznie wykorzystane przy modyfikowaniu już posiadanych i kształtowaniu nowych umiejętności.

Wśród umiejętności kształtowanych pod wpływem prac w radzie pedagogicznej nauczyciele najczęściej wymieniają:

— umiejętność optymalnego przygotowania lekcji;

— umiejętność właściwego prowadzenia lekcji;

— umiejętność dokonywania analizy wyników własnej pracy, oceniania przebiegu i efektów działania;

— umiejętność krytycznego spojrzenia na proponowane wzorce działania;

— umiejętność zdobywania informacji o wychowankach, lepszego poznawania środowiska dziecka itp.

Ponadto nauczyciele stwierdzają, że uczestnictwo w pracach rady pedagogicznej:

— ukierunkowuje sposoby realizacji podjętych zadań;

— stwarza możliwości niesienia sobie wzajemnej pomocy;

— przybliża treści metodyczne;

— umożliwia codzienne doskonalenie warsztatu pracy, wspólne poszukiwanie środków zaradczych, dzielenie się doświadczeniami („doświadczenie kolegów inspiruje do lepszej pracy"), poznawanie nowości pedagogicznych, nowych form i metod pracy itp.

[9] L. Bandura: Rola słowa w procesie nauczania i uczenia się. W: *Studia Pedagogiczne*, tom XXVIII, 1973, s. 55.

[10] S. Kaczmarek: Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela. Wrocław 1960, Ossolineum, s. 64.

[11] Tamże, s. 19.

Niebagatelną sprawą, co podkreślają nauczyciele, jest również i to, że praca rady pedagogicznej umożliwia, obok zdobywania wiadomości i umiejętności merytoryczno-pedagogicznych, osiąganie kwalifikacji w zakresie organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, co wyraźnie wzmacnia rolę nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania. Ma to kapitalne znaczenie w chwili obecnej, kiedy następuje ewolucja tej roli, wyrażająca się w „...stopniowym przechodzeniu od roli nauczyciela jako jedynego źródła wiedzy i wartości, do roli organizatora procesu kształcenia, doradcy młodzieży, przewodnika po świecie informacji naukowych, wartości kultury" [12].

Uogólniając zebrany materiał stwierdzić można, że działalność rady pedagogicznej najwyraźniej wpływa na rozwój sprawności modyfikacyjnych i dydaktycznych. Pierwsze sprowadzają się do umiejętności krytycznej analizy i oceny efektów własnej pracy oraz wprowadzania do niej elementów twórczych. Sprawności dydaktyczne natomiast dotyczą planowania i przygotowywania działania, jego realizacji oraz kontroli i oceny przebiegu i efektów działania. W nieco mniejszym stopniu wpływa zaś system organizacyjny rady pedagogicznej na rozwój sprawności diagnostycznych nauczyciela, przejawiających się w umiejętności gromadzenia informacji o dziecku i ich wykorzystania w pracy pedagogicznej. Wnioski te zbieżne są z wynikami badań J. Jakóbowskiego, który dowiódł, że „między sprawnościami pedagogicznymi a czynnikami sytuacyjnymi zachodzi zależność wyraźna i wariancja tych sprawności jest determinowana wariancją czynników sytuacyjnych w granicach od 10 do 14%. Oznacza to, że powyższe czynniki stanowią bardzo istotne źródło wyznaczników poziomu sprawności działań peda-

Tabela 2

ZALEŻNOŚĆ MIĘDZY SYSTEMEM PRACY PEDAGOGICZNEJ A SPRAWNOŚCIĄ PRACY NAUCZYCIELI

Typ systemu pracy rady pedagogicznej	Wartość skalowa	Wpływ systemu pracy rady pedagogicznej na pracę nauczyciela														
		bardzo duży			duży			mały			bardzo mały			żaden		
		5			4			3			2			1		
		liczba wypowiedzi nauczycieli														
		M	G	R	M	G	R	M	G	R	M	G	R	M	G	R
zintegrowany	3	60	37	97	279	290	569	8	22	30	1	2	3	—	—	—
częściowo zintegrowany	2	9	6	15	50	69	119	18	57	75	3	7	10	1	2	3
zdezintegrowany	1	6	5	11	23	47	70	40	73	113	9	26	35	2	7	9
Ogółem:	—	75	48	123	352	406	758	66	152	218	13	35	48	3	9	12
średni wskaźnik integracji	—	2,72	2,67	2,69	2,72	2,59	2,65	1,51	1,65	1,61	1,38	1,31	1,33	1,33	1,22	1,25

[12] S. Krawcewicz: Ewolucja roli nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania. *Nauczyciel i Wychowanie*, 1978, nr 3, s. 71.

gogicznych nauczyciela oraz że poziom tych sprawności nauczyciela jest wprost proporcjonalny do jego poziomu w zakresie tych czynników" [13].

Rozpatrując wpływ systemu organizacyjnego rady pedagogicznej na pracę nauczyciela w aspekcie jego zintegrowania okazuje się, że między obu zmiennymi — systemem pracy zespołu a sprawnością pracy nauczyciela — istnieje wyraźnie dostrzegalny związek (por. tabela 2). Srednie wskaźniki integracji zespołu w odniesieniu do poszczególnych kategorii określających siłę wpływu rady pedagogicznej na pracę nauczyciela przyjmują następujące wartości: 2,69 — dla wpływu bardzo dużego, 2,65 — dla wpływu dużego, 1,61 — dla wpływu małego, 1,33 — dla wpływu bardzo małego.

Tak więc system pracy rady pedagogicznej w sposób widoczny wpływa na sprawność pracy nauczyciela. W zespołach zintegrowanych, gdzie poszczególne elementy systemu pracy funkcjonują prawidłowo, nauczyciel ma większe szanse właściwego kształtowania swojej postawy zawodowej zarówno w sferze poznawczej, jak i działaniowo-emocjonalnej. W zespołach tych występuje większe zróżnicowanie przedmiotu i form działalności rady pedagogicznej, a także stosuje się aktywizujące metody pracy, a formy kontroli skłaniają nauczycieli do samodzielnego analizowania osiąganych efektów.

W zespołach zdezintegrowanych praca rady pedagogicznej, co mocno akcentują nauczyciele, ma mały związek z konkretnymi celami nauczania i procesem wychowawczym.

O wiele większe są zatem szanse dla rozwoju twórczych postaw nauczycieli w zespołach zintegrowanych niż w zespołach zdezintegrowanych. Prawidłowości te wykazał przekonywająco w swoich badaniach Jan Poplucz, pisząc, że „im bardziej więc organizacja zespołu zmierza ku integracji, tym postawy nauczycieli wobec pracy pedagogicznej są wyżej zorganizowane" [14].

3. ZAKOŃCZENIE

Wyniki przeprowadzonych badań dowiodły, że system organizacyjny rady pedagogicznej jest źródłem czynników kształtujących postawy zawodowe nauczycieli oraz modyfikujących ich sprawności pedagogiczne. Są to przede wszystkim czynniki sytuacyjne i instrumentalne, rzadziej kierunkowe, warunkujące poziom wiadomości i zakres umiejętności modyfikacyjnych, dydaktycznych i diagnostycznych.

Ogromny wpływ na proces samokształcenia nauczycieli w radzie pedagogicznej wywiera dyrektor szkoły. Zdaniem L. Bandury, który w warunkach pracy i sposobie kierowania upatruje możliwości dalszego roz-

[13] J. Jakóbowski: op. cit., s. 263.
[14] J. Poplucz: Organizacja zespołów nauczycielskich... s. 263.

woju nauczyciela, „...to jednak, czy wyrośnie z niego (z absolwenta uczelni — K. W.) dobry nauczyciel — wychowawca, zależy w wielkiej mierze od warunków, w jakich mu wypadnie żyć i pracować, od przychylnej atmosfery, jaka go będzie otaczała. Udział w stworzeniu tych warunków będzie miał jego dyrektor szkoły" [15]. Właśnie jego postawa ma decydujący wpływ na integrację zespołu rady pedagogicznej, na wyzwalanie atmosfery twórczej pracy, na wykorzystywanie sił tkwiących w zespole itp. Wykorzystując odpowiednio prestiż osób znaczących, na przykład nauczycieli wybitnych, wpływać może dyrektor na system pracy całej rady pedagogicznej. Jak wykazują bowiem badania socjologiczne, ważną rolę w kształtowaniu się poglądów i przekonań oraz postępowania członków zespołu odgrywają poglądy, postawy i zachowania osób znaczących.

Prezentowane wyniki oraz badania innych autorów wykazały, że w wielu zespołach (zwłaszcza zdezintegrowanych) brak jest wystarczającego klimatu dla kształtowania twórczych postaw nauczycieli. Dyrektorzy szkół winni wykazywać więcej troski o wyzwalanie pożytecznych inicjatyw nauczycieli, roztoczyć opiekę nad nauczycielami wykazującymi się wysokimi aspiracjami zawodowymi, stwarzać im możliwości szerszego upowszechniania swoich osiągnięć itp.

[15] L. Bandura: Dorobek Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku. *Nowa Szkoła* 1970, nr 7—8.

POSTĘP PEDAGOGICZNY

CZESŁAW BERKA
BYDGOSZCZ

WYBRANE PROBLEMY METODOLOGII BADAŃ INNOWACYJNYCH

Istniejący system oświaty, aby mógł spełniać pokładane w nim nadzieje w zakresie wszechstronnego rozwoju dorastającego pokolenia, wymaga stałego doskonalenia i unowocześniania. Istotną rolę w tym procesie mogą i powinny odgrywać innowacje pedagogiczne inspirowane i prowadzone przez wyróżniających się w pracy zawodowej nauczycieli i kadrę kierowniczą. W tym jednak celu potrzebna jest znajomość choćby podstawowych sposobów postępowania mających charakter naukowego poznania. Tak więc praktyczna użyteczność wyników badań nauczycieli — nowatorów nie zwalnia ich od przestrzegania pewnych rygorów postępowania naukowego. Dlatego też badania towarzyszące poczynaniom innowacyjnym muszą spełniać najważniejsze wymogi naukowej metodologii, mimo że nie są one w ścisłym tego słowa znaczeniu badaniami naukowymi. Oznacza to zatem, że należy wyraźnie i prawidłowo formułować problemy badawcze i ewentualnie hipotetyczne odpowiedzi, posługiwać się poprawnie skonstruowanymi i sprawdzonymi narzędziami badawczymi, zapewnić dobrą organizację badań umożliwiającą osięgnięcie ich maksymalnej rzetelności. Ponadto opracowanie uzyskanych wyników powinno być poprawne pod każdym względem, tak aby można było dokonać analizy i syntezy danych i interpretować je wiarygodnie. Dzięki temu mogą one stanowić w skali jednej szkoły lub klasy szkolnej niezbędną podstawę do dokonywania uogólnień w zasadzie zgodnych ze zbadaną rzeczywistością. Spełnienie tych warunków, jak już wcześniej zaznaczono — wymaga posiadania przez nauczycieli i kadrę kierowniczą podstawowej wiedzy metodologicznej, koniecznej do prowadzenia innowacji pedagogicznych.

Podejmowanie badań innowacyjnych w zakresie dydaktycznym, wychowawczym czy organizacyjnym podyktowane jest z reguły sytuacją problemową, którą zamierza rozwiązać nauczyciel lub dyrektor szkoły. Jest to okoliczność istotna, pozwalająca odróżnić innowacje od tzw. „nowinkarstwa pedagogicznego". Jednocześnie wyjaśnienia wymaga pytanie, co może być źródłem innowacji? Zdaniem Romana Schulza może nim być jednostka — nauczyciel, uczeń, dyrektor szkoły, grupa — nauczyciele w szkole lub organizacja — szkoła, instytut naukowy [1]. Tak więc źródłem innowacji jest równocześnie szkoła oraz jej poszczególni człon-

[1] R. Schulz: Rola dyrektora szkoły w upowszechnianiu innowacji pedagogicznych. *Nauczyciel i Wychowanie* 1978, nr 5, s. 69.

kowie. Niezależnie od tego źródła innowacje mogą być rozmaicie usytuowane względem szkoły, tzn. wewnątrz, jak i na zewnątrz niej oraz w obrębie samej szkoły: — góra — dół, np. nauczyciele, uczniowie. Dotychczasowy rozwój innowacji pedagogicznych wskazuje na powolny ich wzrost pod względem ilościowym i jakościowym oraz poziomu naukowego. Nie nadążają one jednak w pełni za wzrastającymi potrzebami, jakie rodzi stale zwiększająca się rola oświaty i wychowania w trudnej i złożonej sytuacji społeczno-gospodarczej państwa. Wydaje się, że głównym zadaniem innowacji pedagogicznych jest rozwiązywanie na drodze doświadczeń problemów nowych dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych, wypływających z potrzeb współczesnej szkoły i ważnych dla dalszego rozwoju oświaty. Natomiast za podstawowe kryterium wartości innowacji pedagogicznej przyjąć można, co nowego wniesie ono do teorii i praktyki pedagogicznej. Chodzi tu o nowość polegającą na lepszym wykorzystaniu obowiązujących praw i prawidłowości do wymagań praktyki na drodze badawczej przez pracującego twórczo nauczyciela lub dyrektora szkoły. Oczywiście w tym celu niezbędne jest poznanie stanu aktualnego procesu nauczania i wychowania, ustalenie i rozwiązanie problemów oraz wdrożenie efektów badań do praktyki szkolnej.

Wiarygodność innowacji pedagogicznej zależy w dużym stopniu od poprawnie skonstruowanej procedury badawczej. Ma ona bowiem dowieść istotnych zależności zachodzących między zjawiskami i istotnych zależności zachodzących między zdarzeniami naukowymi. Przyjąć zatem należy, że poprawne zbudowanie procedury badawczej wymaga:

a) znajomości poszczególnych etapów procesu badań innowacyjnych,

b) sprawności w posługiwaniu się niezbędnymi narzędziami pracy badawczej,

c) pewnej postawy twórczej, która pozwoli w każdej sytuacji za cenę dojścia do prawdy rezygnować ze wstępnych ustaleń teoretycznych, jeśli badania nie potwierdzają słuszności tych założeń.

Istota procesu badawczego w pedagogice polega na tym, że jest to proces planowego, celowego wykorzystania systemu różnych założeń, metod i operacji, prowadzących do wykrywania, formułowania, sprawdzenia i praktycznego wykorzystania uzyskanych odpowiedzi na postawione przez pedagogikę pytanie, z uprzednio wyznaczonymi celami. Te cele badań innowacyjnych mogą mieć swój związek z teorią myśli pedagogicznej oraz mogą mieć i najczęściej mają związek z praktyką pedagogiczną.

Można w tym zakresie wyróżnić następujące cele:

a) wykrycie zależności istniejących między czynnikami oddziałującymi na uczniów, które pojawiają się pod wpływem wybranych czynników w wiadomościach młodzieży, w ich światopoglądzie, w posiadanych przez nich umiejętnościach i nawykach, w reprezentowanej postawie moralnej,

b) wykrycie warunków, przy jakich upowszechniane w szkole metody i formy pracy wychowawczej dają najlepsze wyniki,

c) poszukiwanie nowych metod, nowych form, włączania nowych środków zapewniających optymalizację procesów wychowawczych w szkole.

Istotne znaczenie w procesie badawczym innowacji mają czynniki i przedmiot badań pedagogicznych. Przedmiotem tych badań w pedagogice mogą być środowiskowe uwarunkowania życia i rozwoju dziecka i młodzieży, formy i zasięg zamierzonego oddziaływania dorosłych na młode pokolenie, układ stosunków istniejących w zbiorowościach dziecięcych, postawy i przeżycia dzieci w trakcie oddziaływania różnorodnych czynników, a także proces formowania się nowych cech. W zależności też od czynników będących przedmiotem obserwacji czy analizy dokonuje się doboru odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych. Planowe diagnozowanie sytuacji dydaktycznych i wychowawczych w szkole jest niezbędne do nakreślenia najważniejszych kierunków zmian. Stąd też należy przyjąć, że diagnostyczno-prognostyczna funkcja badań wewnątrzszkolnych lub zewnątrzszkolnych polega na tym, ze one dopiero pozwalają podejmować uzasadnione decyzje co do poczynań innowacyjnych w różnych dziedzinach działalności szkoły. W tym celu konieczne są rzetelne informacje dające gwarancję, że decyzje takie będą korzystne dla rozwoju danego systemu, tj. że wprowadzone innowacje dydaktyczne lub wychowawcze są funkcjonalne w stosunku do innych elementów systemu i całości.

Podjęcie i realizacja innowacji w kształceniu i wychowaniu jest działaniem nie tylko złożonym, ale i wieloetapowym. Każdy więc etap wymaga samokontroli. Oczywiście skuteczną formą takiej samokontroli mogą być badania wewnątrzszkolne lub zewnątrzszkolne. Znajomość zatem wzajemnych związków między etapami wprowadzenia innowacji a rolą tych badań towarzyszących działaniu nowatorskiemu w szkole lub klasie jest konieczna.

Schemat postępowania w tym zakresie można ująć w następujących punktach:

a) stwierdzenie potrzeby wprowadzenia innowacji do określonej dziedziny pracy dydaktycznej lub wychowawczej wymaga zebrania informacji w warunkach, możliwościach, czynnikach, sprzyjających i hamujących innowacyjność,

b) wybór działania spośród różnych możliwych, przemyślenie i zaprogramowanie procedury jego zastosowania w praktyce wiąże się z zebraniem informacji o metodach, technikach i narzędziach znanych i stosowanych. Konieczne jest również szacunkowe określenie stopnia ryzyka związanego z wprowadzeniem poszczególnych wariantów,

c) stopniowe wprowadzanie innowacji do praktyki na terenie klasy lub szkoły. Wymaga to prowadzenia badań towarzyszących działaniu in-

nowacyjnemu z uwzględnieniem samokontroli i samooceny przebiegu działania i jego doraźnych efektów,

d) podjęcie kolejnych decyzji o kontynuacji, rozszerzeniu lub zaniechaniu wybranego działania innowacyjnego. W tym celu niezbędna jest kontrola i ocena funkcji ewentualnie dysfunkcji innowacji w stosunku do innych elementów oraz otoczenia systemu [2].

W tym miejscu należy stwierdzić, że wprowadzenie innowacji jest działaniem podejmowanym w warunkach niepewności, tj. nie pozwalającym przewidzieć w postaci wymierzalnej, jakie szanse stwarza innowacja, aby osiągnąć zamierzone efekty, a także jakie niebezpieczeństwa dla systemu i jego elementów mogą kryć się za działalnością nową, nie sprawdzoną jeszcze w określonych warunkach. Wprowadzenie zatem elementów nowych może być możliwe i dopuszczalne tylko przy zachowaniu daleko idącej ostrożności i kontroli.

Prowadzona działalność innowacyjna w szkole obejmująca określony wycinek rzeczywistości pedagogicznej w jednej placówce oświatowo-wychowawczej powinna być podporządkowana ogólniejszej koncepcji badawczej. Wynika to przede wszystkim z potrzeby sformułowania problemów badawczych, w konsekwencji zaś do ustalenia konkretnego przedmiotu badań. Istotną rolę dla poprawności takiego postępowania odgrywa przestrzeganie odpowiednich etapów procesu badawczego.

W tym zakresie można wyróżnić osiem etapów postępowania:

1) Sformułowanie problemów badawczych.

Punktem wyjścia do sformułowania problemów badawczych związanych z wprowadzeniem innowacji powinna być sytuacja problemowa, którą ma rozwiązać nauczyciel lub dyrektor szkoły, względnie zespół pracowników. Przy tym należy mieć na uwadze, że szczegółowy problem badawczy nie może stanowić oderwanej, wyizolowanej całości. Jest on bowiem zawsze fragmentem badania całego mikrosystemu dydaktycznego i wychowawczego. Tak więc, w zależności od zakresu treści i uwagi innowacji wprowadzanej w szkole, problem lub problemy badawcze mogą dotyczyć innych treści działania szkoły w zakresie kształcenia i wychowania. Na przykład dla nauczyciela wprowadzającego innowacje w pracy lekcyjnej z uczniami najzdolniejszymi nie może być obojętne, czy innowacje te nie wywołują zmian w zakresie innych przedmiotów, w pracy wychowawczej klasy, w kontaktach z rodzicami i środowiskiem, w udziale tych uczniów w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Sytuacja ta wymaga więc zbadania i wyciągnięcia wniosków co do dalszego działania. Zdarza się bowiem, że wprowadzenie innowacji w jednej dziedzinie przynosi wartościowe efekty, a w innej natomiast dezorganizuje lub utrudnia pracę. Stąd też należy przestrze-

[2] J. Radziewicz: Podejmowanie innowacyjnych decyzji wychowawczych. *Nauczyciel i Wychowanie* 1980, nr 1, s. 34.

gać, aby formułowanie problemów badawczych obejmowało nie tylko ściśle ograniczony teren, objęty działalnością innowacyjną, ale również i te tereny, które hipotetycznie mogą odczuć skutki tej działalności. Nauczyciel więc lub zespół osób współdziałających w podejmowaniu decyzji innowacyjnych powinien ustalić pytania szczegółowe sformułowane jako kwestie wymagające rozstrzygnięcia. Postawienie takich pytań jest istotne dla prawidłowego ustalenia problemu badawczego i hipotezy roboczej.

2) Postawienie hipotezy roboczej.

Hipoteza robocza jest koniecznym elementem naukowego badania jakiegokolwiek wycinka rzeczywistości dydaktycznej lub wychowawczej. Zdaniem J. Pietera hipotezą nazywa się naukowe przypuszczenie o związku zależności danych zjawisk od innych lub o związku pojęć o znaczeniu ustalonym [3].

Treścią hipotezy roboczej jest, podobnie jak i teorii naukowej, związek powszechny i konieczny między dwoma czynnikami czy składnikami jakiegoś przebiegu lub też związek między dwoma procesami. Różnica polega na tym, że:

a) teoria wykazuje wyższy szczebel prawdopodobieństwa, gdyż przez weryfikację stała się wartością obiektywną względną,

b) teoria jest uogólnieniem wyższego rzędu, podczas gdy hipoteza robocza dotyczy związków jednostkowych, szczegółowych, szereg zweryfikowanych hipotez roboczych daje teorie.

Postawienie właściwej hipotezy przez nauczyciela lub dyrektora szkoły jest niezmiernie ważne dla efektywności innowacji pedagogicznej. Hipoteza musi wynikać z tych faktów, które są bądź to jednostkowymi zdarzeniami zaobserwowanymi w ich realnym przebiegu, bądź uogólnieniami w postaci twierdzeń systemu nauki, po to, by tłumaczyła w dostateczny sposób znane fakty. Wielokrotnie też dla sprecyzowania hipotezy roboczej, nadania jej postaci gotowej do weryfikacji, formułuje się ją po przeprowadzeniu badań wstępnych — próbnych.

3) Dobranie metod, technik i narzędzi badawczych.

W zależności od postawionej hipotezy i czynników będących przedmiotem obserwacji czy naukowej analizy dokonuje się doboru odpowiednich metod, technik, narzędzi i procedur badawczych oraz organizacji badań. Przez zakres badań rozumie się generalnie treść, przedmiot i czynniki, które poddane zostaną analizie. Natomiast przez zasięg badań rozumie się:

a) zasięg terytorialny, np. ogólnokrajowe badania, regionalne czy lokalne, typ środowiska;

[3] J. Pieter: Ogólna metodologia pracy umysłowej. Wrocław 1966.

b) zasięg osobowy, np. liczebność zespołów badanych osób, ich podział pod względem wieku, płci, wykształcenia, składu socjalnego i zawodu, a także stażu pracy,

c) zasięg czasowy, np. czas badań licząc czas na przeprowadzenie badań rozpoznawczych, podstawowych i kontrolnych oraz podsumowanie wyników.

W toku przeprowadzania badań związanych z innowacjami pedagogicznymi należy dobierać w zależności od fazy badań odpowiednie metody badawcze, np. metody gromadzenia wiadomości, metody analizy zebranego materiału i metody sprawdzenia i uszczegółowienia wywodów. Ogólnie biorąc w organizowaniu badań innowacyjnych powinno się przestrzegać następujących dyrektyw postępowania:

a) uwzględniania różnorodnych aspektów badanego problemu — poszukiwania powinny zmierzać w wielu kierunkach w ramach jednego ogólniejszego zagadnienia,

b) szczegółowe zadania powinny ściśle wypływać z ogólnie zarysowanego celu, nie powinny wykraczać poza zakres pojęcia nadrzędnego celu.

4) Organizowanie i weryfikacja wstępnych badań.

Etap ten polega na weryfikacji wstępnej postawionej hipotezy poprzez badania wstępne. Badania te mają za zadanie sprawdzać, czy przyjęty schemat metodologiczny dobrze funkcjonuje, czy ustalone hipotezy są prawidłowe, czy badania wstępne zapewniają właściwe zweryfikowanie postawionej hipotezy. Chodzi tu o szeroką konfrontację słuszności przypuszczeń, przewidywań z rzeczywistym przebiegiem interesujących w danych konkretnym badaniu zdarzeń, osiągnięcie tych zamierzeń wymaga sporządzenia planu badań, będącego szczegółowym rozwinięciem badanej hipotezy roboczej, który powinien zawierać:

a) bliższe określenie osób biorących udział w badaniu,

b) określenie przedmiotu,

c) ustalenie koniecznego czasu,

d) zdefiniowanie i scharakteryzowanie tych zjawisk, które mają być przedmiotem dociekań,

e) wybór i opisanie metod badania.

Badania wstępne mają na celu sprawdzenie poznawczej poprawności sformułowanych problemów badawczych, możliwości empirycznej weryfikacji hipotezy, słuszności wyboru metod, technik i narzędzi do badania danego zjawiska oraz organizację badań i konieczny czas na wykonanie.

5) Badania właściwe.

Badania zasadnicze powinny być dobrze przygotowane i przebiegać według określonego planu przy zastosowaniu przewidzianych metod

i technik. Prowadzący innowacje musi znać dokładnie cel założenia, problemy, metody, techniki i narzędzia badawcze, a przy tym powinien być zaangażowany, krytyczny i bezstronny. Ponadto wymienić należy właściwy dobór metod, ich bogactwo, poprawność zapisu obserwowanych faktów. Wzorzec badań innowacyjnych powinien obejmować trzy fazy postępowania:

a) dobór próby reprezentatywnej do badań,

b) ustalenie procedury, konstrukcji, narzędzi badawczych i przeprowadzenie badań,

c) opracowanie wyników badań.

6) Przeprowadzenie badań kontrolnych.

Badania kontrolne mogą mieć charakter jakościowy bądź ilościowy w zależności od tego, czy dane można policzyć i zmniejszyć, czy jedynie opisać [4]. Kontrola jakościowa wyników powinna polegać na grupowaniu danych według pewnych cech dających się opisać i jednocześnie odróżnić od danych o innych cechach. Inną odmianą takiej kontroli jest klasyfikacja typologiczna, polegająca na tym, że wybieramy jakiś przypadek, np. osobnika z określonym zespołem cech jako okaz typowy, i grupujemy wokół niego wszystkie inne okazy bardziej podobne. Kontrola ilościowa przez fakt wprowadzenia do niej operacji matematycznych zyskuje miano kontroli obiektywnej i ścisłej. Oczywiście kontrola ilościowa jest wtedy oczywista, kiedy do jej przeprowadzenia zostały wykorzystane dokładne narzędzia poznawcze i zastosowano poprawne metody statystyczne do ich opracowania.

7) Opis innowacji pedagogicznej.

Po przeprowadzeniu badań wstępnych, rozpoznawczych oraz badań właściwych i sprawdzeniu wyników nauczyciel lub dyrektor szkoły powinien przystąpić do opracowania opisu innowacji pedagogicznej. Opis ten między innymi powinien zawierać wprowadzenie do problemu, informację o hipotezach, informację o kierunkach podjętych badań, np. ich zakresie i zasięgu i uzyskanych wynikach, a także próbę świadomej konfrontacji uzyskanych wyników z dotychczas znanymi. Opracowanie przebiegu badania innowacyjnego musi odpowiadać co najmniej następującym warunkom i powinno być dokładne, aby można było odtworzyć przebieg opisanej innowacji pedagogicznej oraz aby czytający dowiedział się, co autor chciał opisać, jakimi posługiwał się metodami, jakie osiągnął rezultaty oraz co ewentualnie można by zmienić, aby rezultaty były wyższe. Biorąc to pod uwagę należy dążyć do tego, aby opracowanie innowacji było pisemnym przedstawieniem twórczej i badawczej pracy nauczyciela, dyrektora szkoły lub zespołu.

[4] K. Czarnecki, E. Gondzik: Droga postępowania badawczego. Przegląd metodyczny, Gliwice 1973. Politechnika Śląska w Gliwicach.

8) Sprawdzenie wyników badań innowacyjnych w praktyce.

Ostatni etap procesu badawczego stanowi sprawdzenie wyników badań innowacyjnych w praktyce szkolnej. Bez tej konfrontacji nie byłoby postępu pedagogicznego.

Upowszechnianie i wdrażanie innowacji pedagogicznych.

Ważne miejsce w szerzeniu postępu pedagogicznego zajmuje upowszechnianie i wdrażanie nowych koncepcji i propozycji rozwiązań przyczyniających się do podnoszenia efektywności kształcenia i wychowania. W tym zakresie szczególna uwaga powinna być zwrócona na wprowadzenie innowacji jako szczególnego rodzaju aktywności twórczej i badawczej nauczycieli i dyrektorów szkół.

Ogólnie rzecz biorąc należy stwierdzić, że wykorzystanie dorobku innowacyjnego dla doskonalenia pracy nauczycieli i szkół może stanowić ważny czynnik motywacji innowacyjnej. Wykorzystanie jednak innowacji pedagogicznych zależy od stopnia upowszechniania i wdrażania innowacji i zaznajamiania ogółu nauczycieli z doświadczeniami opisanymi w innowacjach.

Należy przyjąć, że proces upowszechniania mogą tworzyć opracowanie i publikowanie wykazów opisanych innowacji, sporządzenie bibliografii najlepszych opracowań oraz powielenie lub publikowanie najcenniejszych innowacji i przekazywanie ich zainteresowanym szkołom i placówkom opiekuńczo-wychowawczym. Najwartościowsze publikacje z tej dziedziny powinny być drukowane i kolportowane przez wydawnictwa regionalne i krajowe.

HENRYK GĄSIOR
KATOWICE

UDZIAŁ NAUCZYCIELI W INNOWACJACH PEDAGOGICZNYCH, STALE AKTUALNY

1. CZYNNIKI DETERMINUJĄCE INNOWACJE PEDAGOGICZNE NAUCZYCIELI

Postęp pedagogiczny, a w tym innowacje w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli nigdy nie tracą na znaczeniu. Niezależnie od ustroju społeczno-politycznego, od sytuacji w oświacie i szkolnictwie postęp pedagogiczny szeroko pojmowany jest zawsze bliski twórczemu nauczycielowi. Wynika on z potrzeb intelektualnych, społecznych i kulturowych, a także z tradycji historycznych zawodu nauczycielskiego. W związku z odnową życia społeczno-politycznego i gospodarczego naszego kraju problem postępu pedagogicznego, innowacji w pracy nauczyciela nabiera szczególnego znaczenia. Nie jest on wymysłem „biurokracji oświatowej" lat siedemdziesiątych. Proces odnowy odnosi się

aktualnie również i do wszystkich szczebli nauczania, a także do twórczego, innowacyjnego działania nauczyciela z uczniem i jego środowiskiem wychowawczym. Krytyka społeczna dotyczy szkoły, całej oświaty i pracy samego nauczyciela. Bez postępu pedagogicznego, innowacyjnych poczynań na rzecz poprawy funkcjonowania całej szkoły nie będzie można dokonać odnowy w naszym zawodzie nauczycielskim. Ponadto we współczesnej cywilizacji technicznej widoczny jest stały postęp w produkcji, nauce i w życiu społeczno-kulturowym.

Wiedza podwaja się już co 5 lat. Ona to rewolucjonizuje świat i zmusza człowieka do korzystania z informacji naukowej i permanentnego dokształcania się oraz doskonalenia zawodowego.

We wszystkich sferach życia społecznego występują dialektyczne przemiany, które mają znaczący wpływ na edukację młodego i dorosłego społeczeństwa.

W szczególności oświata i szkolnictwo są „wrażliwe" na ewolucyjne i rewolucyjne przeobrażenia współczesnego życia, na to wszystko, co nowe i postępowe. Dlatego też oświata i szkolnictwo w naszym kraju podlegały i podlegają również w 35-leciu PRL dynamicznemu rozwojowi i periodycznemu przekształcaniu w coraz to wyższe formy organizacyjne i dydaktyczno-wychowawcze. Jakościowym zmianom sprzyjały trzy reformy szkolne. Pierwsza reforma przypadła na lata 1944—1947, przyczyniając się do odbudowy szkolnictwa ogólnokształcącego, jego przebudowy organizacyjnej i programowej. W tych latach wypracowane zostały generalne trwałe założenia ustrojowe demokratycznego systemu szkolnego.

Druga reforma szkolna przypadła na lata 1948—1961. W roku 1948 zaistniały istotne zmiany w ustroju szkolnictwa całego kraju. Nastąpiła całkowita likwidacja analfabetyzmu, dalsza rozbudowa szkolnictwa wszystkich szczebli, zwłaszcza zawodowego, wykształcono nowe kadry nauczycielskie i poprawiono częściowo warunki pracy i życia nauczycieli, podniesiono poziom pracy ideologicznej z młodzieżą, pracownikami oświaty oraz przepojono proces nauczania treściami marksizmu-leninizmu. W 1748 r. 7-klasowa szkoła podstawowa i 4-letnie liceum ogólnokształcące zostały powiązane w 11-letnią szkołę ogólnokształcącą. Tym zmianom organizacyjnym towarzyszyła rewizja sieci szkół średnich. Celem ówczesnej reformy było stworzenie w ośrodkach robotniczych na peryferiach miast, w miasteczkach i większych wsiach sieci liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych. Natomiast zadania wychowawcze szkoły wynikały z założeń moralności socjalistycznej, ludowego patriotyzmu i internacjonalizmu oraz ówczesnej koncepcji budownictwa socjalizmu w Polsce Ludowej.

Trzecią reformę zapowiedziało VII Plenum KC PZPR ze stycznia 1961 r., a rozpoczęła ustawa Sejmu PRL z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania.

W latach 1962—1966 nastąpiło wprowadzenie nowych programów nauczania i przebudowa sieci szkolnej zapewniająca wszystkim dzieciom w wieku szkolnym dostęp do 8-klasowej szkoły podstawowej. Od 1967 roku szkolnictwo średnie ogólnokształcące i zawodowe zostało mocniej powiązane z życiem społecznym i produkcyjnym. Nastąpiła na wszystkich szczeblach nauczania przebudowa programów szkolnych, intensyfikacja pracy dydaktyczno-wychowawczej. Znacznie rozszerzono zakres nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i politechnicznych. W celu zrozumienia przez młodzież współczesnego rozwoju społecznego i ukształtowania jej postaw ideowo-politycznych, światopoglądowych przepojono programy nauczania przedmiotów humanistycznych, zwłaszcza historii, nauki języka ojczystego, literatury i wychowania obywatelskiego, nowymi treściami, bardziej aktualnymi w czasie i bliskimi ideowo współczesnemu budownictwu socjalistycznemu w Polsce Ludowej [1]. Realizacja zadań wynikających z trzeciej reformy dla szkolnictwa podstawowego, średniego, zawodowego ukształtowała socjalistyczny charakter oświaty i zwiększyła jej wkład w przebudowę stosunków społecznych w Polsce Ludowej. Zbliżenie szkoły do życia, podniesienie poziomu nauczania i wychowania, upowszechnienie zawodowego kształcenia młodzieży w mieście i na wsi oraz wszechstronny rozwój oświaty i dokształcania zawodowego pracujących, przyczyniło się do znacznego wzrostu kwalifikacji zawodowych ludzi, ich kultury i świadomości społecznej [2].

Czwarta reforma zapowiedziana przez Uchwałę Sejmu PRL z dnia 13.X.1973 roku w sprawie rozwoju systemu edukacji narodowej postulowała stopniowe upowszechnianie 10-letniego systemu kształcenia młodzieży wsi i miast. Pomimo że nie będzie ona aktualnie realizowana, to w nowej polityce oświatowej między innymi ważne miejsce poza kształceniem umysłu, umiejętności praktyczno-produkcyjnych i społecznych, przygotowaniem młodzieży do permanentnej edukacji ma mieć nadal problem kultury pedagogicznej nauczycieli i całego społeczeństwa. Każda z zaprezentowanych skrótowo reform oświaty i szkolnictwa niosła z sobą określony postęp pedagogiczny i społeczny ruch innowacyjny nauczycieli, nowe koncepcje teoretyczne i organizacyjno-programowe. One też wyzwalały twórcze inicjatywy nauczycieli i działaczy oświatowych, sprzyjały ich zaangażowaniu pedagogicznemu. W istocie swej przyczyniły się do przeobrażeń ideowo-wychowawczych, do zmian ilościowych i jakościowych w całokształcie systemu edukacji narodowej. To wszystko z kolei rzutowało na kierunki rozwoju i treść postępu pedagogicznego, na dynamizowanie społecznego ruchu nowatorskiego i innowacyjnego nauczycieli.

[1] S. Dobosiewicz: Przed trzecią reformą szkolną. (W) XX-lecie Polski Ludowej, Warszawa 1964 r., s. 574.
[2] Uchwała VII Plenum KC PZPR. Styczeń, Warszawa 1961, s. 4.

2. CELE I ZNACZENIE INNOWACJI PEDAGOGICZNYCH W PRACY NAUCZYCIELA

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej spotykamy się z wieloma określeniami, które wiążą się ze strukturą treści pojęć: „nowatorstwo pedagogiczne", „racjonalizatorstwo pedagogiczne", „innowacja pedagogiczna", „eksperyment pedagogiczny" czy też „postęp pedagogiczny".

