PL ISSN 0483-4992
Nr indeksu 37492

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

2-3

ROK XXIV (LVI) LIPIEC — PAŹDZIERNIK 1982
WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

JADWIGA BIŃCZYCKA, DANUTA DRYNDA: Metody pracy pedagogicznej czy metody wychowania i nauczania 3
JAN BOGUSZ: Wartości dydaktyczne metod aktywizujących 23
MARIAN BYBLUK: Kierowanie pedagogiczne szkołą w ujęciu Wasyla Suchomlińskiego 31
HENRYK CUDAK, MARIAN JAKUBOWSKI: Życie i działalność Kazimierza Lisieckiego 39
BARBARA GRZEGORCZYK: Apatia jako problem pedagogiczny 45
ALEKSANDER HULEK: System integracyjny w kształceniu specjalnym . . 51
STANISŁAW KAWULA: Problem dyferencjacji i integracji nauk pedagogicznych 58
IWONA KIREJCZYK: Pomoc dzieciom niepełnosprawnym w szkołach masowych 81
WITOLD KUSIŃSKI: Filozofia przedmiotu — filozofia zawodu 87
KAZIMIERZ PODOSKI: Uwarunkowania wyrównania startu szkolnego młodzieży wiejskiej 95
MARIA RUSZCZYŃSKA-SCHILLER: Technologia kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczycieli 106
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Komputerowe wspomaganie kształcenia w świetle psychologicznej koncepcji poznawczej człowieka 110
ZENON URYGA: Problemy modernizacji metodycznego kształcenia kandydatów na nauczycieli 117
WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI: Nauczanie wspomagane przez komputer w świetle zasad dydaktycznych 126

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ ● INNOWACJE PEDAGOGICZNE

BOGUSŁAW CICHY: Wykształcenie nauczycieli pracujących i zapotrzebowanie na nowe kadry 136
DOROTA EKIERT-GRABOWSKA: Za i przeciw socjometrii w badaniach zespołów uczniowskich 152
MIECZYSŁAW GAŁUSZKA, KAZIMIERZ KOWALEWICZ: Kontakty studentów z instytucjami kultury 157
KAZIMIERA PACŁAWSKA: Zadania nauczyciela klas początkowych w wyrównywaniu indywidualnych różnic rozwojowych uczniów 170
JAN SKŁODOWSKI: Telewizja w obwodzie zamkniętym 181

RECENZJE KSIĄŻEK ● PRZEGLĄD CZASOPISM

ELŻBIETA CZYKWIN: Andrzej Janowski: Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania 186
KRYSTYNA KNAFEL: Julian Radziewicz: Funkcja wychowawcy klasy . . 190
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Franciszek Pawuła: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w krajach socjalistycznych i wybranych krajach kapitalistycznych 193
IRENA E. LUBBE: Kalina Bartnicka: Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego 195
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Krystyna Skarżyńska: Spostrzeganie ludzi . . . 198
KAZIMIERZ WALIGÓRSKI: Zbigniew Węgierski: Funkcje internatów szkolnych 199
MARIA SZYBISZ: Instructional Science 202
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 204

KRONIKA

ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych 208

A R T Y K U Ł Y

JADWIGA BIŃCZYCKA
DANUTA DRYNDA
KATOWICE

METODY PRACY PEDAGOGICZNEJ CZY METODY WYCHOWANIA I NAUCZANIA

Inspiracją do rozważań zawartych w tym tekście stał się artykuł Wł. Zaczyńskiego pt. „O możliwości i użyteczności tworzenia wspólnego katalogu zasad nauczania i wychowania" („Ruch Pedagogiczny" 1981, nr 1).

Artykuł ten skłonił nas do postawienia pytania: czy możliwe jest stworzenie wspólnej listy metod wychowania i nauczania, a jeśli nawet tak, to na jakim etapie procesu dydaktycznego to zintegrowane podejście może mieć miejsce? Czy należy zatem mówić o metodach pracy pedagogicznej czy o metodach wychowania i nauczania?

Uprzedzając szczegółową analizę i argumentację pragniemy już na wstępie zaznaczyć nasze stanowisko. Jest to niezbędne dla uzasadnienia potrzeby i sensu dalszej interpretacji zagadnienia. A więc uważamy, że nie należy tworzyć wspólnej listy metod wychowania i nauczania. Wynika to z uznania ścisłego związku między celami i sposobami ich realizacji. Jeśli zatem cele procesu wychowania i nauczania są różne (pierwszy służy kształtowaniu dyspozycji kierunkowych, a drugi instrumentalnych) to i sposoby ich realizacji powinny być różne; kształtowanie bowiem cech kierunkowych wymaga innych zabiegów i warunków aniżeli kształtowanie cech sprawnościowych.

Ponadto dostrzeganie metacelów bardzo szeroko rozumianego wychowania nie stoi na przeszkodzie dostrzeganiu celów specyficznych, wymagających szczególnych środków realizacyjnych. Nie wydaje się jednak, aby adekwatne do metacelów jakieś metametody były praktycznie przydatne.

Można natomiast założyć poszukiwanie punktów stycznych między procesami wychowania i nauczania oraz potrzebę szukania analogii między metodami stosowanymi w tych procesach. Poszukiwaniu związków i analogii między poszczególnymi elementami musi jednak towarzyszyć dokładne zaznajomienie się z ich naturą i specyfiką. Dlatego uważamy, że podejście integracyjne możliwe jest dopiero w końcowym etapie procesu dydaktycznego, po etapie dokładnej analizy wyodrębnionych elementów, w tym zaś wypadku po uprzednim zapoznaniu się z metodami wychowania i nauczania. Sądzimy ponadto, że winien to być rzeczywisty trud samych studiujących, bo „podanie do wierzenia" wspólnego katalogu metod pracy pedagogicznej nie posiada znaczenia kształcącego. Tak więc

wspólne poszukiwanie przez studentów analogii między procesami i metodami może mieć miejsce dopiero po zajęciach dydaktycznych poświęconych oddzielnemu omówieniu zarówno metod wychowania, jak i nauczania, a także np. na zajęciach przygotowujących do egzaminu z pedagogiki, który powinien być okazją nie tylko do stawiania i uzyskiwania stopnia w indeksie, ale również do stwarzania sytuacji zmuszających studentów do przetwarzania informacji o faktach w zintegrowaną wiedzę. Opisy takich zajęć mogłyby mieć ogromny walor metodyczny i być publikowane na łamach „Ruchu Pedagogicznego". Podstawą ich przeprowadzania jest jednak uprzednia analiza wyodrębnionych metod wychowania i nauczania, której skromną próbę przedstawiamy w niniejszym artykule.

Cele i sposoby działania ściśle się ze sobą wiążą. Trudno jest poprzestać na znajomości celu bez opanowania sposobów dojścia do niego. Niewiele wart jest kierowca, który świetnie opanował technikę uruchamiania pojazdu, ale nie wie, dokąd ma nim pojechać, jak też taki, który dobrze zna kierunek jazdy, ale nie umie pojazdu uruchomić. Podobnie niewiele wart jest nauczyciel-wychowawca, który zna jedynie cele wychowania i kształcenia, a nie zna sposobów dotarcia do nich.

Dobrego, efektywnie i twórczo pracującego wychowawcę obowiązuje dobra znajomość zarówno celów, jak i sposobów, czyli metod wychowania i nauczania.

Możliwość dokładniejszej analizy zjawisk uwarunkowana jest dokonaniem wewnętrznej ich klasyfikacji, wewnętrznych podziałów. Zdajemy sobie sprawę, że „podziały i klasyfikacje — to schematy robocze, które w grubych zarysach odzwierciedlają proces wychowania wewnętrznie zróżnicowany, a praktycznie niepodzielny. Konieczne jest jednak mimo najbardziej nawet monistycznego stanowiska przyjęcie tej czy innej klasyfikacji. Nie sposób bowiem obracać się w chaosie faktów wśród materiału nieuporządkowanego".[1] Teoria klasyfikacji wskazuje, że określone zjawiska mają zależnie od swej struktury wiele cech, zgodnie z którymi można je różnie klasyfikować, natomiast „wybór klasyfikacji określony jest właściwościami klasyfikowanych elementów i celu, do którego przedmiot przy danym rozwiązaniu dąży" [2].

Klasyfikacja metod wynika z klasyfikacji rodzajów wychowania. H. Muszyński wyróżnia w wychowaniu rozumianym szeroko — dwa jego rodzaje, a mianowicie: tzw. wychowanie ukierunkowujące i usprawniające. Pierwsze działające na cechy kierunkowe osobowości — określa mianem wychowania w węższym sensie, drugie zaś kształtujące cechy instrumentalne — określa mianem nauczania.

[1] M. Demel: W sprawie klasyfikacji wychowania. W: Zagadnienia wychowania moralnego. PZWS, W-wa 1961, s. 206.

[2] J. Linhart: Proces i struktura uczenia się ludzi. Warszawa 1972, PWN, s. 274. T. Wójcik: Zarys teorii klasyfikacji. Warszawa 1965, PWN, s. 126 i dalsze.

Obydwa rodzaje wychowania dopełniają się wzajemnie, ale nie mogą się zastępować. Nie można ukształtować zintegrowanej osobowości działając na pewną grupę jej dyspozycji (np. tylko na dyspozycje instrumentalne, czy tylko na kierunkowe; nie można także zakładać, że ukształtowanie jednej grupy cech wpłynie automatycznie na rozwój grupy drugiej). Dyspozycje te mają bowiem swoją specyfikę i wymagają swoistych sposobów ich kształtowania.

Dlatego uzasadnione i potrzebne jest wyodrębnienie — dwu grup metod:
— metod wychowania
— metod nauczania

I. METODY WYCHOWANIA

Rozwój wiedzy o metodach wychowania jest ściśle związany z ogólnym poziomem teorii i praktyki pedagogicznej, z charakterem przyjętych koncepcji pedagogicznych.

Niski poziom wiedzy o prawidłowościach procesów wychowawczych, zaakceptowanie praktyki działania na zasadzie prób i błędów — nie stwarza warunków dla rodzenia się pogłębionej wiedzy o metodach. Nie jest ona potrzebna w warunkach panowania „trzech i" — czyli improwizacji, intuicji, indywidualizmu.

Warunki te Aleksander Lewin charakteryzuje następująco:
„działalność wychowawcza traktowana jest nie tylko jako działalność planowa i planowana, dokładnie organizowana, ewidencjonowana, lecz jako sfera większej czy mniejszej i m p r o w i z a c j i.

Zagadnienia wychowawcze rozwiązywane są przeważnie na podstawie i n t u i c j i, ogólnego wyczucia sytuacji, wewnętrznego przeświadczenia, że tak będzie lepiej.

Naczelne kryterium, decydujące o wyborze środków oddziaływania to i n d y w i d u a l n o ś ć, a niekiedy po prostu widzimisię pedagogiczne danego wychowawcy czy nauczyciela. Utrzymuje się przekonanie, że w działalności wychowawczej nie obowiązują jakieś określone, praktyczne czy teoretyczne ustalenia. Wszystko zależy od pedagoga, jego osobowości, talentu" [3].

W powyższej praktyce odbijają się wpływy indywidualistycznych koncepcji pedagogicznych, które mają długotrwałą tradycję. Wpływy J. J. Rousseau, Z. Adlera, koncepcje „nowego wychowania". Okazuje się, że wpływ tych tradycji jest bardzo silny, bo mimo że system współczesnej szkoły budowany jest na zupełnie innych przesłankach teoretycznych — praktyka bardzo często hołduje jeszcze starym tradycjom.

Indywidualistyczne koncepcje stawiały bądź na jednostkę, jaką jest nauczyciel, bądź na ucznia. Programowy w „nowym wychowaniu" zwrot

[3] A. Lewin: Metodyka wychowania w zarysie. PZWS 1966 s. 59—60.

ku dziecku, ku jego potrzebom, zainteresowaniom — nakazywał również wszelkie wpływy wychowawcze widzieć przez pryzmat indywidualistycznych potrzeb dziecka, przez pryzmat jego swobody. Nie mogło to pozostać bez wpływu na charakter akceptowanych i uznanych metod wychowawczych, z których zestawu np. starano się eliminować wszelki przymus i karę.

Przyjęcie z kolei przez pedagogów tzw. socjologicznej orientacji — kazało dostrzegać głównie wpływ grupy na jednostkę, a wśród metod akcentować metody wpływu społecznego, wpływu grupy, zespołu. Dostrzeżenie przez pedagogów społecznych roli środowiska w rozwoju wychowanków — przesuwało z kolei uwagę pedagogów na środowisko, na potrzebę jego zmiany.

Sięganie po dalsze przykłady koncepcji pedagogicznych — może tylko potwierdzić ich wpływ na interpretację metod wychowania. W historii wychowania i myśli pedagogicznej wiele można znaleźć przykładów na tę zależność.

Obowiązuje ona również we współczesnej pedagogice opartej na założeniach dialektyki. Dialektyka każe widzieć wszystkie zjawiska we wzajemnych: związku, ruchu i rozwoju. Dlatego nasza pedagogika mówi o systemach, układach. Układem jest związek N—U (N = nauczyciel, strona wychowująca, U = uczeń strona wychowywana), który z kolei powiązany jest ze środowiskiem, z szerokim układem społecznym. Nie można zająć się tylko jednym z elementów układu — nie widząc jego powiązań z innymi.

Złożonym układem, złożoną strukturą jest osobowość wychowanka (U), jego postawy składające się z komponentów intelektualnego, emocjonalnego i działaniowego. Na tak złożoną strukturę nie można działać pojedynczym środkiem, wyodrębnionym z całokształtu wpływów elementem. Potrzebna jest struktura wpływów, struktura metod, a nie jedna uniwersalna metoda, jeden uniwersalny „cudowny" środek.

Dialektyczne podejście nakazuje również widzieć tę strukturę w sposób dynamiczny, rozwojowy.

Żeby lepiej zrozumieć powyższe stwierdzenia — trzeba uprzednio wyjść od charakterystyki i klasyfikacji metod wychowania. Niestety w naszej literaturze brak zgodności i jednoznaczności co do klasyfikacji metod. Brak też podstaw do tego, by się ograniczyć do jednego ze stanowisk. Przybliżamy zatem kilka z nich — odsyłając Czytelnika do oryginalnych opracowań, których głębsze poznanie umożliwi dokonanie własnego wyboru.

H. Muszyński — metody ściśle wiąże z sytuacjami wychowawczymi. W sytuacji wychowawczej mamy do czynienia ze skłanianiem wychowanka do wyboru jednej z możliwych form zachowania się. Jeśli to skłanianie ma charakter planowy, celowy — przyjmuje ono postać metody wychowania. Co ułatwia i umożliwia kierowanie sytuacjami wychowawczy-

mi, a w ich obrębie kierowanie zachowaniem wychowanka? Zdaniem H. Muszyńskiego są to następujące czynniki.

„I — osoba wychowawcy, jego działanie i aktualny układ stosunków między nim a wychowankiem.

II — Aktualny układ warunków zewnętrznych, od którego zależą możliwości lub perspektywy zaspokojenia motywów wychowanka.

III — Społeczne otoczenie wychowanka, a zwłaszcza tzw. grupa członkowska lub grupa odniesienia.

IV — Osoba wychowanka, jego motywy, uznawane zasady postępowania, ideały, poglądy i przekonania" [4].

Zgodnie z wyodrębnionymi czynnikami H. Muszyński wymienia:

— metody wpływu osobistego
— metody wpływu sytuacyjnego
— metody wpływu społecznego
— metody kierowania samowychowaniem.

Operując symboliką układu N—U, można by powiedzieć, że w metodach wpływu osobistego N obdarzony autorytetem i prestiżem w sposób bezpośredni poprzez sugestię, perswazję, przykład osobisty, wyrażenie aprobaty i dezaprobaty — wpływa na kierunek zachowań U.

W metodach wpływu sytuacyjnego mamy układ N—S (sytuacja) — U. Tutaj rola N — wzmocniona przypisaną funkcji władzą — polega na świadomym operowaniu sytuacjami, które mogą być bądź karzące, bądź nagradzające, które są terenem narastania doświadczeń wychowanka, terenem pełnienia funkcji i ról społecznych. Instruowanie wychowawcy podnosi poziom świadomości w dokonywaniu wyboru zachowań pożądanych, a ćwiczenia utrwalają w wychowankach gotowość do podejmowania tych zachowań.

W metodzie wpływu społecznego między N i U pojawia się grupa (N—grupa—U). Wychowawca (N) dobrze rozumiejąc ogromną rolę, jaką ma dla jednostki grupa rówieśnicza — wykorzystuje jej wpływ wychowawczy. Znając cele, normy, strukturę grupy może działać na nią modyfikując tak, by stała się optymalnym narzędziem oddziaływań wychowawczych. W ten sposób wychowawca nie ukazuje się wychowankowi bezpośrednio tak jak w metodzie wpływu osobistego, ale działa pośrednio poprzez zespół i dzięki zespołowi.

Podobnie w ostatniej metodzie — metodzie kierowania samowychowaniem — osoba wychowawcy schodzi na plan dalszy. Można powiedzieć, że rolę wychowawcy przejmuje na siebie i w stosunku do siebie sam wychowanek. On sam stymuluje, koryguje i ocenia swój rozwój, swoje zachowanie.

Samowychowanie podejmować mogą, nie tylko same jednostki, ale także całe grupy. Przykładem mogą tu być organizacje dziecięce i mło-

[4] H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. PWN 1976, s. 316.

dzieżowe, a wśród nich szczególnie ZHP. Cała metodyka pracy harcerskiej winna być oparta na samowychowaniu, na ukierunkowaniu samowychowawczej aktywności harcerzy.

Również system wychowawczy Janusza Korczaka (miana obywatelskie, plebiscyty życzliwości, zakłady, Sąd Dziecięcy) — jest dobrym przykładem na to, jak można kierować samowychowaniem, jak je organizować.

Ani system harcerski, ani korczakowski nie opierają się jednak tylko na tej jednej metodzie, jaką jest kierowanie samowychowaniem. Naturalnie dopełniają się u nich metody wpływu osobistego (w ZHP — instruktorzy, drużynowi itp.), wpływu sytuacyjnego i wpływu społecznego (zastępy, drużyna, zadania zespołowe w harcerstwie).

Gdyby nie wystąpiło współgranie wszystkich tych metod — nie można by mówić o efektywnej pracy wychowawczej ani o istnieniu systemów. Metody te — chociaż różne co do swej treści, gdyż realizowane są w różnych organizacjach, w różnych instytucjach — pozostają jednak w swojej istocie te same i wzajemnie dopełniają się — tworząc strukturę.

To strukturalne podejście, postulat łączenia, dopełniania się poszczególnych metod w zwartej strukturze wpływów — powtarza się w wielu pracach pedagogicznych.

Np. radziecki pedagog N. Bołdyriew wychodzi z założenia, że istota wychowania moralnego wyraża się w opanowaniu przez wychowanka wiedzy o normach oraz w działaniu zgodnym z nimi. Dlatego metody wychowania powinny się dzielić na dwie podstawowe grupy — przekonywania i przyzwyczajania. Między tymi dwiema grupami powinna istnieć bezwzględna łączność. Przyzwyczajenie do zachowań zgodnych z poznanymi normami można osiągnąć tylko poprzez organizowanie „doświadczenia moralnego uczniów, przez wprzęganie ich do różnorodnych dziedzin rozumnie zorganizowanej działalności..." [5].

Oparcie wszystkich metod wychowawczych o działalność-aktywność wychowanka — pojawia się wielokrotnie u różnych autorów. Np. Z. Krzysztoszek twierdzi, że „metoda organizowania działalności uczniowskiej wokół zadań ważnych dla jednostki, dla zespołu, dla szkoły i dla środowiska jest niczym niezastąpioną metodą wychowawczą. Gdyby została ona z procesu wychowania wyeliminowana, wówczas wszystkie inne metody straciłyby swoje znaczenie" [6].

Rzeczywiście w kontekście działania zupełnie inaczej mogą być odczytane takie proponowane przez Krzysztoszek i innych autorów [7] metody, jak uświadamianie i przekonywanie, jak metoda przykładu czy ocenianie.

[5] N. Bołdyriew: Metody wychowania moralnego uczniów. W: Zagadnienia wychowania moralnego. Praca pod red. W. Szczerby. Warszawa 1961, s. 177.
[6] Z. Krzysztoszek: Pedagogika. Warszawa 1969, s. 133.
[7] M. Krawczyk: Metody wychowania moralnego. Warszawa 1965. W. Szczerba: Metody wychowania moralnego. W: „Zarys pedagogiki", Warszawa 1962.

Konkretne działanie, rozwiązywanie zadań — w sposób naturalny prowadzi do uświadomienia sobie obowiązujących, sugerowanych przez wychowawców norm moralnych. W trakcie działania może następować ocena postaw z pozycji norm bliskich wychowankowi, a nie norm i wartościowań abstrakcyjnych, podanych w sposób werbalny. Ten antywerbalizm, niechęć do operowania w wychowaniu tylko słowem oraz oparcie się na działaniu — wynika z generalnych założeń filozoficznych i psychologicznych, zgodnie z którymi człowiek w pracy i poprzez pracę samorealizuje się i rozwija.

Również wyjście z przesłanek prakseologicznych uzasadnia podobne podejście do metod. Zgodnie z prakseologią kształtowanie umiejętności wymaga powiązania ze sobą elementów instrukcji, mistrzowskiego pokazu, ćwiczeń i oceny wykonywanych czynności. Przyjmując dla powyższych elementów niezbędnych przy kształceniu umiejętności nomenklaturę pedegogiczną — można powiedzieć, że instruktażowi będzie odpowiadała pedagogiczna metoda uświadamiania i przekonywania, mistrzowskiemu pokazowi — metoda przykładu, ćwiczeniom — metoda organizowania samodzielnej działalności wychowanka, ocenie — metoda oceny zachowania.

Dążąc do osiągnięcia tak rozumianego podporządkowania normom — trzeba stworzyć sytuację umożliwiającą intelektualne opanowanie norm (te stwarza metoda uświadamiania i przekonywania), trzeba stworzyć okazję do ich emocjonalnego przeżycia (tutaj wystąpią: metoda przykładu, operowanie wzorem oraz metoda pozytywnej lub negatywnej oceny zgodności postępowania z normą), trzeba nade wszystko stworzyć okazję do zastosowania poznanych norm w działaniu (metoda organizowania samodzielnej działalności wychowanka).

Na tym przykładzie widać wyraźnie, jak złożoność zadania wychowawczego pociąga za sobą złożoność metod, jak — inaczej mówiąc — struktura zadania warunkuje potrzebę stosowania struktury metod. Eliminowanie z tej struktury któregokolwiek elementu musi się odbić negatywnie na całości i na efektywności realizacji zadań wychowawczych. Nie można bowiem skutecznie wychowywać tylko operując słowem, przekonując werbalnie, nie można organizować działania zgodnego z normami, jeśli nie są one intelektualnie i emocjonalnie zaakceptowane.

Dlatego planując pracę wychowawczą pamiętać trzeba o stosowaniu całej struktury metod. Oczywiście trudno założyć, że we wszystkich sytuacjach wychowawczych da się zastosować wszystkie metody. Byłoby to niezgodne z logiką i potrzebami sytuacji, która swym charakterem narzuca określony wybór postępowania. Ale biorąc pod uwagę nie krótki moment sytuacyjny, lecz dłużej trwający proces — nie wolno nam nastawiać się na operowanie tylko jedną metodą, jednym wyizolowanym środkiem.

G. Mialaret wyraża tę myśl następującymi słowami: „Wychowanie jest

bowiem w istocie sztuką, jest funkcją osobowości nauczyciela, która scala wszystkie, niekiedy sprzeczne elementy sytuacji wychowawczej... wybór zespołu metod adekwatnych do ogólnych i szczególnych warunków każdej jednostki nosi na sobie piętno bogactwa poziomu i charakterystycznych cech nauczyciela" [8].

Stosownie metod wychowania ukierunkowuje zespół zasad wychowania.

Związek między metodami a zasadami można by ukazać poprzez analogię między drogą a drogowskazem, czy znakami drogowymi. Nie wystarczy wybrać dobrą drogę, ale trzeba też wiedzieć jak, w jakim kierunku po niej się poruszać. Nie wystarczy wybrać metodę — trzeba jeszcze pamiętać o zasadach, których przestrzeganie zapewnia efektywność działań.

Weźmy przykład metody organizowania samodzielnej działalności wychowanków. Wiadomo, że nie każda aktywność ma jednakową wartość wychowawczą. Nie może nas zadowolić aktywność, której głównym celem jest zapełnienie czasu i wyładowanie energii wychowanka. Natomiast efektywność tej metody podnosi się, gdy przestrzegana jest „zasada aktywizowania ucznia przez odwoływanie się do jego godności i poczucia własnej wartości" [9] Zasada powyższa opiera się na mechanizmie zaspokajania potrzeb psychicznych. Potrzeba „bycia kimś", potrzeba znaczenia, przydatności społecznej — to silne motywy aktywności, do których warto nawiązywać. Dlatego, gdy stawiamy przed wychowankiem jakieś zadanie — warto by wychowanek wyczuł w nim nasz apel: „Zadanie jest trudne, ale przecież ty sobie dasz radę, można Ci zaufać".

Wyrażone zaufanie, szacunek — silniej skłaniają do realizacji zadań niż rozkaz, kary, pokrzykiwanie. Na ogół sięga się po te zewnętrzne „wzmacniacze" wtedy, gdy w samym postawieniu zadania tkwi brak zaufania do możliwości dziecka, gdy wymagania są zaniżone, gdy w wychowanku niweczy się poczucie własnej wartości i godności.

Można zatem powiedzieć, że wychowawca pełni rolę głównego integratora i koordynatora wpływów wychowawczych. Ta rola nasuwa analogię do roli inżyniera siedzącego za pulpitem sterowniczym, dzięki któremu może inicjować i kontrolować proces produkcji.

Aby nacisnąć odpowiedni guzik na pulpicie — inżynier musi posiadać dobrą znajomość właściwości surowca, jak też właściwości końcowego produktu, oraz dobrą znajomość „technologii przetworzeń". Podobnie wychowawca „naciskając odpowiednie guziki", uruchamiając różne sytuacje i metody wychowawcze powinien łączyć w sobie wiedzę o prawidłowościach funkcjonowania mechanizmów wychowawczych oraz o samych wychowankach, jakimi są obecnie, a jakimi winni być w przyszłości, zgodnie z założonymi celami wychowania.

[8] G. Mialaret: Wprowadzenie do pedagogiki. Warszawa 1968, s. 67.
[9] K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Ossolineum 1964, s. 109.

II. METODY NAUCZANIA

W odniesieniu do definicji metody nauczania istnieje w literaturze pedagogicznej wiele różnych stanowisk. Jedni pedagodzy utożsamiają metodę nauczania z określonym tokiem rozumowania wyróżniając przy tym metody dedukcyjne i indukcyjne, inni zaś utożsamiają pojęcie metody nauczania z formą czy zasadą nauczania [10]. Nie wchodząc w szczegółową interpretację różnych stanowisk w zakresie definicji metody nauczania, przyjmujemy, iż metoda nauczania to „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczącymi się, umożliwiający osiągnięcie celów kształcenia... to wypróbowany układ czynności i środków realizowanych świadomie w celu osiągnięcia określonych zmian w uczących się" [11]. Definicja ta wydaje się słuszna, gdyż eksponuje czynności uczniów i nauczycieli w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz uzależnia wartość metody od jej wpływu na zmiany psychiczne i zewnętrzne, jakie zachodzą u uczących się.

Z punktu widzenia historycznego, najstarszą grupą metod nauczania, powstałą na skutek nadania nauczaniu charakteru zinstytucjonalizowanego, są metody słowne. Słowo mówione, pisane i drukowane było bowiem przez całe stulecia jedynym źródłem informacji w szkole i poza nią. Najstarszym rodzajem metod słownych były tzw. metody akroamatyczne (opis, opowiadanie, wykład) nazywane często jeszcze dzisiaj metodami podającymi oraz metody erotematyczne czyli pytające, określane przez niektórych pedagogów jako poszukujące.

W XIX wieku obok metod słownych zaczęto dopatrywać się źródła informacji nie tyle w słowie, ile „przez poznanie rzeczy samych", przez organizowanie obserwacji i eksperymentów. Tę drogę nauczania nazywano metodami oglądowymi lub deiktycznymi [12].

Na przełomie XIX i XX wieku wraz z powstaniem tzw. systemu progresywnego z jego wszelkimi odmianami pojawił się inny sposób nauczania, polegający na organizowaniu działalności praktycznej uczniów. Twórcy bowiem tzw. „nowego wychowania" wychodzili z założenia, iż źródłem poznania uczniów — zamiast słowa — miało być działanie.

Przedstawiony wyżej — z konieczności w dużym uproszczeniu — historyczny rozwój metod nauczania ma swe uzasadnienie w rozwoju ludzkiego poznania.

Dydaktyka współczesna w Polsce zgodnie z leninowską teorią poznania zmierza do opracowania takiego modelu procesu nauczania — uczenia się, który pozwalałby łączyć w spójną całość poznanie zmysłowe z umysłowym, praktykę i jako źródło wiedzy, i jako kryterium jej pra-

[10] W. Okoń: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1971, PWN, s. 174.
[11] Op. cit., s. 175.
[12] S. Wołoszyn: Ogólne zasady, formy i metody procesu dydaktyczno-wychowawczego. W: Zagadnienia dydaktyki szkół wyższych, pod red. H. Smarzyńskiego, Warszawa 1968, PWN, s. 38.

wdziwości z teorią, indywidualne cele i aspiracje oświatowe z polityką państwa [13].

Oddzielnego potraktowania wymaga kwestia klasyfikacji metod nauczania. Aczkolwiek poglądy dydaktyków w tej sprawie nie zostały dotąd ujednolicone i w związku z tym zarówno K. Sośnicki [14] jak i Zborowski [15], F. Koziński [16], L. J. Lerner i M. N. Skatkin [17] oraz inni lansują różne podziały tych metod, to wydaje się jednak, iż biorąc pod uwagę historyczny rozwój metod oraz leninowską formułę teoriopoznawczą można kryterium klasyfikacji metod ujednolicić, dzieląc te metody oparte na: obserwacji i pomiarze, słowie i działalności praktycznej [18].

Metody oparte na obserwacji (oglądowe) — to pokaz i pomiar. Do grupy metod słownych zalicza się najczęściej: opis, opowiadanie, pogadankę, wykład, dyskusję i pracę z książką.

W skład zaś grupy metod opartych na działalności praktycznej wchodzą: metoda laboratoryjna oraz zajęć praktycznych.

Współczesna szkoła nie ogranicza się jednak tylko do zapoznawania uczniów z nową wiedzą. Stąd też biorąc pod uwagę zależność stosowanych metod nauczania od zadań dydaktycznych realizowanych przez szkołę możemy wyróżnić trzy następujące grupy metod:

— metody służące opracowaniu nowego materiału,
— jego utrwalaniu,
— sprawdzaniu wyników nauczania [19].

Do metod służących opracowaniu nowego materiału będziemy zaliczać — jak wskazano to wcześniej — metody oglądowe, słowne i praktyczne. Metody utrwalania to: uczenie się pamięciowe i wszelkie odmiany powtarzania wraz z ćwiczeniami.

W skład metod sprawdzania i oceny wyników nauczania wchodzą: metody konwencjonalne, testowe i maszynowe.

Przedstawione powyżej dwie klasyfikacje metod nauczania różnią się między sobą pod względem przyjętych kryteriów tych podziałów. Kryterium klasyfikacji na metody oglądowe, słowne i praktyczne stanowi źródło wiedzy, mechanizmy poznania, natomiast kryterium podziału na metody dotyczące opracowania nowego materiału, utrwalania oraz sprawdzania i oceny wyników jest funkcja dydaktyczna poszczególnych metod.

[13] Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1976, PWN, s. 59.
[14] K. Sośnicki: Dydaktyka ogólna. Toruń 1948. Księgarnia Naukowa. T. Szczęsny i Ska, s. 264.
[15] J. Zborowski: Unowocześnianie metod nauczania. Warszawa 1966, PZWS.
[16] F. Koziński: Zarys metodyki nauczania na kursach zawodowych. W-wa 1973, Wydawnictwo Katalogów i Cenników, s. 111—116.
[17] L. J. Lerner, M. N. Skatkin: O mietodach obuczenija. „Sowietskaja Piedagogika" 1965 r. nr 3.
[18] Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. s. 158.
[19] J. Zborowski: Unowocześnianie metod nauczania. Warszawa 1966, PZWS, s. 58.

Przejdźmy zatem do krótkiej charakterystyki szczegółowych metod nauczania mieszczących się w obrębie trzech wyżej wspomnianych grup metod.

Do grupy metod oglądowych opartych na „żywym spostrzeżeniu" zalicza się najczęściej i pokaz, i pomiar. Obie te metody występują najczęściej łącznie z innymi metodami takimi jak: dyskusja lub opowiadanie. Efektywność obserwacji zależna jest od spełnienia następujących warunków:

„... 1. Obserwacja powinna być tak zorganizowana, aby wszyscy uczniowie mogli dokładnie obejrzeć demonstrowany przedmiot;

2. pokaz powinien pozwalać uczniom na spostrzeganie przedmiotów w miarę możności różnymi zmysłami, a więc nie tylko wzrokiem;

3. pokaz należy tak zorganizować i tak stawiać pytania w czasie obserwacji, aby najważniejsze składniki i cechy przedmiotów wywarły na uczniach najsilniejsze wrażenie;

4. obserwacja powinna pozwolić uczniom na poznanie rzeczy i zjawisk w ich rozwoju i działaniu" [20].

Do najczęściej stosowanych metod słownych — szczególnie na szczeblu nauczania propedeutycznego — należy metoda opowiadania, podczas której nauczyciele posługują się również opisem. Opowiadanie polega głównie na plastycznym, w miarę emocjonalnym, słownym przedstawianiu dynamiki danej akcji, faktu czy zdarzenia. Opis natomiast dotyczy raczej charakterystyki cech wydarzenia, a więc odnosi się zazwyczaj do prezentowania układów statycznych.

Wykład różni się od opowiadania bardziej uogólnioną i usystematyzowaną treścią. Jeśli opowiadanie oddziałuje szczególnie na sferę uczuciową dziecka, o tyle wykład apeluje głównie do intelektu młodzieży .Stąd też może być stosowany na wyższych szczeblach nauczania. Ponieważ jednak jak wykazują badania psychologiczne wskaźniki recepcji treści wykładu są na ogół niskie i wahają się w granicach od 20%—50% [21], dlatego zachodzi konieczność:

— po pierwsze: stopniowego wdrażania młodzieży do korzystania z wykładu

— po drugie: zachowania poprawnej formy wykładu poprzez:

a) dostosowanie jego treści do możliwości umysłowych młodzieży
b) zapoznawanie uczniów z celem, tematem i planem wykładu
c) podkreślenie w toku wykładu ważniejszych jego treści
d) korelowanie treści teoretycznych z praktycznymi przykładami
e) łączenie wykładu z innymi metodami pracy pedagogicznej

[20] W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja programowana, Warszawa 1970, PZWS, s. 200.

[21] W. Szewczuk: Recepcja wykładu uniwersyteckiego „Studia Pedagogiczne" T. II. Wrocław 1955. Por. np. D. Drynda: Problem samodzielności myślenia uczniów na lekcjach historii, Katowice 1977. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego i Związku Nauczycielstwa Polskiego w Katowicach.

f) pobudzanie uwagi słuchaczy poprzez odpowiednią postawę i zaangażowanie wykładowców, ich osobisty stosunek do przekazywanych treści
g) sporządzanie przez uczniów notatek.

Istnieje wiele klasyfikacji wykładu. Do najczęściej spotykanych rodzajów wykładu należą: wykład konwencjonalny, problemowy, konwersatoryjny bądź, jak to niektórzy pedagodzy określają: wykład połączony z dyskusją.

Każdy z wymienionych rodzajów wykładu wymaga innego przebiegu pracy wykładowcy ze słuchaczami. I tak np. w toku wykładu problemowego wykładowca winien stwarzać takie sytuacje teoretyczne lub praktyczne, których rozwiązanie jest możliwe przy wykorzystaniu dotychczasowej wiedzy słuchaczy na określony temat.

Z wielu propozycji budowy wykładu problemowego może on przebiegać według następującego planu: podanie tematu i określenie jego celu; przypomnienie znanych słuchaczom wiadomości związanych z tematem; wytworzenie sytuacji problemowej, określenie, na czym problem polega, jakie w jego rozwiązaniu nasuwają się trudności; poszukiwanie sposobów wiodących do rozwiązania problemu; weryfikacja hipotez i ocena osiągniętych wyników.

Stawianie przez słuchaczy pytań związanych z omawianą problematyką powinno stanowić nieodłączny element każdego wykładu. W miarę możliwości pytania takie należałoby zastępować dyskusją, w toku której wykładowca może sprawdzić, na ile słuchacze (uczniowie) zrozumieli przekazaną treść oraz jakie posiadają wątpliwości i zastrzeżenia. Niechętny stosunek słuchaczy do dyskusji może nauczyciel (wykładowca) przezwyciężyć poprzez np. niepełne omówienie niektórych zagadnień będących przedmiotem wykładu, postawienie określonych kwestii w formie alternatywnej itd. Ściślejsze powiązanie dyskusji z pracą wykładowcy (nauczyciela) może prowadzić do zastosowania następującego toku pracy: wprowadzenie do tematu; odpowiedzi na pytania postawione przez słuchaczy przed lub po jego zagajeniu; ustosunkowanie się słuchaczy (uczniów) do udzielonych przez wykładowcę (nauczyciela) odpowiedzi w formie głosów dyskusyjnych i dalszych pytań; podsumowanie przez wykładowcę rozpatrywanych treści, ich uzupełnienie zgodne z tematem wykładu; udzielenie wskazówek o możliwościach dalszej pracy nad tymi zagadnieniami i podanie bibliografii.

Do najczęstszych zarzutów stawianych metodzie wykładu (głównie konwencjonalnego) należą:

— jednostronna aktywność w procesie poznawczym ze strony wykładowcy przy biernej postawie słuchających, brak warunków do samodzielnych poszukiwań przez uczniów;

— brak możliwości stwierdzenia stopnia zainteresowania treścią oraz rozumienia jej.

Stosowanie w praktyce szkolnej metody wykładu problemowego bądź połączonego z dyskusją pozwala zniwelować, a nawet przezwyciężyć wskazane braki tej metody. Uzasadnił ten sąd w sposób przekonywający W. Okoń w odniesieniu do problemowego wykładu uniwersyteckiego [22]. Poświęcenie w niniejszym opracowaniu wiele miejsca metodzie wykładu nie wynika z chęci faworyzowania tej metody w praktyce szkolnej, ale z potrzeby uświadomienia nauczycielom konieczności wdrażania uczniów do korzystania z różnych jej odmian.

Jedną z metod pedagogicznych mogących odegrać dużą rolę zarówno w nauczaniu jak i wychowaniu jest metoda dyskusji, której istotą jest wymiana poglądów na określony temat. Pojęcie dyskusji można rozumieć bądź jako zbiorowe, wzajemne, porządne, wypowiadanie własnych myśli w tym celu, aby wspólnie znaleźć właściwą odpowiedź na jakieś pytanie [23], bądź w sensie dosłownym jako „rozstrzyganie", gdy dana osoba stawia sobie pytanie i chcąc znaleźć odpowiedź na nie rozpatruje różne punkty widzenia, bądź przygotowuje się do wymiany poglądów z osobą (bądź grupą osób), której stanowisko stara się sobie wyobrazić i przewidzieć przebieg dyskusji [24]. Biorąc pod uwagę liczbę uczestników i formy prowadzenia zajęć oraz czas lekcyjny czy międzylekcyjny M. Dudzikowa w oparciu o klasyfikację T. Pszczołowskiego wyróżnia takie formy dyskusji jak: dyskusję „spontaniczną" w zespole, dyskusje „zorganizowane" podczas lekcji, dyskusje „przed arbitrem", dyskusje „dialogi wewnętrzne" [25]. Ciekawe rozważania na temat dyskusji jako metody pracy pedagogicznej mogącej odegrać dużą rolę zarówno w nauczaniu jak i wychowaniu przedstawia W. Marciszewski [26]. Uzasadnia on np., w jaki sposób podczas dyskusji (rozumianej najczęściej i zaliczanej do metod nauczania) można operować takimi metodami wychowania jak: perswazją, nagradzaniem, przykładem osobistym itp.

Poważne walory wychowawcze i kształcące posiada jedna z odmian dyskusji, a mianowicie: dyskusja panelowa.

Przykłady różnych form i wariantów dyskusji można znaleźć w pracy M. Dudzikowej: „Wychowanie w toku procesu lekcyjnego".

Wartość tej metody polega głównie na tym, iż prezentowane podczas jej przebiegu różne poglądy na określony temat mogą prowadzić do modyfikacji dotychczasowych doświadczeń młodzieży — co jest jednym z warunków dalszego rozwoju osobowości wychowanków.

[22] W. Okoń: O charakterze wykładu uniwersyteckiego. „Życie Szkoły Wyższej" 1961, nr 7—8.
[23] W. Witwicki: Co to jest dyskusja i jak ją trzeba prowadzić. Warszawa 1949, Czytelnik, s. 5.
[24] T. Pszczołowski: Umiejętność przekonywania i dyskusji. Warszawa 1963, Wiedza Powszechna, s. 53.
[25] M. Dudzikowa: Wychowanie w toku procesu lekcyjnego. Warszawa 1979, WSiP, s. 134.
[26] W. Marciszewski: Rola dyskusji w nauczaniu i wychowaniu. Warszawa 1976 Książka i Wiedza.

Do metod słownych — obok wyżej scharakteryzowanych — należy także metoda pracy z książką. Stosowanie jej wymaga od uczniów umiejętności czytania ze zrozumieniem i sporządzaniem notatek. Do psychodydaktycznych warunków efektywnego czytania zalicza się: rozumienie danego tekstu i zainteresowanie jego treścią, przyjęcie aktywnej postawy umysłowej w toku czytania; dostrzeżenie możliwości spożytkowania zdobywanej wiedzy z książki w rozwiązywaniu określonych problemów teoretycznych bądź praktycznych; S. Rudniański wyróżnia takie stadia lektury jak: wstępna orientacja (analiza tytułu i spisu rzeczy); pobieżne przeglądanie; czytanie staranne połączone z pogłębioną analizą treści i sporządzaniem notatek [27]. Metoda pracy z książką (szczególnie z tekstem literackim czy źródłem historycznym) może również z dużym powodzeniem służyć kształtowaniu określonych postaw młodzieży jak np. postaw patriotycznych.

Duże znaczenie w procesie wychowania i nauczania odgrywa praktyka ludzka rozumiana jako przekształcenie rzeczywistości. Stąd też metody nauczania oparte na działalności praktycznej wychowanków spełniają w tym procesie doniosłą rolę. Metoda zajęć praktycznych i laboratoryjna wchodzące w skład tej grupy metod pozwalają na szerokie stosowanie w procesie nauczania zasady łączenia teorii z praktyką oraz weryfikowanie hipotez wysuwanych przez młodzież w toku rozwiązywania problemów. Wykonywanie przez uczniów środków dydaktycznych, przygotowywanie uroczystości szkolnych i wystawianie przez młodzież sztuk teatralnych, prowadzenie dłuższych obserwacji, wykonywanie prac społeczno-użytecznych — to tylko niektóre przykłady stosowania metody zajęć praktycznych. Rozwijaniu umiejętności stosowania teorii w praktyce sprzyja występowanie w procesie dydaktycznym następujących ogniw: uświadomienie i zapoznanie uczniów z nazwą danej umiejętności, operacji czynności; objaśnienie zasad postępowania; pokaz określonej czynności przez nauczyciela; naśladowcza działalność uczniów; samodzielne wykonywanie czynności przez wychowanków.

Metoda zajęć praktycznych posiada również duże walory wychowawcze. Wykonywanie bowiem przez uczniów konkretnych czynności pozwalających na stosowanie zdobytej wiedzy w praktyce, wdrażanie ich do przestrzegania zasad rzetelnej pracy i gospodarności sprzyja w dużym stopniu kształtowaniu wolicjonalno-działaniowej sfery osobowości wychowanków.

Zaprezentowane wyżej metody zaznajamiania z nową wiedzą winny być stosowane w różnorakich układach. We współczesnej bowiem szkole nauczyciel nie może np. w przypadku konkretnej lekcji posługiwać się tylko jedną metodą, lecz układem wielu metod i środków powiązanych z sobą strukturalnie, czyli tzw. systemem metodycznym. Stosowanie w

[27] S. Rudniański: Technologia pracy umysłowej. Warszawa 1950. Wyd. IV. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

procesie nauczania tegoż systemu zapobiega nudzie i bierności wychowanków, a wyzwala ich aktywność i samodzielność oraz pobudza do działania. Związek metod i środków dydaktycznych z realizowanymi za ich pomocą celami i zadaniami nauczania przedstawił W. Okoń w koncepcji wielostronnego uczenia się nauczania, wyróżniając w procesie dydaktycznym cztery rodzaje nauczycielskich i uczniowskich czynności [28] (nauczanie i uczenie się przez przyswajanie, rozwiązywanie problemów, działanie i przeżywanie).

W procesie dydaktyczno-wychowawczym ważną rolę odgrywają również metody utrwalania i powtarzania oraz kontroli i oceny wyników osiągniętych przez uczniów.

Do metod utrwalających przyswojoną przez uczniów wiedzę i umiejętności zalicza się najczęściej: uczenie się na pamięć, powtarzanie wraz z ćwiczeniami oraz sprawdzanie, które właściwie stanowi ponowny przegląd nabytych wiadomości.

Wśród różnych odmian powtarzania K. Sośnicki wyróżnia: powtarzanie łańcuchowe, wyrywkowe, strukturalne i syntetyczne.

Najefektywniejsze z punktu widzenia kształcącego jest powtarzanie syntetyczne i strukturalne. Powtarzanie syntetyczne zwane również problemowym polega na rozwiązywaniu przez uczniów, w oparciu o zdobytą wiedzę, konkretnych problemów teoretycznych lub praktycznych. Powtarzanie zaś strukturalne ma na celu utrwalenie tylko podstawowych wiadomości, twierdzeń, reguł i zasad, wokół których grupuje się treści bardziej szczegółowe.

Wśród metod służących kontroli i ocenie rezultatów uczenia się do najczęściej stosowanych należą: metody konwencjonalne, testowe i maszynowe [29].

Metody konwencjonalne to: ustne i pisemne sprawdzanie wiadomości, posługiwanie się książką oraz wykonywanie prac praktycznych.

Innym sposobem kontroli i oceny mogą być testy osiągnięć szkolnych, a więc nie tylko wiadomości, ale i umiejętności i nawyków. Termin „test" został przyjęty na oznaczenie próby, której poddawane są pewne przedmioty w celu uzyskania rozpoznania ich właściwości. Według B. Niemierki test osiągnięć szkolnych „jest to zbiór zadań przeznaczonych do rozwiązania w toku jednego zajęcia szkolnego i dostosowanych do określonej treści nauczania w taki sposób, aby z ich wyników można było ustalić, w jakim stopniu treść ta jest opanowana przez badanego" [30]. Testy zwane także często sprawdzianami czy zadaniami mają charakter zróżnicowany. B. Niemierko wyróżnia następujące typy testów osiągnięć szkolnych: testy mocy i szybkości; różnicujące i sprawdzające; standaryzowane i niefor-

[28] W. Okoń: Podstawy systemu dydaktycznego w szkole socjalistycznej (W:) System dydaktyczny. Pod red. W. Okonia, Warszawa 1971, PZWS. s. 45—52.
[29] Wł. Zaczyński: Metody kontroli i oceny. W: Pedagogika, pod red. M. Godlewskiego, s. 432.
[30] B. Niemierko: Testy osiągnięć szkolnych. Warszawa 1975, WSiP s. 22.

malne; szerokiego użytku i testy nauczycielskie; testy pisemne, ustne i praktyczne [31]. Z punktu widzenia kształcącego najlepsze są testy kombinowane, pozwlające nie tylko na odpoznawanie i przypominanie wiadomości, ale również na badanie stopnia umiejętności samodzielnego myślenia uczniów.

Aczkolwiek korzyści kontroli testowej są niewątpliwe, to trzeba jednak przyznać, iż badają one bardziej stan informacji posiadanych przez uczniów aniżeli posługiwanie się nimi w procesach myślenia i działania. Dlatego też w praktyce szkolnej — obok testów należy również stosować konwencjonalne metody kontroli i oceny. W latach 60-tych bieżącego stulecia wkroczyła do praktyki szkolnej — lokalizowana przeważnie w obszarze problematyki nauczania programowanego — kontrola maszynowa. Niektóre z tych maszyn zw. egzaminatorami „służyły do pokazywania uczniom — zadania po zadaniu — testów osiągnięć oraz rejestrowały ich odpowiedzi" [32]. Nauczanie programowane jest metodą wielofunkcyjną tzn. że można je stosować zarówno przy opracowywaniu nowego materiału, jak i przy powtarzaniu oraz kontroli i ocenie osiągnięć młodzieży [33]. Podstawowa różnica między nauczaniem programowanym a tradycyjnym polega nie tyle na tym, jakie zasady znajdują się u ich podstaw — gdyż rzeczywiście są one podobne chociaż nie identyczne — co raczej na tym, w jakim stopniu te zasady są możliwe do zrealizowania w obrębie każdego z nich [34].

Metoda nauczania programowanego pozwala głównie zapoznawać młodzież z wiedzą bierną, stąd też nie może być traktowana jako metoda uniwersalna, dzięki której można by realizować w procesie nauczania wszystkie zadania dydaktyczne, a jedynie jako metoda pomocnicza szczególnie przydatna w zakresie kontroli i oceny stopnia opanowania tej wiedzy. W zasadzie tylko koncepcja programu blokowego, realizująca postulat uwzględnienia w testach programowanych elementów problemowości odpowiada założeniom współczesnej szkoły, mającej rozwijać samodzielność myślenia i działania u swych wychowanków.

Pojawienie się w literaturze pedagogicznej informacji dotyczących metody nauczania problemowego doprowadziło do szukania nowych klasyfikacji metod oraz ustalania różnic między metodą problemową a wszelkimi stosowanymi dotąd metodami nauczania. Jak jednak wykazały badania, przeciwstawianie metody problemowej metodom tradycyjnym jest dużym nieporozumieniem, gdyż zarówno wykład jak i dyskusja, praca z książką, obserwacja czy metoda laboratoryjna mogą mieć charakter problemowy bądź też nie. Problemowość bowiem w nauczaniu jest prze-

[31] B. Niemierko: Testy osiągnięć szkolnych. Op. cit., s. 26—34.
[32] E. Berezowski: Maszyny dydaktyczne. Warszawa 1968, PZWS, rozdz. IV.
[33] Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane. Warszawa 1966, PZWS; Metody i przykłady programowania dydaktycznego pod red. Cz. Kupisiewicza. Warszawa 1970. PWN.
[34] Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Op. cit. s. 185.

de wszystkim kwestią sposobu uczenia się uczniów poprzez rozwiązywanie problemów, co można z dużym powodzeniem czynić zarówno w toku dyskusji, metody zajęć praktycznych czy też stosując np. wykład problemowy itp. W. Okoń upatruje głównie w problemowości teorię uczenia się. Stąd też przez nauczanie problemowe rozumie „zespół takich czynności, jak organizowanie sytuacji problemowych, formułowanie problemów (stopniowo wdrażają się do tego sami uczniowie), udzielanie uczniom niezbędnej pomocy w rozwiązywaniu problemów i sprawdzaniu tych rozwiązań, wreszcie kierowanie procesem systematyzowania i utrwalania tak uzyskanej wiedzy" [35]. Natomiast dostrzeganie i słowne formułowanie problemów przez samych uczniów, a z kolei ich rozwiązywanie i weryfikowanie rozwiązań — to zasadnicze ogniwa problemowego uczenia się. Najważniejszą cechą nauczania problemowego jest stwarzanie sytuacji problemowych, a nie stawianie pytań i praca zespołowa — jak sądzą niektórzy nauczyciele. Ważne jest bowiem przede wszystkim, w jakiej sytuacji poznawczej uczeń musi odpowiedzieć na sformułowane przez siebie bądź przez nauczyciela pytanie, czy w sytuacji wymagającej tylko odtworzenia potrzebnych informacji, czy też w sytuacji wymagającej wytworzenia ich. Nieporozumienie polega najczęściej na utożsamieniu wszystkich pytań z problemami, a przecież nie każde pytanie ma cechy problemu.

Sytuację problemową określa się zazwyczaj jako „celowo zorganizowany zespół warunków obiektywnych, który wywołuje pojawienie się wartościowych bodźców wystarczających do podjęcia przez uczniów wysiłku myślowego, który pozwala na uświadomienie sobie trudności (problemów), odczucie potrzeby ich rozwiązania i uzasadnienia poprawności rozwiązań" [36]. Pojawienie się motywu działania u uczniów jest warunkiem uznania, czy daną sytuację poznawczą można uznać za problemową.

Sformułowane przez W. Okonia cechy sytuacji problemowej pozwalają na stwierdzenie, że „za problem należy uważać wszelką trudność teoretyczną lub praktyczną, której rozwiązywanie lub rozwiązanie jest rezultatem własnej aktywności badawczej ucznia" [37]. W każdym problemie dydaktycznym musi być zawarte zarówno coś niewiadomego, jak również musi być coś dane i wiadome. Jeśli bowiem wszystko byłoby wiadomym, wówczas uczniowie nie musieliby niczego szukać, ale z drugiej strony jeśli nic nie byłoby dane, wtedy uczniowie niczego nie mogliby wynaleźć, skonstruować, udzielić właściwej odpowiedzi na zawarte w problemie pytanie.

Posiadanie więc przez uczniów pewnej wiedzy z zakresu danego zadania, zawarcie w zadaniu informacji częściowo znanych uczniom jest pod-

[35] W. Okoń: Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Warszawa 1975 WSiP, s. 95—96.
[36] A. Bornholtzowa i Centkowski: O problemowym nauczaniu historii. Warszawa 1969, PZWS s. 44.
[37] W. Okoń: Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Op. cit., s. 94.

stawowym warunkiem, aby to zadanie nabrało cech problemu. W zasadzie nie ma zbyt ostrych granic między sytuacją problemową, a problemem.

Niemniej jednak z punktu widzenia praktyki szkolnej oddzielenie problemu od sytuacji problemowej jest konieczne, gdyż pozwala na lepsze zrozumienie tego, iż dane zadanie nabiera cech problemu dopiero poprzez sytuację, w jakiej znajduje się wychowanek.

Klasyczne ujęcie uczenia się przez rozwiązywanie problemów może przybierać różną postać, tak ze względu na specyfikę problemów jak i treści nauczania. Trzeba bowiem pamiętać o tym, iż nie wszystkie treści można sproblematyzować.

Różny może być także stopień samodzielności uczniów w rozwiązywaniu problemu. Będzie to w dużej mierze zależne od ich możliwości i stopnia wdrożenia do metody problemowej. Pełna samodzielność uczniów wystąpi wówczas, gdy sami problem dostrzegą, sformułują, rozwiążą i sprawdzą poprawność jego rozwiązania. Mniejszy stopień samodzielności będzie zaś wtedy, gdy nauczyciel postawi problem, a uczniowie go tylko rozwiążą i sprawdzą słuszność rozwiązania.

W zależności od grupy przedmiotów nauczania różnie może przebiegać weryfikacja wysuniętych przez młodzież hipotez. W grupie przedmiotów przyrodniczych można np. sprawdzić słuszność wysuniętych przypuszczeń poprzez wykonywanie odpowiednich doświadczeń czy innych działań praktycznych. Natomiast w przedmiotach humanistycznych, np. w historii sprawdzanie to może polegać na konfrontowaniu własnych sądów uczniów z sądami uczonych historyków, bądź też na podstawie źródeł historycznych.

Nawiązując zatem do zagadnienia metod nauczania trzeba jeszcze raz stwierdzić, że nie ma kwestii nadrzędności czy podrzędności w zakresie nauczania problemowego i tradycyjnych metod nauczania. Nie najważniejsze jest to — jak twierdzi K. Lech — czy nauczyciel zastosuje metodę pokazu czy eksperymentu, lecz kto przewiduje myśli.

Metodę nauczania problemowego najczęściej kojarzy się z przebiegiem procesu lekcyjnego. Tymczasem jak wykazują badania może ona także odegrać bardzo poważną rolę w toku wychowania na lekcjach różnych przedmiotów, jak również w działalności samorządu szkolnego, kół zainteresowań czy organizacjach młodzieżowych.

Zalety nauczania problemowego i uczenia się przez rozwiązywanie problemów polegają nie tylko na rozwijaniu samodzielności młodzieży i jej zainteresowań poznawczych, na trwałości zdobytej wiedzy i jej operatywności oraz łatwości stosowania przyswojonych tą drogą wiadomości w nowych sytuacjach życiowych, ale także na możliwości dostarczania uczniom bogatych i wszechstronnych przeżyć, co nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie ich postaw, poglądów i przekonań.

Kształtowanie wszechstronnej osobowości człowieka nie może być pro-

cesem pozbawionym emocji, a metoda problemowa właśnie emocje te wyzwala.

Te rozległe możliwości wykorzystywania metody problemowej oraz jej wysoka efektywność dydaktyczno-wychowawcza wymagają jednak od nauczyciela jej głębokiego rozumienia i rozważnego stosowania.

Charakter problemowy mogą mieć również stosowane od niedawna — w pracy pedagogicznej — metody gier dydaktycznych. Metoda problemowa w postaci gier wywołuje szczególnie silne przeżycia i powoduje wzrost zainteresowania rozwiązywanymi problemami, a więc może z dużym powodzeniem wpływać na kształtowanie cech sprawnościowych i kierunkowych wychowanków.

Wyodrębnienie metod gier dydaktycznych w oddzielną grupę zostało podyktowane dwoma względami, a mianowicie tym, że wykraczają one poza klasyfikację na metody: oglądowe, słowne i praktyczne łącząc ich elementy oraz tym, iż posiadają sobie tylko właściwe cechy, odróżniające je od ćwiczeń o charakterze problemowym [38]. Do metod gier dydaktycznych zalicza się metodę przypadków, sytuacyjną, inscenizacji, symulacyjną i „grę w fabrykę pomysłów". Ich szczegółowy opis można znaleźć w pracy K. Kruszewskiego „Kształcenie w szkole wyższej" oraz w wielu periodykach metodycznych przeznaczonych dla nauczycieli-wychowawców.

Dokonując powyższej krótkiej charakterystyki metod wychowania i nauczania zdawano sobie sprawę z tego, iż ich stosowanie jest uwarunkowane różnymi czynnikami.

St. Mika [39] w poszukiwaniu dogodnego schematu, który pozwoliłby uporządkować wielość czynników wpływających na kształtowanie się postaw ludzkich sięgnął do teorii komunikacji. W proponowanym przez niego schemacie występują następujące elementy: Nadawca — Przekaz — Kanał — Odbiorca. (N-P-K-O).

Nauczyciel-wychowawca jest Nadawcą (N) określonych treści wychowawczych i kształcących (Przekaz — P), które układając się w system różnych bodźców — różnymi kanałami (K) przesyła do ucznia — wychowanka (O — Odbiorcy).

Nietrudno zauważyć ścisły związek między elementami N-P-K-O. Nie wystarczą najlepsze chęci wychowawcy (N — Nadawcy) jeśli nie spotka się on z gotowością do odbioru, z gotowością ze strony ucznia-wychowanka (O). Ta gotowość z kolei uwarunkowana jest charakterem serwowanych treści (P — Przekazu) i stanem funkcjonowania Kanałów (K), przez które treści te są podawane.

Metodom wychowania i nauczania możemy przypisać funkcję kanałów, przez które i dzięki którym „dopływają" podporządkowane założo-

[38] K. Kruszewski: Kształcenie w szkole wyższej. Warszawa 1973, PWN.
[39] St. Mika: Wstęp do psychologii społecznej. PWN 1972 r. s. 86 i następne.

nymi celami treści wychowania i kształcenia (P) — w kierunku od nauczyciela-wychowawcy (N) do ucznia-wychowanka (O). Wyodrębniając teraz z tego schematu N-P-K-O jeden jego element „K" — uczyniłyśmy to dla lepszego przeanalizowania jego, a nie dlatego, iż wierzymy, że może on funkcjonować samoistnie, niezależnie od pozostałych elementów.

Z powyższych rozważań wynikają wnioski co do kryterium doboru metod wychowania i nauczania. Wybór tych metod zależy głównie od celów zadań i treści wychowania i kształcenia oraz od etapu rozwoju psychofizycznego młodzieży. Złożoność celu — jakim jest ukształtowanie pełnej osobowości będącej strukturą pożądanych postaw — wymaga operowania strukturą metod. Nie wolno stawiać tylko na jedną z nich.

Poziom rozwoju wychowanka-ucznia wymaga, by tę strukturę napełniać adekwatnymi do okresu rozwojowego treściami. Zmiany rozwojowe związane z dojrzewaniem odbiorcy-wychowanka powinny pociągnąć za sobą zmiany w N-P-K, a więc w postawie nauczyciela-wychowawcy (N), w treściach przekazu (P) oraz w kanałach (K), tj. metodach nadawania tych treści. Te zależności można wyrazić w postulacie, by nauczyciel-wychowawca „rósł" razem z uczniem, by stosowane przez niego sposoby były metodami żywymi, a nie schematycznymi, martwymi formułkami.

Konkretna sytuacja dydaktyczno-wychowawcza wymaga wyboru konkretnych metod wychowania i nauczania.

Pamiętajmy jednak, że ciąg sytuacji dydaktyczno-wychowawczych tworzy proces dydaktyczno-wychowawczy, a zatem w tym procesie mogą i powinny wystąpić wszystkie metody adekwatne do możliwości uczniów.

Nie należy zatem mówić ani o jedności, ani o szkodliwości rozdzielania czynności związanych z nauczaniem i wychowaniem, ale raczej o świadomym wydzielaniu przez nauczyciela-wychowawcę czynności związanych z nauczaniem i wychowaniem, w celu pełnego uświadomienia sobie specyfiki każdej z nich, a następnie ich korelacji oraz integracji prowadzącej w konsekwencji do kształtowania osobowości młodego człowieka.

JAN BOGUSZ
WARSZAWA

WARTOŚCI DYDAKTYCZNE METOD AKTYWIZUJĄCYCH

Trwa dyskusja nad kształtem szkoły polskiej. Jej przyszły model wymaga dalszych, korzystnych zmian w zakresie kształcenia i wychowania młodzieży. Wśród wielu czynników, które decydują o jakości procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły i przesądzają o poziomie zawodowym oraz ideowej postawie jej absolwentów, szczególną rolę odgrywają metody kształcenia. Coraz wyraźniej zaczynają się więc rysować tendencje zmierzające do doskonalenia i wzbogacania dotychczas stosowanych metod takimi, które wyzwalając siły motywacyjne niezbędne do osiągnięcia osobistego zainteresowania treściami nauczania, wysokiego poziomu aktywności, emocjonalnego zaangażowania i mobilizującego wpływu sukcesu, równocześnie stwarzałyby warunki opanowania niezbędnych sposobów samodzielnego uczenia się oraz twórczego dostrzegania i rozwiązywania problemów z odpowiednimi możliwościami transferu. Z potwierdzonych badaniami doświadczeń wnosić można, iż metodami, które — preferując samodzielne odkrywanie wiedzy — kształtują zdolność rozwiązywania problemów i pomagają przekształcać proces dydaktyczny w proces wychowawczy, a także ułatwiają wprowadzenie uczniów w trójstopniowy proces poznawczy, a więc poznanie zmysłowe, myślowe i empiryczne, są wszelkie metody aktywizujące, występujące w różnych odmianach kształcenia problemowego.

Charakterystyczną cechą metod aktywizujących jest to, że odwołując się do wiedzy i doświadczeń uczniów, ułatwiają im one poznanie przewidzianej programem nauczania wiedzy i umiejętności. Ich wspólną cechą jest natomiast to, że zapewniają kształcenie za pomocą analizy i rozwiązywania problemów technicznych, społecznych i innych branych bądź to z życia kraju, zakładu pracy lub uczelni, bądź też takich, które stwarzają wrażenie rzeczywistości. Analizę owych problemów przeprowadzają przede wszystkim sami uczniowie, zaś nauczyciel jako jeden z uczestników procesu dydaktycznego czuwa, aby dyskusja rozwijała się we właściwym kierunku, a jej uczestnicy aktywnie rozwiązywali wynikające z celu zajęć zadania dydaktyczne i kształcili się na nich.

Mimo widocznej kariery, jaką robią metody aktywizujące w szkolnictwie wojskowym, to jednak nie doczekały się one dotąd wszechstronnej klasyfikacji. Brak jest również dokładnego określenia ich treści i sposobów wykorzystania. W praktyce dydaktycznej dość często spotykamy się ze zjawiskiem, iż pod jedną i tą samą nazwą występuje kilka różnych wariantów określonej metody. Są to zapewne podstawowe przyczyny niedostatecznego posługiwania się nimi w procesie dydaktycznym większości uczelni.

Korzystając z doświadczeń szkolnictwa wojskowego spróbuję — w dużym skrócie — omówić niektóre z tych metod aktywizujących, które już

powszechnie i z powodzeniem wykorzystują uczelnie wojskowe. Należą do nich przede wszystkim: 1) metody sytuacyjne, 2) metody inscenizacyjne, 3) metody problemowe oraz 4) metody specjalne realizowane za pomocą wariantu metody konfrontacyjnej i metody projektów.

Spośród wymienionych metod aktywizujących szczególne wartości dydaktyczne posiada ten rodzaj metody problemowej, który określa się metodą sytuacyjną. Od metod tradycyjnych różni się ona tym, że zapewnia zdobywanie wiedzy nie przez wysłuchiwanie gotowych informacji, lecz dzięki przedstawieniu uczniom dostosowanej do celów pedagogicznych sytuacji wymagającej podjęcia decyzji. Zajęcia metodą sytuacyjną rozpoczyna się najczęściej od zademonstrowania uczniom mniej lub bardziej złożonego opisu sytuacyjnego z równoczesnym poleceniem jego rozwiązania. Przedstawienie, analizowanie i dyskutowanie sytuacji rzeczywistych, prawdopodobnych lub fikcyjnych zapewnia skuteczną realizację zadań i celów kształcenia.

Posługiwanie się metodą sytuacyjną wymaga jednak bardzo dokładnego przygotowania opisów sytuacyjnych. Nauczyciele przygotowują zazwyczaj je na kartkach papieru, mapach, taśmie filmowej, przezroczach lub taśmie magnetofonowej. Jego przygotowanie wymaga takich działań jak: wybór problemu mającego stać się przedmiotem opisu, 2) ustalenie zakresu niezbędnych informacji potrzebnych do zapoznania się z problemem, 3) wybór jednostki, dokumentu czy programu, w której zamierzamy uzyskać informacje potrzebne do opisu sytuacyjnego, 4) ustalenie źródeł uzyskania informacji (obserwacje, rozmowy, dane statystyczne, zarządzenia, materiały archiwalne itp.), 5) wyselekcjonowanie i opracowanie opisu sytuacyjnego.

Skuteczny przebieg zajęć metodą sytuacyjną uzależniony jest natomiast od poprawnego przedstawienia przez wykładowcę lub wyznaczonego ucznia opisu sytuacyjnego. Najlepiej czynić to za pomocą: 1) słownego opisu sytuacyjnego, 2) przezroczy sytuacyjnych, 3) filmu sytuacyjnego, 4) nagrania sytuacji na taśmie magnetofonowej lub za pomocą 5) rysunków czy 6) symboli na tablicy. Dalszy przebieg zajęć obejmuje: 1) postawienie pytań do analizy i dyskusji, 2) organizowanie dyskusji nad problemem, 3) podjęcie najbardziej optymalnej decyzji rozwiązującej dany problem, 5) analizy skutków podjęcia innych decyzji, 6) oceny udziału uczniów w rozwiązywaniu zainscenizowanej sytuacji dydaktycznej.

W zależności od celu zajęć metoda sytuacyjna przyjmuje różne warianty. Najbardziej znane to: metoda analizy, metoda konfliktów, metoda zdarzeń, metoda stopniowego zaznajomienia studentów z przypadkami, metoda grupowego rozwiązywania problemów. Każdy z tych rodzajów posiada swoje zalety, w zależności od tego, kogo kształcimy i jaki jest cel owego kształcenia.

Do niezwykle wartościowych metod aktywizujących należy również metoda inscenizacji. Jako określony przypadek metody problemowej stano-

wi ona swoistą odmianę metody sytuacyjnej. Jeżeli metoda sytuacyjna ułatwia kształcenie uczniów w zakresie, „co należy robić i jak to należy robić", to inscenizacja dzięki temu, że zapewnia uczestnikom zajęć opis sytuacji i „ról" (funkcji), które muszą oni „odegrać", aby rozwiązać problem dydaktyczny, pozwala ponadto wypróbować na sobie skutki określonego postępowania. Symulując, mniej lub bardziej dostosowane do celów dydaktycznych, sytuacje rzeczywiste stwarza okazję do podejmowania decyzji i działań, uczy zmieniać zakorzenione stereotypy i przyspiesza opanowanie nowych sposobów działania w charakteryzującej się zmienną i dynamiczną strukturą nowoczesnej cywilizacji.

W praktyce szkolnej rozróżniamy dwa główne rodzaje metody inscenizacyjnej. Pierwszy to inscenizacja strukturalna, organizowana najczęściej w wariancie a) jednoczesnej inscenizacji przez kilka grup „odgrywających" wyznaczoną sytuację a następnie dzielących się swoimi spostrzeżeniami, oraz b) inscenizacji prostej, w której sytuację inscenizuje tylko jedna grupa, pozostali natomiast jej „grę" obserwują. Drugi to inscenizacja niestrukturalna. Jeżeli w inscenizacji strukturalnej wszyscy uczniowie otrzymują od nauczyciela opis sytuacji wyjściowej wraz z opisem swojej roli, to w inscenizacji niestrukturalnej projekt zainscenizowania określonego problemu wyłaniają bezpośrednio sami uczestnicy procesu dydaktycznego. W tym przypadku inscenizację przeprowadza się natychmiast, bez uprzedniego przygotowania. W kształceniu uczniów możemy także przeprowadzać inscenizacje obserwowane i wielokrotne. W pierwszej uczestniczą tylko osoby wybrane, pozostali obserwują jej przebieg i dopiero po jej zakończeniu włączają się do ogólnej dyskusji. W drugiej natomiast biorą udział wszyscy uczestnicy zajęć, odgrywają w ramach określonych grup dydaktycznych zgodne z planem inscenizacji funkcje (role), które mają ich doprowadzić do rozwiązania problemu dydaktycznego. W końcowej fazie zajęć członkowie poszczególnych zespołów przedstawiają wyniki i przystępują do czynnego udziału w ogólnej dyskusji całej klasy.

Każdy z przedstawionych rodzajów inscenizacji stwarza zadania o wielu elementach, zmuszając uczniów do rozpoznawania sytuacji i jej analizy, podjęcia decyzji oraz teoretycznego i praktycznego sprawdzenia jej skutków. Jej wartość dydaktyczno-wychowawcza wynika więc przede wszystkim stąd, że ułatwia intelektualne i emocjonalne przygotowanie do pracy według takich zasad, z jakimi może się zetknąć w warunkach naturalnych. Rozwiązywanie przypuszczalnych sytuacji przygotowuje młodzież szkolną do praktycznej działalności.

Stosując metodę inscenizacji w kształceniu młodzieży szkolnej dążymy do wywołania takich warunków, jakie mogą wystąpić podczas ich autentycznej pracy. Chodzi tu głównie o eliminowanie w jak największym stopniu zbędnej umowności. Szerokie zastosowanie znajduje więc inscenizacja w naświetlaniu np. problematyki stosunków międzyludzkich. W tym

wypadku jej główne zadanie polega na pokazaniu, na podstawie wybranej z życia uczelni, instytutu naukowego czy zakładu pracy, różnicy pomiędzy teorią i praktyką. Uczniowie skuteczniej uczą się za jej pomocą wnikania w motywy postępowania swoich kolegów, podwładnych i przełożonych. Uczą się tego, występując w wyznaczonych rolach, poszczególnych funkcjach na różnych stanowiskach społecznych i służbowych. Dzięki temu zaczną się liczyć nie tylko z własnymi motywami i metodami postępowania, ale także uwzględniając poglądy i interesy innych osób, swoje zaś postępowanie oceniać na tle postępowania innych.

Przygotowanie inscenizacji wymaga od nauczycieli szczegółowego opracowania pod względem dydaktycznym wziętej z życia sytuacji konfliktowej i opisania jej w ogólnych dyspozycjach. Musi to być jednak opis sytuacji obiektywnej bez próby jakiejkolwiek analizy krytycznej czy wartościowania faktów. Te ogólne dyspozycje powinny zawierać konieczne elementy dla wyrobienia opinii uczniów o istocie problemu. Rozdajemy je uczniom przed lub w czasie zajęć, ale z takim wyliczeniem, aby mogli sobie przemyśleć i ułożyć plan działania. Owe dyspozycje i krótkie omówienie (przygotowane przez nauczyciela na kartce i rozdane uczniom w czasie zajęć) „ról", jakie mają spełnić uczniowie w omawianej sprawie, powinny im ułatwić włączanie się do dyskusji i przedstawienie swoich stanowisk. Zarysowane w instrukcji stanowiska dla poszczególnych uczniów w zasadzie nie udostępnia się innym uczestnikom dyskusji. Czyli postępuje się tak, jak jest w życiu. Uczniowie zobowiązani są włączać się do dyskusji i przedstawiać swoje stanowiska.

Z potwierdzonej badaniami praktyki dydaktycznej wynika, iż nauczyciele właściwą inscenizację rozpoczynają zazwyczaj ogólnym wprowadzeniem, po czym następuje „odegranie" inscenizacji (sceny), analiza jej przebiegu i ogólna dyskusja nad jej problematyką. Pracami przygotowawczymi kieruje nauczyciel, on też zagaja i objaśnia sposób dyskusji. Zajęcia inscenizacyjne kończą się ogólną dyskusją, w której przeprowadzana jest ocena ich przebiegu i „gry" poszczególnych uczniów bądź całych zespołów uczniowskich. Lekcje, które planuje się przeprowadzić metodą inscenizacji, wymagają starannego przygotowania planu inscenizacji, aklimatyzacji uczestników szkolenia, właściwego przeprowadzenia inscenizacji oraz jej analizy i oceny.

Dotychczasowe doświadczenia wielu nauczycieli w pełni potwierdzają, iż inscenizacja jako metoda kształcenia zapewnia realizację celów dydaktyczno-wychowawczych, których osiągnięcie jest bardzo trudne za pomocą metod tradycyjnych. Uczy przede wszystkim obserwować wzajemne stosunki między ludźmi i krytycznie oceniać ich postępowanie. Uczy wczuwać się w motywy postępowania współtowarzyszy i wyciągać wnioski z ich postępowania. Uczy wreszcie krytycznej oceny własnego postępowania. W rezultacie prawidłowo przeprowadzonej inscenizacji dane sytuacje zostają wszechstronnie naświetlone, wszystkie punkty widzenia

oraz interesy ogólnospołeczne uwzględnione. Dodajmy, że tego rodzaju zajęcia nie zakładają potrzeby wynajdywania w każdej sytuacji jedynego, najlepszego rozwiązania. Najbardziej wartościowe jest tu bowiem uwydatnienie różnych punktów widzenia i wszechstronne spojrzenie na omawiane problemy.