Wszystkie z wymienionych „pojęć" kryją w swej strukturze semantycznej i merytorycznej jedną ważną cechę: „kreatywność", czyli twórczość, lub twórczy charakter pracy nauczyciela, wychowawcy-opiekuna. Wyrażają zarazem stosunek racjonalny i emocjonalny nauczyciela do przedmiotu i podmiotu oddziaływań pedagogicznych względnie postępowań dydaktyczno-wychowawczych w węższym znaczeniu. Sugerują określoną postawę nauczyciela w procesie kształtowania się struktury interakcji między uczącym — wychowującym, a uczniem — wychowankiem. W związku z tym „nowatorstwo pedagogiczne" uznawane jest na ogół jako działalność twórcza nauczycieli i wychowawców, której celem jest wprowadzenie zmian do systemu wychowania i kształcenia. Zmiany te mogą dotyczyć treści, metod, form i środków oraz organizacji wychowania i kształcenia.

Wyrazem zbiorowo podejmowanych wysiłków nowatorskich jest działalność szkół eksperymentalnych, eksperymentujących i wiodących[3]. Samo słowo „nowator" znaczy tyle, co odnowiciel, człowiek śmiało wprowadzający coś nowego, wnoszący nowe, postępowe myśli, idee do określonej dziedziny wiedzy, przełamujący stare pojęcia, prawidła, normy i systemy, które hamują ruch postępowy w nauce, a w tym w nauczaniu, wychowaniu i opiekuństwie młodzieży. Każdemu nowatorstwu pedagogicznemu towarzyszą określone motywacje, nastawienia racjonalne i emocjonalne, jak i przeżycia, na przykład: zadowolenia, poczucia bezpieczeństwa, uznania, aprobaty i dezaprobaty, satysfakcji, a nieraz także rozczarowań i niepowodzeń.

„Racjonalizatorstwo pedagogiczne" jest bliskie pojęciu nowatorstwa. Niemniej racjonalizatorstwo kryje w sobie proces określonych przemyśleń, dociekań i działań odkrywczo-wynalazczych, udoskonalających oraz usprawniających poszczególne czynności i zabiegi dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela na lekcjach, poza lekcjami, w pracy opiekuńczej w szkole, jak i działalności pozaszkolnej. Racjonalizacja w pracy nauczyciela wyraża pewien sąd, rozwagę, dążność do ulepszania jego działalności przy zastosowaniu zespołu środków sprzyjających, bardziej celowej organizacji lekcji, procesu wychowawczego i opiekuńczego oraz osiąganiu najlepszych wyników. Z kolei „innowacja pedagogiczna" jest

[3] W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1975, s. 196.

często utożsamiana z nowatorstwem pedagogicznym, choć są tu jednak drobne różnice merytoryczne z punktu widzenia pedagogicznego, socjologicznego i psychologicznego.

W. Okoń przez „innowację pedagogiczną" pojmuje zmianę lub odnowienie struktury systemu pedagogicznego, jego całości lub niektórych ważnych składników w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym. Może to dotyczyć pracy nauczyciela z uczniem na lekcjach, poza szkołą, w organizacjach uczniowskich względnie odnosić się może również do innowacji w zakresie realizacji programów nauczania, podręczników, wyposażenia w pomoce pracowni, szkół i innych placówek wychowawczych, do przewartościowania środowiska wychowawczego młodzieży czy też do doskonalenia metod i form w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej uczniów [4].

Innowacji nauczycielskiej towarzyszy inicjatywa i inspiracja twórcza, czyli swoistego rodzaju koncentracja intelektualna, stopień świadomości sprzyjający aktywności poszukująco-badawczej w celu poprawy swojej pracy i osiągnięcia określonych jej efektów.

Często innowacja pedagogiczna doprowadza nauczyciela do nowych odkryć, nowych wytworów, „nowości". Ta nowość w jego pracy, czy też całej szkoły, placówki, zrelatywizowana do miejsca i czasu, upowszechniona w praktyce staje się pionierskim działaniem. Poprzez upowszechnianie innowacji w danym środowisku pedagogicznym występuje proces jej dyfuzji. Po pewnym czasie innowacja przestaje być traktowana jako coś nowego. Dlatego innowacja w szerszym znaczeniu oznacza wprowadzenie lub urzeczywistnienie zmian rozwojowych w pracy szkolnej i pozaszkolnej. W produkcji innowacja rozumiana jest jako zmiany celowo wprowadzane przez człowieka lub zaprojektowane przezeń układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składającymi się w sumie na postęp [5].

Jednocześnie innowacja rozumiana jest jako wartość kulturowa — materialna, którą może być narzędzie pracy, nowy system pracy względnie metoda pracy.

W pedagogicznym aspekcie „innowacja" staje się coraz bardziej oczywista i konieczna. Wymaga przeszczepienia na grunt działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczo-organizacyjnej. Duże możliwości wdrożenia mają poczynania innowacyjne w organizacji i zarządzaniu szkolnictwem oraz placówkami oświatowo-wychowawczymi.

Eksperyment pedagogiczny jest również bliski instrumentalnej stronie innowacji. Przynosi nowe zmiany w pracy nauczyciela, szkoły czy też w całym systemie szkolno-oświatowym lub opiekuńczym. Eksperyment

[4] W. Okoń: Op. cit., s. 100.
[5] Z. Pietrasiński: Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji. Warszawa 1971 r., s. 9.

pedagogiczny jest traktowany jako metoda badań, poznawania naukowego rzeczywistości.

Eksperyment to proces badawczy, celowa, umyślna zmiana warunków badanego typu zjawiska, przedsięwzięta dla ujawnienia jego zależności lub rodzaju zależności, względnie niezależności od danego czynnika zmiennego. Eksperymentowanie ma szczególne miejsce w czasie dwóch ostatnich stadiów badania, tj. sprawdzania hipotezy i uściślania, jak i sprawdzania możliwości wdrożenia wyników eksperymentu [6].

Wreszcie mówiąc o postępie pedagogicznym nie można go rozpatrywać w oderwaniu od innowacji, nowatorstwa czy też eksperymentu pedagogicznego. Postęp pedagogiczny jest wynikiem tych poprzednich. Stąd też postęp pedagogiczny można uważać jako pasmo wprowadzonych w życie innowacji, których miarą doniosłości jest zasięg ich oddziaływania i upowszechnienia w praktyce szkolnej lub pozaszkolnej. Postęp pedagogiczny uznawany jest za jeden z czynników dynamizujących proces nauczania i wychowania. Chodzi tu o przyspieszanie wzrostu pożądanych zmian jakościowych w pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą, o uzyskanie coraz lepszych wyników przy zastosowaniu bardziej skutecznych, racjonalnych metod, form i środków oraz zmieniających się warunków pracy nauczyciela i nauki ucznia [7]. Jednym słowem, jest to przechodzenie od niższych do wyższych form organizacyjnych, od niższego do wyższego szczebla rozwoju wychowanków szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych. Głównym celem każdej reformy innowacyjnej — nowatorstwa czy racjonalizacji pedagogicznej — jest uzyskiwanie jak najlepszych efektów wychowawczo-dydaktycznych, w miarę możliwości w jak najkrótszym czasie przy mniejszym nakładzie pracy organizacyjno-administracyjnej.

Innowacje pedagogiczne sprzyjają doskonaleniu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół i placówek. Pobudzają nauczycieli do twórczej pracy, przemyśleń i podejmowania prób, doświadczeń i eksperymentów. W szczególności innowacje pedagogiczne wnoszą wiele do dalszego postępu pedagogicznego, są tzw. „drożdżami", wnoszącymi novum do procesu lekcyjnego, wychowawczo-opiekuńczego i organizacyjnego. Mają także znaczący wpływ na osobowość nauczyciela i uczniów-wychowanków. Kształtują poczucie odpowiedzialności za pracę zawodową, wiążą nauczyciela emocjonalnie z profesją, z uczniami, a uczniowie z kolei wspierają każdą ciekawą inicjatywę dydaktyczną i wychowawczą swoich opiekunów.

W procesie podejmowania i realizacji innowacji pedagogicznych rozwija się talent nauczyciela, wzbogacane są jego umiejętności, zainteresowania i zamiłowania.

[6] T. Pszczołowski: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Warszawa — Wrocław 1978, s. 62.

[7] W. Okoń: O postępie pedagogicznym. Warszawa 1970, s. 18.

3. KIERUNKI DZIAŁALNOŚCI INNOWACYJNEJ

Szkolnictwo i oświata, chcąc nadążyć za głębokimi przemianami dokonującymi się w życiu gospodarczym, społecznym i kulturowym oraz uczestniczyć w tworzeniu życia nowej przyszłości, musiało się stale modernizować, zmieniając swoją strukturę organizacyjną, treści programowe i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej. Stąd też duże znaczenienie przywiązywano i przywiązuje się do ruchu innowacyjnego — postępu pedagogicznego w praktyce szkolnej i opiekuńczo-wychowawczej. Innowacyjny ruch nauczycielski w szkołach reguluje zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 20 lipca 1963 r. [8].

Zarządzenie to zapowiedziało nowy przełom w innowacjach pedagogicznych nauczycieli. Stało się regulatorem wielu inicjatyw badawczo-pedagogicznych, prób, doświadczeń i eksperymentów, których celem było:

— uzyskiwanie jak najlepszych wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół i placówek oświatowo-opiekuńczych;

— podejmowanie prac eksperymentalnych i prób badawczych przyczyniających się do doskonalenia systemu oświatowo-wychowawczego;

— ukierunkowanie i aktywizowanie nauczycieli w działalności oświatowej;

— wytwarzanie sprzyjającej atmosfery dla rozwoju twórczości pedagogicznej nauczycieli i pracowników nadzoru pedagogicznego;

— unowocześnianie treści, metod i organizacji nauczania i wychowania.

Nauczyciele w zasadzie uczestniczą w podejmowaniu wielu nowych inicjatyw pedagogicznych, nowatorskich rozwiązań, opracowując szereg ciekawych koncepcji dydaktycznych i propozycji wychowawczych. Są to między in. poszukiwania i innowacje dotyczące: wdrożenia programu jednolitego systemu wychowania w warunkach środowiska lokalnego szkoły; pracy ideowo-wychowawczej w organizacjach uczniowskich; procesu nauczania w szkołach zawodowych; kształtowania się postaw nauczycielskich w procesie praktyki pedagogicznej; wiedzy społeczno-politycznej dzieci i młodzieży szkolnej; kształtowania się postaw obywatelskich młodzieży szkół zawodowych; świadomości młodzieży szkolnej o pracy ludzkiej; samodzielności i gospodarności młodzieży szkolnej; oceny z zachowania się ucznia i interpretacji systemu norm i kryteriów moralnych; społecznego uwarunkowania wartości i planów życiowych absolwentów szkoły podstawowej; organizacji środowiska wychowawczego uczniów; pracy szkoły środowiskowej; działalności dydaktyczno-wychowawczej zbiorczej szkoły gminnej; modelu i struktury szkol-

[8] Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 20.VII.1963 r. w sprawie eksperymentów i prac nowatorskich w szkołach. Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 4 poz. 93 z 1963 r.

nictwa zawodowego; roli czasu wolnego w socjalistycznym systemie wychowawczym; pracy z uczniem wybitnie uzdolnionym; efektywności i skuteczności stosowania nowoczesnych środków dydaktycznych; projektowania i wytwarzania nowoczesnych pracowni przez warsztaty szkół zawodowych, IKNiBO, wizytatorów-metodyków i nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa kraju; unowocześnienia metod nauczania w klasach I—III, jako przygotowanie się do wdrożenia nowych programów i podręczników; wypracowania koncepcji maturalnych prac pisemnych i konstrukcyjnych (typu prac dyplomowych) w liceach ogólnokształcących, liceach zawodowych i technikach; samodzielności opracowywania zagadnień — problemów z matematyki przez uczniów szkół średnich; stosowania środków dydaktycznych o działaniu dynamicznym w pracowni technicznej i innych; efektywności i skuteczności pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicach, klubach, domach dziecka, zakładach wychowawczych, internatach i zakładach poprawczych; unowocześnienia metod nauczania i zmodyfikowania pracy wychowawczej w szkołach i placówkach specjalnych jak i w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej młodzieży oraz wiele innych problemów.

Są to tylko niektóre przykłady kierunków i zakresów tematycznych innowacji pedagogicznych podejmowanych przez wielu nauczycieli w kraju. Innowacyjny ruch pedagogiczny w naszym kraju obejmuje ponad 80 tysięcy nauczycieli i pracowników oświaty.

Wszystkie inicjatywy innowacyjne i nowatorskie, doświadczenia, próby oraz eksperymenty pedagogiczne podejmowane przez nauczycieli w PRL w sposób świadomy, społeczny i dobrowolny można podzielić na określone grupy i rodzaje. Są to innowacje i eksperymenty pedagogiczne w zakresie: wychowawczym, metodycznym, programowym, organizacyjnym, ustrojowym, modelowym i pedeutologicznym.

4. INNOWACJE WYNIKAJĄCE Z POTRZEB SPOŁECZNYCH SZKOŁY

W związku z wdrażaniem nowych programów nauczania i podręczników w klasach I—III oczekuje się od nauczycieli podejmowania innowacji pedagogicznych, które mogą weryfikować te zmiany dydaktyczne.

Na czasie i najbardziej aktualne są innowacje pedagogiczne, które dotyczą: metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów w klasach I—III i recepcji treści programowych oraz podręcznikowych przez dzieci w wieku 6—9 lat; opieki zdrowotno-rekreacyjnej i wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą w środowisku rodzinnym, szkolnym, pozaszkolnym i w miejscu zamieszkania; wdrażania uczniów do racjonalnego spędzania czasu wolnego w warunkach środowiska wiejskiego, małomiasteczkowego, miejskiego i wielkomiejskiego; wychowania młodzieży do kultury ochrony środowiska naturalnego człowieka, wychowania do pokoju

i pracy; wychowania młodzieży w kulturze technicznej i humanistycznej współczesnej cywilizacji; aktywizacji społecznej uczniów w procesie ich wychowania obywatelskiego i patriotycznego; wychowanie w rodzinie; opieki nad dziećmi dowożonymi do zbiorczych szkół gminnych; funkcjonowania zbiorczych szkół gminnych i szkół środowiskowych tzw. „otwartych"; efektywności i skuteczności metod nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach ogólnokształcących i zawodowych; opieki i pracy z uczniami uzdolnionymi oraz z „olimpijczykami"; upowszechniania wychowania przedszkolnego; opieki i wychowania dzieci „specjalnej troski" oraz z różnymi odchyleniami od normy; kształtowania kultury pedagogicznej u rodziców i w środowisku lokalnym szkoły; przygotowania młodzieży i dorosłych do kształcenia ustawicznego; usprawnienia pracy organizacyjnej i administracyjnej szkół, placówek oraz nadzoru pedagogicznego. To tylko niektóre propozycje innowacji i poszukiwań pedagogicznych wynikających z aktualnych potrzeb społecznych szkolnictwa i oświaty.

5. PROBLEM INSPIROWANIA I UPOWSZECHNIANIA RUCHU INNOWACYJNEGO NAUCZYCIELI

Wykorzystanie zainteresowań badawczo-naukowych, poszukiwawczych i innowacyjnych nauczyciela, pracownika oświaty, a przede wszystkim stwarzanie mu optymalnych warunków do rozwijania wynalazczości, nowatorstwa pedagogicznego sprzyja ogólnemu postępowi pedagogicznemu i społecznemu. Zwłaszcza zbyt mało jeszcze wagi przywiązuje się do rozwoju innowacyjnego i społecznego ruchu naukowego nauczycieli. Problem ten wymaga gruntownych przemyśleń przez rady pedagogiczne szkół, dyrektorów szkół, nadzór pedagogiczny i samych nauczycieli.

Powiązanie społecznego ruchu naukowego i innowacyjnego nauczycieli z profesjonalnym pracowników wyższych uczelni i placówek naukowo-badawczych daje pożądane efekty dydaktyczne, wychowawcze, organizacyjne i badawcze. Podnosi się przez to poziom pracy nauczyciela w szkole i poza szkołą, a działalność dydaktyczno-naukowa uczelni wyższych i placówek naukowych staje się bardziej operatywna, użyteczna i sprawdzalna w praktyce. Spośród nauczycieli uczestniczących w społecznym ruchu naukowym i innowacjach pedagogicznych wyrasta kadra o dużych ambicjach twórczych, wysoce zaangażowana, wiodąca w działalności poszukiwawczej i badawczej. Opieka ze strony wyższej uczelni czy też nadzoru pedagogicznego nad nauczycielami podejmującymi innowacje pedagogiczne w szkołach, poza szkołami, w środowisku pracy oraz zamieszkania pozwala im rozwiązywać szerzej trudne problemy dydaktyczne, wychowawcze i organizacyjno-programowe, podejmować próby, doświadczenia lub eksperymenty pedagogiczne. Duży

wpływ na wyzwalanie inicjatywy pedagogicznej i podejmowanie innowacji przez nauczycieli mają odczyty pedagogiczne. Podobnie sprzyjają propagandzie innowacji pedagogicznych wystawy nowoczesnych pomocy naukowych, publikacje pedagogiczne, sympozja, seminaria, konferencje, zjazdy oraz stała informacja bibliograficzna. Rozwijający się społeczny ruch naukowy nauczycieli i innowacji pedagogicznych w naszym kraju został wsparty szeregiem publikacji lokalnych o charakterze metodycznym, popularnopedagogicznym, naukowym i informacyjno-organizacyjnym. Wiele prac nauczyciele praktycy ogłosili w pismach pedagogicznych o zasięgu centralnym.

Pomimo wielu osiągnięć w tym zakresie jest wiele jeszcze do zrobienia w rozpropagowaniu wśród nauczycielstwa idei innowacji pedagogicznych i zmobilizowania ich do szerszego udziału w pracach nowatorskich współczesnej szkoły polskiej. Chodzi tu o ustalenie, co można jeszcze zmienić i poprawić w danej szkole lub placówce opiekuńczo-wychowawczej w zakresie dydaktyki, wychowania i opieki nad uczniami na poszczególnych szczeblach edukacji, jakie można podjąć innowacje, eksperymenty pedagogiczne, gdzie szukać sojuszników sprawy, jaką opieką otoczyć trzeba te innowacje i ich twórców oraz jak je oceniać i wyróżniać przodujących w tym zakresie nauczycieli?

Dobrze będzie opracować długofalowy program innowacji pedagogicznych danej szkoły, placówki, określając cele, środki i sposoby realizacji. Z dużą pomocą mogą tu przyjść wydawnictwa pedagogiczne regionalne i ogólnopolskie, Wojewódzkie Rady Postępu Pedagogicznego i kadra naukowa wyższych uczelni.

W ten sposób można wnieść duży wkład do postępu pedagogicznego. Będzie to piękny udział nas nauczycieli na rzecz nie tylko szkoły, systemu oświatowego, środowiska wychowawczego, ale przede wszystkim na rzecz dziecka polskiego, włączając się w ten sposób aktywnie w przebudowę całego życia społecznego w naszym kraju.

Uważa się za celowe podsumowanie w szkołach, placówkach dotychczasowego dorobku nauczycieli w zakresie wniesionych innowacji pedagogicznych[9]. Chodzi o jego krytyczną ocenę, o upowszechnianie i dalsze rozwijanie dotychczasowych oraz nowych form postępu pedagogicznego, łącząc go ze społecznym ruchem naukowym nauczycieli. Dalsze rozwijanie nowatorstwa pedagogicznego i innowacji nauczycieli winno zmierzać w kierunku przygotowania warunków dla wdrażania może już nie strukturalnej, lecz programowej reformy naszego szkolnictwa.

[9] H. Gąsior: Związek postępu pedagogicznego nauczycieli woj. katowickiego z reformami oświaty i szkolnictwa w PRL. *Chowanna* 1975, nr 2, s. 187.

WACŁAW STRYKOWSKI
POZNAŃ
ANTONI ZAJĄC
RZESZÓW

EFEKTYWNOŚĆ POLIEKRANOWEJ PROJEKCJI STATYCZNO-DYNAMICZNEJ W NAUCZANIU

WSTĘP

Na współczesnym etapie rozwoju technologii kształcenia posiadamy już dostatecznie dużo wyników badań eksperymentalnych efektywności poszczególnych środków dydaktycznych. Brakuje jednak głębszego rozeznania na temat kompleksowego stosowania tych środków. Z wiedzy dostarczonej natomiast przez psychologię wynika, że spostrzeganie jest procesem polisensorycznym (wielozmysłowym). L. S. Rubinsztejn pisze: „spostrzeżeń dokonuje nie izolowane oko czy ucho samo przez się, lecz konkretny żywy człowiek (...), wrażenia i bodźce, które je wywołują, nie są zewnętrznie obokległe, lecz w procesie spostrzegania oddziaływują na siebie wzajemnie" [1].

Spostrzeżenia odbierane przez nas kształtują się na zasadzie wzajemnego, funkcjonalnego powiązania szeregu analizatorów. Psychologiczne dociekania na temat uczenia się i nauczania dowodzą, że najbardziej korzystna jest taka sytuacja, gdy przy percepcji bierze udział wiele receptorów, tak aby spostrzeżenie było możliwie wielostronne, odzwierciedlało wiele różnych cech przedmiotów [2]. Stąd też wynika teza pedagogiczna o wyższej efektywności środków dydaktycznych stosowanych w sposób kompleksowy.

Rodzi się jednak problem, który ze środków dydaktycznych, przy założeniu określonych celów i strategii kształcenia, stworzy w powiązaniu (jakim?) z innymi środkami najbardziej optymalne warunki nauczania i uczenia się?

Mając na uwadze ten problem ogólny, w niniejszym opracowaniu pragniemy zająć się zagadnieniem integralnego oddziaływania obrazem statycznym, obrazem dynamicznym i dźwiękiem.

1. DETERMINANTY POLIEKRANOWEJ PROJEKCJI STATYCZNO-DYNAMICZNEJ

Film dydaktyczny uważany jest za jeden z najsilniej oddziaływających i najbardziej aktywnych środków kształcenia. Jest to efektem kombinacji wielu systemów językowych, pozwalających uzyskać nie

[1] Rubinsztejn S. L.: Podstawy psychologii ogólnej. KiW, Warszawa 1964, s. 340—341.
[2] Włodarski Z.: Odbiór treści w procesie uczenia się. PWN, Warszawa 1979, s. 70—91.

tylko racjonalny przekaz informacji dydaktycznej, ale i wpłynąć na emocjonalną sferę osób uczących się, co powoduje wzmocnienie poznawczej funkcji procesu dydaktycznego [3]. Dzięki możliwościom zastosowania różnorodnych środków wyrazu film pozwala na ukazanie wewnętrznej dynamiki przyswajanego pojęcia, na podstawie obrazu wzrokowego, który pomaga szybko wytworzyć w świadomości uczącego się konieczny, abstrakcyjny model zjawiska lub złożonego mechanizmu. Specyficznym atrybutem filmu jest dynamizacja przedstawianych obrazów osób, procesów, zjawisk i rzeczy. Ujęcie dynamiczne z jednej strony skupia uwagę uczniów, z drugiej zaś ułatwia zrozumienie istoty przedstawianej rzeczywistości. Jednak w pewnych przypadkach szybkość zmian obrazów w filmie zmniejsza efektywność dydaktyczną, nie zawsze bowiem można zauważyć, przeanalizować, zrozumieć i zapamiętać szybko zmieniające się ujęcia. Dlatego też trzeba się zgodzić z tymi pedagogami, którzy twierdzą, że nieodzownym uzupełnieniem filmów powinny być serie przeźroczy. Są w materiale nauczania zawartym w filmie pewne fazy ruchu, które wymagają szczegółowego omówienia, a zastosowanie projekcji stop-klatka nie daje dostatecznie ostrego i widocznego obrazu.

Percepcja obrazu filmowego przez osoby uczące się uzależniona jest od układu powiązań treści obrazowych z dotychczasową ich wiedzą, praktyką i stosunkiem do innych środków dydaktycznych. M. M. Kolcowa na podstawie badań wykazała, że warunkiem poprawnych uogólnień jest wprowadzenie kilku obrazów umożliwiających ustalenie zarówno ogólnych cech, jak też zakresu zmienności zjawisk objętych danym pojęciem [4]. Natomiast J. N. Kabanowa-Meller, N. A. Mienczinska, A. Zykowa, W. Ptaszyńska dowodzą w oparciu o dane eksperymentalne, że stosowanie tylko jednej ilustracji prowadzi do zawężenia zakresu wytwarzanego pojęcia [5].

Jak wykazały badania J. Pietera, F. M. Dwyera i W. Strykowskiego, obrazy realistyczne w filmie należy uzupełniać obrazami graficznymi (w formie schematów modeli cybernetycznych, wykresów, diagramów itp.), eksponującymi rzeczy najistotniejsze, upraszczającymi związki i zależności w obrębie danego zjawiska [6].

[3] Leja L.: Techniczne środki dydaktyczne. PWN, Warszawa 1978 r. s. 115; Strykowski W.: Wstęp do teorii filmu dydaktycznego. Wyd. UAM, Poznań 1977, s. 55—84.

[4] Kolcow M. M.: Uogólnienie jako funkcja mózgu. W: Słowo i myślenie w działaniu człowieka. Wybór prac psychologów radzieckich pod red. Z. Włodarskiego. PWN, Warszawa 1972.

[5] Kabanowa-Meller J. N.: Formirowanije geograficzeskich predstavienij w uczachczisija V—VII klasow. Izwiestjia APN RSFR, Moskwa 1956, s. 76, s. 129—159; Mienczinska N. A. Psichologiczeskije trebawija k uczebniku. Izwiestja APN RSFR, Moskwa 1955, z. 63, s. 141—169; Ptaszyńska W.: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955, nr 3, s. 330—337.

[6] Pieter J.: Psychologia uczenia się i nauczania. Wyd. „Śląsk", Katowice 1970, s. 300 i nast.: Dwyer F. M.: The instructional effects of motion in variet visual illustrations. *Journal of Psychology* 1969, nr 2, s. 167—172; Strykowski W.: Wstęp do teorii..., op. cit., s. 71—72.

Stosując zsynchronizowaną projekcję przeźroczy i filmu można będzie uzyskać optymalny dobór informacji przekazywanych przez film i podział treści nauczania pomiędzy obydwa środki dydaktyczne zgodnie z postulatem M. C. Gipsona, że przy pomocy obrazu filmowego należy eksponować tylko to, co film zrobi najlepiej ze wszystkich dostępnych narzędzi przekazu — „only movies can tell it". Przeniesienie pewnych funkcji z filmu na przeźrocza w poliekranowej projekcji statyczno-dynamicznej ma też swoje uzasadnienie w sferze ekonomicznej. Film bowiem należy stosować wtedy, gdy oczekiwanych efektów dydaktycznych nie można uzyskać przy pomocy innych, tańszych środków kształcenia.

Wieloobrazowe oddziaływanie podczas projekcji statyczno-dynamicznej przewyższa konwencjonalne stosowanie przeźroczy i filmów ze względu na: [7]

a) wzmocnienie obrazu dynamicznego przez obrazy statyczne, mające uproszczony charakter i z reguły zawierające mniej informacji;

b) uzupełnienie i uaktualnienie filmu przy pomocy przeźroczy. Filmy, szczególnie o tematyce technicznej, ze względu na kolosalny postęp w sferze nauki i techniki, ulegają szybkiej dezaktualizacji. Przy pomocy przeźroczy można uzupełnić je obrazami przedstawiającymi najnowsze osiągnięcia;

c) kierowanie obserwacją filmu przez przeźrocza przedstawiające obrazy realistyczne i schematyczne, napisy głównych pojęć, pytań-zadań i uogólnień oraz elementy emocjonalne w postaci rysunków plakatowych. Umożliwią one pełniejsze poznanie treści filmu, gdyż dla zrozumienia treści obrazu filmowego istotne znaczenie mają kolejno etapy oglądania, jak spostrzeżenie obrazu, jego rozpoznanie, proces analizowania i syntezy utrwalenia obrazu w pamięci;

d) syntezującą i ogólniającą funkcję przeźroczy względem filmu;

e) porównanie obrazów statycznych i dynamicznych względem siebie na zasadzie kontrastu: stare — nowe, dobrze — źle, za — przeciw. Ma to ogromne znaczenie dla rozwijania — gimnastykowania umysłów odbiorców. W wyniku stosowania przykładów i kontrprzykładów, przeciwstawiania i kontrastowania następuje uaktywnienie uczniów.

Niebagatelną rolę w percepcji projekcji poliekranowej przeźroczy i filmów ma zsynchronizowanie obrazów i towarzyszących im dźwięków. Rola dźwięków w tej technice oddziaływania pełni funkcję pośrednią pomiędzy rolą warstwy akustycznej w filmie a projekcją fonoprzeźroczy [8].

[7] Woźniacki A.; Zając A.: Udźwiękowiona poliekranowa projekcja statyczno-dynamiczna: W: Technologia kształcenia, cz. VIII. Materiały IX Międzynarodowego Sympozjum Technologii Kształcenia. Poznań 1975, s. 312 i nast.

[8] Zając A.: Dydaktyczno-techniczne aspekty stosowania fonoprzeźroczy. W: Dydaktotechnika. Wyd. OPT, Katowice 1977, s. 128 i nast.

Warstwa akustyczna w projekcji poliekranowej statyczno-dynamicznej może mieć charakter:

1) Ciszy, jako: tła; klimatu; personifikacji strachu; grozy; zmiany miejsca akcji; dźwiękowego wydostania ciszy.

2) Dźwięku jako:

— tła akustycznego oraz perspektywy dźwiękowej,

— stylizacji dźwiękowo-muzycznej,

— dźwięków sztucznie wytworzonych,

— dźwięków natury,

— głosu ludzkiego (konstanty osobowości człowieka, symptomu różnych uczuć),

— mowy ludzkiej (czynnika porozumiewania się),

— muzyki.

Okazuje się, że odpowiednie zsynchronizowanie warstwy akustycznej z wizualną ma duży wpływ na efektywność danej techniki projekcji [9].

2. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

Projekcja poliekranowa znajduje coraz szersze uznanie u dydaktyków. Za granicą podjęto na jej temat gruntowne badania [10]. W naszym kraju technika ta znajduje się w stadium nieśmiałych prób. Prokursorem jej stosowania jest J. Orzechowski, który na przykładzie wykładów z mechanizacji rolnictwa w Akademii Rolniczej w Lublinie stwierdził dużą jej przydatność dydaktyczną [11]. Brakuje jednak szerszych badań na temat jej efektywności dydaktycznej w różnych typach szkół oraz wyjaśniających zasady konstruowania obudowy dydaktycznej do niej i reguły metodyczne jej stosowania. Stąd też zrodziła się potrzeba prowadzenia badań w tym kierunku. Przed niniejszymi badaniami postawiono jako cel:

a) poznawczy — zbadanie efektywności dydaktycznej poliekranowej projekcji statyczno-dynamicznej w nauczaniu technologii metali na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej;

b) praktyczny — sprawdzenie, w jakim stopniu mogą być przydatne do poliekranowej projekcji statyczno-dynamicznej filmy i przeźrocza produkowane przez Centralny Ośrodek Filmów Dydaktycznych w Warszawie.

Dążąc do osiągnięcia tak sformułowanych celów należało rozwiązać następujący problem główny:

[9] Por. Skrzypczak J.: Założenia modelowe audiowizualnego podręcznika chemii. Wyd. UAM, Poznań 1978, s. 131.

[10] Multi — media: State of the art. Audio — Visual Communications 1972, nr 1, s. 22 i dalsze; Brown R. M.: Educational Media. A. Competency — based Approach, Charles E. Merrill Publishing Company Columbus. Ohio 1973.

[11] Orzechowski J.: Wykorzystanie filmu w dydaktyce szkoły wyższej. I Sympozjum Filmu Naukowego, Łódź 1970.

Czy i w jakim stopniu stosowanie poliekranowej projekcji statyczno-dynamicznej w nauczaniu technologii metali na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej przyczynia się do wzrostu efektywności dydaktycznej zajęć i jaka jest przydatność do tego celu filmów i przeźroczy produkowanych przez COFD w Warszawie?

Konkretyzacją tak sformułowanego problemu głównego są następujące problemy szczegółowe:

1. Czy i w jakim stopniu poliekranowa projekcja statyczno-dynamiczna przyczynia się do wzrostu poziomu wiedzy uczniów?
2. Czy i w jakim stopniu poliekranowa projekcja statyczno-dynamiczna przyczynia się do wzrostu trwałości wiedzy uczniów?
3. Czy konstrukcja filmów i przeźroczy z serii „Technologia metali", produkowanych przez COFD w Warszawie, odpowiada pod względem zastosowanych planów, ruchu, skrótów czasowych, oświetlenia, obrazów, dźwięku, tempa i struktury założeniom poliekranowej projekcji statyczno-dynamicznej?

W celu nadania poszukiwaniom ukierunkowanego charakteru przyjęto następującą hipotezę główną:

Stosowanie poliekranowej projekcji statyczno-dynamicznej w nauczaniu technologii metali na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej przyczynia się w sposób statystycznie istotny do wzrostu efektywności dydaktycznej zajęć. Do realizacji poliekranowej projekcji statyczno-dynamicznej można wykorzystać pewne fragmenty filmów i część przeźroczy realizowanych przez COFD w Warszawie. Dla nadania struktury całości zgodnej z założeniami poliekranowej projekcji statyczno-dynamicznej przeźrocza dołączone do filmów przez COFD wymagają wzbogacenia.

Punktem wyjścia do opracowania narzędzi badawczych uczyniono szczegółową merytoryczną analizę zagadnienia, która posłużyła do wyprowadzenia wniosków natury metodologicznej co do charakteru zmiennych oraz ich operacjonalizacji, czyli przełożenia programu na język operacji badawczych.

Jako zmienną niezależną przyjęto wprowadzenie do procesu dydaktycznego poliekranowej projekcji statyczno-dynamicznej, zaś zmienną zależną uczyniono: 1) przyrost wiedzy uczniów, rozumiany jako przyrost wiadomości i ich zrozumienia oraz umiejętności stosowania wiadomości w sytuacjach typowych i problemowych; 2) przyrost trwałości wiedzy.

Do określenia ilościowo-jakościowych danych o nasileniu występowania zmiennych zależnych przyjęto opracowane przez K. Denka analityczne i syntetyczne wskaźniki pomiaru efektywności procesu kształcenia [12].

[12] Denek K.: Efektywność kształcenia, jej modele, metody wyrażania. W: Dydaktyka Szkoły Wyższej. Praca zbiorowa pod redakcją L. Leji. Wyd. UAM, Poznań 1977, s. 84—92.

Konsekwencją postawionych celów i problemu badawczego oraz przyjętych hipotez i zmiennych były zastosowane metody badawcze. Podstawową metodą badawczą był naturalny eksperyment pedagogiczny realizowany techniką grup równoległych. Uzupełniającymi zaś metodami badawczymi uczyniono metodę sondażu diagnostycznego i metodę statystycznego obliczania wyników.

W zakresie metody sondażu diagnostycznego wykorzystano następujące techniki badawcze: analizę i krytykę piśmiennictwa, technikę intuicyjną, obserwację, analizę dokumentów szkolnych, wywiady i badania ankietowe. Do statystycznego obliczenia wyników eksperymentu posłużono się całościową techniką obliczenia parametrów testu, wskaźnikiem mocy dyskryminacyjnej, trudności, rzetelności i techniką wnioskowania statystycznego (test chi-kwadrat, test F i test t-studenta).

Eksperyment został przeprowadzony w roku szkolnym 1979/80 na terenie Zespołu Szkół Zawodowych Łańcuckiej Fabryki Śrub w Łańcucie w dwóch klasach pierwszych o specjalności ślusarz i tokarz na przedmiocie technologia metali. Trwał on 14 godzin zajęć, w czasie których w klasie eksperymentalnej jako zmienną niezależną wprowadzono 14 filmów (tab. 1), wzbogaconych 183 przeźroczami z cyklu „Technologia metali". Tematyka filmów i przeźroczy była ściśle skorelowana z programem nauczania. Bliższą charakterystykę filmów ujmuje w sposób syntetyczny tab. 1.

3. WYNIKI BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH

Eksperyment przeprowadzony był techniką grup równoległych. Doboru grup dokonano na podstawie:

a) analizy ocen z matematyki, fizyki i zajęć praktyczno-technicznych uzyskanych przez uczniów w klasie VIII szkoły podstawowej;

b) badań testem Ravena;

c) badań różnicujących testem wstępnym.

Różnicujący test wstępny zawierał 40 zadań, które dotyczyły materiału do eksperymentu (20 zadań) oraz materiału, który miał być realizowany w trakcie eksperymentu (20 zadań).

Analiza ocen i badania testem Ravena oraz testem różnicującym wykazywały niewielkie różnice na niekorzyść jednej z klas. Klasę tę uczyniono grupą eksperymentalną, a klasę nieco lepszą grupą kontrolną. Należy zaznaczyć, że wnioskowanie statystyczne przeprowadzone przy pomocy testu t-studenta, którego poprawność użycia sprawdzono przy pomocy testu χ^2 (chi kwadrat) i testu F, wykazało z 1% ryzykiem błędu, że pomiędzy średnimi różnicującymi testu wstępnego obu wziętych do badań klas nie ma statystycznie istotnej różnicy ($t_o = 2{,}424 < t_{o,01} = 2{,}675$).