W dążeniu do wszechstronnej aktywizacji uczniów w procesie kształcenia nauczycielé coraz częściej sięgają po metody problemowe, realizowane „drogą odkryć", „drogą wynalazczą", i „drogą optymalnego planu działania". Ich zaletą jest głównie to, że zapewniają organizację działalności poznawczej na wzór i podobieństwo procesu badawczego. Istotą wszystkich form kształcenia problemowego (zbiorowego, grupowego i jednostkowego) jest to, że uczniowie pod kierunkiem nauczyciela biorą w toku lekcji aktywny udział w inscenizacji sytuacji problemowych o charakterze poznawczym, kształcącym i wychowawczym oraz uczestniczą w wyłanianiu i w rozwiązywaniu problemów poznawczych w określonym systemie, odpowiadającym postawionym celom dydaktyczno-wychowawczym. Stopień samodzielności uczniów zmienia się tu każdorazowo, w zależności od zastosowanej formy kształcenia problemowego, zaś kierownicza rola nauczyciela sprowadza się do: organizowania problemowego podania materiału, tworzenia systemu zadań ułatwiających uczniom dojście do właściwego rozwiązania konkretnych problemów, konstruowania badań warunkujących charakter, złożoność i efektywność poszukującej działalności uczniów oraz zapewniania warunków do utrwalania i stosowania w praktyce nowego materiału.

Etapy zajęć problemowych obejmują:

Sytuację problemową — pracując pod kierunkiem nauczyciela nad określonym przedmiotem, uczniowie stykają się z trudnością teoretyczną lub praktyczną. Uświadomienie im tej trudności wywołuje powstanie motywów uczenia się w postaci zaciekawienia, zwątpienia i wewnętrznego stanu zakłopotania.

Sformułowanie problemu oraz planowanie pracy — lokalizacja ujawnionej trudności, która następuje w tym etapie, ułatwia uczniom zdanie sobie sprawy, na czym ta trudność polega. Jest to ważny moment, ponieważ umożliwia sfomułowanie problemu oraz zaplanowanie pracy własnej bądź też zespołu lub własnej i zespołu.

Wysuwanie oraz uzasadnianie i wybór hipotez poszukiwania — próby ustalenia przypuszczalnego rozwiązania i szukania odpowiedzi (na podstawie dostępnych materiałów lub posiadanej wiedzy czy doświadczeń). Jest to etap, w którym następuje wysuwanie próbnych rozwiązań uświadomionego problemu, czyli hipotez. Rozumowanie uczniów zmierza do uzgodnienia przypuszczeń z dotychczasowym doświadczeniem i posiadaną wiedzą. Ich poszukiwania są — w razie potrzeby — ułatwione pytaniami pomocniczymi (etapami pośrednimi).

Badanie, weryfikacja hipotezy (hipotez), utrwalanie — rozwiązywanie

problemów i weryfikacja hipotezy przebiegają na drodze dedukcyjno-weryfikacyjnej bądź też indukcyjno-uogólniającej. W rezultacie tej pracy następuje przyjęcie lub odrzucenie hipotezy. Kolejna czynność to wyprowadzenie wniosków z przypuszczalnego rozwiązywania i utrwalenie uzyskanych wyników.

Sprawdzanie i ocena uzyskanych rezultatów, dalsze utrwalanie — prowadzenie przez uczniów dalszych obserwacji eksperymentów, zmierzających do sprawdzenia zgodności rozwiązania z rzeczywistością, definicjami i prawami zawartymi w podręcznikach czy dokumentach archiwalnych. W rezultacie tej pracy następuje potwierdzenie lub odrzucenie otrzymanego rozwiązania i zastosowania nowych wiadomości w różnych sytuacjach oraz dalsze ich utrwalenie.

W procesie kształcenia problemowego wytwarza się w zespołach uczniowskich atmosfera poszukiwania, wątpliwości i dialektycznych przeciwieństw, składających się na intensywne zmagania uczestników kształcenia. Są oni jednocześnie zmuszani do pracy zbliżonej do działalności badacza, walczącego o znalezienie nie znanej ludzkości wiedzy. Oczywiście, nie jest tak, że każde inne kształcenie jest lub było bezproblemowe. Elementy kształcenia problemowego i związane z nimi cechy mogą wystąpić w każdej innej poprawnie stosowanej metodzie kształcenia. Podobnie zresztą jak w kształceniu problemowych występują — w mniejszym lub większym stopniu — wszystkie znane współcześnie metody nauczania.

Wykazując cechy metody uniwersalnej kształcenie problemowe występuje rzadziej samodzielnie, częściej zaś łącznie z metodami podającymi i poszukującymi. Oznacza to, że w zależności od stosunku do wspomnianych metod przyjmuje ono takie formy jak: kształcenie problemowe, podająco-problemowe i poszukująco-problemowe. Pierwsze występuje zazwyczaj w czystej postaci, drugie łącznie z wykładem, opisem i opowiadaniem, a trzecie — z dyskusją i pogadanką heurystyczną.

Do grupy metod aktywizujących, które — stanowiąc pewną odmianę nauczania problemowego — są wykorzystywane z powodzeniem przez niektórych nauczycieli, zaliczamy również metodę konfrontacyjną i metodę projektów. Pierwsza polega na organizowaniu spotkań-konfrontacji uczniów ze specjalistami przedmiotu stanowiącego treść zajęć bądź działaczami politycznymi, gospodarczymi, wojskowymi itp. Druga natomiast sprowadza się do opracowania przez poszczególnych uczniów lub zespół uczniowski projektu rozwiązania konkretnej sytuacji dydaktycznej lub rzeczywistej bądź projektu jakiegoś planu czy urządzenia.

Podejmowane przez wielu nauczycieli próby wykorzystania metod aktywizujących w procesie nauczania w sposób istotny potwierdzają ich dydaktyczno-wychowawcze wartości. Jest to zrozumiałe, bowiem u podstaw kształcenia aktywizującego jawi się przekonanie, że opanowanie przez uczniów wiadomości przewidzianych w programie kształcenia wcale jeszcze nie przygotowuje ich do twórczej działalności, tak jak umiejęt-

ność samodzielnego rozwiązywania zadań nie wypływa automatycznie z opanowania odpowiednich prawideł i znajomości twierdzeń. Aktywizujące metody kształcenia, ściśle zintegrowane z metodami konwencjonalnymi, zapewniają lepsze warunki aktywizowania uczniów w procesie kształcenia i wychowania. Ukazując zaś, jak należy nauczać i uczyć się, zwracają uwagę na to, co za ich pośrednictwem mogą i powinni wynieść uczniowie z poszczególnych lekcji.

Ułatwiając angażowanie całej osobowości ucznia, zapewniają one kształcenie i rozwijanie jego zdolności poznawczych, wyobraźni twórczej, myślenia problemowego, zainteresowań, zamiłowań, potrzeb, ambicji i planów życiowych, równocześnie rozszerzają wrażliwość, wzbogacają różnego rodzaju przeżycie oraz zdolności aktywne, poczynając od ekspresji, wrażeń i doznań, a kończąc na wtórczym działaniu. Jednym słowem — pełniej uczą i wszechstronniej wychowują.

Omówione metody aktywizujące coraz wyraźniej wyodrębniają w swoich układach takie sytuacje poznawcze, które szeroko obejmują wielorakość działalności ludzkiej. Oznacza to, że zawierają one coraz szerszy zakres czynności poznawczych konstrukcyjnych, zabawowych, twórczych, ekspresji, działalności poznawczej, pracy rodukcyjnej czy usługowej. Psychologiczny sens metod aktywizujących sprowadza się do takiej organizacji zajęć, aby osobisty i czynny udział uczniów w procesie swego własnego rozwoju był jak największy i aby w tym zakresie wytworzyło się między nimi a nauczycielem jak najściślejsze współdziałanie. Nie chodzi tu już o kształcenie przekazujące główne zasoby wiadomości i ustalone stereotypy sprawności — ono bowiem blokuje procesy adaptacyjne, ale przede wszystkim o kształcenie dynamizujące, które sprawia, że umysł ludzki staje się otwarty na procesy naukowego i technicznego postępu i uczy działania w nim. A ponieważ taki sposób odpowiada aktualnym potrzebom, toteż zawarte w aktywizujących metodach kształcenia sposoby wywoływania sytuacji poznawczych coraz pełniej znajdują swoje odbicie w dydaktyczno-wychowawczej działalności nauczycieli różnych typów i rodzajów szkół.

Niepodważalne wartości metod aktywizujących sprawiły, iż coraz częściej zaczyna się je wprowadzać do praktyki dydaktycznej szkoły. Ich pełniejsze wykorzystanie uzależnia się jednak od wielu czynników. Do podstawowych można przede wszystkim zaliczyć konieczność opracowania charakterystyk poszczególnych metod aktywizujących oraz współtowarzyszących im pomocy naukowych i sposobów posługiwania się nimi. O ich pełnej charakterystyce możemy mówić wówczas, gdy obejmować będzie krótką genezę poszczególnej metody, jej treść, odmiany i wartości dydaktyczno-wychowawcze, sposoby przygotowania opisów sytuacyjnych, inscenizacji i scenariuszy, w jakich może być zastosowana, możliwe warianty (modele) konspektów oraz sposoby prowadzenia lekcji za jej pomocą.

Opracowanie wszechstronnej klasyfikacji metod aktywizujących oraz ich charakterystyk stworzyłoby możliwości omówienia ich w systemie doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli. Byłaby to jedna z istotnych dróg powszechnego wprowadzenia metod aktywizujących do dydaktycznej działalności szkoły. Dążenie do szerszego wykorzystania metod aktywizujących nie powinno jednak hamować zmierzających do uatrakcyjnienia i ożywiania metod tradycyjnych. Potrzeba poszukiwania nowych, bardziej skutecznych metod dydaktycznych nie może prowadzić do zupełnego rugowania metod konwencjonalnych i wysuwania hasła „precz z metodami tradycyjnymi".

Metody aktywizujące nie mogą być ani jedynymi, ani też przeważającymi w procesie kształcenia uczniów. Nawet najbardziej gorący zwolennicy i propagatorzy wszelkich odmian aktywizujących widzą konieczność traktowania ich jako jednego z elementów całego systemu dydaktycznego. W pełni skuteczne mogą być one tylko wówczas, gdy uzupełniają metody tradycyjne. Istnieje więc potrzeba harmonijnego łączenia ich z metodami konwencjonalnymi. Przyjęcie takiego rozwiązania jest konieczne z dwóch przyczyn. Pierwsza wynika stąd, że nie każdy materiał nauczania może być podany w sposób problemowy. Druga jest rezultatem tego, iż czas przeznaczony na nauczanie jest w poważnym stopniu ograniczony.

Wychodząc z założenia, że metody konwencjonalne nie są na tyle złe, że należałoby się ich całkowicie wyrzec, postulujemy, aby nauczanie aktywizujące stało się jedną z ważniejszych metod nauczania-uczenia się. Ważnym źródłem wiedzy dla uczniów nadal muszą być metody słowne, poglądowe i praktyczne. W świetle wymogów współczesnej dydaktyki należy je doskonalić, ożywiać i uatrakcyjniać.

MARIAN BYBLUK
TORUŃ

KIEROWANIE PEDAGOGICZNE SZKOŁĄ W UJĘCIU WASYLA SUCHOMLIŃSKIEGO

W bogatym dorobku pedagogiki radzieckiej ostatniego ćwierćwiecza szczególnie wyróżnia się spuścizna pedagogiczna Wasyla Suchomlińskiego (1918—1970) — znakomitego pedagoga nowatora i doskonałego praktyka. Przez ostatnie 22 lata swojego życia kierował wiejską Szkołą Średnią w Pawłyszu na Ukrainie, gdzie stworzył i rozwijał własny system wychowawczy, znany dziś w całym ZSRR i poza jego granicami. Zdobyte doświadczenie w kierowaniu szkołą, w tworzeniu i rozwijaniu systemu wychowawczego przedstawił w około 40 książkach i broszurach i kilkuset artykułach.

W radzieckiej pedagogice W. Suchomliński reprezentuje nurt „pedagogiki serca", pracy wychowawczej opartej na pogłębionej znajomości psychiki dziecka oraz uwzględniania całej złożoności życia duchowego wychowanka i potrzeby jego aktywności w procesie wychowania. Jest równocześnie przedstawicielem tej grupy pedagogów, którzy w swojej praktycznej działalności twórczo wykorzystywali zarówno dorobek rodzimej pedagogiki, jak i teorię wielkich poprzedników. Twórcze wykorzystanie i aktualizacja przez W. Suchomlińskiego znanych z przeszłości idei oznaczała podniesienie ich na jakościowo wyższy stopień oraz podporządkowanie ich zasadom szkoły radzieckiej i celom wychowania wytyczanym w jego kraju. Za największy sukces pedagogiczny Suchomlińskiego można przyjąć opracowanie w szczegółach systemu wychowania indywidualnego ze stanowiska kolektywistycznego, a tym samym wniesienie swojego twórczego wkładu w dalszy rozwój radzieckiej koncepcji pedagogicznej, dotyczącej problematyki „kolektyw i jednostka", w której jednostce, jej pomyślnemu rozwojowi poświęca się należne miejsce.

Szkoła Pawłyska, rozbudowana zgodnie z koncepcją pedagogiczną Suchomlińskiego, była typowym laboratorium pedagogicznym, gdzie przez ponad dwa dziesięciolecia sprawdzano w praktycznym działaniu prawdziwość teorii pedagogicznych, uzupełniano teoretyczne założenia i uogólniano własne oryginalne rozwiązania.[1]

Istota kierowania szkołą. Sukces Suchomlińskiego uzależniony był w dużym stopniu od umiejętności kierowania procesem dydaktycznym i wychowawczym, rozwojem systemu wychowawczego, siłami uczestniczącymi w tym procesie. Przez kierowanie szkołą Suchomliński rozumiał przede wszystkim kierowanie pedagogiczne, a dopiero w następnej kolejności — administracyjne. Na podstawie wieloletniego doświadczenia twierdził, że osiągnięcia dyrektora szkoły nie

[1] Zob. Marian Bybluk. System wychowawczy Wasyla Suchomlińskiego. (w): Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1975. Pod red. W. Okonia. Warszawa 1978, WSiP, ss. 384—404.

zależą od talentu w administrowaniu. Istotę kierowania współczesną szkołą widział w tym, „aby w tak trudnym dziele wychowania tworzyło się, dojrzewało i umacniało w oczach nauczycieli najlepsze doświadczenie, które urzeczywistnia postępowe idee pedagogiczne".[2]

Cechy dobrego dyrektora. Tylko ten, kto jest twórcą takiego doświadczenia, czyja praca staje się wzorem dla innych wychowanków powinien, zdaniem Suchomlińskiego, być dyrektorem. W Szkole Pawłyskiej rada pedagogiczna co roku wybierała dyrektora szkoły, którego obowiązkiem było przewodniczyć radzie pedagogicznej, mimo iż żadne zarządzenie władz oświatowych nie przewidywało takich wyborów. Suchomliński oświadczał, iż nie mógłby pełnić odpowiedzialnej funkcji dyrektora, gdyby nie miał formalnego i rzeczywistego poparcia w gronie pedagogicznym.

Dobry dyrektor w rozumieniu Suchomlińskiego to przede wszystkim dobry organizator, wychowawca i dydaktyk, ale nie tylko wobec dzieci, których uczy na swoich lekcjach, lecz również w stosunku do wszystkich wychowanków szkoły i wszystkich nauczycieli. „Dyrektor szkoły to nie tylko nauczyciel i główny wychowawca — twierdził Suchomliński, używając obrazowych porównań — ale również dyrygent tej niezwykłej orkiestry, która gra na najczulszych instrumentach — duszach ludzkich. Jego zadaniem jest usłyszenie każdego muzyka — nauczyciela, wychowawcy, wychowawcy klasy".[3] Dyrektor szkoły będzie zgodnie z opinią Suchomlińskiego dobrym nauczycielem nauczycieli i uczniów, dopóki doskonalić będzie swoje mistrzostwo i kunszt nauczycieli-wychowawców. Aby sprostać temu zadaniu, dyrektor powinien dobrze znać program nauczania ze wszystkich przedmiotów. „Znajomość programu — pisał pawłyski pedagog — to abecadło, bez którego znajomości kierowanie zamienia się w pustą gadaninę".[4] Sam Suchomliński był przykładem tak rozumianego podejścia do obowiązków dyrektora: w ciągu pierwszych trzech lat pracy na tym stanowisku Suchomliński opanował wszystkie programy nauczania (później systematycznie śledził ich doskonalenie), zapoznał się ze wszystkimi podręcznikami w takim stopniu, że mógł swobodnie dyskutować z każdym nauczycielem o treściach nauczania. Zbadał także na podstawie podręczników ilość nowych pojęć, które uczeń musi przyswoić sobie w toku dziesięcioletniego nauczania.

Rola i zadania dyrektora. Suchomliński uważał, że dyrektor jest pośrednikiem między nauką a praktyką. Do najważniejszych momentów w kierowaniu szkołą zaliczał wyjaśnianie zjawisk procesu dydaktyczno-wychowawczego z pomocą teorii pedagogicznej. Równocześnie zadanie swoje jako dyrektora widział w tym, aby twierdzenia naukowe

[2] W. Suchomliński. Oddaję serce dzieciom. Warszawa 1978, WSiP, s. 23.
[3] W. O. Suchomłynskyj. Rozmowa z młodym dyrektorom. (w): Wybrani twory w 5 tomach. Tom 4. Kyjiw 1977, „Radiańska szkoła", s. 541.
[4] Tamże, s. 424.

stawały się przekonaniami pedagogicznymi nauczycieli. W swoim praktycznym działaniu budził zapał do twórczych poszukiwań pedagogicznych, do wcielania wartościowych idei wychowawczych, przygotowywał grunt do zastosowania w szkole przodującego doświadczenia. W kierowanej przez Suchomlińskiego szkole przez 15—20 lat badano kolektywnie różne problemy pedagogiczne, jak np. problem jedności słowa i myśli, jedność myśli i uczuć i in. Uczynienie z każdego nauczyciela myślącego, poszukującego badacza Suchomliński traktował jako swoją misję kierownika.

Początki kierownictwa. Na podstawie zdobytego doświadczenia w prowadzeniu tzw. szkoły kultury pedagogicznej, w której słuchaczami byli przyjezdni dyrektorzy szkół oraz nauczyciele Szkoły Pawłyskiej, jej inicjator i organizator stwierdził, że prawdziwe kierowanie szkołą zaczyna się wtedy, gdy nie kończący się strumień zjawisk dostrzegany jest w postaci wzajemnego związku problemów.

Pedagogiczne kierowanie szkołą zaczynać należy od rzeczy najprostszych, a równocześnie najistotniejszych dla szkoły, np. od poszukiwania wspólnie z nauczycielami odpowiedzi na pytania: jaka jest zależność myślenia uczniów od umiejętności czytania? Od czego zależy zainteresowanie nauką, książką i pracą umysłową?

W Szkole Pawlyskiej drogą wieloletniej żmudnej analizy, wspólnego wysiłku dyrektora i nauczycieli znaleziono odpowiedzi na te pytania, a następnie z pomocą określonych przedsięwzięć rozwiązano istotne problemy rzutujące na efekty nauczania i wychowania. Do przedsięwzięć tych należało m.in. ustalenie ilości tekstu, który każdy uczeń zobowiązany był przeczytać w celu osiągnięcia biegłości i wyrobienia umiejętności czytania ze zrozumieniem, sposobu wyegzekwowania czytelnictwa czy ustalenie ilości stron, które musiały być zapisane na każdych zajęciach, aby dziecko w klasach starszych mogło sprawnie posługiwać się robionymi w czasie słuchania nauczyciela notatkami. Takim przedsięwzięciem było także założenie tzw. Złotej Biblioteki, składającej się z około 300 tytułów z rodzimej i powszechnej literatury pięknej. Każdy uczeń zobowiązany był przeczytać w ciągu dziesięciu lat wszystkie książki z tej biblioteki przynajmniej jednokrotnie.

Pracy poszukiwawczej towarzyszyć musi jednak, zdaniem Suchomlińskiego, tworzenie mocnej podstawy umysłowej, mistrzostwa pedagogicznego. Konieczne są warunki umożliwiające stałe podnoszenie wiedzy nauczyciela, poszerzanie jego horyzontów myślowych oraz rozwój zainteresowań.

Techniki i sposoby kierowania szkołą. Kierowanie Szkołą Pawłyską polegało przede wszystkim na kierowaniu przez Suchomlińskiego myśleniem swoich współpracowników, na wspólnym poszukiwaniu określonych rozwiązań.

Na etapie planowania pracy (planowanie trwało praktycznie

cały rok) udział nauczycieli polegał na omawianiu konkretnych propozycji do poszczególnych rozdziałów planu, na udzielaniu dyrektorowi porad i systematycznym wnoszeniu poprawek do zaplanowanych zadań. Suchomliński był przeciwny temu, aby plan pracy szkoły układały częściami zespoły nauczycieli. Uważał, że do zadań dyrektora należy napisanie planu, który uwzględniałby uwagi nauczycieli. Plany, które opracował Suchomliński, odznaczały się wyraźną jednolitością zadań, obejmujących całe życie szkoły. Były to faktycznie plany rozwoju systemu, gdyż uwzględniały stałe rozszerzanie treści wychowawczych w kierunku wyznaczonym przez własną koncepcję pedagogiczną, wprowadzanie nowych form realizacji procesu wychowania i czynności wychowawczych w ścisłym na ogół związku z treściami.

Roczne plany Szkoły Pawłyskiej przewidywały ogólny rozkład pracy szkoły, na który składały się: ogólny rozkład dnia, terminy posiedzeń rady pedagogicznej, komisji przedmiotowych i zespołów metodycznych, zajęć pozalekcyjnych, obowiązki nauczycieli, wychowawców klas, obowiązki nauczycieli dyżurnych, obowiązki uczniów, obowiązki dyrektora i zastępcy oraz niepedagogicznych pracowników szkoły. Uczniowie tej szkoły pisali wypracowania zgodnie z przyjętą na cały rok tematyką wypracowań z literatury. W szkole znane były uczniom etyczne zasady zwane „Dziesięcioma Nie Wolno", dopracowano się „Praw Przyjaźni", ustalono „Dziesięć Niegodnych Spraw", a ponadto zasady kształtowania męstwa, szereg zasad pracy wychowawczej, których celem było niedopuszczenie do powstania przestępstw wśród młodocianych.

Planowanie pracy w Szkole Pawłyskiej łączyło się ściśle z jej podsumowaniem, z określaniem sylwetki moralnej absolwenta, czyli projektowaniem człowieka.

Rzadko spotykane w praktyce wyżyny osiągnęło w tej szkole organizowanie pracy nauczycieli i uczniów. O poziomie tej działalności pisał jeden z redaktorów czasopisma „Oświata Ludowa", który był gościem Szkoły Pawłyskiej: „W szkole przyjęły się określone nawyki i tradycje, określony sposób życia, dyżurów, określone wymagania w zakresie dyscypliny. Wszystko to przyjęło charakter działań automatycznych, wykonywanych dokładnie i punktualnie, bez żadnej specjalnej mobilizacji sił, uwagi i pamięci".[5]

W organizowaniu pracy nauczycieli i uczniów Szkoły Pawłyskiej dominowała technika własnego przykładu dyrektora, który uważał, że bez konkretnego przykładu i własnej twórczości kierowanie jest niemożliwe. Źródłem twórczości pedagogicznej W. Suchomlińskiego była jego praca z klasą szkolną, dzięki której zrodziły się m.in. propozycje „Radosnej Szkoły", „wypraw" do źródeł myśli i mowy, lekcje myślenia wśród przyrody i in. W. Suchomliński sam pisał przykładowe wypracowania szkolne

[5] W. Procenko. W gostiach u Suchomlinskogo. „Narodnoje obrazowanije", 1965. nr 2, s. 67.

(niekiedy nawet w dwóch wersjach), aby pokazać uczniom wzór takiej pracy, układał powiastki i bajki i uczył tego nauczycieli, aby oni z kolei mogli rozwijać tego rodzaju twórczość dzieci, opisywał doświadczenie swoich współpracowników i swoją pracę nad podniesieniem ich poziomu metodycznego, chcąc zachęcić nauczycieli do podobnej pracy z uczniami, interesował się wieloma dziedzinami wiedzy, gromadził różnorakie publikacje w celu mobilizowania nauczycieli do samokształcenia.

Spełniając funkcję p o b u d z a n i a do pracy, Suchomliński w pierwszym okresie działalności w Szkole Pawłyskiej, kiedy tworzyły się dopiero podstawy systemu wychowawczego, wykorzystywał bezpośrednią krytykę błędów nauczycieli oraz nakazy i zarządzenia władz oświatowych szczebla rejonowego i obwodowego. W późniejszych latach — w miarę podnoszenia się kultury pedagogicznej, poziomu metodycznego i wykształcenia nauczycieli — styl kierowania szkołą przez Suchomlińskiego zdemokratyzował się i na pierwszy plan wysunęły się takie techniki pobudzania, jak wspomniany już osobisty przykład dyrektora, a także ukazywanie pozytywnych doświadczeń wyróżniających się nauczycieli tej szkoły, wyjaśnianie celów i zadań systemu wychowawczego oraz wyróżnianie i nagradzanie nauczycieli. „Tylko wtedy — pisał Suchomliński — gdy udaje mi się przekonać nauczyciela i on wykazuje to przekonanie w praktycznym działaniu (osiąga się to nie tylko poprzez jedną rozmowę i nie tylko dzięki rozmowom), tylko wtedy uważam, że spełniłem swoją misję kierownika".[6]

Spośród technik kierowania szkołą, związanych z funkcją k o n t r o l n ą dyrektora na uwagę zasługuje stosowana przez Suchomlińskiego technika analizy naukowej działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej szkoły oraz sposobów doskonalenia procesu pedagogicznego. Pawłyski pedagog przeprowadzał sam i z pomocą nauczycieli m.in. analizę praktycznych umiejętności i nawyków uczniów, określał zależność postępów w nauce i we wszechstronnym rozwoju ucznia w klasach starszych od umiejętności swobodnego czytania i pisania w klasach początkowych, badał rozwój myślenia abstrakcyjnego uczniów oraz wpływ chorób i niedomagań dzieci na wyniki w nauce, możliwość wychowania bez stosowania kar itp. W szkole Suchomlińskiego systematycznie porównywano poziom aktualnych absolwentów z poprzednimi, badano akceleracją pierwszoklasistów na podstawie danych zebranych przez kilkadziesiąt lat.

Zebrany materiał badawczy Suchomliński uogólniał i przedstawiał radzie pedagogicznej. Omawianie poszczególnych problemów poprzedzone było często poznaniem odpowiednio dobranej lektury pedagogicznej, przedstawieniem historii problemu i prowadziło do „własnych odkryć" grona nauczycielskiego, ujednolicania poglądów i tworzenia się przekonań pedagogicznych. Szczególnie bogatym źródłem twórczości pedagogicznej

[6] W. A. Suchomlinskij. Pawłyszskaja sriedniaja szkoła. Moskwa 1968, „Proswieszczenije", s. 32.

w Szkole Pawłyskiej były hospitowane przez Suchomlińskiego lekcje i inne zajęcia szkolne. „Logika pedagogicznego kierowania szkołą jest taka — pisał Suchomliński — że nie można pracować, jeśli nie będzie się stale analizować związku teraźniejszości z przeszłością i z przyszłością".[7]

a) Kierowanie nauczaniem i wychowaniem. Suchomliński należał do tych dyrektorów, którzy w pełni potrafili kierować procesem dydaktyczno-wychowawczym. Przy czym jednolity proces obejmujący nauczanie i wychowanie to w ujęciu Suchomlińskiego z jednej strony — nadzwyczaj złożony, delikatny i niezmiernie różnorodny proces wpływu na wszystkie sfery życia duchowego człowieka — jego rozum, uczucia, wolę, z drugiej zaś strony — stosunki wzajemne między ludźmi, wymiana wartości duchowych, jedność życia duchowego wychowawcy i wychowanka, ich ideałów, celów, myśli i przeżyć.

Kierowanie procesem dydaktycznym opierało się w Szkole Pawłyskiej na tworzeniu systemu wiedzy i umiejętności uczniów, który podlegał badaniu. W „inżynierii" procesu dydaktycznego Suchomliński wykorzystywał wspomniane już hospitacje i analizy lekcji oraz organizację pozaszkolnego czytelnictwa uczniów. Uważał, że od wysokiego poziomu hospitacji i analizy lekcji zależy różnorodność życia kolektywu pedagogicznego i uczniowskiego, poziom metodyczny nauczycieli i wszechstronność zainteresowań wychowanków. „Przy całej różnorodności działań kierownika szkoły — pisał Suchomliński — hospitacje i analiza lekcji powinny stać na pierwszym miejscu".[8] Wspólne rozmyślania dyrektora i nauczyciela nad lekcją, wzajemne przenikanie myśli i poglądów jest warunkiem dobrze spełnianego kierowania pedagogicznego.

Kierowanie nauczaniem to zdaniem Suchomlińskiego śledzenie, jak w pracy nauczyciela łączą się dwie funkcje — umiejętność myślenia o przekazywanym uczniom na lekcji materiale i umiejętność analizy pracy umysłowej uczniów, obserwowania ich uwagi, zainteresowania podawanym materiałem, wysiłków woli.

Kierowanie wychowaniem moralnym polega na stwarzaniu nieuchwytnego na pierwszy rzut oka klimatu życia szkolnego, który przejawia się w tym, że każdy wychowanek troszczy się, niepokoi się i dba o kogoś, komuś poświęca swoje serce.

b) Kierowanie nauczycielami. Na podstawie wieloletnich doświadczeń w pracy z gronem pedagogicznym Szkoły Pawłyskiej Suchomliński doszedł do wniosku, że atmosfera bogatego, różnorodnego życia szkoły i wychowawcza aktywność nauczycieli zależy od tego, czy dyrektor potrafi wydobyć na światło dzienne różne zainteresowania nauczycieli oraz stworzyć warunki do działania w różnych zespołach.

Wieloletnie wysiłki przyniosły efekty — nauczyciele pawłyscy wyróżniali się wieloma umiejętnościami. Nauczyciele przedmiotów matematycz-

[7] W. O. Suchomłyńskyj. Rozmowa z mołodym dyrektorom, s. 602.
[8] W. O. Suchomłyńskyj. Rozmowa z mołodym dyrektorom, s. 572.

no-fizycznych wykonywali obrabiarki i silniki elektryczne, konstruowali urządzenia tranzystorowe, prowadzili także pojazdy mechaniczne; nauczyciele przedmiotów przyrodniczych szczepili drzewka owocowe, uprawiali hodowlę kwiatów, znali się na pszczelarstwie; część nauczycieli znała haft ludowy i potrafiła haftować. Prowadzili oni lub nadzorowali zajęcia różnorodnych kół zainteresowań, zwanych kołami ulubionej pracy, w których uczestniczyli praktycznie wszyscy uczniowie w szkole. Zajęcia pozalekcyjne były tak pomyślane i zorganizowane (działało około 60 kół i zespołów), aby każdy uczeń począwszy od klasy trzeciej mógł rozwijać swoje zainteresowania. Koła zainteresowań skupiały najczęściej uczniów w różnym wieku, a kierowali nimi często doświadczeni uczniowie z klas starszych. O tym, jak doniosłą rolę wychowawczą przypisywał Suchomliński tej formiej pracy, świadczy fakt kierowania przez niego kilkoma kołami zainteresowań i uczestniczenia na prawach członka w zajęciach niektórych kół. Dobrze rozwinięty system zajęć pozalekcyjnych o charakterze politechnicznym oraz kontakty produkcyjne z miejscowym kołchozem umożliwiły Szkole Pawłyskiej przygotowywanie robotników wykwalifikowanych o szerokim profilu jeszcze przed wprowadzeniem zajęć produkcyjnych do programu szkoły ogólnokształcącej.

Stwarzanie warunków do działalności pedagogicznej to w rozumieniu Suchomlińskiego przede wszystkim dbanie o rozwój duchowy nauczycieli, ich czytelnictwo, obcowanie z muzyką i sztuką. Prawdziwy pedagog to według Suchomlińskiego miłośnik książek. Szkoła, jak mawiał, żyje wolnym czasem nauczyciela, a czas wolny jako jego wartość duchowa jest potrzebny przede wszystkim na czytanie i odpoczynek. Ten cenny czas można zaoszczędzić poprzez lepszą organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Suchomliński jako dyrektor wyróżniał się tym, że nowo zatrudnionym nauczycielom stwarzał możliwie najlepsze warunki bytowe. Otrzymywali oni w zasadzie umeblowane mieszkanie, zaopatrzone na zimę w opał, komplet potrzebnych podręczników, biblioteczkę lektur pedagogicznych, a także prenumerowano dla nich prasę codzienną.

c) Kierowanie uczniami. Suchomliński twierdził, że kierowanie szkołą to nie tylko kierowanie nauczycielami. Dyrektor szkoły powinien bezpośrednio uczestniczyć w procesie wychowawczym, kierować różnymi zespołami uczniowskimi, na co dzień obcować z dziećmi. Dyrektorowi, który kieruje pedagogicznie, potrzebna jest znajomość dzieci, ich indywidualnych właściwości pracy umysłowej oraz rozwoju fizycznego.

Pawłyski pedagog był właśnie takim mistrzem obserwacji, znał wszystkie dzieci swojej szkoły (maksymalna liczba dzieci wynosiła 600), ich zainteresowania i zdolności, warunki domowe i rodzinną sytuację wychowawczą (przez wiele lat każdego dnia rozmawiał z rodzicami dwóch uczniów). Wnikliwą obserwację dzieci prowadził Suchomliński w czasie ho-

spitacji lekcji. Pozostawił kilka tysięcy arkuszy obserwacji uczniów, które często wykorzystywał w swoich publikacjach dla zilustrowania omawianych problemów.

Jako rzecznik metody wychowania przez pracę stwierdzał, że rola kierownictwa szkoły polega na tym, żeby systematyczna i lubiana praca stanowiła źródło satysfakcji i szczęścia dla dziecka. Dlatego tak wielką rolę w Szkole Pawłyskiej przypisywano dobrze zorganizowanej pracy — społecznej i zarobkowej, umysłowej i fizycznej, produkcyjnej i porządkowej, twórczej i naśladowczej, kolektywnej i indywidualnej oraz pracy codziennej, tzw. brudnej pracy i ulubionym zajęciom. Głębokie rozumienie przez Suchomlińskiego znaczenia pracy w procesie wychowawczym pozwoliło określić mu bardziej efektywne sposoby wychowania przez pracę, kierowania uczniami w procesie pracy.

HENRYK CUDAK
MARIAN JAKUBOWSKI
CZĘSTOCHOWA

ŻYCIE I DZIAŁALNOŚĆ KAZIMIERZA LISIECKIEGO

W PIĄTĄ ROCZNICĘ ŚMIERCI TWÓRCY OGNISK WYCHOWAWCZYCH

Wczesne dzieciństwo, wiążące się z nim smutne wspomnienia, przeżycia stanowiły dla Kazimierza Lisieckiego tragiczną kartę; miały one decydujący wpływ na kształtowanie się osobowości twórczej znakomitego wychowawcy. Już w tym okresie życia osobiście poczuł on smak głodu i nędzy. Sensu i kierunku życia nie szukał w książkach. Nie chciał się zagłębiać w teoretyczne rozważania. Dla niego liczyła się praca, jako szczególne wyróżnienie a nie kara, formowanie dobrego charakteru młodego pokolenia.

Jego żona Maria Lisiecka stwierdza: „... nie miał czasu na pisanie, na wywiady w telewizji, był to człowiek z wybitnym talentem, umiał podejść do wychowanków, uczył sumienności i pracowitości...".

Posiadał bogate usposobienie, zawsze pomagał najbliższym. Ta motywacja jego postępowania — rozbudza w nim późniejszą szeroko zakrojoną działalność społeczną. Lisiecki czuł, że winien jest spłacić dług państwu i społeczeństwu i dług ten chciał oddać. Oddać to znaczy pomóc dzieciom pozbawionym dzieciństwa, głodnym, obdartym gazeciarzom, czyścibutom, sprzedawcom cukierków.

Lisiecki w wywiadzie prasowym określił wybór swej drogi życiowej tymi słowy: „Trzeba było oddać to, co się wzięło. I jeszcze chodziło mi też zawsze o to, by przywracać uśmiech, przywracać dzieciństwo".[1] Dobro dzieci było jego najcenniejszym, najwyższym celem w działalności pedagogicznej. Potrafił dzieci „bezdomne" uznać za swoje, za kochane istoty, a zdobyta wiedza i umiejętności dodawały animuszu i sił w tym wielkim dziele życiowym, jakiego podjął się sam, z niewymuszonej woli.

Swoje poglądy pedagogiczne kształtował nie tylko tu, w kraju, ale także za granicą: „odbyta wycieczka, dzięki zetknięciu się z wybitnymi działaczami na niwie opieki nad dziećmi i młodzieżą, wychowawcami poszczególnych zakładów i wychowankami, dała mi całkowity obraz tej niejednokrotnie szalonej u nas roboty dla przyszłości — nasuwając cały szereg spostrzeżeń i uwag, mogących zainteresować tych wszystkich, którzy poszli uparcie w kierunku ciężkiej i znojnej, a tak odpowiedzialnej pracy wychowawczej, często dziś jeszcze niezrozumiałej przez społeczeństwo".[2]

Podróż po Europie Zachodniej w bardzo konkretny sposób wpłynęła na twórczość, inicjatywę oraz społeczną aktywność K. Lisieckiego. Psychicznie dobrze usposobiony i podbudowany wewnętrznie, wkracza dość ocho-

[1] K. Dąbrowska: O Dziadku i jego Felkach. „Kobieta i Życie, nr 37/63 z dnia 15 IX 1963 r.
[2] K. Lisiecki: Zakłady Wychowawcze na Zachodzie Europy. „Wychowawca" XII/1929.

czo z ogromnym sercem i zapałem w moralną i materialną odbudowę życia dzieci „bezdomnych", zagrożonych społecznie. Po powrocie do kraju Lisiecki snuje koncepcje utworzenia instytucji o określonym charakterze, z określonymi celami i zadaniami. Według niego miał to być — „dom, normalny dom. Gdzie każdy jest dobry i ważny, i w którym dla każdego, któremu na tym zależy, jest miejsce. Nie wiedziałem, rozumiałem, czułem, że to nie może być zamknięta bursa ani dobroczynny przytułek".[3]

Spotkania Lisieckiego ze znanymi, wybitnymi pedagogami teorii i praktyki opiekuńczej rozszerzały jego horyzonty myślowe. Doświadczenie w jego życie wnosili Czesław Babicki, Janusz Korczak, Maria Falska, Kazimierz Jeżewski, Ludwik Krzywicki, Helena Radlińska, Maria Grzegorzewska i inni, a wśród nich prof. Adam Schaff, Stefan Szuman, Maria Żebrowska.

Swoje zdolności i umiejętności zdobyte podczas dzieciństwa i później w czasie podróży — K. Lisiecki poświęcił dla tych, których pozbawiono życia rodzinnego, którzy znając nawet rodziców nie mogli liczyć na ich opiekę. By cel ten uświęcić, zajął się ich wychowywaniem. Przede wszystkim uczył ich pracy i aktywności. W swych założeniach wychowawczych, bardzo zresztą racjonalnych i dopasowanych do ówczesnej rzeczywistości, nie żądał darowizny. Cenił samodzielność i odpowiedzialność za czyny. Zaznaczyła się więc rzeczywista odrębność placówek wychowawczych Lisieckiego.

„Dziecko przychodzi na świat z pewnymi prawami. Dziecku trzeba najpierw dać to, co mu się należy, a potem w miarę i w porę wymagać od niego, no i nie bać się wymagać".[4]

Powołanie do życia Ognisk Wychowawczych było wielkim osiągnięciem Kazimierza Lisieckiego w ówczesnych warunkach. Styl jego pracy wychowawczej w dużym stopniu przyczynił się do zaspokojenia istotnych potrzeb społecznych. Sukces Ognisk Wychowawczych wynika z niezwykłej osobowości i pedagogicznego taktu samego „Dziadka" Lisieckiego. Wielostronna inicjatywa, czynna postawa i jego zaangażowanie — skłoniły go do rozpowszechniania tego typu placówek w Polsce Ludowej, a wcześniej już w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Ogniska te spełniały istotne funkcje pedagogiczne — przyciągały dzieci do placówek, „zmuszały" do szanowania mienia, dawały dzieciom poczucie własnej wartości, zachęcały do utrzymywania porządku i czystości. Ogniska zawsze były estetycznie i funkcjonalnie wyposażone. Zawsze znajdowały się w nich różne atrakcyjne gry (bilard, stół pingpongowy, gry stolikowe). Wokół Ognisk urządzano boiska sportowe, korty tenisowe, ogródki warzywne, trawniki, kwietniki. Dbano w nich o dobre odżywianie młodzieży —

[3] Za: Rodzinne Ognisko. „Na Przełaj" nr 53/61.
[4] Fragment wypowiedzi stenogramu K. Lisieckiego na konferencji pedagogów w redakcji „Kobiety i Życie" w 1956 r.

jedzenie było zawsze smaczne i kaloryczne, estetycznie podawane na półmiskach, co przypominało prawdziwe, domowe posiłki.

Program wychowawczy Ognisk zakładał prowadzenie wychowanków aż do pełnego usamodzielnienia oraz kontakt z dorosłymi, samodzielnymi już ludźmi. Wychowanie stawiało sobie za cel wykształcenie u wychowanków poczucia godności, honoru, uspołecznienia, samodzielności i odpowiedzialności za czyny. W Ogniskach kierowano się takimi zasadami moralnymi, jak: wychowanie przez pracę oraz wykorzystywanie samorządności dla celów pedagogicznych. Ważnymi elementami rozwijającymi wszechstronność dziecka była rozrywka, sport, śpiew, zabawy i tańce.

Dla Lisieckiego najważniejsze były praktyczne umiejętności wychowawcy, dobry kontakt z dziećmi, zaangażowanie i wychowanie według ogniskowych zasad. Ogniska Wychowawcze obejmowały swoją opieką tylko chłopców. Nie były one placówkami koedukacyjnymi.

System wychowawczy „Dziadka" można porównać do wychowania rodzinnego, opartego na zdobytym rozsądku i podstawowych zasadach moralnych. Potrafił walczyć o sprawy dzieci z ojcowską zapobiegliwością. Dbał o to, aby wszystkiego co było, starczało im nie tylko na dzisiaj, ale i na jutro.

Słynny był jego „marsz na Belweder", kiedy to pod wpływem histerii antykomunistycznej, jaka zapanowała w niektórych ówczesnych kołach rządowych, zrodziła się podejrzliwość wobec Kazimierza Lisieckiego, który pracował z opuszczoną młodzieżą i uczył treści nie zapisanych w żadnych podręcznikach — skutkiem tego było wstrzymanie zaopatrzenia dla ognisk. Interwencja „Dziadka" dała pożądany efekt — następnego dnia cofnięto krzywdzące dzieci zarządzenie.

Kazimierz Lisiecki zdobywał zaufanie dzieci nie tylko tym, że imponował swoją odwagą, mądrością i sprytem, przenikliwością i przytomnością umysłu, ale również dlatego, że był im bezgranicznie oddany, gotowy im pomagać każdego dnia i o każdej porze.

Po powrocie Lisieckiego z podróży po Europie Zachodniej Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Ulicy powierza mu zorganizowanie placówki opiekuńczej. Pełen doświadczeń i umiejętności, jakie nabył za granicą, przystępuje do realizacji tego zadania z dużym zapałem. Pod jego kierunkiem powstają ogniska wychowawcze w Warszawie — przy ul. Środkowej na Pradze (1934), na Nowym Zjeździe (1935) i przy ul. Długiej (1936), a także w Łodzi, Grudziądzu i Toruniu. Alicja Dorabialska tak wspomina jego postać: „Kolega Lisiecki był uwielbiany. W dowód najwyższego oddania gazeciarze ochrzcili go imieniem „Dziadka", bo tak był wówczas nazywany Komendant Piłsudski przez swych żołnierzy".[5]

Wszystkie ogniska TPDU kierowane były przez K. Lisieckiego, a organizacja ich i prowadzenie oparte były o jednakowe zasady. W wychowa-

[5] A. Dorabialska: Jeszcze jedno życie. Warszawa 1972, PAX, s. 64.

niu wykluczył wszelkie elementy filantropii i dobroczynności, „darmochy" — jak to określał. Honorowymi hasłami tych Ognisk stały się takie powiedzenia, jak „nic za darmo", „wstyd za zło". Dziecko dla Lisieckiego „Dziadka" „było partnerem, człowiekiem, a nie kawałkiem żywej materii, przeznaczonej do jakiejś naukowo obmyślonej albo tylko emocjonalnej obróbki".[6]

Warunkiem przyjęcia dziecka do Ogniska była osobista rozmowa z „Dziadkiem". Przeprowadzony wywiad w domu chłopca stanowił pewnego rodzaju załącznik o sytuacji rodzinnej i materialnej przyszłego wychowanka. W ogniskach wszyscy stanowili jedną, wspólną rodzinę. Do czasu wybuchu II wojny światowej, Ogniska stały się już placówkami znanymi i cenionymi — nie tylko w kraju, ale i za granicą.

W latach okupacji aktywność i głęboką wiarę w ponadczasową nieodzowność pomocy dziecka przeciwstawił Dziadek-Lisiecki wszelkim trudnościom, zagrożeniom tego okresu. Zdecydowanie chronił polskość — prowadził tajne nauczanie. Swoim działaniem wpływał na kształtowanie zaangażowanych postaw patriotycznych. Osobiście przeżył „piekło" Powstania Warszawskiego. Dla Ogniska i jego wychowawców były to trudne chwile. Podejmuje więc decyzję na miarę wielkiego ryzyka i wyprowadza ze Starówki 30-osobową grupę dzieci i młodzieży przez obóz w Pruszkowie do Giełzowa k/Końskich. Jak żywił i chronił tę gromadę wychowanków — trudno stwierdzić (brak opisów). Podczas tej trudnej, ale udanej próby wyjścia z centrum „piekła" powstańczego, zginęło kilku wychowanków. Kazimierz Lisiecki już po wojnie tak wspominał ten czas: „Nie sposób dziś przypomnieć sobie, ile odbyło się rewizji, ile razy konspiracyjne papiery i nielegalne gazetki wynoszono w ostatniej chwili, ile sprytu i zimnej krwi trzeba było wykazać, aby ukryć uciekiniera z getta. Konspiratorami byliśmy wszyscy, bo nawet transport żywności do drugiego Ogniska na Pradze lub odwrotnie wymagał wielkiego wysiłku. Naloty były najtrudniejsze. Przetrwaliśmy wspólnymi siłami, ale drugi raz chyba bym nie potrafił i nie znalazłbym tyle sił".[7]

Tuż po wojnie Ognisko „Praga" rozpoczęło działalność; Ognisko na Długiej zaczęto odbudowywać. W 1946 r. powstało Ognisko-Ferma w Świdrze (za Warszawą). Celną charakterystyką tego Ogniska przedstawił jugosłowiański korespondent Lubomir Rajnwajn po odbytej wizycie w Świdrze: „W ciągu kilku niezapomnianych godzin spędzonych w Ośrodku Wychowawczym Dzieci Ulicy w Świdrze, poznaliśmy wielkość wartości: «człowiek — życie». Jest to w naszym głębokiem przekonaniu, zasługa bardzo ludzkiego Dziadka".[8]

W lutym 1953 roku władze oświatowe zlikwidowały TPDU. Ognisko

[6] A. Ziemny: Sposób życia. Warszawa 1973, Iskry, s. 51.
[7] W: M. Mokrzycka: Przyjaciel Dzieci Ulicy, „Dziennik Polski" nr 34/1971.
[8] Materiał źródłowy (własność M. Lisieckiej): pisze Lubomir Rajnwajn Korespondent Jugosławiańskiej Agencji Prasowej, dn. 1 II 1959 r.

„Praga" i „Świder" wciągnięto w państwową sieć domów dziecka pod nazwą „Państwowy Dom Dziecka — Ognisko".

Walka K. Lisieckiego po wojnie o reaktywowanie ognisk doprowadziła do powstania zespołu Ognisk pod nazwą PZOW — Państwowy Zespół Ognisk Wychowawczych. Minister Oświaty na podstawie Uchwały Prezydium Rządu Nr 460 z dnia 21 lipca 1956 roku nadał Statut PZOW i powierzył kierownictwo Kazimierzowi Lisieckiemu w oparciu o metody pracy wychowawczej wypracowane i stosowane w ciągu 38 lat jego działalności pedagogicznej.

W dalszym okresie działalności Dziadka Lisieckiego w latach 1956—76, zaznacza się jego ogromna rola działacza — organizatora oraz pedagoga-wychowawcy. Spodziewał się stopnia trudności zadań, jakie podjął. Ale wykonując taką pracę wierzył niezłomnie w powodzenie swoich przekonań i urzeczywistnienie swych zamiarów w realia, w fakty. W tym ostatnim już okresie swej twórczości pedagogicznej zorganizował dalsze Ogniska, jako kontynuację poprzednich, powstałych jeszcze przed II wojną światową. W 1957 r. powstaje Ognisko „Muranów". W trzy lata później, tj. w 1960 r. K. Lisiecki organizuje Ognisko „Gdynia". Od 1960 roku w Sopotni Wielkiej k/Żywca odbywają się obozy letnie i zimowiska dla ogniskowców. Było to duże osiągnięcie K. Lisieckiego, bowiem od dawna marzył i pragnął takiego miejsca na wypoczynek dla swoich wychowanków.

W latach 60-tych zostało otwarte największe i najnowocześniejsze Ognisko — „Starówka", mieszczące się w budynku PZOW. Dla K. Lisieckiego było to jedno z wielu osiągnięć w pracy pedagogicznej. Ognisko to było dla niego „rodzinnym domem".

Dziadek Lisiecki swą działalność pedagogiczną prowadził nieprzerwanie do 31 marca 1971 r. — do czasu odejścia na emeryturę. Był to najboleśniejszy, przełomowy moment w jego życiu. Pozbawiono go kierownictwa. Przeżycia te wpłynęły negatywnie na stan jego zdrowia. Sam Lisiecki, nie widząc perspektywy działania i rozwijania do końca swych możliwości i przekonań, pogrążył się w głębokiej zadumie. Do końca jego życia opiekowała się nim żona — Maria Lisiecka.

Kazimierz Lisiecki „Dziadek" zmarł 8 XII 1976 r. Wspomina późniejszy wychowanek u „Dziadka" — Wojciech Salinger, obecny wicedyrektor PZOW — „traktował nas z szorstką dobrocią, nigdy serca nie podawał na dłoni". Tymi pełnymi wdzięczności słowami żegnali Dziadka — K. Lisieckiego jego wychowankowie licznie zgromadzeni na Cmentarzu Powązkowskim. Takim pozostał w ich świadomości, w ich sercach, w ich pamięci — ich „wychowawca", wypróbowany i niezawodny „Przyjaciel". Człowiek, który złączył w jedną wielką rodzinę kilka pokoleń dzieci, do których nie uśmiechał się los".[9]

[9] W. Salinger: „Biuletyn Inf. Uniwersytetu Powszechnego dla Rodziców w Warszawie" nr 189 z roku 1977/78.

Kazimierz Lisiecki był człowiekiem, pedagogiem, wychowawcą znanym, szanowanym i cenionym. Jego postać i praca pedagogiczna doczekała się wielu artykułów prasowych, była przedmiotem wielu wywiadów. Może ślad po wielkim pedagogu nie został utrwalony w treści pedagogicznych dzieł, może został zapomniany i niedoceniony przez swych przyjaciół; wychowankowie czczą jego pamięć niezapomnianej postaci — wychowawcy.

Wartości wychowawcze, jakie przekazał swoim następcom, zostały z pewnością uszczuplone. Wynikające jednak z jego pracy wychowawczej poglądy i metody są dzisiaj przedmiotem coraz większej dyskusji i stają się coraz bardziej popularne.

3 czerwca 1978 roku w Ognisku „Starówka" odbyła się uroczystość odsłonięcia tablicy pamiątkowej ku czci „Dziadka" oraz nadania PZOW (Państwowego Zespołu Ognisk Wychowawczych) imienia Kazimierza Lisieckiego.

BARBARA GRZEGORCZYK
SIEDLCE

APATIA JAKO PROBLEM PEDAGOGICZNY

Przedmiotem szczególnej „troski pedagogicznej" winni się stać „uczniowie apatyczni". Są oni dziećmi „problemowymi" nie dlatego, że sprawiają trudności wychowawcze, że są dziećmi, w sensie negatywnym, kłopotliwymi, ale dlatego, że przez szereg im właściwych cech psychicznych utrudniają realizację podstawowych celów tak dydaktycznych, jak i wychowawczych. Potrzeba zainteresowania się nimi nie wynika z samej odmienności „apatyka", lecz z tego, że swoiste im cechy i implikowane przez nie zachowania tych uczniów nie pozwalają im czynić należytych i oczekiwanych postępów w nauce oraz posiadać odpowiedniej pozycji społecznej w klasie szkolnej.

Dziecko apatyczne nie jest przedmiotem częstych rozważań w fachowej literaturze pedagogicznej, mimo że zasługuje na szczególną i troskliwą uwagę nie tylko nauczycieli praktyków, ale i specjalistów badaczy.

Kim jest uczeń apatyczny, co go cechuje, co to jest apatia — oto pytania, na które należy odpowiedzieć po to, by możliwa była analiza wzajemnych zależności między cechami apatyka a możliwościami oddziaływań pedagogicznych.

Z. Zaborowski określa, że apatia jest jednym ze skutków frustracji stanu emocjonalno-motywacyjnego, jaki wytwarza się w jednostce, gdy na drodze do osiągnięcia celu napotyka ona przeszkodę. Na skutek zawodu, porażki odczuwa ona przykrość, zmieszanie. Może także zrezygnować z celów, które chciała osiągnąć, wpaść w stan zwątpienia, zniechęcenia, stając się mało aktywną i wycofując się z określonej działalności [1].

E. Hilgard we „Wstępie do psychologii" pisze: „chociaż zwykłą reakcją na frustrację jest aktywna agresja, zdarza się również inna reakcja stanowiąca jej przeciwieństwo — apatia, obojętność, wycofanie się, bezczynność, niedbałość... Gdy opór jest bezcelowy, sfrustrowana osoba może stać się ponura i obojętna zamiast gniewna i wyzywająca. Apatia często jest oznaką, że agresywne tendencje są zahamowane, trzymane na wodzy mogą jednak wyrażać się pośrednio" [2].

J. Ekiel określa apatię jako „zależnie od nasilenia i trwałości normalne lub patologiczne zobojętnienie uczuciowe, osłabienie motywów działania oraz zainteresowań, zmniejszenie aktywności i reaktywności na bodźce zewnętrzne" [3].

Podobne stanowisko zajmuje wiedeński uczony, jeden z czołowych psychiatrów, Victor E. Frankl. Definiuje on „apatię jako brak inicjatywy i zainteresowań" [4]. Autor ten kojarzy również apatię ze znieczulicą —

[1] Z. Zaborowski: Podstawy wychowania zespołowego. Warszawa 1967.
[2] E. Hilgard: Wstęp do psychologii. Warszawa 1968, s. 749—750.
[3] J. Ekel, J. Jaroszyński, J. Ostaszewski: Mały słownik psychologiczny. Warszawa 1965.
[4] Victor E. Frankl: Homo Patiens. Warszawa 1971, s. 143.

określa ją jako niezdolność od odczuwania cierpienia [5]. Apatia w tym ujęciu wyłącza możliwość urzeczywistniania wartości, a przecież to urzeczywistnianie jest warunkiem efektywności uczenia się, a także kształtowania postawy aktywnego stosunku do otoczenia. Postawy jednostki wobec najrozmaitszych rzeczy, zjawisk, osób oraz siebie samej są częścią składową ludzkiej osobowości, a same zależą od dyspozycji i stanów psychicznych. Wobec powyższego apatia — jako stan psychiczny — utrudnia bądź uniemożliwia tworzenie wartości „związanych z postawami", a tym samym może kształtować charakter jednostki, rozwijać jej osobowość w niewłaściwym kierunku.

J. Reykowski jest zdania, że apatia pojawia się wówczas, gdy brak jest rozbieżności między trwałym oczekiwaniem a nadchodzącymi informacjami. Całkowity brak rozbieżności, niepewności powoduje w efekcie stan monotonii i nudy, z czym łączy się spadek aktywności jednostki, apatia. Dla prawidłowego funkcjonowania psychiki człowieka musi pozostawać on w stanie pewnego pobudzenia potrzeb, które z kolei powstają dzięki rozbieżności. Potrzeba jest jednym z trzech czynników warunkujących wzbudzenie motywu. Wpływ czynników motywacyjnych występuje w każdym działaniu człowieka, a więc i w uczeniu się dzieci [6].

Na uwagę spośród wszystkich definicji zasługuje fakt, że w przypadku apatii mamy do czynienia bezpośrednio lub pośrednio z osłabieniem poziomu motywacji i zmniejszeniem aktywności.

Dzieci apatyczne wyróżniają się w grupie rówieśniczej swoją obojętnością, zniechęceniem i bardzo niską aktywnością bądź jej brakiem. Męczy je towarzystwo innych dzieci. Wolą przebywać samotnie, lubią spokój, ciszę, a nawet bezczynność. Przebywanie z innymi ogranicza się często do pobytu w szkole oraz do kontaktów wynikających tylko z sytuacji koniecznych, jak np. siedzenie w ławce, praca grupowa na lekcji itp. Nawet na przerwach międzylekcyjnych uciekają się do samotności — obserwują jedynie zabawy innych nie biorąc w nich udziału. Zamknięci w sobie, ospali i ponurzy, nie mają ochoty ani do pracy, ani na rozrywkę, stąd też nie udzielają się w pracy organizacji dziecięcych i młodzieżowych, nie należą do kółek zainteresowań. Brak zainteresowania przejawia się także w ich zachowaniu na lekcjach. Są mało aktywne, nie zgłaszają się do odpowiedzi, a zapytane nie zawsze potrafią udzielić prawidłowych i poprawnych odpowiedzi. Zdarza się, że robią wrażenie „nieobecnych duchowo" na lekcji, a „wyrwane" do odpowiedzi przez nauczyciela nie wiedzą, o co zostali zapytani. Męczy je dłuższe skupienie uwagi na omawianym przedmiocie. Stan ten czyni je niezdolnymi do przyswajania nowego materiału, powoduje osłabienie pamięci, a czasami jej zanik, obniża wydajność nakładu pracy ucznia, co ostatecznie prowadzi do uzyskiwania niskich postępów w nauce. Wiąże się to także z osłabieniem motywacji u dzieci

[5] Victor E. Frankl: op. cit. s. 73.
[6] Reykowski: Z zagadnień psychologii motywacji. Warszawa 1977.

apatycznych, ich niską samooceną i brakiem wiary we własne siły i możliwości.

Istnieje wiele różnych stanowisk co do pojęć motywacji i motywu. T. Tomaszewski nazywa motywem „stan wewnętrznego napięcia, od którego zależy możliwość i kierunek aktywności organizmu" [7]. J. Pieter określa motywy jako „wszelką podnietę lub wszelki układ podniet poruszających do działania" [8]. W. Okoń za motywy uznaje „swoisty stan organizmu pobudzający osobnika do działania, który ma zaspokoić jakąś potrzebę", natomiast motywację określa jako „ogół motywów występujących aktualnie u danej jednostki" [9]. D. O. Hebb motywację rozumie jako „dążność całego organizmu do zorganizowanej aktywności, prawidłowo wahającej się od poziomu niskiego w czasie snu do wysokiego w czasie czuwania i pobudzenia" [10].

Wg J. Reykowskiego „motywacja to proces psychicznej regulacji, od którego zależy kierunek ludzkich czynności oraz ilość energii, jaką na realizację danego kierunku człowiek gotów jest poświęcić". Motywacja jest „procesem wewnętrznym warunkującym dążenie ku określonym celom" [11]. Cele te mogą dotyczyć zmiany w otoczeniu człowieka, zmiany w samym człowieku bądź zmiany położenia, relacji z otoczeniem. Procesy motywacyjne charakteryzują trzy właściwości, a mianowicie kierunek, natężenie i dodatnie bądź ujemne stany emocjonalne.

Procesy motywacyjne oraz procesy emocjonalne (np. gniew, strach, radość itp.) nazywa się także procesami ustosunkowania, ponieważ wpływają one na to, w jaki sposób człowiek ustosunkowuje się do otoczenia.

Inne procesy, które regulują zachowaniem człowieka, to procesy percepcyjne, intelektualne i wychowawcze, które z racji pełnienia roli instrumentu, za pomocą którego człowiek jest w stanie opanować otaczający go świat, nazywa się procesami instrumentalnymi.

Nad przebiegiem tych wszystkich procesów czuwa urządzenie nadrzędne — świadomość ludzka. Motywacja stanowi zatem tylko jeden z procesów regulacji czynności ludzkich. Zagadnieniem motywów uczenia się zajmowali się z polskich autorów Z. Putkiewicz i J. Zborowski. Na podstawie wyników badań dokonali oni podziału motywacji na różne grupy.

Motywami uczenia się szkolnego wg Putkiewicza są „układy bodźców, działających jako siła dynamiczna poruszająca jednostkę do nauki, wyznaczająca kierunek jej działania i pozwalająca na pokonywanie trudności w dążeniu do osiągnięcia zamierzonego celu. Natomiast motywacją jest zespół motywów wyznaczający kierunek działania w celu osiągnięcia zamierzonego celu [12]. Wśród rodzajów motywacji dwa z nich zasługują na

[7] T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, s. 187.
[8] J. Pieter: Słownik psychologiczny. Wrocław—Warszawa—Kraków 1963, s. 155.
[9] W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1975, s. 178.
[10] D. O. Hebb: Podręcznik psychologii. Warszawa 1969, s. 279.
[11] J. Reykowski: op. cit. s. 18.
[12] Z. Putkiewicz: Uczenie się i nauczanie. Warszawa 1973.

uwagę, a mianowicie motywacja zewnętrzna (nakazy, nagrody, kary, zachęta) oraz wewnętrzna (chęć zdobycia wiadomości). Wg powyższego autora motywacja uczenia się ulega zmianom, a z nią zmienia się również chęć do nauki. U pewnej części uczniów maleje, co w szczególnych przypadkach powoduje stan apatii u dzieci — ogólne zniechęcenie, obojętność, wyczerpanie psychiczne i fizyczne.

Zjawisko apatii jest szczególnie związane z niepowodzeniami szkolnymi. Badania prowadzone przez J. Reykowskiego nad pobudzającym wpływem motywów na czynności człowieka wykazały, że zarówno niedobór motywacji, jak również jej nadmiar mogą mieć niewłaściwy wpływ na wyniki działalności uczniów. Powstałe wskutek tego trudności mogą powodować unikanie nauki, szkoły, szczególnie w przypadku uczniów o wyjątkowo niskiej motywacji do pracy szkolnej, którzy łatwo zniechęcają się. Jedynie w przypadku, gdy w grę wchodzi motywacja w formie zainteresowania nauką, nie dochodzi do niepowodzeń tego rodzaju, ponieważ zainteresowanie nigdy nie osiąga natężenia, które mogłoby zdezorganizować czynności dziecka [13].

Jednym wobec tego ze sposobów zapobiegania bądź likwidowania stanu apatii u dziecka jest głębokie zainteresowanie go nauką, które byłoby kierowane nie tylko motywacją zewnętrzną, ale przede wszystkim wypływało z wewnętrznej motywacji ucznia. Inną metodą uniknięcia niepowodzenia jest (co również eksperymentalnie wykazał ww. autor) zmiana motywacji wykonywania tej samej działalności, dzięki której uczeń może osiągnąć inny poziom sprawności.

Niepowodzenie szkolne charakteryzuje się przede wszystkim słabymi postępami w nauce, czego odzwierciedleniem są częste oceny niedostateczne. Badania prowadzone przez T. Lewowickiego nad wpływem psychologicznych różnic indywidualnych na osiągnięcia uczniów wykazały, że uczniowie o trzech silnych typach układu nerwowego (sangwinik, choleryk, flegmatyk) uzyskali lepsze wyniki w przyroście wiadomości niż uczniowie o słabym typie układu nerwowego (melancholik) [14]. Od typu układu nerwowego zależy również wpływ ocen szkolnych na motywację uczenia się dzieci szkół podstawowych. Uczniów o silnym typie układu nerwowego zarówno oceny pozytywne, jak i negatywne mobilizowały do wzmożenia wysiłku w pracę szkolną. Uczniowie o słabym typie układu nerwowego aktywizują się do dalszej pracy po otrzymaniu ocen pozytywnych, natomiast oceny negatywne zniechęcają ich do nauki, prowadzą do załamań i powątpiewań we własne możliwości [15].

Można przypuszczać, że z tej ostatniej grupy uczniowie najbardziej są skłonni do stawania się apatykami.

Na podstawie dotychczasowych rozważań można wysnuć przypuszczenie, że bezpośrednią przyczyną powstawania apatii jest frustracja — re-

[13] J. Reykowski: op. cit.
[14] T. Lewowicki: Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Warszawa 1975.
[15] T. Lewowicki: op. cit.

akcja na niepowodzenie, która to z kolei uzależniona jest od typu układu nerwowego jednostki.

Frustracja, wg Reykowskiego, może działać wzmacniająco na motywację bądź ją osłabić lub całkowicie stłumić wówczas, gdy motywacja początkowa jest bardzo słaba lub niepowodzenie bardzo duże, czy też powtarza się ciągle. Jeśli uczeń nie chce się uczyć, to każde niepowodzenie będzie obniżało jego i tak już niską motywację — nastąpi pogorszenie wyników i osłabienie wysiłku. Rezygnacja, zniechęcenie mogą wystąpić także wówczas, gdy motywacja jest dość silna, a niepowodzenie duże i trudne do pokonania. Po pierwszym wybuchu emocjonalnym zazwyczaj pojawia się rezygnacja — nic nie cieszy, pragnienie i ochota na jakąkolwiek czynność słabną. Z podobnym stanem można się zetknąć w przypadku, gdy jednostka posiadająca wysoką motywację wkłada maksimum pracy w osiągnięcie zamierzonego celu. W ww. przypadku duże zaangażowanie motywacji może doprowadzić do przejściowego wyczerpania jednostki. W tej sytuacji, jeśli mamy do czynienia ze zjawiskiem apatii, określamy nim przejściowy stan emocjonalno-motywacyjny jednostki. Natomiast w przypadkach poprzednich, gdy dziecko o słabej motywacji ma do pokonania duże niepowodzenie, wówczas na skutek wzmagania się ilości sytuacji trudnych i obniżania motywacji może dojść do względnie trwałego stanu zniechęcenia, zobojętnienia — głębokiej apatii. Stan ten może doprowadzić do zaburzeń procesu socjalizacji na terenie klasy szkolnej, który może wyrażać się w efekcie jako izolacja bądź odrzucenie przez społeczność klasową. Badania przeprowadzone przez E. Czownicką wykazały, że dzieci izolowane i odrzucane przez rówieśników charakteryzuje niska bądź mała motywacja do nauki [16]. Zjawiska te mogą posiadać związek z apatią dzieci.

Współczesna literatura psychologiczno-pedagogiczna nie posiada prac naukowych dotyczących apatii, lecz ogranicza się bardziej do analizy przypadków dzieci apatycznych wśród wielu innych dzieci sprawiających kłopoty dydaktyczne i wychowawcze. Przykładów takich można doszukać się w pozycjach Z. Szymańskiej, I. Chmieleńskiej, K. Kasprzyk i H. Filipczuk.

Na podstawie dostępnej literatury oraz przeprowadzonych wstępnych w tym zakresie własnych badań dadzą się wyodrębnić trzy główne grupy przyczyn apatii u dzieci. Pierwsza grupa obejmuje przypadki apatii jako zjawiska wywołanego chorobą — przyczyny natury somatycznej — w skład której należy zaliczyć:

— Choroby (np. anemia, niedoczynność tarczycy, zapalenie opon mózgowych, zapalenie zatok itp.).

— Wstrząs mózgu i urazy czaszki.

Druga grupa przyczyn związana jest z niewłaściwymi oddziaływaniami wychowawczymi, na którą składają się:

[16] E. Czownicka: Uwarunkowania izolacji społecznej w klasie szkolnej. Kwartalnik Pedagogiczny 1979, nr 1.

— Przykre przeżycia w domu (np. rozpad rodziny, napięta atmosfera, brak więzi uczuciowej między dzieckiem a rodzicami itp.).

— Niepowodzenia szkolne (w szczególności: drugoroczność, niewłaściwy stosunek nauczycieli, stosowanie nieodpowiednich metod wychowawczych, nadmierne wymagania itp.).

Trzecią grupę przyczyn stanowi słaba odporność układu nerwowego dziecka na bodźce oraz związana z nią motywacja.

Sprawą zasadniczej wagi w pracy dydaktyczno-wychowawczej dzieci apatycznych jest wykrycie przyczyny apatii w celu przedsięwzięcia odpowiednich działań pedagogicznych ze strony nauczycieli praktyków zmierzających do jej usunięcia. Umożliwiłoby to osiąganie przez tych uczniów pozytywnych postępów w nauce oraz pomogłoby w ich prawidłowym rozwoju. Aby sprostać tym zadaniom, należy postępowanie wychowawcze z tą grupą dzieci rozpocząć od zapewnienia im niezbędnego spokoju oraz pogodnej atmosfery wychowawczej, sprzyjającym pobudzaniu motywacji. Istotnym sposobem w likwidowaniu apatii jest wzbudzanie wiary dziecka we własne siły i możliwości, a środkiem do tego powinno stać się rozwijanie zainteresowania.

Pomocna jest także w tym zakresie samokrytyczna analiza postępowania nauczyciela w stosunku do dzieci apatycznych. Nierzadko zmiana w układzie stosunkowo interpersonalnych nauczyciel — dziecko apatyczne staje się podstawowym kontrolowanym przez osoby najbardziej kompetentne (nauczycieli) środkiem do odzyskania równowagi psychicznej, emocjonalnej i intelektualnej dziecka apatycznego.

W przypadku apatii, której powstanie związane jest z przyczynami natury somatycznej, należy bezwzględnie poddać dziecko leczeniu i dostosować postępowanie zarówno nauczycieli, jak i rodziców do wskazówek lekarza. Niejednokrotnie skuteczność kuracji może być uzależniona nawet od przerwy w nauce i dłuższego odpoczynku dziecka.

Najogólniej rzecz traktując należy sądzić, że na zmianę w zachowaniu się dzieci apatycznych zasadniczy wpływ ma prawidłowo zorganizowana praca tak dydaktyczna, jak i wychowawcza, włączenie ich w życie grupy, indywidualne traktowanie ze strony nauczyciela, ścisła współpraca z rodzicami (w celu ujednolicenia oddziaływań wychowawczych), rozwijanie zainteresowań oraz pobudzanie motywacji.

Powyższe rozważania nie ujmują całości zagadnień związanych ze zjawiskiem apatii. Problem nadal jest otwarty i wymaga wielu konkretnych wyjaśnień. Zasygnalizowano jedynie, że wśród licznego grona dzieci szkolnych znajdują się dzieci apatyczne zasługujące na wnikliwą obserwację i indywidualne traktowanie. Aby cechy dziecka apatycznego przestały być źródłem jego rozlicznych niepowodzeń szkolnych, należy dokładnie zbadać i wyjaśnić mechanizmy powstawania apatii oraz opracować skuteczne metody zapobiegania i likwidowania tego zjawiska.

ALEKSANDER HULEK
WARSZAWA

SYSTEM INTEGRACYJNY W KSZTAŁCENIU SPECJALNYM

System integracyjny kształcenia specjalnego polega na nauczaniu i wychowywaniu dzieci, młodzieży i dorosłych z odchyleniami od normy w zwykłych szkołach i innych placówkach oświatowych, przy uwzględnieniu ich niektórych odmiennych potrzeb i zaspokajaniu ich dodatkowymi zabiegami, służbami i świadczeniami.

Jest on wyrazem różnicowania się form kształcenia i wychowywania osób z odchyleniami od normy. Na szerszą skalę zrodził się z jednej strony pod wpływem teorii i praktyki rehabilitacji, która jako istotny cel swego działania (już w latach trzydziestych) przyjęła maksymalną integrację inwalidów i innych osób niepełnosprawnych do zwykłych form życia codziennego i społecznego, a z drugiej z niedomogów i krytyki segregacyjnej szkoły specjalnej i innych form instytucjonalnej opieki. Jest kolejnym etapem ewolucji stosunku osób zdrowych do upośledzonych i charakteru usług świadczonych na ich rzecz.

Podstawowymi przesłankami, na których opiera się system integracyjny kształcenia, są:

1. Pomimo niepełnosprawności dziecko jest jednostką normalną. Odchylenie od normy wywiera w stosunku do całokształtu bio-psycho-społecznej struktury różny skutek. Rozległość skutków zaburzonego organu czy funkcji zależy od rodzaju i stopnia upośledzenia i zabiegów przeciwdziałających naruszonej sprawności.

2. Jednostka niepełnosprawna zachowuje nadal wiele sprawności i funkcji. W oparciu o nie i w odpowiednich warunkach może osiągnąć w życiu osobistym i społecznym status ludzi pełnosprawnych.

3. Nie stwierdza się u osób niepełnosprawnych korelacji między rodzajem i stopniem odchylenia od normy (poza skrajnymi przypadkami) a ich osobistym i społecznym przystosowaniem się do różnych środowisk i zdolnością do pracy (pojętej szeroko). Zależy to przede wszystkim od warunków ich życia, klimatu, jaki istnieje w ich rodzinach, stosowanej wobec nich terapii, cech osobowości itp.

W przeszłości (zgodnie z zasadą biologicznego determinizmu) zbyt ściśle związano skutki niepełnosprawności (psychiczne i społeczne) z rodzajem i stopniem upośledzenia. Obecnie bardziej docenia się czynniki pośredniczące między naruszoną sprawnością a reakcją na nią. Wpływa to w odmienny niż dawniej sposób na zrozumienie przyczyn takiego czy innego zachowania się osoby upośledzonej.

4. Dotychczasowe formy kształcenia oparte były w zasadzie na przesłankach, które dzielą dzieci i młodzież niepełnosprawną (rodzaj i stopień upośledzenia) od pełnosprawnych. Obecnie w coraz większym stopniu uwzględnia się płaszczyzny, które są wspólne wszystkim jednostkom

niepełnosprawnym z ich pełnosprawnymi rówieśnikami. To co łączy te dzieci jest podstawą realizacji systemu integracyjnego.

5. Żadne dziecko nie powinno być przesłane do placówki specjalnej, jeżeli jego potrzeby mogą być zaspokojone w zwykłej wraz z pełnosprawnymi. Doświadczenie wykazuje, że w odpowiednich warunkach i przy właściwej organizacji pracy większość dzieci i młodzieży niepełnosprawnej może korzystać z zwykłych placówek oświatowych.

6. System integracyjny kształcenia specjalnego jest uważany za najbardziej efektywną formę przygotowania do zwykłego życia indywidualnego i społecznego.

Obecnie utrwaliły się następujące formy kształcenia integracyjnego.

a) uczęszczanie dzieci niepełnosprawnych do zwykłych klas,
b) do zwykłych klas z pomocą konsultanta, nauczyciela specjalisty lub zespołu,
c) uczęszczanie tylko na pewne zajęcia do klas specjalnych,
d) uczęszczanie wyłącznie do klas specjalnych przy zwykłych szkołach.

Stopień integracji jest więc różny; największy występuje w klasach zwykłych, a najmniejszy w klasach specjalnych. Idee integracji są realizowane i w placówkach segregacyjnych, takich jak dzienne szkoły specjalne, zakłady specjalne, domy opiekuńcze czy szkoły szpitalne. W coraz większej mierze placówki te nawiązują kontakt z środowiskiem, w którym są usytuowane, świadcząc sobie wzajemnie różne usługi i wzbogacając przez to program dydaktyczno-wychowawczy. Dąży się również do tego, aby szkoły specjalne budowano w pobliżu szkół zwykłych, co umożliwia im współpracę (organizowanie wspólnych imprez, niektórych zajęć, wczasów, kolonii itp.).