Tabela 1

STATYSTYCZNE UJĘCIE BUDOWY FILMÓW Z CYKLU „TECHNOLOGIA METALI"

Elementy tworzywa filmowego \ Tytuł filmu			Trasowanie na płaszczyźnie	Ścinanie i przecinanie metali	Cięcie metali piłką	Cięcie metali nożycami	Gięcie metali	Prostowanie metali	Piłowanie powierzchni	Gwintowanie ręczne	Nitowanie	Skrobanie płaszczyzn	Docieranie ręczne	Trasowanie przestrzenne	Lutowanie	BHP w ręcznej obrabiarce skr.
1	Plan	a) pełny (%)	5	10	5	—	10	5	5	5	5	10	10	5	10	10
		b) koncent.uw. (%)	90	80	80	95	70	75	85	70	85	85	80	90	80	85
		c) rozszerz.uw. (%)	5	10	15	5	20	20	5	25	10	5	10	5	10	5
2	minimum i maksimum percepc. (sek)	a) zbliż.	5	6	6	6	5	6	5	6	5	6	7	6	7	6
		b) pełny	7	7	8	7	7	8	8	7	8	8	9	8	9	8
		c) ogólny	15	16	16	15	15	16	14	17	15	16	18	14	16	15
3	Ruch	a) wewnątrzkadr. (%)	95	90	90	85	85	90	85	95	85	90	95	85	75	80
		b) kamery (%)	5	10	10	15	15	10	15	5	15	10	5	15	20	20
		c) tła (%)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	—
4	Skróty czasowe (%)		15	20	10	5	10	15	25	15	30	35	35	25	20	5
5	Oświetl. jako śr.	a) org.uw.ucz.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		b) hierar. treś.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6	Obraz graficzny (%)		15	15	20	20	35	15	30	10	30	20	20	15	10	20
7	Liczba przeźroczy (szt.)		12	16	17	21	31	6	26	9	23	3	—	8	—	11
8	Kolor		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
9	Dźwięk naturalny		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10	Słowo	a) mówione	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		b) pisane	—	—	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	—	—
11	Słowo mówione	a) monolog	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
		b) dialog	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
		c) koment.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12	Komentarz	a) ukierunkow.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		b) objaśniaj.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13	Tempo (il. słów na min.)		38	35	39	36	41	37	36	34	37	40	40	42	36	35
14	Muzyka		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
15	Struktura	a) cykliczna	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	—
		b) liniowa	X	—	X	—	—	—	X	—	—	X	—	X	X	X
16	Funkcja filmu	a) „środek"	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
		b) „śr.-metod."	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Legenda:
X — występowanie zależności,
— — brak zależności.

Po zakończeniu eksperymentu przeprowadzono sprawdzian wiedzy przy pomocy testu końcowego. Test ten zawierał 47 zadań z materiału objętego eksperymentem, z tego 16 zadań (34,04%) dotyczyło zapamiętania wiadomości, 14 zadań (29,79%) — zrozumienia wiadomości, 10 zadań (21,28%) — umiejętności stosowania wiadomości w sytuacjach typowych i 7 zadań (14,89%) — umiejętności stosowania wiadomości w sytuacjach problemowych.

Przeprowadzona przy pomocy opracowanej przez M. G. Macintosha

i R. B. Morrisona całościowej metody analizy zadań weryfikacja testu końcowego dla obydwu grup łącznie wykazała, że z punktu widzenia mocy dyskryminacyjnej i trudności na 47 zadań, 10 zadań (21,28%) można zaliczyć do grupy granicznej, 8 zadań (17,02%) — do grupy trudnych, 15 zadań (31,91%) — do łatwych, 4 zadania (8,51%) — do łatwych, lecz do przyjęcia, 4 zadania (8,51%) — do możliwych do przyjęcia i 6 zadań (12,77%) — do dających się ulepszyć. Wskaźnik rzetelności dla całego testu wynosi 0,68.

Analiza rezultatów z badań końcowych wskazuje, że lepsze wyniki uzyskała grupa eksperymentalna niż kontrolna ($E{:}X_1 = 38{,}64$, $S_1 = 4{,}79$; $K{:}X_2 = 17{,}5$; $S_2 = 7{,}182$). Obliczenia przeprowadzone przy pomocy testu χ^2 (chi kwadrat) wykazały z 5% ryzykiem błędu, że zmienne losowań badań końcowych należą do populacji, które można aproksymować za pomocą rozkładów normalnych. Umożliwiło to zastosowanie testu istotności t-studenta do weryfikacji hipotezy zerowej H_0, mówiącej, że między średnimi obu grup porównywalnych nie ma istotnej różnicy. Wcześniej jeszcze sprawdzono istotność różnicy pomiędzy wariancjami obu grup. Obliczenia przy pomocy testu istotności F wykazały, że na poziomie ufności $\alpha = 0{,}05$ między wariancjami obu grup zachodzą istotne różnice ($F_0 = 2{,}25 > F_{0,05} = 1{,}84$). W związku z tym dalsze obliczenia oparto na zmodyfikowanej funkcji testowej t-studenta dla różnych wariancji i równych liczebności obydwu wziętych do badań grup.

Przeprowadzone obliczenia wykazały z 1% ryzykiem błędu, że pomiędzy średnimi obu grup zachodzą statystycznie istotne różnice ($t_0 = 5{,}92 > t_{0;01} = 2{,}678$). Ponieważ $X_E > X_K$, zatem można wnioskowac, że stosowanie poliekranowej projekcji statyczno-dynamicznej w grupie eksperymentalnej przyczyniło się do statycznie istotnego przyrostu wiedzy, w porównaniu z grupą kontrolną nauczaną tradycyjnie.

Chcąc się przekonać, jaki wpływ miało stosowanie tej techniki projekcji obrazów i emisji dźwięków na trwałość wiedzy, sześć tygodni od zakończenia eksperymentu przeprowadzono badania dystansowe przy pomocy tego samego testu co badania końcowe.

W badaniach tych grupa eksperymentalna uzyskała wyższą wartość średnią ($X_E = 28{,}25$) niż grupa kontrolna ($X_K = 12{,}68$). Odchylenie standardowe dla grupy eksperymentalnej S_E wynosi 4,65, a dla kontrolnej S_K równa się 3,92. Zastosowany test χ^2 (chi-kwadrat) wykazał z 5% ryzykiem błędu, że wyniki obu grup pochodzą z populacji, które mozna aproksymować za pomocą rozkładów normalnych (grupa $E{:}\chi^2_0 = 0{,}613 < \chi^2_{0,05} = 5{,}991$; grupa $K{:}\chi^2_0 = 1{,}633 < \chi^2_{0,05} = 3{,}841$). Stosując następnie test istotności F wykazano z 5% ryzykiem błędu, że pomiędzy wariancjami obu grup nie ma istotnej różnicy ($F_0 = 1{,}34 < F_{0,05} = 1{,}84$). Obliczenia przeprowadzone przy pomocy testu t-studenta pozwalają wnioskować z 1% ryzykiem błędu, że grupa eksperymentalna charaktery-

zowała się wyższą trwałością wiedzy niż grupa kontrolna, gdyż $t_0 = 13{,}46 > t_{0;01} = 2{,}678$, a $X_E > X_K$.

Przy pomocy metod statystycznych wykazaliśmy słuszność hipotezy roboczej naszych badań mówiącej o statystycznie istotnym wzroście wyników kształcenia poprzez stosowanie poliekranowej projekcji filmów i przeźroczy. Obecnie przedstawimy ilościowy wzrost poziomu kształcenia grupy eksperymentalnej i kontrolnej. W tym celu posłużymy się analitycznymi i syntetycznymi wskaźnikami efektywności kształcenia.

Wskaźnik skuteczności kształcenia dla grupy eksperymentalnej S_E wynosi 69%, a dla kontrolnej S_K równa się 38%. Widzimy więc, że grupa eksperymentalna osiągnęła o 31% wyższy poziom zakładanych celów kształcenia.

Bezwzględny przyrost wiedzy pomiędzy badaniami końcowymi a wstępnymi wynosi dla grupy eksperymentalnej $\Delta E = 538$, a kontrolnej $\Delta K = 179$. Względny przyrost wiedzy w grupie eksperymentalnej E równa się 142,2%, a kontrolnej K = 59,4%. Bezwzględna różnica przyrostu wiedzy R_1 równa się 84,8%, a względna 142,7%.

Współczynnik zasobu informacji W_0 równa się 2,00, a wskaźnik zasobu wiedzy W_1 wynosi 1,9. Bezwzględny ubytek wiedzy w grupie eksperymentalnej U_E równa się 118 punktów, a w grupie kontrolnej U_K — 140 pkt. Względny ubytek wiedzy wynosi 18,6%. Wskaźnik trwałości wiedzy dla grupy eksperymentalnej T_E wynosi 0,781, a kontrolnej T_K równa się 0,212. Zysk trwałości porównywalnych grup W_{tr} równa się 0,57 na korzyść grupy eksperymentalnej.

Wskaźnik stosowania wiedzy W_s, obliczony na podstawie wyników ze sprawdzianu pisemnego i egzaminu ustnego, wynosi 0,8. W obydwu sprawdzianach główny akcent położono na umiejętność stosowania wiadomości w sytuacjach typowych i problemowych.

Dążąc do całościowego obliczenia ilości, jakości (stosowania) i trwałości wiedzy obliczono syntetyczny wskaźnik efektywności kształcenia z wykorzystaniem poliekranowej projekcji statyczno-dynamicznej. Stanowi go średnia arytmetyczna wartości wskaźnika zasobu wiedzy W_1, zysku trwałości W_{tr} i stosowania wiedzy W_s. Dla przeprowadzonego eksperymentu jest on równy 1,09.

Wobec powyższego należy stwierdzić, że poprzez zastosowanie filmów wraz z przeźroczami uzyskano wyższą efektywność kształcenia od tradycyjnych metod nauczania.

4. UWAGI I WNIOSKI

Przeprowadzona analiza literatury wykazała, że poliekranowa projekcja filmów i przeźroczy w połączeniu z zsynchronizowanym dźwiękiem znajduje uzasadnienie w psychologiczno-pedagogicznych prawach uczenia się i nauczania. Zrealizowany zaś eksperyment udowodnił, że

stosowanie tej techniki projekcji obrazów w połączeniu z dźwiękiem przyczynia się do statystycznie istotnego przyrostu i trwałości wiedzy w stosunku do tradycyjnego nauczania. Syntetyczny wskaźnik efektywności kształcenia dla tej metody wynosi 1,09.

Należy jednak zaznaczyć, że eksperyment prowadzony był w szkole zasadniczej, gdzie uczęszcza młodzież o stosunkowo niskim poziomie intelektualnym. Psychologowie wykazali, że im niższy rozwój umysłowy, tym większy wpływ oddziaływania poglądowego. Chcąc mieć pełne wyniki, należałoby podobne badania przeprowadzić w liceach ogólnokształcących i zawodowych, w technikach i szkołach podstawowych oraz na studiach wyższych.

Podstawowa trudność w stosowaniu tej techniki projekcji leży — oczywiście poza wykonaniem niezbędnej obudowy dydaktycznej — w zakresie stosowania i synchronizowania pracy wszystkich środków biorących w niej udział. Ręczne sterowanie i synchronizowanie na wyczucie jest kłopotliwe dla nauczyciela i nie zawsze osiągalne. Dlatego też należy postulować, aby przemysł podjął produkcję przystawek opracowanych do tego celu przez niektóre ośrodki akademickie [13]. Dla ułatwienia obsługi oraz zwiększenia funkcjonalności całego układu poliekranowego w Międzywydziałowym Zakładzie Technologii Kształcenia Politechniki Rzeszowskiej opracowano urządzenie do tylnej, automatycznej, udźwiękowionej projekcji obrazów statyczno-dynamicznej przeźroczy i filmów.

Cz. Maziarz analizując prognostycznie koncepcje szkoły wyższej (odnosi się to również do wszystkich szkół — autorzy) wspomaganej przez nowoczesną technologię bardzo mocno podkreśla potrzebę wprowadzenia m. in. projekcji poliekranowej [14]. Ta technika projekcji umożliwia bowiem taki dopływ informacji, który ułatwia uchwycenie wzajemnych związków między elementami nauczanego materiału, sprzyja jego obróbce intelektualnej i zrozumieniu sensu.

Filmy wraz z seriami przeźroczy, produkowane przez COFD w Warszawie, nadają się po niewielkim uzupełnieniu o dodatkowe przeźrocza do wykorzystania w poliekranowej projekcji statyczno-dynamicznej.

[13] Woźniacki A., Zając A.: Dydaktyczno-techniczne możliwości stosowania wieloobrazowej projekcji statyczno-dynamicznej. W: *Rocznik naukowo-dydaktyczny WSP w Rzeszowie*, Rzeszów 1976, z. 3/29, s. 135; Bieńkowski A., Klimaszewski S.: Synchronizator audiowizualnych środków dydaktycznych. W: Sympozjum Inżynierii Dydaktycznej, Rzeszów 1977, s. 191.

[14] Maziarz Cz.: Nowoczesna technika w procesie doskonalenia systemu edukacji narodowej. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1976, nr 4, s. 13.

DOŚWIADCZENIA – PRÓBY – BADANIA

HENRYK CUDAK
MARIAN JAKUBOWSKI
CZĘSTOCHOWA

POGLĄDY J. CZ. BABICKIEGO NA WYCHOWAWCĘ-OPIEKUNA

W obliczu trudnej sytuacji wychowawczej, szczególnie w placówkach opieki całkowitej nad dzieckiem i wobec specyfiki pracy wychowawczej w tych instytucjach, coraz częściej stawia się pytania, które dotyczą profilu wychowawcy. Jakim winien być wychowawca, jakie powinien mieć właściwości psychiczne, a także umiejętności, by nie tylko dobrze pokierować procesem wychowawczym w tych placówkach, ale i być zadowolonym ze swojej pracy i osiąganych sukcesów. Chcąc odpowiedzieć na te problemy, należy powrócić do poglądów prekursorów i klasyków pedagogiki opiekuńczej. Łączyło ich wspólne przekonanie, że dziecku skrzywdzonemu przez los, przez warunki rodzinne, społeczne czy ekonomiczne przysługuje na równi z innymi prawo do pełnego rozwoju, prawo do wychowania, nauki, do zdrowia i do dobrego ludzkiego dzieciństwa.

Na tych przekonaniach opierał swoją działalność postępowy praktyk — Cz. Babicki.

Babicki opracował niewątpliwie oryginalny system wychowania zakładowego. System, który nawiązywał do pięknych doświadczeń Pestalozziego, był inny niż system wychowania w „gniazdach sierocych" propagowany przez K. Jeżewskiego. Ale zbliżał się w swych podstawowych założeniach do systemu J. Korczaka.

Pogląd Babickiego na wartość systemu wychowawczego wynika bezwzględnie z oddania bez reszty dziecku całego życia dla niego oraz z jego wszechstronnego wychowania. Specyfika wychowania zakładowego i wysnute na ich podstawie postulaty o potrzebie specjalistycznego kształcenia wychowawców placówek opiekuńczych — stanowią najpoważniejszy wkład Babickiego do teorii opieki nad dzieckiem.

Rozważania Babickiego dotyczą również modelu wychowawcy, a konkretnie — jego wpływu pedagogicznego na dziecko, nie tylko na dziecko opuszczone i pozbawione opieki rodzicielskiej, ale na dziecko w ogóle. Proces wychowawczy uzależnia on w dużym stopniu od postawy wychowawcy, od jego osobowości. Dlatego też wiele wskazówek, pouczeń i nauk kierowanych jest pod adresem opiekuna-wychowawcy. Istotę nowoczesnej opieki wychowawczej nad dzieckiem i młodzieżą widział w ojcowskiej i macierzyńskiej miłości, która powinna być głównym czynnikiem wychowania w warunkach życia zakładowego.

Źródeł zainteresowania tą problematyką należy się dopatrywać w jego wszechstronnej działalności w dziedzinie opieki nad dzieckiem. Był on bowiem teoretykiem i praktykiem wychowania zakładowego. Stworzył pierwsze ogólne podstawy pedagogiki opiekuńczej. Rozszerzył i uszczegółowił to wszystko o zakładzie wychowawczym, co zapoczątkował Pestalozzi, a następnie pogłębił ksiądz Markiewicz.

O teoretycznym dorobku Babickiego świadczy opracowana przez niego rozprawa dotycząca stanu i kierunków rozwoju opieki nad dzieckiem w latach międzywojennych opublikowana w „Encyklopedii Wychowania"[1] oraz szereg mniejszych i więk-

[1] J. Cz. Babicki i W. Wojtowicz-Grabińska: Opieka nad dziećmi i młodzieżą, w Encyklopedia Wychowania, Warszawa 1937 r., t. III, ss. 531—610.

szych szkiców i artykułów zamieszczonych w różnych czasopismach poświęconych problematyce opiekuńczo-wychowawczej.

Jako praktyk był Babicki kierownikiem zakładu opiekuńczego i twórcą systemu „rodzinkowego", długoletnim radcą Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej do spraw Dzieci i Młodzieży. Był organizatorem wielu kursów dla wychowawców placówek pełnej opieki nad dzieckiem w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej przy Wolnej Wszechnicy Polskiej [2].

Ta działalność praktyczna Babickiego i dokonywana w jej trakcie obserwacja różnych zjawisk związanych z organizacją i funkcjonowaniem placówek opieki nad dzieckiem okresu międzywojennego była podstawowym źródłem jego poglądów dotyczących wychowawcy.

Koncepcje wychowawcze Babickiego zadziwiają trafnością i skutecznością przy ich zastosowaniu w praktyce. Już w 1926 roku rozpoczynając wykłady w Wolnej Wszechnicy posiadał opracowany i dobrze przemyślany pogląd na wychowanie i jego rolę. Babicki twierdził, że objawy choroby zakładowej są następujące: „Dzieci są nierozwinięte, nie umieją pracować, nie mają ideałów, niszczą i kradną, źle się uczą, są brudne i oberwane, niekulturalne i ordynarne, nie ufają swoim wychowawcom, nie mają pogody życia, duży ich procent marnuje się po wyjściu z zakładu..." [3].

Ale przecież wychowanie w zakładach niekoniecznie musi prowadzić do rezultatów ujemnych. Istniało wówczas wiele placówek opieki całkowitej prowadzonych różnym systemem, w których choroby zakładowe nie ujawniły się. Oznaczałoby to — że nie w „gromadności wychowania" tkwi wyłącznie istota choroby.

Są trzy elementy składające się na możliwość wychowania gromady dziecięcej: podmiot wychowawczy — wychowawca, przedmiot wychowania — wychowanek i tzw. „duch ula" oznaczający dziś atmosferę wychowawczą.

Wysiłek wychowawczy zależy w dużym stopniu od dzieci. Dzieci są różne i one w zasadzie są zawsze materiałem mniej lub więcej podatnym na wpływy wychowania. Babicki uważa, że w każdej gromadzie dziecięcej, nie dobieranej specjalnie, znajdziemy w sumie cechy różnorakie, które charakteryzują społeczeństwo. Nigdy skład takiej gromadki nie jest teoretycznie doskonały ani beznadziejny. Ale choć często są one materiałem spornym — mają w sobie jednak właściwości, które pozwalają nawet niepowołanemu gromadą kierować, a powołanym — wychowywać. Podstawowe właściwości wymienione przez Babickiego to obawa i zamiłowanie. Obawa przed bólem fizycznym czy moralnym pozwala zmusić gromadę do posłuchu — na to stać nawet najslabszego czlowieka. Nie trzeba wiedzy ani zamiłowania wychowawcy, aby tymi środkami działać. Im więcej w gromadzie zamiłowań, tym więcej pracy twórczej i zadowolenia. Na tej właściwości powinien się oprzeć świadomy wychowawca.

Wychowawca musi być wzorem imponującym, w którym jest prawda, prostota, siła, wola, sprawiedliwość i dobro. Musi mieć przekonujący, mocny sposób wychowania, żeby to było silne i warte naśladowania. Wychowawcy to ludzie prości w postępowaniu, do postawy których dostosowują się dzieci, a jednocześnie on sam musi dzieciom w tym pomóc. W wychowaniu pomaga podkład ideowy, nastrój, jednym słowem, „duch" — tj. atmosfera wychowawcza.

Można więc powiedzieć, że istota wychowania według Babickiego tkwi w doskonałości wychowawcy i istnieniu odpowiedniej atmosfery, a w szczególności w oparciu każdego wychowania na uwzględnieniu potrzeby i rozwijaniu, względnie wytwarzaniu zamiłowań wychowanków. Ostrość spojrzenia na proces wycho-

[2] W. Sala: Praca w zakładach opiekuńczo-wychowawczych (w okresie 1918—1939). Warszawa 1964, s. 194.
[3] Tamże, s. 65.

wawczy, umiejętność oceny sytuacji dziecka — sieroty, znajomość psychiki dziecka w ogóle, a dziecka opuszczonego w szczególności oraz powiązanie z doświadczeniem praktycznym pozwoliły Babickiemu na wypracowanie poglądów wychowawczych, które mają nie przemijające znaczenie dla praktyki i teorii wychowania zakładowego.

Poglądy te miały szczególne odbicie w systemie „rodzinkowym" Babickiego. Był to system oryginalny i zbliżony do systemu Korczaka, ponieważ dawał dzieciom wiele samodzielności. Wprowadził go od 1916 roku.

System ten polegał na tym, że wychowankowie zakładu dzielili się na grupy liczące 15—20 dzieci w różnym wieku. Otrzymały swoje mieszkanie, składające się z przynajmniej dwu pomieszczeń — jadalni i sypialni. W mieszkaniu tym pod opieką starszej koleżanki, nazywanej „mateczką", mieszkała „rodzinka", która spędzała razem cały dzień oprócz obowiązującej ogólnej zbiórki. Na zbiórki te schodziły się wszystkie „rodzinki". Dzieci dobierały się same, tylko „mateczki" były wyznaczane. Dziewczęta, które nie zostały dobrane do „rodzinki", przydzielało do grupy kierownictwo zakładu.

Zeby wytworzyć atmosferę wzajemnego zaufania, wprowadzono nazwę „mateczek" dla starszych wychowanek, które pełniły funkcję zbliżoną częściowo do pracy grupowych. Posiadały one wyrobienie społeczne, które przejawiało się w dużej troskliwości i serdeczności w stosunku do młodszych. Potrafiły one wytworzyć więź wzajemną wśród dzieci, przez co ustawały skargi, rozwijały się uczucia przyjaźni, opieka nad młodszymi, wyrabiała się w dzieciach w sposób prosty i bezpośredni podstawowa cecha moralności, jaką jest humanizm[4].

Wychowawca w tym systemie pomagał „rodzince", ale był raczej doradcą niż kierownikiem i inspiratorem, a nie organizatorem.

Wspólne narady „mateczek" i ich zastępczyń odbywały się systematycznie co tydzień, z udziałem kierownictwa zakładu. Omawiano trudności i osiągnięcia zarówno wychowawcze, jak gospodarcze. Wysuwano nowe projekty zmierzające do lepszej organizacji życia w placówce.

Cecha charakterystyczna systemu — to dążenie, by nie odgradzać wychowanków od społeczeństwa, a tryb ich życia zbliżyć do życia przeciętnej rodziny, stwarzając i rozwijając uczucia przyjaźni i życzliwości. Dlatego też dużo miejsca poświęcił Babicki na urządzenie domu i jego estetykę.

„Umeblowanie domu nie może być przygodne — pisał — gdyż wszystko w domu ma swój poważny wpływ wychowawczy. Przy rozplanowaniu domu i jego umeblowaniu trzeba brać pod uwagę przede wszystkim prawo dziecka do słońca, przestrzeni, do zachowania swojej indywidualności, prawo do rozwijania się poprzez doświadczenie, do posiadania własności — wszystko to w ramach obowiązujących praw społecznych".

Pomimo że Babicki przywiązywał tak wiele znaczenia do spraw urządzenia domu, przeciwstawiał się jednak urządzeniom komfortowym, szablonowym. Zwracał uwagę, ażeby dekoracje posiadały nie tylko wartość artystyczną, ale były również trwałe.

I dzisiaj dąży się do tego, by urządzenie i wyposażenie domów dziecka było przede wszystkim funkcjonalne i trwałe. A ponadto by miało wygląd estetyczny i stwarzało atmosferę ciepła rodzinnego. Obecnie wychowawcy dążą do tego, by dekoracje w postaci obrazków, widoków, masek itp. były wykonywane przez dzieci. W ten sposób pobudza się u wychowanków aktywność i wyrabia poczucie estetyczne oraz szacunek i odpowiedzialność wobec wykonywanych przez nie przedmiotów. Wpływa to także na rozwijanie twórczości dziecięcej.

[4] Z. Skalska: Czesław Babicki jako wychowawca. *Dom Dziecka*, Warszawa 1957 r., nr 3.

Babicki wskazał również na to, żeby pracownicy zakładu, a szczególnie wychowawcy, starali się, aby każde dziecko miało „schowanko" — może to być szufladka, kasetka, w której będzie przechowywać swoje „skarby". Zaznaczał jednocześnie, że nie należy zezwalać osobom przebywającym w domu na zaglądanie do tych drobiazgów dziecięcych i czynienie uwag często bardzo niewłaściwych i niepedagogicznych. Zasada ta wymagała od wychowawców troski, aby „skarby" były przechowywane w porządku, aby sam właściciel eliminował to, co należy usunąć jako rzecz mało ważną czy zbędną. W tym rozważaniu kryje się ważna zasada Babickiego — szacunek i uznanie dla praw dziecka do osobistego życia i do pełnego rozwoju.

Babicki zalecał wdrażanie dzieci do oszczędzania światła, odzieży, zabawek. Uważał, że szczególnie wśród młodzieży musimy wyrabiać troskę o wspólne mienie. Sądził, że przez urządzenie gospodarstw w grupie wyrobi się szybciej cechę oszczędzania niż poprzez akcentowanie potrzeb zakładu.

Podkreślał rolę przykładu w wychowaniu, akcentował, że wychowanie jest umiejętnością, którą można zdobyć, ale pod warunkiem, że posiada się miłość do dzieci. Dla podkreślenia problemów pedagogicznych wysuwanych przez Cz. Babickiego omówić należy jego poglądy na pracę dzieci. Jest to jeden z elementów systemu „rodzinkowego". Temat ten ujmował głęboko widząc walory wychowawcze pracy, uspołecznienie dzieci, wyrabianie obowiązkowości.

Skoro praca jest środkiem wychowawczym, winny ją podejmować wszystkie dzieci bez względu na to, czy przebywają w domu czasowo, czy też są stałymi mieszkańcami, czy też rodzice opłacają za pobyt, czy też nie.

W tym sensie wyjaśniał wychowawcom obowiązek pracy dzieci dla społeczności. Wprowadził zwyczaj, że codziennie obliczano godziny pracy i zapisywano na liście, aby zestawić je pod koniec miesiąca i na naradzie zastanowić się, jaki jest wkład każdego wychowanka w życie domu. Na podstawie doświadczeń w zakresie higieny pracy ustalił pewną liczbę godzin pracy, którą każdy powinien się wykazać w zależności od wieku. Do pracy obowiązkowej nie wliczano naprawy własnej odzieży i wszystkich czynności wykonywanych dla siebie. Obowiązek pracy należało uwzględnić w rozkładzie zajęć. Każdą pracę oceniano i zapisywano na konto wychowanka. W czasie oceny brał udział zespół dziecięcy.

Ujęcie przez Babickiego zagadnienia pracy było w jego systemie wychowawczym bardzo głębokie i zbliżone do poglądów postępowych pedagogów.

System „rodzinkowy" Babickiego przeciwstawiał się wychowaniu koszarowemu, które w owym czasie dominowało, zwłaszcza w dużych fundacjach wychowawczych. Posiada on duże walory wychowawcze, gdyż rozwija on w sposób naturalny uczucia przyjaźni i życzliwości, a także stwarza warunki zbliżone do życia przeciętnej rodziny, w której dzieci uczą się gospodarowania budżetem, urządzania własnych pomieszczeń do nauki, zabawy i odpoczynku.

Te lata, które przepracował Babicki, dały mu materiał do uogólnień teoretycznych, a zwłaszcza do sformułowania poglądów na wychowawcę. Wyodrębnił on dwa istotne problemy:

1) dobór i kształcenie wychowawców do pracy w placówkach opieki nad dzieckiem;

2) postawa wychowawcy w stosunku do dziecka.

Poglądy dotyczące doboru kształcenia wychowawców opierał Babicki na kilku zaobserwowanych przez siebie faktach.

Fakt pierwszy — to niski na ogół poziom pracy wychowawczej współczesnych mu placówek i wynikająca stąd „krzywda dziecka w zakładach opiekuńczo-wychowawczych" [5].

[5] J. Cz. Babicki: Krzywda dziecka w zakładzie opiekuńczo-wychowawczym, w: Wł. Sala: praca w zakładach ... op. cit. ss. 50—57.

Objawiła się ta krzywda — zdaniem Babickiego — przede wszystkim w zmuszaniu dzieci do pokory, umartwiania się, milczenia, w szarzyźnie codziennego życia zakładów, w obcej, nieprzychylnej i nieufnej postawie wychowawców.

Cz. Babicki był uczuciowo związany z dziećmi i dlatego żądał od wychowawców takiego samego uczucia i tego, aby każdy z nich był człowiekiem rozważnym i kochającym.

Fakt drugi, na którym opierał Babicki swe koncepcje wychowawcze, to dostrzegana przez niego specyfika pracy wychowawcy w zakładach opiekuńczych. Jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę i starał się udowodnić, że opuszczenie dziecka powoduje u niego deformacje psychiczne, zniekształca tendencje etyczno-społeczne, że „pozbawienie bezpośrednio wpływu matki przed okrzepnięciem nawyków społecznych przerywa naturalny ciąg wychowania w kierunku sympatii, współczucia, powściągów, wstydu i poczucia wartości własnej" [6].

Wszystko to, zdaniem Babickiego, w sumie kwalifikuje dziecko opuszczone do specjalnego typu dzieci i stwarza specyficzne trudności wychowawcze.

Tych specyficznych trudności nie są w stanie — według poglądów Babickiego — pokonać tacy wychowawcy, jakich on wokół siebie najczęściej dostrzegał.

Nie mogą być dobrymi wychowawcami w placówkach opiekuńczych nauczyciele, ponieważ istnieją duże rozbieżności między przygotowaniem nauczycielskim a specyficznymi zadaniami i warunkami pracy placówek [7].

Nie nadają się do tej pracy zawodowe „ochroniarki", ponieważ ich fachowe przygotowanie uwzględnia wyłącznie wiek przedszkolny. Nie mogą tej pracy podołać studenci poszukujący mieszkania i wdowy z „domowymi kwalifikacjami, ponieważ pierwsi traktują zajęcia swoje jako dopust Boży, od godziny do godziny, aby zbyć", a drudzy „nie wiedzą, co to jest dziecko, z którym obcują" [8].

W wielu artykułach i wystąpieniach Babicki z uporem wraca do potrzeby systematycznego i specjalistycznego kształcenia wychowawców i z naciskiem podkreślał, że „należy uczyć wychowawców, uczyć: co to jest dziecko..., co to jest krzywda..., jak dziecko myśli..., jak dziecko czuje..., jakie ma prawa"... [9], bo „nie wolno powierzać dzieci znachorom ani szarlatanom.

Pokręcą dziecko duchowo gorzej niż analfabeta gimnastyk ciało" [10].

Pogląd Babickiego na zagadnienie kary w wychowaniu jest dosyć oryginalny i różni się od poglądów innych teoretyków i praktyków wychowania, m.in. i od Makarenki.

Zdaniem Babickiego — kara nie poprawia i powinna być skreślona ze środków wychowawczych, a nawet ze słownika wychowawcy.

Wychowawca, reagując na niewłaściwy czyn, powinien ustalać nie winę, lecz szukać błędu i zbadać przyczyny tego błędu. Dopiero wtedy stosuje zabieg wychowawczy mający na celu wyrobienie umiejętności zla i dobra, zdolności samokrytyki, obudzenie dobrej woli a potem wreszcie wyrobienie silnej woli.

Wychowanie w zakładach opiekuńczo-wychowawczych należy więc — wedlug Babickiego — oprzeć na wychowawcach przygotowanych do pełnienia swych funkcji, na specjalistach i „siłach odpowiedzialnych", a więc posiadających fachową

[6] J. Cz. Babicki: Przygotowanie wychowawców w zakładach zamkniętych, w: Wł. Sala: op. cit., s. 184.
[7] J. Cz. Babicki: Przygotowanie wychowawców w zakładach zamkniętych, w: Wł. Sala: op. cit., s. 184.
[8] Tamże, s. 186.
[9] J. Cz. Babicki: Krzywda dziecka w zakładzie opiekuńczo-wychowawczym, w: Wł. Sala: op. cit., s. 57.
[10] J. Cz. Babicki: Istota wychowania, w: Wł. Sala: op. cit., s. 69.

wiedzę, znajomość metodyki „wychowania gromadnego" i świadomość celu wychowania.

Babicki tak oto powiedział na zjeździe wychowawców jeszcze w 1926 roku na temat wychowawcy:

„Wychowawca, jako fachowiec, powinien znać materiał, który urabia, tj. dziecko, znać zabiegi, umieć je stosować i być świadowym rezultatów tych zabiegów. Nauka to niełatwa, wiedza rozległa, bo rozszerzana i pogłębiana przez każde poszczególne zetknięcie się owego fachowca — wychowawcy z materiałem — wychowankiem, i zmienna w zależności od każdej indywidualności tak obiektu, jak i subiektu wychowania. Wychowanie na wiedzy się opiera. Bez niej może być piękną zewnętrznie improwizacją do głębszej treści, wiedza dopiero daje świadomość poczynań i kierunek, wskazuje cel, wysuwa w niej metodę i stwarza dla niej środki" [11].

Poglądy Józefa Cz. Babickiego na specyfikę wychowania zakładowego i wysnute na ich podstawie postulaty o potrzebie specjalistycznego kształcenia wychowawców placówek opiekuńczych stanowią jego najpoważniejszy wkład do teorii opieki nad dzieckiem.

Zawsze podkreślał Babicki, że fachowość, która wypływa z wiedzy teoretycznej, bez wartości podmiotowych, nie tworzy jeszcze właściwej postawy wychowawcy, a co najwyżej postawę teoretyczną. Dlatego też przy doborze kandydatów do zawodu wychowawcy, obok fachowego przygotowania, trzeba brać pod uwagę także właściwą postawę opiekuńczą. Z postawą opiekuńczą wiązał Babicki wychowanie. Odróżniał wyraźnie wychowanie od wychowywania. Wychowanie — było rezultatem oddziaływania na dziecko, natomiast wychowywanie — funkcją polegającą na stosowaniu pewnych świadomych zabiegów wychowawczych względem wychowanka. Dlatego też nie ma wychowania bez udziału dziecka.

Spełnienie prawidłowego wychowywania wymaga od wychowawcy dobrej znajomości dziecka, znajomości najróżniejszych zabiegów, umiejętności ich stosowania i świadomości rezultatów oddziaływania wychowawczego. Cała działalność praktyczna i teoretyczna Babickiego nastawiona była na pokazanie, jak należy wychowywać, aby wychowanie dało jak najlepsze rezultaty. Głębokie studia celów wychowania w historii dały możliwość określenia zadań wychowania jako „danie krajowi uczciwego i pożytecznego obywatela". Ani arystotelewski cel wychowania, ani platoński, a także kwintyliański nie wyrażały według Babickiego istoty wychowania. Babicki starał się łączyć ze sobą najróżniejsze poglądy, by dać możliwie jak najlepszą definicję, czym jest wychowanie, wskazując przy tym na istotne cechy, jakie powinien posiadać człowiek wychowany.

Człowiek powinien czuć się w życiu szczęśliwym, dążąc do ideału i harmonijnego rozwoju swych władz duchowych i fizycznych. Aby istotnie doprowadzić do takiego harmonijnego rozwoju jednostki, wychowywanie powinno być procesem doskonale przemyślanym i realizowanym.

Tak rozumiejąc wychowanie, uzależniał je Babicki od wymagań społeczeństwa. Uważał, że metody i środki zasadniczo się nie zmieniają, ale zależnie od rozwoju społeczeństwa zmieniają się postawy ideowe wychowania i one wprowadzają do wychowywania nowe wartości.

Wychowywanie więc jest ściśle spojone z właściwą postawą opiekuńczą.

Ta postawa opiekuńcza względem dziecka to — według Babickiego — „stała, jednolita linia postępowania opiekuńczego względem dziecka, wynikająca z zamiłowania do opiekowania się dzieckiem, z zamiłowania stale podtrzymywanego w napięciu przez ukochanie dziecka, przy czym jednolitość tej linii postępowania

[11] J. Cz. Babicki: Wychowanie: Referat wygłoszony na zjeździe wychowawców dnia 2 listopada 1926 roku, *Opieka nad Dzieckiem* 1926 r., nr 6—7, s. 320.

opiekuńczego warunkuje się ustaloną zasadą wypośrodkowaną ze znajomości i zrozumienia dziecka, a także ze znajomości celu, do jakiego zmierza opieka nad nim" [12].

Taka postawa oznacza nie tylko wiedzę i doświadczenie, a więc fachowość, ale także wartości uczuciowe opiekuna-wychowawcy.

„Wiedzieć trzeba, ale tylko wiedzieć — nie wystarczy — najpierw: miłować, odczuwać, rozumieć, a poza tym wiedzieć" [13], pisze Babicki oraz „poza obszerną wiedzą ma mieć on w sobie coś, co tworzy dokoła jasność i rozwija pąki uczucia w kwiaty ideałów i rodzi owoce czynów szlachetnych. W jakiejże księdze znajdzie on przepisy? Jaka akademia nauczy go uśmiechu i miłości słońca i człowieka? Ta księga — to serce wychowawcy... Ta akademia — to ukochanie dziecka... I to musi on w sobie mieć. Musi takim być! A jeśli nie jest — niech się inną pożyteczną pracą zajmie, ale od dziecka niech cofnie ręce, bo za grube!" [14].