Istotą systemu integracyjnego jest indywidualne podejście do każdego dziecka i zapewnienie mu warunków, aby mogło ono w pełni realizować program szkolny. Sam fakt umieszczenia dziecka w takiej czy innej szkole nie rozwiązuje zagadnienia. Dziecko z odchyleniem od normy może nie mieć tych warunków zarówno w szkole specjalnej, jak i zwykłej. Powodzenie systemu integracyjnego zależy od przygotowania do niego dzieci upośledzonych, zabezpieczenia odpowiednich warunków w szkole, właściwego przygotowania nauczycieli i rodziny.

W współczesnej literaturze podnosi się coraz częściej wartość uczęszczania dzieci niepełnosprawnych do zwykłych klas dla podniesienia poziomu nauczania dzieci pełnosprawnych.

Jednym z podstawowych warunków integracji jest maksymalne usprawnienie fizyczne i psychiczne dziecka z odchyleniem od normy przed włączeniem go do zwykłej klasy. Chodzi także o zaopatrzenie go w razie potrzeby w odpowiednie środki techniczne. Na przykład dziecko niewidome powinno nauczyć się samodzielnego poruszania się, głuche czytania mowy z ust, a nie chodzące o własnych siłach posługiwać się wózkiem inwalidzkim. Winno być świadome swoich możliwości, trudności i ograni-

czeń. Winno umieć zachować się w sytuacjach trudnych — np. w czasie niewłaściwego zachowania się w stosunku do niego przez jego rówieśników.

Proces usprawniania nie kończy się z chwilą przyjęcia do szkoły. Najczęściej trwa on nadal i stąd szkoła współpracuje z przychodniami rehabilitacyjnymi i innymi placówkami służby zdrowia.

Do najważniejszych problemów i warunków, na które winni być uczuleni nauczyciele i wychowawcy, są:

a) stawianie tych samych wymagań pod adresem dzieci niepełnosprawnych co i pełnosprawnych;
b) wychodzenie naprzeciw specyficznym potrzebom dzieci niepełnosprawnych;
c) to, że trudności z dzieckiem niepełnosprawnym nie wynikają tak bardzo z rozdaju i stopnia upośledzenia, ile z jego osobowości, postawy, przyzwyczajeń i konsekwencji warunków, w jakich żyją;
d) konieczność przystosowania niektórych partii programów do potrzeb indywidualnych dziecka, np. w wychowaniu fizycznym w przypadku dziecka z uszkodzeniem kończyn dolnych;
e) nauczanie umiejętności społecznego zachowania przez udział dziecka z odchyleniem od normy w różnych społecznych sytuacjach;
f) troska o pełny społeczny kontakt dziecka z jego rówieśnikami, różnymi sytuacjami w szkole jak i poza nią;
g) umieszczenie dziecka w niezbyt licznej klasie; w przeciwnym razie dziecko gubi się i grozi mu izolacja;
h) zapewnienie dziecku dodatkowych pomocy naukowych, np. książek Brailla czy nagrań na taśmie dziecku niewidomemu, szkieł pryzmatycznych dziecku słabo widzącemu;
i) umieszczenie dziecka z odchyleniem od normy w klasie, w której wiek jego odpowiada wiekowi uczniów. Zbyt duża rozpiętość wieku nie sprzyja integracji;
j) orzeczenia lekarskie nie zawsze korespondują z zdolnościami do działania i wynikami dzieci upośledzonych;
k) trudności w dojeździe do szkoły.

Istnieje pewna granica co do liczby dzieci, które mogą być umieszczone w klasie. Tę granicę stanowi możliwość zaspokojenia ich potrzeb. Maksymalnie chodzi o 3—5. Doświadczenie wykazuje, że w im młodszym wieku dzieci niepełnosprawne są umieszczane w zwykłych szkołach, tym łatwiej asymilują się one do jej życia. W praktyce istnieje tendencja do integracji dzieci starszych.

Dla niektórych dzieci konieczne jest przystosowanie do ich potrzeb budynku. Dotyczy to zwłaszcza dzieci z uszkodzonym narządem ruchu, niewidomych, głuchych i z niską wydolnością wysiłkową. Chodzi tu o takie ułatwienia techniczne, jak: sygnalizację świetlną dla głuchych czy oznakowanie sal, klatek schodowych i pięter Braillem dla niewidomych i o usu-

nięcie tak zwanych barier architektonicznych dla dzieci z trudnościami w poruszaniu się (zlikwidowanie w określonych miejscach schodów, a wzamian zbudowanie pochylni, aby można wjechać wózkami, zniesienie progów, udostępnienie wind, umożliwienie wjazdu wózkiem do ubikacji itp.). Problematyka ta stopniowo wchodzi w normatywy budownictwa publicznego i mieszkaniowego.

Kluczowym zagadnieniem to postawa wychowawcy, nauczycieli i kierownictwa szkoły wobec dzieci niepełnosprawnych i umiejętność zaspokajania ich odmiennych potrzeb. Personel winien być szczególnie krytyczny wobec własnych sądów i przekonań co do możliwości dzieci niepełnosprawnych. Dopiero stosunkowo niedawno przedmiot pedagogiki specjalnej i rehabilitacja jest wykładana na uczelniach kształcących nauczycieli, wychowawców dla zwykłych placówek oświatowych. W dużym stopniu są oni nadal przekonani, że szkoły specjalne są jedynym miejscem kształcenia dzieci niepełnosprawnych i zaniżają ich możliwości.

Nauczyciel klasy, w której uczy się dzieci niepełnosprawne winien pozostać w kontakcie z jego rodziną i placówkami, z którymi związane było ono w okresie leczenia, usprawniania i rehabilitacji. Umieć też winien wykorzystywać te techniki i momenty, które zwiększają funkcjonowanie dziecka niepełnosprawnego i umożliwiają mu udział we wszystkich przejawach życia szkoły.

Efekty i wyniki dziecka niepełnosprawnego w zwykłej szkole zależą (zresztą jak w każdym innym przypadku) od jego sytuacji w rodzinie, umiejętności rodziców w borykaniu się z trudnościami wynikającymi z upośledzenia ich dziecka i postawie rodzeństwa. Rodzice winni uczestniczyć w odpowiednich kursach i umieć realizować w domu niektóre zalecenia szkoły, ośrodka służby zdrowia czy innej placówki opiekującej się dzieckiem. Szczególnie ważną jest współpraca rodziców z placówkami pozaszkolnymi. Rodzice winni przyczyniać się do wyzwalania u swych dzieci ich możliwości, a nie zaniżać je.

System integracyjny jest przedmiotem sporych kontrowersji. Rozwinął się z refleksji pedagogów specjalnych, ich społecznej intuicji i jak wspomniałem pod wpływem celów rehabilitacji. Niestety nie był dostatecznie podbudowany wynikami z badań naukowych. W Polsce podjął je w roku 1973 Uniwersytet Warszawski — Zakład Pedagogiki Specjalnej.

Przedmiotem badań jest tak zwana wspólna i swoista problematyka występująca w rewalidacji dzieci i młodzieży z różnymi odchyleniami od normy i zaburzeniami rozwojowymi i między nimi i pełnosprawnymi. Są to zatem studia porównawcze. Wyszliśmy z założenia, że tą drogą (przez porównanie) uzyskamy:

1. Obiektywne dane odnośnie właściwości osób z odchyleniami od normy — ich cech osobowości i zachowania.

2. Wykazując, co jest niezaburzone i wspólne u osób niepełnosprawnych a co (na skutek upośledzenia) różni je i jest odmienne, stwarzamy

podstawy dla codziennej praktyki, właściwych oddziaływań pedagogicznych i terapeutycznych.

Pedagog specjalny winien wiedzieć, pod jakim względem dziecko niepełnosprawne różni się od pełnosprawnego i na te momenty zwrócić uwagę i ukierunkować terapię.

Badania nasze obejmują:

1. Cele życiowe osób trwale poszkodowanych na zdrowiu.
2. Procesy:

a) orientacyjno-poznawcze,
b) emocjonalno-motywacyjne.

3. Sprawności motoryczne i inne funkcje wykonawcze.
4. Uczenie się.
5. Zachowanie przystosowawcze.
6. Metody nauczania i wychowywania dzieci upośledzonych.
7. Aktywność społeczna.
8. Rodzinę jako środowisko wychowawcze.
9. Postawy społeczne wobec osób z odchyleniami od normy.
10. Organizację kształcenia dzieci i młodzieży upośledzonej.

Z konieczności podam tylko trzy przykłady z wyników badań.

1. Dr R. Pichalski w pracy pt. „Cele życiowe młodych osób z uszkodzonym narządem ruchu" (studium porównawcze z pełnosprawnymi) stwierdza:

— „Za najistotniejszy czynnik w realizowaniu celów życiowych i zawodowych zarówno badane osoby z uszkodzonym narządem ruchu, jak i pracownicy z pełną sprawnością uważają dobre zdrowie oraz wiarę w swoje siły i możliwości.

— Powodzenie w realizacji własnych zamierzeń życiowych i zawodowych uzależniają oni przede wszystkim od własnej postawy wobec świata i ludzi oraz systematycznie prowadzonej pracy samowychowawczej i samokształceniowej.

— Młode osoby niepełno- i pełnosprawne o postawie samoakceptacji łatwiej realizują swoje zamierzenia osobiste i zawodowe. Akceptacja siebie wzmacnia wiarę we własne siły, daje poczucie pełnej wartości społecznej i pełni życia, zaspokaja potrzebę w odnajdywaniu jego sensu i wartości.

— Osoby o poczuciu niepełnowartościowości mają kłopoty z realizowaniem podstawowych zamierzeń życiowych i zawodowych.

— Czynnikiem sprzyjającym realizacji celów życiowych i zawodowych obydwu grup badanych osób jest właściwa atmosfera życia w rodzinie oraz w zakładzie pracy.

— Pomyślność w urzeczywistnianiu celów życiowych i zawodowych w dużej mierze zależy od warunków socjalno-ekonomicznych, w jakich egzystują młodzi ludzie, a przede wszystkim od sytuacji materialnej w rodzinie (przeciętnych zarobków miesięcznych przypadających na jedną

osobę), warunków pracy przejawiających się między innymi w jej organizacji i stosunkach międzyludzkich.

— Osoby niepełnosprawne oczekują akceptacji społecznej swoich poczynań ze strony rodziny, kolegów i zakładu pracy. Traktują uznanie społeczne jako niezmiernie istotny bodziec swoich aspiracji życiowych i zawodowych".

2. A. Rytka. „Metody nauczania j. polskiego w szkołach dla dzieci słabo widzących i z normalnym wzrokiem" — konkluduje:

... „Uzyskane w wyniku obserwacji dane pozwalają stwierdzić, że swoistość nauczania dzieci niedowidzących tkwi nie w metodach nauczania, lecz w specjalnie stworzonych warunkach i usprawnieniach techniczno-organizacyjnych. Od prawidłowo zorganizowanego i wyposażonego w podstawowe pomoce optyczne i dydaktyczne miejsca pracy zależy funkcjonowanie ucznia i uzyskiwane przez niego wyniki. Warunki takie może zapewnić nie tylko szkoła specjalna, lecz również szkoła dla dzieci o normalnym wzroku".

3. T. Wąsik w rozprawie „Możliwości współpracy szkoły specjalnej dla lekko upośledzonych umysłowo ze szkołą normalną" stwierdza, że:

... „Współpraca szkoły normalnej ze specjalną jest możliwa. Wspólne zajęcia dla dzieci upośledzonych umysłowo i normalnych dowiodły, że dzieci w wieku 10—11 lat potrafią bardzo dobrze ze sobą współpracować, szybko nawiązują ze sobą kontakt, nie przejawiają negatywnych nastawień. Dzieci upośledzone umysłowo pragną kontaktów ze swoimi normalnymi rówieśnikami (97%). Odpowiada im w zasadzie każda proponowana forma spędzenia czasu wspólnie z dziećmi ze szkoły normalnej...".

Z badań wyraźnie wynika, że „duży wpływ wywierają na wytwarzanie się pozytywnych lub negatywnych postaw wobec dzieci upośledzonych m.in. rodzice. Negatywny stosunek rodziców dzieci normalnych do dzieci upośledzonych umysłowo wpływa na wytworzenie się takiego samego stosunku u dzieci normalnych. Ani szkoła, ani dom rodzinny nie ułatwiają dzieciom upośledzonym umysłowo zbliżenia się do dzieci normalnych. Szkoła nie organizuje żadnych wspólnych zajęć, rodzina stroni od kontaktów z dziećmi normalnymi. Bardzo niewielki procent dzieci upośledzonych bawi się ze swoimi normalnymi rówieśnikami na terenie osiedla, na podwórku czy we własnym domu. Izolacja, która jest wrogiem upośledzenia, zamiast zmniejszać się, jest w dalszym ciągu pogłębiana".

Przeprowadzenie studiów porównawczych między dziećmi niepełnosprawnym we wszystkich płaszczyznach da nam tak oczekiwane podstawy systemu integracyjnego.

LITERATURA

1. Case Studies in Special Education. The UNESCO Press. Paris 1974.
2. The present situation and trends of research in the field of special education. The UNESCO Press, Paris 1973.
3. Educational equality for the handicapped. Report of the fifth international Seminar on Special Education. Published: Australian Council for rehabilitation of the Disabled, 1974.
4. HULEK A.: Integracyjny system kształcenia i wychowania. w: Pedagogika rewalidacyjna. PWN, Warszawa 1977.
5. Integrating the Disabled. Report of the Snowdon working party. National Fund for Research into Crippling Diseases 1976, London.
6. Integrating handicapped children. Department of Education and Science, Elizabeth House, London 1974.
7. JORGENSEN I. SKOV.: Integration as a possibility in educational rehabilitation Ministry of Education, Copenhagen, Denmark.
8. National Swedish Board of Education: Normalization and integration (1970); Training of special teachers in Sweden (1972). Special Teaching in Sweden (1973); Organization Special Education in Sweden (1970) — elaborated by I. Wessman.
9. Social Bariers to the Integration of Disabled Persons into Community Life. United Nations. New York 1977.
10. WALL W. D.: Constructive Education for Special Groups. Harrap, London, UNESCO 1979.

STANISŁAW KAWULA
TORUŃ

PROBLEM DYFERENCJACJI I INTEGRACJI NAUK PEDAGOGICZNYCH

1. PRZEDMIOT I SWOISTA PROBLEMATYKA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Podstawowym zadaniem każdej nauki był i jest możliwie dokładny opis obiektów, którymi dana nauka się zajmuje, charakterystyka ich właściwości, stosunków i procesów (zjawisk), ujęcie ich w uogólnienia i dokonanie układu uzyskanych treści w specyficzną całość. Układ taki, jeśli spełnia warunki kohezji, staje się systemem danej dziedziny wiedzy, i to systemem zawierającym pewne określone wartości (system taksinomiczny). Są to istotne cechy każdej nauki. Wskazać jednak należy na swoisty aspekt rozpatrywania badanego wycinka rzeczywistości przez niektóre nauki. Proces badawczy może obejmować bowiem zarówno fakty szczegółowe, jak i fakty ogólne, a więc przede wszystkim wyznaczniki poznania intelektualnego, a także elementy działania odpowiedniego do tego poznania [1]. Tak więc proces badania naukowego nie kończy się zawsze na poznaniu obiektów, ani na zyskaniu uogólnień — ujmowanych jako „same dla siebie" — ale obejmuje też w pewnych przypadkach postępowanie człowieka zgodne z uzyskiwaniem przez niego naukowego obrazu świata. Pierwszy krąg zadań jest charakterystyczny przede wszystkim dla tzw. nauk czystych (teoretycznych). Natomiast cały zakres zadań badawczych powinien być podejmowany przez nauki praktyczne (prakseologiczne).

Przypomnienie tych podstawowych określników, charakterystycznych dla kształtu współczesnych nauk, jest celowe, ponieważ pozwala na poddanie analizie każdej z istniejących lub rodzących się dyscyplin. W związku z tym nasuwa się pytanie: jak w świetle podanych reguł przedstawia się pedagogika i jej system naukowy ujęty w poszczególne subdyscypliny pedagogiczne? Odpowiadając na nie należy zdać sobie sprawę, że chcąc określić dokładnie daną naukę, trzeba bliżej wskazać, jaką częścią rzeczywistości się ona zajmuje, od jakiej strony lub pod jakim względem analizuje ona tę rzeczywistość? Są to więc pytania o przedmiot i podstawową problematykę, jaką dana dyscyplina naukowa ma się zajmować, a w jej ramach bardziej szczegółowe dziedziny. Chodzi tu m.in. o wyodrębnienie jej spośród innych nauk — zwłaszcza nauk jej pokrewnych — i to w taki sposób, aby zarówno określić przedmiot, którym ta nauka się zajmuje, oraz problematykę (typ problematyki) odnoszącą się do przedmiotu badań, którą stara się ona rozwiązywać [2].

[1] K. Sośnicki, Pogląd strukturalizmu na współczesną naukę. „Ruch Pedagogiczny" 1974 nr 2, s. 200; E. Pietruska-Madej, W poszukiwaniu praw rozwoju nauki. Warszawa 1980, s. 87.

[2] F. Korniszewski. Pedagogika jako nauka, jej problematyka, zadania oraz metody. Mała encyklopedia wychowania. „Wychowanie" 1971, s. 738.

Należy zatem wskazać na najważniejsze kwestie związane z określaniem przedmiotu i problematyki w ramach pedagogiki.

Ujęcie pedagogiki jako jednej z nauk o wychowaniu jest słuszne. Lecz ze względu na ogólność tego stwierdzenia, nie mamy w tym względzie jeszcze wyraźnego poglądu, co jest przedmiotem badań pedagogicznych. Brak jasności w tym zakresie wynika również z tego, iż proces wychowania, którym zajmuje się pedagogika i który stanowi właściwy przedmiot tej nauki, jest zjawiskiem stricte społecznym. Działania wychowawcze (ich przebieg i skutki) we współczesnym zorganizowanym społeczeństwie obejmują wielorakie zbiorowe i jednostkowe wymiary uczestnictwa (przedmiotowo-podmiotowe). Zachodzą one w płaszczyźnie oddziaływań indywidualnych, zespołowych i w całości społeczeństwa. Mają one charakter w mniejszym lub większym stopniu refleksyjny w działalności osób, grup, instytucji, stowarzyszeń i organizacji społecznych. Ze względu na to, iż przedmiot badań pedagogicznych (wychowanie dzieci, młodzieży, dorosłych) jest uwarunkowane innymi procesami społecznymi i procesami charakterystycznymi dla indywidualnego funkcjonowania człowieka (procesami psychofizycznymi), przeto wiedza o jego przebiegu, warunkach i efektach musi być z konieczności zaczerpnięta z innych nauk. Dlatego też postulat o integracyjnym i multidyscyplinarnym charakterze badań pedagogicznych, także w odniesieniu do podejmowanej problematyki, jest w pełni uzasadniony i współcześnie podnoszony. Wypływa stąd konieczność: odwoływania się do innych nauk, korzystania z ich osiągnięć naukowych — w momencie określania głównego przedmiotu, zainteresowań pedagogiki (wychowania) oraz stosowania się do reguł i zasad wynikających z typów, a także sposobów rozwiązywania problemów badawczych przez tę dyscyplinę.

Z przytoczonego faktu wysuwane są niekiedy wnioski zmierzające do zanegowania autonomiczności pedagogiki i jej subdyscyplin. Przykładem takiego stanowiska może być twierdzenie, że pedagogika jest nauką obejmującą pewien dział filozofii, socjologii, psychologii i historii [3].

Nie można zgodzić się z tak krańcowo wyrażonym stanowiskiem w stosunku do pedagogiki. O odrębności danej nauki oraz potrzebie jej osobnego uprawiania i rozwijania stanowi bowiem jedynie swoistość problematyki, którą ona stara się rozwiązywać, a której dotąd nie podejmują i nie rozwiązują żadne inne nauki. Dodatkowym kryterium w tym względzie jest niewątpliwie sens praktyczny podejmowanej problematyki, jej społeczna użyteczność, aktualna lub perspektywiczna.

Podstawową problematykę w odniesieniu do własnego przedmiotu badań (jego charakterystykę podajemy w dalszej części opracowania) stanowi dla pedagogiki z jednej strony zagadnienie: istoty, roli i funkcji wychowania w życiu społecznym (w tym konkretnego społeczeństwa),

[3] M. Kreutz, W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki. „Nowa Szkoła" 1959, nr 9, s. 2—4.

formułowanie celów wychowania w aspekcie teoretycznym i praktycznym (w odniesieniu do społeczeństwa jako całości i w wymiarach bardziej konkretnych) oraz zadań wychowawczych w odniesieniu do danego typu instytucji, grup i organizacji oświatowo-wychowawczych. Z drugiej zaś strony kwestia wysuwania uzasadnionych form organizacyjnych, metod, sposobów i środków, umożliwiających osiąganie przyjętych celów (na poszczególnych etapach i w różnych zakresach działalności wychowawczej).

Tak więc pedagogika podejmuje w swych badaniach dwojakiego rodzaju problemy naukowe. Są to więc zarazem sprawy odnoszące się tak do opisu i wyjaśnienia analizowanych zjawisk wychowawczych, jak i kwestie zmierzające do racjonalnego przekształcania rzeczywistości wychowawczej, zgodnie z przyjętymi celami i kierunkami rozwoju społeczeństwa. Chociaż ten drugi typ problemów badawczych (problemy o charakterze prakseologicznym) należy do najbardziej podstawowych i specyficznych dla pedagogiki. Idzie przecież o to, aby rezultaty badań pedagogicznych mogły służyć i być wykorzystane przede wszystkim do przekształcania rzeczywistości wychowawczej, a płynące z nich dyrektywy, reguły i zasady były pomocne w osiąganiu złożonych lub inicjowanych celów. Ważne jest przy tym, aby wytyczne działań pedagogicznych nie miały jedynie dowolnego aspektu, lecz ażeby wynikały z realnych potrzeb społecznych i z natury rzeczywistości wychowawczej mającej być zmienianą i przekształcaną. Ich uzasadnianie winno być oparte także na adekwatnym poznaniu tej rzeczywistości, bowiem na nią ma być skierowane działanie.

Mogą to być oczywiście wytyczne o różnym stopniu ogólności norm i powinności. Jedne z nich mogą odnosić się do całokształtu wychowującego społeczeństwa, drugie do ogólnej polityki oświatowo-wychowawczej kraju lub konkretnego środowiska, zaś jeszcze inne do różnego rodzaju instytucji i placówek opiekuńczo-wychowawczych (szkół, nauczycieli, oświatowców wychowawców), a także do wzorcowych rozwiązań organizacyjnych i zachowań ludzkich (np. kultura pedagogiczna rodziców lub osób kierujących zespołami pracowników). Mogą to być również wskazania projektujące zachowanie się przedmiotu wychowawczego, np. wzorów samokształcenia, samorządności lub współdziałania grup ludzkich.

Pedagogika w swej całości i ze względu na swe naczelne zadania jest więc nauką o charakterze prakseologicznym, inaczej mówiąc interwencyjnym. Gdy idzie o treść rozpatrywanych zagadnień, to w zakresie rozpatrywanych celów, zadań i ogólnej polityki wychowawczo-oświatowej — wymagających wartościowania określonych zjawisk społecznych, procesów i stosunków społecznych oraz wyboru i preferencji określonych wartości — pedagogika wiąże się zawsze z określoną ideologią. W tym też sensie kryterium to odnosi się do tworzonego u nas systemu pedagogiki socjalistycznej.

Proces wychowawczy (i jego bardziej szczegółowe odmiany) przebiega

zawsze w określonych warunkach społecznych i dlatego powinien być zawsze nastawiony na zaspokajanie i rozbudzanie preferowanych przez społeczeństwo potrzeb. Winien również uwzględniać prawidłowości procesów psychologiczno-rozwojowych jednostek. Dlatego też dla poprawnego i pełnego rozwiązywania swej problematyki badawczej przedstawiciele pedagogiki muszą uwzględniać przede wszystkim wyniki analiz, jak również interpretacje socjologiczne i psychologiczne w zakresie bardziej poprawnego formułowania celów różnorakiej działalności wychowawczej. Korzystanie z osiągnięć nauk o człowieku, zwłaszcza o jego psychice, jest niezbędne także dla uchwycenia różnej postaci mechanizmów procesów wychowawczych i ich uwarunkowań. Natomiast należyte rozumienie ich pozwoli na dobór racjonalnych metod, form i środków skutecznego osiągania założonych celów [4].

Tak zarysowana ogólnie problematyka stanowi swoisty rys badań naukowych, prowadzonych z punktu widzenia pedagogicznego. „Żadna inna nauka, poza pedagogiką — pisze F. Korniszewski — nie zajmuje się wymienioną problematyką, żadna inna też nie stawia sobie i nie ma do wypełnienia wspomnianych zadań. Pedagogika jest przeto nauką odrębną, która ani nie zapożycza zagadnień od innych nauk, ani nie przechwytuje ich zadań. Jest nauką o tyle odrębną i potrzebną, że gdyby jej nie było, to należałoby ją czym prędzej stworzyć" [5].

2. ZAGADNIENIE KOMPLEKSU NAUK PEDAGOGICZNYCH

Nakreślony tu przedmiot badań pedagogicznych (wychowanie) jest także w pewnej mierze „terenem" zainteresowań przedstawicieli innych dyscyplin naukowych. Różny jest aspekt badań nad zjawiskami wychowawczymi prowadzonymi z punktu widzenia innych nauk. Należy zatem zastanowić się tutaj nad następującymi kwestiami: a) które z nauk stanowią ogólny kompleks nauk pedagogicznych; b) które z nich i dlaczego nazwiemy naukami pedagogicznymi właściwymi; c) jakie nauki są pomocnicze dla rozwiązywania problematyki pedagogicznej; d) jakie nauki i według jakich kryteriów można uznać za współdziałające z pedagogiką i stanowiące jej teoretyczne podstawy.

Sprawy te są aktualnie traktowane jako ważne dla pedagogiki dlatego, że — podobnie jak w większości nauk — mamy tu także do czynienia ze zjawiskiem postępującej w jej obrębie dyferencjacji. Otóż w ramach jednej dawnej nauki o wychowaniu, jaką była pedagogika, wyłoniło się obecnie już szereg jej subdyscyplin. Z drugiej jednak strony sama pedagogika, aby w pełniejszy sposób mogła rozwiązywać stojące przed nią

[4] A. Gurycka, Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Warszawa 1979. s. 18.

[5] F. Korniszewski, O potrzebie pedagogiki naukowej. (W:) Pedagogika na usługach szkoły. Red. F. Korniszewski. Warszawa 1964, s. 13; R. Schulz, Tożsamość pedagogiki współczesnej. „Ruch Pedagogiczny" 1981, nr 4.

zadania, odwołuje się również coraz częściej do różnych dyscyplin, które „leżąc" na jej pograniczu, mogą dostarczyć nowych argumentów dla wyjaśnienia istoty, uwarunkowań, przebiegu i efektów procesu wychowawczego. W tym też sensie podkreśla się, że pedagogika „jako taka" nie ma właściwie racji bytu, jeśli nie znajduje wsparcia w innej dyscyplinie naukowej. Dlatego też zdaniem niektórych pedagogów, zasadniczy kierunek dalszego rozwoju pedagogiki należy upatrywać w socjopedagogice lub psychopedagogice [6].

Proces wychowania (jego przebieg, uwarunkowania i rezultaty) nie może być w pełni wyjaśniony, właściwie zaplanowany i kontrolowany, jeśli wiedza nasza będzie w tym względzie fragmentaryczna i jednostronna. Dlatego ze względu na integrującą funkcję pedagogiki, niezbędne jest całościowe i wielostronne ujmowanie wychowania jako przedmiotu badań. Oznacza to, że w stawianiu problemów poznawczych i rozwiązywaniu problemów praktycznych pedagogiczny punkt widzenia polega m.in. na wykorzystaniu i spożytkowaniu metod badawczych, a zwłaszcza wiedzy pochodzącej z rozmaitych nauk zajmujących się wychowaniem i jego wyznacznikami.

Ta funkcja jest pedagogice właściwa od dawna, począwszy od okresu filozoficznego syntetyzowania wyników nauk szczegółowych w opracowywaniu normatywnych systemów wychowania aż po dzień dzisiejszy, do jej własnej empiryczno-badawczej działalności [7].

Istota wychowania jako procesu wielostronnego, wielowymiarowego, złożonego i całościowego, w dodatku trudnego do wyodrębnienia do badań w postaci izolowanej powoduje, że jest on analizowany przez różne nauki próbujące opisać, wyjaśnić prawidłowości i uogólnienia w celu konstruowania jego teorii. Ustalenie czynników określających złożony proces wychowania wymaga współdziałania zespołu dyscyplin naukowych, gdyż ich rezultaty badawcze pozwalają dopiero scharakteryzować i zrozumieć ten proces jako całość. Można zatem stwierdzić, że pedagogiczny punkt widzenia badań nad wychowaniem polega na wieloaspektowym, innym niż specjalistyczny, ujmowaniu wychowania. Natomiast zadaniem pedagogiki jest wypracowanie takich programów i technik działania, aby były one zbudowane na miarę potrzeb wynikających z charakteru współczesnej cywilizacji i konkretnego społeczeństwa. Wydaje się zatem, że nie może budzić wątpliwości fakt, iż w takim ujęciu pedagogika jest rozumiana jako synteza i system ponadspecjalnościowej, wielostronnej, całościowej wiedzy o wychowaniu, jako procesie i zjawisku będących funkcją procesów biologicznych, psychicznych i społecznych.

Stąd też doniosłym i trudnym zadaniem pozostaje zintegrowanie wie-

[6] G. Mialaret, Wprowadzenie do pedagogiki. Warszawa 1968, s. 38; M. Debesse, Wyzwanie rzucone naukom o wychowaniu. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1974, nr 1.
[7] S. Kowalski, Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1974, s. 33; H. Muszyński, Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, s. 44—46; R. Miller, Socjalizacja, wychowanie, terapia. Warszawa 1981, s. 216.

dzy z zakresu nauk współdziałających z pedagogiką wokół głównych problemów, specyficznych dla nauk opisująco-wyjaśniających i zarazem prakseologicznych. Na podstawie tak ujętej syntezy można dopiero opracować strategię działalności wychowawczej, ukierunkowanej na realną użyteczność (głównie społeczną).

Oczywiście przedstawiciele nauk pedagogicznych prowadząc badania nad procesami wychowawczymi w różnym stopniu odwołują się do poszczególnych nauk. Zależy to m.in. od rodzaju i zakresu problematyki pedagogicznej, a także kompetencji naukowych konkretnych ludzi i ich profilu wykształcenia. Ogólnie można przyjąć, że w zakresie ustalania celów i zadań wychowawczych niezbędne jest odwołanie się do historii, filozofii, socjologii (zwłaszcza socjologii kultury), nauk politycznych i określonych działów szczegółowych psychologii. W odniesieniu zaś do projektowania form, metod i środków pracy wychowawczej należy sięgać do socjologii i psychologii małych grup, psychologii rozwojowej, biologii i jej szczegółowych dyscyplin, psychotechniki, socjotechniki itd.

Okazuje się jednak, że preferowanie w badaniach pedagogicznych jakiegoś kierunku lub przewaga nachylenia ku określonej nauce szczegółowej o charakterze teoretycznym prowadzi niekiedy do wyłonienia się jednostronnego prądu pedagogicznego, np. socjologizmu, biologizmu, naturalizmu czy psychologizmu, lub powstania pedagogiki różnych orientacji filozoficznych. Stąd też postulat w miarę całościowego wykorzystania wyników uzyskanych w różnych naukach szczegółowych dla pełniejszej charakterystyki prawidłowości i przebiegu procesów wychowawczych jest ze wszech miar słuszny. Jest to również dezyderat metodologiczny odnoszący się do widzenia przez pedagogów kontekstu i uwarunkowań procesów wychowawczych w społeczeństwie, a nie tylko ujmowania ich jako zjawisk wyizolowanych i autonomicznych. Idzie więc o uwzględnienie w badaniach pedagogicznych wiedzy zgromadzonej w różnych dyscyplinach naukowych, która ma stanowić w ten sposób teoretyczne podstawy dla pedagogiki. W tym też sensie można mówić o naukach współdziałających z pedagogiką [8]. Do nich należą te nauki teoretyczne i po części także praktyczne (np. socjotechnika), których wiedza może dostarczyć istotnych informacji dla właściwego i zasadnego opracowania koncepcji wychowawczych, oświatowych, kulturalnych i socjalno-opiekuńczych w skali całego społeczeństwa i wymiarach bardziej konkretnych. Wiedza taka stanowić może przesłanki do racjonalnie podejmowanych decyzji w zakresie oświaty i wychowania, a także zezwoli na dokładniejsze śledzenie przebiegu różnorodnych procesów wychowawczych i ściślejsze uchwycenie ich efektów.

Należy zatem odpowiedzieć na nasuwające się pytanie: jakich treści

[8] Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką. Red. B. Suchodolski. Warszawa 1966; Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką. Red. B. Suchodolski. Warszawa 1966.

dostarczyć mogą nauki współdziałające z pedagogiką? Można je ująć w cztery zasadnicze grupy. Są to treści odnoszące się do: a) bytu człowieka i jego roli w społeczeństwie; b) struktury i funkcjonowania społeczeństwa jako całości oraz mniejszych grup; c) jednostek ludzkich i ich rozwoju, głównie rozwoju psychofizycznego; d) kultury przeszłej i aktualnej oraz jej przeobrażeń.

Szczegółowa wiedza z tego zakresu stanowić może niewątpliwie rzetelne podstawy dla pogłębionego rozpatrywania zjawisk wychowawczych w aspekcie celów i zadań, a także w odniesieniu do całej problematyki realizacyjnej (formy, metody i sposoby działania).

Do nauk tego typu należą m.in.: filozofia i jej subdyscypliny szczegółowe (etyka, aksjologia, teoria poznania, estetyka), socjologia (zwłaszcza socjologia oświaty i wychowania, socjologia kultury), biologia i jej działy szczegółowe (genetyka, neurofizjologia, anatomia, fizjologia), psychologia ogólna (rozwojowa, wychowawcza i społeczna), demografia, po części medycyna i higiena, prawoznawstwo i ekonomia, a także nauki o świecie współczesnym i kraju ojczystym (historia, nauki polityczne).

Wszystkich tych dyscyplin nie można bez zastrzeżeń zaliczyć do kompleksu nauk pedagogicznych, choć niektóre z nich (socjologia wychowania, psychologia wychowania) również badają procesy wychowawcze. Nauki te, podobnie jak i inne z wyżej wymienionych, dostarczają pedagogom wiedzy o przedmiocie wychowania, jego przebiegu, uwarunkowaniach i skutkach, ale ujmują go inaczej niż pedagogowie. Proces wychowawczy jako przedmiot badań jest dla socjologa swoistą kategorią zjawisk społecznych, podobnie jak dla psychologa przebiegiem różnych aktów ludzkiego zachowania się. Pedagog, kierując się przede wszystkim przesłankami prakseologicznymi, ujmuje proces wychowania w jego możliwie pełnej strukturze i zawsze z nastawieniem na jego zmianę, korygowanie, projektowanie i reformowanie. Przy czym treści psychologiczne i socjologiczne stanowią tu najbliższą i bezpośrednią podstawę dla analiz pedagogicznych i stąd ich uznawana od dawna rola dla studiów i badań nad wychowaniem.

Sądzić należy, jak wynika w świetle zaprezentowanych rozważań, że ranga taka należy się także innym naukom, gdyż stanowią one rodzaj „obudowy" całego kompleksu nauk pedagogicznych.

Inną grupę nauk, także współdziałających z pedagogiką, których zwłaszcza metody i dyrektywy metodologiczne mogą być spożytkowane w badaniach pedagogicznych, stanowią: logika, metodologia nauk, ogólna teoria systemów i inne bardziej szczegółowe dyscypliny, np. cybernetyka, statystyka, teoria organizacji lub prakseologia, psychotechnika i socjotechnika. Nauki te nie wnoszą co prawda od strony treści nowych naświetleń, ale ich wskazania okazują się często przydatne dla ustalania właściwych metod, technik i środków oddziaływań wychowawczych. Stąd też ich ważne znaczenie dla całego kompleksu nauk pedagogicznych.

W świetle dokonanego przeglądu dyscyplin naukowych, z którymi powinna ściśle współpracować pedagogika, dwie z nich, a mianowicie socjologia wychowania i psychologia wychowania (wychowawcza) mają dla badań pedagogicznych znaczenie specjalne, pomimo swej przynależności do dziedzin socjologicznych lub psychologicznych. Jest przecież tak, że procesy wychowawcze przebiegają bądź to w wymiarze szerszym (w skali społeczeństwa globalnego, w konkretnych środowiskach, instytucjach i grupach społecznych), bądź też w wymiarze bardziej bezpośrednim, tj. w małych grupach, w kontaktach interpersonalnych i poprzez samowychowanie jednostek. Właśnie wiedzę na ten temat należy czerpać z opracowań socjologii wychowania lub psychologii wychowania, aby w sposób naukowo uzasadniony rozwiązywać aktualne i perspektywiczne problemy wychowawcze z pedagogicznego punktu widzenia. Są to dwie dyscypliny naukowe, aczkolwiek nie należące do kompleksu nauk pedagogicznych — głównie ze względu na ich poznawczo-teoretyczny charakter, których wiedza zgromadzona może być bezpośrednio pomocna i spożytkowana w badaniach pedagogicznych. Są to więc nauki pomocnicze dla pedagogiki.

Rolę podobną może spełniać również pedagogika porównawcza i historia wychowania. Umiejscowienie ich w gronie nauk pomocniczych dla pedagogiki systematycznej może wydawać się dyskusyjne [9], gdyż zawsze zaliczano je do nauk pedagogicznych sensu stricte (zwłaszcza historia wychowania). Jakie jednak argumenty przemawiają za wyrażonym tu stanowiskiem?

Informacje o rzeczywistości oświatowo-wychowawczej minionej oraz o głoszonych dawniej poglądach na temat wychowania, oświaty i szkolnictwa dostarcza jak wiadomo historia wychowania i historia myśli pedagogicznej. Analogiczne informacje głoszone przez różnych autorów o współczesnej realizacji różnorodnych koncepcji oświatowo-wychowawczych w różnych krajach znajdują się w opracowaniach komparatystycznych (pedagogika porównawcza) [10]. Zarówno jeden jak i drugi rodzaj informacji może być pomocny przy rozwiązywaniu aktualnych problemów pedagogicznych, lecz one same nie wchodzą w skład problematyki pedagogicznej. Historia wychowania i myśli pedagogicznej, jak i pedagogika porównawcza są dyscyplinami o charakterze opisująco-wyjaśniającym, podobnie jak historia i wiedza o współczesnych społeczeństwach (o ich geografii, ekonomice, ustrojach politycznych i m.in. o ich systemach oświatowych).

Nauki te analizują zjawiska bezpośrednio interesujące pedagogikę właściwą i systematyczną. W związku z czym ich wyniki mogą z pożytkiem służyć współczesnej praktyce wychowawczej, chociaż nie są one dyscypli-

[9] F. Korniszewski, Pedagogika jako nauka... op. cit., s. 745.
[10] W. Okoń, Sytuacja i perspektywy rozwoju pedagogiki w Polsce Ludowej. (W:) Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych. Red. W. Okoń. Warszawa 1976, s. 66.

nami pedagogicznymi o charakterze prakseologicznym, a naukami pomocniczymi dla tej dyscypliny naukowej. Pogląd ten nie ma nic wspólnego z deprecjonowaniem rangi i znaczenia dotychczasowego dorobku historii wychowania i pedagogiki porównawczej. Dyscypliny te należą — podobnie jak socjologia wychowania i psychologia wychowania — do kompleksu nauk pedagogicznych, ale tylko jako nauki wspomagające właściwe badania pedagogiczne.

Wreszcie zasadnicze jądro kompleksu nauk pedagogicznych stanowią te dyscypliny wyłonione w ramach pedagogiki, które w swej metodologii respektują swoisty typ i sposób rozwiązywania aktualnych oraz perspektywicznych problemów wychowawczych. Idzie tu mianowicie o przestrzeganie w dociekaniach badawczych zarówno problematyki o charakterze opisująco-wyjaśniającym, a także — i raczej przede wszystkim — widzenie zagadnień wychowawczych w aspekcie prakseologicznym, interwencyjnym.

Istotną kwestią badań pedagogicznych w odróżnieniu od nauk opisująco-wyjaśniających (np. psychologia, szczegółowe dziedziny biologii, filozofia i jej działy, socjologia i historia) jest także odmienny sposób rozumowania teoretycznego i wnioskowania praktycznego. Idzie tu o specyficzne postępowanie metodologiczne w ramach tez opisowych (nauki teoretyczne) i tez normatywnych, charakterystycznych dla nauk praktycznych [11].

Niekiedy na gruncie pedagogiki posługujemy się wybranymi twierdzeniami i prawami teoretycznymi nauk opisująco-wyjaśniających, których treści uznajemy za podstawowe dla myślenia i działania pedagogicznego (głównie projektowania zmian i określania efektów wychowawczych).

Pewne prawa teoretyczne, odnoszące się do zjawisk wychowawczych i ustalone z punktu widzenia dyscyplin poznawczych, na gruncie pedagogiki podlegają zasadniczemu przekształceniu. W wyniku przekształcenia ogólny skutek, jako człon prawa teoretycznego, zostaje potraktowany jako cel, zaś przyczyna — jako drugi jego człon, który jest środkiem prowadzącym do tego celu. Oto przykład zmiany rozumowania w naukach teoretycznych i praktycznych. Prawo fizyki — „pod wpływem ciepła (oczywiście w normalnych warunkach) metale zwiększają zawsze swoją objętość". Jest to prawo o charakterze przyczynowo-skutkowym (ciepło oznacza przyczynę, a powiększanie objętości jest tu skutkiem). Zmiana tego prawa na gruncie techniki i praktyki przebiegać może np. tak: „aby nałożyć metalową obręcz na koło, należy przedtem obręcz podgrzać". Jest to związek dwu zjawisk o charakterze celowościowym. Potrzeba praktyczna staje się w takim układzie celem, a czynność podgrzewania środkiem prowadzącym do osiągnięcia celu.

[11] S. Wołoszyn, O uzasadnianiu norm pedagogicznych. „Przegląd Filozoficzny" 1949, t. XLV; K. Sośnicki, Prawo — norma — zasada. „Ruch Pedagogiczny" 1961 nr 2; E. Pietruska-Madej, op. cit., s. 218—219.

Na tym nie kończą się jeszcze poczynania badawcze w ujęciu pedagogicznym. Można jedynie przyjąć, iż na gruncie nauk społecznych zachodzą przemiany rozumowania w omawianym tu aspekcie (np. zamiana praw psychologicznych na zasady działań pedagogicznych), lecz są to tylko analogie do dziedzin przyrodniczych lub fizycznych. Otóż pedagogom w całej procedurze odwracania związków przyczynowych w celowościowe towarzyszy nierozerwalnie proces wartościowania. Jest on oparty na normach zaczerpniętych m.in. z potrzeb społecznych narodu i państwa, z norm społeczno-moralnych i ideologicznych, z praktyki społecznej, rozwoju kultury, jak również z jednostkowych potrzeb ludzkich itd. Podstawą tak rozumianego wartościowania są normy ściśle pedagogiczne, a także wypracowane poprzez inne dyscypliny, z których pedagogika może korzystać, np. z zakresu higieny, estetyki, ideologii i psychologii.

W ten sposób z teoretycznych praw i prawidłowości nauk podstawowych i współpracujących z pedagogiką, praw o charakterze przyczynowo-skutkowym, powstają zasady (ogólne normy) działania pedagogicznego, jako związki celów ze środkami. Cele oznaczają z reguły modyfikację zachowań lub postaw ludzkich, a środki stanowią zespół działań, zasad, metod i sposobów adekwatnych do przyjętych celów.

Ogólne normy działań pedagogicznych mogą być z kolei poddawane badaniom i weryfikacjom empirycznym. Badania takie, m.in. typu eksperymentalnego, mogą doprowadzić do ustalenia sposobów stosowania określonych norm indywidualnych i specyficznych przypadków. W wyniku tych badań powstają teoretyczne prawa sposobów stosowania norm w działaniu (np. zasady samokształcenia się dorosłych, reguły opanowywania pewnych umiejętności, zasady wychowania zespołowego). Prawa te nie mają jednak w pedagogice charakteru bezwyjątkowego, lecz probabilistyczny. Stąd też ich — w pewnym sensie ograniczoność praktyczna, konsekwencją której może być brak możliwości zastosowania w każdych warunkach.

Ze względu na wieloaspektowy, tj. integracyjny aspekt badań pedagogicznych nad wychowaniem, ostatecznym rezultatem dociekań badawczych jest taki rodzaj praw naukowych, które można określić jako prawa strukturalne. Mają one inny charakter niż prawa wynikania (np. w matematyce) lub prawa przyczynowo-skutkowe, występujące głównie w naukach przyrodniczych (tzw. prawa kauzalne). W badaniach pedagogicznych chodzi o taką analizę procesu wychowania, aby spośród wielu różnorodnych i z reguły niepowtarzalnych faktów, składających się na jego całość (dotyczących zwłaszcza rezultatów tego procesu), uchwycić taką jego całość (strukturę) i specyficzne cechy, które charakteryzują też poszczególne fakty wychowawcze stanowiące tę całość. Zadaniem teorii pedagogicznej jest przede wszystkim wykrycie strukturalnych cech procesu wychowawczego zawartych w jednostkowych faktach pedagogicznych, a przez ich analizę znalezienie uogólnień, charakterystycznych cech tego procesu

i określenie specyfiki struktury wychowania zarówno w przeszłości, jak i we współczesności.

Wypracowane w ten sposób prawa strukturalne oparte w zasadzie o treści biologiczne, psychologiczne, socjologiczne lub historyczne, ujmują najbardziej ogólne cechy i pojęcia odnoszące się do procesu wychowania, np. jego klasowy i selekcyjny charakter procesu wychowania w społeczeństwie, traktują jako czynnik kształtowania osobowości ludzkiej lub rozwoju społecznego (postępu).

Rozważania te utwierdzają nas w przekonaniu, iż poprawne i pogłębione rozwiązywanie aktualnych i perspektywicznych problemów pedagogicznych może dokonywać się jedynie we współdziałaniu z innymi naukami, będącymi teoretyczną podstawą dla badań pedagogicznych, bądź też w całym kompleksie nauk pedagogicznych.

Na obecnym etapie rozwoju pedagogiki jako nauki o wychowaniu, traktowanej najpierw jako jedna dyscyplina, wyodrębniło się już w jej ramach szereg subdyscyplin szczegółowych. Wyłaniają się one według rozmaitych zasad i kryteriów (sprawy te omówimy w dalszej części opracowania). Wszystkie jednak, jeśli zachowują istotne dla pedagogiki cechy (wskazane uprzednio), wtenczas tworzą zespół dopełniających się subdyscyplin pedagogicznych, stanowiąc równocześnie najważniejsze centrum kompleksu nauk pedagogicznych.

3. ZJAWISKO DYFERENCJACJI I PROBLEM INTEGRACJI NAUK PEDAGOGICZNYCH

Zaznaczający się rozwój i postęp w różnych dziedzinach naszego życia jest m.in. wynikiem zastosowania efektów badań naukowych. Postępujące zaś zjawisko wyodrębniania się szczegółowych specjalizacji naukowych i praktycznych wynika przede wszystkim z faktu, iż nasza wiedza o rzeczywistości jest jeszcze mało dokładna i fragmentaryczna. Zjawisko to obserwować można na gruncie wszystkich dynamicznie rozwijających się nauk i w zasadzie można je ocenić korzystnie. Mamy z nim do czynienia także w pedagogice. Pedagogika stanowi — z uwagi na przedmiot, problematykę i metodologię badań — w zasadzie jedną dyscyplinę (zwłaszcza w początkach tworzenia się). Aktualnie podlega ona coraz większemu rozbiciu na szczegółowe dyscypliny i niemal autonomiczne dziedziny. Uwidacznia się to m.in. w prowadzonych kierunkach badań, w nazwach instytucji naukowych zajmujących się tą problematyką, w ich strukturze organizacyjnej (nazwy zakładów), a także odzwierciedla się ta tendencja w planach studiów wyższych i preferowanych specjalizacjach.

Wyłanianie się różnych subdyscyplin pedagogicznych i w ostatnich latach zarysowująca się tendencja do żywiołowo tworzącego się nazewnictwa w tym względzie (np. pedagogika rekreacyjna) jest z jednej strony wyrazem dostrzegania przez pedagogów coraz szerszych obszarów współ-

czesnego życia i włączania ich do swych badań, z drugiej zaś świadczy o zjawisku posuwającej się dezintegracji w ramach nauk pedagogicznych.

Zajmiemy się najpierw pierwszym z wymienionych tu zjawisk. Wiadomo przecież, iż w miarę jak wzrasta rola wychowania we współczesnych procesach przysposabiania ludzi do działalności zawodowej i społecznej oraz do uczestnictwa w kulturze, równocześnie wzrastać powinny potrzeby prowadzenia badań pedagogicznych wszędzie tam i w taki sposób, aby ich wyniki mogły być wykorzystane dla racjonalnej ingerencji w rzeczywistość społeczno-wychowawczą.

„Dla nauk pedagogicznych w kraju socjalistycznym — pisze W. Okoń — wychowanie przestaje być sferą zjawisk towarzyszących rozwojowi społeczeństwa, staje się natomiast jednym z podstawowych czynników gospodarki i form życia społecznego, postępu nauki i techniki, warunkiem upowszechnienia kultury i wszechstronnego rozwoju ludzi".

Jesteśmy świadkami stale rozszerzającego się zakresu zadań, roli i oczekiwań związanych z procesami wychowawczymi. Jest to także tendencja zarysowująca się w skali międzynarodowej.

Stanowisko takie wyrażono m.in. na światowym Kongresie AISE w Paryżu w roku 1973, który odbywał się pod hasłem: „Wkład nauk podstawowych do nauki pedagogicznej".

Podczas tego kongresu przewijała się zasadnicza myśl, jak unowocześnić i przebudować pedagogikę współczesną, aby mogła sprostać niepomiernie zwiększonym wymogom stawianym przez nowy świat, do których nie jest przygotowana [12].

W zasadniczym referacie Gaston Mialaret przedstawił tezy o postępującym „poszerzaniu" wymiarów wychowania w świecie współczesnym. Pierwszy aspekt tego poszerzania dotyczy wieku wychowanków, którzy tradycyjnie pojmowani byli przez pedagogów tylko jako dzieci i młodzież w wieku szkolnym. Obecnie, w ramach koncepcji kształcenia ustawicznego, uczniami i wychowankami stają się również dorośli, a także członkowie tzw. trzeciego wieku. Wobec tych nowych uczniów i wychowanków klasyczna pedagogika i dydaktyka jest bezradna.

Inne poszerzenie dotyczy koncepcji będącej w dużej mierze zasługą socjologów, według których tzw. pedagogika szkolna, jak pojmowano ją od czasu narodzin naukowej pedagogiki, jest jedynie małym podzespołem wielkiej pedagogiki „totalnej", będącej zintegrowanym kompleksem wpływów i oddziaływań płynących z całej rzeczywistości społecznej i wyrażanej w biografii jednostek.

Trzeci aspekt poszerzania współczesnej pedagogiki polega na zerwaniu z jednostronnie intelektualną koncepcją kształcenia i włączeniu, w swój zakres formowania, całej osobowości, a więc także wychowania emocjonalno-społecznego, fizycznego i estetycznego.

[12] M. Kozakiewicz, Wkład nauk podstawowych do nauki pedagogicznej. (Kongres AISE w Paryżu — wrzesień 1973). „Ruch Pedagogiczny" 1974 nr 1, s. 152.

Wreszcie czwarte poszerzenie — zdaniem Mialareta — polega na tym, że pedagodzy przestali się czuć obowiązani jedynie za oddziaływanie na jednostki, bowiem na nich ciąży obowiązek oddziaływania na grupy (środowiska, klasy, kolektywy nauczycielskie, całe szkoły itd.) i całe systemy oświatowe, ponieważ od tak pojętej ingerencji pedagogicznej w rzeczywistości zależy skuteczność wychowania w różnych jego postaciach i zakresach.

Tak więc zasada pedagogiki totalnej nie jest tylko — jak się często sądzi — wymysłem teorii socjologicznych, lecz wynika przede wszystkim z wielorakich układów i relacji, jakie dotyczą wychowania w aktualnych warunkach społecznych. Pedagogika jako nauka społeczna i prakseologiczna, zgodnie z jej naczelnym zadaniem, zajmuje się analizą zjawisk i mechanizmów występujących w procesach wychowawczych oraz projektowaniem i wdrażaniem określonych koncepcji, metod, form organizacyjnych, sposobów i środków usprawniających przebieg i efektywność procesów wychowawczych lub też postulowaniem zmian warunków niezbędnych do optymalnego ich przebiegu. Przy tym przez warunki rozumiemy wszelkie czynniki związane z regulacją, a czasem nawet z determinacją zjawisk wychowawczych, pochodzące z układu wychowawczego lub z innych układów społecznych niż układ wychowawczy w ścisłym znaczeniu. Do nich należą np. zjawiska i procesy ekonomiczne, cywilizacyjne, ideologiczne, normy moralne i obyczajowe przyjęte w makroskali czy też w układach lokalnych lub regionalnych.

Stąd też przedmiot zainteresowań pedagogiki i jej problematyka badawcza nie może być ograniczana jedynie do analizy zjawisk występujących w procesie planowanego i zorganizowanego wychowania. Zdaniem Z. Zaborowskiego zabieg taki byłby sztucznym zawężeniem terenu badań pedagogicznych, w obrębie którego znajdują się również fakty związane z wychowaniem dzieci i młodzieży, działalnością spontaniczną i niereflekśyjną, np. w środowisku rówieśniczym dzieci i młodzieży w domu rodzinnym, czy też w środowisku sąsiedzkim ludzi dorosłych [13].

We współczesnej organizacji życia wychowanie przejawia się w wielorakich układach i relacjach. Obejmuje ono procesy przekształcania się samej jednostki (samowychowanie, samokształcenie), różne relacje międzyjednostkowe i międzygrupowe oraz procesy instytucjonalnego oddziaływania wychowawczego o różnym stopniu refleksji pedagogicznej. Procesy wychowawcze zachodzą m.in. w placówkach służących przede wszystkim tym celom, a więc w szkołach, przedszkolach, domach wychowawczych, domach dziecka, placówkach kultury i oświaty, organizacjach młodzieżowych. Zjawiska te oraz ich skutki wychowawcze mają również swoje miejsce w instytucjach służących innym celom niż wychowanie (np. zakłady pracy, środki masowego oddziaływania, związki za-

[13] Z. Zaborowski, Wstęp do metodologii badań pedagogicznych. Warszawa 1973, s. 55.

wodowe, partie polityczne, różne organa sprawowania władzy, społeczne i samorządne organizacje, stowarzyszenia). Działalność wychowawcza stała się aktualnie także udziałem konkretnych przedstawicieli sprawujących władzę administracyjną lub polityczną. W ostatnich latach rola edukacyjna zwłaszcza tych ostatnich znacznie u nas wzrosła (w wymiarach globalnych, regionalnych i lokalnych).

Wychowanie wiąże się także z tym wszystkim, co może służyć stwarzaniu w różnej skali i zakresie warunków oddziaływań pedagogicznych, jak np. propagowany system szkolny i oświatowo-wychowawczy, system oświaty pozaszkolnej, polityka społeczna, polityka oświatowa i kulturalna kraju, funkcjonowanie sieci szkolnej, społeczne uwarunkowania realizacji przyjętych zasad ustroju szkolnego (w tym procesy selekcji społecznych i szkolnych), funkcjonowanie administracji oświatowej różnych szczebli, wyposażenie instytucji oświatowych w środki kształcenia, baza i finanse przeznaczane na działalność oświatowo-wychowawczą, oraz ilość i jakość przygotowania kadry pedagogicznej różnych specjalności.

Ta wielorakość przebiegu i uwarunkowań procesów wychowawczych powinna — zdaniem W. Okonia — znaleźć swoje odbicie w podejmowanych przez nauki pedagogiczne badaniach [14].

Tworzenie się nowych subdyscyplin pedagogicznych jest więc niejako pozytywną reakcją na rozszerzający się krąg współczesnych zjawisk wychowawczych (stanowiących główny przedmiot badań), które dostarczają także coraz bardziej skomplikowanych problemów wymagających rozwiązania na gruncie teorii i praktyki.

Z łona dawnych gałęzi wiedzy pedagogicznej wyłaniają się nowe dyscypliny, nowe specjalności, co należy uznać — ogólnie sprawę oceniając — za tendencję korzystną dla rozwoju nauk pedagogicznych. Zjawisko to świadczy o żywym zainteresowaniu się przedstawicieli tych dyscyplin aktualnymi sprawami naszej rzeczywistości wychowawczej [15]. Niektóre kwestie szczegółowe, rodzące się w szybko zmieniających się warunkach cywilizacyjnych, nie mogą być właściwie wyjaśnione i rozwiązywane według tradycją uświęconych zasad pedagogiki ogólnej lub też zawężonych z konieczności kręgów klasycznej dydaktyki i teorii wychowania. Na pewno każda z wyłaniających się dziedzin pedagogicznych może dochodzić do określonego stopnia autonomiczności. W innym bowiem przypadku grozić będzie naukom pedagogicznym dezintegracja wiedzy o wychowaniu, jej przesadne uszczegółowienie, izolacja treści, brak całościowego poglądu na: całokształt współczesnych zjawisk wychowawczych, ich uwarunkowania oraz efektywność podejmowanych działań

[14] W. Okoń, op. cit., s. 67.

[15] Z. Wiatrowski, Pedagogika pracy — subdyscypliną pedagogiczną. „Ruch Pedagogiczny" 1974 nr 6; J. Maciaszkowa, W kręgu problemów pedagogiki opiekuńczej. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1978 nr 1; K. Wojciechowski, Pedagogika dorosłych czy pedagogika społeczna. „Oświata Dorosłych" 1980 nr 8.

w tym zakresie. Nikła będzie zarazem praktyczna przydatność tak ujętej „rozparcelowanej" wiedzy o wychowaniu.

Jest już jednak tak, iż postępująca żywiołowo dyferencjacja w całym kompleksie nauk pedagogicznych (zwłaszcza w naszym kraju) wyzwoliła proces dezintegrowania wiedzy oraz działań badawczych podejmowanych przez poszczególnych przedstawicieli subdyscyplin pedagogicznych.

Jedna i druga postać dezintegracji przejawia się m.in. w zbędnym dublowaniu tematyki badawczej i tytułów wydawanych książek, w nadmiernym i mało uzasadnionym (niekiedy sztucznym) wyolbrzymianiu znaczenia pewnych dziedzin pedagogicznych i pomniejszaniem subdyscyplin innych [16]. Szczególnie niebezpieczne dla dalszego rozbicia jedności w łonie nauk pedagogicznych są postawy tych pedagogów, którzy będąc w pełni dojrzałości twórczej, zaszczepiają podobne poglądy u swoich uczniów. Pomijając i odrzucając czynniki natury subiektywnej, zarysowuje się w ramach obecnego etapu rozwoju nauk pedagogicznych potrzeba integracji teoretycznej i praktycznej.

Słusznie twierdzi W. Okoń w tej sprawie, pisząc m.in. „Integracja w pierwszym znaczeniu to poszukiwanie wspólnych założeń metodologicznych i merytorycznych, wspólnej terminologii i wspólnie przestrzeganych wysokich wymagań w zakresie pracy badawczej i pisarstwa pedagogicznego. W znaczeniu drugim — oznacza podział zadań realizowanych nie na zasadzie konkurencji, lecz dobrze skoordynowanej współpracy" [17].

Idzie przecież także o to, aby w naukach pedagogicznych osiągnąć ideę „jedności nauki", a nie o realizowanie tylko partykularnych interesów. Pozytywnym przykładem całościowego ujmowania współczesnej wiedzy o charakterze interdyscyplinarnym jest próba tworzenia ogólnej nauki o człowieku, jako system zjawisk różnej natury [18]. W tym też kierunku winny pójść poszukiwania badawcze w kompleksie nauk pedagogicznych, ponieważ wychowanie jako przedmiot badań jest dla nich wspólny, pomimo wyodrębnienia się szczegółowych dyscyplin badających to zjawisko społeczne.

4. PODSTAWOWE KRYTERIA KLASYFIKACJI NAUK PEDAGOGICZNYCH

Jednakże wyodrębnianie się wśród rozbudowanego kompleksu nauk pedagogicznych dyscyplin szczegółowych staje się w ostatnich czasach powszechną praktyką. W związku z ilościowym wzrostem szkół wyższych, instytucji badawczych i osób zajmujących się badaniami pedagogicznymi (zwłaszcza w latach 1973—1979), co było związane także z „lawinowym" rozwojem studiów pedagogicznych w naszym kraju, zjawisko to zazna-

[16] K. Wojciechowski, op. cit., s. 478.
[17] W. Okoń, op. cit., s. 82—83.
[18] J. Z. Young, Zarys wiedzy o człowieku, Warszawa 1978.

czyło się jeszcze wyraźniej. Rozdrobniona tematyka badawcza w poszczególnych placówkach badawczych, zbyt wąskie profile kształcenia pedagogów w uczelniach wyższych (np. w zakresie pedagogiki szkolnej, pedagogiki pracy i pedagogiki opiekuńczej), a przede wszystkim niezmiernie szczegółowo nakreślone przedmioty ujęte w planach studiów, spowodowały zasadniczy zwrot w myśleniu ludzi wykształconych w takich warunkach. Jest to zwrot od traktowania pedagogiki w sposób integralny, całościowy — do przesadnej specjalizacji w traktowaniu zjawisk wychowawczych i zadań samej pedagogiki jako nauki.

W efekcie ilościowego rozrostu instytucjonalnego i osobowego pedagogiki lat 70-tych, jako wyniku założonych zadań „klinowej" strategii rozwoju nauki, wyodrębniały się według różnorodnych kryteriów i różnorakich zasad poszczególne subdyscypliny. Uwidoczniło się to najdobitniej w nazewnictwie zakładów badawczych i dydaktycznych różnych instytucji, gdzie obok posiadających dłuższą tradycję subdyscyplin (np. pedagogika specjalna, pedagogika społeczna, andragogika), pojawiły się nazwy szczegółowych gałęzi pedagogicznych, jak pedagogika obronna, pedagogika pracy, pedagogika opiekuńcza itp.

Stąd też zdarza się coraz częściej, iż przedstawicielom różnych subdyscyplin pedagogicznych stają się odległe szersze problemy współczesnego wychowania i oświaty. Stan taki pogłębiają jeszcze specjalistyczne, monotematycznie organizowane konferencje, kursy i niektóre wydawnictwa. Niewątpliwie tendencje do izolacjonizmu w łonie nauk pedagogicznych należy ocenić negatywnie.

Chcąc w pewnym sensie uporządkować tę rozmaitość klasyfikacji subdyscyplin pedagogicznych, trzeba odpowiedzieć na dwa podstawowe pytania: a) jakie są, a jakie mogą być, podstawowe warunki wyodrębniania się nowej dyscypliny naukowej?; b) według jakich kryteriów można wyróżniać poszczególne subdyscypliny pedagogiczne?

Literatura naukoznawcza formułuje podstawowe kryteria, które w procesie zróżnicowania współczesnych nauk świadczyć mogą o istnieniu lub wyodrębnianiu się nowych specjalności [19]. Są to przede wszystkim kryteria o charakterze organizacyjno-formalnym — niewątpliwie ważne — ale nie wyczerpujące jeszcze całości interesujących nas zagadnień. Najczęściej podkreśla się bowiem, iż o samodzielności określonej dyscypliny naukowej stanowią następujące wskaźniki:

1) uchwycenie i wyraźne określenie specyficznego, dla danej dyscypliny lub subdyscypliny, przedmiotu badań (niekiedy obszaru badań) oraz takiej problematyki badawczej, której nie podejmują inne, nawet pokrewne nauki. Z kwestią tą ściśle wiąże się wypracowanie i przyjęcie terminologii, dotyczącej systemu danej dyscypliny, a także przyjęcie swoistej dla rozwiązywania problematyki badawczej metodologii (w tym metod, techniki, narzędzi i procedury badawczej);

[19] Powstawanie nowych dyscyplin naukowych. Red. E. Geblewicz. Wrocław 1973.

2) istnienie zorganizowanej instytucjonalnie grupy osób, które prowadzą badania nad nowo wyróżnionym przedmiotem oraz problematyką, dotąd nie mieszczącą się w pełni w ramach uznanych dyscyplin lub subdyscyplin naukowych. W konsekwencji powstają odrębne instytucje, pracownie, zakłady i inne formy organizacji nauki, które realizują określone programy badawcze, rozwiązują problemy charakterystyczne dla danej dziedziny naukowej, przyjmując przy tym nazwy adekwatne dla danej dyscypliny lub subdyscypliny. W związku z tym również ludzi zajmujących się konkretną specjalnością naukową można nazwać, akcentując ich specjalizację badawczą, np. socjolog wychowania, andragog, historyk wychowania;

3) wytworzenie się określonych form przepływu i przetwarzania informacji naukowej, jako płaszczyzny doskonalenia ludzi zajmujących się daną specjalizacją i jako forum społecznego budowania wiedzy i teorii naukowej. Temu celowi mogą służyć czasopisma specjalistyczne, a także inne wydawnictwa (w tym podręczniki), organizowane konferencje i spotkania, których tematem są problemy związane z daną nauką (np. kongresy międzynarodowe, krajowe lub regionalne sympozja naukowe) oraz powoływane w skali międzynarodowej czy krajowej stowarzyszenia naukowe, grupujące specjalistów danej dyscypliny lub subdyscypliny;

4) nadawanie stopni i tytułów naukowych w określonej specjalności badawczej, co wiąże się najczęściej z wyodrębnieniem się odrębnego kierunku i programu studiów wyższych.

W odniesieniu do pedagogiki i do wyłaniających się w jej ramach subdyscyplin, kryteria te mają pełne zastosowanie. Wyjątkiem jest tu zespół argumentów zawartych w punkcie czwartym, gdyż trudno byłoby założyć uzyskiwanie dyplomów studiów wyższych z zakresu pedagogiki lub stopni naukowych o bardzo wąskiej specjalizacji badawczej. Chociaż tendencje takie miały i mają również miejsce w koncepcjach kształcenia pedagogów [20] (np. magisterium z zakresu andragogiki, dydaktyki, pedagogiki pracy lub pedagogiki społecznej).

Warto jeszcze zwrócić uwagę na dalsze kryteria i wskaźniki świadczące o rozwoju konkretnej dyscypliny badawczej. Wskażmy na kwestie odnoszące się do merytorycznego funkcjonowania danej gałęzi nauki, a zwłaszcza zaznaczających się jej skutków w rzeczywistości społecznej. Sprawy te można ująć w trzech podstawowych grupach:

1) należy zdać sobie sprawę z tego, czy i w jakim stopniu dana dyscyplina lub subdyscyplina ujmuje ważne dla teorii i praktyki problemy badawcze. W przypadku pedagogiki i jej dziedzin szczegółowych istotne jest np. podjęcie badań nad mało znanymi zagadnieniami, uwzględnianie oryginalnych metod analizy rzeczywistości wychowawczej lub szczególnie ważnych dla praktyki badań o charakterze projektującym, wdrożeniowym, badań eksperymentalnych itp.;

[20] L. Kożuchowski, Koncepcje kształcenia pedagogów. Warszawa 1980, s. 58.

2) trzeba dokonać oceny nagromadzonej wiedzy, będącej wynikiem badań naukowych. Nie idzie przy tym jedynie o kryteria akcentujące ilościową stronę uzyskanych wyników, np. ilości i wielkości nakładów czasopism, książek i ich kolejnych wydań. Są to niejednokrotnie wskaźniki pozorne, świadczące często o koniunkturze, modzie lub zapobiegliwości autora, a nie o faktycznym znaczeniu uzyskanych wyników dla rozwoju teorii pedagogicznej. Chodzi tutaj o stan teorii wypracowanej na gruncie konkretnej subdyscypliny i przez to jej uznawanie w skali kraju czy też w świecie;

3) należy wreszcie odpowiedzieć sobie na pytanie, jaki jest wpływ teorii na praktykę. Jest to niezmiernie ważne kryterium i wskaźnik oceny wyrażanej w odniesieniu do nauk typu prakseologicznego. W stosunku do pedagogiki i jej subdyscyplin szczegółowych jest to kryterium zasadnicze, ponieważ zezwala ono na dokonanie oceny podejmowanych przez nie problemów ze względu na ich przydatność i skuteczność dla praktyki oświatowo-wychowawczej. Można na tej podstawie ukazać rolę i obecność poszczególnych nauk pedagogicznych w rozwiązywaniu specyficznych dla siebie zagadnień teoretycznych i praktycznych. W tej właśnie konfrontacji określona zostaje „siła" teorii i jej dyrektyw zalecanych przez poszczególne subdyscypliny pedagogiczne dla reformowania praktyki wychowawczej.[21] Kryterium to jest zbyt rzadko stosowane przy śledzeniu rozwoju zarówno poszczególnych nauk pedagogicznych, jak i całego ich kompleksu.

Pedagogika jako nauka oraz podstawowe dyscypliny stanowiące jej trzon (pedagogika ogólna, dydaktyka, teoria wychowania) mają dość krótką historię. Początki pedagogiki naukowej, w odróżnieniu od jej praktycznego lub filozoficzno-normatywnego charakteru sięgają pierwszych lat XIX wieku, a jej właściwy rozwój dokonał się dopiero na przełomie XIX i XX wieku. Dla prześledzenia historycznego jej rozwoju jest to stosunkowo krótki okres, aby można było określić naukę w nowoczesnym rozumieniu tego słowa.

Rozwojowi pedagogiki towarzyszy od początku zjawisko wyłaniania się subdyscyplin szczegółowych, zwłaszcza różnorodnych kierunków i prądów pedagogicznych.[22] Dlatego zajmiemy się również — zgodnie z celami opracowania — uporządkowaniem wyłonionych już w pedagogice dyscyplin, stanowiących zasadnicze centrum kompleksu nauk pedagogicznych. Ażeby to uczynić w sposób uzasadniony, należy wyróżnić podstawowe kryteria, według których jesteśmy uprawnieni do zaszeregowania określonej subdyscypliny do konkretnej grupy. Jak będzie można zauważyć, są to kryteria dość różnorodne w odniesieniu do już istniejących dyscy-

[21] S. Kawula, Rozwój związków teorii pedagogicznej z praktyką oświatowo-wychowawczą w XXX-leciu Polski Ludowej, „AUNC" — Pedagogika V 1976.
[22] K. Sośnicki, Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku. Warszawa 1967, s. 19—23.

plin pedagogicznych. Dotychczasowe próby uporządkowania, rodzących się jak „grzyby po deszczu", subdyscyplin pedagogicznych nie mogą być udane, ponieważ ich autorzy nie podają w zasadzie żadnych uzasadnionych kryteriów, według których dokonują takiego a nie innego wyróżnienia.[23] Wydaje się, iż są to raczej kryteria „ukryte", wiadome tylko twórcom danej klasyfikacji. Dla czytelnika uwidacznia się tam zasada „dodawania" kolejnych dyscyplin (tych, które już są lub pojawiają się).

Przykładem jest tu klasyfikacja nauk pedagogicznych zaproponowana przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, co pewien czas modyfikowana, ale odznaczająca się właśnie tak rozumianą zasadą.[24] Jest to przede wszystkim propozycja akcentująca administracyjną płaszczyznę nauki, a przez to mało przydatną dla rozważań i badań właściwych pedagogice i jej subdyscyplinom, stanowiącym centrum kompleksu nauk pedagogicznych. W odniesieniu do tak widzianego zespołu subdyscyplin pedagogicznych — z pominięciem dyscyplin współdziałających, pomocniczych i podstawowych dla pedagogiki — wyróżnić można siedem podstawowych kryteriów, według których sklasyfikować można występujące współcześnie dziedziny szczegółowe w ramach pedagogiki:

1. Jest to kryterium uwzględniające cele działalności wychowawczej. Według tego kryterium zostały już dość wcześnie wyodrębnione dwie podstawowe subdyscypliny pedagogiczne, tj. dydaktyka i teoria wychowania (w węższym znaczeniu). Osiąganiu celów dydaktycznych służą procesy i czynności nauczania, uczenia się oraz kształcenia i samokształcenia. Natomiast procesy wychowania i samowychowania powodują osiąganie celów wychowawczych. Udana w tym względzie jest próba uchwycenia specyfiki celów oraz procesów dydaktycznych i wychowawczych, służących przekształcaniu psychiki człowieka, a w konsekwencji jego zachowania się. Opierając się na koncepcji Williama Sterna dotyczącej występowania w psychice ludzkiej dwu podstawowych grup cech (dyspozycje kierunkowe i instrumentalne), F. Korniszewski twierdzi, iż działania pedagogiczne wywołujące zmiany w sferze kierunkowej psychiki jednostek są wychowywaniem tych jednostek, a działania wytwarzające

[23] Z. Wiatrowski, Dydaktyka w systemie nauk pedagogicznych. Prace Komisji Pedagogiki i Psychologii BTN, t. IX. Bydgoszcz 1981, s. 43.

[24] Cz. Kupisiewicz, Rola i zadanie nauk pedagogicznych w badaniach nad funkcjonowaniem oświaty w PRL. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1974 nr 2; M. Pęcherski, Nauki pedagogiczne a potrzeby społeczne. „Kwartalnik Pedagogiczny". 1977 nr 3, s. 5—17.
Są to następujące subdyscypliny: 1. Pedagogika ogólna. 2. Teoria wychowania (Teorie wych. społeczno-moralnego, teoria wych. fizycznego, teoria wych. estetycznego). 3. Dydaktyka (dydaktyka ogólna, dydaktyki szczegółowe). 4. Pedagogika społeczna. 5. Pedagogika dorosłych. 6. Pedagogika specjalna (resocjalizacyjna, lecznicza). 7. Pedagogika kształcenia zawodowego. 8. Pedagogika szkoły wyższej. 9. Pedagogika porównawcza. 10. Pedagogika systemów oświatowych. 11. Historia oświaty i wychowania. 12. Pedagogika wojskowa. 13. Ekonomika oświaty. 14. Socjologia wychowania. 15. Pedagogika wychowania przedszkolnego. 16. Pedeutologia. 17. Polityka oświatowa.

zmiany w sferze instrumentalnej ich psychiki są nauczaniem.[25] Tym zasadniczym rodzajom działań praktycznych odpowiadają właśnie dwie główne subdyscypliny pedagogiczne, tj. dydaktyka i teoria wychowania.

2. Kryterium metodologiczne, według którego można wyróżnić pedagogikę ogólną i pedagogikę społeczną. Pierwsza z wymienionych dyscyplin pedagogicznych, będąca w pewnym sensie metapedagogiką lub ogólną metodologią pedagogiki, obejmuje m.in. analizę wszelkich czynników i uwarunkowań procesu wychowawczego. Z tego punktu widzenia istotne dla wychowania stają się zarówno czynniki immanentne człowiekowi (biopsychiczne), jak i czynniki będące ciągłymi interakcjami jednostki ze środowiskiem społecznym, kulturowym i przyrodniczym. Natomiast pedagogika społeczna akcentuje w swym podejściu metodologicznym rolę i znaczenie środowiska jako istotnego czynnika kształtowania osobowości człowieka. Zasadniczy zatem sens badań pedagogów społecznych polega na tym, że koncentrują się na problematyce środowiska wychowawczego, jako zespole czynników działających na wychowanka, warunkujących jego rozwój i w dużym stopniu rezultaty planowej działalności wychowawczej. Ponadto pedagodzy społeczni analizują również różnego rodzaju potrzeby opiekuńczo-wychowawcze i kulturalne występujące w poszczególnych fazach życia człowieka (dzieciństwo, młodość, wiek dojrzały, trzeci wiek). Pedagogika społeczna, będąca równocześnie teorią środowiska wychowawczego, analizuje wpływy wychowawcze, których źródłem jest środowisko. Ustala przy tym zasady jego organizowania z punktu widzenia potrzeb wychowania.[26]

3. Kryterium instytucjonalne, zgodnie z którym wyróżnia się rozmaite określenia zawierające słowo „pedagogika", potrzebne bardziej dla nazwania konkretnej działalności praktycznej aniżeli refleksji teoretycznej. Stosując tę zasadę wyróżnia się pedagogikę szkolną, przedszkolną, pedagogikę szkoły wyższej, wojskową, domu kultury czy też biblioteki, świetlicy, zakładu pracy, zakładu karnego, pedagogikę różnych stowarzyszeń lub organizacji (np. pedagogika „Wici", ZHP, TPD). Niekiedy są to dziwaczne określenia w rodzaju pedagogika „podwórkowa" czy „osiedlowa".

4. Kryterium rozwojowe, według którego można uszeregować kolejno dyscypliny pedagogiczne, odpowiadające różnym okresom i etapom ludzkiego życia. I tak, wyróżnia się pedagogikę okresu żłobkowego, pedagogikę dzieci i młodzieży, studentów, pedagogikę dorosłych (andragogikę), pedagogikę ludzi w wieku poprodukcyjnym.

5. Dość często w ostatnich latach korzysta się z określnika „pedagogika" odnosząc go do różnorodnych dziedzin działalności ludzkiej. Jest to wten-

[25] F. Korniszewski, Wychowanie, kształcenie, nauczanie. Mała encyklopedia wychowania. „Wychowanie" 1971 nr 18, s. 1132; także — H. Muszyński, Zarys teorii wychowania. Warszawa 1977, wyd. 2, s. 29.

[26] R. Wroczyński, Pedagogika społeczna. Warszawa 1974, s. 67.

czas tak zwane kryterium ze względu na rodzaj jednostkowej lub grupowej działalności, którą pragnie się rozpatrywać również w aspekcie pedagogicznym. Mamy zatem pedagogikę obronną, rekreacji, działalności kulturalnej, sportu, pracy, uczenia się, wczasów i czasu wolnego, sztuki (pedagogikę artystyczną), zdrowotną i opiekuńczą, czy też pedagogikę samokształcenia.

6. Kryterium dewiacji i defektów rozwojowych człowieka. W myśl tego kryterium wyróżniona została pedagogika specjalna ze swoimi dyscyplinami szczegółowymi (oligofrenopedagogiką, surdopedagogiką, tyflopedagogiką i pedagogiką rewalidacyjną), a także pedagogika resocjalizacyjna i penitencjarna.

7. Niektóre subdyscypliny pedagogiczne są wyróżniane według kryterium problemowego. Wówczas w centrum uwagi danej dyscypliny są przekrojowo ujęte zagadnienia badawcze i praktyczne, np. polityka oświatowa lub kształcenie ustawiczne, kształcenie zawodowe, problemy zawodu nauczyciela (pedeutologia).

5. WIELE PŁASZCZYZN WYCHOWANIA — JEDNOŚĆ TEORII PEDAGOGICZNEJ

Dokonany przegląd pozwala zauważyć, że wyróżnione tutaj kryteria klasyfikowania rozmaitych zakresów praktycznej działalności wychowawczej (np. praca, sport, opieka) i odpowiadające im subdyscypliny wyłaniające się z pedagogiki są niejako wywiedzione z ich naturalnie i żywiołowo przebiegającego procesu. Rodzi się w tym miejscu pytanie: na ile — w świetle uprzednio ukazanych wymogów wyłaniania się dyscyplin naukowych — są one zasadne i uprawnione do autonomicznego traktowania niektórych z wyodrębniających się aktualnie „pedagogik"? Wiąże się to m.in. z szukaniem przez pedagogów niemal dla każdej dziedziny aktywności ludzkiej jakichś prawidłowości i swoistych uwarunkowań, konsekwencją których jest wyróżnianie nowych subdyscyplin, często w zupełnym oderwaniu od ogólnych prawidłowości pedagogiki jako nauki. Nasuwa się zatem następne pytanie, czy słuszne jest dalsze atomizowanie pedagogiki jako nauki i jej głównych subdyscyplin? O niektórych ujemnych skutkach, zaznaczających się w procesie wzmożonej dyferencjacji w łonie nauk pedagogicznych wspomniano w początkowej części opracowania. W związku z czym należy tu tylko dodać, iż o ile słuszne jest poszerzenie zakresu wychowawczej penetracji praktycznej i naukowej różnych sfer naszego życia, o tyle równoczesne ujmowanie ich w autonomiczne subdyscypliny pedagogiczne nie tylko nie wydaje się potrzebne, a czasami wręcz szkodliwe. Doprowadza to z reguły do izolacji treści naukowych, poszufladkowania wiedzy będącej przedmiotem studiów i wyłaniania się wśród pedagogów rozmaitych „specjalistów". Zastanowić się trzeba, czy i w jakim stopniu potrzebne jest dalsze rozdrab-

nianie nauk pedagogicznych, tworzenie specjalności naukowych i studiów, a także wykładanych przedmiotów w planach kształcenia pedagogów?

Zaszeregowanie subdyscypliny pedagogicznej do danej grupy (stosując wymienione uprzednio kryteria) nie oznacza bynajmniej, że nie występują pomiędzy szczegółowymi dyscyplinami kompleksu nauk pedagogicznych ścisłe powiązania. Wręcz przeciwnie, związki takie w rzeczywistości występują (merytoryczne, organizacyjne, personalne itd.), a tylko nieliczni spośród współczesnych pedagogów pragną widzieć poszczególne nauki pedagogiczne odrębnie.[27] Wysuwają przy tym alternatywę jako logiczną płaszczyznę wzajemnego stosunku, np. pomiędzy pedagogiką dorosłych a pedagogiką społeczną. Tymczasem o wiele bliższy prawdzie i rzeczywistości jest logiczny stosunek krzyżowania się rozmaitych subdyscyplin naukowych (w tym także pedagogicznych). Tak też jest w przypadku wspomnianej andragogiki i pedagogiki społecznej. Są to bowiem dyscypliny pedagogiczne wyodrębnione według różnych zasad klasyfikacji (kryterium rozwojowe i metodologiczne). Zatem pewne zakresy zainteresowań badawczych są wspólne dla obu omawianych tu subdyscyplin (np. zagadnienia wychowawcze placówek kształcenia dorosłych, aktywności społecznej i kulturalnej ludzi starych, wychowawcze aspekty pracy i wypoczynku), inne zaś specyficzne dla każdej z nich (np. zagadnienia dydaktyczne w kształceniu dorosłych są swoiste dla badań andragogicznych, a społeczne uwarunkowania karier oświatowych dzieci i młodzieży, i dorosłych — są przykładem zainteresowań badawczych pedagogów społecznych). Zresztą podobne związki wymienionych tu dyscyplin pedagogicznych są bliskie każdej z nauk należących do „jądra", a stanowiących w pewnym sensie wspólny system. W tym też oświetleniu, miejsce i rola pedagogiki społecznej wśród innych nauk pedagogicznych wydaje się szczególnie istotna, ponieważ metodologiczny aspekt, jaki wynika z jej dyrektyw, może i powinien być zastosowany w każdej szczegółowej subdyscyplinie pedagogicznej. Rozmaite problemy badawcze i praktyczne rozpatrywane przez dydaktyków, teoretyków wychowania, andragogów, pedagogów specjalnych itd. nie mogą być poprawnie rozwiązywane bez analizowania środowiskowych czynników warunkujących poprawne czy też destrukcyjne funkcjonowanie zadań pedagogicznych. Analogiczne wyrektywy z nauk pedagogicznych. Niejednokrotnie spotkać można jeszcze magania badawcze winni spełniać wszyscy ci, którzy pragną poznać i usprawnić działalność konkretnych instytucji oświatowych, kulturalnych, opiekuńczych itp., bądź też opracować model danej działalności (zwłaszcza grupowej, np. pracy, czasu wolnego, uczestnictwo w kulturze, sportu) ludzkiej, aby spełniał on współczesne wymogi społeczne i płynące dyprzykłady badań pedagogicznych, w których wyjaśnia się funkcjonowa-

[27] K. Wojciechowski, op. cit., s. 477.

nie jakiejś instytucji wychowawczej, jej efektywność (np. pracę szkoły), jej „wnętrze". Jeśli nie bierze się w takich badaniach pod uwagę społecznych wyznaczników procesów wychowawczych i dydaktycznych, np. środowiskowych warunków, w jakich wzrasta ucząca się młodzież, wówczas analizy takie mają ograniczone znaczenie, zarówno teoretyczne, jak i w zakresie praktycznej działalności profilaktycznej, terapeutycznej i reformatorskiej. W związku z tym można postawić pytanie: do jakich wniosków prowadzą np. badania stwierdzające, że uczeń sprawia i ma trudności w nauce szkolnej dlatego, bo jest leniwy lub mało inteligentny? Tego typu rezultaty badań pedagogicznych nadal znajdują — niestety — miejsce w naszej literaturze.

Przedstawione tu stanowisko powinno uświadomić nam jedną z zasad metodologicznych pedagogiki, według której w badaniach nad różnorodnymi aspektami wychowania należy zachować jedność pedagogicznej teorii.

IWONA KIREJCZYK
WARSZAWA

POMOC DZIECIOM NIEPEŁNOSPRAWNYM W SZKOŁACH MASOWYCH

Rok 1981 na całym świecie poświęcony jest problematyce ludzi niepełnosprawnych. Wśród ogółu osób niepełnosprawnych szczególnie ważną grupę dla nauczycieli, rodziców i całego społeczeństwa stanowią dzieci i młodzież z uwagi na konieczność ich nauczania i wychowania, przygotowania do życia.

Dzieci i młodzież to w znakomitej większości jednostki przeciętne, normalnie rozwinięte w stosunku do swego wieku. Są jednak wśród nich jednostki ujemnie i dodatnio w swym fizycznym i psychicznym rozwoju odchylone od normy. Odchylenia ujemne ograniczają i utrudniają naukę, pracę i całe życie, dodatnie — poszerzają je i ułatwiają. Pierwsze odchylenia nazywamy upośledzeniami, drugie — uzdolnieniami i talentami. Dzieci ujemnie odchylone w rozwoju nazywane są również w ostatnich latach niepełnosprawnymi. Obecnie najpowszechniej zalicza się do nich: dzieci niewidome, głuche, upośledzone umysłowo, kalekie (zwłaszcza z kalectwami narządu ruchu) i przewlekle chore. Oprócz tych zdecydowanie upośledzonych są też dzieci z mniejszymi odchyleniami w rozwoju: niedowidzące, niedosłyszące, ociężałe umysłowo, z łagodniejszymi kalectwami, niezadowalającym stanem zdrowia i wycinkowo, parcjalnie uszkodzone w rozwoju, tj. dzieci z wadami mowy, niedostateczną sprawnością motoryki itp. Dzieci te ucząc się w szkole, ale również i w codziennym życiu napotykają poważne trudności, często nie radzą sobie i dlatego zaliczamy je do niepełnosprawnych. Dla nich również z pomocą powinni przyjść nauczyciele tych szkół, w których one się uczą.

Ślepota i wady wzroku uniemożliwiają, zubażają lub zniekształcają odbieranie wrażeń optycznych, głuchota i wady słuchu — wrażeń akustycznych, upośledzenie umysłowe uniemożliwia prawidłowe rozumienie oraz logiczne wiązanie ze sobą obserwowanych zjawisk, kalectwa i przewlekłe choroby ograniczają kontakty w najbliższym otoczeniu. Wszystko to powoduje, że obraz otaczającego świata w świadomości wymienionych niepełnosprawnych dzieci układa się nieprawidłowo, jest wypaczony, nie odpowiada istniejącej obiektywnie rzeczywistości. Następuje w ten sposób złe rozumienie życia, co uniemożliwia prawidłowe, właściwe ludziom normalnym, reagowanie na odbierane bodźce, zachowanie się i życie w otaczającym środowisku. Taka przede wszystkim jest istota omawianych form niepełnosprawności.

Celem pomocy pedagogicznej tym dzieciom jest stworzenie w ich świadomości obrazu świata jak najbardziej zbliżonego do istniejącej obiektywnie rzeczywistości. Doprowadzenie do poznania rządzących w tym świecie praw, nauczenie ich form prawidłowego postępowania, aby wzorem

ludzi pełnosprawnych byli użyteczni społecznie i osiągnęli osobiste zadowolenie z życia w społeczeństwie.

Niezależnie od różnic występujących zwłaszcza w metodach nauczania i wychowania poszczególnych kategorii dzieci niepełnosprawnych, wspólne są we wszystkich przypadkach okresy rozwojowe i zasady postępowania w tych okresach w toku pracy z tymi dziećmi. O tych wspólnych elementach (z braku miejsca i czasu) będzie dalej jedynie mowa.

II

Wspólne dla wszystkich jest: wychowanie w pierwszych latach życia, nauczanie w szkołach ogólnokształcących i przygotowanie do pracy zawodowej.

Wychowanie w okresie poprzedzającym nauczanie w myśl współczesnych poglądów powinno rozpoczynać się jak najwcześniej. U dzieci głuchych np. oddziaływania pedagogiczne zmierzające do rozwijania umiejętności odbierania przy pomocy wzroku informacji przekazywanych im przez środowisko (przykładowo — odczytywanie mowy matki z układu jej ust) rozpocząć się powinno już w pierwszych miesiącach, a nawet tygodniach życia. Podobnie w stosunku do dzieci niewidomych pozbawionych wzroku, a tym samym obserwacji wizualnej i naśladownictwa, należy już od pierwszych tygodni życia stosować zabiegi ożywiające i usprawniające funkcjonowanie pozostałych zmysłów. To samo dotyczy podejmowania pracy z kalekami natychmiast po stwierdzeniu u nich kalectwa. Przyjęcie tej zasady oznacza konieczność zorganizowania systemu wczesnego wykrywania dzieci niepełnosprawnych z ogólnej populacji dziecięcej, celem poddania ich wczesnemu oddziaływaniu rehabilitacyjnemu. Takiego sprawnie działającego systemu niestety u nas nie ma. Nasz system zaczyna działać dopiero w okresie kierowania dzieci do szkoły. Dlatego powszechnie należy zalecać, by rodzice wychowujący i obserwujący własne dzieci oraz poradnie „D" systematycznie badające stan zdrowia i rozwój małych dzieci natychmiast w przypadkach pojawienia się podejrzenia o upośledzeniu fizycznym czy umysłowym zwracali się do poradni specjalistycznych celem przeprowadzenia szczegółowych badań, ustalenia rodzaju i stopnia ewentualnego upośledzenia i w zależności od tego określenia specyfiki oddziaływania na dziecko, zorganizowania go i roztoczenia nad nim opieki.

Jest to stosunkowo nowy pogląd. Jeszcze niedawno uważano bowiem, że walkę z upośledzeniem należy rozpoczynać, gdy dzieci „podrosną" i pójdą do szkoły. Dzisiaj, po stwierdzeniu, iż lepsze wyniki daje wczesne oddziaływanie rehabilitacyjne, kiedy to organizm dziecka najszybciej rozwija się i najbardziej podatny jest na korzystne wpływy środowiska, należy je prowadzić w pierwszych latach życia i w wieku przedszkolnym. Zrealizowanie w praktyce tego poglądu to jedno z podstawowych zadań.

System nauczania w szkołach ogólnokształcących dzieci niepełnosprawnych jest u nas i na świecie najlepiej rozwinięty i najsprawniej funkcjonujący. Dotyczy to zwłaszcza nauczania w szkołach podstawowych. Skuteczność nauczania i wychowania omawianych dzieci zależy przede wszystkim od skierowania do właściwych, najbardziej odpowiadających ich możliwościom i potrzebom szkół normalnych lub specjalnych oraz od stosowania odpowiednich metod pracy. W pracy oprócz nauczania, przekazywania potrzebnej wiedzy i umiejętności korzystania z niej w życiu należy zwracać szczególną uwagę na wychowanie ukierunkowujące, ukształtowanie u tych dzieci właściwego stosunku do siebie i swego kalectwa, do innych ludzi, ich wytworów kulturalnych i cywilizacyjnych i do otaczającej ich przyrody. Powinno się też usilnie pracować nad zwalczaniem, pomniejszaniem występujących u nich ujemnych odchyleń i rozwijaniem dodatnich takich jak: zainteresowania, uzdolnienia oraz inne funkcje, które są najmniej uszkodzone lub może nawet ponad normę rozwinięte. Uwzględnianie tych trzech elementów: nauczania, wychowania ukierunkowującego oraz oddziaływania na ujemne i dodatnie odchylenia rozwojowe, jest warunkiem skutecznej pracy z niepełnosprawnymi.

Przygotowanie do pracy i zatrudnienie niepełnosprawnych w wyuczonym zawodzie zamyka formalnie okres rehabilitacji, przygotowanie ich do życia. Elementy te decydują o wynikach szereg lat trwającej pracy z tymi dziećmi, dlatego na organizację i upowszechnienie kształcenia zawodowego powinno się zwracać szczególną uwagę. Dzisiaj w zależności od rodzaju i stopnia upośledzenia przygotowanie do pracy jest prowadzone w specjalnych i normalnych szkołach zawodowych, w uczelniach wyższych, przy warsztatach w inwalidzkich i chronionych zakładach pracy oraz sporadycznie, przy braku możliwości poruszania się, w domach rodzinnych. Mimo takiego zróżnicowania form kształcenia zawodowego wielu niepełnosprawnych nie podejmuje nauki zawodu, nie kończy jej lub nie jest zatrudniana w wyuczonych zawodach. Wskazuje to na konieczność przeprowadzenia szeregu zmian w tej dziedzinie.

Należy przede wszystkim nasilić poczynania zmierzające do upowszechnienia kształcenia zawodowego niepełnosprawnych. Następnie szczególną uwagę zwrócić trzeba na kierowanie tych ludzi na naukę takich zawodów, do których oni najbardziej się nadają i na które w społeczeństwie jest zapotrzebowanie. Zwłaszcza ważne jest tu, by nauka zawodu pokrywała się z występującymi u nich i rozwiniętymi w szkole dodatnimi odchyleniami. Z kolei ważne jest zapewnienie pracy w wyuczonym zawodzie. Chodzi przy tym nie tylko o znalezienie miejsca pracy i zatrudnienie, lecz o przeprowadzenie adaptacji pod opieką specjalisty i późniejsze czuwanie, by niepełnosprawni nie byli przesuwani przez zakład pracy do nowej, nie znanej im i nie wyuczonej pracy. I wreszcie zagadnienie ostatnie to dobra organizacja samego procesu kształcenia zawodowego, tj. opracowanie prawidłowych programów nauczania, zaopatrzenie pla-

cówek w potrzebne warsztaty, odpowiednio urządzone stanowiska, materiały do pracy i zaangażowanie dobrze przygotowanych nauczycieli-instruktorów.

Prawidłowe rozwiązanie wyszczególnionych do tej pory zagadnień pozwoli niepełnosprawnym na osiągnięcie dobrych, równych, a czasami nawet wyższych od osób normalnych wyników pracy. Umożliwi to im uzyskanie analogicznych jak u ludzi pełnosprawnych materialnych i kulturalnych warunków życia. Możliwe stanie się wówczas pełne odzyskanie wiary we własne siły i możliwości, zniknie gnębiące ich poczucie małej wartości, pojawi się chęć doskonalenia — nastąpi pełna rehabilitacja ludzi niepełnosprawnych niosąca im normalną pracę i życie w społeczeństwie w atmosferze zadowolenia i szczęścia.

III

Wspólne również są, jak zaznaczyłam, zasady, generalne wytyczne dotyczące postępowania wychowawczego z różnymi kategoriami niepełnosprawnych dzieci. Omówmy najważniejsze spośród tych zasad warunkujące pożądane rezultaty pracy nauczycieli, rodziców, całej rodziny i szerszego środowiska.

1. **Dobra znajomość dziecka.** Uświadomienie przede wszystkim przez nauczycieli i rodziców nie tylko jego aktualnych trudności i ograniczeń, ale też i możliwości rozwojowych. Dostrzeganie w dziecku zmian zachodzących w rozwoju pod wpływem oddziaływania zwłaszcza szkoły i rodziny. Szczególną rolę odgrywa tu dobra (teoretyczna i praktyczna) znajomość dzieci przez nauczycieli. Oni bowiem współpracując z rodzicami winni sugerować im, a nawet dostarczać odpowiednią literaturę, prowadzić z nimi pogadanki i indywidualne rozmowy, uczyć praktycznego rozpoznawania występujących u dzieci odchyleń rozwojowych. Wskazywać na płynące stąd trudności w nauce i w życiu oraz uczyć sposobów przyjścia im w tym względzie z konkretną pomocą.

2. **Organizacja prawidłowego oddziaływania otoczenia,** zwłaszcza szkoły i domu, a nawet i dalszego otoczenia na dziecko. Należy przede wszystkim dążyć, by dziecko z jego ujemnymi i dodatnimi odchyleniami zostało, w atmosferze przyjaźni i ciepła, zaakceptowane przez rodzinę, szkołę, kolegów i dalsze otoczenie, jako jego naturalny i pełnoprawny członek. Powinno ono, jak inni członkowie, mieć swe określone zadania, obowiązki i prawa, swój pozytywny udział w dążeniach i osiągnięciach, w troskach, kłopotach i radościach — w przeżyciach domu, szkoły, kolegów i otoczeniu. Konieczne jest zapewnienie omawianym dzieciom właściwych, naukowo uzasadnionych warunków bytu, zwłaszcza w zakresie odżywiania, mieszkania i higieny. Nie chodzi przy tym o warunki bardzo dobre, cieplarniane, które często nie są korzystne dla rozwoju tych dzieci, lecz o takie, które zapewnią im zdrowie, pełny rozwój sił fizycznych i psychicznych oraz będą pobudzały do aktywnej postawy, działalności w oto-

czeniu. Nie należy zwłaszcza w nadmiernej trosce o dziecko wykonywać za nie dostępnych mu prac codziennych, lecz w miarę pomagając uczyć je prawidłowego ich wykonania.

Ponadto przy organizacji oddziaływania środowiska na niepełnosprawne dzieci szczególnie istotne jest usuwanie z otoczenia czynników hamujących, a nasilanie stymulujących, pobudzających i ukierunkowujących ich aktywność i rozwój zwłaszcza w toku codziennego życia domowego. Ważne jest tu stwarzanie sytuacji umożliwiających poznawanie zjawisk występujących w bliższym i dalszym otoczeniu. Należy zadbać o wystarczająco częsty kontakt z tymi zjawiskami, o to, by poprzez wszechstronną ich obserwację za pomocą sprawnie funkcjonujących zmysłów mogły nie tylko je poznać, lecz i poprzez obcowanie z nimi nauczyć się właściwego stosunku do nich i korzystania z nich w życiu. Równocześnie należy jednak dyskretnie czuwać, by ewentualne trudności i niepowodzenia nie zniechęciły dzieci do dalszych wysiłków w tym kierunku, nie zahamowały tych poczynań i tym samym nie osłabiły przejściowo całego procesu rozwojowego. Nie należy zwłaszcza stosować zadań zbyt trudnych.

3. **Dostarczanie właściwych treści** nauczania i wychowania. Oznacza to konieczność doboru dostarczanych treści do wieku i aktualnego stanu rozwoju dzieci w różny sposób i w różnym stopniu niepełnosprawnych, upośledzonych. Szczególną rolę powinien odgrywać tu nauczyciel. On dzięki swemu specjalistycznemu przygotowaniu do pracy z takimi dziećmi powinien dobierać nie tylko odpowiednie treści do nauki w szkole, lecz i wskazywać rodzicom, na które spośród otaczających dzieci zjawisk i w jakim zakresie oraz jakie formy postępowania mają zwracać szczególną uwagę w poszczególnych okresach życia.

4. **Dobór skutecznych form pracy.** Szczególną uwagę należy zwrócić na dobór i rozbudowę atrakcyjnych form pracy interesujących dzieci w ich wieku i okresie rozwojowym. Dotyczy to nie tylko zajęć szkolnych, lecz w równej mierze, a może nawet przede wszystkim zajęć pozalekcyjnych, pozaszkolnych i prowadzonych w domu. I tu znów szczególną rolę odgrywa postawa nauczyciela. Jego zadaniem jest wskazanie rodzicom i wychowawcom bogactwa atrakcyjnych form pracy i wypoczynku, zabawy i sportu. Szczególnie ważne jest zwrócenie uwagi na możliwości trudnej dla tych dzieci, często nudnej pracy. Przydatne tu bywa nie tylko wplatanie zabaw, gier, rebusów, zagadek, słuchanie piosenek, muzyki, opowiadań płynących z radioodbiorników, lecz i opowiadań starszych, a nawet samych dzieci o zabawnych i wesołych zdarzeniach, fantastycznych przygodach itp. Podobnie wspólny śpiew dzieci w czasie wykonywania pracy mechanicznej, nie wymagającej koncentracji uwagi ani myśli nad sposobem jej wykonania, zapobiega znużeniu i przemęczeniu dzieci.

Ponadto pożądane, konieczne wprost jest uświadomienie, że dla rozwoju dzieci niepełnosprawnych szczególne znaczenie ma podkreślanie, uwypuklenie ich sukcesów, nawet małych, nieznacznych osiągnięć. Uśmiech, pochwała, czasami nagroda, uwypuklenie tego, co jest dobrze

zrobione wobec innych, łagodne wskazanie występujących jeszcze niedociągnięć, uświadomienie, w jaki sposób mogą im zapobiegać, i wyrażenie przekonania ze strony rodziców, nauczycieli, że następnym razem będzie lepiej, są bez porównania większym motywem dalszych wysiłków i prób w dążeniu dziecka do celu niż groźby i kary. Pierwsze wzmacniają wiarę we własne siły i możliwości oraz zachęcają do dalszych poczynań, drugie odbierają wiarę i chęci, hamują postęp i rozwój ich. Dlatego na pozytywne potwierdzanie nawet małych osiągnięć zachęcających do dalszych wysiłków, a nie na uwypuklanie i piętnowanie braków zarówno nauczyciele, jak i rodzice w pracy z omawianymi dziećmi powinni zwracać szczególną uwagę.

5. **Harmonijna współpraca** szkoły, domu, środowiska kolegów i dalszego otoczenia celem zapewnienia jednokierunkowego oddziaływania rehabilitacyjnego na różnego rodzaju niepełnosprawne dzieci jest ostatnim czynnikiem, na który tutaj chcę jeszcze zwrócić uwagę. I w tym wypadku wiodącą rolę instruktora i koordynatora tego oddziaływania powinien znów przejąć nauczyciel uczący te dzieci w szkole. On powinien ustalać właściwy stosunek kolegów do tych dzieci w klasie, instruować rodziców, w jaki sposób mają odnosić się do swych dzieci niepełnosprawnych i oddziaływać na nie w domu. Powinien wskazać, w jaki sposób i jakich mają dobierać, usuwać lub zmieniać kolegów dla dziecka w otoczeniu domowym i wpływać na ich postępowanie. W jaki sposób wreszcie mają kształtować postępowanie znajdujących się w otoczeniu osób dorosłych w stosunku do niepełnosprawnego dziecka. Takie jednolite postępowanie nie tylko zapobiega często występującym w praktyce ujemnym oddziaływaniom środowiska dezorganizującym wpływ szkoły, lecz przedłuża i wzmacnia oddziaływania prawidłowe — zwiększa szanse osiągnięcia zamierzonego celu.

*

Na zakończenie, nawiązując do podanych we wstępie uwag, należy stwierdzić, że wykorzystywanie omówionych zasad postępowania przez nauczycieli szkół specjalnych i normalnych nauczających dzieci niepełnosprawne i przez rodziców w codziennej pracy warunkuje w istotny sposób, lecz nie jest wystarczające do osiągnięcia pełnych, możliwych do uzyskania rezultatów. Konieczne jest jeszcze do tego stosowanie odpowiednich metod i środków dydaktycznych w procesie ich kształcenia. Nie można w ten sam sposób nauczać i rozwijać dzieci niewidome, głuche, kalekie, upośledzone umysłowo i normalne nie posiadające tych upośledzeń. Do pracy tej potrzebna jest jeszcze pewne specyficzna wiedza, w zakresie odpowiedniego kierunku pedagogiki specjalnej, jak: tyflopedagogika (pedagogika niewidomych), surdopedagogika (pedagogika głuchych), oligofrenopedagogika (pedagogika upośledzonych umysłowo), pedagogika kalek itp. Wiedzę tę jednak jako obszerną i szczegółową muszą oni zdobyć na uniwersytetach lub dokształcając się w toku pracy w szkole.

WITOLD KUSIŃSKI
WARSZAWA

FILOZOFIA PRZEDMIOTU — FILOZOFIA ZAWODU

(w sprawie doskonalenia i modernizacji kształcenia kandydatów na nauczycieli)

Tytuł artykułu jest może nieco prowokujący czy też mało precyzyjny. Nie powinno to jednak być potraktowane jako mankament. Opracowanie dotyczy niezmiernie aktualnego problemu przygotowania kadry dla szkół. Chodzi w nim jednak nie tyle o rozstrzygnięcie podstawowych kwestii przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego, co o publiczne przedstawienie uwag, które powinny stać się przedmiotem refleksji i przemyśleń i które służyć powinny uformowaniu u osób zajmujących się kształceniem nauczycieli, a także u samych nauczycieli i kandydatów przygotowujących się do tego zawodu systemu poglądów na temat sposobów kształcenia nauczycieli i funkcji, jakie oni spełniają i spełniać będą w ciągle zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Słowo „filozofia" użyte w tytule rozumieć należy szeroko, jako formę świadomości społecznej, opartej na gruntownej znajomości psychologii, pedagogiki, socjologii, metodyk nauczania i ogólnej metodologii, a odnoszących się do poglądów, wyobrażeń, przekonań, podejść i działań w dziedzinie nauczania.

W czasach dzisiejszych, w procesie przygotowywania młodego pokolenia do życia i różnorakiej działalności społecznej, wielką rolę odgrywają nauczyciele. W wielu publikacjach [1], traktujących o różnych problemach i aspektach nauczania i wychowania w czasach dzisiejszych i w przyszłości wiele uwagi poświęca się problemom przygotowania odpowiednich kadr dla potrzeb szkoły. Od nauczycieli bowiem jako jednego z kilku, a równocześnie podstawowego czynnika procesu kształcenia zależy, w jakim stopniu proces ten będzie skuteczny i zgodny z potrzebami ciągle zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Należy z przykrością stwierdzić, że w Polsce, w okresie powojennym, mimo znacznych wysiłków różnych instytucji i zespołów ludzkich nie rozwiązano w sposób zadowalający problemu kształcenia nauczycieli. Ani nie rozstrzygnięto teoretycznie koncepcji profilu kształcenia pedagogicznego i metodycznego nauczycieli (choć w tej dziedzinie zgromadzono sporo doświadczeń), ani też nie przyjęto trwałych rozwiązań organizacyjnych. Rozwiązania organizacyjne kształcenia nauczycieli, wprowadzane w życie, a będące próbami zaspokajania istniejących potrzeb, były bardzo krótkotrwałe i chyba w niewielkim stopniu zweryfikowane w praktyce. Początkowo nauczycieli dla szkół podstawowych i zasadniczych kształcono w liceach pedagogicznych. Nauczycieli dla średnich szkół ogólnokształcących przygotowywały wyższe uczelnie. Po krótkotrwałym okresie istnie-

[1] Por. choćby Thomas J.: Edukacyjne problemy współczesnego świata. PWN. Warszawa 1980; No Limits to Leferming. VII Raport Krymski. Pergamon Press 1979; Kupisiewicz Cz.: Przemiany edukacyjne na świecie. WP, Warszawa 1978; Wroczyński R.: Edukacja permanentna. PWN. Warszawa 1978; Husen T.: Oświata i wychowanie w roku 2000. Warszawa 1974.

nia poczynając od 1954 r. licea pedagogiczne uległy likwidacji. Nie dokonano teoretycznej oceny ich osiągnięć i niedostatków. Stanowić to może (a nawet powinno) przedmiot zainteresowań historyków edukacji narodowej. Na razie problem ten czeka, aż ktoś zainteresuje się nim i podejmie prace badawcze.

Podobny, jak licea pedagogiczne, los spotkał studia nauczycielskie istniejące w okresie 1954—1972. Po kilku, w najlepszy przypadku, kilkunastu latach studia nauczycielskie ustąpiły miejsca Wyższym Szkołom Nauczycielskim, których w roku akademickim 1973/74 było 14. W krótkim czasie część WSN przekształcono w Wyższe Szkoły Pedagogiczne, a część zlikwidowano. Warto, sądzę, przypomnieć, że bezpośrednio po wojnie utworzono kilka wyższych szkół pedagogicznych, z których do chwili obecnej egzystuje tylko WSP im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, inne uległy likwidacji bądź wchłonięte zostały przez uniwersytety. Na początku lat pięćdziesiątych utworzona została WSP w Opolu, w latach sześćdziesiątych — w Rzeszowie, a w latach 1973—74 utworzono na bazie Wyższych Szkół Nauczycielskich osiem nowych WSP — w Bydgoszczy, Częstochowie, Kielcach, Olsztynie, Siedlcach (od 3 lat Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Rolnicza, przygotowująca kadry dla średnich szkół rolniczych), Słupsku, Szczecinie i Zielonej Górze. Tak więc obecnie dla potrzeb szkolnictwa podstawowego i średniego ogólnokształcącego przygotowuje nauczycieli 10 WSP oraz większość wydziałów uniwersytetów. Istniejącą sytuację w dziedzinie kształcenia nauczycieli można by uznać za zadowalającą. Dziesięć wyższych szkół pedagogicznych i dziewięć uniwersytetów niewątpliwie może sprostać zadaniom przygotowania odpowiedniej ilości nauczycieli, z których każdy zgodnie z ustaleniami z 1972 r. powinien mieć ukończone studia wyższe i tytuł magistra. Rzeczywistość nie jest jednak w pełni zadowalająca. Wprawdzie wypracowano podstawowe wzorce i rozwiązania, nie uformowano jednak całościowego, zwartego systemu kształcenia nauczycieli dla szkół podstawowych i średnich (kształcenie nauczycieli dla szkół zawodowych jest zagadnieniem odrębnym, wymagającym specjalnego potraktowania).

Jedną z podstawowych przyczyn istniejącego stanu jest ciągnąca się od dawna dyskusja, a nawet spór — kto nauczycieli ma przygotowywać — WSP czy uniwersytety. Dyskusja ta jest wyraźnie jałowa i mimo że trwa już długo, nie przyczyniła się do rozwiązania istniejących i ciągle aktualnych problemów kształcenia kadr dla szkolnictwa, sytuację komplikuje to, że obok mniej czy bardziej racjonalnych argumentów do głosu dochodzą niekiedy emocje uwarunkowane przez partykularyzmy resortowe.

Oczywiste jest, że w kształceniu nauczycieli WSP odgrywać powinny pierwszoplanową rolę. Są bowiem głównie do tego powołane. Nie można jednak umniejszać roli uniwersytetów w tym dziele. Uniwersytety, co jest zrozumiałe, kształcą swych studentów nie tylko dla potrzeb szkoły. Nie przekonywające i na pewno nieprawdziwe są twierdzenia niektórych pracowników uniwersytetów i wyższych szkół pedagogiczych, że kształ-

cenie nauczycieli na uniwersytetach jest ich działalnością uboczną czy też jednym z wielu, i to drugorzędnym celem.

Sądzę, że miast dyskusji i sporów, które w istocie niczemu nie służą, należy doprowadzić do współdziałania całych grup pracowniczych obu typów uczelni (a także przedstawicieli innych typów szkół, które przygotowują kadry nauczycielskie dla średnich szkół zawodowych) do wymiany doświadczeń i w rezultacie rozwiązania podstawowego problemu — kogo i jak kształcić na nauczyciela, aby wyniki były zadowalające ze społecznego punktu widzenia.

Sprawa naboru kandydatów na studia nauczycielskie jest jedną z bardziej istotnych przy rozpatrywaniu problemu doskonalenia i modernizacji kształcenia przyszłych nauczycieli. Wybór kierunków studiów przez absolwentów szkół średnich jest sprawą osobistą każdego z nich. Często wybór ten jest swoistym odruchem naśladowania działania przyjaciół czy kolegów, niekiedy presji lub kalkulacji odnośnie tego, co jest łatwiejsze, a co trudniejsze, co jest bardziej wygodne, a co mniej. Chodzi zaś o to, aby wybór ten był dokonywany z dużą dozą świadomości obowiązków i roli nauczyciela w społeczeństwie. Jest to istotne również z tego względu, że wśród części społeczeństwa polskiego uformował się pogląd, że na studia nauczycielskie (głównie na uniwersytety, ale i do WSP) idzie młodzież mniej zdolna i słabiej przygotowana. Co gorsza, pogląd ten wygłaszają również niektórzy nauczyciele akademiccy. Pogląd czy sąd ten jest niesprawiedliwy, oparty bardziej na impresjach i odczuciach niż na solidnym rozpoznaniu sytuacji. Na studiach nauczycielskich spotyka się młodzież słabo przygotowaną i nie nadmiernie zdolną — spotyka się jednak także ludzi wybitnie zdolnych i przygotowanych wzorowo.

W celu udoskonalenia naboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego należałoby poczynić wysiłki, by dotrzeć do młodzieży z odpowiednią informacją przed ukończeniem szkoły średniej i wyborem kierunku dalszego kształcenia, a także dokonać właściwego wyboru kandydatów na etapie klasyfikacji zgłaszających się na studia wyższe. Istotną rolę w tym zakresie odegrać mogą nauczyciele w szkołach średnich, zwłaszcza wychowawcy ostatnich klas, jak również komisje kwalifikacyjne w uczelniach wyższych. Chodzi o to, aby wybrać ludzi o odpowiednich predyspozycjach fizycznych i psychicznych, mających zamiłowanie do działania z młodzieżą i do działania z grupą (mogą to być ludzie z lekko zarysowanymi skłonnościami przywódczymi) i umiejący umotywować swoje działania. Nauczycielem powinien zostać nie ten, kto uważa, że chce nim zostać, ale ten, kto nim zostać powinien ze względu na swe walory umysłowe, psychiczne i moralne. Takie rozwiązanie nie jest jednak aktualnie możliwe. Składa się na to cały splot warunków, których źródła tkwią w systemie wynagradzania nauczycieli, w pozycji i prestiżu społecznym tej grupy ludzi, w sposobie kształcenia młodzieży i formowaniu jej postaw i motywacji. Warto i należy jednak pamiętać, że nabór kandydatów na studia nauczycielskie w znacznym stopniu określa przyszłe efekty

kształcenia i przyszłą przydatność zawodową absolwentów tych studiów. Tak jak przyszły plon zależy od jakości ziarna siewnego, przygotowania gleby i sposobu pielęgnacji — tak nauczanie zależy od wiedzy merytorycznej nauczycieli akademickich, ich przygotowania dydaktycznego i podatności na nauczanie młodzieży.

Walory umysłowe i moralne kandydatów na studia nauczycielskie w dużym stopniu wpływają na sposób kształcenia, dobór stosowanych podejść i technik kształcenia, a także rozmiary wysiłku ukierunkowanego na uzyskanie należytych rezultatów kształcenia.

Jeżeli przyjmiemy, że rozwiązania organizacyjne i poziom przygotowania młodzieży do studiów oraz motywacje wyboru kierunków studiów są danymi, na które zespoły kształcące kandydatów na nauczycieli mają wpływ ograniczony, to w sferze ich (zespołów kształcących) szczególnego zainteresowania znaleźć się musi problem, jak kształcić, aby uzyskać w maksymalnym stopniu zadowalające wyniki. Z badań przeprowadzonych przez zespół pod kierunkiem doc. Stefana Słomkiewicza [2] wynika, że absolwenci nauczycielskich kierunków szkół wyższych, rozpoczynający pracę w zawodzie nauczyciela, są na ogół dobrze przygotowani w zakresie wiedzy merytorycznej swego przedmiotu i w zakresie metodyki szczegółowej (przedmiotowej), mają natomiast istotne braki z zakresu wiedzy metodycznej ogólnej. Badania te wykazały również, iż zadowalający jest poziom samokształcenia, choć stwierdzić należy, że odnotowano szereg (niezbyt wprawdzie liczny) przypadków braku zainteresowania samokształceniem.

Lepsze przygotowanie przedmiotowe niż ogólnodydaktyczne nie powinno budzić nadmiernego niepokoju. Dobrym nauczycielem nie zostaje się po przyswojeniu odpowiedniego kwantum wiedzy teoretycznej. Do tego niezbędne są również albo przysłowiowa „iskra boża", albo doświadczenie. Uzdolnienia, owa „iskra boża", wsparte wiedzą teoretyczną, dają w efekcie artystę (w zawodzie nauczycielskim też są artyści), natomiast wiedza teoretyczna sprzężona z doświadczeniem tworzą pożytecznego rzemieślnika, który, jeżeli wykonuje swe powinności sumiennie, z należytą refleksją, staje się mistrzem i nie ustępuje często owym nielicznym artystom.

Problemem wymagającym rozwiązania w pierwszej kolejności przy zastanawianiu się nad doskonaleniem kształcenia kandydatów na nauczycieli jest — „kogo kształcimy — nauczyciela konkretnego przedmiotu, czy po prostu nauczyciela?". Nie jest to problem wydumany. Należy bowiem mieć na uwadze, że czasokres kształcenia (czas trwania studiów) jest ograniczony (określony), a rozmiary wiedzy przedstawianej do przyswajania kandydatom na nauczyciela co najmniej bardzo duże, nie określone jest na ogół miejsce jego przyszłej pracy, nie wiadome jest również,

[2] Słomkiewicz St.: Funkcjonowanie zawodowe absolwentów nauczycielskich kierunków studiów. Warszawa 1980 (maszynopis powielony).

czy będzie on nauczał tylko „swego" przedmiotu, czy też będzie musiał nauczać innych przedmiotów, do których został tylko przysposobiony. Mimo szeregu niejasności odnośnie zatrudnienia i sposobu przyszłego wykorzystania absolwentów studiów nauczycielskich wydaje się uzasadnione przyjęcie następujących rozwiązań. Najpierw należy ich kształcić w wybranej dziedzinie wiedzy (kształcenie przedmiotowe), a następnie przygotowywać do zawodu nauczycielskiego, wyposażając w wiedzę metodyczno-przedmiotową i ogólnopedagogiczną. Wprawdzie wszyscy nauczający w szkołach są nauczycielami, ale równocześnie i przede wszystkim są nauczycielami określonego przedmiotu. Polecając komukolwiek wykonanie jakiegoś działania określamy, co ma robić, a dopiero w drugiej kolejności instruujemy (o ile wykonujący nie wie, jak to robić), jakie czynności i podejścia należy stosować, aby uzyskać należyte rezultaty.

Akceptacja przedstawionego rozwiązania rzutować powinna na poczynania organizacyjne procesu kształcenia — najpierw należy kandydatów na nauczycieli należycie przygotować w zakresie określonej dziedziny wiedzy (matematyki, fizyki, geografii, języka polskiego itd.), a następnie w wiedzy metodyczno-przedmiotowej i ogólnopedagogicznej. Przy tym należy mieć na uwadze, że przygotowanie przedmiotowe kandydatów na nauczycieli nie może być gorsze niż przygotowanie tzw. specjalisty z danej dziedziny wiedzy — musi natomiast być inne. Specjalista na bazie przygotowania ogólnego w zakresie wiedzy matematycznej, historycznej, geograficznej czy biologicznej itp. zdobywa znacznie pogłębioną wiedzę w wybranej dziedzinie matematyki (np. topologii, trygonometrii, teorii mnogości), historii (np. historii starożytnej Grecji, wojskowości lub kultury), geografii (np. geografii przemysłu, geomorfologii, geografii zaludnienia), biologii (np. biologii molekularnej, genetyki, zoologii itp.), natomiast nauczyciel matematyki, historii, geografii, biologii itp. powinien zyskać dobre pogłębione przygotowanie w zakresie ogólnomatematycznym, ogólnohistorycznym, ogólnegeograficznym, ogólnobiologicznym itp. Nauczyciel przedmiotu może oczywiście realizować swoje pasje zajmując się wybraną dziedziną czy problemem z algebry, wieków średnich, geografii społecznej itp., musi jednak wprowadzać swych wychowanków w tajniki przedmiotu rozumianego szeroko. Przyjęcie takiego rozwiązania pozwala nam przejść do omawiania zagadnień zamaskowanych w tytule artykułu.

Nauczanie w szkole realizowane jest w układzie przedmiotowym. Rzutuje to na określone rozwiązania organizacyjne — strukturę programów, tworzenie pracowni, wyposażenie szkół w odpowiednie pomoce dydaktyczne itp.

Kształcenie w układzie przedmiotowym nie zadowala wielu pedagogów i jest krytycznie oceniane przez opinię społeczną. Próby wprowadzania tzw. przedmiotów integrujących są widomym przykładem owej krytycznej oceny. Na razie jednak uzyskiwane wyniki nie są w pełni przekonywające. Do programów nauczania wprowadza się bowiem nowe przedmioty,

których zakres tematyczny nie jest precyzyjnie określony, przedmioty nie związane z doświadczeniami nauczycielskimi i dotychczasową praktyką szkolną. Nauczanie owych integrujących przedmiotów napotyka trudności, brak bowiem odpowiednio przygotowanych nauczycieli, nie ma podręczników i pomocy dydaktycznych, nie określone jest przeznaczenie owych integrujących przedmiotów w praktyce społecznej. W efekcie miast integracji następuje lub nastąpić może zwiększenie obciążenia czasu ucznia i dalsza dezintegracja jego wiedzy.

Przeciwdziałać istniejącej i pogłębiającej się dezintegracji można albo przez zmianę sposobu kształcenia — tj. przejścia do rozwiązywania na zajęciach problemów lub zadań zbliżonych w swych treściach do sytuacji występujących w rzeczywistości — co mogłoby być możliwe na studiach wyższych lub w starszych klasach szkoły średniej, ale nie w nauczaniu początkowym; albo też należy udoskonalić czy usprawnić sposób kształcenia nauczycieli przede wszystkim przez zwrócenie uwagi i utwierdzenie w świadomości przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego potrzeby dostrzegania ontologicznych i teoriopoznawczych aspektów w nauczanym przedmiocie, a także przez wdrożenie kandydatów na nauczycieli do zaszczepiania tej potrzeby ich przyszłym wychowankom.

Nauka rozumiana jako system pojęć, twierdzeń i hipotez będących wytworem odkrywczej działalności badawczej, a odnoszącej się do przyrody, społeczeństwa i myślenia jest jedna. Podział nauki na dyscypliny jest konsekwencją ogromu zgromadzonych informacji i nieograniczonego bogactwa metod wykorzystywanych do poznawania otaczającej nas rzeczywistości. Ma to również swe odbicie instytucjonalne w postaci wyodrębnionych szkół, wydziałów, instytutów, katedr itp. oraz funkcjonalne (zróżnicowane podejścia i metody nauczania). W szkołach podstawowych i średnich uzewnętrznia się to przede wszystkim w wyodrębnionych samodzielnych przedmiotach nauczania.

Nauczyciel w przeciwieństwie do specjalisty z określonej dziedziny lub dyscypliny naukowej (np. biologii, filologii, matematyki, fizyki lub geografii) nie musi w sposób zawężony, ale pogłębiony wnikać w szczegóły wybranego zjawiska lub procesu (np. procesu trawienia u zwierząt, fotosyntezy u roślin, procesu denudacji przy analizie rzeźby terenu lub tajniki słowotwórstwa), nie musi też umieć w szczegółach stosować określonych metod, podejść i technik badawczych. Równocześnie jednak nauczyciel musi mieć należyte wyobrażenie o „swoim" przedmiocie nauczania, zakresie znaczenia tego przedmiotu, jego strukturze wewnętrznej, elementach składających się na ową strukturę, związkach i współzależnościach poszczególnych elementów oraz o miejscu tego przedmiotu w systemie nauki (wiedzy).

Dobry nauczyciel to taki nauczyciel, który ma świadomość i umie to zaszczepić w świadomości uczniów, że nauczając biologii, historii, geografii lub matematyki zapoznaje swych wychowanków z wybranymi elemen-

tami otaczającej nas rzeczywistości przyrodniczej i społecznej oraz prawidłowościami, które tą rzeczywistością rządzą. Równocześnie musi sobie i swym wychowankom uświadamiać, że zespół przekazywanych wiadomości, pojęć, terminów, opisów itd. z zakresu danego przedmiotu nauczania jest tylko częścią wiadomości o świecie, w którym żyjemy. Często uczniowie zdobywają wiadomości i umiejętności z tego lub innego przedmiotu w formie zbioru informacji mniej lub bardziej izolowanych. Przykro jest o tym mówić, ale też nierzadko nauczyciele ograniczają się do przekazania swym uczniom określonej sumy wiadomości, nie ujawniając, że tworzą one zwartą całość i że są elementami złożonej struktury wiedzy. Niejednokrotnie wiedza przedmiotowa zdobywana w poszczególnych klasach funkcjonuje samodzielnie, a nie jako element wiedzy ogólnej.

Jednym z podstawowych obowiązków nauczyciela jest dobre rozumienie określeń, definicji, pojęć i relacji zachodzących między nimi. Wł. Tatarkiewicz twierdził, że podstawowym obowiązkiem filozofa jest ciągłe porządkowanie i doskonalenie systemu pojęć. Sądzę, że można twierdzić, iż jest to podstawowy obowiązek wszystkich, którzy zajmują się nauką i nauczaniem. Na przykład nauczyciel geografii musi rozumieć i przekonywająco objaśnić swym wychowankom określenie przedmiotu geografii, które znajdzie powiedzmy w wydanym przez L. Dudleya Stampa słowniku terminów geograficznych (A. Glossary of Geographical Terms), a które brzmi „geografia jest nauką o rozmieszczeniu i wzajemnych oddziaływaniach zjawisk na powierzchni Ziemi" lub że „jest to nauka o zjawiskach i procesach istniejących, dokonujących się w powłoce geograficznej Ziemi". Przy tym nie chodzi tu o werbalne wyjaśnienie przytoczonych definicji. Nauczyciel musi mieć świadomość, że kiedy mówi o rzekach Afryki, zmywach i zsuwach, przyroście naturalnym w Angoli czy regionalizacji Australii — mówi nie tylko o tych konkretnych jednostkowych faktach, zjawiskach lub procesach, ale także o zjawiskach i procesach dokonujących się w powłoce geograficznej Ziemi czy po prostu w otaczającym nas świecie i że między nimi istnieją, czasami bezpośrednie, a czasami bardzo pośrednie związki. Przy tym należy pamiętać, że nauczyciel nie tylko powinien mieć świadomość, ale że także powinien zaszczepić tę świadomość swym wychowankom.

Sądzę, że mniej byłoby dyskusji o potrzebie tworzenia przedmiotów integrujących, gdyby nauczyciele w sposób należyty przyswoili sobie wiedzę o strukturze „swego" przedmiotu nauczania, jego miejscu w systemie nauki i jego roli w poznawaniu świata i przystosowywaniu elementów tego świata do potrzeb społecznych.

Zdobywszy należytą wiedzę w zakresie wybranej dyscypliny i uformowawszy pogląd na przedmiot nauczania, jego zakres i miejsce w systemie wiedzy o świecie, kandydat na nauczyciela może przystępować do zdobywania umiejętności przekazywania owej wiedzy, a więc zdobywania umiejętności nauczycielskich. Przedstawiony sposób rozwiązania nie ozna-

cza, jak ktoś mógłby pomyśleć, iż sugerowany jest podział w czasie — powiedzmy trzy lata kształcenia przedmiotowego, a następnie dwa lata kształcenia ogólnopedagogicznego i metodycznego. Kształcenie przedmiotowe może być zbieżne w czasie z kształceniem metodycznym i ogólnopedagogicznym. Świadomość kandydata na nauczyciela musi jednak, bez mała, tak być formowana, jak świadomość średniowiecznego kupca — „aby być dobrym kupcem, nie wystarczy umieć dobrze targować się, trzeba przede wszystkim mieć towar". W praktyce szkolnej owym towarem jest wiedza przedmiotowa, przygotowanie metodyczne i ogólnopedagogiczne natomiast — to „umiejętności handlowe" nauczyciela.

Aby być dobrym nauczycielem, kandydat do tego zawodu musi przyswoić sobie specjalną „filozofię". Zagadnienie naczelne to należyte zrozumienie funkcji nauczyciela i treści pojęcia „proces nauczania — uczenia się". Nauczanie — uczenie się to specyficzny stosunek, jaki zachodzi między nauczycielem i uczniem. Stosunek ten nie polega, jak niektórzy sądzą, jedynie na przekazywaniu wiadomości faktograficznych i umiejętności rozumowych i czynnościowych. Nauczanie nierozdzielnie połączone jest z wychowaniem, z kształtowaniem postaw, charakteru, systemu wartości, z formowaniem światopoglądu. Nauczanie to przygotowanie do życia w przyrodzie i w społeczeństwie, i ze społeczeństwem.

Być nauczycielem może tylko ten, kto stara się rozumieć innych ludzi, kto do tych ludzi ma pozytywny stosunek. Dobrym nauczycielem może być tylko ten, kto nie tylko dużo wie i umie poprawnie i przekonywająco przekazywać wiadomości, ale również lubi swych uczniów — swych wychowanków.

Należyte spełnianie obowiązków nauczycielskich wymaga dobrego opanowania wiedzy z zakresu metodyki nauczania, pedagogiki ogólnej, historii wychowania, psychologii (zwłaszcza psychologii rozwojowej, psychologii myślenia, uczenia się, procesów poznawczych i osobowości), podstaw socjologii i innych nauk społecznych. Przy tym wiedza z zakresu wymienionych dyscyplin tworzyć powinna zwarty system, który nauczyciel będzie wykorzystywał jako zespół podejść i technik czy też swoiste narzędzie służące do oddziaływania na wychowanków i trafiania do ich intelektu i uczuć.

Obowiązki, które bierze na swe barki nauczyciel, są ogromne. Jest on swego rodzaju inżynierem ludzkich umysłów i charakterów. Aby dobrze spełniał swe obowiązki, musi posiadać odpowiednio dużą wiedzę i należyte umiejętności, a także mieć mocny charakter. Zadaniem osób kształcących nauczycieli jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także ukształtowanie u nich prospołecznej postawy, ukształtowanie skłonności do refleksji i samooceny i wyrobienie potrzeby samodoskonalenia się. Bardzo ważne jest doskonalenie każdego procesu, w doskonaleniu ludzi konieczne jest, aby doskonalenie było sprzęgnięte z samodoskonaleniem. Tylko w takiej sytuacji efekty mogą być zadowalające.

KAZIMIERZ PODOSKI
GDAŃSK

UWARUNKOWANIA WYRÓWNANIA STARTU SZKOLNEGO MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ

Problem potrzeby wyrównania startu szkolnego całej młodzieży niezależnie od miejsca jej zamieszkania jest słusznie podnoszony stale tak przez teoretyków, jak i praktyków — działaczy oświatowych. Uznając w pełni jego aktualność i słuszność zwraca się w Polsce uwagę na fakt, że w gruncie rzeczy w latach siedemdziesiątych nie osiągnięto w tej dziedzinie istotniejszego postępu. Miało miejsce szybkie wprowadzanie systemu zbiorczych szkół gminnych, często bez oglądania się na to, czy istnieją warunki dla poprawy warunków nauczania. Wystąpiły równocześnie istotne zahamowania w realizacji inwestycji oświatowych, szczególnie silnie odczuwane w latach 1976—1980. Nie zdołano w sposób prawidłowy w wielu województwach rozwiązać sprawy dowożenia i dożywiania młodzieży, przez co dojazdy stały się uciążliwe, zwłaszcza w zimie, co niewątpliwie wywierało ujemny wpływ na efekty kształcenia, a także na stan zdrowia młodzieży. Zlikwidowano wiele małych szkół, nie licząc się z tym, że za kilka lat wystąpi ponowna fala wyżu demograficznego powodująca wzrost liczby dzieci i młodzieży w szkołach podstawowych.

Nie podejmując w tym miejscu szerszej analizy dotychczasowego rozwiązywania tego problemu, pragnę w niniejszym opracowaniu skoncentrować uwagę na sprawie aktualnych uwarunkowań rozwiązania tej sprawy w Polsce. Uwzględniać one muszą z natury rzeczy aktualną sytuację, działanie w okresie głębokiego kryzysu politycznego i społeczno-gospodarczego, w warunkach, gdy osiągnięcie stabilizacji gospodarki narodowej potrwać może lat kilka. Wydaje się przy tym konieczne wydzielenie tych uwarunkowań, które mogą być zależne bezpośrednio od władz oświatowych od takich, które zależą od całokształtu obiektywnie istniejącej okoliczności natury zewnętrznej.

Stoję na stanowisku, że konieczne jest podejmowanie intensywnych działań na rzecz osiągania postępu w zakresie wyrównywania omawianego startu, ale z drugiej strony uwzględniając realne warunki działania trzeba to traktować jako proces długotrwały, niemożliwy do zrealizowania bez wypełnienia szeregu warunków, o których będzie mowa w dalszej części opracowania.

Spośród nich na szczególną uwagę zasługują:

— szersze niż dotąd upowszechnienie wychowania przedszkolnego w zakresie pełnej opieki przedszkolnej,

— rozsądna przebudowa sieci szkolnej, przy doinwestowaniu zwłaszcza szkół zbiorczych i zapewnienie im niezbędnych warunków materialnych i wyposażeniowych dla działania, dostosowanie sieci do przemian systemu osadniczego,

— pełne rozwiązanie sprawy dowożenia i dożywiania młodzieży,

— zapewnienie dla szkół na obszarach wiejskich właściwej liczby nauczycieli o pełnych kwalifikacjach przy stworzeniu preferencji dla zatrudniania nauczycieli na tych obszarach,

— wzrost poziomu wykształcenia rodzin, podnoszenie ich aspiracji kształcenia dzieci, ożywianie działalności kulturalnej na terenie miejscowości wiejskich.

Zajmijmy się, chociaż krótkim, scharakteryzowaniem każdej ze wskazanych tu okoliczności.

W roku szkolnym 1980/81 na wsi było ok. 6 tys. przedszkoli, 2,7 tys. oddziałów przedszkolnych i 7,5 tys. ognisk przedszkolnych. Opieką przedszkolną objęte było 392,1 tys. dzieci, w tym 215,0 tys. w przedszkolach, 64,7 tys. w oddziałach przedszkolnych i 112,4 tys. w ogniskach przedszkolnych. Stopień upowszechnienia opieki przedszkolnej przedstawiał się następująco: dzieci 3-letnie — 115 na 1000 w tym wieku praktycznie tylko w przedszkolach, 4-letnie — 158 na 1000 również prawie wszystkie w przedszkolach, 5-letnie — 236, w tym w przedszkolach — 198, 6-letnie — 918, ale w przedszkolach tylko 336. Są to wskazówki znacznie niższe niż w miastach, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci w wieku 3—5 lat (3 lata — 374, 4 lata — 473, 5 lat — 520 i 6-letnie — praktycznie wszystkie). Jest możliwe, że część dzieci, których rodzice i opiekunowie zamieszkują w miejscowościach wiejskich, uczęszcza do przedszkoli w miastach, nie zmienia to jednak ogólnego niekorzystnego dla młodzieży wiejskiej obrazu. Wysokie upowszechnienie opieki przedszkolnej w wieku sześciu lat ma na wsi również przeważnie miejsce w oddziałach przedszkolnych lub ogniskach, gdzie czas przebywania w ciągu tygodnia jest znacznie krótszy niż w przedszkolu. Wyrównywanie warunków rozpoczynania nauki na obszarach wiejskich nie ma miejsca, a przecież poziom wykształcenia ludności jest tam znacznie niższy niż w mieście.

Na wsi dominują przedszkola jednoodziałowe, z danych uzyskanych w ramach szczegółowej inwentaryzacji przeprowadzonej w wybranych województwach wynika, że przeważająca część budynków przedszkolnych znajduje się w obiektach starych, pierwotnie przeznaczonych na inne cele. Aż 38,5% obiektów wziesiono przed 1918 rokiem, 21,4% w latach 1919—1946, 15,6% od 1945—1960 i 24,5% po roku 1960. Tylko 16% budynków wzniesiono z myślą o przeznaczeniu ich na przedszkola, resztę adaptowano w największym stopniu z dawnych małych szkół.

W 55% przypadków ogrzewanie było piecowe, w reszcie z reguły centralne. W gaz wyposażone było 23% obiektów. W ponad 82% przypadków ubikacje znajdowały się wewnątrz budynków. W ciepłą wodę wyposażone było 66% obiektów, natryski posiadało 11%. Umywalek brakowało w 15% obiektów.

Można mnożyć charakterystykę inwentaryzacyjną, jest faktem, że sytuacja nie jest dobra, braki są znaczne i chcąc upowszechnić możność

uczęszczania do przedszkola trzeba byłoby wykonać wiele inwestycji, przy czym z natury rzeczy przedszkola muszą być lokowane w rozproszeniu, w granicach możliwości dojścia, stąd muszą to być przeważnie obiekty niewielkie. Sprawę rozwoju wychowania przedszkolnego z punktu widzenia wyrównywania warunków startu uznać trzeba za istotną.

Zagadnienie przebudowy sieci szkolnej jest kolejnym elementem mającym istotne znaczenie dla osiągania postępów w wyrównywaniu warunków startu szkolnego. Stoję na stanowisku, że sama zasada zbiorczości nauczania musi być utrzymana, gdyż tylko w ten sposób zapewnić można nauczanie poszczególnych przedmiotów przez nauczycieli posiadających ku temu pełne kwalifikacje, a więc osiągać podobne efekty kształcenia jak w mieście. Utrzymując samą zasadę zbiorczości za słuszną uznać trzeba tendencję do tego, by ponownie organizować w niektórych miejscowościach wiejskich szkolne punkty filialne, a nawet takie punkty przekształcać w szkoły z klasami IV i I—VIII. Musimy tu brać pod uwagę, że w okresie gdy powoływano system gminnych szkół zbiorczych, mieliśmy do czynienia z sytuacją demograficzną, przy której w każdym roku mieliśmy do czynienia z mniejszą liczbą młodzieży w szkołach podstawowych. Obecnie wystąpiły ponownie zjawiska wyżu demograficznego powodujące, że obecnie kolejno każda pierwsza klasa jest liczniejsza niż poprzednio, ponowna fala wyżu demograficznego spowoduje, że za kilka lat liczba młodzieży w szkołach może ponownie powiększyć się o ok. 1 mln. Rodzi to nową sytuację z punktu widzenia kształtowania sieci oświatowej, potrzebę pewnego jej zagęszczenia. Nie można wszak uznać za uzasadnioną tendencji, by dzieci z klas nauczania początkowego musiały być dowożone do szkoły. W tym przypadku rozproszenie sieci szkolnej musi być większe niż w przypadku klas starszych.

Utrzymując zbiorczość kształcenia, trzeba obecnie w ramach prac terenowych organów administracji oświatowej jeszcze raz przeanalizować sytuację i dokonać niezbędnych korekt w planach przekształceń sieci oświatowej. Skłania do tego także fakt rezygnacji z wdrażania strukturalnej reformy systemu kształcenia przedłużenia nauczania w szkolnictwie ogólnokształcącym do lat dziesięciu. Powoływanie nowych szkół zbiorczych powinno być ograniczone wyłącznie do przypadków, gdy istnieje możliwość zapewnienia właściwych warunków nauczania, lepszych od tych, jakie były w tych szkołach, do których obecnie uczęszcza dana młodzież.

Za sprawę szczególnie istotną uznać należy doinwestowanie szkół zbiorczych. Z chwilą przystąpienia do tworzenia systemu trzeba było zdać sobie sprawę z konsekwencji inwestycyjnych, które za sobą pociągną. Plany określające potrzeby zostały przygotowane. Ich realizacja okazała się jednak dalece niepełna.

Budynki szkół zbiorczych są z reguły nowsze od innych na wsi, ale ich powierzchnia jest często za mała w stosunku do potrzeb. W wyniku do-

konania wspomnianej inwentaryzacji stwierdzono, że w 28,4 przypadków wzniesione one były do 1918 r., w 11,7% w latach 1919—1945, 16,0% w latach 1956—1960 i 43,9% po 1960 r. W 88,6% były one wzniesione specjalnie dla potrzeb szkół. Stopień wyposażenia był z reguły wyższy niż w pozostałych szkołach na wsi. Mimo wszystko sytuacja nie przedstawiała się w pełni korzystnie. Nie wszystkie zbyt małe obiekty mogą być rozbudowane i zmodernizowane. W wielu przypadkach konieczne jest zbudowanie nowych obiektów.

W toku badania przemian sieci oświatowej podjęta została również próba określenia potrzeb inwestycyjnych. Brano wprawdzie pod uwagę wówczas potrzeby szkoły 10-letniej, co powiększyło przeważnie powierzchnię i liczbę pomieszczeń do nauczania w nowych obiektach, ale nie wpłynęło w znaczniejszym stopniu na liczbę koniecznych nowych obiektów. Z analizy tej wypadło, że dla zapewnienia właściwych warunków nauczania w systemie zbiorczych szkół gminnych konieczne jest wzniesienie w okresie do 1990 r. 970 obiektów, w tym 560 nowych i 410 rozbudowanych. Na zaplanowane natomiast na lata 1976—1979 109 obiektów dla gminnych szkół zbiorczych wykonano 72, co wynosi ok. 66%, plan rzeczowy w zakresie pomieszczeń do nauczania zrealizowano w 55,0%, a więc jeszcze gorzej. Realizacja planu 1980 roku była jeszcze niższa. Gdyby przyjąć podobne tempo inwestycyjne, to wówczas, biorąc przeciętnie roczną liczbę obiektów oddawanych do użytku w latach 1976—1979, na pełne zaspokojenie aktualnych potrzeb szkół zbiorczych trzeba byłoby 54 lata, co jest oczywiście okresem nie do przyjęcia. Gdyby nawet przyjąć, że określone potrzeby są nieco wygórowane, to jednak trzeba uznać, że potrzeby te są znaczne, przewyższają kilkakrotnie dotychczasową ich realizację [1]. Z punktu widzenia tworzenia warunków dla właściwego kształcenia problem nie jest łatwy do rozwiązania, ale bez wyraźniejszych postępów w tej dziedzinie nie można się przecież spodziewać możliwości wyrównania warunków kształcenia młodzieży wiejskiej w stosunku do młodzieży zamieszkałej w miastach.

Przemiany w sieci szkolnej zależne są od zmieniającego się układu systemu osadniczego kraju. Można wyrazić przekonanie, że zmiany w postaci miejsc zamieszkania ludności, przeniesienia się jej do większych miejscowości wiejskich, będą znacznie wolniejsze, niż uprzednio sądzo-

[1] Można szacunkowo przyjąć, że koszty nakładów zmniejszą się w wyniku rezygnacji tworzenia szkoły 10-letniej o ok. 20%. Natomiast liczba obiektów zmniejszyć się może nie więcej niż ok. 10%. Oczywiście ogólne rozmiary potrzebnych inwestycji mogą być nieco zawyżone, trudno jednak o dokładne ustalenie tej liczby. W przypadku upowszechniania szkoły średniej w drodze przekształcenia zasadniczych szkół zawodowych w szkoły średnie liczyć się natomiast trzeba z powiększeniem potrzeb inwestycyjnych szkolnictwa zawodowego, nawet gdy zwiększy się udział młodzieży przechodzącej przez licea ogólnokształcące. Długi system kształcenia zawodowego powoduje zarazem podwyższenie kosztów kształcenia, gdyż roczny koszt kształcenia jest w tych szkołach znacznie wyższy od kosztów kształcenia w liceach ogólnokształcących. Występują też trudności dopasowania kierunków kształcenia do potrzeb gospodarki. Rzecz wymaga jeszcze dyskusji i ustaleń szczegółowych.

no. Wiąże się to z faktem występowania jako dominującej formy rolnictwa indywidualnego, a także utrwalenia miejscowości wiejskich poprzez budowę nowych zagród na starych siedliskach. W tej sytuacji likwidacji ulegać będą jedynie najmniejsze miejscowości liczące 100 do 150 mieszkańców, które dla kształtowania sieci szkolnej nie odgrywają istotniejszej roli. Podaną tu okoliczność zaliczyć można do utrwalającej układ sieci szkolnej, już ukształtowany. Zmiany dotyczyć będą głównie mniejszych szkolnych punktów filialnych.

Szkoły wiejskie są na ogół gorzej wyposażone w środki i materiały dydaktyczne od szkół zlokalizowanych w miastach, tutaj w większym stopniu odczuwane były trudności w zaopatrzeniu szkół w opał, częstsze były wyłączenia energii elektrycznej. Szczególne trudności odczuwano także w organizowaniu remontów budynków, zwłaszcza w drugiej połowie lat siedemdziesiątych. Spowodowało to wystąpienie zjawiska dekapitalizacji w niektórych obiektach.

Nie wystarczą tu nawet, trudne do szybkiego wyposażenia, niezbędne środki dydaktyczne w szkołach wiejskich. Wydaje się konieczne równoczesne zorganizowanie sprawnego systemu konserwacji, remontów tych szkół, a także wymiany pomiędzy placówkami oświatowymi materiałów dydaktycznych. Konieczność kompleksowego działania w tym względzie jest szczególnie odczuwana na obszarach wiejskich. Wydaje się konieczne stopniowe powoływanie w miastach wojewódzkich instytucji zajmującej się przekazywaniem niezbędnych informacji dla szkół, a także ponoszących odpowiedzialność za całokształt działań w dziedzinie zapewnienia efektywnego wykorzystania środków i materiałów dydaktycznych, organizującej doskonalenie nauczycieli w ich obsłudze. Rozwiązanie takie jest już z pożytkiem stosowane w wielu państwach.

Wobec możliwości wystąpienia trudności powołania z miejsca w całym kraju tego rodzaju placówek wysunąć można postulat stopniowego ich organizowania, zależnie od możliwości lokalowych i wyposażenia tych instytucji w niezbędne środki lokomocji dla docierania do szkół wiejskich.

Jest rzeczą oczywistą, że musi równocześnie nastąpić wydatne usprawnienie zaopatrzenia szkół w inwentarz i inne środki i materiały, uczniów i nauczycieli w podręczniki i inne środki niezbędne dla organizowania procesu nauczania. Występują w tej dziedzinie ogromne braki, ale można wyrazić przekonanie, że w ramach postępów w stabilizacji gospodarki będą one stopniowo pokonywane.

Bezwzględnej, i to pilnej, poprawy wymaga sprawa dowożenia uczniów do szkół. Zdaję sobie sprawę z ogromnych trudności, jakie napotykają obecnie wszystkie przedsiębiorstwa przewozowe, związane z brakiem części zamiennych, zaopatrzenia w benzynę, oleje itp., ale już obecnie możliwy jest do wysunięcia tylko jeden postulat, a mianowicie obarczenie w przyszłości pełną odpowiedzialnością za dowożenie PKS-u, jako instytucji wyspecjalizowanej w organizacji przewozów. Wprawdzie je-

szcze przez pewien czas konieczne będzie utrzymanie wszystkich dotychczasowych form dowożenia, ale trzeba sobie zdawać sprawę z ich niskiej efektywności, zwłaszcza gdy dowóz organizuje szkoła z reguły starym środkiem lokomocji. Również i PKS natrafia dziś na ogromne trudności, ale w miarę stabilizowania gospodarki będą one musiały być pokonane. O ile przejściowo byłyby szczególnie trudne warunki w niektórych gminach związane z organizacją dowożenia, trzeba zapewnić możliwość nauki w mniejszych szkołach bliżej miejsca zamieszkania. Przyszłościowo organizacja dowozów musi obciążać instytucję, której normalnym zadaniem jest dowóz, a nie szkoły.

Podobnie za dożywianie młodzieży odpowiedzialność musi być przerzucona na instytucję wyspecjalizowane w prowadzeniu placówek gastronomicznych, tj. GS „Samopomoc Chłopska" i WSS „Społem". Stosować można różne formy organizowania posiłków, ale i w tym przypadku jest to zadanie placówek zajmujących się danym zagadnieniem, a nie szkoły, której główne funkcje polegają przecież na właściwym, sprawnym i efektywnym organizowaniu procesu kształcenia i działań wychowawczych. Tendencja do obarczania szkół i innych placówek oświatowych nadmiarem różnych funkcji pomocniczych nie sprzyjała procesowi kształcenia.

Realizacja wskazanych tu zadań wymaga wydatnego powiększenia wydatków na cele oświatowe, w tym szczególnie w warunkach wiejskich. Licząc w cenach porównywalnych w ciągu kilku lat powinny być one co najmniej 2,5 raza wyższe niż obecnie. Przydzielenie środków finansowych musi w tym przypadku następować w odpowiedniej korelacji z przydziałem środków materialnych. Nie może powtarzać się sytuacja, w której środki finansowe zwracane byłyby do budżetu jako nie wykorzystane pomimo wystąpienia pilnych potrzeb. Zapewnić trzeba wszechstronne działania na rzecz szkoły ze strony środowiska społecznego, a także pełną odpowiedzialność gmin i miast-gmin za załatwianie niezbędnych spraw administracyjno-gospodarczych szkół i innych placówek na ich obszarze działania.

Wprawdzie wymieniany w kolejności, ale równie ważki problem stanowi sprawa zapewnienia dla szkół na obszarze wsi nauczycieli o wysokich kwalifikacjach. Powszechnie znany jest fakt, że dziś nauczyciele w szkołach wiejskich mają w mniejszym stopniu ukończone pełne studia wyższe niż ich koledzy z miast. Występują trudności pozyskania nauczycieli. Jest przy tym rzeczą oczywistą, że problemu nie będzie można rozwiązać bez zapewnienia nauczycielom wynagrodzenia równego wynagrodzeniu kadry inżynieryjno-technicznej, przekraczającego przeciętny poziom płac w kraju, rozwinięcia budowy mieszkań dla nauczycieli (zadania planu na lata 1978—1980 niewielkie w stosunku do potrzeb zrealizowano tylko w 60%), a także innych preferencji dla nauczycieli osiedlających się na obszarach wiejskich. Niektóre z nich wprowadzone zostały pod koniec 1981 r. Konieczne jest podejmowanie wszechstronnych działań na

rzecz umacniania autorytetu nauczyciela. Wszystko są to sprawy jasne i oczywiste, ale w praktycznej realizacji napotykające trudności. Sprawa niskich płac nauczycieli znana jest od dawna, przy każdych kolejnych podwyżkach płacowych w kraju nauczyciele wprawdzie nieraz jedni z pierwszych uzyskiwali podwyżki, ale poprzez kolejne podwyższania płac w innych działach gospodarki powtarzała się sytuacja, że ich płace były niższe od płac w innych działach gospodarki przy tendencji do tego, by dysproporcje te stawały się coraz większe. Bez rozwiązania całokształtu spraw socjalno-bytowych nauczycieli na wsi, zapewnienia im możliwości godziwego wypoczynku w okresie ferii letnich, trudno byłoby osiągnąć postępy w wyrównywaniu efektów kształcenia na wsi.

Usprawnić trzeba doskonalenie nauczycieli; dużą rolę mogą tu odegrać nauczyciele metodycy, posiadający swe pracownie w szkołach, organizujący to doskonalenie i samokształcenie, a uwolnieni od roku szkolnego 1981/82 wreszcie od spełniania funkcji kontrolnych. Potrzeba wzajemnych kontaktów, wymiany doświadczeń, zapoznawania się z nowymi osiągnięciami wiedzy jest w przypadku nauczycieli zatrudnionych w miejscowościach wiejskich znaczna. Jest rzeczą oczywistą, że nadal ułatwiać trzeba nauczycielom z tych obszarów możliwość ukończenia studiów magisterskich w trybie zaocznym. Zadania w tym zakresie będą się zmniejszały, ale niewątpliwie będą jeszcze miały znaczenie. Zapewnić trzeba możliwość uzyskania kwalifikacji osobom pracującym w szkolnictwie, a nie mającym de facto ku temu odpowiednich uprawnień, co dotyczy szczególnie klas nauczania początkowego.