Zasady postępowania muszą się opierać przede wszystkim na poznaniu i rozumieniu dziecka. Nie znając dziecka jest się tylko samozwańczym jego opiekunem, a postawa opiekuńcza, choćby najnaturalniejsza, uczuciowa i konsekwentna — może być zupełnie niewłaściwa. Znajomość dziecka zdobywa się przez obserwację, badania, wiedzę, zrozumienie przez wyczucie, intuicję.

Wychowawca to człowiek obdarzony zaufaniem społeczeństwa, któremu instytucja powierzyła wychowanie dzieci i młodzieży. Powinien on — ze względu na rolę wychowawczą przykładu — posiadać cechy wymagane od swych wychowanków, a więc: uczciwość, obowiązkowość, kulturę, uspolecznienie, karność i prawdziwość.

Doskonałości wśród wychowawców, tak jak wśród innych zawodów, nie ma, a więc znaleźć ludzi obdarzonych tymi wszystkimi cnotami jest bardzo trudno, lecz dążenie przynajmniej do osiągnięcia ich w stopniu jak najwyższym jest dla kandydata na wychowawcę konieczne.

Babicki szczególnie mocno podkreślał, że wychowawcy potrzebna jest duża konsekwencja w postępowaniu i cierpliwość. Uważał, że zakłady wychowawcze izolują dziecko od wpływu środowiska i stwarzają z dzieci opuszczonych sztuczne grupki o swoistych, zupełnie wyjątkowych zainteresowaniach gromadnych. Dzieci zakładowe nie mają, jako opuszczone, nikogo ze swoich bliskich, zdolnych wciągnąć je uczuciem w świat szerokich zainteresowań. Uważał więc Babicki, że zakłady powinny starać się, aby każdy wychowanek miał swego indywidualnego opiekuna. Jego zdaniem, byłoby to ułatwieniem „wejścia w życie".

Prostota byłaby zaprzeczeniem ironii, fałszu, obłudy, podstępu, pozy i samochwalstwa — grzechów, których wychowawcy popełniać nie wolno.

„Dziecko jest ufne i szczere w stosunku do ludzi prostych, pod faryzeuszami zamyka się i szuka własnych, nierzadko błędnych dróg" [15].

Z prostotą w wychowaniu wiąże się takt w postępowaniu. Według Babickiego takt ma swe źródło w subtelności odczuwania innych — w szczególności dziecka. Dobry wychowawca potrafi razem z dziećmi przeżywać, radować się, smucić, stwarza własnym postępowaniem przykład godny naśladowania, stwarza „równoważniki" popełnionego zła, znajduje wspólną platformę porozumienia.

Gdzie są tacy wychowawcy — pisze Babicki — „tam jest wspólne «musimy», «trzeba», «poradzimy sobie», «razem to lżej» [16].

[12] J. Cz. Babicki: Postawa opiekuńcza względem dziecka, w: Wł. Sala: op. cit., s. 182.
[13] Tamże.
[14] J. Cz. Babicki: Wychowanie. Referat..., op. cit., ss. 324—325.
[15] J. Cz. Babicki: O wychowaniu. Wykład III. *Życie Dziecka* 1933 r., nr 3, s. 96.
[16] J. Cz. Babicki: Krzywda dziecka..., W: Wł. Sala: op. cit., s. 54.

Dlatego też wychowanie to proces, którego nie realizuje sam wychowawca. Wszystkie czynniki wychowawcze, tj. wszystko, co otacza dziecko, nie wyłączając jego samego, stwarza to, co Babicki nazywa „atmosferą wychowawczą danego środowiska".

Nie trzeba podkreślać, jak ważna w wychowaniu jest właśnie atmosfera wychowawcza, którą wytwarza ojciec i matka w domu rodzinnym, nauczyciel i grono pedagogiczne w szkole, wychowawcy i wszyscy pracownicy w domu dziecka.

Jeśli chodzi o wychowawcę, to wydaje się, że umiejętność wytworzenia atmosfery wychowawczej jest tym — co Babicki określa — jako „coś", co tworzy dokoła jasność i rozwija pąki uczucia w kwiaty ideałów i rodzi owoce czynów szlachetnych" [17].

Niestety, takich recept na atmosferę wychowawczą i jej wytworzenie nie znajdujemy w żadnej księdze ani podręczniku pedagogiki.

Tak rozumiał Babicki proces wychowania i w związku z tym tak wiele wymagał od wychowawcy. Tylko tak rozumiane i prowadzone wychowywanie może istnieć i istotnie wychowywać.

Takt wychowawcy wiązał się z jego prawdą wewnętrzną. „Prawda wewnętrzna tworzy wzór, autorytet, którego nie trzeba kijem sztukować. Prawda prosta, godna — nic z błazna i małpy i nic z tyrana ani ciamajdy" [17].

Autorytet według samego Babickiego jest naturalnym wynikiem wszystkich tych cech, nie da się go narzucić ani obronić. Ten, kto go nie posiada, nie powinien być wychowawcą.

Babicki wykazał dobrą znajomość psychologii rozwojowej dziecka i dlatego tak umiejętnie postulował stosowanie zabiegów wychowawczych odpowiednio do wymagań rozwoju fizycznego i psychicznego jednostki.

Dlatego też przymus i swobodę — te dwie sprzeczności, winno dziecko napotykać na swej drodze, ponieważ jest to droga życia każdego człowieka. Przesada w jednym czy drugim kierunku jest szkodliwa w wychowaniu. Zharmonizowanie tych kierunków powinno dać najlepszą syntezę w kształceniu swobodnego i zdyscyplinowanego człowieka, obywatela kraju i ludzkości.

Do wszystkich wymienionych przez nas cech dobrego wychowawcy Babicki dodaje jeszcze takie, jak: młodość ducha, obiektywizm, ideowość i niektóre zalety umysłu — szybkość orientacji i jasność sądu [18].

W statystyce zawodów i specjalności nie było terminu „wychowawca", jest tylko „wychowawczyni przedszkolna" i „nauczyciel". Spośród nich wybierano kandydatów do pracy w zakładach. Do niedawna licea pedagogiczne, szkoły nauczycielskie, szkoły i kursy wychowawczyń przedszkolnych oraz pokrewne specjalności, jak: szkoły fizycznego wychowania, instytuty muzyczne, wreszcie kursy dla wychowawców — dostarczały kandydatów na wychowawców.

Babicki zwrócił uwagę, że wychowawca powinien posiadać jedną lub więcej specjalności, jak np. muzykę, śpiew, wychowanie fizyczne, reżyserkę, umiejętność prowadzenia świetlicy dla dzieci, majsterkowanie. Musi umieć poza tym móc okazywać pomoc przy przygotowywaniu zadań szkolnych, posiadać opanowany jeden przynajmniej język wymagany w szkołach: angielski, francuski i język rosyjski oraz mieć zmysł organizowania. I dzisiaj bierze się pod uwagę przy kształceniu wychowawców powyższe walory i umiejętności.

Przy posiadaniu silnego charakteru i przy takich zdolnościach kandydat może już dawać sobie radę, wychowując dzieci. Nie może on być — oczywiście — niższy wykształceniem ogólnym od swoich wychowanków. Musi on stale dokształcać się: czytać nowe dzieła pedagogiczne i czasopisma fachowe.

[17] J. Cz. Babicki: Wychowanie. Referat..., op. cit., ss. 324—325.
[18] J. Cz. Babicki: O wychowaniu. Wykład III, op. cit., s. 96.

Autoedukacja, praca od wewnątrz i z własnej woli wychowanka, jest koniecznym postulatem wychowania dziecka, a szczególnie młodzieży. Kto nie obudzi tego popędu do pracy nad samym sobą, nie spełni podstawowej powinności wychowawcy. Wdrażanie dziecka do służby społecznej, jak najszerzej pojętej, było naczelną troską Babickiego i wskazaniem do pracy.

Kresem wychowania jest — zdaniem Babickiego — doprowadzenie wychowanka do poziomu współczesnej kultury i przepojenie jej treścią. Natomiast dalsza droga wychowawcza — to samodoskonalenie się.

Wyżej zanalizowane zalety, rola i znaczenie wychowawcy pozwolą — według poglądów Babickiego — na konsekwentne zaprawianie wychowanków do obowiązków społecznych oraz wytworzą w placówce atmosferę tzw. „ducha ula", która będzie sprzyjać rozwojowi dodatnich cech społecznych dzieci [19].

Śledząc pracę Józefa Cz. Babickiego z okresu międzywojennego oraz jego poglądy dotyczące osobowości, wykształcenia i umiejętności wychowawcy, trudno oprzeć się wrażeniu, że pisał je Babicki nie dziś, lecz 40 czy 50 lat temu. A w szczególności sugestii i koncepcji dotyczących stworzenia specjalnej „szkoły" — uczelni dla wychowawców placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Są to bowiem poglądy i teorie, których myśli urzeczywistnia się w praktyce, ale z całym przekonaniem można stwierdzić, że są one nadal i dziś aktualne.

BARBARA ISKRA-KOTOWSKA
TORUŃ

Z BADAŃ NAD UWARUNKOWANIAMI USPOŁECZNIENIA DZIECI I MŁODZIEŻY

WPROWADZENIE

Problematyka osobowości społecznej człowieka, a także stwarzania warunków pełnego rozwoju osobowości była podejmowana niejednokrotnie przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych [1].

Ważność i doniosłość tego problemu skłoniła mnie do jego kontynuowania. Tematyka niniejszego komunikatu dotyczy uwarunkowań społeczno-kulturowych socjalizacji dzieci i młodzieży, a w szczególności wpływu środowiska rodzinnego i grupy rówieśników o charakterze nieformalnym na tę socjalizację.

1. PROBLEMATYKA I PRZEDMIOT BADAŃ

Wiele prac badawczych analizuje proces socjalizacji rozumiany jako „część całkowitego wpływu środowiska, która wprowadza jednostkę do udziału w życiu

[19] J. Cz. Babicki: O wychowaniu. Wykład IX, *Życie Dziecka* 1934 r., nr 8, s. 238.

[1] Powstało wiele prac na temat osobowości społecznej człowieka, jej uwarunkowań. Są to prace z zakresu filozofii, antropologii, pedagogiki, psychologii społecznej i socjologii. Np. B. Suchodolski: Wychowanie dla przyszłości, Warszawa 1959; T. M. Jaroszewski: Osobowość i wspólnota, Warszawa 1970; J. Jerszina: Osobowość społeczna studentów UJ chłopskiego pochodzenia, Kraków 1972; Fl. Znaniecki: Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości, Warszawa 1974; A. Jasińska, R. Siemieńska: Wzory osobowe socjalizmu, Warszawa 1975; J. Reykowski: Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi, Warszawa 1976.

społecznym"[2]. Zjawisko to jest badane głównie jako proces zamierzonych i niezamierzonych wpływów środowiska społecznego. Natomiast mniejsza ilość prac rozpatruje proces socjalizacji jako ciąg zmian dokonujących się wewnątrz człowieka, „proces zmian zachodzących w jednostce pod wpływem środowiska społeczno-kulturowego, polegający na rozwoju osobowości w kierunku społecznie pożądanym"[3].

Takie ujęcie problemu socjalizacji będzie przedmiotem tematyki niniejszego komunikatu. Jednocześnie chcę wskazać, iż pojęcie socjalizacji traktuję zamiennie z pojęciem uspołecznienia. W badaniach empirycznych ograniczyłam się do zbadania poziomu uspołeczniania dzieci w wieku szkolnym (piąta klasa szkoły podstawowej) i młodzieży uczęszczającej do szkoły ponadpodstawowej (trzecia klasa liceum ogólnokształcącego).

Przedmiotem badań było oddziaływanie dwóch środowisk socjalizacyjnych: rodziny i nieformalnej grupy rówieśników na poziom socjalizacji dzieci i młodzieży. Badając oddziaływanie środowiska rodzinnego na rozwój procesu uspołecznienia badanych, potraktowałam jako zmienne niezależne: wykształcenie rodziców (czynnik kulturalny), wykonywany zawód, wielkość rodziny i jej struktura (czynniki ekonomiczno-społeczne), świadomość wychowawcza rodziców (czynnik psychospołeczny).

W analizie wpływu nieformalnej grupy rówieśników na uspołecznienie jej członków wzięłam pod uwagę następujące zmienne: struktura grupy rówieśników, uznanie społeczne jej członków, a także wymiar czasu wolnego spędzony w towarzystwie rówieśników.

Celem poszerzenia badań nad uwarunkowaniami procesu socjalizacji starano się uzyskać odpowiedzi badanych na pytania dotyczące uznawanych i cenionych wzorów osobowych. Głównym zadaniem tej pracy było zbadanie poziomu uspołecznienia dzieci i młodzieży, prześledzenie i przeanalizowanie determinant tego poziomu w badanych kategoriach wiekowych, wykazanie zależności między przyjętymi zmiennymi.

Dążąc do realizacji tego zadania, postawiłam sobie następujące problemy szczegółowe:

1) Czy istnieje i jaka zależność między strukturą i wielkością rodziny a poziomem uspołecznienia dzieci i młodzieży?

2) Na ile wykształcenie rodziców i wykonywany przez nich zawód różnicuje badaną zbiorowość pod względem poziomu uspołecznienia?

3) Czy istnieje większa zależność między poziomem wykształcenia ojców a poziomem socjalizacji dzieci niż między wykształceniem matek a poziomem socjalizacji ich dzieci?

4) Jak się przedstawia zależność między poziomem świadomości wychowawczej rodziców a stopniem uspołecznienia badanych?

5) Jaka jest zależność miejsca (pozycji) rodziców w hierarchii wzorów osobowych od poziomu uspołecznienia badanych?

6) Jak się kształtuje zależność między uznaniem społecznym w grupie rówieśników a poziomem uspołecznienia badanych?

7) Jaki jest związek rozmiarów czasu wolnego spędzanego wśród rówieśników z uspołecznieniem dzieci i młodzieży?

8) Czy oddziaływanie środowiska rodzinnego na uspołecznienie dzieci jest silniejsze w okresie uczęszczania dzieci do szkoły podstawowej, czy w czasie odbywania przez młodzież szkoły ponadpodstawowej?

9) Jak się kształtuje zależność między oddziaływaniem środowiska nieformalnej grupy rówieśników na uspołecznienie jej członków w obu badanych grupach wiekowych?

[2] J. Szczepański: Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1970, s. 94.
[3] K. Przecławski: Instytucje wychowania w wielkim mieście, Warszawa 1971, s. 14.

2. METODA, ŚRODOWISKO I ORGANIZACJA BADAŃ

Dla rozwiązania przedstawionego problemu badawczego zastosowano metodę analizy porównawczej. Przedmiotem porównań jest oddziaływanie rodziny i nieformalnej grupy rówieśników na poziom uspołecznienia dzieci w średnim wieku szkolnym oraz młodzieży szkoły średniej.

W celu zebrania materiałów empirycznych zastosowano następujące techniki badawcze: technikę projekcyjną, analizę dokumentacji, a także obserwację uspołecznienia dzieci i młodzieży, prowadzoną przez nauczycieli-wychowawców, które posłużyły dla dokonania pomiaru poziomu uspołecznienia badanej zbiorowości.

Natomiast w celu zbadania uwarunkowań tego poziomu przeprowadziłam wywiad z rodzicami, a także badania socjometryczne. Zastosowano także kwestionariusz pytań otwartych, by uzyskać odpowiedzi na pytania dotyczące uznawanych i cenionych wzorów osobowych młodzieży.

Badaniem nad uspołecznieniem dzieci i młodzieży objęto jedną klasę szkoły podstawowej (30 przypadków) i jedną klasę szkoły średniej (41 przypadków). Badania poziomu socjalizacji dzieci i młodzieży i jego uwarunkowań zostały przeprowadzone w Toruniu, w środowisku miasta uprzemysłowionego.

Badania empiryczne prowadzone w szkole podstawowej obejmowały dzieci zamieszkałe w jednym rejonie szkolnym. Dzieci objęte badaniem pochodziły z rodzin zróżnicowanych społecznie pod względem przyjętych w badaniach zmiennych. Jednym z czynników różnicujących badanych była wielkość rodziny. Wśród dzieci ze szkoły podstawowej najwięcej badanych, bo 22 osoby, pochodziło z rodzin z dwojgiem dzieci, sześcioro dzieci z rodzin z trojgiem dzieci, a tylko 2 osoby z rodziny mającej jedno dziecko. Szczególnie silnie zróżnicowane były rodziny badanych dzieci pod względem wykształcenia rodziców. Inaczej się to zróżnicowanie przedstawiało w przypadku ojców i matek badanej zbiorowości. Aż 10 ojców miało wykształcenie podstawowe bądź zasadnicze zawodowe, 12 ojców — niepełne bądź pełne średnie, natomiast 8 ojców wyższe.

W przypadku matek badanych dwanaście z nich miało wykształcenie podstawowe i zasadnicze zawodowe, piętnaście — średnie lub niepełne średnie, a tylko trzy matki wykształcenie wyższe.

Trzecią zmienną przyjętą w badaniach był zawód wykonywany przez rodziców. Zmienna ta różnicuje środowisko badanych podobnie jak wykształcenie rodziców, gdyż jest z nim ściśle powiązana.

Ostatnią zmienną przyjętą w badaniach oddziaływań środowiska rodzinnego była świadomość wychowawcza rodziców[4]. Również ta zmienna różnicuje badaną zbiorowość.

W przyjętej za S. Kawulą[5] czterostopniowej skali poziomu świadomości wychowawczej rodziców 7 rodziców uzyskało poziom świadomości wychowawczej najniższy, 10 zaś średni, 8 wyższy, a tylko 5 rodziców najwyższy.

W świetle powyższych danych można stwierdzić, iż badane dzieci pochodziły z rodzin zróżnicowanych społecznie zarówno pod względem wykształcenia rodziców i wykonywanego przez nich zawodu, jak również wielkości rodziny i poziomu świadomości wychowawczej rodziców.

Badania prowadzone z uczniami szkoły średniej obejmowały młodzież zamieszkałą w różnych rejonach miasta. Młodzież badana pochodziła z rodzin zróżnicowanych pod względem zmiennych przyjętych w badaniu.

[4] S. Kawula: Świadomość wychowawcza rodziców. Stan aktualny, niektóre uwarunkowania i skutki oraz perspektywy. Toruń 1975.
[5] S. Kawula. Op. cit.

Czynnikiem rodzinnym różnicującym badanych był poziom wykształcenia posiadany przez rodziców. Na 41 badanych aż 25 pochodziło z rodzin, w której ojciec miał ukończone wykształcenie wyższe, 12 osób badanych miało ojca z wykształceniem średnim i niepełnym średnim, a tylko ojcowie 4 osób posiadało wykształcenie podstawowe bądź zasadnicze zawodowe.

Nieco inaczej przedstawia się poziom wykształcenia matek badanych. Wykształcenie wyższe lub niepełne wyższe posiadało 14 matek badanej młodzieży, średnie lub niepełne średnie 23 matki, natomiast tylko 4 matki miały wykształcenie podstawowe bądź zasadnicze zawodowe.

Zjawisko to można tłumaczyć przypuszczeniem, że do tego typu szkoły uczęszczają w znacznej większości dzieci określonej zbiorowości ludzi, posiadających częściej wykształcenie wyższe i średnie, rzadziej natomiast zasadnicze zawodowe czy też podstawowe.

Zawód wykonywany przez rodziców różnicuje badaną zbiorowość podobnie jak powyżej przedstawiona zmienna, wobec czego nie będę przedstawiała szerszej charakterystyki.

Następną zmienną niezależną, przyjętą w badaniach, była wielkość rodziny. Wśród młodzieży szkoły średniej aż 24 osoby pochodzą z rodzin dwudzietnych, 9 badanych z rodzin z trojgiem dzieci, zaś 8 osób jest jedynakami.

Wreszcie ostatnia zmienna — świadomość wychowawcza rodziców — różnicuje również badaną młodzież. Najwięcej osób (15) pochodziło z rodzin, w których rodzice posiadali średni poziom świadomości wychowawczej, rodzice 14 osób mieli wyższy poziom świadomości wychowawczej, a 8 osób najwyższy. Tylko 4 osoby z badanej młodzieży pochodziły z rodzin z niskim poziomem świadomości wychowawczej rodziców.

Młodzież badana, uczęszczająca do szkoły średniej, pochodziła z rodzin zróżnicowanych pod względem przyjętych w badaniach zmiennych niezależnych.

Próbę badań poziomu uspołecznienia dzieci i młodzieży i jego uwarunkowań podjęto w roku akademickim 1979/1980.

Pierwszym etapem badań było uzyskanie danych dotyczących poziomu socjalizacji badanych za pomocą techniki projekcyjnej, a także wpływu środowiska rówieśników na ów poziom, następnie prowadzono wywiady z rodzicami dzieci i młodzieży (71 przypadków).

Dalszym etapem badań było uzyskanie informacji od nauczyciela-wychowawcy, podstawą której była obserwacja uspołecznienia wychowanków.

3. POZIOM USPOŁECZNIENIA DZIECI I MŁODZIEŻY W ŚWIETLE BADAŃ

W badaniach nad uspołecznieniem dzieci i młodzieży przyjęto komponenty uspołecznienia za A. Waszkiem[6].

Są to:

1) Poczucie odpowiedzialności
2) Umiejętność współdziałania, współpracy
3) Gotowość do udzielania pomocy innym (służba społeczna)
4) Aspiracje perfekcjonistyczne
5) Stosunek do kultury
6) Umiejętność oceny człowieka
7) Poczucie humoru.

[6] A. Waszek: Pomiar stopni uspołecznienia dzieci i młodzieży. *Chowanna* 1965, nr 2.

Głównym kryterium oceny uspołecznienia badanych był stopień występowania wymienionych wyżej składników uspołecznienia. Poziom uspołecznienia danej zbiorowości mierzono pięciostopniową skalą. Pięć punktów uzyskiwały te osoby, u których składniki uspołecznienia występowały w maksymalnym nasileniu, zaś jeden punkt, gdy występowały w minimalnym stopniu.

Na podstawie analizy zebranych materiałów empirycznych dotyczących poziomu uspołecznienia dzieci i młodzieży badaczowi udało się wyodrębnić i wyróżnić trzy główne poziomy uspołecznienia, ujmujące treść stanu uspołecznienia:

(1) Niski stopień uspołecznienia (NSU)
(2) Średni stopień uspołecznienia (SSU)
(3) Wysoki stopień uspołecznienia (WSU).

Maksymalna ilość punktów w skali określającej poziom uspołecznienia człowieka wynosiła 35 punktów. Dla poszczególnych stopni uspołecznienia ustalono następujące przedziały:

(7—19 punktów) — Niski stopień uspołecznienia
(20—27 punktów) — Średni stopień uspołecznienia
(28—35 punktów) — Wysoki stopień uspołecznienia.

4. UZYSKANE WYNIKI W ZAKRESIE USPOŁECZNIENIA DZIECI I MŁODZIEŻY

Interpretując wyniki uzyskane z badań i przedstawione w tabeli 1 można stwierdzić, iż w badanej zbiorowości najwięcej osób, 37, posiada średni stopień uspołecznienia, co stanowi ponad połowę objętych badaniem. Jest to jednak ogólna liczba jednostek z danej zbiorowości, z tego zaś 14 osób przypada na uczniów szkoły podstawowej, natomiast 23 osoby uczęszczają do szkoły średniej.

Tabela 1

POZIOM USPOŁECZNIENIA DZIECI W ŚREDNIM WIEKU SZKOLNYM I MŁODZIEŻY SZKOŁY ŚREDNIEJ

Stopnie uspołecznienia (w punktach) / Ilość przypadków	Niski stopień uspołecznienia (7—19)	Średni stopień uspołecznienia (20—27	Wysoki stopień uspołecznienia (28—35)	Ogółem
dzieci w średnim wieku szkolnym	5	14	11	30
młodzież szkoły średniej	3	23	15	41
Razem	8	37	26	71

Nieco inaczej przedstawia się liczba jednostek o wysokim stopniu uspołecznienia, obejmuje ona 26 osób. Wśród nich 11 badanych to dzieci, zaś 15 przypadków stanowi młodzież licealna.

Natomiast jeśli chodzi o niski stopień uspołecznienia, to dotyczy on tylko 8 osób ze zbiorowości objętej badaniem. Z tego 5 przypadków to dzieci w średnim wieku szkolnym, a 3 osoby są przedstawicielami młodzieży szkoły średniej.

5. ŚRODOWISKO RODZINNE A USPOŁECZNIENIE DZIECI I MŁODZIEŻY

Badając wpływ środowiska rodzinnego na poziom uspołecznienia dzieci i młodzieży, wzięłam pod uwagę następujące zmienne, zakładając, że owe zmienne współwyznaczają stopień socjalizacji badanych. Poniżej przedstawię na podstawie interpretacji zestawień tabelarycznych i opisu zaistniałe zależności pomiędzy przyjętymi zmiennymi niezależnymi środowiska domowego a uzyskanym przez badanych poziomem uspołecznienia.

1) Struktura i wielkość rodziny

Struktura rodziny nie różnicuje w sposób istotny poziomu uspołecznienia badanych. Tylko w trzech przypadkach badani pochodzą z rodziny niepełnej, lecz mimo tego osiągnęli średni poziom uspołecznienia, natomiast pozostali badani pochodzą z rodzin pełnych.

Inaczej przedstawia się zależność między wielkością rodzin a poziomem uspołecznienia ich dzieci. Z otrzymanych danych wynika, iż wielkość rodziny jest czynnikiem wpływającym na poziom uspołecznienia dzieci i młodzieży. Stwierdzono to szczególnie w przypadku średniego i wysokiego stopnia uspołecznienia. Wśród badanej zbiorowości 25 badanych dzieci i 33 przypadki młodzieży objętej badaniem, posiadającej średni bądź wysoki stopień socjalizacji, pochodziło z rodzin, gdzie jest dwoje, a także troje i więcej dzieci. Na tej podstawie można przypuszczać, że najbardziej korzystna dla uspołecznienia dzieci jest rodzina posiadająca więcej niż jedno dziecko, zaś mniej korzystna jest rodzina z jednym dzieckiem. Przedstawione wyniki są zgodne z wcześniejszymi badaniami prowadzonymi na ten temat[7]. Należy jednak pamiętać o tym, że wielkość rodziny jest tylko jednym z współwyznaczników socjalizacji młodych ludzi.

2) Wykształcenie i zawód rodziców

W świetle prowadzonych badań wykształcenie rodziców, jak również wykonywany przez nich zawód są istotnymi czynnikami współwyznaczającymi poziom uspołecznienia badanej zbiorowości. Szczególnie wysoka współzależność istnieje między poziomem uspołecznienia dzieci i młodzieży a wykształceniem ich ojców. Tutaj prawie połowa badanych dzieci i aż ponad trzy czwarte młodzieży ze średnim i wysokim stopniem uspołecznienia ma ojców posiadających wyższe, zaś rzadziej średnie wykształcenie. Natomiast jeśli idzie o badanych charakteryzujących się niskim poziomem uspołecznienia, to żaden z ich ojców nie ma wykształcenia wyższego.

Inaczej przedstawia się ta zależność, gdy chodzi o wykształcenie matek zbiorowości objętej badaniem. W świetle analizy badań stwierdzono, iż wykształcenie matek jest niższe w porównaniu z wykształceniem ojców. Blisko połowa dzieci ze średnim i wysokim poziomem uspołecznienia i prawie trzy czwarte młodzieży pochodzi z rodzin, w których matki mają przeważnie wykształcenie średnie, rzadziej wyższe. Jeśli zaś idzie o badanych cechujących się niskim stopniem uspołecznienia, to blisko trzy czwarte spośród nich ma matkę z wykształceniem podstawowym bądź zasadniczym zawodowym.

Tak jak poprzednie zmienne struktura rodziny i jej wielkość nie różnicuje dwu

[7] J. Zborowski: Problem jedynactwa w rodzinie, w: Rodzina i dziecko. Pod red. M. Ziemskiej, Warszawa 1979, s. 389—391.

badanych zbiorowości, to jest dzieci szkoły podstawowej i młodzieży licealnej, tak poziom wykształcenia rodziców badanych kategorii wiekowych różnicuje je.

Podobnie jak w przypadku wykształcenia rodziców układa się współzależność między zawodem przez nich wykonywanym a poziomem socjalizacji ich dzieci. Wśród badanych dzieci ze średnim i wysokim poziomem socjalizacji aż ponad połowa pochodzi z rodzin, w których ojciec pracuje w zawodzie inteligenta bądź pracownika umysłowego. W takiej sytuacji znajduje się blisko trzy czwarte młodzieży objętej badaniem.

Natomiast zawód robotnika wykwalifikowanego czy też pracę w rzemiośle wykonują ojcowie ponad połowy badanych, cechujących się niskim stopniem socjalizacji.

Podobna zależność do poprzedniej kształtuje się w przypadku wykonywanego zawodu przez matki badanych a uzyskanym przez nich poziomem socjalizacji. Nieco inaczej przedstawia się zależność jedynie między niskim poziomem socjalizacji badanych dzieci a wykonywanym przez ich matki zawodem. Aż dwie trzecie dzieci i młodzieży objętych badaniem pochodziło z rodzin, w których matki wykonują pracę w charakterze robotnika niewykwalifikowanego.

Na podstawie wyników przedstawionych powyżej można wnioskować, iż zależność między poziomem wykształcenia rodziców a stopniem socjalizacji osiągniętym przez ich dzieci jest istotna i kształtuje się podobnie jak zależność zawodu wykonywanego przez rodziców ze stopniem socjalizacji badanych.

3) Świadomość wychowawcza rodziców

Przed badaniami postawiłam hipotezę badawczą: Czy poziom świadomości wychowawczej rodziców wpływa istotnie na stopień uspołecznienia ich dzieci? W oparciu o analizę badań nad wpływem środowiska rodzinnego na uspołecznienie dzieci chcę poniżej wykazać słuszność założonego przypuszczenia, podkreślić istotność świadomości wychowawczej rodziców w socjalizacji badanych.

Dane, które przedstawię niżej, uwidaczniają wyraźny związek poziomu uspołecznienia dzieci i młodzieży z poziomem świadomości wychowawczej ich rodziców.

Badani posiadający wysoki czy też średni stopień uspołecznienia — to dzieci rodziców, których świadomość wychowawcza jest wysoka. Nie wystąpiły tu istotne różnice między badanymi kategoriami wiekowymi o tym poziomie uspołecznienia. Natomiast gdy idzie o jednostki objęte badaniem, cechujące się niskim stopniem socjalizacji, to dwie trzecie badanych dzieci pochodziło z rodzin, których rodzice posiadali niski poziom świadomości wychowawczej, a jedna trzecia dzieci z rodzin, których rodzice cechowali się wysokim poziomem świadomości wychowawczej. Zaś badana młodzież o tym poziomie uspołecznienia miała rodziców o niskim poziomie świadomości wychowawczej. Jest to więc kolejny czynnik środowiska rodzinnego, którego wpływ na kształtowanie osobowości społecznej młodego człowieka jest widoczny.

4) Wzory osobowe dzieci i młodzieży

By uzyskać dane dotyczące oddziaływania środowiska rodzinnego na młodych ludzi oprócz badań z rodzicami, przeprowadzono również badania z dziećmi i młodzieżą na temat uznawanych i cenionych przez nich wzorów osobowych.

W przypadku dzieci w średnim wieku szkolnym istnieje związek między ich poziomem uspołecznienia a wzorami osobowymi, które upatrują głównie w swoich rodzicach. Aż trzy czwarte dzieci cechujących się średnim i wysokim stopniem socjalizacji na pierwszym miejscu w hierarchii wzorów osobowych stawia rodziców, w tym szczególnie matki. Można to tłumaczyć przypuszczeniem, iż w tym

wieku większy kontakt z dziećmi mają matki niż ojcowie. Na dalszych miejscach w hierarchii wzorów osobowych lokowali się rówieśnicy (jedna trzecia badanych wskazuje na rówieśników jako wzór osobowy), nauczyciele (prawie jedna trzecia badanych dzieci), rodzeństwo (blisko połowa dzieci).

Wśród dzieci o niskim poziomie uspołecznienia bardzo rzadko wskazywano na rodziców czy rówieśników jako na wzory osobowe. Ta grupa badanych miała raczej trudności ze wskazaniem wzorów osobowych, określając je jako „nikt" lub „wszyscy".

Badana młodzież licealna również na pierwszym miejscu stawia rodziców, dwie trzecie badanych, którzy uzyskali średni bądź wysoki poziom socjalizacji, wskazuje na rodziców jako na wzór osobowy. Tuż za nimi na drugim miejscu lokują się rówieśnicy (ponad połowa badanych podaje rówieśników jako wzór osobowy). Wśród innych wzorów osobowych badana młodzież wymienia człowieka o pewnych właściwościach charakterologicznych, o pewnych zdolnościach, umiejętnościach, posiadającego dużą wiedzę. W przypadku badanej młodzieży wszystkich trzech poziomów uspołecznienia nie stwierdzono istotnych różnic w uznawanych i cenionych wzorach osobowych.

A zatem środowisko rodzinne wywiera znaczny wpływ na poziom uspołecznienia dzieci i młodzieży. Jest on jednak silniejszy w okresie dzieciństwa. W późniejszym okresie jego rola jest nadal istotna, ale zaczyna się zmniejszać na rzecz innych grup społecznych, w szczególności zaś staje się zauważalna rola i doniosłość nieformalnej grupy rówieśników w kształtowaniu osobowości społecznej młodzieży.

6. NIEFORMALNA GRUPA RÓWIEŚNIKÓW, JEJ ROLA W USPOŁECZNIENIU DZIECI I MŁODZIEŻY

W badaniach problemu oddziaływań grupy rówieśników o charakterze nieformalnym wzięto pod uwagę następujące zmienne niezależne: strukturę nieformalnej grupy rówieśników, uznanie społeczne w grupie, a także wymiar czasu spędzanego w towarzystwie rówieśników, chcąc zbadać i ustalić związek z uzyskanym przez dzieci i młodzież poziomem uspołecznienia.

Dokonując analizy struktury grupy rówieśników o charakterze nieformalnym w oparciu o prowadzone badania socjometryczne stwierdziłam, że wśród badanych dzieci w średnim wieku szkolnym (V klasa szkoły podstawowej) można wyodrębnić dwie nieformalne grupy rówieśników, powstałe na terenie klasy szkolnej. Skupiają one członków wokół dwóch najbardziej popularnych w zespole klasowym osób, wybranych przez badanych. Grupy te są homogeniczne pod względem płci, co potwierdza dotychczasowe badania w tym zakresie.

Nieco inaczej przedstawia się struktura grupy rówieśników powstałej na terenie zespołu klasowego młodzieży szkoły średniej. Mimo iż grupy te funkcjonują również wokół dwóch popularnych w danych grupach osób, to pod względem płci członków przynależących do nich są niejednorodne (heterogeniczne).

Popularność jednostki w grupie nieformalnej rówieśników bądź jej odrzucenie z niej może być zarówno współprzyczyną, jak również współskutkiem osiągniętego poziomu uspołecznienia jednostki. W nieformalnej grupie rówieśników młodzi ludzie szukają kontaktów społecznych, często się z grupą indentyfikują. Z tego względu można przypuszczać, iż uznanie społeczne w grupie rówieśników wpływa pozytywnie na kształtowanie się osobowości społecznej, natomiast odrzucenie z grupy wywołuje często negatywne skutki w socjalizacji młodego człowieka. Za tym przypuszczeniem należy również przyjąć, że taka grupa rówieśników nie wpływa destruktywnie na osobowość swoich członków.

Na podstawie analizy wyników badań postaram się uzasadnić słuszność przyjętego powyżej założenia.

Badania dzieci cechujących się wysokim bądź średnim poziomem uspołecznienia wykazały, iż ponad połowa spośród nich uzyskała powyżej trzech wyborów pozytywnych, zaś tylko 1/10 wyborów negatywnych. Natomiast badani, którzy osiągnęli niski stopień uspołecznienia, uzyskali w połowie od jednego do dwóch wyborów pozytywnych, zaś wszyscy z nich otrzymali wybory negatywne.

Nieco inaczej kształtuje się ta zależność wśród badanej młodzieży. Blisko połowa młodzieży osiągającej średni bądź wysoki poziom socjalizacji otrzymała powyżej trzech wyborów pozytywnych, a tylko 1/8 wyborów negatywnych.

Jeśli idzie o badanych o niskim stopniu uspołecznienia, to wszyscy otrzymali równą ilość wyborów pozytywnych i negatywnych (od 1 do 2 wyborów).

Otrzymane i przedstawione powyżej wyniki badań świadczą o istniejącej wzajemnej współzależności między obu przyjętymi zmiennymi. Uznanie społeczne w grupie zbiorowości jest uzależnione od posiadanego przez nich stopnia uspołecznienia i odwrotnie.

Trzecią zmienną przyjętą w badaniu oddziaływania nieformalnej grupy rówieśniczej na uspołecznienie jej członków, był wymiar czasu wolnego spędzany przez dzieci i młodzież w towarzystwie rówieśników.

Jakkolwiek w obu badanych grupach występuje nadal istotna zależność między ich środowiskiem domowym a osiągniętym poziomem uspołecznienia, to powyższa zmienna różnicuje obie badane grupy wiekowe, wskazując na szczególne oddziaływanie nieformalnej grupy rówieśników na poziom uspołecznienia młodzieży.

Odpowiedzi badanych dzieci wskazują, iż najchętniej czas wolny spędzają one w towarzystwie rodziców, rodziny i starszych (ponad trzy czwarte badanych, z tego aż cztery czwarte dzieci z wysokim poziomem uspołecznienia, ponad cztery piąte ze średnim, a tylko jedna czwarta z niskim). Natomiast tylko ponad jedna czwarta badanych wykazała, że chętnie przebywa w towarzystwie rówieśników (w tym jedna trzecia z wysokim poziomem uspołecznienia, jedna ósma ze średnim i aż połowa z niskim). Dane tutaj przedstawione świadczą, iż badani, którzy posiadają wysoki i średni poziom uspołecznienia, najchętniej czas wolny spędzają w środowisku rodzinnym.