Wspomnieliśmy o całokształcie warunków rodzinnych i kulturowych. Niewątpliwie rola rodziny w rozbudzaniu aspiracji kształcenia, ułatwiania nauki swym dzieciom jest znaczna. I w tym przypadku sytuacja ludności zamieszkałej na obszarach wiejskich nie jest korzystna. Według danych NSP 1978 spośród ludności w wieku 15 lat i więcej w miastach wykształcenie wyższe posiadało 7,0% ogółu ludności — na wsi 1,0%, policealne 1,6% i 0,7%, średnie 26,0% i 8,2%, zasadnicze zawodowe 21,0% i 17,3%, podstawowe 46,0% i 51,2%, poniżej podstawowego 6,1% i 21,6%. Różnice na niekorzyść mieszkańców wsi są znaczne.

Najmniej korzystna jest sytuacja w tym względzie osób pracujących głównie w indywidualnym gospodarstwie rolnym, spośród których w tym samym roku 1978 wykształcenie wyższe miało 0,2% ogółu osób powyżej 15 lat, średnie z policealnym 2,8%, zasadnicze zawodowe z niepełnym średnim 9,1%, podstawowe 57,1% i poniżej podstawowego 30,9%. Sytuacja ta ulega poprawie w młodszych grupach wieku od 20—29 lat, ale nadal różnice są znaczne. Udział osób z wykształceniem średnim dochodzi do 10%, zasadniczym zawodowym 30%, niepełnego podstawowego spada do 3%, jest to jednak grupa nie najliczniejsza, gdyż przypada na nią ok. 14% ogółu analizowanych w tym miejscu osób, a na osoby o najniższym poziomie wykształcenia powyżej 60 lat aż blisko 24%.

Jedyną drogą podnoszenia poziomu wykształcenia ludności wiejskiej jest doprowadzenie do zwiększającego się udziału absolwentów szkół podstawowych z miejscowości wiejskich w szkołach średnich i wyższych, co znowu ma przecież istotny związek z podnoszeniem poziomu szkół wiejskich, a więc z wyrównywaniem warunków kształcenia.

Rozwijać też trzeba intensywnie wszelkie działania kulturowe na wsi. Dotyczy to zarówno dziedzin zaliczanych do kultury, jak jednocześnie możliwości organizowania wspólnych placówek oświatowo-kulturalnych, zintegrowanych ośrodków infrastruktury społecznej łączących funkcje oświatowe i kulturalne w stosunku do młodzieży i dorosłych. Możliwości takiego środowiskowego oddziaływania podobnego typu placówek wydają się znaczne, stąd konieczne jest zintensyfikowanie poczynań w tym zakresie w nadchodzących latach. Zagadnienie oświaty i kultury, pobudzania aspiracji kształceniowych, podnoszenia poziomu wykształcenia są w tym przypadku istotnie sprzężone zwrotnie ze sobą i wymagają kompleksowych działań na obszarach wiejskich. Realizacja zadań kulturowych wymaga niewątpliwie wydatniejszego podniesienia poziomu wykształcenia i szerzej pojętych kwalifikacji pracowników zatrudnionych w instytucjach kulturalnych.

Podniesienie poziomu wykształcenia ludności wiejskiej jest sprawą wymagającą jeszcze czasu, chociaż o pewnym postępie, jak już była mowa, można mówić w odniesieniu do ludności w młodszym wieku.

Aczkolwiek w miarę możności pozostawiać trzeba placówki kulturalne w mniejszych miejscowościach wiejskich, to jednak na silniejsze oddziaływanie można liczyć w przypadku placówek zlokalizowanych w centrach gminnych i miejscowościach liczących 500, a w jeszcze większym stopniu 1000 mieszkańców. Nie dotyczy to świetlic i punktów bibliotecznych, lokalizowanych również w małych miejscowościach. Przywiązuję osobiście dużą wagę do organizowania wspólnych placówek oświatowo-kulturalnych.

W miejscowościach wiejskich większego rozwinięcia wymagają placówki oświaty rolniczej, przede wszystkim rozbudowa ich bazy materialnej, której poza zespołami szkół rolniczych prawie nie posiadają. Wydaje się, że i w tym przypadku właściwe materialne i kadrowe zapewnienie możliwości działania odgrywa istotną rolę. Problem ten jest istotny, gdy weźmiemy pod uwagę, że np. w 1978 r. w grupie osób pracujących głównie w indywidualnych gospodarstwach rolnych było tylko 5,3% osób z wykształceniem rolniczym. Nawet w grupie wieku 20—29 lat, gdzie poziom wykształcenia jest wyższy niż w innych, mieliśmy do czynienia z ok. 15% udziałem osób z zasadniczą szkołą rolniczą, stanowili oni połowę osób o tym poziomie wykształcenia. Organizowanie szkół rolniczych, w których wysoki jest procent młodzieży zamieszkałej w miastach, niewiele może dopomóc rolnictwu.

Zwracana jest niekiedy uwaga, że podnoszenie poziomu kształcenia na

obszarach wiejskich jest korzystanie przez młodzież, której rodzice lub opiekunowie zamieszkują w miejscowościach wiejskich, ze szkół podstawowych zlokalizowanych w miastach. Niewątpliwie może to mieć pozytywne znaczenie. W roku szkolnym 1980/81 na 1775 szkół zbiorczych 539 było zlokalizowanych w miastach. Ale na ok. 1,9 mln uczniów w szkołach podstawowych, których rodzice i opiekunowie mieszkali na wsi, w miastach kształciło się tylko ok. 0,2 mln, co nie stanowiło znaczniejszego procentu. Powiększenie rozmiarów dowożenia do szkół zlokalizowanych w miastach byłoby utrudnione tak z uwagi na trudności transportowe, jak i dlatego, że w wielu przypadkach w szkołach miejskich brak jest dostatecznej liczby pomieszczeń. Sama natomiast idea łączenia w tej samej placówce młodzieży z miast i z miejscowości wiejskich jest słuszna przyszłościowo, tyle że trudna w realizacji [2].

W sumie działania na rzecz wyrównywania warunków startu szkolnego młodzieży zamieszkałej w miejscowościach wiejskich muszą być wielostronne i kompleksowe. Pominięcie któregokolwiek z elementów, który był przedmiotem naszej analizy w niniejszym opracowaniu, może powodować trudności w uzyskiwaniu pozytywnych rezultatów w tym względzie. Wszystkie wskazane w tym miejscu warunki są szczególnie trudne do zrealizowania w bieżącym okresie wówczas, gdy nie do rozwiązania są niekiedy sprawy nawet pozornie najprostsze. Wydaje się jednak, że samo sygnalizowanie problemów jest bezwzględnie konieczne. Często bowiem do sprawy podchodzi się w sposób uproszczony, nie dostrzega się szczególnie istotnego problemu wzajemnego powiązania zadań i środków dla ich zrealizowania. Nie dostrzega się potrzeby systemowego podejścia do rozwiązywania złożonych spraw oświatowych.

Przyjmuję przy tym założenie, że następować będzie stopniowa stabilizacja sytuacji społeczno-ekonomicznej kraju, która umożliwi zwrócenie istotnej uwagi na zagadnienia oświatowe, pomoże w pomnożeniu środków na jej cele, a przez to umożliwi podjęcie realnych działań na rzecz szkoły wiejskiej, zmierzających do stopniowego przybliżania warunków kształcenia do szkół zlokalizowanych w miastach. Można też wtedy liczyć, że również stopniowo i powoli zmniejszane będą nadmierne dotąd zróżnicowania sytuacji między poszczególnymi województwami. Nie da się tych spraw rozwiązać w drodze bezinwestycyjnej, chociaż niewątpliwie poszukiwać trzeba dróg jak najpełniejszego wykorzystania obiektów, które są obecnie w gestii oświaty, jak i bez poważnego zwiększenia zaopatrzenia oświaty wiejskiej w środki kadrowe, materialne i finansowe.

I tak zresztą pozostaną zawsze pewne różnice między miastem i wsią związane z innym układem miejsc zamieszkania, z większym w tym przypadku ich rozproszeniem. Pozostać muszą też pewne różnice międzyre-

[2] Wszelkie dane, o których tu mowa, pochodzą z wyników studiów szczegółowych nad polityką i organizacją oświaty prowadzonych w Instytucie Nauk Politycznych Uniwersytetu Gdańskiego.

gionalne na tle odmienności w strukturze demograficznej, a także odmienności w układzie zagospodarowania przestrzennego, w układzie systemu osadniczego, historycznie uwarunkowanego.

Nie można więc sądzić, że kiedykolwiek warunki będą identyczne od ich strony zewnętrznej. Chodzi jednak o zmniejszanie skali tych różnic, o powodowanie, by nie wpływały one na uzyskiwane efekty kształcenia, by maksymalnie efekty te zbliżyć do siebie, zapewnić całej młodzieży najbardziej zbliżone warunki możliwości korzystania z wyższych szczebli kształcenia po ukończeniu szkoły podstawowej.

O ile przyjąć założenie, że stabilizowanie gospodarki nie byłoby możliwe, trudno wówczas rozpatrywać przyszłościowe zadania i kierunki działania w oświacie, możliwe byłoby przecież wówczas tylko dążenie do zaspokojenia podstawowych potrzeb, organizowanie procesu kształcenia w najbardziej jedynie prymitywnych warunkach. Trudno przecież wtedy byłoby zastanawiać się nad sprawą wyrównywania warunków kształcenia. Można w tym miejscu wyrazić przekonanie, że tego rodzaju sytuacja nie będzie miała miejsca, że stopniowo zaistnieją możliwości powiększenia środków na rzecz oświaty i podjęcia działań, które byłyby korzystne dla młodzieży wiejskiej w sensie zbliżania warunków jej startu szkolnego. Nie będzie to w najbliższych latach łatwe, ważne jest jednak, by problem dostrzegać w całej jego złożoności i wzajemnych powiązaniach i rozwiązywać stopniowo w miarę zaistnienia niezbędnych ku temu warunków.

Omawiane zagadnienie można uznać za jeden ze szczególnie ważnych zadań oświaty i wychowania w najbliższym dziesięcioleciu, stąd konieczne wydaje się poświęcenie mu uwagi zarówno ze strony polityki oświatowej jako działalności praktycznej, jak ze strony nauki w zakresie diagnozy stanu istniejącego, wykrywania uwarunkowań i prawidłowości zjawisk i procesów w tym zakresie, a także bieżącej obserwacji dokonujących się przemian od strony osiąganych efektów pedagogicznych, społecznych i ekonomicznych. Konieczne jest również poszukiwanie dróg efektywności i rozwiązań (porównań między ponoszonymi kosztami a osiąganymi efektami).

Jest rzeczą jasną, że o wyraźniejszych skutkach poczynań będzie można w warunkach polskich mówić dopiero za kilka lat po pokonaniu najistotniejszych trudności hamujących obecnie procesy rozwojowe. Miejmy nadzieję, że w warunkach odnowy oświata stopniowo uzyskiwać będzie należną jej rangę i możność rozwiązania szczególnie istotnych społecznie zadań, do których niewątpliwie zaliczyć możemy wyrównywanie warunków startu szkolnego, a co za tym idzie i życiowego, młodzieży niezależnie od miejsca jej zamieszkania.

Z natury rzeczy zdołałem zaledwie zarysować niektóre problemy, niektóre zagadnienia musiały być pominięte, np. analiza zróżnicowań sytuacji w układach przestrzennych w Polsce, która sama stanowić może

przedmiot odrębnego opracowania. Chodziło bowiem obecnie o zarysowanie jedynie głównych problemów, o wskazanie, jakie w tej dziedzinie występują najistotniejsze uwarunkowania.

Omawiany problem w mym przekonaniu zasługuje na stałą dyskusję, poszukiwanie dróg optymalizacji rozwiązań, podejmowanie działań i obserwację naukową skutków.

MARIA RUSZCZYŃSKA-SCHILLER
WARSZAWA

TECHNOLOGIA KSZTAŁCENIA W PRZYGOTOWANIU ZAWODOWYM NAUCZYCIELI

Podstawowym zadaniem w jakiejkolwiek próbie modernizacji procesu kształcenia jest tworzenie pomostu łączącego teorię i praktykę, budowanie łącznika między osiągnięciami innych nauk i kształceniem. Modernizacja zaś jako dążenie do najbardziej optymalnych sposobów kształcenia możliwa jest jedynie wówczas, jeśli działania te nie są intuicyjne i bezplanowe, ale świadome i zorganizowane, dążenie to zresztą winno być bezustanne, związane ze stałym postępem wszystkich dziedzin życia. Taka bezustanna zmienność, modernizacja i stały postęp, warunkujące efektywność procesu kształcenia, to podstawowe cechy subdyscypliny coraz wyraźniej zaznaczającej swój wpływ — technologii kształcenia.

Od wielu lat procesy edukacyjne na świecie zmierzają w kierunku wspomagania procesu dydaktycznego środkami i materiałami dydaktycznymi. Zadaniem pilnym i ponadto pierwszoplanowym jest więc przygotowywanie i polskiego nauczyciela do korzystania z nich i uczestnictwa w szeroko rozumianym i kompleksowym wspomaganiu jego zawodowych działań.

Czy dotychczasowy system kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych zapewniał realizację tego zadania? Czy warunki procesu kształcenia przyszłych nauczycieli dawały okazję do ugruntowania przekonań o potrzebie, celowości i rozwijaniu technologii kształcenia zarówno jako dyscypliny naukowej, jak i jako przedmiotu uczelnianego kształcenia?

Przedstawię pokrótce, w jaki sposób realizowana była dotychczas w naszym systemie kształcenia nauczycieli w uniwersytetach idea technologii kształcenia, jakie to pociągnęło za sobą skutki w obecnej sytuacji oraz jakie zostały podjęte próby przeciwdziałania negatywom powstałego stanu rzeczy.

Dotychczas student — przyszły nauczyciel — zdobywał wiedzę i umiejętności z zakresu technologii kształcenia w kilku niejako porcjach. Psychologia wyposaża go w wiedzę o psychofizjologicznych podstawach procesów postrzegania. Oczywiście ukierunkowanie tej wiedzy ma charakter związany z celami kształcenia psychologicznego. Nie ma tu niemal żadnego odniesienia do specyfiki treści przedmiotu nauczania szkolnego. Student nie dostrzega więc jeszcze związku zdobytej wiedzy z terenem swoich przyszłych zadań i działań nauczycielskich. Także problem różnych sposobów prezentacji treści, traktowanych jako intensyfikacja sensomotorycznej aktywności ucznia, nie znajduje pełnego ani właściwego odzwierciedlenia w materiale zajęć z psychologii.

Drugi etap zetknięcia się z elementami technologii kształcenia następuje w toku zajęć z pedagogiki. W tym przedmiocie omówienie roli i miejsca różnych środków dydaktycznych odwołuje się raczej do ich postula-

tywnych funkcji niż do konkretnych prawidłowości związanych z rolą wspomagania w różnych strategiach dydaktycznych. Istota wspomagania procesu kształcenia zostaje tu sprowadzona do mechanicznego realizowania zasad dydaktycznych bez rozróżnienia, czy postępujemy jakąkolwiek, czy optymalną drogą w nauczaniu.

Po zapoznaniu się z wiedzą psychologiczną i pedagogiczną studenci przystępują do zajęć z przedmiotu techniczne środki nauczania. Celem tych zajęć jest umożliwienie przyszłym nauczycielom nabycia umiejętności posługiwania się technicznymi środkami nauczania, czyli urządzeniami służącymi do eksponowania różnych materiałów i środków dydaktycznych. Zapoznają się oni w trakcie zajęć laboratoryjnych z budową i zasadami działania środków technicznych powszechnie dostępnych, ale i z wieloma innymi urządzeniami, które dopiero pojawiły się lub pojawiają w naszych szkołach.

Studenci wykonują zadania związane ze swoistością swojej dyscypliny naukowej lub pokrewnych dziedzin, przygotowują i realizują scenariusze lekcji czy fragmentów lekcji wspomaganych przez różne techniczne środki nauczania. Zdarza się, że w przypadku tego przedmiotu kształcenia technologia nabiera wymiaru czysto praktycystycznego jako posługiwanie się określonym sprzętem.

Tak więc na żadnym z zaprezentowanych etapów obecnie realizowanego przygotowania do zawodu nauczycielskiego student nie ma możliwości utworzenia logicznej i spójnej idei odzwierciedlającej sens technologii kształcenia. Każdy z fragmentów zdobywanej przez niego wiedzy funkcjonuje (jeśli tak w ogóle się dzieje) niezależnie i bez odniesienia do pozostałych składowych. Ujemne skutki takiej sytuacji widoczne są czy to w toku zajęć ze studentami, czy w samym funkcjonowaniu procesu dydaktycznego w uczelni wyższej (celowo pomijam kwestię najistotniejszą — dalszej działalności studenta już w życiu zawodowym). Jest więc na porządku dziennym oferowanie tego samego środka dydaktycznego w początkowym i na wyższym szczeblu kształcenia. Najczęściej środki dydaktyczne traktuje się jak czynniki podnoszące atrakcyjność zajęć, nie zaś jako elementy spełniające określone, z góry założone funkcje w toku jednostki metodycznej. Ze wspomagania czyni się akty okazjonalne, nie powiązane wcale z treściami kształcenia i najczęściej źle przygotowane. Z takimi to właśnie zjawiskami spotykamy się nie tylko wówczas, gdy to studenci popełniają swoje błędy w toku zajęć i praktyk. Są to, jak znakomicie przecież wiemy, realia pracy dydaktycznej w wyższej uczelni.

W takich więc realnych warunkach zrozumiałe i oczywiste wręcz wydają się reakcje studentów domagających się likwidacji tych czy innych przedmiotów z grupy psychopedagogicznych. Częstą ofiarą tych likwidatorskich zabiegów stają się ćwiczenia z technicznych środków nauczania. Przedstawiciele wielu wydziałów szermują argumentami zmierzającymi w gruncie rzeczy do jednej tezy. Do stwierdzenia o powszechnej znajo-

mości ogólnie dostępnych urządzeń technicznych, owych rzekomo powszechnie używanych magnetofonów, projektorów czy rzutników. Abstrahując już od stwierdzonego przez nas zjawiska totalnej nieznajomości zasad obsługiwania najprostszych nawet urządzeń, argumentacja tego rodzaju w ustach nauczycieli akademickich jest co najmniej kompromitująca. Jest zasadniczą różnicą, czy używamy rzutnika przy snuciu wspomnień z wakacji w gronie przyjaciół, czy jest on narzędziem do realizacji ściśle określonych zadań na lekcji wobec konkretnej grupy uczniów. ... Inne są wszak obowiązki kinooperatora, inne nauczyciela korzystającego ze wspomagania audiowizualnego. Tak więc postulaty studentów często inspirowane są przez lekceważenie i nieznajomość problematyki demonstrowane przez pracowników wielu wydziałów. Trzeba jednak przyznać, że na postawy samych studentów wpływa często przetechnicyzowanie zajęć z technicznych środków nauczania. Przeniesienie w nich punktu ciężkości z istoty rozwiązań dydaktycznych na czysto praktyczne działania pozostające bez bezpośredniego związku z przewidzianymi w toku przyszłej pracy nauczycielskiej czynnościami. Niebagatelny wpływ na postawy studentów mają też ich doświadczenia wyniesione z praktyk ogólnopedagogicznych. Brak narzędzi i środków dydaktycznych (w wielu szkołach pozorny, gdyż zalegają one magazyny i szafy) utwierdza ich w przekonaniu o żadnej lub nikłej przydatności przygotowania w zakresie technologii kształcenia. Powstaje więc błędne koło. Jedni nie korzystają ze wspomagania, bo nie potrafią, inni nie potrafią, bo obserwując poprzedników sądzą, że jest to niepotrzebne, i nie chcą już się tego nauczyć. Nałożyły się zresztą na to i błędy naszego systemu szkolnego, który nie rozwijał właściwie bazy materiałów dydaktycznych zakładając, że nauczyciel opracuje je sam w ramach przygotowania lekcji. Założenia takie przyczyniały się jednak tylko do marnowania nauczycielskiego czasu i środków przeznaczonych na zakup drogich urządzeń, których nie używano z braku materiałów. Każdy zaś techniczny środek kształcenia przydatny jest tylko na tyle, na ile wartościowy jest materiał dydaktyczny przezeń eksponowany i odpowiednia tej ekspozycji forma.

Czy zatem utrzymywać dotychczasowy stan rzeczy, czy ulec likwidatorskim zapędom poszczególnych wydziałów? Wydaje się, że i jedno, i drugie nie jest ani celowe, ani możliwe. Droga, jaką przechodzili przyszli nauczyciele, nie ułatwiała, żeby nie powiedzieć wprost utrudniała, zdobycia autentycznie potrzebnej wiedzy i konkretnych umiejętności z zakresu technologii kształcenia, czyli dotychczasowy stan jest nie do utrzymania. Bezsensem byłoby jednak zrezygnowanie z czegoś, co jest niezbędne, tylko dlatego, że dotychczas było źle realizowane. Byłoby to działanie wbrew tendencjom nasilającym się na całym świecie.

Jedynym rozsądnym rozwiązaniem obecnej sytuacji wydaje się więc zmiana sposobu przygotowywania przyszłych nauczycieli do ich zadań związanych ze wspomaganiem procesu kształcenia. W poszukiwaniu no-

wych rozwiązań, będących zarazem dążeniem do większej skuteczności kształcenia nauczycieli, podjęta została próba zupełnie nowego spojrzenia na sens przedmiotu techniczne środki nauczania. W Katedrze Technologii Kształcenia Wydziału Pedagogicznego UW (kierowanej przez doc. dr hab. S. Słomkiewicza) przygotowany został program zajęć z przedmiotu technologia kształcenia realizowanego w miejsce technicznych środków nauczania. Program ten obejmuje zmodyfikowane cele starego przedmiotu wzbogacone o nowe zadania związane z pojęciem szeroko rozumianego wspomagania procesu kształcenia. Zrezygnowano więc z wprowadzania studentów w szczegóły konstrukcyjne urządzeń i dokładnego omawiania zasad ich funkcjonowania. Ograniczono się jedynie do podstawowych i niezbędnych informacji o eksploatacji i obsłudze technicznych środków. Wprowadzono zaś cele związane ze wspomaganiem procesu kształcenia w różnorodnych warunkach. Treści nowych zajęć uwzględniają prawidłowości procesu uczenia się wykorzystywane przy wspomaganiu, zwracają uwagę na ich wielokanałowość i skomplikowanie. Prezentowane są związki i nieuchronność wsparcia wspomagania na rozwiązaniach takich zagadnień, jak na przykład:

— możliwość percepcji i przetwarzania informacji przez uczniów na różnych szczeblach procesu edukacyjnego,

— rola wspomagania w różnych strukturach treści kształcenia itp.

Celem nadrzędnym jest przekonanie przyszłych nauczycieli, że rolą wspomagania procesu nauczania — uczenia się nie jest zamiana werbalizmu nauczyciela na bezosobowy, automatyczny werbalizm urządzenia technicznego.

Nowy program realizowany jest w bieżącym roku akademickim na kilku wydziałach Uniwersytetu Warszawskiego. Po jego zakończeniu efektywność i przydatność tego programu zostanie zbadana i porównana z dotychczas systematycznie prowadzonymi ocenami programu technicznych środków nauczania.

STEFAN SŁOMKIEWICZ
WARSZAWA

KOMPUTEROWE WSPOMAGANIE KSZTAŁCENIA W ŚWIETLE PSYCHOLOGICZNEJ KONCEPCJI POZNAWCZEJ CZŁOWIEKA

Zainteresowanie wspomaganiem procesu dydaktycznego przez środki kształcenia przeżywa w ostatnich latach renesans. Wywołany on został przez rozszerzenie możliwości tego wspomagania dzięki nowym środkom dydaktycznym, a przede wszystkim telewizji zarówno w układzie otwartym, jak i zamkniętym, nagraniom magnetofonowym oraz możliwościami zastosowania w kształceniu maszyn matematycznych. Możliwości wspomagania procesu dydaktycznego przez środki kształcenia doprowadziły do utworzenia nowej dziedziny dydaktyki ogólnej — technologii kształcenia. Jej szerokie ujmowanie zmierza wręcz do tego, by określeniem tym objąć cały proces kształcenia nie tylko wspomagany środkami dydaktycznymi, lecz również te jego rodzaje, w których mamy do czynienia ze stosowaniem nowych odmian nauczania problemowego — gier dydaktycznych, nowych sposobów testowej kontroli wyników kształcenia itp. Węższe natomiast pojmowanie technologii kształcenia ogranicza jej zakres do wspomagania procesu nauczania środkami dydaktycznymi. Sądzę, że właśnie to węższe ujęcie wyraźnie wyodrębnia tę swoistość procesu kształcenia, która powinna stać się przedmiotem zainteresowań rodzącej się szczególnej dziedziny dydaktyki ogólnej — technologii kształcenia.

Proces kształcenia, zarówno wtedy, gdy mamy do czynienia z jego heteroregulacją, jak i autoregulacją, przebiega swoiście wówczas, gdy jest wspomagany środkami dydaktycznymi. Ta swoistość wynika przede wszystkim z wpływu, jaki wywierają środki dydaktyczne zarówno na proces opanowywania informacji werbalnych, jak i na ich transformację. Dlatego tendencja do wyodrębnienia technologii kształcenia jako oddzielnego terenu badań dydaktycznych jest uzasadniona, mimo że samo określenie technologia kształcenia budzi czasem sprzeciw, jednak przyjęło się już ono w dydaktyce. W takim przypadku próby zastąpienia go innym będą się kończyć niepowodzeniem.

Przy rozważaniu problemów związanych ze wspomaganiem procesu kształcenia środkami dydaktycznymi i środkami technicznymi powstaje problem oparcia się na tych psychologicznych koncepcjach człowieka, które pozwolą dokładnie wyjaśnić istotę wspomagania procesu kształcenia środkami dydaktycznymi.

Spośród trzech wielkich koncepcji psychologicznych człowieka, a mianowicie:

a) koncepcji behawiorystycznej
b) koncepcji psychodynamicznej
c) koncepcji poznawczej

tylko ostatnia się do tego nadaje. Uzasadnić to można następująco:

1. Psychologiczna koncepcja poznawcza człowieka zakłada, że jego zachowanie się jest regulowane przez strukturę poznawczą składającą się z:
— systemu wiadomości
— systemu wartości
— systemu oczekiwań
— programu działania.

2. Zachowanie to polega na rozwiązywaniu zadań.

3. Struktura poznawcza kształtuje się na drodze zdobywania przez jednostkę informacji, a następnie ich transformowaniu.

Te generalne założenia koncepcji poznawczej[1] na plan pierwszy wysuwają informację jako główny czynnik kształtujący strukturę poznawczą człowieka, a stanowiący jednocześnie mechanizm regulujący jego zachowanie się w sposób jednolity i ukazują istotę kształcenia i jego rolę w rozwoju osobowości jednostki.

W procesie kształcenia mamy przecież do czynienia z formowaniem u uczniów struktury poznawczej. Przekazywanie im informacji, tworzenie warunków do ich zdobywania oraz transformowania, a także eksterioryzacji w procesie rozwiązywania zadań — to istota kształcenia. Temu zaś procesowi towarzyszą stany emocjonalne wpływające na rozwijanie poszczególnych części struktury poznawczej, a w szczególności na system wartości będący podstawą przekonań i postaw jednostki oraz programy działania i preferencje dla tych, a nie innych sposobów i strategii w rozwiązywaniu zadań.

Komputerowe wspomaganie kształcenia wyrosło na podstawie wspomagania nauczania programowanego. To nauczanie zaś opiera się na behawiorystycznej koncepcji człowieka. Ta — jedna z trzech wielkich koncepcji psychologicznych człowieka zakłada, że zachowanie się ludzi opiera się na modelu: bodziec — reakcja. Nie interesując się osobowością człowieka, lecz tylko jego działalnością, konstruuje, jak to formułuje J. Kozielecki, mechanistyczny obraz ludzkiego zachowania, traktując człowieka jako istotę reaktywną, zachowującą się pod wpływem kar i nagród[2]. Nieuwzględnienie warunków wewnętrznych, które przecież transferują bodźce zewnętrzne i dzięki temu procesowi kształtuje się dopiero system regulujący zachowaniem się jednostki, doprowadziło do szerokiej aprobaty wśród pedagogów zwolenników koncepcji behawiorystycznej człowieka nauczania programowanego wraz ze wszystkimi jego wariantami. Charakterystycznymi cechami nauczania programowego są:

a) kierowanie uczeniem się przez algorytm przekazywania informacji, kontroli jego opanowania oraz wzmocnienia,
b) pomijanie całkowite lub częściowe indywidualnego charakteru uczenia

[1] Por. J. Kozielecki: Psychologiczne koncepcje człowieka. Warszawa 1976, cz. III
[2] Por. J. Kozielecki, op. cit., s. 86.

się i mimo wszystko usunięcie w cień podmiotowości procesu nauczania — uczenia się,

c) monotonny charakter kierowania poprzez przepis algorytmu zawarty w tekście zaprogramowanym lub zawarty w komputerze.

Tak urzekająca twórców i kontynuatorów nauczania programowanego jego efektywność jest jednak ograniczona. W obecnych praktycznych jego rozwiązaniach zadania stawiane przez tekst zaprogramowany czy zaprogramowany układ ćwiczeń, nie stwarzają dostatecznych warunków do dynamizowania czynności występujących przy ich rozwiązywaniu, a więc zarówno czynności poznawczych, jak i czynności praktycznych. Warunkiem koniecznym tego dynamizowania, jak wskazuje psychologiczna teoria czynności [3], jest postawienie uczniów przed koniecznością samodzielnego rozwiązywania problemów oraz skomplikowanych zadań nieproblemowych. W nauczaniu programowanym tkwi również niebezpieczeństwo atomizacji wiadomości i umiejętności. Wprowadzone w programie blokowym szersze partie materiału do opanowania oraz tzw. „ramki syntetyzujące" nie likwidują tego niebezpieczeństwa. Autorzy tej koncepcji zakładają bowiem, że proces tworzenia przez uczącego się własnej struktury wiadomości i umiejętności kształtuje się również według modelu: s—R, bez udziału własnej aktywności i samodzielności.

Nic dziwnego więc, że obecnie zainteresowanie nauczaniem programowanym, nawet w kraju, w którym się ono narodziło, jest coraz mniejsze.

Warto jednak pokazać na stosunkowo szerokie możliwości wspomagania nauczania programowanego za pomocą maszyn matematycznych. Takim systemem jest system „PLATO"; jest on stosowany zarówno do klasycznych rodzajów nauczania programowanego, jak i do tej jego modyfikacji, która zbliża nauczanie komputerowe do kształtu klasycznego nauczania heurystycznego. Jest to oczywiście quasi-heurystyka, jako że podobnie jak w klasycznych tekstach programowanych zadania noszą charakter dość szczegółowych pytań, na które udzielona odpowiedź jest natychmiast korygowana. Swoistą nowością systemu „PLATO", dzięki terminalowi mogącemu uruchamiać własne sprzężenie zwrotne bez udziału komputera, jest możliwość wzbogacenia nauczania wykresami, ilustracjami, schematami itp.

System ten na skutek konstruowania przez uczącego się odpowiedzi i możliwości analizy ich wielu wariantów rzeczywiście stwarza uczącemu się odczucie większej swobody aniżeli przy korzystaniu z klasycznego tekstu zaprogramowanego i pytań oraz zadań kontrolnych. Są to jednak tylko pozory. System „PLATO" nie może regulować rozwiązywania problemów przez uczniów, nie jest opracowany tak, aby stosować koncepcje heurystyczne do zdobywania nowych wiadomości i umiejętności. Pytania, które zadaje na przykład na „komputerowej" lekcji chemii: „jaką

[3] Omawiam tę kwestię szerzej w książce: Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności. Warszawa 1972.

barwę będzie miał otrzymany produkt?" czy „jaki jest to rodzaj reakcji chemicznej?", przypomina tę metodę heurystyczną, o której nasz wielki pedagog B. Nawroczyński napisał: „a w tej heurezie blagi ile wlezie".

Wady nauczania programowanego widać dopiero pełniej, jeśli zestawimy koncepcję behawiorystyczną człowieka, która legła u jego podstaw, z innymi wielkimi psychologicznymi koncepcjami człowieka XX wieku, a zwłaszcza z psychologiczną koncepcją poznawczą. Przecież nauczanie i uczenie się stanowią podstawę rozwoju osobowości jednostki, a więc jej wiedzy i umiejętności, systemu wartości, jako fundamentu przekonań i postaw, motywacji oraz systemu oczekiwań, planów życiowych.

Te wszechstronnie ujmowane efekty kształcenia w nauczaniu programowanym sprowadzają się do liczby i trwałości wiadomości opanowanych przez uczących się. Jeśli zaś zważymy, że podstawą wspomnianych wyżej efektów dydaktycznych są wiadomości oraz umiejętności i czynności ich zdobywania, wówczas dość jaskrawo widać negatywne rezultaty nauczania programowanego. Nie mogą ich pokryć efekty polegające na liczbie i trwałości zapamiętanych wiadomości oraz poziom wyćwiczenia umiejętności. Dlatego właśnie programowane ćwiczenie umiejętności i nawyków pozostało jako trwała zdobycz nauczania programowanego.

Teoretycy tego nauczania proponując je, przemilczali po prostu behawiorystyczny jego rodowód i immanentnie tkwiące w nim jednostronności, których nie były w stanie przezwyciężyć wszelkie próby jego modyfikacji, a nawet wspomaganie komputerowe, chociażby w tak znakomitym wydaniu, jaki istnieje w systemie „PLATO".

Rozpatrzmy zatem możliwości komputerowego wspomagania kształcenia zgodnie z psychologiczną koncepcją poznawczą człowieka. Ta droga prowadzi do przezwyciężenia ograniczeń i jednostronności rezultatów tego wspomagania, z którymi mamy do czynienia w przypadku nauczania programowanego jako najlepszego przykładu oparcia kształcenia na psychologicznej koncepcji behawiorystycznej.

Kształcenie zgodnie z koncepcją poznawczą jest procesem, w którym mamy do czynienia ze zdobywaniem i przetwarzaniem informacji przez jednostkę. Rezultaty tego procesu wyrażają się, jak już zaznaczono we wstępie tego artykułu, rozwojem następujących składników tej struktury:

systemu wiadomości
systemu wartości
systemu oczekiwań
planów życiowych
programów działania.

Zdobywanie przez jednostkę nowych informacji aktywizuje mniej lub bardziej całą strukturę poznawczą, w tym między innymi przejawia się funkcjonalność uprzednio zdobytych informacji. Przecież są one włączone w strukturę poznawczą jednostki i nie można ich rozpatrywać w sposób

wyizolowany. Funkcjonalność ta (większa lub mniejsza) jest zjawiskiem istniejącym zawsze. Jak twierdził T. Tomaszewski — u człowieka występuje tendencja do aktywności, jest on bowiem zawsze nastawiony na rozwiązywanie zadań.[4] Można więc mówić co najwyżej o mniejszej lub większej aktywności, lecz nie bierności i aktywności.

Zdobywanie nowych informacji jest więc procesem wywołującym funkcjonowanie ukształtowanej u uczących się struktury poznawczej. Można zaryzykować twierdzenie, że od tego funkcjonowania oraz stopnia i zakresu aktywizacji wszystkich części składowych struktury poznawczej w procesie zdobywania nowych informacji zależy ich uwewnętrznienie — transformacja oraz jej rezultaty, a także późniejsza eksterioryzacja — uzewnętrznienie w działaniach występujących w rozwiązywaniu zadań.

Gdy rozpatrujemy strukturę poznawczą jako produkt zdobytych informacji przez jednostkę, a więc również jako produkt kształcenia i samokształcenia, warto może zwrócić uwagę na te jej cechy, które decydują o jej funkcjonowaniu. J. Kozielecki zalicza do nich:

a) hierarchiczny charakter struktury wiadomości
b) układ programów działania, a zwłaszcza preferowanych strategii w rozwiązywaniu zadań typu problem[5].

Ponadto ważne jest również istnienie więzi między systemem wiadomości, programami działania oraz systemem wartości a ukształtowanej u jednostki strukturze poznawczej, jako że ten ostatni system decyduje o, między innymi, transformowaniu zdobywanych informacji oraz o wyborze określonych sposobów działania.

Komputerowe wspomaganie procesu kształcenia, biorąc za podstawę dydaktyki ogólnej psychologiczną koncepcję poznawczą, może występować w procesie

a) zdobywania informacji przez uczących się
b) transformowania zdobytych informacji
c) kształtowania programów działania.

Jest oczywiste, że innym nieco rodzajem wspomagania kształcenia przez maszyny matematyczne jest jego wykorzystywanie przy kształtowaniu warunków procesu dydaktycznego, a zwłaszcza jego organizacji.

W procesie zdobywania informacji podstawową rolę odgrywają podręczniki oraz sama rzeczywistość badana przez uczących się. W nauczaniu programowanym komputerowe wspomaganie tego procesu może odgrywać bardzo istotną rolę, czego dowodem jest chociażby system „PLATO".

Jednakże w sytuacji, gdy uczący się jest bardziej aktywny aniżeli podczas nauczania programowanego, korzystanie z komputera jako podstawowego źródła informacji jest mniej racjonalne aniżeli korzystanie z podręczników. Natomiast może on szybko dostarczać różnych informacji do-

[4] Por. T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii, Warszawa 1970, rozdz. II.
[5] Por. J. Kozielecki: Psychologiczna koncepcja człowieka. Cyt. wyd. cz. III oraz Psychologiczna teoria podejmowania decyzji. Warszawa 1977 s. 458.

datkowych uzupełniających wybrane partie, pogłębiających określone zakresy wiadomości. Uczący się żądając ich od pamięci maszyny matematycznej znacznie szybciej może uzupełniać zdobywane informacje, zachowując jednocześnie własną aktywność, indywiualne zainteresowania.

W tym procesie maszyna matematyczna odpowiednio zaprogramowana może również wskazywać uczącemu się informacje uzupełniające bądź pogłębiające treści, które zdobył w procesie pracy z podręczników lub w procesie badania rzeczywistości.

Komputer może również do konwencjonalnego studiowania wnosić pomoc w postaci kontrolowania i korygowania zdobytych wiadomości. Ten rodzaj wspomagania kształcenia zastosowany na żądanie bądź samego uczącego się, bądź nauczyciela — może tylko wzbogacić sam proces zdobywania wiadomości, nie zmieniając jednocześnie ani własnej aktywności i samodzielności uczniów, ani indywidualizacji wyżej wspomnianego procesu.

Znacznie szersze jednak są możliwości komputerowego wspomagania procesu transformowania wiadomości zdobytych przez uczących się. Wobec tego, że jednym z zasadniczych efektów tego procesu jest struktura hierarchiczna opanowanych informacji, wydaje się, iż komputer może w tej dziedzinie udzielić skutecznej pomocy uczniowi.

Program skonstruowany dla komputera tak, aby uczącemu dawał zadania pomagające wyodrębniać strukturę nowych informacji, które zdobywa, oraz zadania wskazujące na istnienie związków i zależności między informacjami nowymi a tymi, które uczeń prawdopodobnie już posiada, pozwoli strukturalizować jego wiadomości.

W tworzeniu struktury hierarchii ważna jest jej plastyczność, wyrażająca się chociażby tym, że w zależności od zadania stojącego przed uczniem inne związki występujące w strukturze zdobytych wiadomości wysuwają się na plan pierwszy. Chodzi ponadto, aby uczeń dostrzegał w tej strukturze związki i zależności głębsze, subtelne różnice, a także potrafił dostrzegać podobieństwa między pozornie odległymi informacjami. Tego rodzaju efekt może pomóc uzyskać komputer poprzez układy zadań o zróżnicowanym stopniu trudności, a zwłaszcza zadań typu problemy. Te ostatnie odgrywają bowiem niepoślednią rolę w kształtowaniu wyżej wymienionych cech struktury informacji opanowanych przez uczniów.

Komputerowe wspomaganie kształcenia może mieć szerokie zastosowanie przy kształtowaniu programów działania. Chodzi tu nie tylko o trening umiejętności rozwiązywania zadań i nie o algorytmiczne kształtowanie umiejętności. Na marginesie — algorytmiczne kształtowanie umiejętności nie musi się odbywać według konwencji nauczania programowanego.

Odmienny sposób postępowania, a mianowicie przekazywanie uczniom przepisu algorytmicznego wraz z uzasadnieniem, dlaczego ma on taką, a nie taką postać, oraz ćwiczenie polegające na całościowym jego opano-

waniu bądź ćwiczeniu poszczególnych partii przepisu, jest korzystniejsze aniżeli usuwanie w cień struktury przepisu algorytmicznego, co nieraz występuje w komputerowym wspomaganiu programowanego ćwiczenia umiejętności.

Otóż przy problemowym kształtowaniu umiejętności rozwiązywania zadań komputerowe wspomaganie polega na:

a) dostarczaniu informacji ułatwiających:
— sformułowanie problemu
— sformułowanie hipotezy
— określenie sposobu weryfikacji;

b) pobudzaniu uczniów do wysiłku myślowego w przypadku niepowodzeń (komputer wskazuje negatywną próbę określenia problemu, hipotezy bądź sposobu jej weryfikacji) na drodze stosowania jako pomocy heurystyk szczegółowych, pojedynczych, bądź układów tych heurystyk.[6] Chodzi bowiem o przełamanie u uczniów fiksacji będącej najczęściej przyczyną niepowodzeń w rozwiązywaniu problemu, jeżeli oczywiście jego stopień trudności jest odpowiednio dobrany;

c) wywołaniu nastawienia badawczego poprzez zastosowanie gry typu dydaktycznego bądź układu zadań nieproblemowych pobudzających do myślenia.[7]

Innym, szeroko wykorzystywanym komputerowym wspomaganiem kształcenia jest wykorzystanie rozwiązań dostarczanych uczniowi wtedy, gdy projektuje on jedynie sposób rozwiązania, a sam proces może wykonać komputer. Jest to szeroko stosowane zwłaszcza w lepiej wyposażonych uczelniach technicznych bądź w fakultetach przyrodniczych.

Istnieje jeszcze jedna dziedzina, w której może być wykorzystywany komputer, chodzi mianowicie o przygotowywanie przez nauczyciela różnych wariantów dydaktycznych zajęć. Ale to już inna historia.

BIBLIOGRAFIA

1. DAGNON C. SPUCK W.: A Role for Computers in Indywidualizing Education. *Phi Delta Kappa* 1977. nr 6.
2. HUSEN T.: Die Schule der 80-er Jahre. Stuttgart 1971.
3. KOZIELECKI J.: Koncepcje psychologiczne człowieka. Warszawa 1977.
4. TAŁYZINA N.F.: Uprawlenije processow uswojenija znanij. Moskwa 1975.
5. WŁODARSKI Z.: Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania. Warszawa 1977, wyd. III.

[6] Por. B. Puszkin: Heurystyka. Warszawa 1970, s. 14.
[7] Por. E. Słomkiewicz: Samodzielne myślenie i działanie techniczne uczniów. Warszawa 1980, rozdz. IV.

ZENON URYGA
KRAKÓW

PROBLEMY MODERNIZACJI METODYCZNEGO KSZTAŁCENIA KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI (Z PERSPEKTYWY POLONISTY)

Z doświadczeń pracy w Krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej wynoszę przeświadczenie o niezbędności dobrze rozwiniętego studium dydaktyki przedmiotu w cyklu przygotowania studentów do zawodu nauczycielskiego. Tworząc od wielu lat własny profil planu studiów, rozbudowując — wbrew urzędowym tendencjom unifikującym — świadomość specyfiki procesu formowania umiejętności nauczycielskich, szkoła ta dostrzegała zawsze w kształceniu metodycznym coś więcej niż tylko zabieg praktycznego przyuczania do zawodu, dodatek do właściwych studiów. Widziała w nim istotny element konstrukcyjny owych studiów, określający ich cel, wyznaczający niezbędne zakresy wiedzy, decydujący o rozwoju postaw wobec przyszłego zawodu i wobec procesu uczenia się.

Wierność wobec tej tradycji myślenia nakazuje rozważać problemy modernizacji kształcenia metodycznego w ramach pełnego, zintegrowanego toku studiów kierunkowych.

Modernizacja ta może się dokonywać na kilku drogach:

— przez umacnianie naukowego charakteru przedmiotu;

— przez rozbudzanie motywacji studiowania metodyki i zainteresowań praktyką zawodową;

— przez dostosowywanie treści wykładów i ćwiczeń dydaktycznych do zakresu zadań określonego przedmiotu szkolnego;

— przez efektywność organizacji pracy i wzbogacanie warsztatu zaznajamiającego studentów z praktyką nauczania.

Poziom kształcenia metodycznego jest w naszym szkolnictwie wyższym bardzo zróżnicowany. Kluczem do sprawy — jak się wydaje — jest sposób pojmowania zadań dydaktyki przedmiotowej i jej zobowiązań naukowych. Liczy się, oczywiście, nie tylko świadomość i wysiłek samych metodyków, ale także opinia całej społeczności akademickiej, kształtowana przede wszystkim tymi wystąpieniami naukowymi, które odwołują się do systemu pojęć i do metodologii macierzystej dyscypliny, tzn. do języka zrozumiałego dla tej społeczności. Od tego, w jakim stopniu dydaktyka przedmiotowa rozwija się jako pełnowartościowy nurt określonej dziedziny wiedzy, zależy postęp w rozumieniu roli metodycznego kształcenia w ramach studiów, w ocenie sensu i zasadności problemów naukowych, jakie się w związku z nim otwierają.

W ocenie zadań i celowości metodyki nauczania literatury i języka polskiego jako przedmiotu studiów występuje znaczna rozpiętość stanowisk. Do dziś funkcjonuje tu i ówdzie anachroniczna jej koncepcja jako zbioru praktycznych reguł sztuki popularyzowania wiedzy (w tym sensie dobrego, doświadczonego profesora nazywamy „wybitnym dydaktykiem")

lub pewnego typu uproszczonego literaturoznawstwa dla maluczkich. Owe reguły, jak się sądzi, inteligentny absolwent uniwersytetu potrafi wyprowadzić z doświadczeń paru lat własnej praktyki w szkole, są one zatem znacznie mniej ważne w studiach aniżeli gruntowna wiedza rzeczowa, należą do sfery umiejętności warunkowanych talentem lub wprawą. Biegunowo różne stanowisko reprezentują te zespoły polonistyczne, które od dydaktyki literatury i języka wymagają teoretycznego uzasadniania proponowanych repertuarów metod i koncepcji nauczania, doceniając jej rangę w studiach polonistycznych oraz specyficzną odrębność jej naukowej problematyki i metodologii. To drugie stanowisko jest współcześnie bez wątpienia bardziej ofensywne, ale nie przeważające.

W podejściu do sfery uzasadnień zalecanych sposobów nauczania zaznaczają się wśród dydaktyków literatury i języka trzy odmienne orientacje:

a) Orientacja **profesjonalna,** polegająca na wyprowadzaniu wniosków dydaktycznych z wiedzy o przedmiocie oraz z doświadczeń metodologicznych dyscypliny, głównie z aktualnych tendencji w badaniach literackich i lingwistycznych. Wiąże ona ściśle dyrektywy metodyczne z merytorycznymi treściami nauczania, zapewnia ich konkretność, ale zarazem uzależnia je od intuicji i od charakteru osobistych doświadczeń naukowych dydaktyka. Podporządkowuje zalecenia metodyczne — nierzadko z niewolniczym posłuszeństwem — strategiom profesjonalnego myślenia badaczy, nie przystającym do zachowania się przeciętnego czytelnika i użytkownika mowy [1].

b) Orientacja **pedagogiczno-prakseologiczna,** wyprowadzająca normy dydaktyczne nauczania przedmiotu z określonych tez dydaktyki ogólnej i reguł sprawnego działania. Tezy te, często oparte na doświadczeniu innych dyscyplin, nie liczą się niekiedy z odrębnością nauczania literatury i języka, w wielu kwestiach poprzestają na sformułowaniach tak ogólnych, że właściwie bez wartości [2]. Ich prawidłowość ogólna wymaga precyzyjnego przekładu na język pojęć i strategie myślenia dyscypliny.

c) Orientacja **komunikacyjna,** która wychodzi od empirycznej analizy, analizy postaw uczniowskich wobec przedmiotu, procesów recepcji materiału i uwarunkowań środowiskowych procesów uczenia się; budująca

[1] Na różnice między myśleniem fachowców i publiczności o literaturze zwrócił uwagę K. Wyka: „U fachowców — pisał — w miarę zaprawy, w miarę intesywnie uprawianego obcowania z dziełami sztuki — dwa pierwsze ogniwa sądu krytycznego, rozumienie i przeżycie, ulegają skróceniu. Stają się niekiedy jedną błyskawicą niepodzielną. Dopóki rutyna nie zagrodzi u nich drogi do zrozumienia i przyswajania sobie nowych typów sztuki — rozumienie i przeżycie występują w akcie nierozdzielnym. I dlatego fachowcom wystarcza obracanie się wśród ujęć intelektualnych, wśród skrótów myślowych, wśród izmów, wśród technicznej warsztatowej gwary zawodowej (...) W przeciwnej sytuacji aniżeli fachowcy znajduje się publiczność. Dla niej najważniejsze i podstawowe do zdobycia są dwa pierwsze ogniwa: zrozumieć, przeżyć. Cały świat izmów, prądów, ujęć ogólnych, praw rozwoju etc., etc. jest dla niej obojętny". (O czytaniu i rozumieniu współczesnej poezji. Polonistyka 1958, nr 6, s. 2—3).

[2] Por. J. Polakowski: Dydaktyka literatury w perspektywie badań komunikacji literackiej. W: Dydaktyka literatury, t. 2. Zielona Góra 1977, s. 37.

zatem system norm dydaktycznych zorientowanych na ucznia. W tym przypadku wiedza o literaturze wchodzi w bliskie związki z psychologią i socjologią, uzyskuje wymiar pragmatyczny. Ten jej charakter umożliwia zbliżenie obu wspomnianych poprzednio orientacji, przełamywanie ich krańcowości.

W metodycznym kształceniu studentów górę biorą najczęściej owe dwa pierwsze punkty widzenia na zasadzie wyłączności. Tymczasem proces kształcenia wymaga w tym względzie ostrożności, zyskuje na tworzeniu sytuacji otwartych, gdy student może dostrzec różnice w podejściu do teoretycznych uzasadnień praktyki działania, zrozumieć ich walory i ograniczenia, świadomie wybierać i wypróbowywać określone koncepcje dydaktyczne. Elementarne informacje metodyczne podawane w toku studiów zyskują walor naukowy w sytuacjach angażujących myślenie i krytyczny dystans, tracą ten walor i moc przekonywania przy pospiesznej prezentacji, sprowadzającej je do recept. Unowocześniać zatem kształcenie można głównie w kontakcie studenta z praktyką nauczania szkolnego i przy odpowiedniej dbałości o czas na wielostronną interpretację obserwowanych procesów.

Przy zobowiązaniach praktycznych dydaktyki przedmiotowej byłoby oczywiście niepodobieństwem oczekiwać od niej rozwinięcia całej szerokiej gamy teoretycznych uzasadnień repretuaru zaleceń metodycznych. Kształcenie metodyczne nie może być samowystarczalne i wyizolowane z całego toku studiów. Istotne znaczenie ma taka organizacja owego toku, która sytuuje dydaktykę na gruncie stanowiącym jej naturalną podstawę [3]. Możliwość odwoływania się w sytuacjach praktycznych, wymagających interpretacji, do znanych już studentom pojęć i umiejętności stwarza najlepszą okazję do tworzenia wiedzy funkcjonalnej i operatywnej.

Jeśliby kształcenie metodyczne przyjąć za punkt wyjścia rozważań nad strukturą planu studiów polonistycznych — a jest to usprawiedliwione ich zawodową orientacją — to można zarazem wskazać pewne konieczne obszary wiedzy przygotowującej studenta do świadomej i kompetentnej refleksji nad praktyką nauczania literatury i języka.

Należą tu bez wątpienia elementy wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i filozoficznej, zdolne kształtować kulturę posługiwania się pojęciami i orientację w teoriach wychowania i uczenia się. Jednakże wysoko obecnie wzniesiona fala niechęci wobec ogólnikowości i werbalizmu tej wiedzy oraz wobec jej tolerancji dla intelektualnych nadużyć (np. dla inflacji truizmów, indoktrynacji) nakazuje uważnie zastanowić się nad wyborem treści mających służyć wprowadzeniu studentów na tory myślenia pedagogicznego. Jednym z głównych kryteriów wyboru — obok względu

[3] Szersze rozwinięcie tej problematyki zawierał referat M. Jędrychowskiej i Z. Urygi: O roli dydaktyki literatury i języka w studiach polonistycznych, przedstawiony na konferencji „Teoria i praktyka nauczania literatury w szkole wyższej", 22—24 listopada 1979 w Krakowie.

na motywację studiowania — powinien być strukturalny związek tej fazy informacji pedagogicznej z późniejszym etapem praktycznego poznawania szkoły w toku ćwiczeń metodycznych. Student przystępujący do obserwacji procesu nauczania literatury i języka potrzebuje wiedzy o klasyfikacji celów nauczania, o podstawowych zasadach nauczania i różnych próbach klasyfikacji metod, musi już coś wiedzieć o budowie lekcji i różnych fazach jej organizacji, umieć obserwować zachowanie ucznia i procesy recepcyjne, dokonywać analizy interakcji dydaktycznych. Możliwość odwoływania się do owych elementarnych treści wiedzy pedagogicznej owocuje w bardziej problemowym podejściu do zagadnień metodyki przedmiotu.

Nie mniej istotną podstawę dla dydaktyki przedmiotu daje wiedza z zakresu dyscypliny macierzystej, odpowiednio wyselekcjonowana i zorientowana metodologicznie. W studiach polonistycznych można pod tym kątem widzenia wyróżnić trzy grupy przedmiotów różne w swym charakterze i funkcjach wobec kształcenia metodycznego:

1. Przedmioty gromadzące podstawowy zasób teoretycznych i faktograficznych wiadomości dyscypliny, takie jak historia i teoria literatury, historia języka, gramatyka współczesnej polszczyzny czy językoznawstwo ogólne. Ich niekwestionowana przydatność i miejsce w studiach nie stoją na przeszkodzie, by dokonywały się przesunięcia akcentów i hierarchii w zależności od przemian w koncepcjach programów nauczania szkolnego. Gdy w szkole akcentuje się szczególnie umiejętność czytania dzieł, studia nie bez racji mogą uprzywilejowywać teorię literatury, gdy rozbudowuje się kulturoznawcza koncepcja programu, polonistyka uniwersytecka ogląda się za elementami wiedzy o kulturze. Owe przesunięcia punktu ciężkości w planach studiów pod wpływem przemian szkoły trzeba traktować jako zasadę w kształceniu nauczycieli.

2. Przedmioty wprowadzające w problematykę psychologicznych, społecznych i kulturowych uwarunkowań procesu poznawania literatury i języka. Chodzi tu o takie współcześnie ekspansywne dziedziny wiedzy, jak psycho- i socjolingwistyka czy niezwykle zróżnicowana metodologicznie wiedza o komunikacji społecznej, odbiorze literatury i uczestnictwie w kulturze. Cała ta sfera zainteresowań badawczych problematyką uwarunkowań instytucjonalnych lektury, postaw i motywacji, barier odbioru, a wreszcie procesu generowania tekstów i rozwijania mechanizmu kreatywności — tworzy bardzo korzystną sytuację dla dydaktyki: ma z nią bliski związek i podnosi walory naukowe jej pragmatycznych założeń jako dyscypliny badawczej. Rzecz w tym, by stopniowo torować drogę tej problematyce w zespole tradycyjnych treści studiów polonistycznych, nie gubiąc pierwiastków fundamentalnych.

3. Przedmioty wyposażające w pewne podstawowe umiejętności i technikę oraz w teorię działania polonistycznego. Dwa spośród nich — nawiązujące do tradycji retoryki — to kultura żywego słowa oraz praktyczna

stylistyka wraz z teorią form wypowiedzi. Nie zawsze znajdują one akceptację i miejsce w maksymalnie napiętych planach studiów, chociaż od biegłości nauczyciela w posługiwaniu się narzędziem słowa zależą bezpośrednio efekty kształcenia sprawności językowej młodzieży, tak krytycznie ocenianej we wszystkich dyskusjach o poziomie nauczania w szkole. Do planu studiów niełatwo też znajdują dostęp takie specyficzne dziedziny wiedzy lub informacji praktycznej, jak technika pracy umysłowej czy wprowadzenie w problematykę technicznych narzędzi nauczania i masowego przekazu informacji. Współczesne uwarunkowania kulturowe kontaktów z treściami literatury i sztuki oraz potęgowanie się wpływu edukacji paralelnej wymagają od nauczyciela wiedzy o technice samokształcenia i sprawności w organizowaniu warsztatu polonistycznego, obejmującego całość współczesnych sposobów przekazu dzieł literatury (obok książki także radio, film, telewizję, teatr). Od znajomości narzędzi — tzn. własnego słowa i środków technicznych — zależy działanie nauczyciela, a szkoła wyższa musi to brać pod uwagę.

Wszystkie powyższe uwagi prowadzą do wniosku, że modernizacja kształcenia metodycznego polega w znacznej mierze na upowszechnianiu naukowego podejścia do dydaktyki przedmiotowej oraz na takim jej usytuowaniu w planach studiów, by wyrastała ona niejako z innych przedmiotów, by zajmowała pozycję integrującą wiedzę studenta i przetwarzała tę wiedzę na dyspozycje działania.

Z usytuowaniem dydaktyki przedmiotowej w całym toku studiów wiąże się problem motywacji jej poznawania. Szczególnie dwa momenty zasługują z tego względu na uwagę.

Pierwszy dotyczy roli bezpośredniego doświadczenia szkolnego. Mogę tu podtrzymać własną opinię sprzed kilku lat: „Za najważniejsze, podstawowe zadanie ćwiczeń z metodyki nauczania uważam obserwację konkretnych przebiegów lekcji języka polskiego, toteż sądzę, że od początku do końca, w całym swoim cyklu powinny one odbywać się w szkole. Obserwacja żywego nauczania, całej owej ciekawej interakcji, która dokonuje się między nauczycielem i uczniami w związku z określonymi właściwościami materiału nauczania, stanowi jeden z głównych czynników motywacyjnych w studiowaniu zagadnień dydaktycznych [4]".

Wiele sytuacji stwarza w owych pierwszy kontaktach nauczycielskich ze szkołą okazję do pobudzenia zainteresowań praktyką przekazywania wiedzy o przedmiocie czy szerzej — praktyką społecznego funkcjonowania dyscypliny:

— wspólne momenty refleksji nad możliwymi kierunkami obserwowania lekcji (jej stosunku do programu nauczania, jej związku z osobowością

[4] Por. Dydaktyka dydaktyki literatury i języka polskiego. Materiały konferencji poświęconej programowi, treściom i metodom kształcenia dydaktycznego studentów polonistyki. Uniwersytet Jagielloński, 2—3 kwietnia 1976, Kraków 1979, s. 91 (Głos w dyskusji).

nauczyciela, czynności nauczyciela, stopień aktywności uczniów i ich reakcje indywidualne, kolejne fazy lekcji itp.);

— przygotowanie udanego startu lekcyjnego, rozważanie warunków powodzenia lub niepowodzeń w pierwszych próbach kontaktu z klasą;

— analiza zbieżności i różnic między ściśle profesjonalnymi a dydaktycznymi sposobami podejścia do materiału; związane z tym próby praktycznego syntetyzowania wiedzy, sprawdzania jej operatywności.

Drugi moment jest nie mniej istotny. Ćwiczenia z metodyki i sytuacje praktyki szkolnej wyzwalają u studentów potrzebę dyskusji nad sposobami studiowania, obnażają typowe niedostatki ich wiedzy i umiejętności. Spełniają więc funkcje kontrolne wobec planu studiów, ale również funkcje autokontrolne, skłaniając studentów do głębszej obserwacji własnej osobowości nauczycielskiej i własnych umiejętności. Obserwacje takie mogą wpływać bardzo wydatnie na dojrzewanie do samodzielnego studiowania i do pracy zawodowej.

Jeżeli ćwiczenia i praktyka są dobrze przygotowane zespołem innych przedmiotów i odpowiednio usytuowane w toku studiów, jeśli nie pojawiają się zbyt późno, mogą się stawać źródłem autorefleksji i zapoczątkowywać świadome prace samokształceniowe. Wytwarzają korzystną atmosferę dla zrozumienia praktycznego celu studiów.

Zmierzając do praktycznej syntezy wiedzy i sprawności polonistycznych, trzeba w ćwiczeniach z metodyki nauczania przestrzegać zasady pierwszeństwa empirycznej obserwacji, praktyki oraz prymatu działania nad teoretyczną refleksją, która z niego wyrasta i nad nim się nadbudowuje. Z założenia tego wynika — jako warunek modernizacji kształcenia metodycznego — konieczność dobrego funkcjonowania szkół ćwiczeń, powiązanych ściśle ze szkołą wyższą wieloma więzami:

— wspólnotą poglądów dydaktycznych, kształtującą się podczas częstych spotkań naukowych pracowników zakładów metodyki i nauczycieli;

— podobieństwem wyposażenia w techniczne środki nauczania i wspólnotą warsztatu polonistycznego;

— dobrym skoordynowaniem harmonogramów zajęć, powiązaniem różnych ogniw opieki nad studentem i służb udzielających mu pomocy i rady w pierwszych poczynaniach dydaktycznych;

— możliwościami różnych wymian personalnych, jak np. prowadzenie ćwiczeń przez nauczycieli, okresowe podejmowanie zajęć lekcyjnych przez metodyków.

Z dobrej organizacji warsztatu doświadczalnego i z dbałości o motywacyjne efekty pierwszych prób prowadzenia lekcji wyrasta naukowe partnerstwo studentów i metodyków. Jego przejawy najprostsze, polegające na konsultacjach przedlekcyjnych i szerokim udostępnianiu zbiorów dydaktycznych, mogą z czasem przekształcać się w głębsze indywidualne zainteresowania. Wchodzą tu w grę pewne działania twórcze, wzbogacające pracownie metodyczne pomysłowymi materiałami do lekcji. Real-

ny jest również udział studentów w seminariach magisterskich i wykładach monograficznych, które otwierają im perspektywy badań w zakresie historii metodyki, recepcji treści przedmiotu, analizy różnych dokumentów dydaktycznych, organizacji nauczania itp.

Wyposażona w odpowiednie środki i materiały oraz sprawnie funkcjonująca pracownia jest szczególnie przydatna w kontaktach ze studentami zaocznymi. Studiujący nauczyciele nie bez racji domagają się zwiększenia udziału dydaktyki przedmiotowej w planie swych studiów, szukając w niej potwierdzenia celowości wysiłku studiowania dla praktyki zawodowej i zarazem pomostu między tą praktyką a teoretycznymi problemami dyscypliny. Jednocześnie tok studiów zaocznych utrudnia zasadniczo hospitowanie lekcji czy prowadzenie ich pod okiem metodyka; nie przewiduje też obserwacji i oceny poziomu praktyki nauczyciela w jego własnej szkole. W tej sytuacji wyposażenie pracowni przedmiotowych w filmowe i magnetofonowe nagrania wyrazistych sekwencji dydaktycznych pozwalałoby inicjować konkretne dyskusje nad nowymi metodami pracy, reakcjami uczniów na określony materiał, problemami organizacji pracy itp. Fono- i taśmoteki szkolnych audycji polonistycznych radia i telewizji, nagrania poezji, słuchowisk i widowisk teatralnych mogą się stawać równie konkretną podstawą analiz metodycznych materiału nauczania. Ten typ zbiorów, systematycznie kompletowanych, ułatwia w kontaktach ze studentami (nie tylko zaocznymi) precyzyjne ukierunkowanie analiz problemów dydaktycznych, ponadto osadza owe analizy na gruncie współczesnych uwarunkowań audiowizualnych uczestnictwa w kulturze.

Zmianom w sposobie ujmowania zobowiązań naukowych dydaktyki literatury i języka oraz jej miejsca w toku studiów polonistycznych, a także pracy nad wzbogacaniem empirycznego warsztatu dla działań i obserwacji metodycznych muszą towarzyszyć kroki w kierunku modernizacji treści przedmiotu. Istnieje bowiem wyraźna potrzeba dostosowania repertuaru omawianych problemów do kierunku reform, jakim ulegają programy szkolne.

Kształcenie metodyczne wymaga pod tym względem szczególnej elastyczności, by w porę zwracać studentom uwagę na dominujące w programach tendencje dydaktyczne i położyć nacisk na niezbędne umiejętności.

Jakie zmiany wydają się konieczne w aktualnych warunkach reform programowych? Bez ambicji do wyczerpania postulatów warto wspomnieć o szczególnie kilku polach modernizacji treści zajęć metodycznych:

1. Kształtowanie umiejętności dokonywania wyboru materiału, rozumienia wielostronnych uwarunkowań tego wyboru (środowiskowych, psychologicznych, pedagogicznych, ściśle polonistycznych itp.) oraz precyzowania jego kryteriów. Wymaga to z jednej strony mocnego oparcia wykładów i ćwiczeń z metodyki na dorobku psycho- i socjologicznych analiz procesów uczestnictwa w kulturze, z drugiej — egzekwowania umiejętności wyrażania przez studentów własnych opinii.

2. Doskonalenie operacji konfrontatywnego wiązania tekstów i zjawisk od siebie odległych i przekraczania barier dzielących historyczną i aktualistyczną perspektywę ich oglądu i wartościowania.

3. Wprowadzanie studenta w reguły intersemiotycznego przekładu tekstów kultury i zapoznawanie ze sferą wartości i ograniczeń wynikających z przekształcania znaków jednego systemu na inne (tzn. z problematyką funkcjonowania dydaktycznego słuchowiska, przedstawienia teatralnego i różnych innych form teatralizacji tekstów, adaptacji filmowych, nagrań płytowych itp.).

4. Przygotowanie do działań twórczych oraz uprzytomnienie studentom mechanizmów wyzwalania kreatywności dzieci, do której współczesne programy odwołują się bardzo często. Jest oczywiste, że nie tylko od wiedzy, ale (a może przede wszystkim) od umiejętności nauczyciela zależy zakres stosowania i efektywność dydaktyczna takich form pracy lekcyjnej, jak: wygłaszanie tekstów i doskonalenie recytacji, nagrywanie i przetwarzanie utworów, teatralizacja, tworzenie montaży i samodzielne komponowanie różnych form wypowiedzi. Droga działania polonistycznego, na której dziecko wchodzi w rolę wykonawcy utworu, a w pewnym stopniu jego współtwórcy (przy wszelkich operacjach przekładania oryginalnego kodu na inny), jest szczególnie pożądana w szkołach podstawowych i zawodowych jako źródło motywacji uczenia się i wprowadzania ucznia w różne sytuacje problemowe. To wyraźnie nowa perspektywa — wpisana w programy próba oderwania się od jednostronności dydaktyki intelektualistycznej, zarazem koniecznego nawiązania do współczesnych sytuacji komunikacyjnych w społeczeństwie; próba inspirowana w pewnym stopniu ideami szkoły freinetowskiej.

Tak określone wymaganie rzuca zupełnie nowe światło na sposób traktowania w kształceniu nauczycieli informacji o nowych środkach technicznych w nauczaniu. Nie wystarcza już obecnie przygotowanie polonisty do obsługi aparatury audiowizualnej czy nawet do jej użycia w celach ekspozycji materiału nauczania, tzn. w ramach zakreślonych zasadą poglądowości. Polonista musi umieć używać tych środków dla celów ekspresji, a to wskazuje na konieczność takiego wprowadzania w wiedzę o technicznej aparaturze audiowizualnej, które położy nacisk na wykonanie konkretnych zadań, takich np., jak:

— nagranie na taśmie magnetofonowej krótkiego słuchowiska na podstawie tekstu lub sytuacji z życia;

— wykonanie montażu poetyckiego lub poetycko-muzycznego dla szkolnego radiowęzła;

— użycie magnetofonu dla potrzeb kultury języka i korekty błędów;

— nagranie magnetowidowe spektaklu teatralnego w telewizji i sporządzenie projektu wykorzystania jego fragmentów w lekcji;

— zrealizowanie projektu posłużenia się w lekcji określoną sekwencją filmu fabularnego lub oświatowego;

— projekt lub wykonanie cyklu przeźroczy do lekcji zakładającej korelację wiedzy o literaturze z malarstwem, rzeźbą, architekturą itp.

Kształcenie metodyczne kandydatów na nauczycieli nie może zatem ograniczać się do recept werbalnych. Musi ono wnikać w naukowe uzasadnienia proponowanych reguł działania, a jednocześnie troszczyć się o formowanie dyspozycji twórczych, świadomości prakseologicznej, swobodnego władania narzędziami. Musi też integrować wiedzę podzieloną sztywnymi barierami specjalizacji uniwersyteckich, przywracać jej operatywność na tle sytuacji uprzytamniających społeczny sens całej dyscypliny.

Modernizacja kształcenia jest zawsze funkcją rozumienia jego celów i zadań. Gdy jednak owe zadania pojmuje się dostatecznie szeroko i wielostronnie, trudno nie dostrzec wielu przeszkód na drodze ich realizacji. Główne — to ubóstwo warsztatu praktycznego, wąski profesjonalizm wyobrażeń środowiska naukowego o profilu studiów oraz słabość pozycji naukowej i wątłość kadr dydaktyków przedmiotu. Ta ostatnia bariera wyrasta z trudności przedmiotu (jego interdyscyplinarności, rozległości naukowego zaplecza, związku z praktyką oświatową), czasochłonności badań i wolnego tempa wzrostu naukowego dydaktyków, nieufności środowiska. Słabość zespołów dydaktycznych ogranicza znacznie ich zdolność przekonywania o potrzebach zmian w sposobach kształcenia nauczycieli. Toteż modernizacja jest procesem ciągłym, o różnym stopniu zaawansowania w poszczególnych szkołach wyższych i trudno zarysować jakikolwiek jednolity jej program. To, co w niektórych przypadkach wydaje się mrzonką lub uciążliwym dodatkiem, w innych wchodzi w stan próby. Wśród różnorodnych koncepcji studiów polonistycznych ich wariant konsekwentnie nauczycielski wart jest doświadczeń.

WŁADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI
WARSZAWA

NAUCZANIE WSPOMAGANE PRZEZ KOMPUTER W ŚWIETLE ZASAD DYDAKTYCZNYCH

„Nauczanie wspomagane przez komputer" to wyrażenie już dziś obiegowo wykorzystywane w tytułach licznych opracowań z zakresu „technologii kształcenia". Wyrażenie to sugeruje, że komputer nikogo i nic nie zastępuje, lecz jedynie wspiera, wspomaga. Jednakże sposób, w jaki najczęściej temat jest przez większość autorów traktowany, zdecydowanie przeczy wspomnianej sugestii. Krytyczna lektura tych opracowań nasuwa natomiast nieodparcie myśl, że idea nauczania wspieranego komputerowo jest kolejnym i uwspółcześnionym ogniwem działań na rzecz stopniowego, bodaj całkowitego zastępowania nauczyciela przez środki techniczne, którego początków szukać należy w propozycjach lat 40-tych, kiedy to w Stanach Zjednoczonych AP proponowano zastępowanie brakującego nauczyciela przez techniczne środki wzrokowo-słuchowe. Wnet się jednak okazało, że filmo-lekcje i tele-lekcje dezaktywizują uczniów, że przenoszony przez nich z sal kinowych nawyk rozrywkowego oglądania filmu blokuje konieczną aktywność. Ta zaś, jak dobrze wiemy, jest uznawana przez wszystkich dydaktyków za podstawowy warunek efektywnego działania edukacyjnego.

Po tych de facto niepowodzeniach środków wzrokowo-słuchowych w tej maksymalistycznej koncepcji dydaktycznej podjęto nowe poszukiwania takich środków technicznych, które by nie tylko nie blokowały aktywności uczniów, ale wręcz przeciwnie — tę aktywność wręcz wymuszały. Tę własność aktywizowania uczniów w procesie dydaktycznym miały mieć — zdaniem twórców i zwolenników — maszyny „uczące", zwane też „nauczającymi", a obecnie krótko: „maszynami dydaktycznymi", z odpowiednio spreparowanymi programami. Nauczanie programowane wraz z maszynami dydaktycznymi, a o nich jest w tej chwili mowa, będące dalszym ogniwem realizacyjnym idei automatyzacji nauczania, nie spełniło oczekiwań. Maszyny dydaktyczne bowiem, z którymi wiązano największe nadzieje, wymagały przede wszystkim manipulacyjnej aktywności uczących się. Ta zaś — jak wiemy — jest w nauczaniu ważna, ale nie jest tą aktywnością istotnie ważną, istotną dla procesów podmiotowych. Dla kształcenia aktywnością podstawową jest aktywność poznawcza skierowana nie na środek, lecz na świat rzeczy i zjawisk tworzących treści programowe. Oczywiście w pewnych warunkach maszyna dydaktyczna może być rzeczą poznawaną i wtedy usprawiedliwiona jest aktywność na nią (tę maszynę) skierowana. Cały czas jednak mówimy o maszynach nie jako przedmiotach poznawanych przez uczniów, lecz jako o środkach dydaktycznych.

Nic tedy dziwnego, że we wszystkich charakterystykach nauczania programowanego publikowanych w naszej literaturze fachowej odnotowywa-

no jego ograniczoność. Stwierdzano, że nauczanie programowane, a w ślad za nim i maszyny dydaktyczne, sposobne są do przekazywania uczniom informacji „biernych", powtórzeń dla ich (tych informacji) utrwalenia, a także — jak to stwierdza Cz. Kupisiewicz [1] — likwidowania luk w wiedzy uczniów. Nauczanie programowane zatem nie spełniło również oczekiwań tych, którzy wierzyli w możliwości zautomatyzowania procesu kształcenia. Przyznano zaś jemu funkcje metody pomocniczej dlatego, że nauczaniu programowanemu powierzać można jedynie niektóre czynności nauczania i uczenia się.

„Nauczanie wspierane komputerowo" jawi się jako trzecie ogniwo w jednolitym łańcuchu ewolucyjnym idei automatyzacji nauczania. Wprawdzie mówi się jedynie o „wspieraniu", ale de facto jest to ostrożnościowa formuła, za którą ukryte są rozważania na temat możliwości tworzenia pełnej struktury komplementarnych podsystemów wykorzystujących „metody sztucznego intelektu [2]" w procesie kształcenia. Słowem, w licznych opracowaniach nie rozważa się swoistych cech procesu kształcenia i ewentualnego miejsca w tym procesie maszyn cyfrowych, lecz — wbrew tytułom — szuka się dróg pełnego skomputeryzowania nauczania. Tę maksymalistyczną tendencję dostrzegamy w tych pracach, w których autorzy wychodzą z analizy możliwości technicznych EMC. Już same sformułowania tytułów sugerują nie tylko nieograniczone możliwości komputerów, ale są jednocześnie wyznaniem metodologicznego stanowiska ich autorów. „Metoda sztucznego intelektu..." czy „Psychologia komputerowego widzenia [3]" itp. to wyraźne manifestacje maksymalizmu w omawianym teraz zakresie problemowym. Jeżeli bowiem można mówić o psychologii maszyny, to z równym powodzeniem można mówić o nauczaniu maszynowym bez potrzeby negowania podmiotowego charakteru procesu dydaktycznego. Humanistyczna istota nauczania przestaje być w świetle tych założeń argumentem przeciw automatyzacji kształcenia. Ale czy rzeczywiście?