Inaczej przedstawia się ten problem w zbiorowości badanej młodzieży szkoły średniej. Mimo iż nadal istnieje znaczne oddziaływanie środowiska rodzinnego na rozwój ich osobowości społecznej, na co wskazałam wcześniej, to zauważa się, że w czasie wolnym szukają oni kontaktów społecznych przede wszystkim wśród rówieśników, w grupach powstałych spontanicznie, samorzutnie, bez ingerencji dorosłych, często ze względu na wspólne zainteresowania osób je tworzących.

Aż dziewięć dziesiątych badanej młodzieży spędza czas wolny najchętniej w towarzystwie rówieśników. Wśród tej ogólnej liczby najwięcej badanych to młodzież o średnim poziomie uspołecznienia (ponad dziewięć dziesiątych badanych), osiem dziesiątych posiada wysoki stopień uspołecznienia, a tylko połowa to młodzież o niskim stopniu uspołecznienia.

Pozostała część badanych czas wolny spędza w towarzystwie rodziców, a także innych starszych osób bądź samotnie, przeznaczając swój czas wolny na rozwój swoich zainteresowań i poszerzanie wiedzy. W świetle analizy materiałów z badań można sądzić, iż środowisko wychowawcze, jakim jest grupa rówieśnicza o charakterze nieformalnym, oddziałuje na poziom uspołecznienia swoich członków, szczególnie znaczny wpływ zauważa się w przypadku badanej młodzieży.

Gdy idzie zaś o badane dzieci, to widoczne jest silne oddziaływanie środowiska rodzinnego na poziom ich socjalizacji, natomiast wpływ grupy rówieśników w tym okresie ma swoje początki.

7. WNIOSKI Z PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

Celem prowadzonych badań byla analiza społeczno-kulturowych uwarunkowań uspołecznienia dzieci i młodzieży. W badaniach ograniczono się tylko do ustalenia poziomu uspołecznienia i jego uwarunkowań dwóch grup wiekowych: dzieci w średnim wieku szkolnym i młodzieży uczęszczającej do szkoły średniej, chcąc w ten sposób ukazać różnice w poziomie uspołecznienia badanych, jak również różnice oddziaływań środowiska społeczno-kulturowego na socjalizację człowieka w określonym wieku.

Analizowałam dwa środowiska socjalizujące, stanowiące część wpływów społeczno-kulturowych: środowisko rodzinne i nieformalnej grupy rówieśników powstałej na terenie klasy szkolnej. Wyniki badań przedstawione i zawarte w tej pracy przeważnie potwierdzają hipotezy robocze.

Analiza zebranego materiału badawczego wykazała w tym zakresie, co następuje:

Czynniki środowiska rodzinnego, wzięte pod uwagę w badaniach empirycznych, wykazały istotną rolę w kształtowaniu socjalizacji badanej zbiorowości.

Najbardziej istotna z grupy tych czynników okazała się świadomość wychowawcza rodziców, a także zdobyte przez rodziców wykształcenie (ściśle się ze sobą wiążące).

Innym ważnym czynnikiem, współoddziałującym na poziom uspołecznienia zarówno dzieci, jak i młodzieży objętej badaniem, jest wielkość rodziny. Przy czym najwyższy poziom socjalizacji osiągnęły badane jednostki pochodzące z rodziny posiadającej dwoje, troje i więcej dzieci, najniższy zaś ci, którzy pochodzili z rodzin z jednym dzieckiem.

O roli środowiska rodzinnego w socjalizacji dzieci i młodzieży wskazuje również to, iż badani (szczególnie dzieci, lecz w dużym stopniu także młodzież) najczęściej upatrują wzory osobowe w środowisku rodzinnym, wskazując przede wszystkim na rodziców, jako na swój wzór postępowania w życiu. Badania wpływów środowiska nieformalnej grupy rówieśników na uspołecznienie swoich członków wykazały także istnienie związku między czynnikami grupy rówieśników a poziomem uspołecznienia badanych. Na podstawie wyników z badań można stwierdzić wzajemną zależność zachodzącą między uznaniem społecznym w grupie a stopniem uspołecznienia osiągniętym przez badanych.

Innym czynnikiem, który oddziałuje na socjalizację młodych ludzi, jest wymiar czasu wolnego, który spędzają w towarzystwie rówieśników, szczególnie młodzież szkoły średniej, natomiast dzieci w średnim wieku szkolnym spędzają go najchętniej wśród rodziców.

Nieformalna grupa rówieśników ma większy wpływ na proces socjalizacji młodzieży licealnej niż na dzieci szkoly podstawowej, które w tym okresie są bardzo silnie związane ze środowiskiem rodzinnym.

Podsumowując wolno stwierdzić, iż środowisko domowe badanych, jak i środowisko nieformalnej grupy rówieśników — to istotne czynniki socjalizujące, posiadające ważne miejsce w kształtowaniu i rozwoju osobowości społecznej człowieka, a także w stwarzaniu warunków tego rozwoju.

BARBARA NIEDOŚPIAŁ
KIELCE

Z ZAGADNIEŃ MOTYWACJI UCZENIA SIĘ UCZNIÓW O RÓŻNYM POZIOMIE UMYSŁOWYM

Na przebieg i efekty procesu uczenia się ma wpływ wiele czynników, w tym także procesy intelektualne i motywacyjne. Rola tych ostatnich sprowadza się przede wszystkim do aktywizacji organizmu i ukierunkowania działania. Motyw bowiem „to stan wewnętrznego napięcia, od którego zależy możliwość i kierunek aktwności organizmu" [1]. Przy czym, jak wyjaśnia T. Tomaszewski, stan ten może być wywołany potrzebą organizmu lub zadaniami, jakie stawia sobie jednostka bądź stawiają jej inni.

U indywidualnych uczniów stwierdza się zwykle wiele motywów uczenia się, choć niektóre z nich mogą dominować nad pozostałymi. Ogół motywów występujących aktualnie u jednostki nazywa się motywacją. W zależności od przyjętego kryterium podziału mówi się o motywacji dodatniej, warunkującej „dążenie do" i motywacji ujemnej, powodującej „unikanie" (J. Reykowski); motywacji zewnętrznej, mającej źródła w czynnikach związanych z otoczeniem, i motywacji wewnętrznej, wynikającej z potrzeb jednostki (L. Niebrzydowski); motywach heteronomicznych, pośrednich i autonomicznych (J. Zborowski), itp.

Zestawienie wyników dotychczasowych badań nad motywami uczenia się nie jest sprawą łatwą ze względu na różnice metodologiczne. Niewątpliwie jednak do najważniejszych ustaleń w tym zakresie należą dwa stwierdzenia dotyczące:

a) różnicowania się i przekształcania systemów motywacyjnych uczniów wraz z wiekiem. Coraz większą rolę odgrywają motywy uświadomione, a wśród nich te, które wiążą się ze zdobywaniem wiedzy, a głównie z planami na przyszłość, z chęcią zdobycia wykształcenia i zawodu [2]. Znaczące okazują się także motywy zewnętrzne, związane głównie z oceną szkolną, i to nie tylko w odniesieniu do uczniów szkół podstawowych, ale i średnich [3];

b) związku motywów uczenia się z wynikami w nauce. Zwraca się tu uwagę na negatywną rolę lęku, jako czynnika demobilizującego i osłabiającego rezultaty nauki [4], na różnice w motywacji (pozytywna-negatywna) w zależności od osiągnięć szkolnych [5]; na przewagę regulacji zewnętrznej u uczniów młodszych i uczniów słabo uczących się [6].

Zróżnicowanie klasy szkolnej pod względem poziomu umysłowego jej członków jest faktem bezspornym. Warto więc rozważyć problem, jak kształtuje się motywacja uczniów o różnych możliwościach intelektualnych. Odpowiedź na powyższe pytanie ma przede wszystkim walory praktyczne. Może bowiem ukazać kierunek oddziaływań pedagogicznych celem aktywizacji uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, utrwalania pozytywnych bądź osłabiania lub zmiany negatywnych motywów uczenia się.

W pomiarze poziomu umysłowego uczniów wykorzystano test percepcyjny

[1] T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, PWN, s. 187.
[2] L. Niebrzydowski: Wpływ motywacji na uczenie się. Warszawa 1972, NK, s. 207.
[3] Z. Putkiewicz: Motywy szkolnego uczenia się młodzieży. Warszawa 1971, PZWS, s. 182 i dalsze.
[4] A. Lewicki: Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania. *Psychologia Wychowawcza* 1962, nr 2.
[5] T. Lewowicki: Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Warszawa 1977, WSiP, s. 150.
[6] I. Borzym: Uczniowie zdolni. Warszawa 1979, PWN, s. 143.

R. C. Ravena. Test ten jest wysoko skorelowany z innymi testami inteligencji (Bineta-Simona, Termana-Merill), posiada szeroki zakres wykorzystania (można nim badać osoby w wieku od 6 do 65 lat z różnych środowisk społecznych, w odróżnieniu od testów werbalnych), ponadto nadaje się do badań grupowych[7]. Tok postępowania był następujący. Po przebadaniu całej populacji uczniów klas VII w skali jednego miasta (m. Radomia) w liczbie 2347 obliczono średnią arytmetyczną wyników (wyniosła ona 41,5 punktów przy 60 maksymalnych) i odchylenie standardowe (8,90 punktów). Następnie wśród ogółu przebadanych wyodrębniono trzy grupy — A, B, C. W grupie A znaleźli się uczniowie o wynikach powyżej 50 punktów (wartość średniej arytmetycznej plus odchylenie standardowe), w grupie B uczniowie o wynikach najniższych, poniżej 32 punktów (wartość średniej minus odchylenie standardowe). Pozostałych uczniów zakwalifikowano do grupy C, a więc do grupy o wynikach przeciętnych.

Z kolei w badaniach motywacji wykorzystano „Inwentarz motywów uczenia się" opracowany przez Z. Putkiewicza. Inwentarz ten zawiera motywy z sześciu podstawowych grup (poznawcze, społeczno-ideowe, ambicyjne, praktyczno-zawodowe, praktyczno-szkolne i lękowe), co pozwala na określenie stopnia nasilenia każdej z nich. W ocenie wyników zastosowano skalę 5-punktową. Uzyskane rezultaty obrazuje tabela nr 1.

Tabela 1

RÓŻNICE W MOTYWACJI UCZENIA SIĘ W ZALEŻNOŚCI OD POZIOMU UMYSŁOWEGO UCZNIÓW[8]

N = 2347

Wyszczególnienie motywów	A (n = 258)		B (n = 253)		C (n = 1836)	
	x	%	x	%	x	%
Poznawcze	26,6	76,0	25,0	71,4	26,2	74,9
Społeczno-ideowe	27,0	77,1	26,4	75,4	27,5	78,7
Ambicyjne	26,1	74,4	25,9	74,0	26,7	76,2
Praktyczno-zawodowe	25,0	71,4	27,5	78,6	25,9	73,9
Praktyczno-szkolne	19,5	55,8	23,7	67,9	21,8	62,2
Lękowe	17,9	51,3	21,5	61,4	19,9	56,9

Przytoczone dane wskazują, że stopień nasilenia motywów z czterech pierwszych kategorii, składających się łącznie na motywację wewnętrzną, jest bardzo zbliżony do siebie wśród ogółu uczniów klas VII szkół miejskich. Taka sytuacja jest korzystna i świadczy o różnorodności bodźców mobilizujących młodzież do nauki. Od wymienionych grup odbiegają wskaźniki przypadające na motywy praktyczno-szkolne i lękowe, choć ich nasilenie nie jest małe. Potwierdza to dotychczasowe spostrzeżenia o stosunkowo dużej roli motywacji zewnętrznej w uczeniu się uczniów szkół podstawowych.

Z tabeli wynika także, iż podstawowe różnice w motywacji uczenia się uczniów o wysokich, przeciętnych i niskich wynikach w teście percepcyjnym R. C. Ravena dotyczą stopnia nasilenia następujących kategorii motywów: praktyczno-szkolnych,

[7] Por. R. Meili: Podręcznik diagnostyki psychologicznej. Warszawa 1967, PWN, s. 70.

[8] Wskaźnik procentowy obliczono w stosunku do maksymalnej liczby punktów w danej kategorii motywów.

lękowych i praktyczno-zawodowych (wskaźniki najwyższe w grupie B, nieco niższe w grupie C, najniższe w grupie A) oraz motywów poznawczych. Te ostatnie mają największe nasilenie w grupie A, najmniejsze zaś w grupie B. Zatem chodzi tu o rozbieżności w motywacji uczenia się uczniów z grup skrajnych, a więc uczniów o wysokich i niskich możliwościach intelektualnych[9]. Wskaźniki przypadające na grupę C oscylują między wymienionymi. Warto też zwrócić uwagę na brak różnic między porównywanymi grupami uczniów w nasileniu motywów ambicyjnych. W wielu przypadkach mamy więc do czynienia z sytuacją, gdy wysokim dążeniom ambicyjnym nie odpowiadają faktyczne możliwości intelektualne młodzieży, co dodatkowo stwarzać może sytuacje trudne dla uczniów mniej zdolnych.

Porównanie globalnych wskaźników motywacji zewnętrznej w poszczególnych grupach pozwala ponadto stwierdzić, że wraz z obniżaniem się poziomu umysłowego uczniów następuje wzrost nasilenia motywów zewnętrznych, a więc motywów praktyczno-szkolnych i lękowych. O słuszności tego wniosku przekonuje dodatkowo zestawienie nr 2, w którym kolejne symbole literowe obrazują różnice między procentowymi wskaźnikami motywacji wewnętrznej w stosunku do zewnętrznej: a) różnice w granicach ±10%; b) 10—20%; c) 20—30%; d) powyżej 30%.

Tabela 2

RÓŻNICE MIĘDZY GRUPĄ A I B
POD WZGLĘDEM NASILENIA MOTYWACJI WEWNĘTRZNEJ I ZEWNĘTRZNEJ

Grupa	a		b		c		d	
	n	%	n	%	n	%	n	%
A (n=258)	52	20,2	67	26,0	70	27,1	69	26,7
B (n=253)	138	54,6	54	21,3	43	17,0	18	7,1
Razem (n=511)	190	37,2	121	23,7	113	22,1	87	17,0

Obydwie porównywane grupy różnicują dane liczbowe w ramach wszystkich kategorii, ale największe rozbieżności dotyczą rubryki „a", obejmującej uczniów o zbliżonym wskaźniku procentowym motywów wewnętrznych i zewnętrznych, oraz rubryki „d", obejmującej młodzież o najwyższym nasileniu motywów wewnętrznych w stosunku do zewnętrznych. Do pierwszej z nich zaliczono bowiem zaledwie 20,2% ogółu uczniów z grupy A oraz ponad 50% uczniów z grupy B. Proporcje te, choć znacznie niższe, są odwrócone w rubryce „d". Znalazło się tu tylko 7,1% uczniów o najniższych wynikach w teście Ravena oraz 26,7% uczniów o wysokich możliwościach intelektualnych. Zatem porównywanych grup nie można uznać za równoważne.

Przeprowadzone analizy wskazują, iż uczniowie mniej zdolni wymagają w znacznie szerszym zakresie, niż ich rówieśnicy, stymulacji zewnętrznej do nauki. Uczniowie zdolniejsi zaś bardziej motywowani są wewnętrznie. Różnice te należy uwzględniać w praktyce szkolnej. Ponadto w oddziaływaniach pedagogicznych należy osłabiać motywację lękową ze względu na jej destruktywną rolę w tym zakresie, szerzej zaś odwoływać się do uzasadnień związanych z perspektywami i planami zawodowymi uczniów. Motywy praktyczno-zawodowe uzyskały bowiem wysokie wskaźniki nie tylko wśród uczniów z grupy A i C, ale przede wszystkim wśród młodzieży o najniższych możliwościach umysłowych.

[9] Różnice te są statystycznie istotne na poziomie 0,01. Do porównań zastosowano statystykę „Z". Patrz: I. P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Warszawa 1964, PWN, s. 196.

WŁADYSŁAW PUŚLECKI
OPOLE

STRUKTURALIZACJA SEMANTYCZNA TEKSTU JAKO METODA SKUTECZNEGO UCZENIA SIĘ

Dynamiczny rozwój różnorodnej informacji drukowanej w sposób zdecydowany wyprzedza realne możliwości czytelnicze współczesnych pokoleń. Czytać trzeba coraz więcej i więcej, zaś tempo czytania i recepcji treści przeciętnego człowieka wcale nie nadąża za tym wymogiem.

Badania radzieckie [1] udowodniły, iż przeważająca część ludzi czyta z taką szybkością, jaką dysponowali przodkowie 100 lat temu, to znaczy od 150 do 200 słów na minutę. Podobną opinię podzielają amerykańscy i zachodnioeuropejscy znawcy przedmiotu, którzy wysunęli tezę: „czytają wszyscy, lecz umiejętność czytania posiada niewiele osób!".

Sytuacja ta legła u podstaw poszukiwania metod i środków prowadzących do możliwie maksymalnego przyspieszania tempa czytania, wzrostu stopnia rozumienia oraz przyswojenia czytanych informacji. Intensywne prace w tej dziedzinie są prowadzone w moskiewskim ośrodku naukowym. Spośród nich należy wymienić chociażby eksperymenty kierowane przez O. K. Kuzniecowa, bazujące na naturalnych procesach nauczania, realizowane bez korzystania z pomocy środków technicznych, a opartych na teorii nastawienia [2].

Na szczególne uwzględnienie zasługują propozycje naukowców zatrudnionych w Moskiewskim Instytucie Stali i Stopów. Ich koncepcje stanowią kanwę niniejszego artykułu, w którym chcemy zaproponować skuteczną metodę uczenia się, opartą na czytaniu. Określiliśmy ją mianem strukturalizacji semantycznej tekstu. Nim jednak przejdziemy do jej opisu i egzemplifikacji, wpierw nieco niezbędnych podstaw natury teoretycznej.

1. CZYTANIE I JEGO ASPEKTY

Dekodacją informacji zawartych w słowie drukowanym bądź pisanym są czynności określane czytaniem. W praktyce funkcjonują różne formy czytania. Najwyższą jest czytanie dynamiczne, w którego toku podmiot świadomie kieruje operacjami czytania, nastawiając się na aktywne wydobywanie, zrozumienie, kojarzenie, przekształcanie oraz organizowanie istotnych informacji tekstu. Tak pojęte czytanie stanowi negację czytania pasywnego, podczas którego podmiot jest biernym lub nawet obojętnym odbiorcą treści. Z dowodami takiej postawy czytelniczej mamy często do czynienia u uczniów szkół podstawowych, a nawet średnich, którzy poddani ustnemu sprawdzianowi z przeczytanych lektur nie potrafią zdać z nich logicznych relacji. Zapytani o przyczyny nieprzeczytania lektury oświadczają, że ją czytali. To prawda. Na pewno ją czytali. Trzeba wszak pamiętać, że czytanie nie jest jeszcze tożsame z uczeniem się. Czytanie to dopiero baza dla zastosowania niezbędnych operacji uczenia się.

Wyróżnia się szereg aspektów czynności czytania [3]. Aspekt ontologiczny. Określa

[1] O. K., Kuzniecow: Kształcenie umiejętności szybkiego czytania. *Życie Szkoły Wyższej* 1974, nr 6, s. 73.

[2] Por.: Кузнецов О. А., Коренев А. Н., Хронов Л. Н., Быстрое чмение „Вопросы кибернетики", Бытуск 39, Москва 1978, с. 54—70.

[3] Бринза В. Н. (red.), Организация умественного труда, Москва 1980, МИСиС, с. 194 i n.

on miejsce czytania w strukturze innych, powszechnych czynności człowieka, wielkich względnie małych grup społecznych. Ustala zadania, cele i treści czytania jako zjawiska społecznego.

Aspekt semantyczny. Obejmuje kompleks zagadnień dotyczących operacji logicznych stosowanych w toku pracy nad tekstem. Uchylanie się czytelnika od stosowania różnorakich operacji logicznych podczas czytania (porównywanie, analiza, synteza, uogólnianie, przekształcanie itp.) — jest podstawowym źródłem wielorakich niedostatków efektywności czytania. Owe niedostatki przejawiają się często w pasywności, tchórzostwie i nieekonomiczności myślenia oraz ogólnikowości przyswojonych informacji.

Aspekt syntaktyczny. Określa postawę czytelnika wobec składni czytanego tekstu. Im wyższy poziom leksykalny czytelnika, tym łatwiej i szybciej przebiega proces recepcji określonego tekstu.

Aspekt pragmatyczny. Sprowadza się on przede wszystkim do utrzymania samodyscypliny i odpowiedniego rytmu czytania oraz zwalczania złych nawyków powierzchownego czytania. Obejmuje również obowiązek pracy nad nowymi terminami, rozwijanie umiejętności wydobywania i zapamiętywania nowych terminów itp.

2. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA TEKSTU

Przez tekst najczęściej rozumie się zbiór słów utrwalonych graficznie, które tworzą określoną całość. Można go nazwać złożonym i wielowymiarowym systemem informacji.

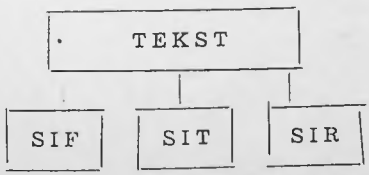
Dzieli się go na zewnętrzny i wewnętrzny [4].

Tekst zewnętrzny. Zamiennie nazywa się go formalnym. Jego głównymi parametrami są:

— długość słów (ilość liter, sylab)
— długość zdań i określeń
— liczba różnych określeń (czasowników i innych części mowy).

Parametry te stanowią podstawę formalnej analizy tekstu i nimi nie będziemy się zajmować.

Tekst wewnętrzny. Ustala się go na podstawie semantycznej analizy treści. Na treść tekstu składają się fakty, zagadnienia teoretyczne oraz związki zachodzące między faktami a teorią [5]. Rozszerzając powyższe można powiedzieć, że treść tekstu składa się z trzech systemów informacji: z systemu informacji faktograficznej (SIF), systemu informacji teoretycznej (SIT) oraz z systemu informacji refleksyjnej (SIR).



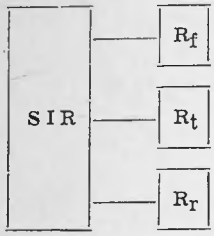
System informacji faktograficznej (SIF) obejmuje stwierdzone stany rzeczy, zdarzenia i zjawiska, które zostały utrwalone w określonym czasie i przy zachowaniu ustalonych oraz znanych warunków, metod i środków.

W zakres systemu informacji teoretycznej (SIT) wchodzą: pojęcia, definicje, klasyfikacje, prawa, hipotezy, wyjaśnienia i teorie. Do systemu informacji refleksyjnej

[4] Por. Бринза В. Н., Op. cit., s. 199 i n.
[5] Бринза В. Н., Op. cit., s. 200 i n.

(SIR) zalicza się: objaśnienia, poglądy, opinie, oceny, wnioski, postulaty, przewidywania, sugestie, interpretacje i inne.

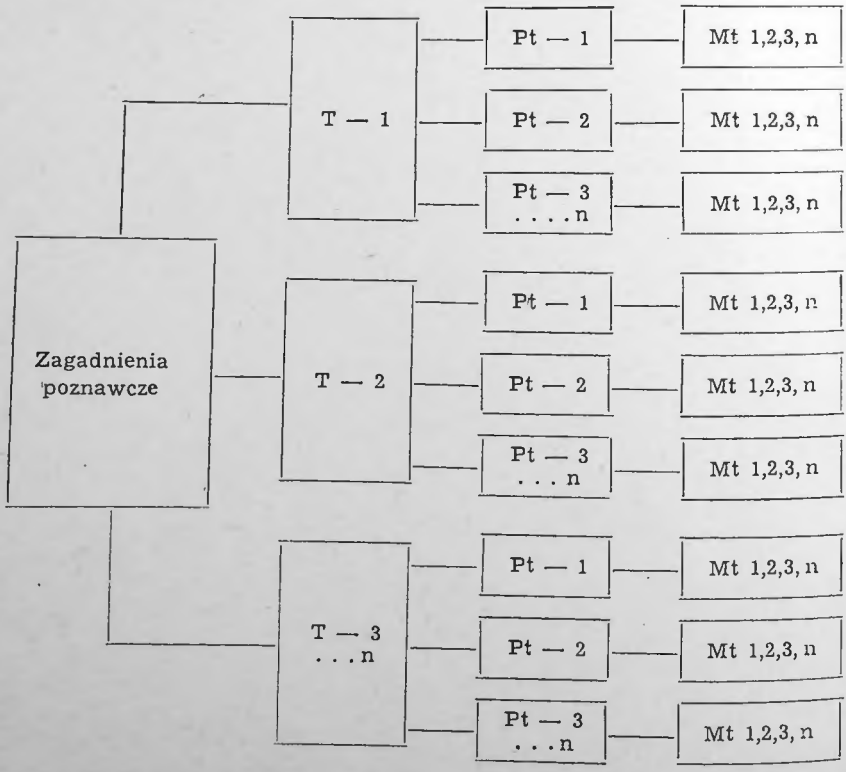
W systemie informacji refleksyjnej da się wyróżnić trzy jego podstawowe układy odniesienia, a mianowicie refleksję faktograficzną (R_f), refleksję teoretyczną (R_t) oraz refleksję na refleksję (R_r). Graficznie układy te przedstawiają się następująco:



Wiedza o systemach informacji, zawartych w potencjalnym tekście, posiada ważkie znaczenie natury praktycznej, i to nie tylko dla osób opanowujących określony tekst, lecz również dla tych wszystkich, którzy w celach upowszechnieniowych względnie naukowych utrwalają na piśmie przeczytane treści metodą kartkową.

Tekst jako złożony system wielopoziomowej informacji posiada swoją strukturę.

STRUKTURA TREŚCI TEKSTU



Jej składowymi są tematy, podtematy i mikrotematy[6]. Wyodrębnia się je metodą redukcji zagadnienia poznawczego do coraz prostszych jego elementów. W interesującym nas znaczeniu przez zagadnienie poznawcze rozumiemy ogół tematów, które składają się na treściowy zakres określonego tekstu. Elementami zagadnienia poznawczego są myśli wyrażające jego główne treści, czyli tematy (T). One z kolei rozpadają się na poszczególne kwestie nazywane podtematami (Pt), a te na kwestie jeszcze bardziej szczegółowe określane mikrotematami (Mt).

Na s. 580 przedstawiono procedurę wyodrębniania tych elementów w procesie uczenia się metodą strukturalizacji semantycznej tekstu (treści).

3. UCZENIE SIĘ METODĄ STRUKTURALIZACJI SEMANTYCZNEJ TEKSTU

Tok uczenia się metodą strukturalizacji semantycznej tekstu obejmuje: czytanie określonego tekstu, wyodrębnianie w nim mikrotematów, ich zapis, strukturalizowanie wyłuszczonych informacji oraz opracowanie struktury semantycznej tekstu.

Czytanie tekstu

Prezentowana metoda może mieć zastosowanie zarówno podczas uczenia się określonych informacji zmaterializowanych w formie drukowanej, jak i rękopisu. Jest czynnością nader złożoną i wielofazową. Otwiera ją czytanie tekstu będącego przedmiotem uczenia się. Owo czytanie, aby mogło przynieść zamierzony skutek, nie może być aktem jednorazowym. Z dialektycznego bowiem charakteru procesu rozumienia tekstu wypływa podstawowy wymóg — prawdziwe czytanie to czytanie wielokrotne! Przeprowadza się je każdy raz na innym poziomie. Pierwszy raz, żeby się zorientować w dziele, układzie jego treści. Drugi, by dzieło poddać krytyce. Dopiero trzecie czytanie, łącznie z wielokrotnymi nieraz powrotami do odpowiednich fragmentów — ma na celu wydobycie z tekstu tego, co może być przydatne czytelnikowi[7].

W zależności od wielkości i stopnia złożoności tekstu czyta się go w całości bądź z podziałem na sensownie wydzielone części. To drugie podejście jest szczególnie przydatne w procesie opanowywania tekstów naukowych.

Wyodrębnianie mikrotematów tekstu

Zgodnie z założeniem opisywanej metody dopiero w toku trzeciego czytania następuje wyodrębnianie z tekstu jego mikrotematów. Trzecie czytanie (pogłębione) jest bardzo rzadko ostatnim. Zwykle pewne fragmenty tekstu, nim zostaną dokładnie zrozumiane i wyprowadzone z nich adekwatne mikrotematy — czyta się wielokrotnie. Właśnie najczęściej podczas tych powrotów do tekstu następuje jego podmiotowe zinterioryzowanie, czego rezultatem jest zrozumienie, które stanowi podstawę przyswojenia określonych treści.

Regułą jest, że do każdej ważnej myśli zawartej w tekście wydziela się cechę oddającą jej sedno. Określiliśmy ją wcześniej mikrotematem. Zbiór w ten sposób przeiworzonych treści tworzy listę mikrotematów danego tekstu. Im więcej owych mikrotematów da się wydzielić z tekstu, tym większa szansa dokładniejszego i wszechstronniejszego opanowania określonej tematyki, a także gruntowniejsza podstawa pogłębionego przetwarzania informacji w kierunku jej pełnej strukturalizacji.

[6] Por. Бринза В. Н., Op. cit., s. 203 i n.
[7] Бринза В. Н., Op. cit., s. 189.

Strukturalizacja dotychczas przetworzonej informacji

Finalnym etapem opanowywania tekstu jest przetwarzanie wydzielonych mikrotematów w strukturę semantyczną. Tworzy się ją w oparciu o wcześniej przedstawione założenia teoretyczne, które zakładają, iż tekst składa się z informacji faktograficznej, teoretycznej i refleksyjnej zawartej w określonych tematach, podtematach i mikrotematach. Jej opracowanie ułatwia wzornik określony mianem diatekstu [8].

Prezentowaną metodę zilustrujemy uczeniem się bardzo łatwego tekstu, będącego opowiadaniem, pod tytułem „Na torze" [9]. Badania z tym związane przeprowadzono pod kierunkiem autora ze studentami opolskiej WSP. Jedna grupa czytała i opanowywała tekst sposobem tradycyjnym, druga zaś opisywanym. W każdej grupie udział brało po 10 studentów, którzy zgłosili się do badań na zasadzie dobrowolnego akcesu. Uczestnicy badań uczyli się indywidualnie w czasie nienormowanym.

A oto, jak przedstawia się jedna z wybranych list mikrotematów i diatekst „Na torze".

LISTA MIKROTEMATÓW TEKSTU „NA TORZE"

1. Stasiek i Kazik idą do szkoły
2. Chłopcy zatrzymują się przy torze
3. Zdziwienie braci
4. Podmyte tory
5. Przerażenie chłopców
6. Pierwsza decyzja chłopców
7. Bieg Staszka na stację
8. Naczelnik stacji oczekuje pociągu
9. Staszek informuje naczelnika o grożącym niebezpieczeństwie
10. Decyzja naczelnika
11. Pojęcie semafor
12. Określenie drezyny
13. Wyjazd drezyny na ratunek
14. Obawy ekipy ratowniczej
15. Rozważania Kazika
16. Nieudana próba rozpalenia ogniska
17. Kazik dostrzega nadjeżdżający pociąg
18. Rozpalenie ogniska przy użyciu zeszytu
19. Palacz spostrzega zamknięty semafor i jadącą naprzeciw drezynę
20. Maszynista zauważa ogień i człowieka dającego znaki ostrzegawcze
21. Gwałtowne zahamowanie pociągu
22. Przerażenie pasażerów
23. Kazik pokazuje maszyniście rozmyty nasyp
24. Maszyniści przy rozmytym nasypie kolejowym
25. Maszynista ocenia czyn Kazika
26. Pasażerowie na miejscu niedoszłej katastrofy
27. Kazik obiektem zainteresowania pasażerów
28. Chłopcy spóźniają się na lekcje
29. Nauczyciel usprawiedliwia uzasadnione spóźnienie chłopców.

[8] Diatekst — graficzna postać składowych semantycznej struktury tekstu. Od greckiego dia-, które w złożeniach znaczy tyle, co poprzez.

[9] Autor Julia Duszyńska: Na torze, w: W naszej gromadzie — podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy III szkoły podstawowej. Warszawa 1972, PZWS, s. 107—110.

DIATEKST „NA TORZE"

Poziom informacji	Tematy	Podtematy	Mikrotematy
1	2	3	4
I F	Fakty dotyczące skutków ulewy	Rozmyty nasyp, podmyte tory 1	4, 23, 24
	Fakty dotyczące chłopów	Droga do szkoły 2	1, 2
		Działania zmierzające do uniknięcia katastrofy pociągu 3	6, 7, 9, 16, 17, 18
		Spóźnienie się do szkoły 4	28
	Fakty dotyczące kolejarzy	Działania kolejarzy najbliższej stacji 5	8, 10, 13
		Zachowanie się obsługi parowozu 6	19, 20, 21
	Fakty dotyczące pasażerów	Reakcje na zdarzenie 7	22, 26, 27
I R-F	Refleksja	Refleksja chłopców na temat grożącego niebezpieczeństwa 8	3, 5
		Refleksja kolejarzy na fakty 9	14, 25
		Refleksja nauczyciela dotycząca postawy chłopców 10	29
I T	Temat = podtemat	Pojęcie semafor 11	11
		Określenie drezyna 12	12
I R-T	Refleksja	Ocena lepszej widoczności dymu niż ognia 13	15

Uwaga! Liczby figurujące w kolumnie „Mikrotematy" odpowiadają numerom mikrotematów na ich liście.

Podstawą oceny skuteczności uczenia się były wyniki testu, za którego poprawne rozwiązanie każdy badany mógł otrzymać maksymalnie 87 punktów.

Z przeprowadzonych badań wynika, że uczenie się metodą strukturalizacji semantycznej tekstu (treści) daje zdecydowanie lepsze efekty niż tradycyjne. Grupa ucząca się tą metodą uzyskała średnią arytmetyczną wyników wyższą o 17,8 punktów od grupy równoległej. Zastosowany test „t" Fishera wykazał, iż różnica ta jest bardzo istotna statystycznie[10], bowiem otrzymane $t = 3{,}828$, co przy 18 stopniach swobody jest większe od $t_{0{,}01} = 2{,}878$.

Także i inne parametry przemawiają na korzyść wypróbowanej metody. Otóż grupa innowacyjna na 870 możliwych punktów zdobyła 757, czyli 87,0%, natomiast tradycyjna — na tę samą maksymalną liczbę punktów — 579, a więc 65,6%. Wyniki indywidualne grupy innowacyjnej charakteryzowały się większym stopniem

[10] Por. J. P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Warszawa 1964, PWN, s. 543.

WYNIKI BADAŃ

Wskaźniki	Symbole wskaźników	Grupa tradycyjna	Grupa innowacyjna
Średnia arytmetyczna	x	57,9	75,7
Procent poprawności	%	65,6	87,0
Wariancja	S^2	152,5	41,9
Odchylenie standardowe	S	12,3	6,5
Średni czas uczenia się w minutach	xc	24,0	39,0

skupienia wokół wartości centralnej niż porównawczej. Dowodzą tego zastosowane miary zmienności. Godzi się podkreślić, iż suma kwadratów odchyleń od wartości średniej wyników w grupie innowacyjnej wyniosła 418,8 zaś w tradycyjnej aż 1524,8. W konsekwencji tego na niekorzyść tej ostatniej świadczą wielkości wariancji i odchylenia standardowego. Oznacza to, że grupa ucząca się sposobem tradycyjnym uzyskała wielce zróżnicowane wyniki indywidualne.

Jednocześnie badania te wykazały, iż uczenie się metodą strukturalizacji semantycznej tekstu trwa dłużej od tradycyjnego. Nie przesądza to o jej dydaktycznej przydatności. Praktyka bowiem dowodzi, iż z reguły następstwem krótkotrwałego uczenia się są jego nikłe efekty.

*

Praktyczne wykorzystanie przedstawionego modelu metody uczenia się wymaga dokładnej orientacji w jego podstawach teoretycznych oraz opanowania umiejętności w zakresie posługiwania się niezbędnymi wzornikami strukturalizacji receptowanej treści. Toteż zrozumienie istoty metody i wykorzystanie jej w procesie samodzielnego lub kierowanego uczenia się każdorazowo jest uzależnione od odpowiedniego stanu rozwoju intelektualnego potencjalnego użytkownika. Wobec tego jej adresatami są przede wszystkim uczniowie wyższych klas pełnych szkół średnich oraz studenci.

MARIAN SŁAWIŃSKI
WROCŁAW

TREŚCI KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO W PROCESIE PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO

Rozważając zagadnienie treści kształcenia oraz zajęcia dydaktyczne warunkujące współcześnie rozumiane przygotowanie do pracy zawodowej, należy brać pod uwagę nie tylko cele kształcenia zawodowego, ale także cele kształcenia ogólnego i politechnicznego. Wiadome jest przecież, że istnieje zasadnicza różnica między modelem dydaktyczno-wychowawczym szkoły ogólnokształcącej i zawodowej. Wynika to z odmienności celów obu szkół. T. Nowacki twierdzi, że głównym celem szkoły ogólnokształcącej jest rozumienie przez uczniów świata i do tego służy zaznajamianie z wiedzą pojętą jako główny środek formowania świadomości uczniów i ich postaw, z kolei w szkole zawodowej jako cel przeważa przygotowanie

do działalności praktycznej lub teoretycznej, a rozumienie stanowi tylko warunek skutecznego działania [1]. Działanie praktyczne w szkole zawodowej pozwala na prawidłowe rozumienie zdobytej wiedzy. Jest to niezbędny warunek kształtowania właściwej postawy wobec pracy człowieka i jej wytworów, a poza tym działalność praktyczna w dydaktyce szkoły zawodowej wysuwa na plan pierwszy rozwijanie umiejętności, a nie opanowanie wiedzy. Stąd umiejętności umysłowe i praktyczne w szkole zawodowej stanowią o istocie rzeczy. O przewadze umiejętności umysłowych lub praktycznych decyduje odpowiedni układ dobranych treści kształcenia zawodowego wynikający z treści oraz charakterystyki zawodowej danego zawodu. Treści kształcenia zawodowego wynikają również z celów cząstkowych całego systemu oświaty, jakie stawia się kształceniu ogólnemu (szkołom podstawowym, liceom ogólnokształcącym i innym formom oświatowym) i zawodowemu. Treści kształcenia powinny odzwierciedlać aktualne, przyszłe i przewidywane potrzeby życia społecznego, zawodowego i kulturalnego kraju, a także potrzeby poszczególnych jednostek. Powinny one posiadać również duże walory wychowawcze i poznawcze. W dydaktyce krajów socjalistycznych kryteria doboru treści kształcenia zostały najpełniej określone [2]. Pedagogika socjalistyczna preferuje te teorie doboru i układu treści kształcenia, które opierają się na założeniu integralnego związku poznania z działaniem. Oznacza to, że treści kształcenia powinny spełniać zarówno funkcje kształcące, jak i wychowawcze [3].

W polskiej pedagogice przyjmuje się, że dobór treści nauczania powinien spełniać kryteria społeczno-polityczne, zawodowe oraz psychologiczno-pedagogiczne. Wymagania społeczno-polityczne zakładają przygotowanie uczniów do działalności społeczno-politycznej. W działalności tej chodzi między innymi o udział w rządzeniu państwem, o umiejętność ponoszenia odpowiedzialności za sprawy publiczne tak, aby młodzież stała się w przyszłości pełnoprawnym partnerem administracji państwowej, biorącej udział w rozwiązywaniu istotnych problemów społecznych, zawodowych, kulturalnych i innych. Chodzi ponadto o to, by wiedza zdobyta z odpowiednio dobranych treści kształcenia umożliwiła uczniom jako przyszłym robotnikom, rolnikowm i inteligentom pracującym czy rzemieślnikom skuteczne wypełnianie ich określonych zadań.

Zależność treści kształcenia od wymagań zawodowych i naukowych jest coraz większa. Znajomość podstaw nauk i rozwoju technicznego uważa się za fundament wykształcenia ogólnego i zawodowego, a opanowanie naukowego poglądu na świat za najważniejszy składnik przygotowania do życia indywidualnego i społecznego. Treści kształcenia muszą uwzględniać aktualny stan odpowiednich dyscyplin naukowych, ich perspektywy rozwoju, zakres treści nauczania przedmiotów ogólnokształcących, a zwłaszcza przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Treści kształcenia powinny być systematycznie weryfikowane w celu wprowadzenia nowej wiedzy i umiejętności w miejsce już nieaktualnych. Jest to nieodzowny warunek zachowania ścisłej więzi między szkołą a życiem.

Stwierdzenia te prowadzą do zasady jednolitości (stabilności) i różnicowania (zmienności) treści nauczania w szkołach zawodowych. Względy organizacyjne kształcenia zawodowego narzucają stabilność treści nauczania, natomiast szybkie tempo życia społecznego i gospodarczego wymagają zmienności treści. Stąd też pewna część treści nauczania zawartych w programach nauczania musi mieć

[1] T. Nowacki: Miejsce i funkcje podręczników w procesie kształcenia zawodowego, w: Podręcznik w nowym systemie kształcenia zawodowego (Praca zbiorowa pod red. St. Kaczora i F. Polaszka). Warszawa 1978 r., WSiP, s. 12.

[2] T. Lewowicki: Indywidualizacja kształcenia — dydaktyka różnicowa. Warszawa 1977, PWN, s. 171.

[3] T. Nowacki: Z. Wiatrowski (red.): Mały słownik pedagogiki pracy, cz. II, Warszawa 1978, s. 72.

charakter stabilny, a część zmienny. Zasada stabilności i różnicowania treści nauczania w szkołach zawodowych wprowadzana jest już od kilku lat. Przy ustaleniu treści kształcenia zawodowego należy brać pod uwagę swoistość tego kształcenia, jego model, charakterystyki przyszłych uczniów szkoły zawodowej, rozwój gospodarczy kraju, kierunki i tempo zmian życia społecznego, a także zainteresowania młodego pokolenia. F. Polaszek[4] uważa, że zasada naukowości treści kształcenia w przyszłej szkole zawodowej będzie spełniona wówczas, gdy uwzględni się funkcję diagnostyczną, prognostyczną i instrumentalną. Funkcja diagnostyczna spełniać musi warunek wierności faktom, a przekazywana uczącym się wiedza powinna być zgodna z rzeczywistością. Wprawdzie faktografia jest podstawą treści kształcenia zawodowego, to jednak programy nauczania nie mogą spełniać tylko funkcji diagnostycznej. Byłoby to zbyt jednostronne. Dlatego faktografia powinna być w znacznej mierze podporządkowana prognozie. Dobrane treści kształcenia zawodowego powinny zawierać nie tylko fakty, ale także dowody, interpretacje, sposoby rozumowania. Treści te powinny ukazywać trendy rozwojowe wyprowadzone z aktualnej rzeczywistości, traktować aktualny stan techniki jako wypadkową wielu czynników, z których gospodarczy i społeczny ma dominujące znaczenie. Aby treści kształcenia zawodowego odpowiadały funkcji instrumentalnej, muszą odzwierciedlać wzór postępowania naukowego i ukazywać treści przedmiotowe na tle rozwoju nauki. Muszą się ponadto przejawiać w odsłanianiu warsztatu naukowego w najatrakcyjniejszych etapach postępowania badawczego. Funkcja diagnostyczna powinna się przejawiać głównie na niższych stopniach kształcenia zawodowego, a funkcja prognostyczna i instrumentalna na wyższych (licea zawodowe, technika i policealne studia zawodowe).

Przy doborze treści kształcenia uwzględnia się ponadto wymagania psychologiczne. Chodzi tu między innymi o dostosowanie treści nauczania do możliwości percepcyjnych uczniów w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania. Dobierając treści nauczania należy również uwzględniać dydaktyczne zasady nauczania, a zwłaszcza świadomej aktywności, wiązania teorii i praktyki, poglądowości, przystępności, systematyczności i logicznej kolejności (w tym korelacji i stopniowania trudności), trwałości wiedzy i umiejętności. Treści kształcenia zawodowego powinny uwzględniać zasadę elastyczności i sterowności, zasadę kształcenia ustawicznego, zasadę uczeblowości i zasadę selektywności[5].

W dydaktyce przyjęto trzy układy treści kształcenia — liniowy, koncentryczny i spiralny[6]. Układ (system) jest to zbiór skończonej liczby elementów (rzeczy, zdarzeń, cech, pojęć, twierdzeń) pod pewnymi względami jednorodnych, między którymi zachodzą określone relacje (stosunki, związki, sprzężenia, zależności)[7]. Układ ten stanowi określoną całość, którą da się wyodrębnić pod tym względem z otoczenia bądź z szerszego zbioru. Poza wymienionymi układami treści kształcenia mogą być inne — na przykład w nauczaniu programowanym. J. S. Bruner[8] uważa, że program nauczania powinno się tworzyć opierając się na centralnych zagadnieniach, na zasadach i wartościach uznanych przez społeczeństwo za godne

[4] F. Polaszek: Założenia organizacyjno-programowe (projekt), w: Treści kształcenia i wychowania w szkołach zawodowych. Warszawa, maj 1980 r., IKZ (maszynopis), s. 4.

[5] Koncepcja reformy kształcenia zawodowego kadr dla potrzeb gospodarki narodowej i kultury (projekt III wersji). Warszawa, wrzesień 1979, s. 10.

[6] T. Lewowicki: Indywidualizacja kształcenia — dydaktyka różnicowa. Warszawa 1977, PWN, s. 178.

[7] R. Radwiłowicz: Główne założenia i problemy, w: Treści nauczania a rozwijanie samodzielności (Praca zespołowa pod redakcją R. Radwiłowicza), Warszawa 1974, WSiP, s. 16—17.

[8] J. S. Bruner: Proces kształcenia. Warszawa 1964, PWN, s. 55.

stałego zainteresowania. Wymienione trzy układy treści kształcenia funkcjonują w polskim szkolnictwie zawodowym, ale ze względów organizacyjnych nie zawsze właściwie. Obowiązujące aktualnie programy nauczania utrudniają prawidłowe funkcjonowanie przyjętych układów treści.

Bardzo istotną sprawą jest struktura dobranych treści kształcenia. Pojęcie struktury treści nauczania jest w zasadzie jednoznacznie interpretowane przez dydaktyków. Nazwą „struktura" oznaczamy układ związków zachodzących między elementami nieprzypadkowego zbioru[9] albo strukturą dydaktyczną nazywamy relacje między treściami[10]. R. Radwiłowicz[11] strukturę treści nauczania traktuje jako zbiór relacji między elementami układu treści jakiegoś przedmiotu nauczania lub jego działu oraz między tymi elementami a całością układu, relacji istotnych z punktu widzenia założonych celów pedagogicznych. Gdy struktura dotycząca treści nauczania pod wybranym względem spełnia w sposób optymalny przyjęte cele, to możemy ją wówczas uznać za strukturę optymalną tychże treści nauczania. Strukturyzacja treści nauczania jest bardzo ważnym zagadnieniem w procesie nauczania i uczenia się. „Dobre nauczanie, które kładzie nacisk na strukturę przedmiotu, jest prawdopodobnie bardziej wartościowe dla mniej zdolnego ucznia niż dla utalentowanego, pierwszy z nich jest bowiem bardziej narażony na szkodliwość niewłaściwych metod"[12].

Strukturyzacja treści w nauczaniu zaczyna się znacznie wcześniej, nim uczeń zetknie się z materiałem. Dokonywana jest ona w czasie opracowywania programu nauczania i przygotowywania środków dydaktycznych. To, co szkoła oferuje uczniowi, ma już określoną i zazwyczaj nieprzypadkową strukturę. W szkole zawodowej określona struktura treści kształcenia ma wpływ na strukturę zawodu (umiejętności i wiadomości kierunkowe oraz ogólne), jaki uczeń zdobywa. Również w sytuacjach uczenia się nie zamierzonego i nie ujętego w określone ramy instytucjonalne to, co ma rzeczywistą wartość w bogaceniu naszego doświadczenia, charakteryzuje się najczęściej określoną strukturą. „Uchwycenie struktury przedmiotu jest to zrozumienie go w taki sposób, jaki pozwala na sensowne powiązanie z nim wielu elementów. Krótko mówiąc, uczyć się struktury — to uczyć się tego, jak rzeczy są wzajemnie powiązane"[13].

Szkoła podstawowa i liceum ogólnokształcące dają w zasadzie wykształcenie ogólne. Szkoły te powinny również zapewnić wykształcenie politechniczne. Na przygotowanie zawodowe składają się następujące treści i zajęcia:

a) treści ogólnokształcące,
b) treści ogólnozawodowe,
c) treści zawodowe specjalistyczne,
d) zajęcia praktyczne (praktyczna nauka zawodu),
e) zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne,
f) praktyki zawodowe.

Współczesna szkoła zawodowa w Polsce realizuje wszystkie te treści równolegle (równocześnie). Natomiast współczesna szkoła ogólnokształcąca (podstawowa i średnia) jak dotąd słabo realizuje treści kształcenia politechnicznego. W związku z tym szkoła zawodowa musi realizować również i te treści nauczania, co nie ułatwia jej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Mówiąc o treściach kształcenia (nauczania i uczenia się) spróbuję je zdefiniować. Wg „Małego słownika pe-

[9] T. Nowacki: Teoretyczne podstawy opracowań metodycznych. Wrocław 1976, Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo, s. 85.
[10] Tamże, s. 89.
[11] R. Radwiłowicz: Główne założenia i problemy, w: Treści nauczania a rozwijanie samodzielności (Praca zespołowa pod redakcją R. Radwiłowicza), Warszawa 1974, WSiP, s. 17.
[12] J. S. Bruner: Proces kształcenia. Warszawa 1964, PWN, s. 15.
[13] J. S. Bruner: Proces kształcenia, s. 13.

dagogiki pracy" treści kształcenia obejmują zasób faktów, pojęć, prawidłowych związków i teorii przekazywanych przez nauczyciela oraz bezpośrednio opracowywanych przez uczniów w procesie kształcenia [14]. Za treści kształcenia uważa się także metody i procesy naukowego myślenia i działania, technikę pracy umysłowej i fizycznej. Treści kształcenia stanowią podstawę osiągania celów pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz podstawę pedagogicznego oddziaływania na ucznia.

T. Nowacki [15] uważa, że kształcenie ogólne obejmuje obok rozwijania umysłowego kształcenie moralne, estetyczne, politechniczne i fizyczne. Kształcenie ogólne ma na celu zaznajomienie uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, kształtowanie naukowego poglądu na świat opartego na znajomości praw przyrody i rozwoju społecznego, wdrażanie do systematycznego samokształcenia, a tym samym do kształcenia ustawicznego oraz zaznajomienia uczniów z naukowymi podstawami produkcji i organizacji pracy w zakresie najważniejszych dziedzin wytwórczości, a także wyposażenie uczniów w umiejętności posługiwania się najprostszymi maszynami i narzędziami. Kształcenie to, choć obejmuje szeroki zakres wiedzy i zjawisk, z konieczności ograniczone jest do najbardziej podstawowych problemów z poszczególnych dziedzin. Stąd też należy stwierdzić, że wykształcenie ogólne uzyskiwane w szkole podstawowej i w liceum ogólnokształcącym spełnia rolę przygotowawczą do dalszego kształcenia. Podobną rolę pełni kształcenie ogólne realizowane poprzez blok przedmiotów ogólnokształcących, a także częściowo przez blok przedmiotów ogólnozawodowych w poszczególnych typach szkół zawodowych.

Między kształceniem ogólnym i zawodowym nie ma żadnych sprzeczności ani też wyraźnej granicy. Kształcenie ogólne stanowi podbudowę do kształcenia zawodowego, pełniąc tym samym funkcję narzędzia w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności, a w konsekwencji przygotowania do pracy zawodowej. Kształcenie ogólne i zawodowe realizowane w szkole i przez całe życie pozwala człowiekowi dochodzić do wszechstronnie rozwiniętej osobowości.

Na podstawie dotychczasowych rozważań oraz na przykładzie badanych przeze mnie szkół mechanicznych można określić funkcję każdego bloku przedmiotów (treści) nauczania — uczenia się oraz zajęć mających wpływ na przygotowanie do pracy zawodowej.

W polskim systemie szkolnictwa zawodowego treści kształcenia ogólnego stanowią poważną część programu nauczania. Szkolnictwo to jest zróżnicowane i daje przygotowanie do zawodu o różnym zakresie i poziomie (tabela). W szkołach zawodowych o kierunku mechanicznym kształcenie ogólne realizuje się przez nauczanie — uczenie się:

— języka polskiego, rosyjskiego i innych języków obcych, historii, propedeutyki nauki o społeczeństwie, wychowania obywatelskiego, geografii gospodarczej i podstaw nauk politycznych,

— matematyki, fizyki, chemii i zajęć fakultatywnych,

— mechaniki technicznej, rysunku technicznego, maszynoznawstwa, części maszyn, elektrotechniki, technologii metali (materiałoznawstwa i metaloznawstwa), termodynamiki technicznej, automatyki przemysłowej oraz podstaw psychologii, socjologii i organizacji pracy, gospodarki przedsiębiorstw, bezpieczeństwa, higieny i prawa pracy,

— wychowania fizycznego i przysposobienia obronnego.

Na wykształcenie ogólne wpływają również treści wychowania estetycznego — realizowane w procesie nauczania wszystkich przedmiotów (w tym teoretycznych

[14] T. Nowacki i Z. Wiatrowski (red.): Mały słownik pedagogiki pracy. Cz. II, Warszawa 1978, s. 71.

[15] T. Nowacki: Podstawy dydaktyki zawodowej. Warszawa 1977, PWN, s. 62.

zawodowych i zajęć praktycznych), a także zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Wymienione przedmioty występują nie we wszystkich typach szkół zawodowych o kierunku mechanicznym. Na przykład w zasadniczej szkole zawodowej lub w policealnym studium zawodowym wystąpią tylko niektóre z nich.

Pierwsza grupa przedmiotów ma na celu między innymi przygotowanie uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz do korzystania z dorobku i wartości kultury narodowej.

Druga grupa przedmiotów pozwala uczniom zrozumieć otaczający nas świat, daje naukowe podstawy współczesnej techniki i stanowi podbudowę do nauczania przedmiotów zawodowych.

Trzecia grupa wymienionych przedmiotów to przedmioty ogólnozawodowe. Stanowią one rozszerzenie i pogłębienie, a szczególnie praktyczne zastosowanie wiedzy i umiejętności z matematyki, fizyki oraz chemii.

I wreszcie czwarta grupa przedmiotów służy wszechstronnemu i prawidłowemu rozwojowi fizycznemu uczniów, zwiększaniu ich sprawności w pracy, rozwijaniu zainteresowań sportowych i turystycznych oraz zapoznawaniu z zasadami obronności kraju.

Kształcenie ogólne w procesie kształcenia zawodowego realizuje się również

ZESTAWIENIE GODZIN PRZEDMIOTÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH BADANYCH SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Nazwa szkoły	Podbudowa	Zawód (specjalność)	Całkowita liczba godzin wszystkich przedmiotów nauczania (wg planów nauczania obowiązujących)		Całkowita liczba godzin wszystkich przedmiotów ogólnokształcących wg planów nauczania obowiązujących (w godz. i % w stosunku do ogólnej liczby godzin)			
			do 25.I.1977r.	od 25.I.1977r.	do 25.I.1977r.	%	od 25.I.1977r.	%
Zasadnicza Szkoła Zawodowa	Szkoła podstawowa I	tokarz	3638	3774	1054	28,8	1054	27,8
		monter urządzeń chłodniczych	4632	3740		22,8		28,2
Liceum Zawodowe	—„—	mechanik obróbki skrawaniem	4912	4910	2512	50,8	2416	49,1
		mechanik bud. i naprawy maszyn, a od 25.I. 1977 r. mechanik napr. maszyn i urządzeń		4618				52,2
Technikum Mechaniczne	—„—	urządz. chłodnicze	5996	5802	2726	45,6	2688 I	46,1
		obróbka skrawaniem	5898	5832		46,2		45,8
Policealne Studium Zawodowe	Liceum Ogólnokształcące	urządz. chłodnicze	2620	2100	268	10,3	268	12,8
		obróbka skrawaniem		2060				13,0
		spawalnictwo	2622	2136		10,20		12,6

Uwaga: Wymiar godzin w liceum ogólnokształcącym (kierunek ogólny) przeznaczonych na przedmioty ogólnokształcące wraz z wychowaniem technicznym wynosi 4222 godz. (w całym cyklu nauczania).

poprzez zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. W charaterystykach zawodowych i planach nauczania poszczególnych typów szkół zawodowych o kierunku mechanicznym stanowiących jeden z układów odniesienia przygotowania zawodowego istnieją znaczne różnice w wymiarze czasu przeznaczonego na przedmioty ogólnokształcące. Wynika to z układu i doboru treści charakterystycznych dla każdego kierunku i poziomu kształcenia zawodowego. Na przykład wykształcenie ogólne absolwenta zasadniczej szkoły zawodowej (kwalifikowanego robotnika), choć poszerzone o wiedzę ogólną zawartą w bloku przedmiotów zawodowych, jest stosunkowo niskie (tabela). Nieco lepiej problem ten przedstawia się w liceach zawodowych. W związku z obecnymi tendencjami w zakresie możliwie szerokiego ogólnego wykształcenia robotników wykwalifikowanych Ministerstwo Oświaty i Wychowania w roku szkolnym 1977/78 wprowadziło dla wszystkich typów szkół zawodowych nowe plany nauczania [16]. W planach tych wymiar godzin zajęć praktycznych dla wszystkich zasadniczych szkół zawodowych ujednolicono i uzależniono od wieku zgodnie z Kodeksem Pracy [17]. Szerszy zakres przedmiotów ogólnokształcących w liceach zawodowych zwiększa wykształcenie ogólne uczniów tych szkół w stosunku do uczniów zasadniczej szkoły zawodowej. Absolwent liceum zawodowego (kwalifikowany robotnik z maturą) nie osiąga jednak wykształcenia ogólnego uzyskanego przez absolwenta liceum ogólnokształcącego, choć jest ono poszerzone o wiedzę ogólną zawartą w treściach przedmiotów zawodowych. Mimo to wykształcenie ogólne absolwenta liceum zawodowego jest stosunkowo wysokie, a tym samym zgodne z istniejącym trendem przygotowania do pracy zawodowej, wynikającym z potrzeb rewolucji naukowo-technicznej w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym.

W aktualnym systemie szkolnictwa zawodowego technika pięcioletnie dają lepsze wykształcenie ogólne niż poprzednio wymienione szkoły. Jednak liczba godzin przeznaczona w technikum na przedmioty ogólnokształcące w stosunku do liceum ogólnokształcącego wynosi zaledwie około 63% (tabela 1). Wykształcenie ogólne absolwenta pięcioletniego technikum nie dorównuje jednak wykształceniu uzyskiwanemu w liceum ogólnokształcącym, mimo że jest poszerzone o wiedzę ogólną zawartą w treściach przedmiotów zawodowych. Wykształcenie to wydaje się być zgodne z aktualnymi tendencjami przygotowania do pracy zawodowej. Długi cykl nauczania w technikum 5-letnim jest jednak kłopotliwy ze względu na trudności w bieżącym wprowadzaniu ewentualnych zmian do programu nauczania, jak również do procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nie ułatwia też szybkiej oceny przydatności zawodowej absolwentów tej szkoły, a także nie sprzyja doskonaleniu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Dobrane treści nauczania, ich układ i struktura wskazują, że absolwent technikum 5-letniego jest raczej przygotowany do podejmowania studiów wyższych niż do pracy zawodowej na określonym stanowisku roboczym. Według aktualnie obowiązujących planów i programów nauczania uczeń technikum zawodowego pięcioletniego zdobywa przede wszystkim wykształcenie ogólne, a następnie teoretyczne zawodowe. Utwierdza nas w tym przekonaniu i to, że wprowadzono do technikmu zajęcia fakultatywne, które przeznaczone są na usystematyzowanie i problemowe powtórzenie całokształtu materiału nauczania przedmiotów wchodzących w zakres drugiej części egzaminu dojrzałości. Interesujące pod względem wykształcenia ogólnego jest technikum trzyletnie na podbudowie zasadniczej szkoły zawodowej. Według liczby godzin

[16] Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 25 stycznia 1977 r. (Nr KZ2-0161-2/77).

[17] Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 20 września 1974 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz. U. z dnia 19 października 1974 r., nr 37, poz. 219), w: Kodeks Pracy oraz przepisy wykonawcze i związkowe, Wydawnictwo Prawnicze — Warszawa 1975 r., s. 135—140.

(dla porównania biorąc pod uwagę przedmioty ogólnokształcące w zasadniczej szkole zawodowej oraz w technikum łącznie) wykształcenie ogólne uzyskane w technikum pięcioletnim i trzyletnim na podbudowie zasadniczej szkoły zawodowej jest identyczne, choć w drugim przypadku trwa ono aż sześć lat.

Bardzo interesujące pod względem treści kształcenia ogólnego jest jednoroczne i dwuletnie policealne studium zawodowe. Jednoroczne policealne studia zawodowe przygotowują robotników kwalifikowanych, zaś dwuletnie — techników. Uczniowie policealnych studiów zawodowych ze wszystkich dotąd rozpatrywanych szkół zawodowych mają najlepsze wykształcenie ogólne. Wykształcenie to uzyskali oni głównie w czteroletnim liceum ogólnokształcącym, a następnie w policealnym studium zawodowym, które z kolei poszerzone zostało o wiedzę ogólnozawodową. Na rozwój tej wiedzy mają wpływ takie przedmioty, jak podstawy nauk politycznych i obrona cywilna. Należy zwrócić uwagę, że na realizację treści ogólnokształcących w policealnych studiach zawodowych łącznie z liceum ogólnokształcącym przeznacza się aż 4490 godzin. Jest to 4,25 razy więcej niż w zasadniczej szkole zawodowej, 1,85 razy więcej niż w liceum zawodowym i 1,67 razy więcej niż w technikum pięcioletnim czy trzyletnim na podbudowie zasadniczej szkoły zawodowej. Jest to niespotykany przypadek wykształcenia ogólnego ucznia szkoły zawodowej. Wykształcenie technika mechanika w dwuletnim policealnym studium zawodowym jest bardziej ogólne i różni się zasadniczo od wykształcenia technika mechanika uzyskanego w technikum pięcioletnim czy trzyletnim na podbudowie zawodowej. Wykształcenie technika mechanika w dwuletnim policealnym studium chanika w policealnym studium zawodowym sprowadza się głównie do kształcenia zawodowego (teoretycznego i praktycznego). Na podstawie dotychczasowej analizy treści kształcenia ogólnego można dostrzec ich funkcję, jaką spełniają w procesie przygotowania do pracy zawodowej. Zauważa się tu ich obszar i zakres dla każdego kierunku i poziomu kształcenia zawodowego.

RECENZJE Z KSIĄŻEK

HEINZ GRASSEL I KURT R. BACH: KINDER UND JUGENDSEXUALITÄT. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1979, 310 str.

Zagadnienie wychowania seksualnego nie doczekało się wyczerpującego opracowania w polskiej pedagogice. Ostatnią poważniejszą pracę na ten temat napisał chyba jeszcze Dryjski w okresie międzywojennym. Myślę, że dlatego warto się zapoznać z treścią obszernej niemieckiej monografii wymienionych wyżej autorów.

Cel wychowania seksualnego został określony jako: 1) rozwój zdolności do partnerstwa między płciami oraz sensowne i szczęśliwe wzmocnienie życia własnego i partnera, 2) wyposażenie w wiedzę seksuologiczną, w wiedzę o małżeństwie i życiu rodzinnym, 3) przygotowanie własnych dzieci do życia płciowego. Obowiązują w wychowaniu normy odpowiedzialności za życie intymne, wzajemnego zaufania, zrozumienia i miłości.

Za brak dotychczasowych badań w tej dziedzinie autorzy uważają oderwanie ich od tła społeczno-kulturalnego i ograniczenie się do strony biologicznej. Za najwybitniejszego współczesnego seksuologa uważają Amerykanina A. C. Kinseya (1894—1956).

Na początku książki omówione są anatomiczne i fizjologiczne aspekty rozwoju seksualnego, z kolei oparty na badaniach własnych i innych badaczy rozwój płciowy współczesnego pokolenia dzieci i młodzieży. Uderza od r. 1946 przyspieszenie u dziewcząt miesiączkowania, które przeciętnie rozpoczyna się w wieku 12,6 lat (w Polsce w 12,8 roku życia według danych Kozakiewicza). Występuje wcześniej u dziewcząt z miasta aniżeli u dziewcząt wiejskich, wcześniej u dziewcząt z lepiej sytuowanych domów. Stosunkowo wcześnie młodzież zaczyna życie płciowe. W młodych małżeństwach 98% małżonków miało stosunki przedmałżeńskie, które trwały od jednego miesiąca do trzech lat, nieraz z kilkoma partnerami. Większość młodzieży przeżyła swój pierwszy stosunek płciowy między 16 a 18 rokiem życia, a więc wcześniej, niż to bywało w poprzednich pokoleniach. Autorzy nie zauważyli ujemnych skutków wczesnego zapoczątkowania życia płciowego. Im wyższe wykształcenie dziewcząt, tym później dochodzi do pierwszego stosunku. Dziewczęta używają środków zapobiegawczych dopiero z chwilą regularnego utrzymywania stosunków. Rodzice na ogół wiedzą o tym i zachowują wobec tego postawę tolerancyjną, jedynie część (34%) jest im przeciwna. Wcześniej niż dawniej zawiera się też małżeństwa, mężczyźni przeciętnie w 23,1 roku życia, kobiety w 21,3 roku życia.

Zachowanie seksualne jest nie tylko wrodzone, ale i wyuczone, nie tylko biologicznie, ale i społecznie uwarunkowane. Do metod wychowania seksualnego autorzy zaliczają pouczenie, poradnictwo, kształtowanie postaw. Stoją na stanowisku, że nie wolno zmuszać do abstynencji płciowej przed zawarciem małżeństwa, należy jednak radzić powstrzymywanie się od stosunków, dopóki młodzież nie dojrzeje fizycznie, psychicznie i społecznie. Koedukacja ułatwia kontakty chłopców i dziewcząt, pozwala im zrozumieć się wzajemnie, tym samym przygotowuje do wychowania seksualnego.

Zdaniem autorów wychowanie seksualne nie może pozostać autonomicznym zakresem wychowania, wiąże się z wychowaniem moralnym, społecznym, intelektualnym, jest immanentnym składnikiem wychowania. W związku z tym i w na-

uczaniu szkolnym nie wystarczy wprowadzenie oddzielnego przedmiotu seksuologicznego, ale konieczne jest włączenie się innych przedmiotów do wychowania seksualnego, zwłaszcza biologii, literatury, etyki, nauk społecznych. Autorzy wysuwają 15 kręgów tematycznych do opracowania na lekcjach, w tym zagadnienia zapobiegania ciąży i planowania rodziny omawiać należałoby począwszy od klasy VIII. Zalecają zapraszać ekspertów do omówienia niektórych tematów i przeprowadzenia dyskusji, a raczej udzielania odpowiedzi na pytania.

Pouczenia winny się odbywać zgodnie z określonymi zasadami, np. zasadą uwzględnienia właściwego stopnia rozwojowego ucznia, zasadą jasności i prawdziwości, według której nie wolno żadnego pytania pozostawić bez odpowiedzi, zasadą rzeczowości, zasadą poszanowania norm społecznych, zasadą kultywacji, która odwołuje się do słów Karola Marksa, że specyficznie ludzkie jest wszystko to, co odróżnia człowieka od zwierzęcia. Poszczególne elementy wychowania seksualnego powinny przebiegać przez trzy ogniwa: 1) zapoznanie z wiedzą seksuologiczną przy pomocy wykładu, lektury lub filmu, 2) dyskusję pod kierunkiem nauczyciela lub zaproszonego eksperta (lekarza, pracownika poradni planowania rodziny, psychologa), 3) uogólnienie w postaci sądu wartościującego (normy). Konieczne jest zachowanie taktu. Niedopuszczalne jest wnikanie w intymne przeżycia uczniów, wypytywanie o nie, zawstydzanie.

Pierwsze uświadomienie odbywa się w domu rodzinnym. Pod tym względem w Niemieckiej Republice Demokratycznej wiele się zmieniło w ciągu ostatnich 20 lat. O ile jeszcze w r. 1961 tylko 10% rodziców wprowadzało tam swoje dzieci w wiedzę o pochodzeniu dzieci, to w r. 1972 już jedna trzecia, w r. 1976 zaś 48%. Ale jeszcze w r. 1972 aż 20% opowiadało dzieciom bajeczkę o bocianie.

Pod koniec książki autorzy omawiają realizację wychowania seksualnego w różnych państwach socjalistycznych. Jest tam również obszerne i kompetentne omówienie tego zagadnienia w Polsce, wykorzystujące głównie nasz program przygotowania do życia w rodzinie.

Zasługą autorów jest zwrócenie uwagi na zmienioną sytuację związaną z akceleracją rozwoju płciowego współczesnej młodzieży i na konsekwencję tegoż dla wychowania. Szkoła przy zachowaniu należnego taktu musi się w te sprawy bardziej angażować niż dotychczas.

Ludwik Bandura

TADEUSZ LEWOWICKI: KSZTAŁCENIE UCZNIÓW ZDOLNYCH
Warszawa, WSiP 1980, str. 173.

Bardzo rzadko pojawiają się u nas w literaturze pedagogicznej książki powstające na bazie określonych potrzeb społecznych, prezentujące analizę najbardziej aktualnych z punktu widzenia działalności naszego systemu oświaty i wychowania problemów oraz wskazujące realne — bo wynikające z przeprowadzonych na szeroką skalę studiów — możliwości ich rozwiązania.

Do takich książek zaliczyć niewątpliwie należy wydaną ostatnio przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne pracę Tadeusza Lewowickiego: „Kształcenie uczniów zdolnych". Jak wynika z tytułu, dotyczy ona jednego z centralnych problemów polityki oświatowej w naszym kraju, mającego na celu maksymalne wykorzystanie tego potencjału każdego społeczeństwa, jakimi są zdolności ludzkie. Najogólniej można powiedzieć, że jego rozwiązanie polegać będzie m.in. na wprowadzeniu w całym szkolnictwie planowych i kontrolowanych zmian strukturalnych i funkcjonalnych, dzięki którym możliwe byłoby urzeczywistnienie idei rów-

ności szans kształcenia dzieci zdolnych bez względu na pochodzenie, środowisko, z których się wywodzą. Książka pojawiła się więc we właściwym czasie, kiedy to zagadnienie młodzieży uzdolnionej wiąże się z „batalią o talenty".

Za wagą spraw związanych z sytuacją dzieci i młodzieży zdolnej przemawia co najmniej kilka powodów. Dotychczas zarówno w wychowaniu, jak i w nauczaniu za mało uwagi poświęcaliśmy najzdolniejszym oraz problematyce rozwoju i stymulacji zdolności, gdy tymczasem na całym świecie tworzy się całe systemy organizacyjne, nastawione na kształtowanie i przyspieszanie rozwoju zdolności oraz ich racjonalne spożytkowanie. Wreszcie liczba uczniów ogólnie uzdolnionych w przeciętnej populacji zawarta jest nie tylko w granicach 1—5%, ale sięga nawet do 20%. Są to zatem grupy już na tyle duże, że można na ich rzecz organizować specjalne akcje. Jednocześnie jednak są zbyt małe, aby można pozostawić je samym sobie, jeśli zależy nam na pełnym ich rozwoju. Wskazać trzeba i na to, iż w świetle ostatnich badań psychologicznych (I. Borzym 1979) sytuacja młodzieży uzdolnionej w warunkach, jakie stwarza przeciętna szkoła, nie jest zadowalająca. Obserwuje się, że uczniowie zdolni nie w pełni wykorzystują w trakcie nauki swe możliwości intelektualne i co najważniejsze — poziom ich funkcjonowania mierzony wynikami w nauce obniża się. Już choćby te powody skłaniają do poszukiwania lepszych niż obecne sposobów kształcenia uczniów zdolnych.

Przechodząc do oceny merytorycznej całej pracy, pragnę stwierdzić, że jej lektura uczyniła na mnie duże wrażenie. Było ono słabsze przy czytaniu pierwszych partii książki, znacznie większe w części końcowej. Jest to zapewne wynikiem tego, iż autor stopniowo przechodzi od bardziej znanych faktów historycznych dotyczących pojęcia zdolności i rozwoju zdolności, sporu o uwarunkowania zdolności do własnych, indywidualnych analiz i propozycji odnoszących się do kształcenia dzieci i młodzieży zdolnej w naszym systemie oświatowo-wychowawczym. Całość czyni wrażenie pracy dojrzałej, o wielorakich wartościach poznawczych i praktycznych.

Problematykę zdolności rozpatrzył autor na szerokim tle historycznym. Tło zawarł także nie tylko w części pierwszej, lecz również i w części drugiej, gdzie omawia sposoby przyspieszenia rozwoju uczniów zdolnych, wzbogacania treści kształcenia, stopniowania trudności, rozwijania myślenia twórczego. Trzeba przyznać autorowi, iż przypomnienie dotychczasowych poglądów, stanowisk, rozwiązań organizacyjnych dobrze służy całej pracy, a przede wszystkim ukazuje precyzyjnie rozwój poglądów pedagogicznych związanych z ideą kształcenia ludzi zdolnych.

I tak w rozdziale I omawia autor różne stanowiska w sprawie zdolności i ich roli w życiu społeczeństw, poczynając od starożytnych myślicieli, polityków, a kończąc na dniu dzisiejszym. Myślę, że dobrze się stało, że został przypomniany tu spór na temat, czy rozwój zdolności zależy od czynników dziedzicznych, czy też od wychowania (str. 25). Podkreślając słusznie, że choć sam spór nie został do dnia dzisiejszego rozstrzygnięty, to jednak przyczynił się do pełniejszej charakterystyki rozwoju i stymulacji zdolności. Gros jednak uwagi poświęca przedstawieniu badań nad dziećmi uzdolnionymi, poczynając od badań F. Galtona, C. Burta, L. M. Termana, które uważane są w literaturze przedmiotu za fundamentalne. Szkoda jednak, że autor nie włączył do pracy omówienia naszych rodzimych badań nad funkcjonowaniem dzieci zdolnych.

W drugim rozdziale przybliża T. Lewowicki czytelnikowi skomplikowany zestaw zagadnień psychologii zdolności. Chociaż problem niewątpliwie wymaga znacznie szerszego potraktowania, to jednak wprowadzenie w podstawowe kwestie, takie jak pojęcie i teorie zdolności, zróżnicowanie zdolności, wreszcie szukanie odpowiedzi na pytanie: ile jest faktycznie uczniów zdolnych, przed dalszymi rozważaniami okazało się wartościowe i potrzebne. Ale i tu zaznacza się oryginalny wkład autora. Myślę tu przede wszystkim o próbie określenia „uczeń zdolny".