Pytanie to pozostawimy na razie bez odpowiedzi. Warto jednak zaznaczyć, że nie dla każdego nieograniczone możliwości elektronowej maszyny cyfrowej są wystarczającym argumentem za przyjęciem wspomnianego już stanowiska maksymalistycznego. Nie sądzę, by wystarczającym uzasadnieniem obecności „komputeryzacji" w nauczaniu była „olbrzymia pojemność pamięci i niesłychana szybkość komputera — która — dopisek mój W.Z. — umożliwia zgromadzenie tylu informacji, ile praktycznie rzecz biorąc jest pożądane i pozwala nimi manipulować dla osiągnięcia najróżniejszych celów [4]".

[1] Por. Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane. Warszawa 1966, PZWS.
[2] Wyrażenie użyte w tytule przez A. Cieślika, patrz: Technologia kształcenia, z. 13. Poznań 1978, s. 471.
[3] Patrick H. Wintson (red.): The Psychology of Computer Vision. Mc Graw-Hill Book Company 1975.
[4] Milton R. Wessel: Komputer i społeczeństwo. Warszawa 1976, Biblioteka Omegi, Wiedza Powszechna, s. 51.

Można natomiast żywić przekonanie, że ten temat, analogicznie jak wiele innych tematów, potraktowany być winien w ten sposób, w jaki potraktował swój temat Milton R. Wessel w książce „Komputer i społeczeństwo" stawiając istotne pytanie o to, czy wykorzystanie komputera jest konieczne lub co najmniej korzystne? By odpowiedzieć na to samo pytanie w odniesieniu do komputera w nauczaniu, wyjść należy od prób znalezienia uzasadnień w „edukacyjnym przesłaniu", w określonej wizji działań celowych, w których przebiegu obecność komputera okazać się może korzystna.

Jeżeli traktuje się kształcenie jako „przekazywanie informacji", a takie ujęcie towarzyszy najczęściej technologicznie zorientowanej dydaktyce, to pierwszorzędne miejsce komputera jest niezaprzeczalne. Można także przyjąć, że w gnostycznie zorientowanej dydaktyce, redukującej oddziaływania dydaktyczne do wartości li tylko i wyłącznie intelektualnych, komputer pełni więcej niż służebne funkcje. Jesteśmy dzisiaj świadkami stopniowego zmierzchania się dydaktyki jednostronnie intelektualnej na rzecz rodzącej się dydaktyki integralnej, zwanej teorią wielostronnego kształcenia. Teoria ta pozornie niczego nie zmienia, akceptując wszystko to, co głoszono w przeszłości. Nie dostrzega się natomiast tego, że przyjęcie teorii wielostronnego kształcenia zmienia w sposób istotny interpretacje cząstek składowych i jej samej jako integralnej całości.

Wprawdzie użycie złożonego wyrażenia „nauczanie wsparte komputerowo" oddala ewentualny zarzut nieuzasadnionej wiary w nieograniczoną moc dydaktyczną maszyny liczącej, ale nie wprowadza niezbędnych określeń, co do pożądanego sposobu jego (tego wyrażenia) rozumienia. Proponowane teraz ujęcie tematu jest jedną z możliwych interpretacji znaczeniowych pojęcia „nauczanie wspomagane...". Spojrzenie na „wspomaganie" przez pryzmat przyjmowanych w dydaktyce zasad nauczania (kształcenia) jest więc możliwą drogą dla zobiektywizowanych analiz możliwości zastosowań EMC w kształceniu.

Decyzja wyboru przyjętego tutaj tytułu poprzedzona została następującym rozumowaniem:

1. Komputer, elektroniczna maszyna cyfrowa, bez względu na nazwę omawianego teraz urządzenia technicznego, jest li tylko i wyłącznie środkiem dydaktycznym. Domyślnie więc „komputerowe wspieranie" odnieść należy przede wszystkim do nauczyciela. Nikt bowiem nie odebrał mu jeszcze kierowniczej roli w kształceniu. A gdyby był jej pozbawiony, to samo hasło „wspieranie" traci zupełnie sens. Przecież środki dydaktyczne oddaje się do dyspozycji nauczyciela, który ma nimi władać w sposób metodycznie pożądany i tym samym optymalny.

2. Optymalne wykorzystywanie środków dydaktycznych to takie, które respektuje „obowiązujące" zasady nauczania. Zasady kształcenia przecież to nie katalog dowolnie wybranych zdań normatywnych, odnoszących się do metodycznych działań nauczyciela, lecz układ zdań odzwierciedla-

jących prawidłowości procesu dydaktycznego na poziomie praktycznych działań nauczycielskich.

3. Zatem „wspieranie" to ułatwianie nauczycielowi pełniejszego urzeczywistniania postulatów metodycznych zawartych w zasadach kształcenia.

Tak więc interesować nas będzie to, czy i na ile komputer może ułatwić, rozszerzyć, udoskonalić realizację przez nauczycieli zasad dydaktycznych. Zakładamy przy tym, że nie jest to jedyna możliwa płaszczyzna analizy obszarów zastosowania komputera w kształceniu.

Przy zmiennej liczbie formułowanych zasad dydaktycznych sześć powtarza się najczęściej i je też uczynimy podstawą podejmowanych teraz analiz. Tymi zasadami są: 1. Zasada świadomego i aktywnego udziału uczących się w procesie kształcenia. 2. Zasada poglądowości. 3. Zasada systematyczności i logicznej kolejności. 4. Zasada łączenia teorii z praktyką. 5. Zasada trwałości wiedzy. 6. Zasada stopniowania trudności i 7. Zasada kontroli i samokontroli wyników nauczania i uczenia się.

ZASADA ŚWIADOMOŚCI I AKTYWNOŚCI A KOMPUTEROWE WSPIERANIE PROCESU KSZTAŁCENIA

Zasada ta wiąże się z pierwszym ogniwem procesu dydaktycznego, w którym nauczyciel — według W. Okonia — winien uzyskać u uczniów ład zewnętrzny i ład wewnętrzny. Te zaś odpowiadają temu, co T. Kotarbiński nazywa zewnętrzną i wewnętrzną możnością działania [5]. Istotnie jest tak, że aby uzyskać aktywne uczenie się uczniów, bez względu na ich wiek, muszą zaistnieć nie tylko korzystne zewnętrzne, niejako materialne warunki pracy, ale przede wszystkim gotowość i chęć podjęcia czynności uczenia się przez samych uczniów (studentów).

Aktywizowanie uczących się do pracy, do udziału w procesie dydaktycznym jest w rzeczy samej motywowaniem ich do wysiłku tak intelektualnego, jak i manipulacyjnego (praktycznego). Stąd w psychologii odpowiednikiem tej zasady jest zasada motywacji, mówiąca, że „uczenie się jest optymalne i ma szanse doprowadzić do utrwalenia wyuczonych treści wtedy, kiedy podmiot jest motywowany, albo inaczej, kiedy może wiązać z podejmowanym działaniem określoną wartość [6]".

Ukazanie uczącym się wartości przez nich akceptowalnych i wiążących się z podejmowanym tematem zajęć jest zabiegiem pierwszym, jaki musi podjąć nauczyciel jeszcze przed ich rozpoczęciem, a ściślej — realizacją. W tej chwili mniej dla nas istotne są sugestie formułowane w podręcznikach tak dydaktyki ogólnej, jak i dydaktyk szczegółowych co do sposo-

[5] Por. Wł. Zaczyński: Ogniwa procesu nauczania i odpowiadające im zasady. W: Pedagogika pod red. M. Godlewskiego, St. Krawcewicza, J. Wołczyka i T. Wujka. Warszawa 1978, PWN, ss. 538—566.

[6] L. P. Thorpe et A. M. Schmuller: Les theories contemporaines de l'apprentissage. Paris 1965, PUF, s. 418.

bów pozyskiwania u uczniów (studentów) pozytywnej motywacji do nauki. Istotna cecha ważnego dla naszego tematu zawarta jest w użytym przez L.P. Thorpe'a i A.M. Schmullera wyrażeniu — mianowicie „wartości". Pomijając wszelkie możliwe rozważania szczegółowe na temat wzajemnych związków między motywacją a wartościami zgodzić się musimy, że właśnie „wśród najbardziej stałych, świadomych determinant motywacyjnych są wartościowania [7]". Niektórzy idą tak daleko, że każdy wybór, każdą decyzję uważają za opartą na wartościowaniu bez względu na to, czy jest, czy też nie jest uświadomione. „Układ motywów postępowania — pisze Z. Najder — to jest ich wzajemne związki, względna ważność i powtarzające się konfiguracje, jest nie tylko nasycony wartościami jako poszczególnymi motywami, ale w ostateczności na wartościowaniu się opiera [8]".

Trudno wyobrazić sobie sytuację pedagogicznie „normalną", w której tak rozumiane motywowanie powierzono by maszynie cyfrowej. Tworzenie ładu wewnętrznego bowiem nie da się sprowadzić jedynie do ukazywania uczącym się celów poznawczych związanych z podejmowanym tematem zajęć, nie może być zredukowane do informacyjnego zaprezentowania uczniom znaczeń teoretycznych i praktycznych przyswajanych przez nich informacji. Motywowanie to — jak już o tym była mowa — ukazywanie bogatego repertuaru wartości tak intelektualnych, jak i pozaintelektualnych, przy czym słowo „ukazywanie" nie jest tu właściwe, ponieważ „wartości — jak trafnie pisze V.E. Frankl — nie możemy nauczyć (przekazać) — wartości musimy przeżywać [9]". Traktując podmiotowo sądy wartościujące powiemy, że są one niewątpliwie „zdaniami osobistymi i psychologicznymi' silnie powiązanymi z emocjami. Widzimy więc, że motywowanie jest z natury swej procesem humanistycznym nie poddającym się „automatyzacji".

Zasada poglądowości kojarzona jest silnie z koniecznością stosowania środków dydaktycznych. Orzeka się nawet o stopniu nasycenia zajęć „poglądowością" na podstawie liczby i częstości wykorzystywania „pomocy dydaktycznych" czy też „środków poglądowych", jak je w sposób charakterystyczny nazywano. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że komputer — traktowany jako środek dydaktyczny, oddany nauczycielowi do racjonalnego wykorzystania w procesie kształcenia — powinien i może mieć rozległe w tym względzie zastosowanie. Przyjrzawszy się jednak bliżej treści postulatów metodycznych zawartych w zasadzie poglądowości, odkryjemy to, że oczywiście może być dla upoglądowienia treści komputer stosowany, ale do ograniczonego obszaru rzeczy i procesów. Chyba że uzna się za właściwe z punktu widzenia dydaktyki numeryczne sterowanie automatycznie działającymi rzutnikami, projektorami filmowymi,

[7] Z. Najder: Wartości i oceny. Warszawa 1971, PWN, s. 12.
[8] ibidem, s. 13.
[9] Victor E. Frankl: Homo Patiens. Warszawa 1971, PAX, s. 142.

magnetofonami itp. Wszystko to jest oczywiście technicznie nie tylko możliwe, ale już obecnie wręcz łatwe do zrealizowania. Dodajmy, że propozycja wykorzystania „maszyn" do sterowania innych urządzeń, środków dydaktycznych nie jest nowa. Przecież tę myśl odnajdujemy w maszynach dydaktycznych, których wersje technicznie rozbudowane mogły prezentować uczącym się informacje na ekranach zarówno słowną, jak i obrazową (statyczną i dynamiczną). W tej wersji komputer stałby się maszyną dydaktyczną w najdoskonalszej technicznie wersji, ale pozostałby ciągle urządzeniem z obszaru trochę już skompromitowanej idei nauczania programowanego, w jej maksymalistycznej wersji, sugerującej myśl zaprogramowania całej jednostki dydaktycznej [10].

Odrzucając ideę poglądowości programowanej, jako idei nowego „werbalizmu" technicznego, nie możemy pominąć faktu istnienia dziedzin, w których upoglądowienie przez komputer i dzięki komputerowi jest nader dla kształcenia korzystne. Chodzi tu o tę grupę dyscyplin, których cechą charakterystyczną jest wysoki stopień formalizacji. Przykładem takiej dyscypliny może być matematyka en bloc. W tych właśnie naukach objętych mianem dyscyplin sformalizowanych upoglądowienie polega na prezentacji uczącym się „obrazów umownych", przedstawiających — jak pisze W. Okoń — „rzeczywistość w sposób uogólniony [11]", za pomocą przyjętego kodu. Znamy już takie urządzenia wieloczłonowe, które są wyposażone w ekrany do wyświetlania tak obrazów graficznych, jak i obrazów alfanumerycznych. Ukazywanie się na ekranie monitora „przetworzonych danych" ma walory dydaktycznie nie do przecenienia. Znakomitą ilustrację korzystnych dydaktycznie cech poglądowości komputerowej daje chętnie cytowany w literaturze przykład na „badanie funkcji matematycznej". Zmiany wartości zmiennych „X" i „Y" wprowadzane do komputera widoczne są natychmiast na monitorze w postaci tworzącej się „naocznie" krzywej. Ta szybkość działania pozwala uczącemu się zarejestrować zachodzenie istotnych zależności pod wpływem manipulowania zmiennymi — dzięki komputerowi możliwe jest rzeczywiste badanie funkcji, będącej w tej postaci nowoczesnym wariantem poglądowości czynnej, polisensorycznej, bogatej intelektualnie.

KOMPUTER W URZECZYWISTNIANIU ZASADY ŁĄCZENIA TEORII Z PRAKTYKĄ

Praktyka w nauczaniu — podobnie jak we wszelkim adekwatnym poznaniu — pełni trojakiego rodzaju funkcje: a) jest źródłem wiedzy, b) jest sposobem przekształcania rzeczywistości, na którą skierowana jest aktywność człowieka i c) stanowi kryterium prawdy.

[10] Dawid Cram w książce pt.: Maszyny i programowanie dydaktyczne, negatywnie ocenia ideę maksymaliczną pisząc — „wydaje mi się, że jeśliby cała praca szkolna była zaprogramowana, uczeń nie nabyłby nigdy nawyków samodzielnej pracy" (s. 55).

[11] W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej. Warszawa 1963, PZWS, s. 122.

Wszystkie trzy funkcje są jednakowo dla poznania ważne. Trudno też wyznaczyć, w której z tych trzech postaci praktyka w określonym momencie występuje. Funkcje te bowiem przenikają się nawzajem. Metodologicznie i metodycznie praktyka jako źródło poprzedzać musi praktykę — weryfikację, czy wreszcie praktykę — w jej funkcji przekształcającej.

O poglądowieniu mówimy wtedy, kiedy uczący się przyswaja wiedzę — uzmysławiamy uczniom przecież to, co jest dla nich nowe. Stąd zasadę łączenia teorii z praktyką wiązać należy z pozostałymi dwoma funkcjami praktyki, weryfikacją i praktycznym oddziaływaniem na rzeczy i procesy.

Realizacja zasady łączenia teorii z praktyką może być i jest wielopostaciowa. Jej postacią najdoskonalszą jest oczywiście takie działanie uczących się, w którym wykorzystują oni nabytą wiedzę w praktycznym rozwiązywaniu określonych problemów tak teoretycznych, jak i „technicznych" (przekształcających rzeczy czy procesy). Tak rozumiana i urzeczywistniana zasada łączenia teorii z praktyką łączy się silnie z nabywaniem przez uczących się umiejętności i nawyków sprawnego działania.

Respektowanie kanonów metodycznych omawianej teraz zasady kształcenia wymaga odwoływania się do bogatego arsenału środków dydaktycznych, przy czym najwyższą wartość kształcącą będą miały oczywiście — zgodnie z klasyfikacją W. Okonia — te z nich, które są rzeczami naturalnymi w naturalnym dla nich środowisku, czyli rzeczywistość nie przetworzona. Rzecz jasna, komputer nie może odgradzać uczącego się od rzeczywistości samej — student medycyny musi mieć kontakt z chorym z żywym człowiekiem, przyszły nauczyciel z uczniami, a pilot z maszyną, na której w najbliższej przyszłości będzie latać. Jednocześnie musi nam zależeć na tym, aby pierwszy profesjonalny kontakt studenta z przedmiotem praktycznego jego oddziaływania poprzedzony był pogłębioną znajomością poprawnych działań. Komputer w tym zakresie oddać może nieocenione usługi.

Poczesne miejsce komputera w tym momencie procesu dydaktycznego wyznaczone jest znowu przez przysłowiowe już rozległe możliwości elektronicznych układów, zwanych procesorami. Możliwości EMC bywały wielokrotnie już opisywane, wystarczy zatem wspomnieć o korzyściach dydaktycznych: 1. Zmniejszonego ryzyka strat moralnych i materialnych; 2. Zwiększonego repertuaru działań uczących się w zmieniających się dlań warunkach; 3. Zwiększonego podobieństwa działań „szkolnych" (organizowanych w izbach zajęć dydaktycznych) do działań w warunkach naturalnych.

W tym ostatnim przypadku chodzi przede wszystkim o reprodukowanie cech rzeczy naturalnych w ich bogactwie i zmienności przez tak zwane układy symulacyjne sterowane komputerowo.

MIEJSCE KOMPUTEROWEGO WSPIERANIA W REALIZACJI ZASADY KONTROLI I SAMOKONTROLI NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ

Ogromnej wagi tej zasady nikt nie kwestionuje. Wszyscy zgodnie stwierdzają, że ustawiczne konfrontowanie przez uczącego się osiągnięć z zamierzeniami motywuje podmiot do dalszego działania, wskazuje jednocześnie drogi doskonalenia samego procesu uczenia się. Współczesna dydaktyka akcentuje silnie konieczność upodmiotowienia kontroli i wiązanej zwyczajowo z nią oceny, czyli zastępowania kontroli zewnętrznej, nauczycielskiej samokontrolą. Pojawia się więc pytanie o to, czy i w jakim zakresie podmiotowy w swej istocie proces może być wspomagany mechanicznie?

Bez wnikania w zależności między tym co psychiczne, podmiotowe, a tym co mechaniczne, stwierdzić musimy, że komputer oddaje nieocenione usługi w samokontroli, wspierając w rzeczy samej procesy podmiotowe — samooceny i samokontroli, a w konsekwencji i motywacji. Samokontrola nie odbywa się bez pomocy z zewnątrz; każdy uczący się bez względu na wiek dokonuje zawsze tuż przed egzaminem kontroli próbnej, powierzając rolę egzaminatora osobie trzeciej. Studenci spontanicznie organizują się w zespoły samokształceniowe także dla omawianej teraz funkcji — zewnętrznego wsparcia samokontroli. Wsparcie zewnętrzne tedy nie pozostaje w opozycji do podmiotowego charakteru samokontroli, odwrotnie — fakt poszukiwania spontanicznego przez studentów takiego wsparcia dowodzi jego naturalności. Komputer może tę funkcję z powodzeniem pełnić, tworząc symulacyjny układ zachowań partnera wspólnej nauki.

Stworzenie takiego programu dla maszyny cyfrowej jest proste, czego dowodzi fakt najszerszego wykorzystywania komputerów właśnie do kontroli i oceny.

Na zakończenie warto wskazać na jeszcze jedną korzystną cechę komputerowego wspierania kontroli i samokontroli, to jest jej elastyczność, przez którą rozumiem możność prowadzenia kontroli wyrywkowej, problemowej, chronologicznej według życzenia osoby przez maszynę „egzaminowanej", podczas gdy w praktyce nauczycielskiej mamy do czynienia zazwyczaj z kontrolą wyrywkową, której wady dobrze opisał K. Sośnicki [12]. Kontrola komputerowa oparta być może na rozległych podstawach rzeczowego „rozpoznania" stanu wiedzy i umiejętności studenta, w przeciwieństwie do kontroli żywej w naszych zastanych warunkach, która jest — jak wiemy z obserwacji — oparta na słabej podstawie rzeczowej diagnozy.

Odwoływanie się do komputera sprzyja niewątpliwie realizacji zasady trwałości wiedzy na tej zasadzie, na jakiej komputer umożliwia rozszerzenie merytorycznej podstawy kontroli i zwiększenie częstości powta-

[12] Por. K. Sośnicki: Poradnik dydaktyczny. Wyd. 3. Warszawa 1968, PZWS.

rzania materiału. Choć w tym miejscu godzi się ostrzec przed nadużywaniem komputerowego powtarzania informacji dla jej utrwalania, pamiętając o tym, że trwałość zależy także od działania tych czynników, które nie są dla komputera właściwe. Chodzi tu mianowicie o to, co nazywa się we współczesnej nauce systemem wartości, a o czym była pokrótce mowa przy charakterystyce zasady świadomości i aktywności. Pamięć ludzka przechowuje trwalej i te informacje, które zostały włączone przez uczącego się w system wyznawanych wartości, a eliminuje z pamięci te, które są dlań obojętne lub obce. Wartości zaś nie można informacyjnie przekazać, nauczyć, wartości — jak słusznie na to wskazuje Viktor E. Frankl [13] — student (w ogóle uczący się) musi przeżyć. Czy komputer może wesprzeć, wywołać przeżycie wartości? Chyba nie, ale może być dostarczycielem ważnej i porządkującej myślenie informacji, z którą student konfrontować może zasoby wiedzy własnej.

Indywidualizacja, będąca także postulatem jednej z zasad dydaktycznych, uważana jest dość powszechnie za korzystny **atrybut komputeryzacji nauczania.** Argumenty są jednobrzmiące z tymi, jakie ferowano przy charakterystyce walorów nauczania programowanego. Trzeba je (te argumenty) uznać za ważne i trafne, ale jednocześnie przyznać należy, że indywidualizacja nie może się sprowadzać do tempa pracy, różnego zasobu wiadomości i umiejętności, ale ogarnia także inne warstwy psychiki człowieka, w tym także emocje, związane z nimi motywacje i wartości.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Krótka analiza problemu „miejsca komputerów w nauczaniu" w świetle uznanych zasad dydaktycznych prowadzi do następującego wniosku — w systemie zasad dydaktycznych nie ma żadnych ograniczeń co do stosowalności komputerów w procesie kształcenia. Jedynym spostrzeżeniem krytycznym jest to, które mówi o pilnej potrzebie przesycania procesu dydaktycznego przeżyciami emocjonalnymi studentów (uczniów), które trudno jest związać z oddziaływaniem mechanicznym komputera na uczących się. Komputerowi powierzyć można tę część procesu dydaktycznego, którą nazwać można częścią informacyjną (poznawczą), tworzącą merytoryczną podstawę świata wartości. Pamiętać przy tym trzeba o tym, że nie czynimy pod żadnym pozorem komputera jedynym źródłem wiedzy o świecie. Przy omawianiu miejsca komputera w realizacji zasady poglądowości wskazywaliśmy właśnie na występujące w tym względzie ograniczenia.

Komputer w nauczaniu jest jakościowo nowym etapem w rozwoju maszyn dydaktycznych. Gdy maszyny dydaktyczne przedkomputerowe były w rzeczy samej odwracaczami kartek, tak komputer jest jednostką w tym

[13] Por. Victor E. Frankl: Homo Patiens. Warszawa 1971, Inst. Wyd. „PAX".

względzie autonomiczną. Maszyna licząca już bardzo wiele może i może coraz więcej, ale czy wszystko? Chyba nie?! Ale wartość EMC polega właśnie na tym, że wspiera w tych zakresach, o których była tutaj mowa.

Konkluzja końcowa brzmieć winna następująco — istniejąca sytuacja komputerowego wyposażenia procesu kształcenia jest wysoce niezadowalająca, wręcz dla zakładów kształcenia zawstydzająca. Rozwój mikroprocesorów, których oprzyrządowanie zewnętrzne dało początek mikrokomputerom, kosztujących znacznie mniej w porównaniu z funkcjonalnie równoważnymi komputerami [14] sprawił, że już od szeregu lat czytamy w pismach fachowych o produkcji komputerów domowych [15], o pełnowartościowych komputerach, a właściwie minikomputerach do amatorskiego domowego montażu. Na taki komputer składa się na przykład monitor do obrazowego wyświetlania danych, maszyna cyfrowa z klawiaturą i urządzenie kasetowej pamięci [16]. W sumie należy liczyć na rychłą i korzystną zmianę sytuacji w szkołach — komputer trafi wreszcie do szkół, bo w domu już jest.

Wysoki koszt komputera jako środka dydaktycznego przestaje być argumentem przeciwko jego wprowadzaniu do procesu kształcenia — staje się bowiem urządzeniem tanim. Stąd nawet ograniczone jego wyzyskanie jest niewątpliwie opłacalne.

LITERATURA

1. E. BEREZOWSKI: Problemy automatyzacji w kształceniu. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1972, nr 3.
2 DAWID CRAM: Maszyny i programowanie dydaktyczne. Warszawa 1969, PWN.
3. U. KARR: Niekatoryje aspekty awtomatizacji obuczenija. W: Programmirowannoje obuczenije za rubieżom. Moskwa 1968, Izd. W. SZ.
4. CZ. KUPISIEWICZ: Nauczanie i programowanie w szkolnictwie wyższym. Warszawa 1974, PWN.
5. M. R. WESEL: Komputer i społeczeństwo. Warszawa 1976, „Wiedza Powszechna".
6. M. HOŁYŃSKI: Sztuczna inteligencja. Warszawa 1979, „Wiedza Powszechna".

[14] Mikrokomputer firmy Bally Profesional Arcade z mikroprocesorem Z-80 kosztuje 299,95 dol., a porównywalny z nim komputer IBM 5100—10 000 dol. Cyt. za J. Budińsky: Amatérské a osobni mikropočitače. *Amatorskie Radio* 1980, nr 4, s. 141.
[15] Domowy komputer PC 100 produkowany jest od 1980 roku przez firmę Simens. *Radioelektronik* 1980, nr 9, s. 209.
[16] Por. A. Sowiński: O mikroprocesorach. *Radioelektronik* 1979, nr 1, s. 3.

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ
INNOWACJE PEDAGOGICZNE

BOGUSŁAW CICHY
WARSZAWA

WYKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI PRACUJĄCYCH I ZAPOTRZEBOWANIE NA NOWE KADRY

Truizmem byłoby przypominanie i rozwijanie tezy, że podstawowym i niezastąpionym organizatorem edukacji szkolnej jest nauczyciel. On bowiem spośród wszystkich czynników decydujących o kształceniu i wychowaniu młodych pokoleń (programy nauczania, podręczniki i lektury, wyposażenie dydaktyczno-techniczne szkół, infrastruktura ekonomiczno-społeczna i kulturalna szkoły, środowisko rodzinne i rówieśnicze, massmeadia itp.) spełnia centralną, kierującą rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Aby rolę tę mógł z powodzeniem wykonywać, musi być wyposażony w wiedzę ogólną i specjalistyczną, posiadać umiejętności praktyczne oparte na mocnej podbudowie wiedzy ogólnopedagogicznej, psychologicznej i ideowo-politycznej. Bardzo ważna jest jego osobowość jako człowieka w ogóle, a jako nauczyciela-wychowawcy w szczególności. To tylko sygnalnie wymienione właściwości i cechy nauczyciela. Nie one jednak stanowić będą przedmiot naszych rozważań.

Dalszą uwagę skupimy tylko na jednej właściwości nauczyciela, tj. na jego wykształceniu, i to ujmowanym w kategoriach często formalnych. Wykształcenie nauczycieli rozpatrywać będziemy głównie z punktu widzenia ukończenia przez nich określonego stopnia wykształcenia, koncentrując się głównie na wykształceniu wyższym, które w ustawie — Karta praw i obowiązków nauczyciela z dnia 27 kwietnia 1972 r. (Dz.U. MOiW Nr 16, poz. 114) — uznane zostało jako docelowe i wystarczające do spełniania roli nauczyciela w różnych placówkach oświatowo-wychowawczych.

W końcowej części rozważań zajmiemy się zapotrzebowaniem na nowych nauczycieli. Trudno bowiem mówić o roli i kwalifikacjach nauczycieli, jeśli nie zapewnimy ich fizycznej obecności w szkole. Dane liczbowe, którymi będziemy się posługiwać, zaczerpnięte zostały z trzech źródeł:

— ze spisów kadrowych (Ewidencja Kadr Nauczycielskich — EWIKAN 2, 3 i 4) przeprowadzonych przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania w latach 1975, 1977 i 1980 wg stanu z 15 października w wym. latach. Wyniki spisów (tabulogramy) znajdują się w Departamencie Organizacji Badań i Prognoz Oświatowych MOiW oraz specjalnych wydawnictwach dostępnych w kuratoriach oświaty i wychowania i pedagogicznych bibliotekach wojewódzkich,

— danych zebranych przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania — Departament Kadr i Spraw Socjalnych wg stanu z 20 września 1981 r.,
— wyliczeń doc. dra Ignacego Stępniewskiego, dokonanych na podstawie obliczeń Oddziału Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu, znajdujących się w IKN w Warszawie.

I. STAN I WYKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W LATACH 1975, 1977 i 1980

1. Rozmiary zatrudnienia

W roku 1980 pracowało w całym szkolnictwie 383 141 nauczycieli pełnozatrudnionych (Tab. I)[1], co w stosunku do 1975 r. stanowiło wzrost o 16 863 osoby, a do 1977 — o 23 074 osoby. Natomiast w latach 1975—1977 stan zatrudnienia nauczycieli zmniejszył się o 6 211 osób. Zmniejszenie się stanu zatrudnienia w tych latach spowodowane było częściowo występującym niżem demograficznym, a przede wszystkim wprowadzanymi oszczędnościami w oświacie w drugiej połowie lat 70-tych. Znajdowało to wyraz w rygorystycznym określaniu limitów zatrudnienia i szukania wszelkich możliwych rezerw. Z tego też powodu podniesiono liczebność uczniów w oddziałach, a tym samym zmniejszono liczbę oddziałów, ograniczono podział na grupy, zmniejszono do maksimum zatrudnienie na stanowiskach niedydaktycznych (np. biblioteki) bądź blokowano zatrudnienie (np. pedagog szkolny). Analiza Tab. I wskazuje, iż przy globalnym wzroście liczby zatrudnionych nauczycieli w latach 1975—1980 w znacznym stopniu zmniejszyło się zatrudnienie w szkołach podstawowych, liceach ogólnokształcących i średnich szkołach zawodowych. Nastąpił natomiast liczący się wzrost zatrudnienia w placówkach przedszkolnych (o 18 581 osób) i pozostałych placówkach oświatowych (o 23 074 osoby). Wiąże się to z polityką oświatową tamtych lat, w której duży nacisk położono na rozwój przedszkoli, oddziałów i ognisk przedszkolnych w związku z koniecznością wyrównywania startu szkolnego dzieci rozpoczynających naukę w klasie pierwszej reformowanej szkoły, a także na rozwój placówek opiekuńczo-wychowawczych związanych z rozwojem zbiorczych szkół gminnych, wzrostem liczby uczniów dowożonych i dojeżdżających oraz rozwojem placówek opieki zamkniętej. W tym też czasie zmalała jednocześnie liczba nauczycieli niepełnozatrudnionych i oddelegowanych do innej pracy (organizacje społeczno-polityczne, administracja), a wzrastała liczba nauczycieli urlopowanych ze względu na stan zdrowia i studia.

W dalszych rozważaniach nie będziemy się zajmować nauczycielami niepełnozatrudnionymi i oddelegowanymi, gdyż stanowią oni niewielki odsetek ogółu zatrudnionych nauczycieli, aczkolwiek w znakomity spo-

[1] Tab. I—VI — wyliczenia własne na podstawie EWIKAN.

Tabela I

STAN I WYKSZTAŁCENIE PEŁNOZATRUDNIONYCH NAUCZYCIELI W LATACH 1975, 1977, 1980

	Szkoła	Liczba pełnozatrudnionych ogółem			Wyższe — %			SN — %			Średnie — %		
		1975	1977	1980	1975	1977	1990	1975	1977	1980	1975	1977	1980
1	Przedszkola	36 129	45 966	54 710	3,6	9,4	20,6	28,3	45,0	51,5	68,1	45,6	27,8
2	Szkoły podstawowe	205 904	18 5725	198 182	14,8	26,3	52,2	64,5	57,6	35,6	20,7	16,1	12,1
3	Licea ogólnokształcące	25 764	23 682	20 958	89,4	93,0	97,2	8,4	5,7	2,0	2,2	1,3	0,6
4	ZSZ	36 324	33 754	31 191	41,0	45,9	59,5	33,8	36,5	27,5	24,3	17,7	13,0
5	Średnie szkoły zawodowe	36 652	33 325	32 270	74,5	81,5	87,3	15,3	12,5	8,8	10,2	6,0	3,8
6	Pozostałe placówki oświatowe	25 505	38 615	45 830	35,1	45,2	65,6	37,9	35,0	21,5	27,0	19,8	12,9
7	Razem	366 218	360 067	383 141	28,9	37,5	55,3	47,2	44,0	31,4	23,9	18,5	13,2
8	Nauczyciele niepełnozatrudnieni	59 755	48 636	34 613	57,2	58,3	62,5	18,8	18,6	14,5	24,0	23,0	23,0
	Nauczyciele urlopowani	12 268	19 236	19 945	20,5	25,9	43,5	51,8	48,2	38,6	27,7	26,0	18,3
	Nauczyciele oddelegowani	1 779	1 215	936	46,3	44,0	71,5	42,3	42,1	23,5	11,5	8,9	5,4
9	Ogółem	440 080	429 154	438 635	32,6	39,4	55,4	43,4	41,3	30,4	24,0	19,3	14,2

sób uzupełniają (niepełnozatrudnieni) bądź utrudniają (oddelegowani) organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego. Uwzględniać będziemy natomiast nauczycieli urlopowanych, gdyż świadczą usługi dydaktyczne w różnym rozmiarze i czasie.

Identyczny proces jak w zatrudnieniu nauczycieli w skali całego kraju występował w szkolnictwie na wsi (Tab. II).

2. Wykształcenie nauczycieli

Na tle zmian zachodzących w rozmiarach zatrudnienia nauczycieli w poszczególnych typach szkół w latach 1975—1980 prześledzimy zmiany dokonujące się w strukturze ich wykształcenia. Ujmując zjawisko globalnie w całym kraju stwierdzamy, że podwoiła się w tych latach liczba nauczycieli legitymujących się wykształceniem wyższym (z 28,9% z 1975 r. do 55,3% w 1980 r.). Jednocześnie zmniejszyła się liczba nauczycieli z wykształceniem na poziomie SN z 47,2% do 31,4% i średnim z 23,9% do 13,2%.

Zjawisko to zostało spowodowane głównie zmianą systemu kształcenia nauczycieli. Zgodnie bowiem z ustawą Karta praw i obowiązków nauczyciela nowych kandydatów do zawodu przygotowywano głównie w szkołach wyższych. Wyjątek zastosowano tylko do nauczycieli przedszkoli i nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Pierwszych przygotowuje się w studiach wychowania przedszkolnego (SWP), a drugich — w pedagogicznych szkołach technicznych (PST).

Ponadto nauczycieli pracujących w wieku do 35 lat (kobiety) i 40 lat (mężczyźni) zobowiązano do ukończenia studiów wyższych magisterskich, jeśli dotąd ich nie posiadali. Wprowadzono także egzamin kwalifikacyjny, do którego mogli przystępować nauczyciele, którzy przed 1 września 1975 ukończyło 35 lat (kobiety) i 40 lat życia (mężczyźni) i nie mogli podjąć z różnych względów studiów wyższych. Nauczyciele ci po złożeniu egzaminu kwalifikacyjnego dla celów uposażeniowych zaliczeni zostali do grupy osób, które ukończyły wyższe studia zawodowe. Pierwsi absolwenci egzaminów kwalifikacyjnych wyszli w 1976 r. i ujęci zostali w statystyce EWIKAN-3 z 1977 r.

Tempo zmian w strukturze wykształcenia nauczycieli nie było jednakowe w poszczególnych placówkach oświatowych. Największy, prawie sześciokrotny przyrost kadry z wykształceniem wyższym w okresie pięcioletnim wystąpił w przedszkolach (z 3,6% w 1975 r. do 20,6% w 1980 r.), następnie ponad trzykrotny w szkołach podstawowych (z 14,8% do 52,2%). Wskaźnik ten wzrósł także w szkołach średnich i zasadniczych szkołach zawodowych.

Mimo tak znacznego przyrostu kadr z wykształceniem wyższym w przedszkolach znajdują się one dalej na ostatnim miejscu pod tym względem wśród pozostałych placówek oświatowych. Jednocześnie w tym

Tabela II

STAN I WYKSZTAŁCENIE PEŁNOZATRUDNIONYCH NAUCZYCIELI NA WSI W LATACH 1975, 1977, 1980

Lp.	Szkoła	Liczba pełnozatrudnionych ogółem			Wyższe — %			SN — %			Średnie — %		
		1975	1977	1980	1975	1977	1980	1975	1977	1980	1975	1977	1980
1	Przedszkola	9 087	14 317	16 645	1,4	5,6	13,5	22,0	41,7	50,1	76,6	52,7	36,4
2	Szkoły podstawowe	106 541	89 602	92 130	10,1	19,0	42,6	65,4	60,7	40,3	24,5	20,3	17,1
3	Licea ogólnokształcące	1 042	960	714	76,4	86,6	95,0	19,0	10,2	4,3	4,6	3,2	0,7
4	ZSZ	3 321	3 402	2 842	34,1	43,8	58,8	44,7	38,3	26,1	21,2	17,9	15,1
5	Średnie szkoły zawodowe	3 255	2 639	2 785	70,7	80,6	89,9	19,8	13,8	6,5	9,5	5,6	3,6
6	Pozostałe placówki oświatowe	3 785	6 307	6 631	14,5	27,0	47,7	44,7	43,2	29,9	40,8	39,9	22,4
7	Razem	127 031	117 227	121 741	12,3	20,4	40,7	59,6	55,4	39,8	28,1	24,2	19,5
8	Nauczyciele niepełnozatrudnieni	5 845	6 054	4 254	×	30,6	40,4	×	39,3	29,0	×	29,5	30,6
	Nauczyciele urlopowani	×	7 129	6 848	×	13,8	30,8	×	55,7	45,6	×	30,4	23,6
	Nauczyciele oddelegowani	×	348	226	×	30,7	57,0	×	56,6	33,6	×	19,5	9,3
9	Ogółem	132 876	130 758	133 069	×	20,8	40,2	×	54,7	39,7	×	24,4	20,1

czasie w przedszkolach wzrósł wskaźnik osób z wykształceniem SN (z 28,2% do 51,5% w 1980 r.). Analiza struktury wykształcenia nauczycieli w szkołach na wsi (Tab. II) wskazuje na znacznie większą dynamikę wzrostu liczby osób z wykształceniem wyższym. W przedszkolach odsetek tych osób w stosunku do ogółu nauczycieli przedszkoli wzrósł prawie dziesięciokrotnie (z 1,4% w 1975 r. do 13,5% w 1980 r.), w szkołach podstawowych — ponad czterokrotnie (z 10,1% do 42,6%), a w pozostałych placówkach oświatowych ponad czterokrotnie (z 14,5% do 40,7%). Tak duży przyrost kadry z wyższym wykształceniem w szkolnictwie na wsi spowodowany był preferencją w kierowaniu nauczycieli pracujących na wsi na studia wyższe i zatrudnieniem tam w pierwszej kolejności absolwentów szkół wyższych z kierunków nauczycielskich. Mimo tych pozytywnych działań na rzecz szkolnictwa na wsi, w dalszym ciągu występują dysproporcje w kwalifikacjach kadr pedagogicznych między miastem i wsią na korzyść miasta. Zajmiemy się tym problemem dokładniej w dalszych rozważaniach.

Tab. III ilustruje wykształcenie nauczycieli wg szczegółowego poziomu z podziałem na miasto i wieś. Jak wskazują liczby, w 1975 r. w całym szkolnictwie było zatrudnionych 14 017 osób bez kwalifikacji pedagogicznych, legitymujących się wykształceniem zasadniczym zawodowym, średnim zawodowym bądź średnim ogólnokształcącym. Osoby te stanowiły 3,7% w stosunku do ogółu nauczycieli. W latach następnych stopniowo zmniejszała się liczba i odsetek osób bez kwalifikacji pedagogicznych. W roku 1980 było ich w szkołach wszystkich typów 11 303 osoby, co stanowiło 2,8% ogółu zatrudnionych. Podobny proces zmniejszania się osób bez kwalifikacji wystąpił w szkołach miejskich, w których spadała liczba niekwalifikowanych nauczycieli z 9 610 (3,8%) w 1975 r. do 5 498 (2,0%) w 1980 r.

Natomiast w szkołach na wsiach nastąpił odwrotny proces. Wzrosła liczba i odsetek osób bez kwalifikacji pedagogicznych z 4 402 (3,4%) w 1975 do 5 803 (4,5%) w 1980 r. Zjawisko to jeszcze ostrzej zaznaczyło się w 1982 r., na co wskażemy w dalszych rozważaniach. W latach 1975—1980 zmniejszała się stopniowo liczba nauczycieli z wykształceniem średnim pedagogicznym i SN oraz nieznacznie wzrastała liczba osób z wykształceniem wyższym zawodowym. Jeśli jednak do grupy osób z wykształceniem wyższym zawodowym doliczymy nauczycieli po egzaminie kwalifikacyjnym, to zauważymy wzrost dwukrotny: z 32 524 (8,6%) w 1975 r. do 67 143 (16,6%) w 1980 r. Porównując ten proces w szkołach miejskich i wiejskich stwierdzimy, że w miastach liczba osób z wykształceniem wyższym zawodowym wzrosła z 23 936 (9,5%) w 1975 do 44 262 (16,1%) w 1980 r., a na wsiach odpowiednio z 8 580 (6,7%) do 22 881 (17,7%). A więc i w tym przedziale wykształcenia nauczycieli w gorszej sytuacji znalazły się szkoły na wsi.

Prześledzimy jeszcze zmiany, jakie dokonały się w grupie osób z wy-

Tabela III

WYKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI WG SZCZEGÓŁOWEGO POZIOMU Z PODZIAŁEM: MIASTO—WIEŚ
(NAUCZYCIELE PEŁNOZATRUDNIENI + URLOPOWANI)

	Lata	Poniżej zasad.	Zasad. zawod.	Średnie i polic. zawod.	Średnie ogóln.	Średnie ped.	SN i równorz.	Egzamin kwalif.	Wyższe zawodowe	Wyższe mgr	Doktoranckie	Razem
Razem	1975	X[1]	1563 (0,4)[2]	6810 (1,8)	5639 (1,4)	75407 (19,9)	179205 (47,3)	XX[3]	31031 (8,2)	77434 (20,4)	1493[4] (0,4)	378546
	1977	262 (0,06)	820 (0,2)	4591 (1,2)	4549 (1,2)	61393 (16,2)	167674 (44,2)	1663[5] (0,4)	34887 (9,2)	102954 (21,1)	510 (0,1)	379303
	1980	135 (0,09)	434 (0,1)	4419 (1,1)	6315 (1,5)	42967 (10,6)	128220 (34,8)	31346 (7,8)	35797 (8,9)	152797 (37,9)	658 (0,1)	403086
Miasto	1975	X	1299 (0,5)	5670 (2,2)	2641 (1,0)	44491 (17,6)	103488 (41,1)	XX	22797 (9,0)	70026 (27,8)	1139[4] (0,4)	251551
	1977	181 (0,07)	641 (0,2)	3689 (1,4)	1988 (0,8)	34978 (13,7)	98763 (38,7)	1119[5] (9,6)	24617 (9,6)	88481 (34,7)	484 (0,2)	254947
	1980	93 (0,03)	363 (0,1)	2868 (1,0)	2174 (0,8)	23371 (8,5)	76680 (27,9)	19594 (7,1)	24668 (9,0)	124064 (45,2)	616 (0,2)	274491
Wieś	1975	X	264 (0,2)	1140 (0,9)	2998 (2,3)	30916 (24,3)	75717 (59,6)	XX	8234 (6,5)	7408 (5,8)	354 (0,3)	127031
	1977	81 (0,06)	179 (0,1)	902 (0,7)	2561 (2,0)	26415 (21,2)	68911 (55,4)	544[5] (0,4)	10270 (8,2)	14470 (11,6)	26 (0,02)	124356
	1980	42 (0,03)	71 (0,05)	1551 (1,2)	4139 (3,2)	19596 (15,2)	51540 (40,0)	11752 (9,1)	11129 (8,6)	28733 (22,3)	42 (0,03)	128595

1) brak danych, 2) w procentach, 3) nie było, 4) różne wyższe, w tym dr, 5) egzamin kwa lif. + inne wyższe.

kształceniem wyższym magisterskim, uznanym jako najbardziej pożądane i docelowe.

W roku 1976 na ogólną liczbę 378 546 nauczycieli pełnozatrudnionych (i urlopowanych) w całym szkolnictwie było 77 434 osoby z wykształceniem magisterskim — co stanowiło 20,4%. W roku 1980 liczby te kształtowały się następująco: 403 086, 152 797 i 37,9%. A więc wskaźnik nauczycieli magistrów wzrósł w tych latach o 17,5%. W tym samym czasie wskaźnik ten w szkołach miejskich wzrósł o 17,4% (z 27,8% do 45,2%), a w szkołach na wsi o 16,5% (z 5,8% w 1975 r. do 22,3% w 1980 r.). Zatem tempo przyrostu odsetka nauczycieli z wykształceniem magisterskim w szkołach miejskich i na wsi było zbliżone. Nie wyrównało to jednak dysproporcji, chociaż znacznie je zmniejszyło.

Jak wykazała powyższa analiza, we wszystkich poziomach wykształcenia nauczycieli szkolnictwo na wsi znajduje się w trudniejszej sytuacji kadrowej, ma wyższe odsetki osób z niższymi kwalifikacjami, a niższe z wyższymi kwalifikacjami. Przyjrzyjmy się jeszcze z tego punktu widzenia poszczególnym rodzajom placówek oświatowych na wsi. (Tab. IV). Pomijamy zatrudnianie w nich nauczycieli z wykształceniem poniżej zasadniczego zawodowego i zasadniczym zawodowym, gdyż są to liczby niewielkie. Problem pojawia się przy nauczycielach bez kwalifikacji pedagogicznych legitymujących się wykształceniem średnio zawodowym i ogólnokształcącym. W 1977 r. we wszystkich placówkach oświatowych na wsi nauczycieli takich było 2,8%, a w roku 1980 — już 4,4%. Najwięcej osób z tym wykształceniem było w przedszkolach (8,2%), szkołach podstawowych (3,6%) i w pozostałych placówkach oświatowych (6,2%). Z wyjątkiem przedszkoli nastąpił spadek odsetka nauczycieli z wykształceniem średnim pedagogicznym i SN. Zwiększyła się liczba osób z wykształceniem wyższym zawodowym (w tym po egzaminie kwalifikacyjnym) w szkołach podstawowych, zasadniczych i średnich zawodowych, i pozostałych placówkach oświatowych. Natomiast bardzo niskie są wskaźniki odnoszące się do nauczycieli z wykształceniem magisterskim w przedszkolach (5,3%), szkołach podstawowych (22,2%), w zasadniczych szkołach zawodowych (41,8%) i pozostałych placówkach oświatowych (31,9%). Patrząc zatem na stosunkowo wysokie wskaźniki nauczycieli z pełnymi studiami wyższymi w skali kraju warto mieć na uwadze szkoły na wsi i faktyczne, a nie przeciętne ich kwalifikacje. Wprawdzie nastąpił znaczny wzrost liczby nauczycieli z wykształceniem wyższym na wsi w ostatnich latach, lecz w takim samym stopniu nastąpił on także w szkołach miejskich, co powoduje dalsze utrzymywanie się dysproporcji w tej dziedzinie, co w prostej linii wpływa na jakość i poziom pracy szkół na wsi i w ogóle całej oświaty wiejskiej. Jeżeli do kwalifikacji nauczycieli dodać gorsze od miejskich warunki materialne, dydaktyczno-techniczne i kulturalne szkół na wsi determinujących w konsekwencji pracę nauczyciela, a także warunki społeczno-kulturalne życia samych nauczycieli, to nietrudno do-

Tabela IV

WYKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI WG SZCZEGÓŁOWEGO POZIOMU W SZKOŁACH I PLACÓWKACH OŚWIATOWYCH NA WSI
(NAUCZYCIELE PEŁNOZATRUDNIENI + URLOPOWANI)

Szkoła	Lata	Poniżej zasad. zawod.	Zasad. zawod.	Średnie i polic. zawod.	Średnie ogóln.	Średnie ped.	SN i równorz.	Egzamin kwalif.	Wyższe zawod.	Wyższe mgr	Doktoranckie	Razem
przedszkola	1977		39	151 (0,9)	760 (5,0)	700 (5,0)	6328 (41,7)	93 (0,6)	426 (2,8)	355 (2,3)	1	15164
	1980	12	12	333 (1,9)	1125 (6,3)	5001 (28,2)	8892 (50,1)	839 (4,7)	548 (3,0)	943 (5,2)	2	17723
szkoły podstawowe	1977	14	32	331 (0,3)	1520 (1,6)	17495 (18,3)	57944 (60,7)	338 (0,3)	8245 (8,6)	9527 (9,9)	10	95456
	1980	13	15	843 (0,8)	2711 (2,8)	13203 (13,5)	39591 (40,6)	10402 (10,6)	9002 (9,2)	21635 (22,2)	11	97426
licea ogólnokształcące	1977	—	—	1	6	24	101	9	111 (11,2)	735 (74,3)	2	989
	1980	—	—	—	3	3	31	7	65 (8,7)	632 (84,8)	4	745
zas. szk. zawod.	1977	15	77	221 (6,3)	19	290 (8,3)	1335 (38,3)	48	467 (13,4)	1009 (28,9)	1	3482
	1980	3	23	151 (5,1)	16	248 (8,4)	761 (26,0)	74	421 (14,3)	1225 (41,8)	3	2925
średnie szkoły zawodowe	1977	—	4	49	24	75	373 (13,8)	19	463 (17,1)	1689 (62,4)	5	2707
	1980	1	2	48	17	34	185 (6,4)	23	452 (15,7)	2091 (73,0)	10	2863
pozostałe placówki oświatowe	1977	23	27	146 (2,2)	232 (3,5)	1529 (23,3)	2830 (43,1)	34	552 (8,4)	1175 (17,9)	7	6558
	1980	7	9	176 (2,5)	267 (3,8)	1107 (16,0)	2080 (30,0)	407 (5,8)	641 (9,2)	2207 (31,9)	12	6913
Razem	1977	81 (0,06)	179 (0,1)	902 (0,7)	2561 (2,0)	26415 (21,2)	68911 (55,4)	541 (0,4)	10270 (8,2)	14470 (11,6)	26 (0,02)	124356
	1980	42 (0,03)	71 (0,05)	1551 (1,2)	4139 (3,2)	19596 (15,2)	51540 (40,0)	11752 (9,1)	11129 (8,6)	28733 (22,3)	42 (0,03)	128595

1) w procentach

patrzyć się przyczyn istniejących dysproporcji w szansach dalszego startu życiowego dzieci wiejskich. Wydawać by się mogło i powinno, że wszystkie te negatywne determinaty pracy szkoły na wsi, które zmieniają się bardzo powoli, powinny być kompensowane szybko przez wysokie kwalifikacje naukowo-pedagogiczne nauczycieli. Niestety, rzeczywistość daleka jest jeszcze od ideału.

Bardziej optymistyczne wnioski można wysnuć z analizy wykształcenia nauczycieli zatrudnionych tylko w szkolnictwie podstawowym (Tab. V), traktując łącznie w jednej grupie nauczycieli legitymujących się egzaminem kwalifikacyjnym, wyższymi studiami zawodowymi magisterskimi i doktoratem. W całym szkolnictwie podstawowym pracowało w 1980 roku 209 277 nauczycieli pełnozatrudnionych (bez urlopowanych), z czego 108 301 osób legitymowało się studiami wyższymi, co stanowiło 51,8% ogółu zatrudnionych.

Jeśli ze szkolnictwa podstawowego wyłączymy te placówki, które z zasady mają swą siedzibę w miastach lub w miastach i na wsi (szkoły art. I stopnia, szkoły specjalne, podstawowe studium zawodowe, szkoły dla pracujących), a weźmiemy pod uwagę te szkoły podstawowe, które z reguły znajdują się na wsi, to stan nauczycieli z wykształceniem wyższym przedstawiał się w nich następująco:

— w zbiorczych szkołach gminnych pracowało 21 219 (54,6%) osób,
— w szkołach filialnych — 15 782 (41,3%) osób,
— w szkołach niepełnych z kl. I—III, I—IV, I—VI — 909 (32,3%) osób,
— w punktach filialnych — 11 123 (28,7%) osób.

W pozostałych szkołach podstawowych (głównie miejskich) pracowało 51 445 (56,4%) osób z wykształceniem wyższym.

Z porównania liczb wynika, że zbiorcze szkoły gminne mają zbliżony wskaźnik do szkół podstawowych w miastach pod względem kadry legitymującej się studiami wyższymi, nieco niższy wskaźnik w tym zakresie miały szkoły filialne, a znacznie odbiegające od przeciętnych — szkoły niepełne i punkty filialne. Jak wiadomo, placówki tego typu występują w małych miejscowościach, oddalonych od większych ośrodków kulturalno-oświatowych, z utrudnioną komunikacją. Potwierdza się zatem zasada, że bardziej zaniedbane pod względem społeczno-kulturalnym środowisko posiada kadrę pedagogiczną o najniższym szczeblu wykształcenia, która ma obiektywnie mniejsze możliwości kulturotwórcze i oświatowe.

Nie wdając się w głębszą analizę Tab. VI warto jednak zwrócić uwagę na wykształcenie wyższe nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkolnictwie wiejskim. Przypomnijmy, że w roku 1977 — 20,3%, a w roku 1980 — 40,2% ogółu nauczycieli zatrudnionych na wsi legitymowało się studiami wyższymi (mgr, wyższe zawodowe, egzamin kwalifikacyjny) (Por. Tab. III). Powyżej tego wskaźnika w roku 1980 znalazła się tylko historia (47,8%) i nauczanie początkowe (41,1%), natomiast nauczyciele pozostałych przedmiotów tylko w niewielkich odsetkach mieli

Tabela V

ZATRUDNIENIE NAUCZYCIELI W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH
(PEŁNOZATRUDNIENI + URLOPOWANI)

Rodzaj szkoły podstawowej	Wyższe 1980	SN 1980	Średn. 1980	Razem		% z wyż.	
				1977	1980	1977	1980
Szkoły podstaw. (ogółem)	108 301	75 320	25 656	196 523	209 277	25,9	51,8
— podstawowe	61 445	37 321	10 134	103 938	108 900	28,5	56,4
— z kl. I—III, I—IV, I—V	674	909	502	1 712	2 085	11,6	32,3
— zbiorcze szkoły gminne	21 219	13 847	3 823	3 470	38 889	28,1	54,6
— szkoły filialne	15 782	15 513	6 960	35 838	38 255	18,0	41,3
— punkty filialne	3 188	5 169	2 766	10 104	11 123	9,8	28,7
— dla pracujących	161	87	19	552	267	36,6	60,3
— podst. studia zawodowe	13	8	4	36	25	36,1	52,0
— specjalne	4 481	2341	761	7 505	7 583	32,4	59,1
— artystyczne I stop.	1 338	125	687	2 129	2 150	53,9	62,2

Tabela VI

NAUCZYCIELE Z WYKSZTAŁCENIEM WYŻSZYM W WYBRANYCH SPECJALNOŚCIACH

Specjalność główna	Razem		Wieś	
	1977	1980	1977 liczba / %	1977 liczba / %
biologia	5 236	8 699	1 109 / 21,2	2 655 / 30,55
chemia	3 996	5 534	383 / 2,6	1 023 / 18,5
fil. polska	20 386	28 634	3 902 / 19,1	7 121 / 24,8
fil. rosyjska	10 372	15 852	2 686 / 25,9	4 899 / 30,9
fizyka	5 555	9 243	939 / 16,9	1 906 / 20,6
geografia	6 003	9 223	1 417 / 23,6	2 922 / 31,7
historia	11 126	14 926	2 258 / 20,3	4 086 / 47,5
matematyka	14 328	21 028	2 867 / 20,0	5 427 / 25,8
WF	11 035	14 890	1 408 / 12,7	2 392 / 16,0
wych. muzyczne	2 156	3 265	216 / 10,0	427 / 13,0
wych. plast.	665	1 562	105 / 15,8	369 / 23,6
nauczanie począt.	5 101	16 970	1 782 / 34,9	6 983 / 41,1
zpt	3 560	5 899	887 / 24,9	1 711 / 29,0

studia wyższe, np. wychowanie muzyczne (13,0%), wychowanie fizyczne (16,0%), chemia (18,5%), fizyka (20,6%), geografia (31,7%). Nawet przedmioty tradycyjnie uznawane za podstawowe do dalszego kształcenia, jak: język polski i matematyka nauczane są tylko przez 25% nauczycieli legitymujących się studiami wyższymi.

Jak wykazała analiza liczb i wskaźników zawartych w Tab. I—V, nastąpił w latach 1975—1980 nieznaczny wzrost liczby nauczycieli zatrudnionych w całym szkolnictwie, zmieniły się proporcje w rozmiarach zatrudnienia między poszczególnymi rodzajami placówek oświatowych, podwoiła się liczba nauczycieli z wykształceniem wyższym, wzrosła także liczba osób bez kwalifikacji pedagogicznych. Procesy te wystąpiły w zbliżonych wielkościach w szkołach na wsiach i w miastach, nie zostały jednak zlikwidowane dysproporcje między tymi środowiskami w zakresie wykształcenia nauczycieli, a nawet w niektórych przypadkach znacznie się pogłębiły (np. nauczyciele niekwalifikowani).

II. STAN ZATRUDNIENIA NAUCZYCIELI W ROKU SZK. 1981/82

Z zebranych w czerwcu 1981 r. przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania danych (Główna Inspekcja Szkolna) wynikało, że w całym szkolnictwie należało zatrudnić od nowego roku szkolnego 17 300 nauczycieli, w tym 11 200 na wsi. Tak znaczna liczba wolnych miejsc pracy powstała nie tylko w wyniku ubytku naturalnego kadr (emerytury, renty, odejścia z zawodu, inne przyczyny), ale również mniejszego od 1 września 1981 r. tygodniowego wymiaru czasu pracy nauczyciela.

Z nadesłanych przez kuratoria oświaty i wychowania danych na dzień 20 września 1981 r. wynikało, że w roku szkolnym 1981/82 zatrudniono nowych nauczycieli ogółem: 27 763 (na wsi 14 634) w tym:

— absolwentów szkół wyższych — 9 076 (na wsi: 3 260)

— absolwentów studium wychowania przedszkolnego — 5 994 (na wsi: 2 562)

— osób bez kwalifikacji pedagogicznych — 12 693 (na wsi — 8 812).

Biorąc pod uwagę liczby bezwzględne najwięcej niekwalifikowanych nauczycieli zatrudniono w województwach: radomskim (515), konińskim (442), katowickim (473), bialskopodlaskim (405), siedleckim (451), nowosądeckim (396), kaliskim (314), warszawskim (405).

W województwach tych, jak również w innych, większość niekwalifikowanych zatrudniono w szkolnictwie wiejskim. Do województw takich należą: zamojskie (303 — na 318 niekwalifikowanych), tarnowskie (347 na 347), suwalskie (331 na 384), radomskie (368 na 525), nowosądeckie (313 na 396), łomżyńskie (324 na 339), konińskie (357 na 442). Są również województwa, które zatrudniły bardzo mało nauczycieli bez kwalifikacji, jak: jeleniogórskie (30), miejskołódzkie (25), leszczyńskie (101), koszalińskie (106), bądź też przy dużej liczbie niekwalifikowanych zatrudnio-

nych w województwie, zatrudniły bardzo mało w szkołach wiejskich, np. warszawskie (39 na 405 ogółem zatrudnionych bez kwalifikacji), wrocławskie (61 na 223), pilskie (75 na 190), katowickie (94 na 473). Zjawisko to trudno wytłumaczyć bez pogłębionej analizy, która wymagałaby zgłębienia całej polityki zatrudnienia nowych kadr (prowadzonych przez poszczególne kuratoria oświaty i wychowania). Nie jest to jednak tematem artykułu. Zasygnalizowane zjawisko wskazuje jednak na dalsze znaczne różnicowanie się województw pod względem wykształcenia nauczycieli i pogłębianie się dysproporcji w tej dziedzinie między miastem a wsią.

Z szacunkowych wyliczeń wynika, że w roku szk. 1981/82 pracuje we wszystkich placówkach oświatowych (bez szkół podległych MRiGŻ) w kraju 415 773 osoby, z tego na wsi 139 128 osób. W stosunku do roku 1980 oznacza to wzrost o 12 687 osób, a na wsi o 10 539 osób. Wynika z tego, że bezwzględny przyrost miejsc pracy w bieżącym roku szkolnym nastąpił w szkolnictwie wiejskim. Przyrost ten spowodowany został głównie poprzez zatrudnienie nauczycieli po SWP i niekwalifikowanych, gdyż wśród 9076 absolwentów szkół wyższych pracę na wsi podjęło zaledwie 3260, co stanowi 35,9%.

Wykształcenie nauczycieli przedstawiało się następująco:

— wyższe magisterskie	— 160 873	— 38,6%
w tym na wsi	— 33 185	— 28,8%
— wyższe zawodowe	— 30 072	— 7,2%
w tym na wsi	— 9 232	— 6,6%
— egzamin kwalifikacyjny	— 44 725	— 10,7%
— studium nauczycielskie i równorzędne	— 121 606	— 29,2%
— średnie pedagogiczne	— 38 802	— 9,3%
— bez kwalifikacji pedagogicznych	— 19 695	— 4,7%

W stosunku do roku 1980 w całym szkolnictwie w kraju przybyło zaledwie 0,7% nauczycieli z wykształceniem magisterskim, natomiast na wsi wskaźnik ten wzrósł o 6,5% (z 22,3 do 28,8%). Ogółem w kraju przybyło o 1,7% nauczycieli z wykształceniem wyższym zawodowym, natomiast na wsi nauczycieli o tym wykształceniu ubyło o 2,4%, wzrósł odsetek nauczycieli po egzaminie kwalifikacyjnym w kraju o 2,9%, a na wsi o 1,6%. Zmniejszył się odsetek nauczycieli z wykształceniem SN o 8,3% (z 31,8 do 29,2) i z wykształceniem średnim pedagogicznym o 1,3% (z 10,6 do 9,3). Na podstawie analizy powyższych grup nauczycieli można stwierdzić, że nastąpiła wprawdzie niewielka, ale dalsza poprawa w wykształceniu nauczycieli na wsi w ciągu jednego roku szkolnego.

Jednakże w tym samym czasie zatrudniono poważną liczbę nauczycieli bez kwalifikacji pedagogicznych. W tej grupie w skali kraju nastąpił wzrost o 2,0% (z 2,7 do 4,7), ale na wsi aż o 5,7% (z 4,5 do 10,2). Oznacza to dalsze rozwieranie się nożyc w dziedzinie wykształcenia nauczycieli między miastem a wsią z jednej strony, a grupą nauczycieli z wykształ-

ceniem magisterskim i wyższym zawodowym a nauczycielami bez kwalifikacji pedagogicznych z drugiej strony. Przy czym zjawisko w tej drugiej kwestii dotyczy miast i wsi.

Z nadesłanych przez kuratoria materiałów wynika, że we wrześniu 1981 r. było jeszcze w szkołach 6451 wolnych miejsc pracy, w tym 3007 w szkołach wiejskich. Oznacza to, że 6451 etatów z braku nauczycieli rozdzielono między uczących w postaci godzin nadwymiarowych lub też zatrudniano jeszcze nowych nauczycieli głównie bez wymaganych kwalifikacji. Z tego też względu wszystkie liczby wymienione w tym dziale przyjąć należy jako orientacyjne. Nie zmienia to wszakże w zasadniczy sposób procesów, jakie zarysowały w zatrudnieniu i wykształceniu nauczycieli w roku szkolnym 1981/82.

III. ZAPOTRZEBOWANIE NA NOWYCH NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

W dotychczasowych rozważaniach zajmowaliśmy się wykształceniem nauczycieli czynnych, aktualnie pracujących w poszczególnych rodzajach placówek oświatowych w miastach i na wsi.

Rozmaitość wykształcenia i kwalifikacji, łącznie z osobami zatrudnionymi w szkołach bez wymaganych kwalifikacji naukowo-pedagogicznych, wskazuje na konieczność podejmowania określonych działań przez władze oświatowe, aby doprowadzić jeśli nie do wyrównania różnic w poziomie wykształcenia ogółu nauczycieli — to przynajmniej do radykalnego zmniejszenia tych różnic.

Powstaje jednak drugi ważny problem w polityce zatrudnienia — zapewnienia dopływu do szkolnictwa nowych kadr z określonymi kwalifikacjami. Przyjmujemy, że poza nauczycielkami przedszkoli i nauczycielami praktycznej nauki zawodu wszyscy nowi kandydaci do zawodu powinni mieć wykształcenie magisterskie. Szacunkowe ilości wolnych miejsc pracy dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w latach 1981—1990 zawiera Tab. VII.[2]

Opracowano ją przy uwzględnieniu następujących założeń i składników: konieczność uzupełnienia naturalnych ubytków spowodowanych odchodzeniem kolejnych roczników na emeryturę, odchodzenie z zawodu z innych powodów, wzrost ilości oddziałów szkolnych spowodowanych wyżem demograficznym, obniżenie liczebności uczniów w oddziałach, obniżenie norm pracy nauczycieli oraz zmiany w planach nauczania. Uwzględnienie powyższych czynników wskazało na znaczny wzrost liczby nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w latach 1981—1990 — średnio o 12 000 osób w każdym roku w stosunku do roku poprzedniego, w tym przeszło 11 000 rocznie w szkołach podstawowych.

[2] Tab. VII — oprac. doc. dr J. Stępniowski — IKN, Warszawa.

Tabela VII

SZACUNKOWE ILOŚCI WOLNYCH MIEJSC PRACY DLA NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W LATACH 1981—1990

Lp.	Przedmiot	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	Razem
1	Naucz. początkowe	8200	22630	4460	2130	1870	2070	4270	3680	3050	2470	54830
2	Język polski	3930	7210	1710	2030	2230	2250	1710	1760	1720	1800	26350
3	Język rosyjski	840	2480	550	650	750	820	830	560	580	660	8720
4	Język zachodnio-europejski	100	290	140	170	190	180	210	190	180	210	1860
5	Język łaciński	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	100
6	Historia i PNOS i wych. obywat.	3440	3050	720	830	840	980	850	860	800	680	13050
7	Geografia	660	2240	520	610	680	690	550	510	510	590	7560
8	Biologia z higieną	570	2280	550	620	700	730	570	560	530	540	7650
9	Matematyka	1010	6240	1670	1870	2040	2140	1740	1610	1620	1680	21620
10	Fizyka z astronomią	180	1830	490	550	570	700	780	740	550	520	6910
11	Chemia	540	970	300	280	290	360	400	420	380	200	4140
12	Plastyka	620	1160	240	280	300	320	230	220	200	180	3750
13	Muzyka	790	1220	300	330	340	370	270	260	250	240	4370
14	Praca-technika	1300	2390	570	620	680	730	620	610	570	530	8620
15	Kultura fizyczna	1670	2530	630	720	750	790	660	630	610	620	9610
16	Przysposob. obronne	60	270	110	120	120	130	140	170	170	190	1480
17	Wych. przedszkolne	4600	4600	4600	4600	4600	4600	4600	4600	4600	4600	46000
	RAZEM	28520	61400	17570	16420	16960	17870	18440	17390	16330	16720	226620

Z Tab. VI wynika, że w obecnym dziesięcioleciu powstanie łącznie ok. 180 000 wolnych miejsc pracy dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących (bez wychowania przedszkolnego).

Powyższe potrzeby powinny być pokryte absolwentami studiów dziennych z kierunków nauczycielskich w szkołach wyższych. Stopień pokrycia potrzeb absolwentami szkół wyższych do roku 1986 jest już ograniczony liczbą studentów aktualnie studiujących na poszczególnych latach studiów. W latach 1981—1986 będzie ok. 35 000 absolwentów nauczycielskich studiów dziennych (bez języków zachodnioeuropejskich, wychowania przedszkolnego, wychowania obronnego i pedagogiki opiekuńczej). W konsekwencji do roku 1986 absolwenci nauczycielskich studiów dziennych w najlepszym przypadku będą mogli zająć ok. 30% wolnych miejsc pracy. Największe braki wystąpią w zakresie nauczania początkowego — ok. 33 000 osób, języka polskiego — ok. 14 000 osób, matematyki — ok. 12 000 osób. W pozostałych przedmiotach braki sięgać będą po kilka tysięcy. Z analizy dodatkowych materiałów wynika, że wolne miejsca pracy prawie wyłącznie wystąpią w szkołach podstawowych i głównie na wsi.

Gdyby nawet założyć, że część wolnych miejsc pracy w szkołach uzupełnić będzie można dodatkowo przez nauczycieli powracających do szkoły z innych zawodów i instytucji oraz poprzez zatrudnianie w niepełnym wymiarze godzin nauczycieli emerytów i znaczny wzrost godzin ponadwymiarowych, to i tak wystąpi konieczność zatrudniania poważnej liczby osób bez kwalifikacji pedagogicznych. Na poprawę w dopływie nowych kadr z wykształceniem wyższym do placówek oświatowych liczyć będzie można dopiero po roku 1987 pod warunkiem, że szkoły wyższe wydatnie zwiększą limity przyjęć na pierwszy rok nauczycielskich studiów dziennych począwszy od 1982 r., a byłoby pożądane, gdyby limity te dostosowały do faktycznych potrzeb kadrowych oświaty. Jest to raczej niemożliwe, dlatego też nawet przy najbardziej pozytywnym nastawieniu szkół wyższych do postulatów środowiska oświatowego liczyć się należy z dalszymi trudnościami kadrowymi szkół i innych placówek oświatowych po roku 1987.

Jak wynika z ilości wolnych miejsc pracy, dotyczyć to będzie głównie szkolnictwa wiejskiego. Pogłębi się zatem w dalszym ciągu przedział między miastem a wsią w dziedzinie kwalifikacji nauczycieli i zarysuje się jeszcze wyraźniej dystans między nauczycielami z pełnymi studiami wyższymi a nauczycielami bez kwalifikacji. Jasną zatem jest rzeczą, że nauczycielom tym z miejsca należy stworzyć warunki i bodźce do ukończenia studiów wyższych w systemie studiów dla pracujących i stabilizacji w zawodzie. Nie należy także wykluczyć innych rozwiązań organizacyjno-programowych, które powinny przyspieszyć i zwiększyć dopływ kwalifikowanych kadr dla szkolnictwa.

DOROTA EKIERT-GRABOWSKA
KATOWICE

ZA I PRZECIW SOCJOMETRII W BADANIACH ZESPOŁÓW UCZNIOWSKICH

Dla każdej osoby kierującej jakąkolwiek grupą ważna jest znajomość panujących w niej stosunków społecznych, rozkładu sympatii i antypatii, dominacji i ulegania. W sytuacji osoby kierującej grupą społeczną znajduje się każdy nauczyciel-wychowawca. Wydaje się zatem celowe, aby umożliwić nauczycielom rozpoznawanie zjawisk psychospołecznych przebiegających w klasie szkolnej.

W niniejszym opracowaniu chcemy przedstawić kilka uwag dotyczących możliwości i ograniczeń w stosowaniu technik socjometrycznych i ich przydatności w pracy wychowawczej nauczyciela.

Termin „techniki socjometryczne" przyjął się w nauce i oznacza sposoby pomiaru stosunków międzyosobniczych w małych grupach społecznych.[1] Różnorodność i pozorna prostota tych technik mogą niedoświadczonych badaczy wyprowadzić na manowce, a w działaniu pedagogicznym przynieść więcej szkody niż pożytku.

Zwróćmy więc uwagę na zalety i wady niektórych technik socjometrycznych w badaniach pedagogicznych oraz na możliwości ich zastosowania w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Spośród technik socjometrycznych opisywanych w literaturze metodologicznej zastosowanie najczęściej znajdują trzy: klasyczna technika Moreno, technika Zgadnij kto, a także plebiscyt życzliwości i niechęci. Ich wartość informacyjna jest niezaprzeczalna. Dzięki zastosowaniu testu socjometrycznego nauczyciel może dowiedzieć się, kto jest w klasie najbardziej popularny, kogo dzieci wybierają najczęściej, gdy pytamy, z k i m chciałyby wspólnie bawić się, uczyć, pracować, spędzać wolny czas itp.

Przeprowadziwszy analizę uzasadnień wyborów pozytywnych i negatywnych nauczyciel może dowiedzieć się, d l a c z e g o z jednymi osobami pozostali uczniowie chcą nawiązywać kontakty, a z innymi nie. Wybierać partnera można przecież dlatego, że wybierający uważa, że będzie mógł z nim skutecznie współpracować, bądź też dlatego, że z daną osobą przyjemnie jest przebywać, że się ją lubi. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z uzasadnieniem rzeczowym, oceną przydatności partnera do wykonania określonych zadań, w drugim z wyborem na podłożu sym-

[1] W prezentowanym tu opracowaniu nie omawiamy samej istoty technik socjometrycznych, historii ich powstania i zastosowań, konstrukcji narzędzi badawczych itp. Odwołujemy się w tym zakresie do wiedzy Czytelnika, a osoby mniej zapoznane z tymi zagadnieniami odsyłamy do następujących pozycji: A. MOLAK: Socjometryczne techniki badawcze. Wydawnictwo AWF, Warszawa 1974. M. PILKIEWICZ: Techniki socjometryczne. Wprowadzenie do badań; i inne artykuły zamieszczone w Materiałach do nauczania psychologii, red. L. Wołoszynowa, seria III, t. 2, Warszawa 1973, PWN, s. 185—277. M. Jahoda, M. Deutsh, S. W. Cook: Ogólna charakterystyka metody socjometrycznej. W: Metody badań socjologicznych, red. S. Nowak, Warszawa 1965, PWN, i inne drobniejsze opracowania.

patii. Trzeba przy tym pamiętać, że im młodsze są badane przez nas dzieci, tym bardziej niezróżnicowane są uzasadnienia wyborów, tym bardziej kierują się one raczej ogólną sympatią wybierając kolegów w teście socjometrycznym. W miarę dojrzewania dziecko uczy się różnicować powody, dla których wybiera swych kolegów; uczy się tym szybciej, im więcej stwarzamy mu możliwości dokonywania wyborów, czy to w naturalnych sytuacjach szkolnych, czy też w sytuacjach celowo stwarzanych przez nauczyciela. Możliwości takie daje częste, sukcesywne stosowanie badań socjometrycznych.

Stosując testowanie socjometryczne w klasie co pewien czas, możemy śledzić zmiany zachodzące w strukturze grupy. Należy przy tym mieć na uwadze kilka kwestii, które koniecznie musimy brać pod uwagę decydując się na przeprowadzenie badań socjometrycznych. Są to przede wszystkim — względy wychowawcze.

W badaniach socjometrycznych „wypytujemy" uczniów o ich kolegów; czy to stosując pytanie typu „z kim chciałbyś...", czy też technikę Zgadnij kto. Nauczyciel musi sobie więc zdawać sprawę z konieczności zachowania pewnych reguł, by badanie nie przyniosło skutków awychowawczych. Przede wszystkim wolno nauczycielowi przeprowadzać badania socjometryczne wówczas, gdy nie ma innych bardziej dostępnych sposobów poznania, kto jest w klasie najbardziej lubiany, popularny i uznawany, a kto nie znajduje uznania bądź jest zupełnie nie lubiany, niepopularny i odrzucany.