Jest to próba podjęta z punktu widzenia nie psychologa, a głównie nauczyciela-praktyka. Warto ją w tym miejscu w całości przytoczyć. Otóż zdaniem T. Lewowickiego uczniowie zdolni to uczniowie, którzy:

„1) uczą się szybciej i łatwiej niż pozostali uczniowie,

2) opanowują znacznie szerszy zakres materiału,

3) potrafią opanować treści o stosunkowo najwyższym poziomie trudności, przy czym przejawiają skłonność do strukturyzacji materiału, dostrzegają związki, prawa, prawidłowości itd.,

4) wyróżniają się oryginalnością i twórczym podejściem do zagadnień i problemów" (str. 53—54). Sądzę, że taka charakterystyka ucznia zdolnego może być niezwykle przydatna w pracy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, a szczególnie nauczycieli.

Druga, podstawowa część pracy poświęcona została charakterystyce różnych sposobów kształcenia dzieci i młodzieży zdolnej. Poszczególne rozdziały traktują bądź to o przyśpieszaniu rozwoju tych uczniów, bądź wzbogacaniu treści kształcenia, stopniowaniu trudności, bądź też rozwijaniu myślenia twórczego tej części dzieci. Każdy z tych rozdziałów opracowany został w sposób wyczerpujący, z wykorzystaniem rozległej, wielojęzycznej literatury. Bardzo interesujące — zwłaszcza dla nauczycieli — są rozdziały III i IV, w których autor omawia, a właściwie analizuje skuteczność strategii „szybciej" i „więcej". Wartościowa jest tu nie tylko reinterpretacja dawniejszych rozwiązań, a zwłaszcza — H. Parkhurst, C. Frenet, J. Dewey, C. Washburne, ale przede wszystkim analiza dzisiejszych strategii, a także konkretnych rozwiązań — szkoła eksperymentalna nr 710 w Moskwie, uniwersytet w Michigen, Brooklyn College. Pouczające jest tu zestawienie rocznego wymiaru godzin dla klas z pogłębioną nauką fizyki. W porównaniu z planem nauczania „zwykłych klas" uczniowie szkoły nr 710 mieli w ciągu trzech lat nauki klasy VIII, IX, X) o 529 godzin zajęć matematyczno-fizycznych więcej, w tym w klasie VIII — 70 godzin, w IX — 319 godzin razem z praktyką i w X — 140 godzin. Eksperymenty nad wzbogacaniem treści kształcenia pozwoliły na stwierdzenie, że zróżnicowanie kształcenia uwzględniającego zainteresowania i zdolności uczniów wpływa pozytywnie na poziom wiedzy, i to nie tylko w zakresie wybranych przedmiotów, ale także przedmiotów pozostałych. Mimo wszystko autor nie jest zwolennikiem koncepcji „więcej". Charakteryzując ów spór stwierdza, że jest to spór pozorny, bowiem w rzeczywistości warunkiem opanowania dodatkowych treści pozostaje szybsze opanowanie treści podstawowych. Zgodzić się trzeba jednak z poglądem autora, że o powodzeniu realizacji jednej bądź drugiej strategii decyduje wiele dodatkowych warunków, tj. „diagnoza psychologiczna i pedagogiczna, poradnictwo i system opieki psychologicznej i lekarskiej, indywidualny dobór treści, metod, środków i form organizacyjnych" (str. 82). Z tym jak wiadomo nie zawsze bywa najlepiej i ów właśnie zespół czynników warunkuje efektywność każdej strategii.

„Szybciej, więcej — a może na wyższym poziomie?" — to tytuł kolejnego rozdziału omawianej książki. Podobnie jak w poprzednich rozdziałach autor przypomina niektóre dawniejsze sposoby stosowane w szkołach w pierwszej połowie XX wieku. Następnie charakteryzuje typowe sposoby stosowane dziś. Dalej podaje wyniki badań określających ich efektywność. Za szczególne novum tej części pracy trzeba uznać wieloaspektowość spojrzenia na kwestię kształcenia wielopoziomowego metodami nauczania-uczenia się, środkami dydaktycznymi, homogeniczność i heterogeniczność grup i wreszcie problematykę efektywności tego kształcenia, wykorzystując w tym celu wiele badań (R. Więckowski, J. Konopnicki, W. Okoń, J. Mościcka, H. J. Klausmeier, L. K. Bishop i inni). Przywiązywanie tak dużej wagi do kształcenia wielopoziomowego wynika stąd, iż jest ono w swej istocie połączeniem wielu dotychczasowych przedsięwzięć różnicujących nauczanie i ucze-

nie się. Przede wszystkim wyodrębnienie różnych poziomów, jako zabieg natury organizacyjnej, powiązane jest z odpowiednim stopniowaniem trudności materiału nauczania. Ale stopniowanie trudności bywa często połączone ze zróżnicowaniem zakresów treści. Kształcenie wielopoziomowe jest zatem sposobem pracy dydaktycznej, na który składa się: odpowiednie grupowanie uczniów, stopniowanie trudności oraz różnicowanie zakresów treści". Nie ulega zatem wątpliwości, by ten sposób kształcenia zdobył sobie prawo obywatelstwa we wszystkich naszych szkołach.

Końcowa część pracy ma wyraźnie charakter syntetyczny. T. Lewowicki przedstawił tu własne przemyślenia na temat istoty i sposobów kształcenia twórczego wśród dzieci i młodzieży, m.in. uczenie problemowe, gry dydaktyczne, synektykę Gordona, metody pytaniowe i inne. Ta część pracy kończy się przypomnieniem ogólnych zasad rozwijania myślenia twórczego sformułowanych przez A. R. Mooda, E. P. Torrance.

Kończąc prezentację treści, chcę podkreślić, że książka napisana jest interesująco, daje wartościową wiedzę, uwypukla dorobek pedagogiki w tej dziedzinie. Napisana ponadto przystępnie, jasno i komunikatywnie, co zapewne spotka się z uznaniem wielu jej czytelników. Jej wartość, oprócz wspomnianych wyżej zalet, polega i na tym, iż nauczyciel ma znaczne szanse znalezienia i wybrania takiego sposobu kształcenia dzieci i młodzieży zdolnej, który byłby najodpowiedniejszy w warunkach pracy jego szkoły czy klasy. Bowiem znajomość różnych sposobów pracy dydaktyczno-wychowawczej i możliwość wyboru to jedne z podstawowych czynników determinujących wyniki kształcenia uczniów zdolnych obok takich, jak wiedza o możliwościach i zdolnościach, organizacja procesu dydaktycznego itp. W tym sensie nakreślone przez siebie zadanie autor wykonał należycie. Stąd praca T. Lewowickiego stanowi z pewnością twórczy wkład do powojennego dorobku psychologów i pedagogów w dziedzinie badań i stymulacji rozwoju dzieci zdolnych.

Józef Kilianek

RYSZARD BOROWICZ: PLANY KSZTAŁCENIOWE I ZAWODOWE MŁODZIEŻY ORAZ ICH REALIZACJA. PAN, Warszawa 1980, str. 200

Pełna zgodność treści książki z jej tytułem to efekt, który nie udaje się osiągnąć wszystkim. Praca Ryszarda Borowicza „Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja" (Warszawa 1980, wydana przez Polską Akademię Nauk, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa; w nakładzie 250 egz.) może stanowić pozytywny wzorzec w tym względzie.

Mojemu czytaniu tej lektury towarzyszyło skojarzenie ze słynnym powiedzeniem B. Długoszewskiego-Wieniawy — gdy na koniu wjeżdżał do Adrii — „żarty się skończyły, zaczynają się schody"; skończyły się złudzenia propagandy oświatowej o demokratyzacji kształcenia, a zaczyna się bolesna prawda o nierówności społecznej i edukacyjnej lat 70-tych (jeśli ktoś lubi mocne słowa, to zamiast prawdy można z powodzeniem użyć określenia oskarżenie). Ta praca, podobnie jak wiele znakomitych i krytycznych publikacji w Zespole oraz autorstwa prof. dr. Z. Kwiecińskiego [1], tłumaczy nerwową krzątaninę decydentów i „peda-

[1] Zob. między innymi Z. Kwieciński: Budżet czasu uczniów a ich środowisko. Warszawa 1979; Drogi szkolne młodzieży a środowisko, Warszawa 1980.

gogów potakujących" wokół tego, aby rzeczywistość przysłonić fasadą „radosnej twórczości", a kryzys nazywać... reformą oświaty.

Szczególnie znacząca wartość tego programu badawczego zawiera się w tym, iż w ciągu kilkunastu lat śledzono pełną populację młodzieży celowo wybranych środowisk (rejon toruński i włocławski łącznie z obszarami wiejskimi; zróżnicowany poziom urbanizacji, udział zatrudnionych w przemyśle itp.). Procedura badań podłużnych ciągle bowiem jest rzadkością w pracach pedagogicznych czy w studiach z zakresu socjologii wychowania, które były prowadzone w Polsce [2]. Analiza zatem planów kształceniowych i zawodowych prawie 7 tys. młodzieży oraz potencjalnych i rzeczywistych szans ich realizacji stanowi robotę, której użyteczność trudno przecenić. Pierwszy etap badań dotyczył kształtowania się planów życiowych ośmioklasistów (156 szkół podstawowych i ponad 90% reprezentacja wszystkich uczniów zapisanych do klas VIII). We wrześniu 1972 roku zrealizowano drugi etap badań, którym objęto uczniów klas I wszystkich szkół ponadpodstawowych. Trzeci etap prac dotyczył uczniów klas III szkół ponadpodstawowych (wrzesień — październik 1974). Była to młodzież, która znajdowała się zarówno w zasadniczych szkołach zawodowych i musiała podjąć decyzje odnośnie dalszego kształcenia lub konkretnej pracy, jak i młodzież, której cykl nauki jest dłuższy. Kolejny etap objął jedynie młodzież ostatnich klas szkół maturalnych (lata 1975—1976). Ostatni etap pracy opierał się na ankiecie pocztowej, która została rozesłana do całej populacji wyjściowej (rok 1978; 3735 właściwie wypełnionych kwestionariuszy). Co było przedmiotem badań? W odniesieniu do uczniów klas ósmych sformułowane było pytanie o dalsze zamiary kształceniowe, uzyskano również informacje odnośnie postępów w nauce oraz bezpośredni pomiar efektów nauczania — wiadomości uczniów (wskaźnikiem jest znajomość pojęć objętych programem nauczania, a miernikiem — procent wykonania zadań w teście słownikowym Konopnickiego i Zięby). W drugim etapie badań młodzież szkół ponadpodstawowych krótko określała swoje plany życiowe i uzasadniała motywy wyboru szkoły, do której wówczas uczęszczała, jednocześnie przeprowadzono pomiar umiejętności szkolnych, których wskaźnikiem była umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem (wyniki uzyskane w zastosowanym teście Foshaya i Thorndike'a zależą głównie od ścisłego rozumowania i wnioskowania i są w wysokim stopniu skorelowane z wynikami w werbalnym teście inteligencji). W następnym etapie badań uczniowie wypełniali ankietę związaną z kształtowaniem się decyzji podejmowania dalszej nauki, jednocześnie wykorzystano tu kwestionariusz „budżet czasu" (z badań Z. Kwiecińskiego), który umożliwił dokonanie pomiaru pracowitości szkolnej, a wskaźnikiem był czas przeznaczony na odrabianie lekcji [3]; rozbudowany był tu blok pytań dotyczący dalszej nauki, pracy zawodowej, deklarowane zainteresowania szkolne, ulubione i trudne przedmioty, identyfikacja z obecnym kierunkiem kształcenia, oceny z ostatniego świadectwa, a dla osób przewidujących podjęcie studiów kwestionariusz był uzupełniony dodatkowymi pytaniami dotyczącymi przewidywanego wyboru kierunku studiów, typu uczelni, trwałości decyzji i motywów wyboru, doradców i źródeł informacji, posiadanie lub nie drugiego, awaryjnego planu studiów, przewidywanych trudności itd. Czwarty etap badań związany był z młodzieżą kończącą szkoły maturalne i koncentrował się wokół standardowych pytań o plany po ukończeniu szkoły i motywy decyzji, równocześnie dokonano pomiaru kierunku zainteresowań maturzystów

[2] Tradycja stosowania w Polsce badań podłużnych nie jest wielka, dlatego warto zwrócić uwagę na interesujące doświadczenia w tym względzie badaczy radzieckich; zob. F. Z. Kwiecińscy: Kształcenie a plany życiowe młodzieży. Analiza badań radzieckich. Toruń 1979.

[3] Wskaźnik ten został przedstawiony w pracy Z. Kwiecińskiego: Budżet czasu uczniów a ich środowisko. Warszawa 1979.

(inwentarzem Lipszycowej; L-3 przystosowanym przez psychologa do badania uczniów klas maturalnych, pozwalający na konfrontowanie zainteresowań poznawczych z profesjonalnymi). Ostatni etap, ankieta pocztowa zawierała sześć części: charakterystyka ogólnej orientacji życiowej, wartości najbardziej i najmniej cenione, czynniki warunkujące powodzenie w życiu, obecne kłopoty i ogólna ocena dotychczasowego życia; podstawowe, wybrane wartości wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, praca zawodowa; rodzina oraz inne elementy losu, tendencje migracyjne oraz wzory gospodarowania czasem wolnym. W każdym z etapów były zbierane informacje w zakresie tzw. metryczki (cechy demograficzne, społeczne, szkolne itp.).

Tej problematyce, etapom i procedurze badań odpowiada zasadniczy układ pracy: plany uczniów klas ósmych, młodzież na progu szkoły ponadpodstawowej, plany uczniów w trzecim roku nauki w szkole ponadpodstawowej, plany młodzieży kończącej szkołę średnią oraz społeczna charakterystyka losów młodzieży (rozdziały od III do VII stanowiące główną, empiryczną część pracy).

Wprawdzie Autor nie wychodzi poza powszechne i intuicyjne rozumienie wykształcenia (brak definicji) oraz pomija rozważania skoncentrowane wokół pytania, po co i komu potrzebne jest kształcenie (zob. „Model Polaka wykształconego", Ossolineum 1980), to jednak znakomicie ujawnia społeczny i jednostkowy dramat młodych ludzi, którzy są wciągnięci w rydwan szkolnej rywalizacji. Ciągle jeszcze około 9—10% młodzieży z każdego rocznika demograficznego, która podjęła naukę w szkole obowiązkowej, nie kończy jej i przerywa naukę przed dotarciem do klasy VIII (s. 53). Zaledwie ca 28% młodzieży wiejskiej kończąc szkołę podstawową myśli o zdobyciu matury (s. 62), cechy położenia społecznego (m.in. wykształcenie i kwalifikacje zawodowe ojca, miejsce pracy, funkcja zawodowa) w znacznym stopniu przesądzają o ograniczeniu szans kształceniowych młodzieży rodziców o niskim standardzie wykształcenia i niskich kwalifikacjach; przy niepełnym wykształceniu podstawowym ojców tylko 24,4% dzieci planuje zdobycie matury, a dzieci chłopo-robotników, chłopów-rolników i robotników niewykwalifikowanych tylko w około 30% swoich zbiorowości planują szkoły maturalne (s. 62). W porównaniu ze strukturą pochodzenia środowiskowego całej populacji uczniowie z dużych miast mają tu udział o 13,9 punktu procentowego wyższy, zachowują swój stan posiadania mieszkańcy małych miast, natomiast o 13,6 punktu procentowego spada udział młodzieży wiejskiej wśród kandydatów do wyższego wykształcenia (s. 116). „Wyższy poziom planów kształceniowych i zawodowych młodzieży ze środowisk uprzywilejowanych hamuje postęp procesu demokratyzacji społeczeństwa. W tych warunkach wszelkie działania organizacyjno-prawne (odpowiednie zarządzenia), ekonomiczne (miejsca w internatach i stypendia) czy pedagogiczne (orientacja szkolna czy zawodowa, zmierzające do kierowania procesami selekcji, przynoszą niewspółmiernie niskie wyniki" (s. 125).

Autor wskazał na istnienie dwóch przeciwstawnych pętli zwrotnych, które wyznaczają szanse kształceniowe młodzieży (i to od wielu bardzo lat). Subpopulacja o sprzyjających warunkach wychowawczych (mieszkańcy dużych miast, pochodzenie z rodziny inteligenckiej lub pracowników umysłowych) oraz subpopulacja o niekorzystnych warunkach wychowawczych (mieszkańcy wsi, z rodzin chłopów-rolników, chłopów-robotników lub robotników niewykwalifikowanych). Jak przedstawia się poziom aspiracji kształceniowych tej młodzieży (s. 109), patrz tabela na s. 599.

Gdyby można było użyć skrótu myślowego, to pierwszą z tych pętli nazwałbym „dziedziczoną premią"; gdy ojcowie mają wyższe wykształcenie, ponad 90% ich dzieci już w klasie VIII planuje studia wyższe, jeśli pochodzenie społeczno-zawodowe uczniów jest inteligenckie, to ponad 70% tej frakcji planuje swoje kształcenie w najbardziej elitarnym typie szkoły średniej — liceum ogólnokształcącym,

poziom wykształcenia	położenie (w %)	
	korzystne	niekorzystne
wyższe	72,2	16,6
pomaturalne	6,2	7,7
średnie	9,0	23,2
zasadnicze zawodowe	10,1	38,7
niezdecydowani	2,5	13.6
brak danych	—	0,2

przy wyższym wykształceniu rodziców w 85 przypadkach na 100 można założyć dziedziczenie cenzusu wykształcenia (s. 105). Trudno o większą ironię wobec ideałów demokratyzacji oświaty i społecznej powinności wyrównywania szans kształceniowych młodych Polaków — wszystkich młodych Polaków. Druga z pętli zwrotnych dotyczy młodzieży o niekorzystnym położeniu społecznym i niskich warunkach kulturalnych rodziny. Jej szanse kształceniowe mają niewiele z dziedziczonej premii, lecz nazbyt wiele z „loteryjnej wygranej" — niskie prawdopodobieństwo trafienia, przypadek, uśmiech losu, a w najlepszej sytuacji uporczywość gry. Gdy bowiem rodzice mają niskie wykształcenie, to szanse wyboru elitarnego liceum dla ich dzieci są jak 1:10, lecz do zasadniczej szkoły zawodowej trafia ponad 60% z nich, a miejsce w szkole wyższej przewiduje dla siebie już tylko 17—19% dzieci robotników niewykwalifikowanych i chłopów-rolników. Loteria szans kształceniowych młodzieży o niekorzystnych warunkach położenia społecznego i edukacyjnego jest dostępna dla wszystkich, w przeciwieństwie do wygranej, która zdarza się tylko wybranym. Mamy zatem sytuację, która sankcjonuje rozumienie wykształcenia jako dobra konkurencyjnego. Oznacza to, iż osiąganie go przez jednostkę czy grupę jest pomniejszaniem lub eliminowaniem szans jego zdobycia przez innych. W tym aspekcie społeczny i jednostkowy kontekst zachowań ludzi wynika z orientacji rywalizacyjnych, dopuszczając tym samym wszelkie skuteczne reguły gry. Traktowanie wykształcenia jako dobra konkurencyjnego prowadzi z jednej strony do maksymalizowania nastawień i zachowań egocentrycznych, a z drugiej — maksymalizuje lęk przed porażką, obniża poczucie własnej wartości, wygrywają bowiem tylko nieliczni. Prawda na oświatowych transparentach eksponuje równość szans i startu, demokratyzację systemu szkolnego, powszechność dostępu do różnych szczebli drabiny edukacyjnej, społeczną wartość i prawo każdej jednostki do kształcenia się, lecz czy ciągle niesiemy je z uporem godnym ideałów socjalistycznej rzeczywistości?

Z wagą prezentowanej problematyki kontrastuje sposób jej przedstawienia. Po pierwsze, Autor serwuje czytelnikowi — używając modnego dziś określenia — 20-ty stopień zasilania, co oznacza, iż występuje nadmierne zagęszczenie i przeciążenie danymi empiryczno-statystycznymi. Chciałbym być dobrze zrozumiany. Nie jestem przeciwny temu całemu bogactwu danych, które są przecież niezbędne i stanowią o wartości pracy. Lecz powątpiewam, czy sytuacja, w której na przykład czytający ma do czynienia z kilkunastoma czy kilkudziesięcioma wielkościami procentowymi na jednej stronie i traci od nich oddech i wątek — jest z korzyścią dla omawianych treści. W moim przekonaniu to przeciążenie informacyjne można było wyeliminować poprzez wyraźne oddzielenie wyników badań od wniosków oraz interpretacji, jakie z nich wynikają. R. Borowicz poddaje nas surowej próbie samodzielnego porządkowania tej bardzo złożonej mozaiki, daje nam także okazję do tworzenia podsumowań i syntez, których w moim przekonaniu brakuje zarówno w poszczególnych rozdziałach empirycznych, jak i w zakończeniu pracy (samo zakończenie mnie nie satysfakcjonuje w tym względzie). Zadanie to nie jest łatwe,

jeśli się zważy wielość zmiennych; pięć etapów badań, kilkanaście zmiennych niezależnych i zależnych, różne typy szkół, subpopulacje i frakcje, odmienne środowiska itd. Moje starania w tym zakresie dały tylko ograniczone rezultaty, być może te same trudności podzielał Autor pracy? A przecież ta książka powinna trafić nie tylko do zainteresowanych ludzi nauki, lecz również do działaczy i praktyków oświatowych, a także do decydentów zajmujących się polityką społeczną (choć dodatkowo nie ułatwi tego kabaretowo niski nakład).

Po drugie, wątpliwości moje budzi refleksja teoretyczna towarzysząca pracy. Trudno jest przede wszystkim rozstrzygnąć, czy R. Borowicz przyjmuje konwencję pracy empirycznej (choć wskazywałaby na to dominacja rozdziałów z wynikami badań; 5 z 7 rozdziałów), czy jest to studium empiryczne sprzężone z określoną teorią. Tego drugiego podejścia bardziej się można domyślać niż być przekonanym poprzez samą lekturę. Zbytnią łatwość rozważań nad niektórymi pojęciami chciałbym tłumaczyć młodością Autora i pasją dla prawdy, którą odkrywa. Zgoda. A być może jest w tym coś z ironii naszych gorących czasów, gdy R. Borowicz przyjmuje za A. Sokołowską definicję perspektyw życiowych „jako widoków na przyszłość z pozycji obiektywnych warunków życia i subiektywnych elementów osobowości jednostki" (s. 9). Przydałby się również komentarz do badań I. Nowakowskiej („Postawy społeczne wobec problemu kształcenia", Ossolineum 1977), do których nawiązuje Autor w kontekście marzeń rodziców o szansach kształceniowych ich dzieci. Cóż to bowiem za marzenia, które trudno odróżnić od zwyczajnych, wyrachowanych kalkulacji (aby dzieci osiągnęły wysokie zarobki, szybko usamodzielniły się, łatwo znalazły zatrudnienie; (s. 11)? Krytycznej refleksji wymaga także cały fragment rozważań związanych z aspiracjami; „same aspiracje to życzenia na tyle mocne i możliwe do zrealizowania, że w jakiś sposób wpływają (podkreślenie moje R. Ł.), jeśli nie na postępowanie, to przynajmniej na sposób myślenia jednostki" (s. 12). Relacje pomiędzy aspiracjami, oczekiwaniami i wynikami ludzkiego działania zostały określone w różnych formułach modelowych, nie ma zatem powodu do stwierdzenia, iż dzieje się to w jakiś sposób (zob. m.in. W. Łukaszewski: „Struktura ja a działania w sytuacjach zadaniowych", Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 1978), a kuszenie nas spekulacjami, kiedy aspiracje wpływają na postępowanie, a kiedy tylko na myślenie, to już przesada. Chciałbym żywić przypuszczenie, iż jest w tym szczypta żartu, gdy Autor stwierdza, że „liczne motywy przeradzają się w pewną liczbę życzeń; tylko powtarzane życzenia tworzą aspiracje; tylko trwałe i silne aspiracje są dążeniami..." (s. 13). Brakuje także definicji najczęściej występującego pojęcia w tej pracy — wykształcenia, a milcząca zgoda na jego rozumienie różne lub dowolne zachęca mnie do zadania pytania: czy szanse i zmagania młodzieży bardziej dotyczą wykształcenia czy świadectwa lub dyplomu?

Jest jeszcze sprawa, o której chcę powiedzieć osobno. Wielce ujmująca i przekonywująca jest kultura metodologiczna roboty R. Borowicza oraz powściągliwość i rzetelność w czynionych uogólnieniach. Do zalet pracy należy także szczere, otwarte ukazywanie jej niedoskonałości.

Lektura książki R. Borowicza „Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja" zdaje się potwierdzać złowieszczą tezę, że „historia ludzkości nabiera coraz bardziej charakteru wyścigu między katastrofą a oświatą"; szanse i perspektywy kształceniowe młodych Polaków nie mogą i nie powinny być podzielone nierówno między tych, którzy „dziedziczą premię", i tych, którzy mają tylko możliwość „loteryjnej wygranej". Choć zdaje się, iż społeczeństwo „w śnie chocholowym" powoli było do tego przyzwyczajane. Praca R. Borowicza trafia w czas gorący, lecz jednocześnie czyni problemy demokratyzacji oświaty ponownie gorącymi.

Ryszard Łukaszewicz

PRZEŁOM W PSYCHOLOGII. WYBRAŁ I WSTĘPEM OPATRZYŁ KAZIMIERZ JANKOWSKI. Warszawa 1978, Czytelnik.

Abraham H. Maslow na początku lat 60-tych stwierdził: „Uważam kierunek humanistyczny w psychologii za rewolucję i to rewolucję w najprawdziwszym i najbardziej klasycznym rozumieniu tego słowa; w rozumieniu, w jakim mówi się o rewolucjach dokonanych przez Galileusza, Darwina, Einsteina, Freuda, Marksa, rewolucjach, które zmieniły sposób myślenia i stworzyły nowy obraz człowieka oraz społeczeństwa" [1].

Psychologowie humanistyczni „odkryli", iż człowiek ponadto, że jest taki, jakim go widzą tradycyjne nurty psychologii i według jakich sposobów badają go i opisują, jest jeszcze „zupełnie inny". Zwrot ten z pozoru niedorzeczny wskazuje na zasadniczy w tym wypadku problem: dlaczego stała się konieczna tzw. „trzecia rewolucja" w psychologii?

Psycholog humanistyczny podważa tradycyjny aparat pojęciowy tworząc „humanistyczne aksjomaty", które stanowią przeciwstawny biegun pojęciowy. Bo oto np. natura człowieka wg ortodoksyjnej psychoanalizy jest zdeterminowana przez instynkty, potencjalnie groźne dla jednostki i otoczenia, natomiast wg podejścia humanistycznego człowiek jest z natury dobry, może ufać swym spontanicznym reakcjom. To proste przeciwstawienie nie może jednak prowadzić do relatywizmu w poznawaniu człowieka, lecz wręcz odwrotnie — do otwarcia drogi poszukiwań nowego człowieka. Człowieka, którego głównym mechanizmem działania stanie się świadomość siebie i świata, zasadniczym celem życia — rozwój, a patologią — zablokowanie rozwoju.

Polski wybór tekstów psychologów humanistycznych „Przełom w psychologii" ukazał się prawie w dwadzieścia lat od czasu powstania tego nurtu i stał się mocno wydłużonym w czasie potwierdzeniem myśli Maslowa. Tytuł zbioru zapowiada teksty „przełomowe" dla psychologii, sprawozdania z badań odkrywających nieznane prawidłowości ludzkich zachowań lub zupełnie nowe spojrzenie na ciągle tego samego człowieka. Oczekujemy więc od autora opracowania takiego wyboru fragmentów teorii, które udokumentują „przełom", udowodnią zasadniczy zwrot w myśli psychologicznej.

Kazimierz Jankowski wyodrębnia w zbiorze trzy części: „eksperymentalną", „antypsychiatryczną" i część najbardziej typową dla psychologii humanistycznej, którą można by nazwać „filozoficzną". W tych „filozoficznych" ramach psychologii humanistycznej prezentują swoje poglądy uczeni amerykańscy tej miary, co wyżej wspomniany już Maslow i Carl Rogers — jako twórcy nurtu humanistycznego, czy też James Bugental, Sidney Jourard, Thomas Szasz i Thomas Scheff. Teoretycy ci reprezentują często odrębne dziedziny i dyscypliny (np. Szasz i Scheff to socjolodzy); czy też kierują swe zainteresowania ku specjalistycznym, wybranym zagadnieniom (np. Rogers — twórca wielu metod psychoterapeutycznych, m.in. metody grupy spotkaniowej; Maslow — badający typ „człowieka samorealizującego się").

Jednak wszystkich ich łączy „wspólna filozofia", którą można określić jako „humanistyczną filozofię człowieka". Owa wspólnota opiera się na klasycznych już dzisiaj poglądach filozofii egzystencjalnej. Wystarczy prześledzić główne założenia, postulaty psychologii humanistycznej, aby przekonać się, jak bliskie są one egzystencjalnej „filozofii człowieka".

[1] Cyt. za: J. Kozielecki: Psychologia humanistyczna. Szersze spojrzenie. *Odra* 1980, nr 2.

Oto jak interpretuje człowieka psycholog humanistyczny: [2]

1. „Człowiek jako taki jest czymś więcej niż sumą swoich części", jest przede wszystkim unikalną całością integrującą „ja" i organizm. Podstawą tego jest również stwierdzenie, że w warunkach naturalnych istotą egzystencji była pełna integralność nie tylko człowieka jako osoby, lecz także człowieka i świata.

2. Człowiek istnieje zawsze w kontekście społecznym. Właściwością natury ludzkiej jest rozwój uwarunkowany przez predyspozycje wewnętrzne, ale życie wewnętrzne nie jest odizolowane od egzystencji w świecie, jest od niej zależne. Psycholog zajmujący się „osobą będącą procesem" nie może ograniczyć się do niej wyłącznie, lecz musi badać wszelkie układy interpersonalne — różnorodność stosunków w węższym (np. rodzina) i w szerszym zakresie (np. wymagania danego systemu politycznego, schematy kulturowe) wraz z wzajemnymi wpływami różnych grup, do których człowiek przynależy, mogącymi z kolei stwarzać sytuacje wzmacniające lub blokujące rozwój.

3. Człowiek jako osoba jest świadomy, a przede wszystkim zdaje sobie sprawę z tego, że jest świadomy. Ta jego subiektywna, więc w określający się sposób ograniczona samoświadomość staje się głównym ośrodkiem doświadczenia człowieka i przejawia charakter nieprzerwany. Poprzez ciągłość świadomości najważniejsze wydają się aktualne doświadczenia, a więc działania „tu i teraz", sprawdzanie się człowieka w teraźniejszości. Świadomość aktualizuje projekty z przeszłości, tworzy nowe — człowiek dysponuje wieloma predyspozycjami i tylko w teraźniejszości może je realizować a cały „dramat człowieka polega często na tym, że nie umie on wykorzystać swoich potencjalnych szans, że działa wbrew swojej naturze" [3], przywołując na pomoc przeszłość — jako przyczynę niemożności działania, czy też przyszłość, w którą wysyła niezrealizowane projekty.

4. Człowiek „sam w sobie" jest dobry. Działania destruktywne to działania wbrew jego naturze, wynikające jedynie z wpływów zewnętrznych. Gdy okazuje się, że człowiek nie jest dobry „dla innych" jak i „dla siebie" — winę za to ponosi jedynie rzeczywistość, która poprzez zawikłanie sytuacji, złożoność stosunków często zmienia działania człowieka, wprowadzając go w „ślepe zaułki" niezależnie od jego pozytywnych intencji. Człowiek „dobry" jest silnie zdeterminowany przez własną naturę, przez to sztywny, nieprawdziwy, natomiast J. Bugental podaje cechy charakterystyczne ludzkiej intencjonalności — dając możliwość poznawania człowieka rzeczywistego, które to poznawanie znosi wartość „dobrego człowieka" w tradycyjnym znaczeniu natury ludzkiej. „...celem człowieka jest zarówno zachowawczość, jak i zmienność... Psychologia humanistyczna uważa, że człowiek dąży do różnorodności i braku równowagi. Można by zatem rzec, że człowiek działa celowo w sposób wieloraki, złożony i wręcz paradoksalny" [4].

5. Człowiek jest świadomy tego, że wybiera. Każdy jego wybór świadczy o uczestnictwie w doświadczeniach. A o tym, co wybiera, świadczy jego motywacja [5] (jako centralne źródło energii osoby — „ja" plus organizm), a nie poszczególne elementy, takie jak popędy, potrzeby.

Psychologowie humanistyczni traktując motywację całościowo, nadają jej rangę mechanizmu budującego zasadniczy model życiowy. Motywacja pozwala wybrać człowiekowi określoną drogę, na której wybierający byłby w stanie realizować swoje projekty i ideały, nadawać sens własnej autentyczności, rozwijać się w kierunku wartości obiektywnych (tzn. tych, które są poszukiwane przez ogół ludzi,

[2] Podaję za J. F. T. Bugental: W poszukiwaniu autentyczności. Przełom w psychologii. Warszawa 1978. Cz. 3, s. 325—350.
[3] J. Kozielecki, op. cit.
[4] J. Bugental, op. cit.
[5] J. Kozielecki, op. cit.

np. spontaniczność, akceptacja samego siebie, koncentracja na problemach zewnętrznych przy wysokim stopniu autonomii, „braterskie" uczucia dla ludzi, bardzo głębokie uczucia do bliskich — wysoki stopień empatii, inwencja i aktywność twórcza, poczucie humoru wyzbyte złośliwości, trwała etyka w postępowaniu itp.).

Człowiek „samorealizujący się" to osoba sięgająca szczytu swoich możliwości „bycia człowiekiem". Jeżeli zdaniem Maslowa jedynie 1% dorosłych umie wykorzystać tę tendencję — naturalną motywację w kierunku samourzeczywistnienia, jak nieudolna musi być natura człowieka, jak mało efektywna „czysta dobroć" podczas zdobywania doświadczeń.

W tym miejscu dochodzi do momentu zwrotnego w teorii humanistycznej. Do wyjścia poza sztywne ramy określające każdą teorię — ku szerszemu spojrzeniu praktycznemu. Widać wówczas człowieka nie takiego, jakim być powinien, ale takiego, jakim jest. Postulaty samorealizacji to utopijne poziomy istnienia. Ale dla tego nurtu są konieczne, gdyż pozwalają wyciągać doświadczenia ludzi z poziomu analiz i krytyki szarych czy też całkiem ciemnych stron życia (tradycyjna psychiatria, Freud) na poziom rozjaśniony możliwościami przerastającymi jeszcze przeciętnego człowieka. Psychologię humanistyczną nie interesuje pytanie, co robić, aby ludzie chorzy przestali chorować, ale pytanie, jak zmienić tych, którzy nie są chorzy, w ludzi w pełni zdrowych, zdolnych do samoaktualizacji swoich potencjalnych szans, takich jak przeżycia twórcze, miłość, altruizm czy rozwój własnego „ja" [6].

„Przełom w psychologii" prawie wcale nie zawiera tekstów (z wyjątkiem pracy Rogersa: „Uczyć się, jak być wolnym"), które omawiałyby zasady psychoterapii, pełniącej znaczną rolę w całym kierunku, jako swoista konsekwencja przyjęcia „komunikacji" [7] międzyludzkiej za zasadę konstytuującą podejście badawcze. Nurt humanistyczny konstruuje własne metody i techniki wspomagające rozwój osoby, psychoterapię skoncentrowaną na „kliencie" i grupy spotkaniowe, próbuje również stworzyć system wychowania humanistycznego. Jest to krok w kierunku teorii wychowania, sugestia wspólnego działania z pedagogami, co zasługuje na uwagę teoretyków pedagogiki [8].

W omawianym wyborze tekstów dużo miejsca zajmują prace z dziedziny, którą można określić jako „antypsychiatrię". „Antypsychiatria" jest odpowiedzią psychologów i psychiatrów humanistycznych na metody tradycyjnej psychiatrii ujmowania przez nią chorób psychicznych w sposób sztywny; a odpowiadające takiemu podejściu zobiektywizowane medycznie formy terapii pozostają w sprzeczności z przyczynami dewiacji istniejącymi w sferze psychospołecznej czy też etycznej.

Odpowiedź na takie od lat ugruntowane widzenie psychiatrii przybiera różnorodne postacie wspólnego nurtu humanistycznego. Na przykład artykuł T. Szasza omawia istotę choroby psychicznej spostrzeganej jako mit najogólniej pojętej kultury, wywodzący się od mitów religijnych związanych z wiarą w siły diabelskie. Według Szasza choroba psychiczna nie istnieje, a społeczne i psychologiczne zjawiska, których jesteśmy świadkami czy uczestnikami, ukazują problem współczesnego człowieka — filozoficzny dylemat zarazem: jak żyć, gdy postawa danego człowieka jest jawnym przeciwstawieniem własnych norm i wartości — tym społecznie uznawanym, podczas szukania drogi do harmonii ze światem przy zachowaniu pelnego, swoistego „ja"?

Z kolei wypowiedź T. Scheffa „Schizofrenia jako ideologia" uzupełnia myśli Szasza bazując na socjologicznych koncepcjach Mannheima dotyczących porządku

[6] J. Kozielecki, op. cit (za Maslowem).
[7] E. Paszkiewicz, op. cit.
[8] J. Kozielecki, op. cit. (powołuje się na amerykańskiego psychologa D.H. Heath'a).

społecznego. I tu schizofrenia określana jest jako ideologia etykietowania wszelkich „objawów" choroby psychicznej, tj. wykroczeń przeciwko normom danej kultury.

W „Mistyfikacji przeżyć" R. D. Laing wykazuje, jak „miłość" staje się przemocą z jednej strony, zaś uleganiem z drugiej i w końcu zdradą samego siebie. Krytykuje współczesne społeczeństwa za ich ograniczoność w rozumieniu człowieka, jego istoty i za ich ślepotę psychiczną, polegającą na bezwzględnych wymaganiach adaptacyjnych. Laing przedstawia próby definicji schizofrenii jako „...etykietki doczepianej jednym ludziom przez drugich w sytuacjach, w których występuje brak pewnego rodzaju porozumienia..." [9].