Nie znaczy to, że badanie socjometryczne należy traktować jako ostateczność, ale musimy sobie zdawać sprawę z tego, że powinno ono uzupełniać lub sprawdzać nasze obserwacje i że technikom obserwacji należy dać pierwszeństwo w poznawaniu uczniów. Uważnie obserwując poszczególnych uczniów, ich zachowanie na lekcjach, w czasie przerw, na zajęciach pozalekcyjnych czy w innych sytuacjach swobodnych kontaktów — nauczyciel może wiele dowiedzieć się o stosunkach panujących w grupie. Także uważnie słuchając dzieci, dopuszczając do spontanicznych wypowiedzi, może wychowawca, zwłaszcza w młodszych klasach, poznawać wzajemne stosunki pomiędzy uczniami, ich sposób odnoszenia się do siebie i wnioskować stąd o sympatiach i antypatiach. Swoje obserwacje nauczyciel może uzupełnić właśnie poprzez zastosowanie badań socjometrycznych, przy czym powinien wiedzieć, że wolno mu przeprowadzać takie badania wówczas, gdy ma na tyle dobre stosunki z klasą, że może liczyć na szczere i prawdziwe odpowiedzi uczniów udzielane bez jakichkolwiek obaw.

Nauczyciel powinien spełnić dwa — w zasadzie sprzeczne — postulaty; a mianowicie — z jednej strony nie wyjawiać uczniom wyników badań, z drugiej zaś tak organizować życie społeczne klasy, by modyfikować pozycje tych uczniów, którzy ujawnieni zostali w badaniach jako izolowani i odrzucani. Jest to niewątpliwie sprawa bardzo trudna; nauczyciel musi

bowiem zdawać sobie sprawę z tego, że on sam może, nawet nieświadomie, zasugerować się wynikami badań socjometrycznych, zwłaszcza jeśli chodzi o uczniów odrzucanych. Wydaje się, że przeciwdziałać temu można poprzez częste stosowanie takich badań i śledzenie zachodzących zmian w ich wynikach.

Czasami klasa może odmówić udziału w badaniach socjometrycznych przez spontaniczne nieudzielanie odpowiedzi na pytanie testu socjometrycznego czy kwestionariusze Zgadnij kto. Różne mogą być przyczyny takiego zachowania się uczniów. Trzeba pamiętać, że inna jest sytuacja, gdy badania te prowadzi sam nauczyciel wychowawca, a inne, gdy prowadzi je osoba z zewnątrz, np. student zbierający materiały do pracy magisterskiej. Wielką kulturę pedagogiczną musi wykazać nauczyciel, jeśli spotyka się z odmową uczestniczenia w badaniach ze strony uczniów. Naturalnie wszelkie naciski w takiej sytuacji nie miałyby sensu, a wartość zdobytych materiałów byłaby pod dużym znakiem zapytania.

Ważną kwestią w badaniach socjometrycznych jest sprawa tzw. wyborów negatywnych, czyli pytań o odrzucenie, np. z kim nie chciałbyś ... Jest to kwestia dyskusyjna. Część badaczy uważa, że pytań takich nie należy zadawać uczniom ze względu na to, że mogą oni wówczas uświadomić sobie niechęć do poszczególnych osób. Kontrargumentem najczęściej wysuwanym w odpowiedzi na te wątpliwości jest wskazywanie, że uświadomiona niechęć występuje pomiędzy dziećmi dość często i nie zależy bynajmniej od tego, czy kiedykolwiek uczestniczyły one w badaniach socjometrycznych. Wystarczający dowód na to stanowi obserwacja grupy dzieci w przedszkolu.

Innym argumentem wysuwanym przeciwko stosowaniu pytań o odrzucenię jest wskazywanie na to, że uczniowie, zwłaszcza w klasach niższych, przyzwyczajeni są do wykonywania poleceń nauczyciela, a więc gdy mają odpowiedzieć na pytanie: z kim nie chciałbyś ..., będą się starali udzielić odpowiedzi nawet wówczas, gdyby faktycznie nie czuli do wymienionych osób niechęci. Jest to argument rzeczywiście prawdopodobny w odniesieniu do dzieci młodszych, ale i w tym przypadku wszystko zależy od tego, jak nauczyciel potrafi przekazać dzieciom instrukcję wprowadzającą do badań.

Słusznie podkreśla między innymi A. Janowski, że należy pytania o odrzucenie formułować bardzo ostrożnie, raczej poprzez rearanżację pytań o sympatie. Na przykład zamiast zadawać uczniom pytanie: „z kim nie chciałbyś pojechać na kolonie", lepiej sformułować je chociażby w ten sposób: „jeśli są w klasie tacy uczniowie, z którymi najmniej chętnie pojechałbyś latem na kolonie, to wpisz ich nazwiska i wyjaśnij, dlaczego z tymi uczniami niechętnie pojechałbyś". Badany uczeń musi wiedzieć, że nie żąda się od niego koniecznie podawania jakichś nazwisk, że może także nikogo nie wskazać. Ogólnie można stwierdzić, że pytania o odrzucenie należy stosować z dużą rozwagą, pamiętając o wysuniętych zastrzeżeniach.

Nie wydaje się jednak zasadne zupełne rezygnowanie z ich stosowania, ponieważ posiadają one dużą moc informacyjną. Ujawnienie w klasie niechęci do pewnych uczniów powinno stanowić dla nauczyciela inspirację do podjęcia kroków zmierzających do osłabienia lub wyeliminowania tej wrogości. Diagnoza życia społecznego klasy, w skład której muszą wchodzić także informacje o wzajemnych niechętnych ustosunkowaniach, może stanowić czynnik pobudzający nauczyciela do bardziej intensywnej pracy wychowawczej z powierzonym mu zespołem.

Kolejną sprawą, którą należałoby tu rozważyć, jest kwestia wykorzystania materiałów zdobytych drogą badań socjometrycznych. Jest rzeczą niedopuszczalną i z punktu widzenia wychowawczego wręcz szkodliwą pełne ujawnianie wyników badań przed klasą.

Niektórzy niedoświadczeni badacze, zwiedzeni prostotą badań socjometrycznych i zafascynowani możliwością graficznego przedstawienia powiązań pomiędzy uczniami, posuwają się niekiedy tak daleko, że rysują na tablicy socjogram obrazujący strukturę grupy. Jest to oczywiste wypaczenie idei socjometrii. Postępowanie takie może spowodować niezwykle silne negatywne przeżycia u osób ujawnionych jako izolowane czy odrzucane. Nie każda klasa potrafi zaprotestować w takiej sytuacji. Dlatego też należy z całą stanowczością przestrzec przed ujawnianiem w klasie wyników badań. Są one materiałem dla nauczyciela, a nie dla uczniów!

Interpretacja wyników badań

W interpretacji uzyskanych wyników należy także zachować dużą rozwagę. Nie należy spodziewać się po badaniach socjometrycznych więcej, niż one dać mogą. Musimy pamiętać, że test socjometryczny dostarcza danych informujących o pozycji społecznej poszczególnych jednostek — członków określonej grupy, w określonym czasie i przy zastosowaniu określonych kryteriów wyboru. Wartość tych badań stwierdzona jest wszakże dużą stałością nieformalnej struktury klas szkolnych, potwierdzanym w badaniach istnieniem pewnych utrwalonych „miejsc" poszczególnych uczniów.

Kilka co najmniej czynników należy brać pod uwagę interpretując uzyskane materiały:

Wybory są zwykle wyrazem chęci wchodzenia w kontakty z daną osobą, a nie wyrazem rzeczywistego kontaktowania się. Uczniowie akceptowani często wskazywani są przez wiele osób jako potencjalni partnerzy interakcji, przy czym wybierani są zwykle przez uczniów zajmujących niskie pozycje. Natomiast sami rzadko wybierają uczniów zajmujących pozycje niskie w strukturze klasy. Trzeba o tym pamiętać interpretując tabelę socjometryczną czy sporządzony socjogram. Również brak wyborów negatywnych nie będzie jeszcze świadczył o tym, że nie występują w klasie niechęci pomiędzy uczniami. Może natomiast świadczyć o braku zaufania do prowadzącego badania, a nawet może być wyrazem

obawy przed konsekwencjami ze strony osób, które się odrzuciło, w razie gdyby wyniki badań zostały w jakiś sposób ujawnione. Dlatego też ważne jest, by wzbudzić w uczniach zaufanie i zapewnić im dyskrecję. W interpretacji wyników badań trzeba zachować umiar i nie wyciągać bezpodstawnych wniosków.

Izolacja czy odrzucenie danej jednostki nie zawsze świadczyć będzie o jej złym przystosowaniu społecznym. Może ona bowiem mieć trudności tylko w kontaktach z daną grupą, może nasilenie sympatii do ucznia nie być jeszcze tak duże, by wyraziło się w badaniach w postaci wyborów socjometrycznych — dotyczy to szczególnie uczniów „nowych" w danej klasie.

Nie należy także zbyt pochopnie wyciągać wniosków z odrzucenia danego ucznia przez grupę, sądzić, że jest on „gorszy" od swych kolegów. Może być bowiem i tak, że uczeń odrzucany pod jakimś względem przewyższa grupę, jest jednostką samodzielną i niezależną, występuje wbrew opinii grupy i z tego powodu jest niepopularny. Nie są to częste przypadki, ale należy także zwrócić na nie uwagę nauczycieli. Każdorazowo wychowawca klasy musi więc konfrontować wyniki badań socjometrycznych z własnym doświadczeniem pedagogicznym i obserwacjami dotyczącymi poszczególnych uczniów.

Powyższe uwagi dotyczyły przede wszystkim badań klasyczną techniką Moreno. Trzeba więc teraz poświęcić parę słów ocenie przydatności takich znanych technik, jak technika Zgadnij kto oraz plebiscyt życzliwości i niechęci:

Zaletą techniki Zgadnij kto jest to, że dostarcza ona wielu informacji o badanej grupie. Prosząc uczniów o zastanowienie się i udzielenie odpowiedzi na pytanie: kto w klasie jest najbardziej lubiany, kto ma niewielu kolegów, kto woli bawić się sam, kto jest niegrzeczny w stosunku do innych, kto nie potrafi zgodnie z innymi pracować, kto jest najbardziej koleżeński itp., nauczyciel może porównać własne obserwacje ze spostrzeżeniami uczniów. O niektórych jednostkach może zdobyć zupełnie nowe informacje, a następnie wykorzystać je w pracy wychowawczej. Wydaje się, że technika ta mieć będzie największe zastosowanie w niższych klasach szkoły podstawowej, a jej przydatność będzie maleć w klasach wyższych i w szkole średniej.

Z kolei plebiscyt życzliwości i niechęci pozwoli nauczycielowi na uzyskanie wglądu w postawy emocjonalne wszystkich członków grupy i to jest zasadniczy walor tej techniki badawczej. Nauczyciel może zwrócić uwagę na tych uczniów, w stosunku do których klasa wyraża negatywne postawy, i tych, których traktuje się obojętnie. Może także skupić swą uwagę na tych dzieciach, które same przejawiają negatywny stosunek do klasy, świadczy to o ich złym samopoczuciu w zespole.

W efekcie wychowawca ma możliwość ukierunkowywania swoich oddziaływań wychowawczych biorąc pod uwagę większą ilość informacji, niż gdyby wykorzystywał tylko własne obserwacje.

Warto więc podejmować wysiłki w celu poznania powierzonej grupy uczniów tak, by jak najbardziej racjonalnie działać. Ograniczenia związane ze stosowaniem technik socjometrycznych, na które w przedstawionym artykule szczególnie zwrócono uwagę, nie eliminują jednak ich przydatności w pracy nauczycieli. Techniki socjometryczne wydają się być godne szerszego rozpropagowania; mogłyby stać się codziennym narzędziem w pracy wychowawcy klasy.

MIECZYSŁAW GAŁUSZKA
KAZIMIERZ KOWALEWICZ
ŁODŹ

KONTAKTY STUDENTÓW Z INSTYTUCJAMI KULTURY

W artykule pragniemy przedstawić część materiału z badań dotyczących aktywności kulturalnej studentów. Zgodnie z propozycją A. Tyszki przez uczestnictwo kulturalne rozumieliśmy: „indywidualny udział w zjawiskach kultury, przyswajanie, używanie jej dóbr, podleganie obowiązującym w niej normom i wzorom, a także tworzenie nowych jej wartości oraz tworzenie i przetwarzanie już istniejących" [1]. Interesuje nas przede wszystkim indywidualny udział studentów w zjawiskach kultury, a jego nieodłącznym elementem jest kontakt z instytucjami kultury, w ramach których treści są tworzone i przekazywane. Szczegółowa analiza odbioru określonych przekazów artystycznych nie mogła być dokonana bez uwzględnienia całego złożonego kontekstu aktywności kulturalnej badanej grupy młodzieży. Materiały poniżej omawiane zebrano w trakcie pogłębionych badań zainteresowań muzycznych i teatralnych studentów. Próbując nakreślić ogólny obraz kontaktu środowiska akademickiego z różnymi instytucjami kultury, koncentrować się będziemy na twórczości profesjonalnej, tworzonej poza kręgiem kultury studenckiej. Obraz ten uzupełnimy jednocześnie kilkoma informacjami dotyczącymi wiedzy z zakresu tzw. kanonu kultury, jaki przekazuje szkoła średnia. Trzeba tu zaznaczyć, że ograniczenie pola naszych zainteresowań do twórczości profesjonalnej nie powoduje jakiegoś zniekształcenia partycypacji kulturalnej badanej grupy. Przedstawiony poniżej obraz aktywności kulturalnej nie zawsze budzi zadowolenie. Niemniej nie ulega on zmianie po uwzględnieniu kontaktu studentów z treściami kultury tworzonymi we własnym środowisku.

Badanie przeprowadzono w Łodzi wśród studentów 3 łódzkich uczel-

[1] A. Tyszka: Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia. Warszawa 1971, s. 54.
Por. A. Tyszka: Partycypacja kulturalna. *Teksty* 1981, nr 3, s. 137—142.

ni — Uniwersytetu (dalej UŁ), Politechniki (dalej PŁ) i Akademii Medycznej (dalej AM). Zastosowano w obu przypadkach ankietę audytoryjną, którą skierowano do studentów II i III roku studiów. W grupie studentów UŁ byli to głównie przedstawiciele kierunków humanistycznych (prawo, historia, bibliotekoznawstwo, ekonomia). Ankiety przeprowadzono w ramach grup dziekańskich, bez celowego ich doboru. Nie była to także próba reprezentacyjna. W każdym przypadku ankiety były skierowane do innych, nie powtarzających się grup dziekańskich. Obie ankiety, teatralna i muzyczna, zawierały część wspólną, dotyczącą aktywności kulturalnej respondenta w ciągu ostatnich 2 miesięcy, poprzedzających okres badań, i ten materiał tutaj głównie wykorzystujemy. Zebrano 314 ankiet dotyczących teatru i 313 dotyczących problemów muzycznych. Łącznie więc zebrano 627 ankiet i tej liczby odpowiedzi respondentów dotyczy analiza aktywności odbiorców treści kultury.

Próbując bliżej zakreślić obszar analiz odwołano się do pojęcia kultury w węższym rozumieniu. Zgodnie z propozycją A. Kłoskowskiej sfera kultury pojmowanej selektywnie obejmuje dziedzinę sztuki. Kryterium pozwalającym wyodrębnić sferę kultury symbolicznej jest kryterium semiotyczne [2]. Analizy różnorakich dziedzin sztuki, a w szczególności muzyki, pozwoliły A. Kłoskowskiej zaakceptować proponowane rozwiązanie, ciągle zresztą rozwijane. Do tak rozumianej dziedziny kultury należy również kultura masowa. W naszym opracowaniu oprócz informacji dotyczących kontaktu studentów z treściami kultury symbolicznej, pokażemy również, jak przedstawia się uczestnictwo młodzieży w sferze kultury bezpośredniej (realizacyjnej) przenikniętej jednak elementami znakowości [3]. Mamy tutaj na uwadze sport, zabawy towarzyskie. Jest to zresztą pole styku tych form aktywności z kulturą masową. Dlatego też znalazły się w prezentowanym materiale uwagi o korzystaniu z klubu studenckiego, imprez towarzyskich i sportowych.

Wydaje się, że przyjęty termin 2 miesięcy jest okresem wystarczającym dla naszych potrzeb. Pozwala on jednocześnie respondentowi choć w części kontrolować swoją aktywność i w przybliżeniu ją poprawnie określać. Najbardziej interesujące są dla nas dane dotyczące sytuacji krańcowych — braku kontaktu z poszczególnymi instytucjami bądź odwrotnie — pewne nasilenie tego rodzaju kontaktów.

A. KONTAKT Z INSTYTUCJAMI KULTURY

W przyjmowanym zazwyczaj sposobie postępowania kontakt ze sztuką jest zajęciem czasu wolnego. By więc obraz uczestnictwa w kulturze ba-

[2] A. Kłoskowska: Semiotyczne kryterium kultury, w: Z historii i socjologii kultury, Warszawa 1969, s. 379—403; A. Kłoskowska: Kultura masowa. Krytyka i obrona, Warszawa 1964 (I wyd.), 1980 (II wyd.); A. Kłoskowska: Społeczne ramy kultury, Warszawa 1972.

[3] A. Kłoskowska: Kultura masowa. op. cit., s. 90—93.

danej grupy był „osadzony" w pewnym niezbędnym kontekście, pragniemy teraz przedstawić dane na temat obowiązkowych zajęć badanych oraz ilości czasu wolnego studentów. Przytaczane tu budżety czasu opierają się na deklaracjach respondentów. Przez zajęcia obowiązkowe rozumiemy: zajęcia uczelniane, zebrania, trening, pomoc domową itp. — czyli te zajęcia, które respondent musi przeważnie wykonać, jeśli chce funkcjonować w określonych sferach rzeczywistości. Dane dotyczące obowiązkowych zajęć przedstawia tabela 1.

Tabela 1

ILOŚĆ GODZIN ZAJĘĆ OBOWIĄZKOWYCH WG UCZELNI (w %)

Lp.	Zajęcia obowiązkowe w godz.	Nazwa uczelni			Razem (N=627)
		UŁ (N=220)	PŁ (N=193)	AM (N=214)	
1	poniżej 30	15,5	4,7	14,5	11,9
2	31—40	41,3	21,2	26,6	30,1
3	41—50	34,1	52,9	38,8	41,5
4	ponad 51	9,1	21,2	20,1	16,6

Jak wynika z zaprezentowanych wyżej danych, najbardziej zajęci są studenci Politechniki [4]. W tej właśnie grupie badanych pojawił się najmniejszy procent studentów „pracujących" poniżej 30 godz. Wśród nich także jest najwyższy procent studentów mających w tygodniu od 41—50 godzin zajęć. Właściwie co drugi student z tejże uczelni mieści się w tym przedziale czasowym. W przypadku Politechniki i Akademii Medycznej należy zwrócić uwagę na fakt, że co piąty student z tych Uczelni ma ponad 51 godzin zajęć obowiązkowych. Znaczny zapewne udział w tej liczbie godzin mają zajęcia uczelniane. Zauważmy, że tylko co 11 student Uniwersytetu obciążony jest w podobny sposób. Czas pracy determinuje w znacznym stopniu ilość czasu wolnego, jaki pozostaje do dyspozycji badanych, stąd najliczniejszą grupę studentów mających minimalną ilość czasu wolnego (do 1 godz.) stanowią studenci Politechniki i Akademii Medycznej. Warto jeszcze zauważyć, że w badanej zbiorowości ponad 50% studentów ma ponad 3 godz. czasu wolnego dziennie. Szczegółowe dane przedstawia tabela 2.

Prezentację wyników rozpoczniemy od opisu kontaktów ankietowanych z instytucją, która cieszy się największą popularnością. Instytucją tą jest kino. W przypadku relacjonowanych badań kontakt ten przybrał postać przedstawioną w tabeli 3.

W ciągu ostatnich dwóch miesięcy nie było w ogóle w kinie 8% ba-

[4] Por. E. Gorczyska: Czas pracy studentów Częstochowy, w: Problemy socjologiczne częstochowskiego środowiska studenckiego, Częstochowa 1980, s. 59—98; Budżet czasu młodzieży akademickiej w wybranych uczelniach Krakowa, W. Krzyżanowski (red.), Wrocław 1970.

Tabela 2

ILOŚĆ CZASU WOLNEGO W GODZINACH WG UCZELNI (w %)

Lp.	Ilość czasu wolnego w godz.	Nazwa uczelni			Razem (N=627)
		UŁ (N=220)	PŁ (N=193)	AM (N=214)	
1	prawie wcale	3,7	4,7	7,0	5,1
2	około 1 godz.	7,7	14,0	16,4	12,6
3	około 2 godz.	29,1	37,3	27,1	30,9
4	około 3 godz.	31,8	26,9	26,1	28,4
5	około 4 godz.	17,7	13,0	16,4	15,8
6	5 godz. i więcej	10,0	4,1	7,0	7,2

Tabela 3

UDZIAŁ W SEANSACH FILMOWYCH W CIĄGU OSTATNICH 2 MIESIĘCY (w %)

Lp.	Częstotliwość uczestnictwa w seansach filmowych	Nazwa uczelni			Razem (N=627)
		UŁ (N=220)	PŁ (N=193)	AM (N=214)	
1	byłem 1 raz	19,1	20,7	23,4	21,0
2	byłem 2—3 razy	47,3	46,1	38,3	43,9
3	byłem 4 i więcej razy	31,4	22,8	26,6	27,1
4	nie byłem wcale	2,2	10,4	11,7	8,0

danych. Procent osób, które nie były w badanym okresie w kinie największy jest wśród studentów Politechniki i Akademii Medycznej i przekracza poziom 10%. Tymczasem wśród studentów UŁ tylko 2,2% nie było w kinie. Zauważmy jednocześnie, że 1/4 studentów należy do grupy „aktywnych" (4 razy i więcej). Najbardziej aktywni wśród badanych są studenci Uniwersytetu. Słabą aktywność wykazują studenci Politechniki. Studenci AM również obciążeni zajęciami i zbliżonym w części „przyrodniczym" profilem studiów posiadają także liczną grupę (1/4 badanych) „aktywnych" kinomanów.

Przedstawiane wyżej dane mogą budzić optymizm polityka kulturalnego, pedagoga. Jednak wyniki dalszych analiz osłabiają znaczenie tego rodzaju myśli. Aktywność studentów w innych rejonach kultury wyraźnie słabnie. Szczególnie gdy bierzemy pod uwagę dziedziny kultury przynależne do tzw. kultury prawomocnej, wymagające specyficznego doświadczenia i kompetencji. Mamy tutaj na uwadze przede wszystkim takie instytucje, jak teatr, filharmonia, opera. W każdej z wymienionych instytucji najczęściej bywają studenci Uniwersytetu. Ich humanistycznej orientacji bliska jest określona wiedza i nawyk korzystania z dóbr kultury.

Obserwujemy spadek procentu aktywnych. I tak w przypadku teatru co 25 respondent spośród badanych należy do grupy najbardziej „aktywnych" (2 i więcej razy). Równocześnie wśród studentów PŁ nie zanoto-

wano ani jednego przypadku najwyższego stopnia nasilenia aktywności. Szczegółowe dane przedstawia tabela 4.

Tabela 4

UCZĘSZCZANIE DO TEATRU W CIĄGU OSTATNICH 2 MIESIĘCY (w %)

Lp.	Częstotliwość odwiedzin teatru	Nazwa uczelni			Razem (N=627)
		UŁ (N=220)	PŁ (N=193)	AM (N=214)	
1	Byłem 1 raz	33,2	23,8	28,4	28,4
2	byłem 2—3 razy	13,6	8,3	9,8	10,7
3	byłem 4 razy i więcej	5,0	—	5,1	3,5
4	wcale	48,2	67,9	57,5	57,4

Jednocześnie trzeba odnotować, że ponad 1/4 uczestniczących w ankiecie uczęszcza do teatru bardzo rzadko. W Łodzi istnieją 4 teatry posiadające kilka scen i prezentujące rocznie kilkanaście premier. Jak nietrudno się domyślić studenci niezbyt często zasiadają na ich widowni. Sytuacji nie poprawiają różnego rodzaju inicjatywy — zwyczaj tzw. premier studenckich. Jak wynika z analiz ankiety teatralnej, ponad $^3/_4$ studentów (76,4%) nie uczestniczy w tego typu premierach.

Jeszcze mniejszą popularnością cieszą się opera i filharmonia.

Tabela 5

UCZĘSZCZANIE DO OPERY W CIĄGU OSTATNICH 2 MIESIĘCY (w %)

Lp.	Częstotliwość pobytu w danej instytucji	Nazwa uczelni			Razem (N=627)
		UŁ (N=220)	PŁ (N=193)	AM (N=214)	
1	byłem 1 raz	17,3	10,9	12,2	13,5
2	byłem 2—3 razy	5,0	2,1	3,7	3,7
3	byłem 4 razy i więcej	0,4	0,5	0,5	0,5
4	nie byłem wcale	77,3	86,5	83,6	82,3

Procent osób, które w badanym okresie nie były w operze, sięga $^4/_5$ ankietowanych i utrzymuje się na podobnym poziomie w przypadku Politechniki i Akademii Medycznej. Jedynie wśród studentów Uniwersytetu poziom ten nieco się obniża, ale i tak obejmuje przeszło $^3/_4$ respondentów w tej grupie młodzieży. W przypadku tej instytucji trudno mówić o istnieniu grupy aktywnych, praktycznie rzecz biorąc dotyczy to zawsze 1 osoby.

Sygnalizowaliśmy już spadek zainteresowania poszczególnymi instytucjami kultury prawomocnej. Jednak mimo generalnej tendencji spadkowej zainteresowanie poszczególnymi sferami kultury jest różne.

Studenci częściej jednak chodzą do opery niż do filharmonii. Zainteresowanie koncertami filharmonicznymi przedstawia tabela 6.

Tabela 6

UDZIAŁ W KONCERTACH W FILHARMONII W CIĄGU OSTATNICH 2 MIESIĘCY (w %)

Lp.	Częstotliwość udziału w koncertach	Nazwa uczelni			Razem (N=627)
		UŁ (N=220)	PŁ (N=193)	AM (N=214)	
1	byłem 1 raz	12,3	10,9	13,1	12,1
2	byłem 2—3 razy	4,5	3,1	2,8	3,5
3	byłem 4 razy i więcej	1,4	1,0	1,4	1,3
4	nie byłem wcale	81,8	85,0	82,7	83,1

Uwaga o większej popularności opery niż filharmonii znajduje swoje potwierdzenie także w ramach poszczególnych uczelni. Procent uczestniczących w każdym przypadku jest niewielki i zamyka się w przedziale od 0,5 do 1,3%. Można zatem mówić właściwie o minimalizacji „aktywnego" zainteresowania tego rodzaju działalności muzyczną. Również na poziomie względnie częstych kontaktów (2—3 razy) procent osób jest niewielki, co dodatkowo potwierdza nasze przypuszczenie. Jedynie co 8 badany sporadycznie uczestniczy w koncertach filharmonicznych. Filharmonia i opera proponują treści obiegu wysokiego. Odrzucenie treści tego poziomu nie wiąże się z uznaniem treści obiegu niskiego określonego rodzaju. Chodzi tu w szczególności o treści, jakie proponuje operetka.

Tabela 7

UCZĘSZCZANIE DO OPERETKI W CIĄGU OSTATNICH 2 MIESIĘCY (w %)

Lp.	Częstotliwość odwiedzin	Nazwa uczelni			Razem (N=627)
		UŁ (N=220)	PŁ (N=193)	AM (N=214)	
1	byłem 1 raz	5,9	5,2	8,0	6,4
2	byłem 2—3 razy	0,5	0,5	0,4	0,5
3	byłem 4 razy i więcej	—	—	—	—
4	nie byłem wcale	93,6	94,3	91,6	93,1

Tylko niecałe 7,0% ankietowanych potwierdza swoje kontakty z operetką. Przy czym „aktywnych" nie ma w ogóle, zaś ilość uczestniczących 2—3 razy jest minimalna.

Do instytucji kultury prawomocnej należy także muzeum. W badaniu nie braliśmy pod uwagę zróżnicowanego charakteru zbiorów muzealnych. Bardzo często treści symboliczne będą w tym wypadku zepchnięte na margines, sygnalizowaliśmy bowiem problem granicy między kulturą symboliczną (realizacyjną) a innymi sferami kultury globalnej.

Widzimy, że w przypadku muzeum aktywność ulega nasileniu. Być może jest to efektem tego, że kontakt ze zbiorami muzealnymi może mieć bardziej „przypadkowy" charakter. Wymaga po prostu mniejszej ilości zabiegów „organizacyjnych". Nie żąda specjalnego wygospodarowania czasu, można prawie na bieżąco reagować na zaistniałą sytuację, np. wejść do muzeum przechodząc obok danej instytucji.

Tabela 8

UCZĘSZCZANIE DO MUZEUM W CIĄGU OSTATNICH 2 MIESIĘCY (w %)

Lp.	Częstotliwość odwiedzin	Nazwa uczelni			Razem (N=627)
		UŁ (N=220)	PŁ (N=193)	AM (N=214)	
1	byłem 1 raz	16,4	14,5	14,5	15,2
2	byłem 2—3 razy	5,9	8,8	5,1	6,5
3	byłem 4 razy i więcej	5,4	4,2	1,4	3,7
4	nie byłem wcale	72,3	72,5	79,0	74,6

Jak wynika z przedstawionej tabeli, prawie 75% badanych nie było w muzeum w badanym okresie. Tak więc wspomniana „przypadkowość" nie jest czynnikiem zbyt mocno stymulującym aktywność. Mimo wszystko musimy brać ją pod uwagę. Wzmacniają to przekonanie dane na temat pobytu w salonie wystawowym.

Tabela 9

POBYT NA WYSTAWIE W SALONACH WYSTAWOWYCH W CIĄGU OSTATNICH 2 MIESIĘCY (w %)

Lp.	Częstotliwość odwiedzin	Nazwa uczelni			Razem (N=627)
		UŁ (N=220)	PŁ (N=193)	AM (N=214)	
1	byłem 1 raz	25,9	25,4	25,2	25,6
2	byłem 2—3 razy	7,7	7,8	10,3	8,6
3	byłem 4 razy i więcej	4,1	5,7	0,9	3,5
4	nie byłem wcale	62,3	61,1	63,6	62,4

W przypadku salonu wystawowego ilość sporadycznych kontaktów się nasila. Co czwarty wśród ankietowanych odwiedził w ciągu ostatnich 2 miesięcy tego rodzaju miejsce. Jedynym niełatwym do wyjaśnienia momentem jest stosunkowo niski procent „aktywnych" w grupie studentów AM.

W naszej analizie coraz wyraźniej zbliżaliśmy się do sytuacji, kiedy stało się konieczne przekraczanie poza sferę bezpośredniej recepcji przekazów symbolicznych. Tak jest w przypadku księgarni jako instytucji kultury. Przekazywanie symbolicznych treści ma w tej instytucji zupełnie

inny charakter niż w pozostałych. Przeważnie nie jest miejscem ich prezentacji z wyjątkiem marginalnych spotkań z autorem organizowanych przez niektóre księgarnie. Niemniej księgarnie pełnią istotną rolę w transmisji kultury symbolicznej. Szczegółowe dane na temat uczęszczania do księgarni w badanej grupie przedstawia tabela 10.

Tabela 10

UCZĘSZCZANIE DO KSIĘGARNI WG UCZELNI (w %)

Lp.	Częstotliwość odwiedzin	Nazwa uczelni			Razem (N=627)
		UŁ (N=220)	PŁ (N=193)	AM (N=214)	
1	byłem 1 raz	11,0	12,4	7,5	10,2
2	byłem 2—3 razy	23,6	26,0	27,6	25,7
3	byłem 4 razy i więcej	58,6	53,8	53,7	55,5
4	wcale	6,8	7,8	11,2	8,6

Praktycznie rzecz biorąc co drugi spośród ankietowanych odwiedza dość często księgarnię (4 i więcej razy). Procent ten jeszcze się zwiększa, gdy uwzględnimy osoby o średnim natężeniu aktywności (2—3 razy). Jednocześnie łatwo zauważyć, że w przypadku księgarni procent „aktywnych" jest największy. Znacznie większy od udziału „aktywnych" w seansach filmowych. Z uwagi na poczynione nieco wcześniej zastrzeżenie nie rozpoczęliśmy naszych rozważań od omawiania kontaktu studentów z tą instytucją.

Podobne jak wyżej zastrzeżenia trzeba sformułować w przypadku imprez sportowych. Tutaj również kultura bezpośrednia (realizacyjna) nakłada się na obszar kultury symbolicznej. Dane na ten temat przedstawia tabela 11.

Tabela 11

KIBICOWANIE NA IMPREZACH SPORTOWYCH W CIĄGU OSTATNICH 2 MIESIĘCY (w %)

Lp.	Częstotliwość udziału w imprezach sportowych	Nazwa uczelni			Razem (N=627)
		UŁ (N=220)	PŁ (N=293)	AM (N=214)	
1	byłem 1 raz	17,3	18,6	22,0	19,3
2	byłem 2—3 razy	11,4	12,0	7,9	10,4
3	byłem 4 razy i więcej	9,0	9,8	5,6	8,1
4	wcale	62,3	59,6	64,5	62,2

Procent „aktywnych" kibiców jest niezbyt duży. Co 12 ankietowana osoba dość często uczestniczy w imprezach sportowych. Częstotliwość ta zwiększy się, gdyby wziąć pod uwagę tylko mężczyzn.

Instytucjonalną ramą kontaktów ze sferą kultury są imprezy w klubie studenckim. Mają one różnorodny charakter od wieczoru poezji, poprzez

spotkanie z aktorem po imprezę taneczno-muzyczną. Każda z nich w różnym stopniu przeniknięta jest treściami symbolicznymi. Nas interesowało, czy badani studenci uczęszczają do klubu studenckiego. Co wynika z naszej ankiety? Szczegółowe dane na ten temat przedstawia tabela 12.

Tabela 12

UCZĘSZCZANIE DO KLUBU STUDENCKIEGO W CIĄGU OSTATNICH 2 MIESIĘCY (w %)

Lp.	Częstotliwość pobytu w klubie	Nazwa uczelni			Razem (N=627)
		UŁ (N=220)	PŁ (N=193)	AM (N=214)	
1	byłem 1 raz	14,5	19,7	17,8	17,2
2	byłem 2—3 razy	26,8	23,3	19,6	23,3
3	byłem 4 razy i więcej	21,0	12,4	20,6	18,2
4	wcale	37,7	44,6	42,0	41,3

Z tabeli wynika, że nie uczestniczy w imprezach studenckich 41,3%. Jako „aktywnych" można określić nieco mniej niż 1/5 ankietowanych. Obserwujemy stan względnej równowagi między tymi, którzy w interesującym nas terminie odwiedzili klub studencki, i tymi, którzy tam nie byli. Skłania to do przypuszczenia, że w ramach tych dwóch zbiorowości mogą w przyszłości zachodzić duże wahania.

Obniżoną popularność imprez klubowych tłumaczyć można większą popularnością spotkań towarzyskich. Szczegółowe dane przedstawia poniższa tabela 13.

Tabela 13

UDZIAŁ W SPOTKANIACH TOWARZYSKICH W CIĄGU OSTATNICH 2 MIESIĘCY (w %)

Lp.	Udział w imprezach towarzyskich	Nazwa uczelni			Razem (N=627)
		UŁ (N=220)	PŁ (N=193)	AM (N=214)	
1	byłem 1 raz	17,7	14,0	14,5	15,5
2	byłem 2—3 razy	25,0	30,6	31,3	28,9
3	byłem 4 razy i więcej	41,0	41,0	39,7	40,8
4	wcale	16,3	13,4	14,5	14,8

W spotkaniach towarzyskich nie bierze udziału tylko 14,8% badanych. Jednocześnie 2/5 badanych można zaliczyć do grupy „aktywnych". Jest to stosunkowo duży procent osób wykazujących nasilenie kontaktów w określonej dziedzinie. Większy procent „aktywnych" odnaleźliśmy w przypadku uczęszczania do księgarni. Omawiamy udział w imprezie towarzyskiej w zakończeniu tej pracy ze względu na przyjęte założenia. Przedstawione dane o charakterze statystycznym dla pewnej „plastyczności" obrazu należałoby uzupełnić informacjami na temat wiedzy respondentów w zakresie wybranych treści kultury.

B. WIEDZA O KULTURZE WSPÓŁCZESNEJ. ELEMENTY KANONU.

W dość rozpowszechnionym mniemaniu nauka w szkole podstawowej i średniej jest istotną formą wprowadzenia w złożony świat treści symbolicznych. Jednak ten sposób myślenia ma swoje niedostatki. Zwraca na to uwagę wielu współczesnych badaczy. Tak jest np. w socjologii francuskiej, w znacznej części za sprawą P. Bourdieu[5]. Uczony ten i jego współpracownicy kierują naszą uwagę na znaczenie działalności pedagogicznej pierwotnej grup i rodzący się stąd podział na ludzi wyposażonych w dziedzictwo kulturowe i ludzi z kultur wydziedziczonych. Wskazują oni tym samym na bariery, jakie napotyka szkolna praktyka wprowadzenia w kulturę.

Badając zatem, jak funkcjonuje pewna część wiedzy rozpowszechniana przez system szkolny, musimy zdawać sobie po prostu sprawę z determinant sprawiających, że jej charakter taki a nie inny. To, co funkcjonuje jako pewne instrumentarium odbiorcze, jest efektem zderzenia się pedagogizacji pierwotnej i systemu szkolnego. W badaniu odwołano się do wiedzy na temat tych elementów kultury symbolicznej, które przekazywane są przez system edukacji. W trakcie nauki szkolnej poznajemy pewien zestaw lektur, nabywamy umiejętności ich odczytywania, uczymy się, co znaczą dla ludzi naszej kultury. Tak jest np. z „Dziadami", „Weselami", poezją Wł. Broniewskiego, C.K. Norwida, J. Tuwima, muzykę F. Chopina czy malarstwem J. Matejki, T. Makowskiego. W badaniu chcieliśmy zatem stwierdzić, jak funkcjonuje po czasie przynajmniej część tego doświadczenia, które przekazuje szkoła. Prosiliśmy o rozpoznanie fragmentów wierszy, o przywołanie nazwisk ich autorów, o wyjaśnienie znaczenia pewnych postaci symbolicznych itd.[6].

Uwagę naszą skoncentrujemy przede wszystkim na szeroko rozumianej wiedzy z zakresu historii literatury. Podamy także przykłady z zakresu malarstwa, teatru oraz muzyki. Nie ma jedynie danych z dziedziny filmu, trudno tu zresztą ustalić obowiązujący na poziomie szkoły średniej zakres kanonu[7]. W odniesieniu do historii literatury wybraliśmy problemy, jak wydaje się, dość charakterystyczne. W jednym z pytań ankiety teatralnej prosiliśmy o wskazanie, w jakim utworze bohater zmienia imię „Gustaw" na „Konrad". Szczegółowe dane przedstawia tabela 14.

[5] Np. P. Bourdieu, J.C. Passeron, La reproduction. Eléments pour une theorie du système d'enseignement. Ed. du Minuit, Paris 1970. P. Bourdieu, L. Boltański, M. de Saint-Martin, Les strategies de reconversion: Le classes sociales et le systeme denseignement, „Information sur les sciences sociale" 1973, Octobre (XII—5), s. 61—113; Zob. także A. Sawisz, System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji P. Bourdieu, „Studia Socjologiczne" 1978 nr 2, s. 241—262.

[6] W badaniu wykorzystano kilka pytań, z tekstu wiedzy, jaki prof. A. Kłoskowska stosowała w swoich badaniach przeprowadzonych w Bełchatowie i Łodzi po 1975 r. Część wyników badań przedstawiona została w: A. Kłoskowska, Uwagi na temat modelu wykształcenia Polaka, w: Model wykształcenia Polaka, (red.) B. Suchodolski, Warszawa 1980, s. 267—272.

[7] Na temat kanonu zob.: Kanon i reszta, rozmowa z prof. dr A. Kłoskowską, rozm. T. Krzemień, „Tygodnik Kulturalny" 1976 nr 10. W. Dynak, O pojęciu lektury, „Teksty" 1974 nr 5, s. 113—117.

Tabela 14

WIEDZA NA TEMAT „DZIADÓW" WG UCZELNI (w %)

Lp.	Rodzaj odpowiedzi	Nazwa uczelni			Razem (N=314)
		UŁ (N=120)	PŁ (N=90)	AM (N=104)	
1	poprawna	92,5	65,6	78,8	80,3
2	zła	7,5	34,4	21,2	19,7
	Razem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tylko 1/4 ankietowanych nie wie, w jakim utworze dokonuje się wspomniana zmiana. Największą ilość złych odpowiedzi udzielili studenci Politechniki. Prawie co trzeci student tej uczelni dał niewłaściwą odpowiedź. Wydaje się, że nie można tłumaczyć tego faktu tylko typem wykształcenia. Zauważmy, porównując z innymi uczelniami, że studenci AM w znacznie większym stopniu udzielili poprawnych odpowiedzi. Być może jest to efektem pierwotnej pedagogizacji, o jakiej mówi P. Bourdieu Nie sprawia kłopotu ankietowanym wskazanie autorstwa dwóch utworów: „Bema pamięci rapsod żałobny" oraz „Kwiaty polskie". Prawie 95% badanych wymienia Norwida w pierwszym przypadku i Tuwima (96%) — jako autora drugiego utworu. Uczestniczący w ankiecie studenci poprawnie rozpoznawali autorstwo następującego fragmentu wiersza:

„Są w ojczyźnie rachunki krzywd
Obca dłoń ich też nie przekreśli
Ale krwi nie odmówi nikt
Wysączymy ją z piersi i pieśni"

Jego autorem jest Wł. Broniewski, a właściwej odpowiedzi udzieliło 87,9% ankietowanych.

Z kolei w muzycznej części ankiety prosiliśmy respondentów o odpowiedź na pytanie dotyczące okresu historyczne, w jakim dzieją się wydarzenia opisane w książce pt. „Kordian i cham" L. Kruczkowskiego. Uzyskaliśmy 63,2% poprawnych odpowiedzi. Z tą problematyką łączy się następne zagadnienie. Zadaniem badanych było podanie kilku tytułów utworów napisanych przez wymienionych w pytaniu autorów. W większości wypadków byli to twórcy obecni w kanonie, jaki przekazuje szkolna wiedza o literaturze. Wyjątkiem jest twórczość E. Ionesco. Dla potrzeb niniejszego opracowania za poprawne uznaliśmy te odpowiedzi, w których wymieniono przynajmniej jeden utwór. Wyniki przedstawia tabela 15.

Najlepiej znają badani utwory W. Szekspira. Ponad 50% ogółu ankietowanych wymienia przynajmniej 1 tytuł któregoś z jego utworów. Najsłabiej znana jest twórczość A. Strindberga i E. Ionesco. Warto także zwrócić uwagę na przekraczającą znacznie poziom 50% poprawnych odpowiedzi wiedzę o twórczości współczesnych dramaturgów polskich, takich jak S. Mrożek, W. Gombrowicz, E. Bryll czy T. Różewicz. Informacje z zakresu historii literatury i dramatu chcemy uzupełnić materiałem do-

Tabela 15

WIEDZA O TWÓRCZOŚCI DRAMATYCZNEJ WYBRANYCH AUTORÓW WG UCZELNI (w %)

Lp.	Nazwisko autora	Odpowiedzi poprawne wg uczelni (w %)			Razem (N=314)
		UŁ (N=120)	PŁ (N=90)	AM (N=104)	
1	W. Szekspir	99,1	92,2	82,6	91,7
2	St. Wyspiański	95,8	81,1	90,3	99,8
3	J. Słowacki	94,1	91,1	77,8	87,9
4	G. Zapolska	91,6	67,7	68,2	77,0
5	Molier	75,0	57,7	90,3	75,1
6	E. Bryll	72,5	57,7	52,8	61,8
7	S. Mrożek	69,2	56,6	60,5	60,8
8	H. Ibsen	77,5	46,6	51,9	60,2
9	W. Gombrowicz	79,2	28,8	49,0	54,8
10	T. Różewicz	72,5	34,4	50,9	54,5
11	A. Czechow	70,8	40,0	41,3	52,2
12	St. I. Witkiewicz	60,0	38,8	33,6	45,2
13	E. Ionesco	46,6	3,3	5,7	20,4
14	A. Strindberg	25,8	8,3	7,6	15,6

tyczącym wiedzy z zakresu muzyki. Prosiliśmy między innymi o odpowiedź na pytanie, jakiego rodzaju utwory komponował F. Chopin. Większość badanych 88,9% — wymienia mazurki jako jedną z kompozycji tegoż twórcy. Zmierzając do ustalenia zakresu wiedzy z tzw. kanonu badano znajomość kompozytorów wybranych oper. Szczegółowe dane przedstawia tabela 16.

Tabela 16

WIEDZA O OPERZE I JEJ TWÓRCACH WG UCZELNI (w %)

Lp.	Tytuł opery i jej twórca	Odpowiedzi poprawne			Razem (N=313)
		UŁ (N=100)	PŁ (N=103)	AM (N=110)	
1	Halka — St. Moniuszko	98,0	93,2	94,5	95,2
2	Aida — G. Verdi	66,0	49,5	63,6	59,7
3	Carmen — C. Bizet	63,0	46,6	50,4	55,3
4	Traviata — G. Verdi	43,0	30,1	50,9	41,5
5	Cyganeria — G. Puccini	30,0	15,5	42,7	29,7
6	Eugeniusz Oniegin — P. Czajkowski	23,0	28,1	33,6	26,2

Pragnąc uchwycić wiedzę respondentów z zakresu twórcości operowej starano się przede wszystkim uwzględnić te opery, które w czasie przeprowadzania badań były w repertuarze Teatru Wielkiego w Łodzi. Nie wystawiano wówczas jedynie „Eugeniusza Oniegina" i „Halki". Ta ostatnia jednak należy do kanonu naszej kultury i dlatego zdecydowano się umieścić ją w pytaniu. Uderza przede wszystkim duża różnica procentowa między pozytywnymi informacjami na temat „Halki" a innymi dziełami operowymi. Wiedza o poszczególnych twórcach w ramach 3 uczelni

jest także zróżnicowana. Najniższe procenty poprawnych odpowiedzi odnotowujemy w każdym przypadku wśród studentów Politechniki. W 2 wypadkach studenci Akademii Medycznej są lepiej od „humanistów" zorientowani w twórczości operowej. Dotyczy to „Eugeniusza Oniegina" i „Traviaty".

C. ZAKOŃCZENIE

Komentowany w pierwszej części artykułu materiał o kontaktach studentów z różnymi instytucjami kultury pozwala stwierdzić, że w większości sytuacji nie można mówić o intensywnej partycypacji w kulturze. Zresztą inne badania dotyczące tych samych kwestii dały zbliżone wyniki [8]. W każdym jednak wypadku zaznacza się relatywnie większa intensywność kontaktów studentów o orientacji humanistycznej. Ale i tu zwiększona aktywność „humanistów" jest chyba daleka od obrazu, jaki buduje sobie działacz kultury, i odmienna od tego kształtu, jaki funkcjonuje w sferze oczekiwań. Ilość „aktywnych" w przypadku wielu instytucji tzw. kultury prawomocnej (teatr, filharmonia, opera) jest bardzo niska, zarówno w skali ogólnej, jak i w ramach poszczególnych uczelni. Jedynie kino jest instytucją bardzo popularną. Powszechnie zresztą przypisuje się tej instytucji taką właśnie etykietę — sztuki popularnej. Nie zawsze to musi być słuszne. Repertuar filmowy jest dość wyraźnie zróżnicowany. Stąd warto zaznaczyć, że w znacznym stopniu wybory filmowe badanych rozkładają się „biegunowo": to, co wysokie, zderza się z tym, co niskie. Nie należałoby mówić o jakimś jednorodnym guście filmowym. Może się oczywiście tak zdarzyć, że treści obiegu wysokiego w procesie odbioru zostaną „zatarte" i do głosu dojdzie to, co masowe i popularne. Z tego faktu zdać sobie można sprawę w przypadku konkretnych analiz odbioru. Akt odbioru zaś określany jest przez wiedzę i kompetencję odbiorczą. Istotnym elementem wiedzy są wiadomości dotyczące tzw. kanonu kultury narodowej czy też dorobku kultury ogólnoludzkiej.

W drugiej części szkicu pokazaliśmy, w jaki sposób funkcjonuje część tego doświadczenia symbolicznego, jakie przekazuje szkoła. Okazuje się, że jeszcze trwa przynajmniej część wiedzy dotycząca podstawowych informacji z zakresu literatury czy też teatru. Duża ilość osób pamięta autorów określonych dzieł. Są to jak widać informacje „elementarne", bardzo zewnętrzne. Natężenie poprawnych odpowiedzi słabnie, gdy wymagana jest pogłębiona odpowiedź. Kiedy np. trzeba powiedzieć, w jakim okresie dzieją się wydarzenia historyczne opisane w powieści L. Krucz-

[8] K. Gonet-Jasińska, Udział studentów w odbiorze kultury, „Studia Socjologiczne" 1971 nr 4, s. 95—122; E. Wnuk-Lipińska, Funkcjonowanie instytucji kultury w środowisku studenckim, „Życie Szkoły Wyższej" 1978 nr 6, s. 87—93; E. Wnuk-Lipińska, Jeden czy więcej typów kultury, „Studia Socjologiczne" 1979 nr 1, s. 99—114. W. Muzyka, Studenci a kultura, „Student" 1978 nr 6; J. Wódz, Kultura studencka w opinii młodzieży akademickiej naszej uczelni, „Biuletyn Informacyjny Uniwersytetu Śląskiego" 1980 nr 1, s. 67—76.

kowskiego pt. „Kordian i cham". Można pytać, dlaczego w badaniu wiedzy o kulturze symbolicznej posługiwano się przykładami z zakresu sztuki tradycyjnej. Związane jest to oczywiście z funkcjonowaniem wiedzy szkolnej, która zawsze wykazuje pewne opóźnienie kulturowe. Podobnie zresztą twierdzi P. Bourdieu. Ponieważ mimo wszystko dla wielu osób szkoła pozostaje drogą wprowadzenia w nowe doświadczenia kulturowe, zachodzi obawa, że poza opóźnieniem wiedza ta może być przekazana w postaci strywializowanej. Zarysowane niebezpieczeństwa pogłębia mniemanie, że poprzez własny wysiłek potencjalny odbiorca może wypracować sobie niezbędne instrumentarium precepcyjne. Kompetencja odbiorcza jest bowiem kompetencją rdzennie społeczną [9]. Badania partycypacji w kulturze oprócz analiz intensywności uczestnictwa muszą uwzględniać różne ideologie kultury [10].

Dopiero uwzględnienie tego kontekstu ideologicznego daje szeroką perspektywę badawczą. Analiza partycypacji pełniej ukazuje swoje znaczenie. W większości polskich badań związane to jest z ideą demokratyzacji w kulturze, upowszechnienia jej treści.

KAZIMIERA PACŁAWSKA
KIELCE

ZADANIA NAUCZYCIELA KLAS POCZĄTKOWYCH W WYRÓWNYWANIU INDYWIDUALNYCH RÓŻNIC ROZWOJOWYCH UCZNIÓW

Od dłuższego czasu obserwuje się zaniepokojenie niezbyt zadowalającymi efektami działalności szkoły i trudnymi warunkami jej funkcjonowania, co znajduje wyraz nie tylko w opracowaniach naukowych, lecz również w wypowiedziach nauczycieli.

Mimo wielu rozwiązań, jakie podjęto zarówno w polityce społecznej, jak i oświatowej, wciąż szczególny niepokój wywołuj esytuacja szkół i uczniów ze środowisk wiejskich.

Utrzymujące się różnice kulturowe i socjoekonomiczne środowiska lokalnego i rodzinnego zmniejszają skuteczność nauczania w szkole podstawowej i zakłócają dalszą karierę szkolną dzieci z tych środowisk.

Różnorodność problemów wynikających z warunków środowiska i właściwości rozwojowych dzieci w wieku wszesnoszkolnym i ich interysoyplinarny charakter wyznaczają szczególną rolę nauczycielowi klas początkowych.

[9] Z. Bolszański. Praktyka interakcyjna a odbiór literatury, „Teksty" 1981 nr 3, s. 107—127.
[10] S. Magala, Ideologie kultury, „Teksty" 1978 nr 2, s. 96—117.

Spośród wielu zadań stojących przed nauczycielem, w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego, do omówienia wybrano te, które łączą się z funkcją diagnostyczno-prognostyczną i kompensacyjno-wyrównawczą. Niezbędnym warunkiem określenia zadań nauczyciela w związku z realizacją tych funkcji jest odpowiedz na pytanie o możliwości wyrównywania różnic rozwojowych między uczniami z różnych środowisk. Zagadnieniami tymi zajęto się w ramach badań własnych.

1. MATERIAŁ I METODA

W celu określenia możliwości wyrównywania różnic rozwojowych przeprowadzony został eksperyment naturalny ukierunkowany na doskonalenie pracy organizacyjnej i metodycznej procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach początkowych.

Głównym założeniem badań było szukanie odpowiedzi na postawione pytanie o zakres i rodzaje zadań pedagogicznych w procesie wyrównywania indywidualnych różnic rozwojowych i efektywność pracy nauczyciela bez zmiany warunków, w jakich pracują i w najbliższym czasie pracować będą szkoły na wsi.

Określone wyżej problemy i cele wyznaczyły tok postępowania badawczego zawarty w eksperymencie.

Eksperymentowi naturalnemu poddano grupę 186 uczniów (w tym 86 dzieci sześcioletnich zapisanych do oddziałów przedszkolnych i 100 uczniów podejmujących naukę w klasie pierwszej)[1] ze szkół podstawowych na wsi należących do jednej zbiorczej szkoły gminnej. Punktem odniesienia w eksperymencie były warunki i wyniki 148 uczniów szkół w mieście.

U uczniów w środowisku wiejskim w wyniku przeprowadzonej diagnozy stwierdzono wyraźne różnice w zakresie dojrzałości szkolnej wynikające z kulturowych i socjoekonomicznych różnic środwiskowych.

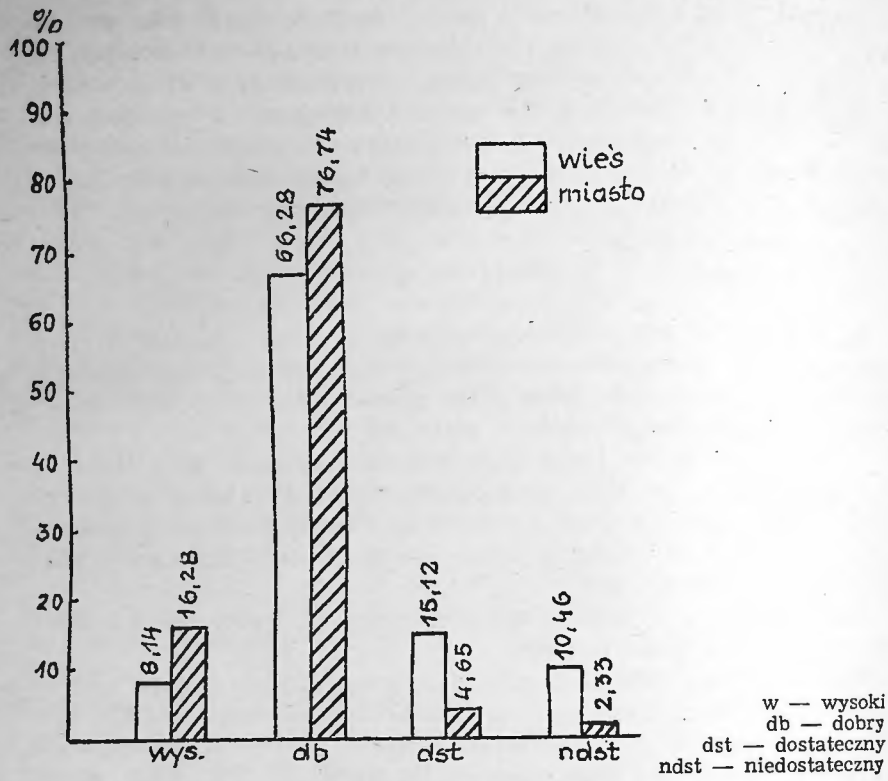
2. WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Analiza wyników badań własnych ukazała niekorzystne dla dzieci wiejskich zarówno w grupie sześcioletnich, jak i siedmioletnich różnice w dojrzałości szkolnej.

Na podstawie wyników uzyskanych w poszczególnych grupach zadań przeprowadzono ocenę ogólnego poziomu przygotowania dziecka do podjęcia obowiązków szkolnych.

Na poniżej zamieszczonych wykresach (1—2) przedstawiono rozkłady procentowe ogólnych wyników uzyskanych przez dzieci z oddziałów przed-

[1] W artykule używa się zamiennie określeń: dzieci urodzone w 1971 roku, dzieci sześcioletnie, dzieci z oddziałów przedszkolnych; dzieci urodzone w 1970 r., dzieci siedmioletnie, uczniowie klas pierwszych.



Rys. 1. Poziom przygotowania dzieci sześcioletnich do podjęcia obowiązków szkolnych wyrażony w stopniach według punktacji ogólnej przyjętej w teście dojrzałości

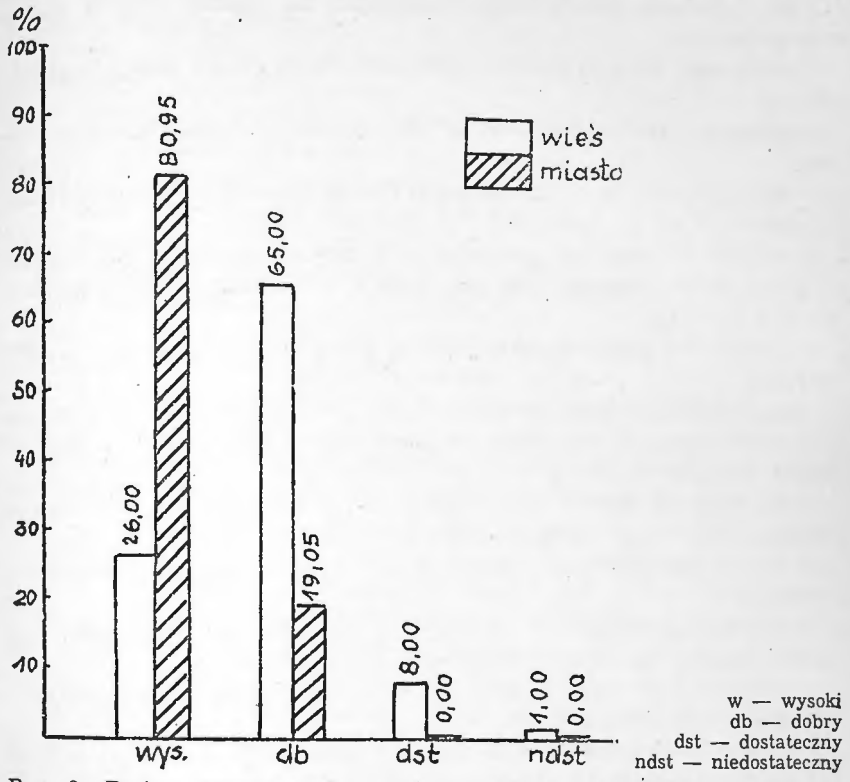
szkolnych i uczniów rozpoczynających naukę w klasie pierwszej z obu środowisk.

Z danych przedstawionych na wykresach wynika, że w grupie uczniów klas pierwszych z miasta wysoki poziom gotowości do szkoły osiągnęło aż 80,9% dzieci, podczas gdy ze wsi tylko 26,0%. Niedostateczny poziom gotowości stwierdzono tylko u dzieci wiejskich (1,0%).

W grupie oddziałów przedszkolnych wyniki są bardziej zróżnicowane i świadczą o ogólnie niższym poziomie gotowości do pracy szkolnej dzieci sześcioletnich w środowisku wiejskim.

Oprócz podanych różnic w ogólnym przygotowaniu do nauki szkolnej stwierdzono różnice w poszczególnych sferach rozwoju. Na różnicę istotną statystycznie ($p<0,02$) wskazują wyniki w zakresie rozwoju umysłowego określonego testem percepcyjnym J.C. Ravena.

Stopień zróżnicowania potwierdzają wyniki, jakie w tym zakresie uzyskali inni autorzy zajmujący się badaniami dojrzałości szkolnej (Wilgocka-Okoń 1972, Szemińska 1973, Słobodzian 1974, Pączkowski 1973 i in.).



Rys. 2. Poziom przygotowania dzieci siedmioletnich do podjęcia obowiązków szkolnych wyrażony w stopniach według punktacji ogólnej przyjętej w teście dojrzałości szkolnej

W toku przebiegu eksperymentu, który trwał dwa lata (rok szkolny 1977/78, 1978/79), zakładano wyrównanie stwierdzonych w diagnozie różnic.

Głównym czynnikiem eksperymentu były ukierunkowane działania w środowisku wiejskim, metody i organizacja pracy nauczyciela z uczniami i ich rodzicami.

W ramach eksperymentu podjęto systematyczne doskonalenie wszystkich nauczycieli nauczania początkowego z terenu, na którym prowadzono badania.

Działania te połączone zostały z powszechnym samokształceniem kierowanym, jakim objęci byli w tym czasie nauczyciele uczący w klasach I—III.

Doskonalenie merytoryczno-metodyczne i ukierunkowanie pracy prowadzone było w trzech głównych działach:

1) informacji, która zawierała wyniki diagnozy o każdym uczniu i jego środowisku, oraz zadania, jakie z tego wynikają dla nauczyciela;

2) przygotowania metodycznego nauczycieli do realizacji tych zadań w eksperymencie;

3) stosowania bieżącej kontroli wyników efektywności pracy wyrównawczej.

Przykładowe, główne zagadnienia programowe doskonalenia obejmowały:

— analizę czynników wyznaczających rozwój i poziom dojrzałości szkolnej dzieci;

— właściwości rozwoju psychicznego i fizycznego dzieci w okresie młodszego wieku szkolnego oraz rolę czynników warunkujących jego prawidłowy przebieg;

— teoretyczne podstawy metod i form pracy wyrównawczej i reedukacyjnej;

— czynnościowy charakter układu treści programowych i wynikające stąd konsekwencje w organizowaniu przez nauczyciela procesu dydaktyczno-wychowawczego;

— wybrane zagadnienia nauki czytania i pisania z uwzględnieniem przyczyn trudności w kształceniu tych umiejętności;

— badania efektywności własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela;

— teoretyczne podstawy poetyckiej ekspresji dziecka i możliwość wykorzystania w pracy szkoły na wsi technik C. Freineta;

— kierowanie procesem uczenia się — etapowy model kształtowania czynności umysłowych P.J. Galpierina;

— sposób prowadzenia i wykorzystania obserwacji zachowań ucznia (prowadzenie zeszytów obserwacji).

Zasadniczym założeniem tej działalności było zdobycie przez nauczyciela gruntownej wiedzy o metodach i organizacji pracy, zwłaszcza takich rozwiązań, które aktywizują uczniów w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Zwrócono również uwagę na pracę nauczyciela z rodzicami, z którymi podjęto także ukierunkowane działania uwzględniające w toku realizacji trzy podstawowe funkcje: informacyjną, stymulacyjną, kierującą.

Funkcja informacyjna realizowana w sposób bezpośredni polegała na udzielaniu wyjaśnień i informacji, co do poziomu rozwoju dziecka, wymagań programowych stosowanych przez szkołę.

W oddziaływaniu bezpośrednim uwzględniono cykle wykładów i konsultacji z różnych dziedzin związanych z rozwojem dziecka, głównie z zakresu pedagogiki, psychologii, higieny i medycyny, ogólnej profilaktyki, socjologii. W programie działającego przy zbiorczej szkole uniwersytetu dla rodziców zwrócono uwagę na dobór tematów dla rodziców dzieci klas młodszych. Uwzględniając propozycje rodziców i założenia eksperymentu wykłady w ramach uniwersytetu dla rodziców ukierunkowano na następujące zagadnienia:

— rolę czynników warunkujących prawidłowy rozwój umysłowy, społeczny i fizyczny dziecka;
— rolę warunków bytowych, trybu życia i czynników emocjonalnych w rozwoju i wynikach w nauce;
— organizacje wypoczynku i sposobów spędzania czasu wolnego;
— rolę książki i czasopism w rozwoju dziecka;
— nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym;
— rolę żywienia i higieny oraz pracy fizycznej w prawidłowym rozwoju dziecka;
— przyczyny niepowodzeń szkolnych, opiekę psychopedagogiczną i wyrównywanie braków.

Oddziaływanie pośrednie obejmowało kontakt z literaturą i środkami masowego przekazu (film, radio, telewizja, prasa).

Z funkcją informacyjną szkoły wobec rodziców i środowiska wiąże się funkcja s t y m u l a c y j n a.

Przez stosowanie różnych form pracy, wykazywanie uzyskiwanych efektów rozbudzano zainteresowania środowiska problematyką wychowawczą. Atrakcyjnymi w tym zakresie formami pracy było zapraszanie rodziców do szkoły, organizowanie tzw. „dni otwartej klasy", stwarzanie możliwości wzięcia udziału w prowadzonych lekcjach. Dało to możliwości porównania i ujednolicenia wymagań szkoły i domu. Rodzice mieli równocześnie okazję do oceny efektów własnego wkładu w rozwój intelektualny dziecka.

Aby realizować postulat wcześniejszego wyrównywania startu szkolnego, prowadzono również pracę z rodzicami, których dzieci przygotowywały się do podjęcia obowiązków szkolnych. Praca z tymi rodzicami ujawniła bardzo duże zainteresowanie własnym dzieckiem i chęć poznania jego możliwości. Zainteresowanie to podtrzymywano i rozwijano również w dalszych latach nauki szkolnej, bowiem z praktyki pedagogicznej wiadomo, że zainteresowanie własnym dzieckiem słabnie w miarę, gdy przechodzi ono do dalszych etapów kształcenia. Zjawisko to wynika z niesystematycznej współpracy szkoły z rodzicami. W tej kwestii nie bez znaczenia jest autorytet nauczyciela, który powinien być osobą znaczącą zarówno dla uczniów, jak i rodziców. Ma to duże znaczenie zwłaszcza w pierwszym etapie kształcenia uczniów, kiedy rodzice są bardziej zainteresowani postępami dziecka, a ich stosunek do szkoły jest życzliwy. Rodzice ci nie podejmują jeszcze oceny pracy nauczycieli poprzez wyniki w nauce własnego dziecka i nie widzą szkoły jako jedynego źródła niepowodzeń w nauce.

Trzecia funkcja — k i e r u j ą c a polegała na sterowaniu wszystkimi poczynaniami wynikającymi z działań kompensacyjnych wymagających odpowiednio dobranych metod oraz indywidualnego kontaktu z dzieckiem. W zakres działań wynikających z tej funkcji wchodziło przede wszystkim zrealizowanie programu postępowania rodziców w zakresie wyrównywania zaniedbań rozwojowych ich dzieci, kontrola i ocena wyników.

Całe postępowanie w pracy wyrównawczej realizowane wspólnie przez szkołę i rodzinę próbowano opierać na zasadach partnerstwa i wzajemnego uzupełniania się. Przyjęto, że jest to podstawowy warunek powodzenia tej pracy.

W toku eksperymentu oprócz pomiaru polegającego na zastosowaniu sprawdzianów dydaktycznych i testów prowadzone były przez nauczycieli obserwacje ciągłe, których wyniki rejestrowano w specjalnie przygotowanym zeszycie obserwacji.

Pozwoliło to na ustalenie przebiegu procesu wyrównywania. W założeniu przyjęto, że zacieranie się różnic w rozwoju między uczniami szkół w mieście i na wsi może mieć miejsce wówczas, gdy uczniowie w szkołach wiejskich będą szybciej opanowywali wymagania programowe.

W wyniku przeprowadzonego eksperymentu uzyskano rezultaty pozwalające na stwierdzenie, że tempo wyrównywania różnic rozwojowych kształtuje się różnie w zależności od sfery rozwojowej i umiejętności. Najszybciej zacierają się różnice między dziećmi w zakresie pisania i czytania, mimo iż wykazywały one największe zróżnicowanie w pomiarze wstępnym. Najwolniej wyrównują się sprawności, których podstawą jest myślenie (np. sposób rozwiązywania zadań z matematyki).

Dynamikę przebiegu procesu wyrównywania w toku eksperymentu przedstawiono na poniżej zamieszczonych wykresach (3—4) [2].

Z unormowanych profilów wybranych sfer rozwoju (czytanie, pisanie i liczenie) wynika, że zachodzą pewne różnice w ich wyrównywaniu w obrębie badanych grup w relacji wieś — miasto.

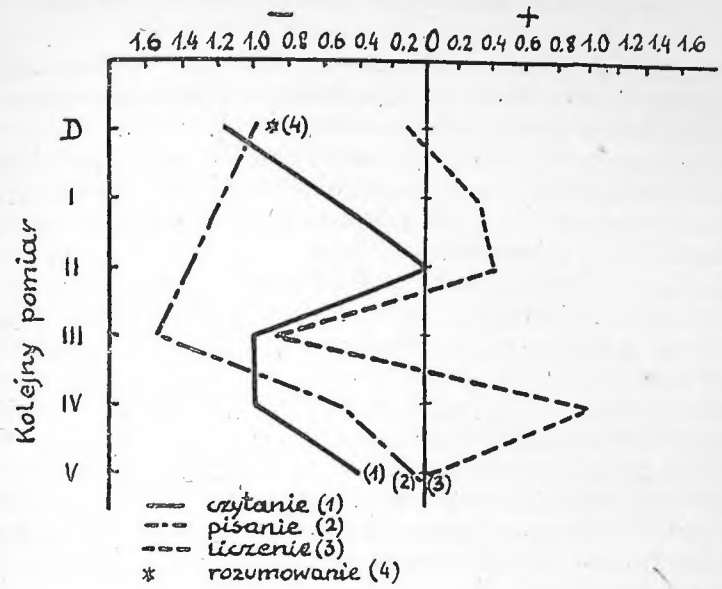
W pierwszym roku pracy kompensacyjnej z uczniami w oddziale przedszkolnym największe tempo wyrównywania odnotowano w czytaniu, a następnie w liczeniu. Proces zmniejszania różnic w tej grupie był bardziej regularny w zakresie pisania i czytania, mniej natomiast w matematyce. Potwierdzić to może, że wcześniej rozpoczęte wyrównywanie przynosi lepsze rezultaty.

Nieco inaczej przedstawia się dynamika tego procesu wśród uczniów uczęszczających do klas pierwszych.

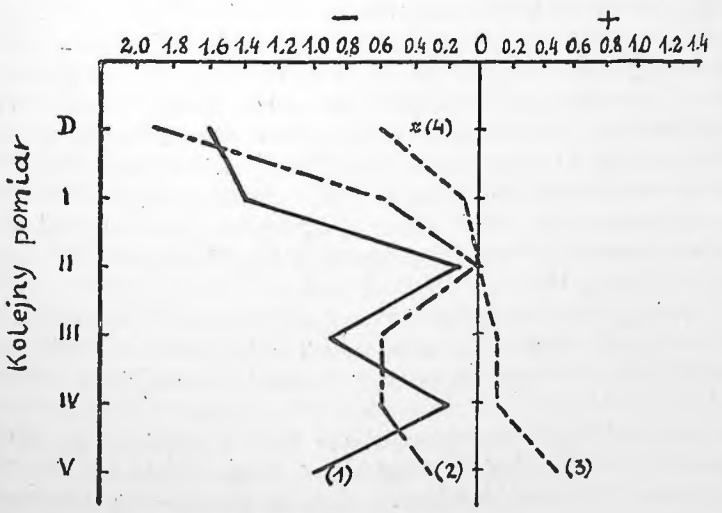
Najszybsze tempo odnotowano u nich w pisaniu, nieco mniejsze w czytaniu i najmniejsze w liczeniu. Ponadto na uwagę zasługuje rytmiczność zmian w toku wyrównywania. Okres wakacji wpłynął znacznie na zapomnienie wiedzy i obniżenie sprawności. Stąd w drugim roku pracy wyrównawczej wystąpiło zaburzenie rytmu w niektórych sferach rozwoju — najbardziej w czytaniu.

W dwuletnim okresie eksperymentu najbardziej regularnym rytmem i tempem wyrównywania charakteryzował się rozwój umiejętności z matematyki, następnie rozwój sprawności w zakresie pisania i najmniej regularnie w czytaniu.

[2] Jeżeli wyniki unormowane uczniów ze wsi odchylają się na wykresach w kierunku „+" oznacza to, że uzyskują oni lepsze rezultaty od uczniów z miasta, jeżeli w kierunku „—" od osi 0, oznacza, że wyniki ich są gorsze.



Rys. 3. Odchylenia różnic wyników znormalizowanych na 0.1 w zakresie czytania, pisania, liczenia uczniów (z oddziałów przedszkolnych) uzyskanych w diagnozie i w pięciu kolejnych pomiarach eksperymentu



Rys. 4. Odchylenia różnic wyników znormalizowanych na 0.1 w zakresie czytania, pisania, liczenia uczniów (klas pierwszych) uzyskanych w diagnozie i w pięciu kolejnych pomiarach eksperymentu

3. ZADANIA NAUCZYCIELI W PRACY WYRÓWNAWCZEJ

Przeprowadzona analiza badań własnych pozwala na sformułowanie zadań, które kieruje się zarówno do nauczyciela, jak i organizatorów różnych doskonalących form pracy z nauczycielem.

W eksperymencie stwierdzono, że nauczyciele na wsi mogą uzyskiwać znacznie lepsze rezultaty pracy dydaktycznej w klasach młodszych przy doborze odpowiednich metod pracy. Spełnione jednak muszą być zasadnicze warunki, i tak w zakresie:

1. Funkcji diagnostyczno-prognostycznej.

Nauczyciel powinien każdą pracę wyrównawczą poprzedzić diagnozą przeprowadzoną z zastosowaniem wystandaryzowanych i prognostycznych narzędzi pomiaru.

Nauczyciel winien w większym niż dotychczas stopniu znać i umieć wykorzystywać narzędzia wystandaryzowane do diagnozowania.

2. Funkcji kompensacyjno-wyrównawczej.

Ponieważ najbardziej skuteczne w wyrównywaniu okazały się metody czynnościowe z elementami ekspresji, w pracy wyrównawczej konieczne jest indywidualizowanie oddziaływań nauczyciela i zróżnicowanie form organizacyjnych.

Konieczność indywidualizacji w wyrównywaniu różnic wymaga prowadzenia ciągłych obserwacji zmian w osiąganych przez uczniów rezultatach, co z jednej strony pozwala na porównywanie wyników w określonych grupach uczniów uczęszczających do tej samej klasy, a z drugiej do śledzenia jednostkowego procesu ogólnego rozwoju ucznia.

Nauczyciel powinien dobrze znać zasady i sposoby właściwej obserwacji i rejestracji obserwowanych zmian w rozwoju ucznia. Ponieważ najtrudniejsza, szczególnie w początkowym okresie pracy, okazała się metoda problemowa, nauczyciel powinien znać nie tylko teoretyczne założenia metod oddziaływań, lecz przede wszystkim powinien umieć weryfikować je we wszystkich zaplanowanych i realizowanych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Umieć uzasadnić potrzebę ich doboru zgodnie ze znaną teorią rozwoju procesów poznawczych i myślenia dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

Największą uwagę w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego winien nauczyciel zwracać na kształcenie i rozwijanie myślenia ucznia, ponieważ strefa ta pomimo stosunkowo małego zróżnicowania wyrównuje się bardzo trudno.

Znacznie trudniejsze wyrównywanie w zakresie logicznego myślenia jest prawdopodobnie wynikiem nastawienia nauczyciela na rozwijanie tych sprawności, które są stosunkowo łatwe do wyćwiczenia i łatwo mierzalne. Stąd potrzeba zmiany zbyt silnego nastawienia na eksponowanie ćwiczeń kształtujących sprawności związane z czytaniem i pisaniem na

rzecz ćwiczeń rozwijających myślenie, stanowiące podstawę wszelkiej aktywności intelektualnej dziecka.