Wiele miejsca w wyborze „Przełom w psychologii" zajmują teksty poddające ostrej krytyce instytucję rodziny, jako teren skażony, wywołujący różne rodzaje psychoz.

Rodzina, jej wewnętrzne mechanizmy i wzory, wpływające od chwili narodzin na sferę psychoemocjonalną jednostki, wiążą niezwykle silnie w układzie, z którego wyjście na zewnątrz i opis faktycznego stanu jest niemożliwy do wykonania dla jej członków lub grozi załamaniem systemu rodzinnego — twierdzy o tyle słabej, o ile narażonej na wyłom spod przymusu więzi. Tak najogólniej wyrażają swe poglądy R. D. Laing i D. Cooper na temat rodziny. Cooper w pracy „Zmierzch rodziny" dochodzi do globalnej krytyki rodziny, przy czym zwraca uwagę na konieczność przyjęcia jako „innego rodzaju wartości" — matkowania i opieki ojcowskiej funkcjonujących „zdrowiej" poza rodziną biologiczną; na możliwość przenoszenia związków danych rodzinie, i to w formie ściśle określonej — na innych ludzi. Cooper stara się wykazać „głupotę i niebezpieczeństwo fetyszu pokrewieństwa"; pisze na zakończenie: „Związki krwi są silniejsze niż jakiekolwiek inne więzy, ale mają tylko postać ożywczego nurtu pewnego rodzaju głupoty społecznej. Rodzina, z braku możliwości wychowywania świętych idiotów, kretynieje" [10].

Część „eksperymentalna" „Przełomu w psychologii" ma na celu ujawnić takie sytuacje rzeczywistości, które potwierdzą naczelne aksjomaty humanistyczne, wskazując na znaczenie społeczne przeprowadzanych badań. Wyniki eksperymentów świadczą przeciwko zamykaniu ludzi wszędzie tam, gdzie warunki i sytuacje tworzą sztywny system podporządkowania się określonym rolom, świadczą przeciwko człowiekowi poddającemu się tym wymaganiom bez chwili refleksji, bez prób zrozumienia sytuacji, w jaką wchodzi (jej wieloznaczność), a także przeciwko przyjmowaniu najłatwiejszej, powierzchownej racjonalizacji działań. Chodzi np. o to, by „dobrzy" z natury ludzie nie okazywali się w sytuacjach niebezpiecznych „obojętnymi świadkami".

Wnioski z eksperymentów B. Latanéi i J. M. Darleya [11] poprzez swój charakter poznający i wyjaśniający wzajemne zależności ludzkie w sytuacjach wypadku pozwalają wysuwać postulaty na temat człowieka będącego nie tylko przedmiotem, lecz aktywnym podmiotem, tym, który wyjaśnia i rozumie swoje zachowania na tle społecznym, a przede wszystkim kształtuje je zgodnie z własnymi intencjami (np. nie ulega sugestiom zewnętrznym, zjawisko to w różnych formach wystąpiło we wszystkich opisanych eksperymentach).

Refleksje nasuwające się po przeczytaniu sprawozdań z eksperymentów amerykańskich uczonych przynoszą wątpliwości ogólnej natury: badania prowadzone są na wybranej populacji, w określonych warunkach, miejscu, czasie. Taki układ „inscenizacyjny" niejako czyni występujące zdarzenie „in vitro", a przecież należy

[9] R. D. Laing: Mistyfikacja przeżyć w: Przełom w psychologii. Cz. 2, s. 169.
[10] D. Cooper: Zmierzch rodziny w: Przełom w psychologii. Cz. 2, s. 193.
[11] B. Latané, J. M. Darley: Obojętni świadkowie w: Przełom w psychologii. Cz. 1, s. 121.

dowieść, iż sam problem egzystuje „in vivo", że analizuje się w trakcie eksperymentów „żywe zjawiska" po to, by je lepiej rozpoznawać czy też im zapobiegać; np. cel eksperymentu Zimbardo, Haneya, Banksa, Jaffe'a osiągnął swój wyraz w końcowym wniosku jedynie: „zinstytucjonalizowane więzienia muszą być radykalnie zmienione, trzeba poszukiwać takich alternatyw wobec uwięzienia, aby wartości ludzkie pobudzać i sławić, a nie miażdżyć i zniekształcać — jednakże nie będzie to łatwe" [12].

To, co zdaje się być charakterystyczną stroną twórczości psychologów humanistycznych, to sposób przekazywania teorii. Język naukowy traci swoją zwięzłość, ścisłość na rzecz stylu bardziej osobistego, literackiego, ujawniającego emocje i nastroje samych piszących. W wyborze tekstów zawarte są dwa [13], mogące stać się jednocześnie przykładami literackimi, takimi jak np. powieść H. Kipphardta: „Aleksander März" (Warszawa 1980, PIW). Bardzo popularne stały się problemy psychiatryczne także w sztuce filmowej np.: „Twarzą w twarz" Bergmana, „Lot nad kukułczym gniazdem" Zimmermanna (sfilmowana powieść), „Szpital Przemienienia" Żebrowskiego, w których to obrazach ujawniają się nie tylko sprawy psychiatrii, pacjentów, lecz chodzi przede wszystkim o problemy głęboko etyczne — stosunek do człowieka.

Okazuje się więc, że kwestie nurtujące psychologów humanistycznych są prawdziwie społecznymi problemami drążącymi ludzi z różnych środowisk. Są to zasadnicze dylematy ludzi czujących i myślących. To, że wychodzą poza naukę do jak najszerszego odbiorcy, to dodatkowy atut wzmacniający sens istnienia i rozwoju nurtu humanistycznego w psychologii i w psychiatrii.

Paulina Ewa Pochrzęst

JANINA MACIASZKOWA: O WSPÓŁŻYCIU W RODZINIE
Warszawa 1980, Nasza Księgarnia, s. 134

Problematyka rodziny i jej oddziaływanie wychowawcze stanowi jeden z problemów żywo interesujących specjalistów z dziedzin nauk o wychowaniu. Wielkie jest również społeczne zapotrzebowanie na literaturę naukową, dobrą literaturę popularyzatorską omawiającą problemy wychowawcze rodziny i instytucji z nią współdziałających. Ten społeczny i uzasadniony popyt zwiększa jeszcze wprowadzenie do szkół zajęć, które mają za zadanie przygotowanie młodzieży do życia w rodzinie.

Recenzowana książka Janiny Maciaszek, znanej specjalistki z zakresu wychowania w rodzinie, wychodzi naprzeciw temu społecznemu zapotrzebowaniu dzięki temu, że podejmuje problemy współżycia w rodzinie młodzieży w wieku 14—16 lat, a więc będącej w tym okresie, który wymaga od rodziców szczególnej uwagi, wnikliwości i delikatności.

Janina Maciaszek swoją uwagę w książce „O współżyciu w rodzinie" skoncentrowała na problematyce organizacji życia i wypoczynku, na metodach wychowawczego oddziaływania rodziców. Szeroko również omawia w tej książce wzajemne stosunki między rodzicami i dziećmi. Książka jest adresowana przede wszystkim do młodzieży. Janina Maciaszek uczestniczyła w opracowywaniu szkol-

[12] P. G. Zimbardo, C. Haney, W. C. Banks, D. Jaffe: Psychologia uwięzienia: deprywacja, władza i patologia w: Przełom w psychologii. Cz. 1, s. 48.

[13] M. Sechehaye: Autobiografia schizofrenicznej dziewczyny. L. Jefferson: Czuwałam samotnie przy szaleństwie... w: Przełom w psychologii. Cz. 2, s. 194—221.

nego programu „Przygotowanie do życia w rodzinie" i książkę przygotowała z myślą o wykorzystaniu jej dla młodzieży uczestniczącej w zajęciach z wyżej wymienionego przedmiotu. Mając na myśli młodocianego adresata Autorka przyjęła interesującą i niebanalną formę przedstawiania problemów. Obok krótkich wyjaśnień o charakterze wprowadzenia w zagadnienia danego materiału szczegółowe problemy są rysowane za pomocą wypowiedzi młodzieży na dany temat. Zostały one tak dobrane, że nie rozwiązują trudnych spraw w sposób schematyczny, jednostronny, lecz ukazują różnice w rozwiązaniach. Dobór wypowiedzi został tak pomyślany, aby ukazywał stronę pozytywną rozwiązania, przy jednoczesnym ukazaniu subtelnych różnic w opiniach młodzieży. Zabieg ten powoduje, że problemy ukazane w taki sposób namawiają czytelnika do poszukiwania własnego stosunku do podnoszonych kwestii. Jest to zabieg powodujący, że recenzowana książka zmusza nie tylko młodocianego, lecz i dorosłego czytelnika do myślenia, do samodzielnego poszukiwania prawdy w sferze różnic indywidualnych i subtelnych.

Jest to dobry i godny polecenia przykład problemowego ujmowania zagadnień wychowawczych w dobrej literaturze popularyzującej problemy wychowawcze. Po taką pozycję sięgną chętnie i młodzi, i dorośli czytelnicy, w szczególności zaś ci, którzy będą chcieli za jej pomocą rozwiązać własne problemy życiowe.

Stefan Słomkiewicz

KRONIKA KRAJOWA

W SPRAWIE KSZTAŁCENIA I DOKSZTAŁCANIA NAUCZYCIELI

W dniu 2 kwietnia 1981 r. odbyła się w Warszawie konferencja zorganizowana przez Zespół Kształcenia i Dokształcania Nauczycieli ZG ZNP PSzW i IN. Wzięli w niej udział przedstawiciele środowisk akademickich kształcących nauczycieli uniwersytetów i WSP oraz czynni nauczyciele ze szkół podstawowych i średnich.

W naradzie uczestniczyli: zastępca kierownika Wydziału Oświaty i Nauki KC PZPR tow. W. Kata, wicedyrektor Departamentu w MOiW mgr Bogusław Cichy oraz główny specjalista w MNSzWiT mgr Kazimierz Horbowiec.

Tematem obrad były główne problemy kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Uczestnicy konferencji poddali ocenie funkcjonujący w Polsce od roku 1973 system kształcenia i dokształcania nauczycieli w szkołach wyższych.

Do tej pory w latach 1977—1980 studia stacjonarne na kierunkach i specjalnościach nauczycielskich ukończyło blisko 50 tysięcy osób. Sprawność kształcenia na nauczycielskich studiach dziennych w uniwersytetach i WSP wykazuje stałą tendencję zwyżkową i kształtuje się następująco:

w cyklu kształcenia 1973—1977 r. : 65,6%,
w cyklu kształcenia 1974—1978 r. : 71,6%,
w cyklu kształcenia 1975—1979 r. : 70,8%,
w cyklu kształcenia 1976—1980 r. : 76,7%.

Sprawność kształcenia była zróżnicowana na poszczególnych kierunkach studiów dziennych i w poszczególnych ośrodkach akademickich. Na niektórych kierunkach studiów jest niezadowalająca, np. na fizyce, matematyce i filologiach obcych.

Z roku na rok wzrasta liczba absolwentów podejmujących pracę w szkolnictwie:

w roku 1977 — 53,7%,
w roku 1978 — 65,3%,
w roku 1979 — 69,1%,
w roku 1980 — 74,0%.

Główne przyczyny zniechęcające absolwentów do pracy w szkolnictwie to:

1) brak przekonywającego systemu bodźców skłaniających do podejmowania pracy w szkołach wiejskich,

2) brak mieszkań dla nauczycieli, zwłaszcza w środowiskach wiejskich,

3) brak wyczerpujących informacji o wolnych miejscach pracy w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych,

4) zbyt niskie uposażenie,

5) niedostatecznie sprawny system wdrażania studentów studiów dziennych do zawodu nauczycielskiego.

Według zgodnej opinii władz oświatowych i czynnych nauczycieli obecny system kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych spełnia swoje zadania w stopniu zadowalającym. W obecnych warunkach nie można go uznać za wystarczający. Rysuje się konieczność modyfikacji tego systemu poprzez przedłużenie go do lat pięciu oraz przebudowę planów i programów studiów. Służyć to będzie zwiększeniu terminowości kończenia studiów, usprawnieniu organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, pogłębieniu przygotowania kierunkowego, poszerzeniu zakresu przygotowania psychologicznego i pedagogicznego poprzez zwiększenie czasu na organizację praktyk pedagogicznych.

Należy zaznaczyć, że wzrastająca samorządność i niezależność uczelni prowadzi

w niektórych uniwersytetach do ograniczania pedagogicznego kształcenia nauczycieli.

Studia dla pracujących na kierunkach nauczycielskich ukończyło w latach 1977—1980 ponad 54 tysiące osób. Sprawność kształcenia stale wzrasta i wynosiła:

w cyklu 1973—1977 : 66,8%,
w cyklu 1974—1978 : 72,8%,
w cyklu 1975—1979 : 74,6%,
w cyklu 1976—1980 : 75,6%.

Przedłużenie studiów zaocznych do lat pięciu nastąpi w roku 1983, kiedy to główną bazę rekrutacyjną stanowić będą absolwenci liceów ogólnokształcących, zatrudniani w szkolnictwie jako nauczyciele bez kwalifikacji pedagogicznych. Należy stwierdzić, że studia zaoczne dla czynnych nauczycieli muszą być nadal prowadzone i doskonalone, szczególnie w wyższych szkołach pedagogicznych, które w tym zakresie mają znaczący dorobek dydaktyczny i organizacyjny.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe doświadczenia w zakresie kształcenia i dokształcania nauczycieli oraz liczne postulaty środowisk akademickich, nauczycielskich i związkowych uczestnicy konferencji ustalili następujące wnioski:

1) Związek Nauczycielstwa Polskiego w pełni popiera reorganizację systemu kształcenia i dokształcania nauczycieli, wyrażającą się w przedłużeniu studiów dziennych i zaocznych na kierunkach nauczycielskich do lat pięciu, w tym również na kierunkach deficytowych, tj. na nauczaniu początkowym i wychowaniu przedszkolnym. W pierwszej kolejności należy przedłużyć studia stacjonarne, a studia zaoczne najpóźniej od roku 1983. Związek Nauczycielstwa Polskiego zdecydowanie przeciwstawia się próbom zmniejszenia w planach studiów liczby godzin przeznaczonych na kształcenie pedagogiczne, psychologiczne i metodyczne; jednocześnie Związek opowiada się za zwiększeniem w planach studiów pięcioletnich czasu przeznaczonego na organizację praktyk pedagogicznych. Czynni nauczyciele (absolwenci obecnego modelu kształcenia) w dyskusjach środowiskowych oraz w czasie badań ogólnopolskich, przeprowadzonych pod kierunkiem doc. dra hab. Stefana Słomkiewicza z Uniwersytetu Warszawskiego, jednoznacznie wypowiedzieli się w sprawie znaczenia i przydatności wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i metodycznej w pracy szkolnej z dziećmi i młodzieżą. Wymiar godzin na przedmioty pedagogiczne powinien być taki sam w uniwersytetach, jak i w WSP. Na pięcioletnich studiach zaocznych należy zapewnić czynnym nauczycielom co najmniej półroczny nieprzerwany pobyt w uczelni na piątym roku studiów.

2) Związek Nauczycielstwa Polskiego opowiada się za systematycznym wdrażaniem studentów studiów dziennych do zawodu nauczycielskiego zarówno w uniwersytetach, jak i w WSP. Dlatego też należy unikać traktowania w uniwersytetach nauczycielskich kierunków studiów jako gorszych. Przygotowanie pedagogiczne (teoretyczne i praktyczne) studentów pięcioletnich studiów dziennych do prowadzenia pracy dydaktycznej i wychowawczej powinno być realizowane w okresie dziewięciu semestrów, tj. od pierwszego do dziewiątego semestru (łącznie z praktykami pedagogicznymi).

W celu zwiększenia efektywności kształcenia pedagogicznego należy zorganizować w uniwersytetach i WSP instytuty pedagogicznego kształcenia nauczycieli.

Uczelnie powinny tak kształcić studentów, by w pracy zawodowej byli oni rzecznikami nowoczesności i postępu pedagogicznego. Dobór kandydatów na studia dzienne na kierunkach nauczycielskich nie może się odbywać drogą negatywnej selekcji.

3) Zwiększone zapotrzebowanie na nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w latach 1981—1990 wymaga, aby wyznaczone przez MNSzWiT limity przyjęć na

I rok studiów dziennych w uniwersytetach i WSP zostały na kierunkach nauczycielskich w pełni wykonane. Szczególnie pilnym zadaniem jest zwiększenie rekrutacji na nauczaniu początkowym i wychowaniu przedszkolnym. W celu zmniejszenia deficytu nauczycieli w tych specjalnościach należy zwiększyć kształcenie w studiach pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli, traktując tę formę kształcenia jako doraźną i przejściową.

4) W związku z tym, że wielu nauczycieli uczy w szkole przedmiotów dodatkowych, do których nie mają przygotowania kierunkowego i metodycznego, celowe byłoby podjęcie takich prac organizacyjnych i programowych, by przysposobić kandydatów do zawodu nauczycielskiego do nauczania drugiego pokrewnego przedmiotu. Nie może to zaważyć na poziomie przygotowania w głównej specjalności.

5) Związek Nauczycielstwa Polskiego pragnie zwrócić uwagę na pilną potrzebę rozbudowania systemu studiów podyplomowych dla czynnych nauczycieli w celu zapewnienia im możliwości podwyższania kwalifikacji zawodowych i naukowych. Według zgodnej opinii uczestników konferencji studia podyplomowe mają na celu zaspokajanie potrzeb i aspiracji intelektualnych nauczycieli, unowocześnianie i wzbogacanie ich wiedzy merytorycznej i pedagogicznej. Należy zaplanować zorganizowanie różnych typów studiów podyplomowych, np. studia przysposabiające do nauczania drugiego przedmiotu, studia wzbogacające wiedzę kierunkową w zakresie wyuczonej specjalności.

Absolwentom studiów podyplomowych trzeba zapewnić odpowiednie gratyfikacje finansowe w planowanym systemie stopni kwalifikacyjnych dla nauczycieli.

6) W pracach nad modernizacją systemu kształcenia i dokształcania nauczycieli należy uwzględnić potrzeby kadrowe szkół zawodowych. Dotyczy to nauczycieli praktycznej nauki zawodu i nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych, gdyż w tym zakresie braki wzrastają z każdym rokiem coraz bardziej.

7) Rady zakładowe ZNP w szkołach wyższych powinny wzmóc troskę o to, by nauczyciele akademiccy swoją postawą wychowawczą, moralną, społeczno-polityczną oraz poziomem merytorycznym dostarczali wzorców osobowościowych studentom — kandydatom do zawodu nauczycielskiego.

8) Pilnego uregulowania wymagają sprawy związane z udzielaniem studentom studiów zaocznych urlopów szkoleniowych i finansowaniem ich dojazdów do uczelni, a także sprawy wyżywienia i zakwaterowania w czasie zjazdów i egzaminów w uczelniach zgodnie z faktycznymi kosztami, ponoszonymi przez nauczycieli.

9) Liczne zastrzeżenia wywołuje brak wypracowanego i sprawnego systemu zaopatrywania studentów studiów dziennych i zaocznych w skrypty, podręczniki i materiały pomocnicze.

10) Niezbędne jest uruchomienie dla absolwentów szkół wyższych bodźców materialnego zainteresowania pracą na wsi; chodzi tu przede wszystkim o dodatek specjalny do uposażenia dla nauczycieli wiejskich, kredyt na zagospodarowanie i preferencje mieszkaniowe.

11) W planowanym systemie bieżącego doskonalenia nauczycieli podstawowe zadania przypadną w udziale Instytutowi Kształcenia Nauczycieli.

Nieodzowne stanie się tu zorganizowanie instruktażu przedmiotowo-metodycznego dla zorganizowanych zespołów nauczycielskich przez przodujących przedmiotowców, dysponujących zapleczem dydaktycznym w swojej szkole macierzystej i wyróżniających się dużą kulturą pedagogiczną. Należy tu wykorzystać dobre doświadczenia dawnych ośrodków metodycznych i związkowych ognisk nauczycielskich.

Formy doskonalenia nauczycieli organizowane przez IKN nie mogą zastępować

kształcenia merytorycznego nauczycieli; nie mogą też stanowić podstawy do przyznawania kwalifikacji zawodowych. Zastrzeżenie to nie dotyczy prowadzenia rocznego studium pedagogicznego dla nauczycieli nie posiadających kwalifikacji pedagogicznych.

Edward Homa

Z DZIAŁALNOŚCI SEKCJI SZKOLNICTWA SPECJALNEGO

Z inicjatywy ognisk ZNP zakładów dla nieletnich w Warszawie przy ulicy Jachowicza 4 i Rozwojowej 3 oraz Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZG ZNP dnia 13.III.1981 roku w siedzibie ZG ZNP w Warszawie odbyło się spotkanie przedstawicieli ognisk ZNP z następujących zakładów dla nieletnich: Zakład Poprawczy i Schronisko dla Nieletnich Domianów, ZP i SdN Koszalin, ZP i SdN Warszawa-Falenica, ZP Mrozy, ZP Studzieniec, ZP Laskowiec, ZP Ignacew, SdN Oryszew, SdN Warszawa-Okęcie.

W wyniku tego spotkania podjęto decyzję o zwołaniu na dzień 20 i 21.III. br. do Warszawy przedstawicieli wszystkich ognisk ZNP działających w zakładach dla nieletnich podległych Ministerstu Sprawiedliwości.

W spotkaniu w dniu 20 i 21.III. br. wzięło udział 35 przedstawicieli reprezentujących 34 zakłady.

Uczestnicy spotkania zgodnie stwierdzili, że stan realizacji postulatów i wniosków tego środowiska przez Ministerstwo Sprawiedliwości nie spełnia oczekiwań członków ZNP. W związku z tym postanowili dokonać ponownej analizy wszystkich zgłaszanych postulatów i wniosków i podjąć w tej sprawie rozmowy z Ministerstwem Sprawiedliwości. Wybrano w tym celu specjalną komisję, w skład której weszły następujące osoby:

1) Lilia Górniak — sekretarz ZG ZNP.
2) Kazimierz Masarski — Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 1 w Malborku.
3) Krystyna Krawczyk — Zakład Poprawczy w Ostrowcu Świętokrzyskim.
4) Henryk Pawlak — Schronisko dla Nieletnich w Warszawie.
5) Stefan Bieleń — Schronisko dla Nieletnich w Warszawie.
6) Bogdan Majtczak — Schronisko dla Nieletnich w Konstantynowie.
7) Stanisław Kubicki — Schronisko dla Nieletnich w Raciborzu.
8) Marianna Guster — Zakład Poprawczy w Głogowie.
9) Antoni Semrau — Zakład Poprawczy w Kajni.
10) Zbigniew Muszyński — Zakład Poprawczy w Sadowicach Wrocławskich.
11) Stanisław Dixa — Zakład Poprawczy w Grodzisku Wlkp.

Opracowane podczas tego spotkania postulaty uwzględniają cały dorobek organizacji związkowej w tym zakresie.

Do najważniejszych z nich należą:

a) Zmiany struktury i organizacji nadzoru nad zakładami dla nieletnich i rodzinnymi ośrodkami diagnostyczno-konsultacyjnymi.

b) Dokonanie nowej profilizacji zakładów dla nieletnich w zakresie oddzielenia zakładów poprawczych od schronisk.

c) Przyjęcie zasady jednolitej i stałej etatyzacji poszczególnych zakładów dla nieletnich z uwzględnieniem ich charakteru i warunków lokalowych.

d) Zobowiązanie pracowników nadzoru nad zakładami do stałej współpracy z instytucjami dokształcania nauczycieli.

e) Przyznanie dyrekcjom zakładów uprawnień w zakresie spraw kadrowych.

f) Anulowanie zarządzenia ministra sprawiedliwości w zakresie obowiązku

umundurowania wychowanków zezwalając zakładom na zakup odzieży dostępnej w handlu. Zezwolić na posiadanie i użytkowanie własnej odzieży.

g) Zobowiązać nadzór nad zakładami do przestrzegania zasady nieumieszczania w zakładach dla nieletnich wychowanków z orzeczonymi wyrokami sądowymi do zakładów karnych.

h) Zwiększyć ilość i wysokość dodatków specjalnych przyznawanych wybitnym pedagogom.

i) Zrównać kompetencje rodzinnych ośrodków diagnostyczno-konsultacyjnych z uprawnieniami poradni wychowawczo-zawodowych w zakresie kierowania nieletnich do szkół specjalnych i szkół życia.

j) Przyjąć zasadę wypracowania układu zbiorowego dla pracowników administracyjnych, obsługowych i pracowników gospodarstw pomocniczych wszystkich szkół, placówek resocjalizacyjnych i oświatowo-wychowawczych w kraju z uwzględnieniem preferencji dla pracowników placówek resocjalizacyjnych.

k) Zmniejszyć tygodniowe pensum pracy nauczycieli.

l) Opracować programy nauczania szkolenia rzemieślniczego w zakładach dla nieletnich.

ł) Uznać nerwicę z wszystkimi jej odmianami za chorobę zawodową pracowników pedagogicznych placówek resocjalizacyjnych.

Józef Mart

PROF. DR JAN KONOPNICKI

Z głębokim żalem przyszło nam przyjąć wiadomość o odejściu z grona uczonych Profesora dra Jana Konopnickiego.

Nauka polska utraciła w Jego osobie wybitnego specjalistę z zakresu dyscyplin pedagogicznych, uznanego i cenionego nauczyciela akademickiego, wychowawcę wielu pokoleń pedagogów.

Profesor dr Jan Konopnicki urodził się 22 października 1905 roku w Krakowie, tutaj ukończył szkołę średnią, a następnie podjął studia historyczne i pedagogiczne na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ukończył je w 1930 roku uzyskując stopień doktora filozofii.

Jeszcze w okresie studiów w 1928 roku podjął pracę w szkolnictwie jako nauczyciel gimnazjalny w Oświęcimiu, a następnie został wykładowcą w seminarium nauczycielskim w Zaleszczykach i w Stanisławowie. W latach 1934—1939 pełnił funkcję podinspektora szkolnego w Gródku Jagiellońskim, rozwijając szeroką działalność oświatową na kresach wschodnich.

Podczas drugiej wojny światowej Profesor Jan Konopnicki przebywał poza granicami kraju biorąc czynny udział w kampanii francuskiej, a po jej zakończeniu został ewakuowany do Wielkiej Brytanii.

Zarówno w czasie odbywania czynnej służby wojskowej, jak też po zwolnieniu z niej w 1942 roku prowadził intensywną działalność oświatową i publicystyczną wśród żołnierzy polskich wypełniając swoje obowiązki nauczycielskie. Był organizatorem kursów maturalnych dla żołnierzy polskich w armii brytyjskiej oraz odpowiadał za kształcenie nauczycieli w Studium Pedagogicznym przy Uniwersytecie w Edynburgu.

W 1946 roku podjął decyzję powrotu do kraju kierując się patriotyczną postawą i obywatelskim obowiązkiem służenia pedagogice w oswobodzonej ojczyźnie.

Swoją działalność naukową rozpoczął we Wrocławiu, gdzie zajmował się przede wszystkim akademickim kształceniem nauczycieli. Pełniąc funkcję dyrektora Instytutu Pedagogicznego ZNP współpracował z Wyższą Szkołą Pedagogiczną i Wyższą Szkołą Wychowania Fizycznego. Równocześnie w latach 1948—1953 był organizatorem i kierownikiem pierwszej eksperymentalnej świetlicy dla tzw. „dzieci trudnych".

W roku 1956 powołany został na stanowisko docenta i objął funkcję rektora Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego we Wrocławiu. W tym samym czasie prowadzi wykłady na Uniwersytecie Wrocławskim oraz w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie i w Opolu.

W roku 1959 został mianowany profesorem nadzwyczajnym. W początkach lat sześćdziesiątych (w 1962 r.) przeniósł się Profesor do Krakowa, gdzie został powołany na stanowisko kierownika Katedry Pedagogiki Eksperymentalnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej oraz kierownika Katedry Pedagogiki przy Uniwersytecie Jagiellońskim. W roku 1968 objął funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim, którą pełnił do czasu emerytury.

W 1973 roku mianowany został profesorem zwyczajnym.

Profesor dr Jan Konopnicki piastował liczne funkcje w życiu naukowym w kraju i za granicą. Był członkiem Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (w Oddziale Krakowskim pełnił funkcję przewodniczącego), członkiem Comparative Education Society in Europa z siedzibą w Londynie, członkiem Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego.

Przez długi okres czasu współpracował z Ministerstwem Oświaty, uczestnicząc w pracach Instytutu Programów Szkolnych i Departamentu ds. Profilaktyki i Resocjalizacji. Wchodził w skład rad redakcyjnych wielu czasopism pedagogicznych (*Kwartalnik Pedagogiczny, Ruch Pedagogiczny, Rocznik Pedagogiczny*), uczestniczył w licznych krajowych i zagranicznych kongresach i konferencjach pedagogicznych.

Za działalność naukową i organizatorską został uhonorowany licznymi odznaczeniami, m.in. Złotym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski oraz odznakami Zasłużony dla Obronności Kraju, Zasłużony Działacz Kultury Fizycznej, Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

Profesor Jan Konopnicki jest autorem kilkudziesięciu prac zwartych, kilku tomów opracowanych pod Jego redakcją, ponad sześćdziesięciu rozpraw umieszczonych w czasopismach polskich, angielskich, słowackich, wielu artykułów. Był opiekunem naukowym wykonywanych pod Jego kierunkiem licznych prac doktorskich, magisterskich, recenzentem wielu prac habilitacyjnych.

Czynnie uczestniczył w licznych sympozjach naukowych, prowadził szeroką działalność odczytową i szkoleniowo-instruktażową w różnych ośrodkach akademickich, współpracował z wieloma instytucjami oświatowymi i penitencjarnymi.

Główne zainteresowania naukowe Profesora dra Jana Konopnickiego koncentrowały się wokół problematyki wchodzącej w zakres pedagogiki resocjalizacyjnej. Wyodrębnić wśród nich można kilka kierunków badań, które dotyczyły niepowodzeń w nauce szkolnej, zaburzeń w zachowaniu i trudności wychowawczych oraz społecznego niedostosowania dzieci i młodzieży. Opracowania Jego mają bardzo duże znaczenie zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Podejmowane w nich zagadnienia z zakresu metodologii ukazują kierunki nowatorskich poszukiwań badawczych na drodze empirycznej. W rozwiązywaniu trudnych problemów pedagogiki specjalnej mocno akcentował aspekty diagnostyczne i profilaktyczno-terapeutyczne procesu rewalidacji. Do najważniejszych prac z tego zakresu należą: „Problem opóźnienia w nauce szkolnej", Wrocław 1961, „Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko", Warszawa 1958, „Powodzenia i niepowodzenia szkolne", Warszawa 1966, „Niedostosowanie społeczne", Warszawa 1971, „Profilaktyka i resocjalizacja w pracy szkoly", Warszawa 1973, „Problemy niedostosowania społecznego i formy działalności profilaktyczno-resocjalizacyjnej", Zielona Góra 1979.

Niektóre wcześniejsze opracowania Profesora mieszczą się w zakresie teorii nauczania i pedagogiki porównawczej. Pod Jego kierunkiem opracowano oryginalne testy do mierzenia zasobu wiadomości i słownictwa dzieci w wieku szkolnym. Zaliczyć tu należy takie prace, jak: „Demokratyczne podstawy szkolnictwa szkockiego" (1942), „Eksperymentalne szkolnictwo w Anglii i w Szkocji" (1944), „Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie" (1968).

Olbrzymi dorobek naukowy Profesora Jana Konopnickiego stanowi cenny i uznany wkład w rozwój polskiej pedagogiki. Godna podkreślenia jest Jego wspaniała postawa wychowawcy i nauczyciela akademickiego, w której przekazywał swoim uczniom i słuchaczom pasję badawczą i wnikliwość w dociekaniu prawdy naukowej.

Anna Żarow-Nitoń

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ВЛАДЫСЛАВ ЧИХОНЬ: Тенденции развития аксиологии 457
АНДЖЕЙ ГАВРОНЬСКИ: Воспитательно-просветительные проблемы поляков, постоянно проживающих в Австралии 468
ИРЭНА ГРОДЗИЦКА, МАРИАННА МАРЕК-РУКА: Образование и усовершенствование учителей специальных школ на территории Финляндии 477
СТАНИСЛАВ КАВУЛЯ, ЛЮЦЫНА РЕЙМАНОВСКА: Организационная модель центра постоянного усовершенствования 480
ЯНИНА МАЧЯШКОВА: Семья — воспитательная среда, ее особенности и обусловленности 489
РОМАН ШУЛЬЦ: Тождественность современной педагогики 498
СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Исследование заданий и профессиональной деятельности учителей как основа модернизации их образования и усовершенствования 516
КАЗИМЕЖ ВАЛИГУРСКИ: Организационная обусловленность работы учителей 522

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС

ЧЕСЛАВ БЕРКА: Избранные проблемы методологии исследования нововведений 2.0
ХЕНРЫК ГОНСИОР: Постоянно актуальное участие учителей в педагогических нововведениях 537
ВАЦЛАВ СТРЫКОВСКИ, АНТОНИ ЗАЙОНЦ: Эффективность полиэкрановой статично-динамической проекции в обучении 547

ОПЫТ — ИССЛЕДОВАНИЯ — ИСПЫТАНИЯ

ХЕНРЫК ЦУДАК, МАРИАН ЯКУБОВСКИ: Взгляды Я. Ч. Бабицкого на воспитателя-куратора 557
БАРБАРА ИСКРА-КОТОВСКА: Из исследований обусловленности приобщения к общественной жизни детей и молодежи 565
БАРБАРА НЕДОШПЯЛ: Из вопросов мотивации учебы учеников с разным умственным развитием 575
ВЛАДЫСЛАВ ПУШЛЕЦКИ: Семантическая структурализация текста как метод действенной учебы 578
МАРИАН СЛАВИНЬСКИ: Сущность общего образования в процессе профессиональной подготовки 584

РЕЦЕНЗИИ КНИГ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Найнц Грассель, Курт Р. Бах: Киндер унд Югендсексуалитёт 592
ЮЗЕФ КИЛИАНЕК: Тадеуш Левовицки: Обучение способных учеников
РЫШАРД ЛУКАШЕВИЧ: Рышард Борович: Планы образования и профессиональной подготовки молодежи и их реализация 596
ПАУЛИНА ЭВА ПОХШЕНСТ: Перелом в психологии. Выбор и вступление Казимежа Янковского 601
СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Янина Мачяшкова: О совместной жизни в семье 695

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ХРОНИКА

ЭДВАРД ХОМА: По вопросу об образовании и усовершенствовании учителей 607
ЮЗЕФ МАРТ: О деятельности Секции системы специального образования 610
АННА ЖАРОВ-НИТОНЬ: Профессор Ян Конопницки 612

CONTENTS

ARTICLES

WŁADYSŁAW CICHOŃ: Developmental Trends of Axiology 457
ANDRZEJ GAWROŃSKI: The Educational Problems of Australians of Polish Origin 468
IRENA GRODZICKA, MARIANNA MAREK-RUKA: Teacher Training and Supple mentary Training for Teachers of Special Schools in Finland 477
STANISŁAW KAWULA, LUCYNA REJMANOWSKA: The Organizational Model of Permanent Education Centre 480
JANINA MACIASZKOWA: Family — the Educational Environnent, Its Characteristics and Determinants 489
ROMAN SCHULZ: Identity of Contemporary Education 498
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Research of Teachers Tasks and Activities as a Base of Their Training and Supplementary Training 516
KAZIMIERZ WALIGÓRSKI: The Organizational Determinants of Teacher Work 522

EDUCATIONAL PROGRESS

CZESŁAW BERKA: Some Problems of the Metodology of Innovatory Researches 530
HENRYK GĄSIOR: Ever Up-To-Date Teachers Participation in Educational Innovation 537
WACŁAW STRYKOWSKI: Effectiveness of the Multiscreen Statis and Dynamic Projection in Education 547

EXPERIENCES — TRIALS — RESEARCHES

HENRYK CUDAK, MARIAN JAKUBOWSKI: J. Cz. Babicki's Opinion on Tutor 557
BARBARA ISKRA-KOTOWSKA: Research on the Determinants of Socialization of Children and Youth 565
BARBARA NIEDOSPIAŁ: Problems of Learning Motives of Pupils of the Various Degree Abilities 575
WŁADYSŁAW PUSLECKI: The Semantic Structuralization of Text as a Method of Efficient Learning 578
MARIAN SŁAWIŃSKI: The Curriculum of General Education in the Process of Vocational Schooling 584

BOOK REVIEW

LUDWIK BANDURA: Heinz Grassel, Kurt R. Bach: Kinder und Jugendseksualität 592
JOZEF KILIANEK: Tadeusz Lewowicki: Education of Gifted Pupils . . . 593
RYSZARD ŁUKASZEWICZ: Ryszard Borowicz: Educational and Vocational Plans of Youth and Their Realization 596
PAULINA EWA POCHRZĘST: Turn in Psychology. Reading and Introduction by Kazimierz Jankowski 601
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Janina Maciaszkowa: On Family Relationships 605

TOUNTURY CHRONICLE

EDWARD HOMA: On Traning and Supplementary Training of Teachers . . 607
JOZEF MART: Activities of Special Schools' Section 610
ANNA ZAROW-NITOŃ: Prof. dr Jan Konopnicki 612

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA", WARSZAWA 1981 r.

Wydanie I. Nakład 3950 egz. Ark. wyd. 13.3. Ark. druk. A1 — 13,3. Oddano do składania w maju 1981 r. Druk ukończono w październiku 1981 r.

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2. Zam. 667. H-5.