Szczególna rola przypada nauczycielom pracującym z dzieckiem sześcioletnim. Dość często w praktyce obserwuje się, że w pracy z dzieckiem sześcioletnim, głównie w ogniskach przedszkolnych, preferuje się typowe szkolne formy pracy, które zdaniem niektórych nauczycieli lepiej przygotowują dziecko do szkoły. Takie podejście jest niewłaściwe, obserwuje się je tam, gdzie opiekę sprawują nauczyciele specjaliści nauczania początkowego pracujący w ogniskach przedszkolnych.

Dlatego niezbędna jest modyfikacja programu w przygotowaniu nauczycieli nie tylko nauczania początkowego, lecz także wychowania przedszkolnego w zakresie doskonalenia sprawności metodycznych w kształceniu myślenia dziecka. Dotychczas bowiem obserwuje się jednostronne ukazywanie składników rozwoju, a przykładem może być praca z dzieckiem sześcioletnim, w której dominującą rolę odgrywa nauka czytania. W tej sytuacji stała się ona niemal przedmiotem nauczania, co pozostaje bez związku nie tylko z możliwościami psychicznymi dziecka, ale również z metodyką tego etapu wychowania i kształcenia.

Do organizacji i pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej przez szkoły należy w większym stopniu niż dotychczas pozyskiwać rodziców. Współpraca ta może przyczynić się do zmiany warunków, w których rozwija się dziecko, np. przez właściwe organizowanie sposobu spędzania czasu wolnego, szczególnie w przerwie wakacyjnej. Ma to duże znaczenie w sytuacji dzieci wiejskich, u których w toku badań stwierdzono znaczny procent zapominania wiedzy i umiejętności (od 30,0% — 80,0%). Wynikało to z braku warunków i sytuacji, w których mogło zachodzić przypominanie, a przez to utrwalanie zdobytej wiedzy i umiejętności.

Znacznie ożywiły zainteresowanie rodziców wykłady, w których dokładnie informowano o wymaganiach programowych stosowanych przez szkołę w poszczególnych latach nauki i możliwościach dziecka. Uzyskano potwierdzenie wniosku, że znaczna część rodziców jest bezradna wobec problemów pedagogicznych, głównie w wyniku braku wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i socjologicznej czy medycznej. I trudno się dziwić, bowiem połowa rodziców badanych dzieci posiadała tylko wykształcenie podstawowe, a 53% wykształcenie zawodowe.

Wielokrotnie podczas dyskusji na spotkaniach z wychowawcami klas rodzice podejmowali problemy ich roli i udziału w tworzeniu warunków zapewniających właściwy rozwój dziecka.

Szkoła na wsi winna mieć szczególny udział w podnoszeniu rodzicielskich kwalifikacji, które mogą być wykorzystane w doskonaleniu jej warunków pracy i podnoszenia efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Na podstawie uzyskanych wyników eksperymentu można stwierdzić, że

o wyrównywaniu różnic między uczniami decyduje nauczyciel, a w głównej mierze jego metody pracy z uczniami. Dlatego też należy przyjąć, że im bardziej zaniedbane jest kulturowo środowisko, tym lepiej do pracy pedagogicznej powinien być przygotowany nauczyciel.

Stąd wynikają również zadania dla organizatorów różnych form pracy z nauczycielem, które powinny obejmować głównie:

— doskonalenie merytoryczno-metodyczne nauczycieli przez samokształcenie kierowane, które zapewnia więź z placówkami naukowymi i pozwala na wymianę doświadczeń między praktykami a teoretykami zajmującymi się problemami rozwoju ucznia;

— bardziej wydatną i skuteczną pomoc w zakresie doskonalenia pomiaru osiągnięć uczniów ze strony nauczycieli metodyków, co przy równoczesnym wykorzystaniu systematycznej obserwacji ucznia przez nauczyciela stworzyłoby gwarancję bardziej obiektywnej oceny jego rozwoju;

— na skutek braku corocznych ogólnokrajowych badań określających dojrzałość szkolną dzieci podejmujących naukę w klasie pierwszej kolejna propozycja, którą można zrealizować we współpracy z nauczycielem, dotyczy udoskonalenia ciągłości informacji o rozwoju dziecka sześcioletniego. Dotychczas stosowane karty ucznia nie spełniają oczekiwań. Tylko w sporadycznych przypadkach są właściwie wykorzystywane przez nauczycieli pracujących z uczniami klas pierwszych;

— w pracy z dzieckiem sześcioletnim należy ujednolicić postępowanie w kwestii związku nauki czytania i pisania. Będzie to zgodne z teorią nauki pisania po świeżych śladach czytania. Zaspokoi to również ciekawość poznawczą dziecka i wpłynie na stymulację jego ogólnego rozwoju.

BIBLIOGRAFIA

1. LEWOWICKI T.: Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Warszawa 1977. WSiP.
2. PĄCZKOWSKI M.: Zagadnienia dojrzałości szkolnej dzieci klas początkowych miast i wsi. Bydgoszcz 1973, WSN.
3. PILKIEWICZ M.: Strategie badania efektywności pracy szkoły i nauczyciela z punktu widzenia psychologii społeczno-wychowawczej. W: Sympozjum pedeutologiczne. Warszawa 1974, IKN.
4. PRZETACZNIKOWA M.: Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. Warszawa 1973, WSiP.
5. SŁOBODZIAN Z.: Zanim dziecko rozpocznie naukę w szkole. Z doświadczeń i osiągnięć powiatu puławskiego. Warszawa 1974, WSiP.
6. SZEMIŃSKA A. (red.): Zapisy do pierwszej klasy szkoły podstawowej. Warszawa 1972, PZWS.
7. WILGOCKA-OKOŃ B.: Dojrzałość szkolna a środowisko. Warszawa 1972, PWN.
8. WŁODARSKI Z.: Determinanty efektywności uczenia się i nauczania. *Oświata i Wychowanie* 1980, nr 4(449).

JAN SKŁODOWSKI
WARSZAWA

TELEWIZJA W OBWODZIE ZAMKNIĘTYM

Wykorzystywanie różnorodnych osiągnięć techniki dla rozwoju nauki w ogóle jest zwykle poprzedzone jedną z dwóch następujących sytuacji: albo teoria czy praktyka jakiejś nauki potrzebuje dla swego postępu pomocy technicznej, którą w tym celu należy wynaleźć, albo też istniejący wynalazek czy skonstruowane dla innych celów urządzenie jak gdyby „poszukuje" swego nowego, często właściwego, zastosowania.

Ta właśnie druga możliwość miała miejsce w wykorzystaniu dla potrzeb pedagogiki zamkniętego obwodu telewizyjnego (inaczej: telewizji w obwodzie zamkniętym, telewizji przewodowej czy użytkowej) — powstanie bowiem techniki telewizyjnej, a z nią i zamkniętego obwodu telewizyjnego, już w początkach lat trzydziestych znalazło powszechne zastosowanie w tej nauce dopiero w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych. Mimo to nie należy wysnuć fałszywego wniosku, iż stało się tak w wyniku braku zainteresowania pedagogiki osiągnięciami techniki; sytuacja ta została spowodowana raczej uwarunkowaniami natury organizacyjnej i ekonomicznej.

W chwili obecnej istnieje już wiele placówek szkolnych (na poziomie średnim i wyższym) zarówno w kraju, jak i za granicą, które wykorzystują z powodzeniem zamknięty obwód telewizyjny w swej praktyce dydaktycznej, zaś interesujące się upowszechnianiem postępu pedagogicznego instytucje badawcze dokonują analizy ich działalności, prowadząc badania pedagogiczne dla ustalenia generaliów stosowania tego środka dydaktycznego [1].

Dotychczasowe doświadczenia takich instytucji, jak np. Wyższej Szkoły Pedagogicznej (Ecole Normale Supérieure) w St. Cloud pod Paryżem, Wyższej Szkoły Pedagogicznej Nauczycieli Zawodu (Ecole Normale Nationale d'Apprentissage) w Paryżu-Północ, Narodowego Instytutu Badań Pedagogicznych (Institut National de Recherche Pédagogique) w Paryżu, Szwajcarskiego Centrum Dokumentacji w Dziedzinie Nauczania i Oświaty (Centre Suisse de Documentation en Matière d'Enseignement et d'Education) w Genewie, a w kraju: Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie czy Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Warszawskiego wskazują, iż zamknięty obwód telewizyjny stanowi, przy spełnieniu określonych warunków wprowadzenia go do praktyki dydaktyczne, dużą pomoc w realizacji procesów nauczania — uczenia się.

[1] Studia i dokumenty kształcenia UNESCO Nr 22 oraz artykuł autora. Wykorzystanie własnych systemów telewizyjnych w praktyce szkolnej. *Ruch Pedagogiczny* nr 3/980, s. 326—327.

By warunki te przedstawić, nie należy ograniczyć się, jak to często spotyka się w praktyce, do zagadnień kompozycji sprzętu telewizji przewodowej i jego obsługi technicznej, lecz dostrzec przede wszystkim ten techniczny środek kształcenia na tle całościowo i nowocześnie pojętego procesu dydaktycznego. Tylko wtedy można mówić o nim (o telewizji w obwodzie zamkniętym) jako o ewentualnym czynniku postępu w dydaktyce.

Analizę tego problemu należy rozpocząć od stwierdzenia faktu, iż w każdym przypadku realizacji procesu nauczania — uczenia się występuje:

1) podmiot (uczeń i nauczyciel bądź sam uczeń w przypadku samokształcenia),
2) cel pedagogiczny,
3) treści,
4) metody (przekazu, uczenia się, kontroli, ewen. samokontroli),
5) środki — baza materialna,
6) czynnik organizacyjny,

zaś wspomniany proces winien przebiegać w zgodzie z wymaganiami psychologii uczenia się. Mając już powyższe na uwadze, określa się zasady przygotowania i przeprowadzania procesu kształcenia w ten sposób, by w danych warunkach był najefektywniejszy — czyli kiedy w tym samym okresie czasu zostanie przekazana możliwie największa porcja wiedzy albo też dana jej porcja jest przekazana w czasie jak najkrótszym, przy zachowaniu w obu przypadkach trwałości jej i operatywności. Zakłada się tedy dla osiągnięcia wspomnianej efektywności pewną technologię kształcenia, rozumianą jako swoisty model procesu nauczania — uczenia się czy samokształcenia, którą realizuje się wykorzystując dostępną bazę materialną, a więc m.in. i techniczne środki kształcenia.

Telewizja w obwodzie zamkniętym jest właśnie jednym z nich — W. Okoń zalicza ją do grupy środków wzrokowo-słuchowych (audiowizualnych), ponieważ przekazywane informacje odbiera się za pomocą wzroku i słuchu, zaś jej możliwości zastosowania w pedagogice przedstawiają się następująco:

1. Dla potrzeb nauczania — uczenia się oraz samokształcenia:

— tworzenie własnych audycji telewizyjnych, ich transmisja i ewent. rejestracja na taśmie magnetowidu — wg potrzeb danej placówki, niezależnie od programu z anteny. Ma to miejsce w placówkach kształcenia specjalistycznego (np. szkolnictwa zawodowego czy wyższego), dysponujących własnym studiem telewizji w obwodzie zamkniętym,

— rejestracja na taśmie wizyjnej (magnetowidowej) audycji oświatowych i dydaktycznych emitowanych na antenie celem ich późniejszego odtworzenia. Tę możliwość wykorzystuje się najczęściej w szkołach nie dysponujących własnym studiem telewizyjnym,

— wykorzystywanie zgromadzonych i skatalogowanych nagrań w czasie i miejscu ustalonym przez użytkownika,

— stosowanie mikronauczania[2], polegającego na rejestracji na taśmie wizyjnej fragmentu czy całości zajęć prowadzonych w małej grupie (ok. 10 osób), a następnie na ich ocenie w trakcie odtwarzania tego nagrania. Mikronauczanie stosuje się najczęściej dla potrzeb doskonalenia nauczycieli, rzadziej do badań pedagogicznych[3],

— w autoskopii, kiedy to wykładowca, przygotowując się np. do wykładu, rejestruje jego przebieg wobec pustego audytorium dla późniejszej oceny swego zachowania podczas odtwarzania nagrania.

2. Do badań pedagogicznych:

— obserwacja, polegająca na rejestracji przebiegu zajęć w sali wykładowej (lekcyjnej) za pośrednictwem kamery telewizji przewodowej i współpracującego z nią magnetowidu,

— reportaż,

— wywiad, którego przebieg jest rejestrowany na taśmie wizyjnej.

3. W placówkach oświatowych, domach kultury, kołach zainteresowań itp. do zapoznania uczestników zajęć z tym środkiem przekazu.

Kiedy zatem cel działalności pedagogicznej został już określony i świadomi jesteśmy możliwości zamkniętego obwodu telewizyjnego, należy zadać sobie pytanie, czy postawionego celu nie uda się osiągnąć wykorzystując prostsze techniczne środki dydaktyczne, jak np. technikę filmową, rzutnik przezroczy sprzężony z magnetofonem czy rzutnik pisma? Pytanie to jest uzasadnione, gdyż technika telewizyjna, a więc i zamknięty obwód telewizyjny, jest bardziej kosztowna i skomplikowana w obsłudze technicznej i stosowaniu od środków wymienionych, choć daje w zamian możliwość natychmiastowego odtworzenia nagrania, dużą operatywność stosowania, łatwość montażu obrazu i wprowadzenia efektów trickowych oraz powielania i dystrybucji wykonanych nagrań. Załóżmy, że zdecydowaliśmy się na wykorzystanie telewizji w obwodzie zamkniętym dla potrzeb prowadzonego procesu dydaktycznego. W tym celu, by osiągnąć pozytywne rezultaty w pracy, niezbędne staje się określenie następujących trzech składników właściwego jej przygotowania:

1. BAZA MATERIALNA

Składają się na nią potrzebne techniczne środki kształcenia (Hardware), takie jak: kamery, monitory, magnetowidy, taśmy i kasety wizyjne, telekina, telerzutniki, teleczytniki, pulpity mikserskie i sterujące, oraz odpowiednio przygotowane pomieszczenia (studio telewizji w obwodzie zamkniętym wraz z serwisem technicznym) do rejestracji własnych nagrań i do prowadzenia zajęć wspomaganych telewizją. Pod pojęciem „odpo-

[2] Z ang. „mikroteaching", przez Cz. Kupisiewicza nazywane „nauczaniem zmikroskopowanym".

[3] O. Berezowski: Mikronauczanie w doskonaleniu nauczycieli. *Nowa Szkoła* nr 10/1979 r.

wiednio przygotowane" rozumie się wymagane i zgodne z przyjętymi normami zasilanie pomieszczeń, zaciemnienie, wytłumienie, rozmieszczenie monitorów tv w salach itp. Wymagana tu jest 100% sprawność urządzeń telewizyjnych, tak że preferowane są systemy prostsze, lecz w pełni sprawne, niż skomplikowane technicznie, ale zawodne. Niepełnosprawny bowiem system, prócz dezorganizacji w pracy, powoduje spadek koncentracji u uczniów oraz zniechęca do dalszego stosowania tego rodzaju pomocy technicznych.

2. WŁAŚCIWE ŚRODKI DYDAKTYCZNE (SOFTWARE)

Stanowią je materiały — dokumenty do przekazywania drogą telewizyjną, a więc audycje tv transmitowane „na żywo", programy — nagrania na taśmie magnetowidowej, filmy transmitowane za pośrednictwem telekina, komplety przezroczy do telerzutnika, plansze teleczytnika, preparaty telemikroskopu. Przygotowanie środków dydaktycznych do telewizyjnego wykorzystania może wydawać się proste tylko pozornie. Zagadnienia np. właściwej prezentacji i wartości merytorycznej audycji tv, kompozycji całego programu czy też pojedynczych ujęć, wzajemnej relacji obrazu i dźwięku w przekazywanej informacji, strony kolorystycznej (w przypadku systemu telewizji kolorowej ma to największe znaczenie, choć w sytuacji wykorzystywania systemu czarno-białego ma to wpływ na rozkład czerni i bieli, a więc na oddziaływanie wizualne) czy wreszcie siły oddziaływania dydaktycznego, wymaga dobrego prezentera telewizyjnego (wykładowcy), specjalisty z przedstawianego przedmiotu oraz konsultacji metodyka, telewizyjnego realizatora obrazu i dźwięku, psychologa i plastyka.

3. SPOSOBY I INSTRUKCJE WYKORZYSTYWANIA BAZY MATERIALNEJ I WŁAŚCIWYCH ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH DLA REALIZACJI CELÓW DYDAKTYCZNYCH (TEACHWARE)

Składnik ten jest niezwykle istotny, a jego rozumienie niezbędne dla pełnego wykorzystania możliwości, jakie daje użytkownikom zamknięty obwód telewizyjny.

Zajęcia wsparte techniką telewizyjną przeprowadza się zwykle bądź wg modelu całościowego, kiedy to audycja telewizyjna wypełnia całą jednostkę lekcyjną (czy metodyczną) bądź wg modelu wzbogacającego, którego tylko fragment lub fragmenty (np. 10-minutowe) wykorzystują telewizję w obwodzie zamkniętym. Model całościowy występuje najczęściej w zaocznym systemie kształcenia czy w samokształceniu, model wzbogacający zaś — w szkolnictwie stacjonarnym czy podczas instruktażu.

Należy zaznaczyć, że wspomniana łatwość rejestracji telewizyjnej obrazu i dźwięku oraz odtwarzania dokonanych nagrań przyczyniła się w zna-

cznym stopniu do organizacji procesów samokształcenia z pomocą telewizji w obwodzie zamkniętym. „Słuchacze" takich np. „korespondencyjnych" uczelni otrzymują od nich kasety z danego przedmiotu, które odtwarzają u siebie w domu, sprawdzian wiadomości zaś odbywa się za pomocą przysłanych testów. Podobnie ten sposób zdobywania wiedzy można realizować w niektórych, specjalnie przygotowanych do tego bibliotekach-czytelniach, które posiadają stanowiska odtwarzania kaset magnetowidowych wybranych wg katalogu z posiadanej tzw. wideoteki.

Rzecz jasna, że wspomniane sposoby wprowadzania zamkniętego obwodu telewizyjnego w tok zajęć dydaktycznych będą zależne od potrzeb i możliwości konkretnej placówki szkolnej, jednakże należy podkreślić, iż decydujący głos w tej kwestii winien mieć wykładowca (nauczyciel) zamierzający stosować tę pomoc techniczną. To on ustala jej miejsce w „łańcuchu" przyjętej technologii kształcenia, to on ustala proporcje „utechnicznienia" procesu dydaktycznego wobec przekazu tradycyjnego, on wreszcie decyduje o tym, jaki typ audycji telewizyjnej należy przygotować bądź wybrać dla potrzeb jego zajęć (np. program instruktażowy, popularnonaukowy, dydaktyczny itd.). Należy pamiętać też i o tym, że zamknięty obwód telewizyjny może i winien być wspomagany w trakcie wykorzystywania go innymi i prostszymi (czyli mniej kosztownymi i łatwiejszymi w obsłudze) środkami technicznymi, jak wymieniona uprzednio projekcja filmowa, udźwiękowiona projekcja przezroczy czy filiogramów, co w efekcie wpływa na urozmaicenie pracy uczniów i nauczyciela oraz usuwa monotonię stosowania jednej tylko pomocy technicznej w trakcie zajęć.

Na zakończenie wypada wspomnieć również i o niedoskonałościach stosowania telewizji w obwodzie zamkniętym w pedagogice: nie umożliwia bowiem ono uczniom bezpośrednich czynności poznawczych (np. manipulowania, dotykania, pomiaru) na rzecz biernej obserwacji programu, a nauczycielom — kontroli i oceny stopnia przyswojonej tak wiedzy i umiejętności; zdawanie sobie sprawy również i z mankamentów pozwoli uniknąć niepowodzeń wynikłych z ich nieznajomości, by wreszcie lepiej wykorzystywać zamknięty obwód telewizyjny, jak w tytule, dla postępu dydaktycznego.

Poblemy poruszone w niniejszym artykule pozostaną nadal otwarte — trwają bowiem doświadczenia i badania nad przydatnością pedagogiczną tego środka dydaktycznego. Należy przeto oczekiwać, że powyższe uwagi zostaną uzupełnione w następnych publikacjach na ten temat.

RECENZJE KSIĄŻEK
PRZEGLĄD CZASOPISM

ANDRZEJ JANOWSKI: PSYCHOLOGIA SPOŁECZNA A ZAGADNIENIA WYCHOWANIA
Ossolineum 1980

Jedną z charakterystycznych cech rozwoju nauki w chwili obecnej jest powstawanie szczególnie interesujących odkryć na pograniczu różnych nauk. Z tego względu praca Andrzeja Janowskiego „Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania" — stanowi cenną próbę adaptacji osiągnięć psychologii społecznej na teren pedagogiki, w szczególności teorii wychowania. Psychologia społeczna stanowiła zawsze interesujące i ważne źródło informacji i inspiracji dla innych nauk społecznych. Wystarczy wspomnieć tylko pracę Zb. Zaborowskiego „Psychologia społeczna a wychowanie", która od razu weszła w skład podstawowego kanonu lektur pedagogicznych. Niestety, praca ta wydana w 1962 roku straciła wiele na aktualności. Stało się tak w wyniku istotnego rozwoju metodologii pedagogiki oraz wręcz eksplozji badań z psychologii społecznej [1].

Dobrze się więc stało, że A. Janowski podjął się próby ponownej analizy związków łączących psychologię społeczną z pedagogiką. Adaptacji osiągnięć psychologii społecznej Autor dokonuje w aspekcie wąskiego ich zastosowania dla celów interakcji między nauczycielem a uczniem. Ma to ogromną zaletę, stanowi bowiem nowoczesną, przeprowadzoną w oparciu o imponującą znajomość literatury światowej tego zagadnienia — analizę wspomnianej problematyki.

Gwoli ścisłości należy stwierdzić, że omawiana praca czerpie nie tylko z osiągnięć psychologii społecznej, ale wykorzystuje także osiągnięcia psychologii osobowości dla pogłębienia analizowanej diady. Tak więc Autor omawia związki między strukturą poznawczą nauczyciela a sposobem postrzegania uczniów, rolę oczekiwań nauczyciela w kontekście rezultatów uzyskiwanych przez uczniów, temperamentowi nauczyciela, a także takim cechom uczniów, jak ich samoocena, potrzeba osiągnięć, aspiracje, poziom uspołecznienia, ich podmiotowości i przedmiotowości oraz innym cechom.

Problemy te wnoszą tak wiele dla wszechstronnego zrozumienia subtelnej złożoności interakcji nauczyciela i uczniów w klasie szkolnej, że nie sposób byłoby je pominąć. Książka składa się z siedmiu rozdziałów. Dwa pierwsze mają charakter wprowadzający czytelnika w zagadnienie przedmiotu i istoty badań psychologii społecznej oraz podstawowych pojęć tej nauki w zastosowaniu do analizy zjawisk pedagogicznych.

Zdaniem Autora psychologia społeczna jest w stanie zaoferować pedagogice osiągnięcia mieszczące się w ramach trzech zagadnień:

1. Pojęć i terminów (kategorii) użytecznych w analizie procesu wychowawczego. Należą tu takie pojęcia, jak: zespół, przywódca, rola, norma, a także pojęcia podstawowe dla rozumienia procesu interakcji, jak: postrzeganie interpersonalne, porozumiewanie się, postawa, teoria ról i kierowanie.

2. Opisów niektórych zajwisk ukazujących ich istotę i strukturę. Mogą to być takie zjawiska, jak np.: częstość komunikowania się jednostki w grupie, popularność członków grupy, styl kierowania przywódcy grupy, struktura formalna i nieformalna zespołu i inne.

[1] Zob. Mika St.: Wstęp do psychologii społecznej. PWN, Warszawa 1975, strona 169—170.

3. Informację o zależnościach między tymi zjawiskami, np. zależność między popularnością a częstotliwością komunikowania się, sytuacją grupy a skutecznością stosowanego stylu kierowania, efektywnością grupy kierowanej określonym stylem i inne.

Autor szczególnie dużo miejsca poświęca zagadnieniu postaw, problematykę dynamiki interakcji nauczyciela z uczniami omawiając w następnych trzech rozdziałach.

W rozdziale trzecim analizowane są właściwości partnerów stanowiące ich wkład w sytuację interakcji. W rozdziale tym sformułowane są prawidłowości warunkujące przebieg omawianej interakcji. Stwierdza się więc na przykład, że nauczyciele mający skłonność do nadawania interakcjom z uczniami charakteru demokratycznego wyróżniają się takimi cechami, jak: ekstrawersja, optymizm, równowaga emocjonalna, plastyczność percepcyjna, umiejętność dostrzegania różnic między uczniami, natomiast takie cechy osobowości, jak: introwersja, depresyjność, skłonność do nadmiernej kontroli, niestałość emocjonalna — znamienne są dla kierowników autokratycznych.

Inną zmienną warunkującą interakcję nauczyciela z uczniami jest struktura poznawcza, jaką reprezentuje nauczyciel. Stwierdza się, że prawdopodobnie nauczyciele mający struktury poznawcze bardziej zbliżone do tych, jakie ma młodzież, są bardziej efektywni niż pozostali, podobnie jak nauczyciele posiadający większą świadomość własnych struktur poznawczych.

Stwierdza się, że nauczyciele mają tendencję do swoistego i mało urozmaiconego porządkowania informacji na temat uczniów, używając w tym celu trzech zaledwie kategorii: osiągnięć szkolnych, posłuszeństwa i uspołecznienia. Prowadzi to do łatwych generalizacji i uproszczeń oraz ignorowania niektórych informacji w postrzeganiu uczniów.

Autor wskazuje też na niezwykle istotną rolę oczekiwań nauczyciela wobec uczniów. Informacje na temat zdolności ucznia w istotny sposób wpływają na ukształtowanie się schematu percepcyjnego nauczyciela, czego konsekwencją jest odmienne traktowanie uczniów uznanych za zdolnych w porównaniu z uznanymi za niezdolnych, co w efekcie powoduje dalsze pogłębianie różnic między nimi. Podobnie postrzeganie ucznia jako słabo lub mocno motywowanego do wykonywania zadań szkolnych oraz zdolnego i niezdolnego — stanowią centralną kategorię wpływającą na ocenianie innych właściwości ucznia. Stwierdzono bardzo wysoką korelację między oczekiwaniami nauczycieli a rezultatami uzyskiwanymi przez uczniów. Autor stwerdza wręcz, że oczekiwania pełnią rolę samosprawdzających się przepowiedni.

Interakcja między nauczycielem a uczniami jest uwarunkowana nie tylko właściwościami nauczyciela, ale także ucznia. Do ważnych właściwości cechujących ucznia zalicza Autor jego samoocenę. Wysoka, ale realistyczna samoocena wpływa na odporność jednostki na naciski grupy, dużą aktywność społeczną, umiejętność obrony własnego zdania, na wrażliwe postrzeganie motywów postępowania innych ludzi. Uczniowie, tak jak większość ludzi, mają skłonność do prezentowania wyidealizowanej, zbliżonej do swego ja — idealnego wersji obrazu własnej osoby, co czasem sprawia, iż budowana na tej bazie samoocena jest w ich przekonaniu prawdziwa.

Autor rozważa też wpływ takich czynników, jak aspiracje i potrzeba osiągnięć, podmiotowość i przedmiotowość jednostki (przekonanie o możliwości lub jej braku wpływania na własny los) oraz poziom uspołecznienia i rozwoju moralnego uczniów na proces interakcji z nauczycielem.

Obok właściwości partnerów diady interpersonalnej istotne są uwarunkowania omawianego procesu przez właściwości samego zespołu uczniowskiego, takie jak: jego struktura (szczególnie struktura atrakcyjności oraz struktura nieformalna), normy oraz konsekwencje współdziałania i współzawodniczenia.

Rozdział poświęcony uwarunkowaniom interakcji między nauczycielem i uczniami stanowi niezwykle cenny wkład w rozumienie tego procesu. Informacje w nim zawarte stanowią trafny dobór w aspekcie omawianego procesu, liczne przytaczane wyniki eksperymentów weryfikujące ogólne prawidłowości dla potrzeb funkcjonowania szkoły przeprowadzone przez zachodnich badaczy — istotnie wzbogacają jego walor naukowy.

W rozdziale czwartym Autor analizuje postępowanie nauczyciela w ramach interakcji z uczniami. Szczególnie cenne dla tej analizy jest zaprezentowanie przez Autora wyczerpującego opisu możliwych kategorii zachowań nauczyciela względem ucznia. Dzięki temu po raz pierwszy w naszej literaturze otrzymujemy kompletne wskazówki procedury metodologicznej otwierające możliwość naukowego badania postępowania nauczyciela względem uczniów. Zachowanie nauczyciela analizowane jest w ramach dwóch pełnionych przez niego ról: nadawcy i odbiorcy informacji. W związku z rolą nadawcy stwierdza się na przykład, że nauczyciel inicjuje około 2/3—3/4 interakcji. Ponad połowa wszystkich aktów porozumiewania dotyczy przedmiotu nauczania. Około 90% aktów porozumiewania jest inicjowanych przez nauczyciela, z czego połowa skierowana jest do zespołu, a połowa do pojedynczych uczniów. Stwierdzono ponadto, że nauczyciel zazwyczaj do zespołu zwraca się w sprawach przedmiotowych, natomiast do pojedynczego ucznia w sprawie nie związanej z przedmiotem.

Ważne jest także „prawo dwóch trzecich" sformułowane przez Flandersa, a określające, że 2/3 czasu wspólnie spędzonego z uczniami nauczyciel mówi do uczniów, a tylko 1/3 słucha tego, co mówią do niego uczniowie. Nauczyciel zwraca się z różną częstotliwością do różnych uczniów. Częściej zwraca się do chłopców niż do dziewcząt, częściej też do nieformalnych przywódców klasowych niż pozostałych uczniów oraz do uczniów złych w porównaniu z dobrymi. Nadawanie przez nauczyciela zostało podzielone z uwagi na cel, na nadawanie w celach dydaktycznych oraz na nadawanie w celach organizatorskich, kierowniczych i dyscyplinarnych. Autor przytacza szereg empirycznie potwierdzonych prawidłowości odnoszących się do nadawania przez nauczyciela. Tak na przykład stwierdza się, że nauczyciele przedmiotów ścisłych najczęściej zadają pytania o opis, nazwę, wytłumaczenie w porównaniu z pytaniami np. o dowód, teorię, poglądy czy też pytania o ocenę, opinię, klasyfikację i inne.

Przeprowadzona w rozdziale czwartym analiza wydaje się być szczególnie cenna dla nauczycieli praktyków. Daje bowiem kategorie, w ramach których nauczyciel może dokonywać analizy swojego zachowania, uświadomić sobie, dzięki podanym prawidłowościom (z reguły nieuświadamianym), swój sposób zachowania oraz konsekwencje z tego wynikające i w związku z tym przeprowadzać ewentualne korekty w swoim postępowaniu oraz czynić je bardziej świadomym i kontrolowanym.

Rozdział piąty omawianej książki poświęcony został postępowaniu uczniów (w ramach interakcji z nauczycielem) traktowanych bądź jako zespół, to znów indywidualnie. Rozdział ten na skutek małej liczebności badań w tym zakresie jest znacznie mniej imponujący pod względem bogactwa informacji niż rozdział poprzedni. Mimo tego można w nim znaleźć szereg ważnych i niebanalnych stwierdzeń formułowanych w oparciu o badania empiryczne. Tak na przykład wnioski co do stosunku uczniów do nauczycieli szkoły nie są niestety optymistyczne. Uczniowie mając zmartwienie zaledwie w 10% deklarują rozmowy na ten temat z nauczycielem. Szczególnie trudno jest uczniom rozmawiać z nauczycielem na tematy takie, jak: 1) sprawy osobiste, 2) własna rodzina, 3) postępowanie innych nauczycieli, 4) kontakty między chłopcami i dziewczętami. Tematy te stanowią swoiste tabu utrudniające kontakt z nauczycielem. Możliwość wywierania wpływu na nauczyciela widzi zaledwie około 17% uczniów.

Rozdział piąty dzieli się na trzy części; najpierw Autor omawia problem nadawania przez uczniów do nauczyciela, potem ucznia jako odbiorcę oraz na zakończenie porozumiewanie się w ramach zespołu.

Rozdział szósty zawiera omówienie dydaktycznych i wychowawczych rezultatów interakcji w klasie. Omawia się tu niezwykle istotną rolę oczekiwań nauczyciela wobec uczniów. Znaczenie ich jest tak duże, że trudno jest postawić jednoznaczną cezurę między przewidywaniami a oczekiwaniami. Nie udało się jednoznacznie stwierdzić, czy i w jaki sposób poglądy nauczyciela wpływają na efektywność pracy uczniowskiej. Podobnie niejasny jest związek między omawianą efektywnością pracy uczniowskiej a zasobem wiedzy, umiejętnościami i doświadczeniem nauczyciela. Stwierdzono natomiast pozytywną korelację między dydaktycznymi efektami uzyskiwanymi przez uczniów a entuzjazmem i zapałem, jakie nauczyciel przejawia w pełnieniu swoich obowiązków. Badania wykazały negatywną korelację między nadmiernym krytycyzmem nauczyciela a osiągnięciami uczniów. Interesujące i uwarunkowane jest znaczenie stosowanego przez nauczyciela stylu kierowania dla efektów dydaktycznych. Autor podkreśla w podsumowaniu, że dla osiągnięcia celów dydaktycznych szczególnie ważne są następujące zachowania nauczyciela: wyraźne określenie celu i jasne zaprezentowanie materiału, akcentowanie przez nauczyciela osiągnięć, różnorodność zachowań, sposób tłumaczenia oparty o informacje nie tylko „co", ale „jak" i „dlaczego", konsekwetne trzymanie się w wykładzie zasady następujących po sobie zachowań: przedstawienie reguły, seria przykładów, dokładna prezentacja reguły — ważny jest także sposób odnoszenia się do uczniów. Ponadto podkreśla się pozytywne znaczenie umiarkowanego krytycyzmu, częstość operowania aprobatą i pochwałą, wyrażanie pozytywnego stosunku do wykładanego przedmiotu, częstych podsumowań oraz włączanie możliwie jak największej liczby uczniów w proces odpowiadania na pytania.

Druga część omawianego rozdziału poświęcona jest wychowawczym aspektom procesów interakcji w klasie. Część tę poprzedza wyjaśnienie prawidłowości rządzących kształtowaniem i zmianą postaw w jej trakcie. Następnie Autor rozpatruje postawy uczniów wobec szkoły ukazując z różnych punktów widzenia źródło tych negatywnych ustosunkowań. Aspiracje młodzieży są tu relacjonowane w oparciu o wcześniejsze badania Autora [2], a cały rozdział zamykają niezwykle cenne uwagi i spostrzeżenia dotyczące niezamierzonych, a zdaniem Autora ważnych skutków interakcji w klasie.

Omawiany rozdział obok rozdziału czwartego (dotyczącego zachowania nauczyciela w procesie interakcji) stanowi szczególnie cenny wkład w zrozumienie istoty tego procesu. Wydaje się, iż rozdziały te stanowią także wskazówkę, w jakim kierunku powinny iść w dalszym ciągu badania interakcji nauczyciela z uczniami w klasie szkolnej. Kierunek ten to badanie zachowań nauczyciela zgodnie z różnymi aspektami zachowań oraz kategoriami opisu osobowości uczniów.

Rozdział ostatni stanowią wnioski i perspektywy adresowane do nauczycieli praktyków, organizatorów instytucji kształcących nauczycieli oraz naukowców. Wszystkie te wnioski można by rozwinąć w osobną książkę. Dlatego też zawarte w rozdziale, z konieczności skrótowe, stwierdzenia — pozostawiają uczucie niedosytu. Uwagi Autora co do poznawania uczniów można uzupełnić literaturą [3], ale badania nad tzw. microteachingiem, tj. technologią uczenia jak uczyć, opartą na teoretycznej wiedzy o kategoriach nauczania, wreszcie dane o próbach budowy paradygmatów pracy nauczyciela — są w języku polskim niedostępne. Autor przedstawia też dalsze perspektywy w badaniach interakcji nauczyciela z uczniami. Jego zdaniem skoncentrować się one powinny na weryfikacji sądów zdroworozsądkowych, co

[2] Por. A. Janowski: Aspiracje młodzieży szkół średnich. Warszawa 1977.
[3] Por. A. Janowski: Poznawanie uczniów. Warszawa 1975.

polegać będzie na ograniczaniu pola ich ważności lub pogłębieniu znajomości tych zjawisk i problemów, w stosunku do których istnieją znaczne rozbieżności między poszczególnymi sądami zdroworozsądkowymi.

Autor przewiduje także, iż budowa paradygmatów sprawi, że badacze skupią swoją uwagę na węzłowych momentach procesu interakcji, do których należy np. podejmowanie decyzji przez nauczyciela. Najbliższa przyszłość powinna także — jak sądzi Autor — wyjaśnić znaczenie i rolę nauczyciela oraz umożliwić zrozumienie, od czego zależą efekty pracy ucznia i czy nie ważniejsza jest tu zmienna uczenia się ucznia niż nauczania przez nauczyciela.

Na rozwiązanie oczekuje także problem granicy między postępowaniem nauczyciela jako takiego a jak jest ono zdeterminowane faktem, że uczy on takiego a nie innego przedmiotu. Zdaniem Autora wspólne dla nauczycieli różnych przedmiotów okaże się badanie rezultatów dydaktycznych i wychowawczych w aspekcie stylu kierowania oraz korelatów cech osobowościowych. Przy formułowaniu innych prawidłowości konieczne będzie uwzględnianie przedmiotu wykładanego przez nauczyciela.

Interesujące jest spostrzeżenie, że banalność niektórych twierdzeń formułowanych przez pedagogów jest rezultatem języka, w jakim są wyrażane. Niewykluczone jest więc stosowanie w przyszłości formy obrazu dla zrelacjonowania tych dyrektyw. Microteaching jest próbą, jedną z pierwszych, prezentacji innego języka przekazu. Książkę zamyka wyszczególnienie warunków, przestrzeganie których stanowi, zdaniem Autora, gwarancję dalszej twórczej i płodnej kontynuacji zaprezentowanych badań.

Przedstawiona książka stanowi niezwykle cenną pozycję w naszej literaturze społecznej. Jest ona wynikiem wnikliwej penetracji zagadnienia interakcji w klasie szkolnej poprzedzonej wcześniejszymi pracami A. Janowskiego bezpośrednio wiążącymi się z tą problematyką[4]. Waga tej pracy polega nie tylko na kompletnym, uporządkowanym i refleksyjnym zaprezentowaniu efektów badań empirycznych, ale także, a może przede wszystkim na wskazaniu „białych plam" i niedostatków w prowadzonych badaniach z tego zakresu. Jest ich jeszcze bardzo wiele, dlatego wskazanie kierunków, dróg i niejasności jest tu szczególnie cenne. Na wnikliwą uwagę zasługuje fakt bardzo praktycznego, realistycznego i logicznego podejścia Autora do badanej problematyki przy jednoczesnym unikaniu łatwych uogólnień czy jednostronności spojrzenia. Dzięki powyższym walorom książkę tę polecić można zarówno praktykom, jak i teoretykom tego zagadnienia.

Elżbieta Czykwin

JULIAN RADZIEWICZ: FUNKCJA WYCHOWAWCY KLASY
Warszawa 1981

Problematyka wychowawczej działalności nauczyciela nabiera dziś szczególnego znaczenia. Negatywne zjawiska społeczne przejawiające się w stylu życia niektórych grup młodzieży, ich postawach i uznawanych wartościach zmuszają do głębszej refleksji. I mimo pełnej świadomości, iż osobowość dorastającego człowieka kształtowana jest pod wpływem całego szeregu czynników, zależna od wielu uwa-

[4] Por. publikacje książkowe tego Autora: Kierowanie wychowawcze w toku lekcji. PWN, Warszawa 1974; Poznawanie uczniów. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975; Aspiracje młodzieży. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1977.

runkowań, to jednak wszelkie rozważania zmierzają w kierunku wychowawcy odpowiedzialnego za „produkt" swej profesjonalnej działalności. Toteż szczególnie ci wychowawcy, dla których nie są obojętne efekty własnej pracy, dość boleśnie odczuwają fakt, że jednak nie wszystkie ich starania i zabiegi wychowawcze okazują się skuteczne. Stąd często stawia się dziś pytania — gdzie tkwią źródła braku oczekiwanych rezultatów pracy wychowawczej?

Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie powinno skłaniać każdego nauczyciela do szczegółowej analizy przede wszystkim własnych poczynań w tym zakresie. Bowiem przy całej złożoności problematyki przy wszelkich trudnościach obiektywnych związanych z warunkami materialno-organizacyjnymi itp. najbliższe konkretnemu wychowawcy są te zadania, za które on sam bezpośrednio jest odpowiedzialny. A taką właśnie odpowiedzialność podejmuje niemal każdy czynny nauczyciel pełniąc funkcję wychowawcy klasowego.

W rozważaniach, które mogłyby wzbogacić wiedzę nauczycieli w tym zakresie i przyczynić się do poprawy efektywności wychowania, niezwykle pomocną okazać się może książka Juliana Radziewicza pt. „Funkcja wychowawcy klasy".

Funkcję te ujmuje Autor dwuaspektowo, co zaznaczone jest już w podtytule — „założenia i rzeczywistość". Całość tej pozycji składa się z czterech rozdziałów, bibliografii i aneksów.

W rozdziale I zawarte są informacje dotyczące przedmiotu badań, celu pracy i założeń metodologicznych. Tak więc jako cel stawia sobie Autor dokonanie konfrontacji funkcji założonej i rzeczywistej, wykrycie i analizę odchyleń między tymi funkcjami oraz określenie najważniejszych przyczyn, które te odchylenia wywołują. Jako sposób badania przyjmuje analizę porównawczą dwóch opisów funkcji wychowawczej. W dalszym ciągu rozdziału I Autor zapoznaje szerzéj z problematyką, przedstawia ogólny schemat badań i ich organizację.

W rozdziale II J. Radziewicz stara się odpowiedzieć na pierwsze z dwóch głównych pytań postawionych w swej pracy, a mianowicie: jakie odchylenia występują między funkcją rzeczywistą a funkcją założoną wychowawcy klasy?

Wychodząc od ukazania samej struktury funkcji wychowawcy klasy, Autor przedstawia kolejno główne kategorie zadań i działań:

— administrowanie sprawami klasy,
— opieka nad wychowankami,
— organizowanie pracy z klasą.

A następnie analizuje funkcję wychowawcy klasy w systemie wychowawczym szkoły, tj.:

— zadania i działania koordynacyjne,
— zadania i działania integracyjne.

Funkcję założoną w odniesieniu do poszczególnych kategorii zadań i działań Autor szczegółowo analizuje w oparciu o przepisy resortowe, akty normatywne oraz postulaty i wskazówki zawarte w literaturze pedagogicznej, aby następnie ze szczegółowego rejestru czynności wybrać niektóre z nich i poddać weryfikacji w drodze badań empirycznych.

Dopiero zestawienie tych analiz pozwala dostrzec rozbieżności, które wymienione są w zakończeniu omawiania każdej z poszczególnych głównych kategorii zadań i działań. W podsumowaniu zaś tego najobszerniejszego rozdziału znajdujemy już uporządkowany rejestr odchyleń z uwzględnieniem klasyfikacji według relacji między funkcją założoną i rzeczywistą. Wyodrębniono pięć klas odchyleń, przy czym najliczniej reprezentowana — jak wynika z badań — jest ta grupa, gdzie funkcja założona występuje w szerszym zakresie lub zawiera bogatsze treści niż funkcja rzeczywista.

A oto kilka z siedmiu wymienionych tu postulatów, które nie były w pełni realizowane:

a) Współuczestnictwo uczniów, nauczycieli, rodziców i innych osób w podejmowaniu decyzji wychowawczych.

b) Elastyczność planów pracy wychowawczej z klasą,

c) Stosowanie systematycznych badań wewnątrzszkolnych dotyczących sytuacji w klasie.

W tej grupie — jak stwierdza Autor — pojawiają się odchylenia, które w najpoważniejszym stopniu mogą zaważyć na jakości i efektywności wychowawczej pracy z zespołem klasowym.

Aby przedstawiony rejestr odchyleń mógł służyć projektowaniu zmian, zachodzi konieczność poznania ich przyczyn. Posługując się ankietami, a przy ich opracowywaniu metodami statystycznymi J. Radziewicz podjął próbę zbadania przyczyn odchyleń, a wyniki tych badań przedstawia w rozdziale III swej książki.

Spośród wielu możliwych Autor przyjmuje hipotetycznie cztery grupy przyczyn odchyleń, a mianowicie:

1. warunki niezależne od wychowawcy klasy
2. kwalifikacje pedagogiczne wychowawców klas
3. uczestnictwo wychowawców klas w tworzeniu systemu wychowawczego szkoły
4. postawy wychowawców klas wobec zawodu nauczycielskiego.

Najsilniej potwierdzone w badaniach zostały przyczyny odchyleń z grupy drugiej i trzeciej, co oznacza — jak stwierdza Autor w podsumowaniu — że „na zjawisko występowania odchyleń funkcji rzeczywistej od funkcji założonej wychowawców klas największy wpływ ma poziom rzeczywistych wiadomości i umiejętności wychowawczych nauczyciela (..) oraz fakt świadomego uczestnictwa w realizacji celów i zadań szkoły, pojmowanych jako system celów i zadań w mikrosystemie organizacyjnym jednej placówki wychowawczej:

— wyraźna jest zależność między występowaniem

— niewystępowaniem odchyleń funkcji rzeczywistej od założonej a postawami badanych wychowawców klas wobec pracy wychowawczej w szkole".

Hipoteza, którą Autor przyjął na podstawie obiegowych — zresztą istotnie dość rozpowszechnionych — opinii, preferująca czynnik warunków obiektywnych jako decydujący o jakości pracy nauczyciela, uległa falsyfikacji. Błędne jest także — jak się okazuje — równie powszechne przekonanie o pozytywnym stosunku wychowawców do ich pracy. W świetle powyższych badań postawy zawodowe znacznej liczby wychowawców są negatywne lub obojętne.

Jak widać, diagnoza zawarta w pracy J. Radziewicza nie nastraja optymistycznie, a w kontekście aktualnie obserwowanych zjawisk społecznych uzyskuje jeszcze wyraźniejsze potwierdzenie.

Ostatni IV rozdział pracy zawiera wnioski i postulaty. Mówiąc o statusie formalno-prawnym wychowawcy klasy, Autor słusznie postuluje zwiększenie przydziału czasu na pracę wychowawczą z klasą szkolną, wyrażając pogląd, iż jedna godzina tygodniowo nawet najlepiej zaplanowana i zorganizowana pozwala zrealizować tylko niewielki procent zadań wychowawczych. Postulowane przepisy — zdaniem Autora — powinny także określić kompetencje służbowe oraz kwalifikacje wymagane od nauczyciela, któremu powierza się wychowawstwo klasy. Przeprowadzone badania i analiza ich wyników — stwierdza dalej J. Radziewicz — ujawniły braki i słabości w metodyce pracy wychowawczej z klasą szkolną, toteż akcentuje tu potrzebę opracowania podręcznika dla wychowawców klas. Dalsze sugestie Autora dotyczą zmian w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W zakończeniu natomiast przedstawione są prozpozycje innych metod badania pracy wychowawców klas.

Przejrzysty układ treści tej książki, jasno i konkretnie sprecyzowane wnioski, wynikające z rzeczowej i szczegółowej analizy zgromadzonych materiałów badaw-

czych, a także obszerna informacja bibliograficzna sprawiają, iż pozycja ta może stanowić niezwykle przydatną pomoc nie tylko dla młodych nauczycieli, ale wszystkich wychowawców klas, którzy pragną systematycznie doskonalić własną pracę.

Krystyna Knafel

FRANCISZEK PAWUŁA: KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI W KRAJACH SOCJALISTYCZNYCH I WYBRANYCH KRAJACH KAPITALISTYCZNYCH WSiP, Warszawa 1981, s. 198 + 2 nlb.

Książka F. Pawuły jest kolejną pozycją cyklu „Monografie, rozprawy, studia" Instytutu Kształcenia Nauczycieli, stanowiącą opracowanie w ramach problemu węzłowego: „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym" w dziale „Kadra pedagogiczna".

Już na wstępie zaznaczyć należy, że Autor podjął trudne badania porównawcze nad funkcją i strukturą instytucji organizujących kształcenie i doskonalenie nauczycieli w europejskich krajach socjalistycznych i w ośmiu wybranych rozwiniętych krajach kapitalistycznych: Austrii, RFN, Belgii, Francji, Anglii, Szwecji, Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Faza deskrypcji w badaniach wzbogacona została o analizę uwarunkowań, związków i zależności między przedstawionymi systemami jako całością, ich elementami i zespołami elementów a szerszymi układami społecznymi, takimi jak system oświaty i wychowania, stosunki społeczno-polityczne i gospodarcze danego kraju.

Mimo wielu czynników utrudniających prowadzenie badań porównawczych w dziedzinie kształcenia i doskonalenia nauczycieli (odmienności warunków kształtujących porównywaną rzeczywistość, trudności całkowitego wyodrębnienia z szerszej problematyki oświatowej zagadnień dotyczących kadry nauczycielskiej, różnego tempa prac i dokonywanych zmian reformatorskich oraz wielości i różnorodności występujących koncepcji, a także nierównomiernego przepływu informacji dotyczących porównywanych dziedzin — które Autor określił sam — s. 19—20), udało się Autorowi wyróżnić to, co wspólne, powszechne, oraz to, co swoiste w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli w poszczególnych krajach.

Nie bez znaczenia dla metodologii badań był dobór krajów, których systemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli analizowano. O doborze krajów socjalistycznych zadecydowała wspólnota ustrojowo-ideologiczna, a krajów kapitalistycznych — wspólne w pewnym sensie dzieje rozwoju cywilizacyjnego i zbliżone systemy oświatowe. Reprezentacja 15 krajów do badań porównawczych wydaje się być w pełni wystarczająca.

Bogate są źródła, stanowiące podstawę studium. Obok opracowań monograficznych systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli w wybranym kraju, przygotowanych dla potrzeb IKN przez polskich znawców danego zagadnienia, wykorzystał F. Pawuła raporty, referaty, sprawozdania, przygotowane na międzynarodowe i krajowe zjazdy, kongresy, sesje i konferencje naukowe, poświęcone problemom zawodu nauczyciela, a także najnowsze artykuły z czasopism pedagogicznych (ukazujące aktualne zmiany i propozycje dotyczące kształcenia i doskonalenia nauczycieli) tudzież materiały zebrane podczas wyjazdów zagranicznych do wielu krajów. Dla czytelnika jednak chwilami bardziej wiarygodnie brzmiałoby powoływanie się przez Autora na oryginalne opracowanie obcojęzyczne aniżeli na opracowania monograficzne wykonane przez polskich znawców zagadnienia.

Interesującą lekturę rozważań F. Pawuły znacznie ułatwiają skrupulatnie opra-

cowane założenia metodologiczne badań, przedstawione we wstępie oraz omówienie w drugim rozdziale książki podstawowych uwarunkowń systemów kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Najobszerniejszą część książki stanowi rozdział pt. „Instytucje i formy kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli w poszczególnych krajach", w którym systemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w 6 krajach socjalistycznych i 8 krajach kapitalistycznych prezentuje Autor na tle funkcjonujących tam systemów edukacyjnych. W celu bardziej plastycznego przedstawienia współzależności między systemem edukacji a systemem kształcenia i doskonalenia nauczycieli, załączył Autor schematy struktur systemów oświatowych poszczególnych krajów.

Dla czytelnika zawsze najbardziej interesujące są wnioski z badań. Pawuła zawarł swoje uwagi i wnioski z porównania systemów szkolnych oraz systemów kształcenia i doskonalenia nauczycieli w kolejnym rozdziale książki, przedstawiając je w kolejności:

— wnioski dotyczące spraw strukturalno-organizacyjnych systemów szkolnych i systemów kształcenia nauczycieli,

— wnioski dotyczące zagadnień programowych kształcenia ustawicznego nauczy-

— uwagi związane z dokształcaniem i doskonaleniem nauczycieli.

Spośród wielu wniosków ważnych dla prac modernizacyjnych nad systemem kształcenia i doskonalenia nauczycieli warto zacytować przynajmniej kilka, tych najogólniejszych:

— „We wszystkich krajach, niezależnie od ustroju, reformy systemów szkolnych najczęściej wyprzedzają w praktyce zmiany wprowadzane w systemach przygotowania nauczycieli, chociaż rodzaj sprzężenia, istniejący między tymi układami, wymagałby odwrotnej kolejności" (s. 150).

— ... „Przygotowanie nauczycieli, obejmujące kształcenie wstępne oraz pierwsze lata jego adaptacji zawodowej, a więc dokształcanie, jest niewystarczające i konieczne i konieczne jest rozciągnięcie tego kształcenia na cały okres aktywności zawodowej" (s. 151).

— ... „Nauczyciele wszystkich szczebli i stopnia nauczania — od nauczania początkowego do szkoły średniej — powinni posiadać wprawdzie zróżnicowane pod względem treściowo-programowym, ale wyższe wykształcenie" (s. 153).

— ... „W przeważającej liczbie krajów kształci się kandydatów na nauczycieli w zakresie dwóch, a nawet więcej przedmiotów kierunkowych" (s. 164).

Wiele szczegółowych wskazówek dla modernizacji polskiego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a także dla doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego znaleźć można nie tylko na stronach 147 — 180, ale właściwie w całej książce. Odnoszę jednak wrażenie pewnego niedosytu informacji o programach kształcenia nauczycieli. Za mało ich szczególnie w zestawieniu z wyczerpującym opisem strukturalno-organizacyjnego stanu systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Kształcenie pedagogiczne w Polsce słusznie przedstawił Autor na końcu swych rozważań (już po wnioskach z badań porównawczych), gdyż mógł je zanalizować na tle tendencji występujących w innych krajach. Zbyt ogólnikowo potraktował jednak polski system kształcenia i doskonalenia nauczycieli (6 stron) licząc zapewne na dokładną znajomość polskiego systemu przez czytelników.

Bogate wnioski wyniesione przez Autora z badań porównawczych innych krajów upoważniały Go przecież do wnikliwej oceny polskiego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Przeprowadzone przez F. Pawułę studium porównawcze stanowi duży wkład w doskonalenie pedagogicznego kształcenia. Wzbogaca też znacznie wiedzę o edukacji kadr pedagogicznych w świecie. Książka zainteresuje nie tylko pedeutologów, ale też pracowników nadzoru szkolnego, nauczycieli i studentów — przyszłych nauczycieli.

Bogumiła Kwiatkowska-Kowal

KALINA BARTNICKA: DZIAŁALNOŚĆ EDUKACYJNA JANA ŚNIADECKIEGO

Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki. PAN.
MONOGRAFIE Z DZIEJÓW OŚWIATY
pod red. Józefa Miąso, t. XXIII.
Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk,
Zakład Narodowy im. Ossolińskich,
Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk 1980.

Jan Śniadecki znany jest szerszemu ogółowi przede wszystkim jako europejskiej miary uczony, z zawodu i zamiłowania matematyk, astronom i filozof. Natomiast jego praca na polu krajowej edukacji pozostawała w cieniu jego dorobku naukowego. Wszechstronne omówienie wkładu Śniadeckiego w rozwój i utrwalanie najlepszych osiągnięć, czasem wręcz zdobyczy, oświaty i nauki doby polskiego Oświecenia znajdujemy w monografii Kaliny Bartnickiej.

Autorka przedstawia teoretyczny i praktyczny udział Jana Śniadeckiego w kreowaniu i umacnianiu form i treści w dziedzinie organizacji oświaty i szkół wyższych, a także w kształceniu nauczycieli i układaniu programów nauczania dla szkół średnich oraz w formowaniu nowoczesnego stanu nauczycielskiego początkowo pod rządami Komisji Edukacji Narodowej, a następnie po rozbiorach w Okręgu Szkolnym Wileńskim. Praca jest tym cenniejsza, że wciąż odczuwalna jest potrzeba wszechstronnych badań i opracowań ukazujących działalność zawodową wybitnych praktyków oświatowych żyjących i pracujących na ziemiach polskich na przełomie XVIII i XIX w.

Autorka, na podstawie bogatych źródeł archiwalnych, przedstawiła sylwetkę Jana Śniadeckiego jako „... zwierzchnika, współorganizatora i administratora szkół wyższych i średnich w dwóch ważnych dla rozwoju oświaty okresach..." (wstęp, s. 5) — czasów radykalnych przemian oświatowych w okresie funkcjonowania Komisji Edukacji Narodowej oraz okresu weryfikacji osiągnięć Komisji w działalności Okręgu Szkolnego Wileńskiego.

Problematyka pracy osadzona jest w realiach ówczesnego życia społeczno-politycznego na terenie ziem Rzeczypospolitej i zaboru rosyjskiego, które to warunki — jak to dobitnie wykazuje autorka — miały niemały wpływ na poglądy i konkretne działania Jana Śniadeckiego.

Monografia Kaliny Bartnickiej składa się z dwóch części: z pierwszej, zatytułowanej „Człowiek", wyłania się obraz Śniadeckiego jako człowieka bezwzględnie uczciwego, wytrwałego i pracowitego, a także sprawiedliwego w swych sądach i postępowaniu. Dla pokazania pełnej sylwetki psychologicznej Śniadeckiego autorka wydobywa takie cechy jego charakteru, jak: zawziętość, apodyktyczność, ambicję awansu społecznego, dążenie do zapewnienia sobie dobrych warunków materialnych. K. Bartnicka w sposób analityczny, wykorzystując szeroki materiał faktograficzny, ukazuje życie Śniadeckiego w poszczególnych etapach rozwoju: od dzieciństwa i nauki szkolnej w Gimnazjum Lubrańskiego w Poznaniu, czasów studiów w Uniwersytecie Jagiellońskim po rozpoczęciu pracy, początkowo w szkołach Nowodworskich jako nauczyciel algebry, następnie profesor matematyki i astronomii oraz sekretarz Collegium Fizycznego Szkoły Głównej Koronnej i sekretarz tejże uczelni, a w latach 1807—1815 — rektor Uniwersytetu Wileńskiego. U schyłku niezwykle pracowitego życia widzimy Śniadeckiego na wsi w Jaszunach w domu swej bratanicy, Autorka pokazuje środowiska, w jakich wyrastał Jan, oraz ich wpływ na kształtowanie umysłu i charakteru młodego uczonego. Jednakże pełna ocena jego postaci jest możliwa dopiero po dokonaniu wieloaspektowej analizy jego działalności publicznej

w jej historycznym kontekście. Ma to miejsce w części drugiej, nazwanej „Dzieło", w której Kalina Bartnicka rozpatruje działalność edukacyjną Śniadeckiego w trzech płaszczyznach:

— jego zaangażowania w sprawy stanu akademickiego;
— metod kierowania szkołą wyższą;
— stosunku do programów nauczania.

Śniadeckiego widzimy w książce w pełnym związku z innymi uczestnikami przeprowadzanych reform edukacyjnych. Autorka wskazuje na zbieżność poglądów Śniadeckiego na najważniejsze kwestie oświatowe z poglądami najwybitniejszych praktyków tamtych czasów, m.in. Hugona Kołłątaja. Bartnicka wskazuje, że Śniadecki należał do tych, którzy wydobywali niezwykle odpowiedzialną rolę nauczyciela w dokonującej się reformie oświatowej. Przekonanie o doniosłym znaczeniu funkcji nauczycielskiej wywodził Śniadecki z własnego doświadczenia, bowiem sam przeszedł wszystkie szczeble kariery akademickiej. Należy przy tym pamiętać, że nie tylko sam był nauczycielem, ale K. Bartnicka określa go jako nauczyciela nauczycieli, ponieważ przygotowywał i opiekował się kandydatami do stanu nauczycielskiego. Rozumiał doniosłość odpowiedniego przygotowania młodej kadry nauczycielskiej. Zabiegał o wysoki poziom nauczania i wychowania kandydatów na nauczycieli — wszystko w celu stworzenia zespołu nauczycieli światłych, rozumnych i godnych obywateli, ceniących swój zawód, oddanych obowiązkom, których się podjęli. Problemy te porusza najdobitniej i napełniej Śniadecki w memoriale „Początki, na których powinien się zasadzać rząd Szkoły Głównej i stanu akademickiego".

Kalina Bartnicka przytacza w memoriale poglądy Śniadeckiego na specyfikę zawodu nauczycielskiego:. „Wszystkie korzyści i dobrodziejstwa Szkoły Głównej i stanu akademickiego nie należą się ani służyć mogą, tylko ludziom gruntownością nauki i pracą nauczycielstwa publicznego zaleconym. Nauka i praca są jednym wymiarem wszystkich nagród, stopni i promocji w tym stanie zachodzących, a nawet fundamentem pewności losu dla każdego w tym stanie pozostającego" (s. 199).

Kalina Bartnicka zwraca też uwagę, że Jan Śniadecki doceniał rolę nauczycieli w ogólnym rozwoju całego kraju, szczególnie w warunkach skomplikowanej politycznie sytuacji Polaków zwłaszcza po rozbiorach. Dlatego też przyjął on zasadę zatrudniania na stanowiskach nauczycielskich ludzi pracowitych, o wysokim poziomie etycznym i umysłowym. Od nauczycieli wymagał przede wszystkim wszechstronnego przygotowania merytorycznego, właściwej postawy moralnej oraz poczucia odpowiedzialności za wykonywaną pracę, powtarzając, jak to podaje autorka, przy każdej okazji — np. w Raporcie o egzaminowaniu kandydatów i ubiegających się do stanu akademickiego — o konieczność bezustannej pracy: „Pamiętając, że w powołaniu nauczycielskim usilność i praca być powinna najpierwszym przymiotem każdego poświęcającego się temu przeznaczeniu, że bez tej usilności zdatność, a nawet i talent na nic się w stanie akademickim nie przydadzą..." (s. 206). W pracy z nauczycielami, jak to zauważa Kalina Bartnicka, wymagał posłuszeństwa i subordynacji ze strony nauczycieli w zamian za zagwarantowanie opieki i pomocy w sprawach służbowych, moralnych i życiowych.

Autorka odwołuje się do licznej korespondencji Śniadeckiego z nauczycielami, na podstawie której widać wyraźnie, że „... ten surowy, a nawet apodyktyczny zwierzchnik znakomicie znał podległych mu pracowników i w gruncie rzeczy bardzo troskliwie i serdecznie zajmował się ich sprawami" (s. 263).

Śniadecki, jak to podkreśla K. Bartnicka, uważał w czasach wileńskich, że nauczyciele powinni być żonaci, gdyż posiadanie własnej rodziny kształtuje moralność i przyczynia się do stabilizacji zawodowej. W wyborze profesorów wyżej cenił żonatych twierdząc, że „... nie masz w tym nic złego; w wyborze ludzi zawsze bym dał preferencje profesorom żonatym, bo to utrzymuje ich obyczaje, bez których naukę mam za zarazę, nie za przysługę społeczności" (s. 231). Starał się w miarę możli-

wości zapewniać odpowiednie warunki nauczycielom i ich rodzinom. Jako rektor Uniwersytetu Wileńskiego wiele wysiłku włożył w uregulowanie sprawy emerytur nauczycielskich oraz rent wdowich i sierocych po zmarłych nauczycielach.

W praktyce edukacyjnej Śniadecki występował zawsze jako zwolennik załatwiania wszelkich spraw spornych wewnątrz stanu nauczycielskiego wyłącznie pomiędzy Szkołą Główną czy też Uniwersytetem a zainteresowanym; nie dopuszczał do ujawnienia jakichkolwiek konfliktów na zewnątrz uczelni. Zdecydowanie nie lubił wtrącania się osób postronnych w wewnętrzne sprawy nauczycielskie, strzegł bowiem przywileju, jaki posiadał Uniwerstytet, sądzenia profesorów, naczycieli, studentów, a także jednocześnie obrony ich przez obcymi władzami oraz ochrony studentów przed zaciągiem do wojska.

Z satysfakcją odnotowuje Kalina Bartnicka wielką wagę, jaką przywiązywał Śniadecki do rozwijania języka ojczystego. W rozwoju języka polskiego i wypieraniu ze szkół i programów łaciny widział Śniadecki ważny czynnik cywilizacyjny i oświatowy wśród szerokich warstw społeczeństwa polskiego. Dlatego też, już jako rektor Uniwersytetu Wileńskiego, walczył wytrwale o obsadę stanowisk w szkole i uniwersytecie przez uczonych polskich i ewentualnie tych cudzoziemców, którzy doskonale władali językiem polskim. Zdecydowanie negatywny stosunek Śniadeckiego do profesorów cudzoziemców wynikał z przeświadczenia o niewspółmiernie dużych kosztach związanych z ich sprowadzeniem w stosunku do społecznego pożytku dla szerzenia wiedzy. Podważał także ich kwalifikacje, był bowiem zdania, że najlepsi znajdują pracę w swoich krajach. Dodatkowy powód niechęci do zatrudniania cudzoziemców, jak to ukazuje K. Bartnicka, stanowiło przekonanie Śniadeckiego o tym, że najważniejszą funkcją uniwersytetu nie są badania i programowanie postępu naukowego, ale podstawowym zadaniem wyższej uczelni jest krzewienie wiedzy, a tym samym Śniadecki opowiadał się za preferowaniem funkcji dydaktycznej unwersytetu.

Jednym z zasadniczych przejawów działalności edukacyjnej Śniadeckiego jest jego stosunek do programów nauczania. Pozostał on wierny przez całe życie koncepcjom programowym KEN i był przekonany o doskonałości tego systemu. Walczył o jednolitość programów szkół średnich na terenie Okręgu Szkolnego Wileńskiego, zwalczał przestarzałe programy funkcjonujące w szkołach jezuickich, krytykował też program szkoły krzemienieckiej. Śniadecki występował niezwykle ostro przeciwko odrębnościom szkół zawodowych zorganizowanych według przepisów rosyjskich (głównie na Białorusi) oraz przeciwko szkołom ewangelickim, pozostałościom systemu pruskiego w obwodzie białostockim.

Jako rektor Uniwersytetu Wileńskiego i nieprzejednany zwolennik idei wypracowanych przez Komisję Edukacji Narodowej był narażony na stałe ataki ze strony profesora Uniwersytetu Wileńskiego Gotfryda Ernesta Grodka, który podważał teoretyczne założenia programu wprowadzonego przez KEN. Śniadecki zawsze bronił zasadności trwania przy tym programie, motywując swoje poglądy pozytywnymi wynikami wieloletniej praktyki szkolnej, a także korzyściami społeczno-politycznymi, których wartość liczyła się podwójnie.

Jan Śniadecki żył na przełomie dwóch epok: Oświecenia i Neoklasycyzmu, jednakże hasła i idee, które wyznawał w okresie sekretarzowania w Szkole Głównej Koronnej, były jego drogowskazami przez całe życie. Nie chciał i nie potrafił uwspółcześnić swoich poglądów, przez co utrwalił się w pamięci ówcześnie żyjących jako mędrzec ze szkiełkiem w oku.

W zakończeniu autorka stwierdza, że działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego miała określone odbicie i adres społeczny. Był wychowawcą i nauczycielem wielu pokoleń młodzieży szlacheckiej, ale także i mieszczańskiej. Za skarb ogólnonarodowy uważał wykształcenie, zdolności i wiedzę młodzieży niezależnie od pochodzenia. Był przekonony, że rozumne, oświecone, wykształcone i uformowane etycznie jednostki stworzą światły i potężny naród polski.

Kalina Bartnicka przedstawiła działalność edukacyjną Jana Śniadeckiego w sposób obszerny i wielopłaszczyznowy, wykorzystując wszechstronnie materiał archiwalny. Autorka wykorzystała źródła znajdujące się w archiwach krajowych, jak i zagranicznych.

Przez stronice książki Kaliny Bartnickiej, napisanej pięknym językiem, przewija się postać wielkiego realizatora i obrońcy idei Oświecenia, Jana Śniadeckiego. Szkoda tylko, że wydawnictwo nie zatroszczyło się o zamieszczenie choćby jednej podobizny tego wielkiego Polaka.

Irena Ewa Lubbe

KRYSTYNA SKARŻYŃSKA: SPOSTRZEGANIE LUDZI. Warszawa 1981 r. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 395

Kontakt człowieka z jego społecznym otoczeniem, możliwości orientacji w nim oraz działań zmierzających zarówno do zaspokojenia własnych potrzeb oraz potrzeb innych zależy przede wszystkim od poznania przez jednostkę innych ludzi. Poznanie to ma szczególne znaczenie wówczas, gdy kontakty interpersonalne są wykorzystywane dla oddziaływania na innych ludzi. W tych sytuacjach ważne jest nie tylko poznanie osób, na które zamierza się oddziaływać, lecz również i obraz, jaki posiadają te osoby, jednostki, która zamierza na nie oddziaływać. Tego rodzaju sytuacje, a takimi są przecież m.in. sytuacje pedagogiczne, wymagają od jednostki zmierzającej do kształtowania ich zrozumienia prawidłowości rządzących spostrzeganiem ludzi, rozumianym — jak to określa autorka omawianej książki — jako proces zdobywania orientacji we właściwościach innych osób. Wskazuje również, że aktywność człowieka, cechy i struktura jego czynności, przez które reguluje on swoje stosunki z otoczeniem, są wdużej mierze uwarunkowane tym, jak on sam widzi swoją sytuację, a więc także i tym, jak spostrzega innych ludzi..

W kontaktach interpersonalnych, a zwłaszcza w sytuacjach pedagogicznych podmiotem spostrzegania jest również jednostka kształtująca je w celu oddziaływania na innych. Wyniki zaś tego spostrzegania decydują o możliwościach uzyskania wyników tych oddziaływań.

Te skomplikowane problemy spostrzegania ludzi są przedmiotem obszernej i interesującej rozprawy naukowej Krystyny Skarżyńskiej. Ta monografia jest bardzo przydatna dla tych wszystkich, którzy organizują kontakty interpersonalne, oceniają ludzi, organizują ich dla określonych działań. Informacje zawarte w recenzowanej rozprawie są szczególnie przydatne dla pracy nauczycielskiej. Spostrzeganie ludzi stanowi złożony proces zdobywania, przetwarzania, selekcjonowania i integrowania informacji. Autorka przedstawiając jego prawidłowości w świetle wyników badań wielu autorów oraz badań własnych zwraca szczególną uwagę na proces przetwarzania zdobywanych informacji. Autorka ukazuje między innymi, że na wynik spostrzegania ludzi wpływają tzw. ukryte teorie osobowości. Są to teorie ukształtowane u poszczególnych ludzi w wyniku osobistych doświadczeń, poprzez oddziaływanie opinii osób znaczących. Odznaczają się trwałością i ich wpływ na wynik spostrzegania innych ludzi jest znaczny, jak wykazały badania samej Autorki i innych naukowców.

Skomplikowany charakter procesu spostrzegania innych ludzi Autorka ukazuje w pełni przy omawianiu jego wieloczynnikowych uwarunkowań. Oto kilka z wielu interesujących wyników badań omówionych w raporcie K. Skarżyńskiej. Okazuje się mianowicie, że szczególnie wrażliwe na cechy zewnętrzne osób są dzieci. Również

stopień ekspresji emocjonalnej przenoszą obserwatorzy na cechy psychiczne spostrzeganej osoby. Kalectwo jest również jednym z tych czynników fizycznych, które powoduje tendencję do przypisywania osobom upośledzonym cech negatywnych. Badania nad spostrzeganiem innych ludzi wykazały również, że wyniki tego procesu zależą także od ról społecznych i zawodowych obserwowanych osób. Istnieją określone stereotypy, które powodują przypisywanie tym osobom właściwości wynikających właśnie z ról społecznych i zawodowych. Różnorodność uwarunkowań procesu spostrzegania ludzi może wskazać na źródła nieobiektywnej oceny innych. Problem ten jest szczególnie ważny dla nauczycieli, którzy przecież na wynikach spostrzegania uczniów opierają swoją działalność. Diagnozowanie i prognozowanie pracy pedagogicznej może przecież zostać zaburzone nieobiektywnymi wynikami spostrzegania uczniów. Lektura uwarunkowań spostrzegania innych ludzi pozwoli nauczycielowi zmniejszyć, chociaż nie zlikwidować, niebezpieczeństwo subiektywizmu. Okazuje się, że uwarunkowania te są tak wielostronne i tak silne, że trudno zobiektywizować wyniki spostrzegania przez jednostkę innych ludzi. Świadomość ta może u nauczycieli wywołać tendencję do ostrożności w opiniowaniu uczniów i pomagać w obiektywizacji tych opinii. Pomocne w tym są również rozdziały omawianej książki, w których Autorka zajmuje się trafnością spostrzegania innych ludzi oraz wpływem wyników tego spostrzegania na zachowania interpersonalne. Autorka niektóre fragmenty książki wręcz adresuje do nauczyciela. Do nich można zaliczyć chociażby cały rozdział czwarty omawiający zmiany rozwojowe w spostrzeganiu ludzi oraz podrozdział zatytułowany: „Aktualnie spostrzegane właściwości innych ludzi a zachowania interpersonalne".

Zawarty w książce ogromny materiał oparty na syntezie wielu badań empirycznych i raportów tematycznych (bibligrafia liczy 25 stron!) stworzył Autorce możliwość zarysowania teorii spostrzegania ludzi. Została ona zawarta w rozdziale pierwszym omawianej książki. Ogrom materiału empirycznego zawiera jednak poważne luki, które na obecnym etapie rozwoju badań uniemożliwiły Autorce opracowanie pełnej teorii. Zwraca na to uwagę K. Skarżyńska wskazując na problemy i kierunki dalszych badań.

Jako pedagog w omawianej rozprawie dostrzegam wiele informacji, które pozwalają na pogłębienie wiedzy o prawidłowościach procesów pedagogicznych, jako tych procesów, w których spostrzeganie zachowania się innych, i to zarówno w sytuacjach zadaniowych, jak i pozazadaniowych, odgrywa znaczącą rolę. Książka K. Skarżyńskiej opiera się na rozwijającej się w Polsce poznawczej koncepcji człowieka i jest przykładem wartości naukowej tej psychologicznej teorii.

Stefan Słomkiewicz

ZBIGNIEW WĘGIERSKI: FUNKCJE INTERNATÓW SZKOLNYCH PWN, Warszawa—Poznań 1980, ss. 124

Kilkanaście lat temu znakomity pedagog Łukasz Kurdybacha wyraził pogląd, że nie dorobiliśmy się dotychczas teorii wychowania ani nie wychowaliśmy specjalistów w tej dziedzinie, poza Heliodorem Muszyńskim, którego śmiałe badania łagodzą w pewnej mierze istniejące zaniedbania trudne do usunięcia jeszcze przez kilkanaście lat.[1]

Mimo że aktualna sytuacja różni się od tej sprzed lat kilku i uległa zdecydowanej

[1] Ł. Kurdybacha: Problemy rozwoju nauk pedagogicznych. *Nauczyciel i Wychowanie* 1969, nr 6, s. 9.

poprawie, a obok H. Muszyńskiego można wymienić wielu wybitnych przedstawicieli tej subdyscypliny, nie oznacza to bynajmniej, że dysponujemy już dziś jakimś pełnym i do końca uporządkowanym systemem wiedzy o wychowaniu. Tymczasem nadal istnieje ogromne, nawet sukcesywnie wzrastające, zapotrzebowanie na tę wiedzę, co wynika z faktu, iż procesy kształtowania się i rozwoju społeczeństwa zdeterminowane są w znacznej mierze przez ludzkie postawy, a więc tę sferę osobowości, którą kształtuje się właśnie przez wychowanie.

Problemów czekających na rozwiązanie jest w teorii wychowania wciąż jeszcze niemało. Odnosi się to zarówno do wielu sfer wychowawczej działalności prowadzonej poza systemem szkolnym, jak również do procesu wychowania rozwijanego w poszczególnych ogniwach tego systemu. Stwierdzenie to ma zastosowanie także w pracy szkoły mimo prowadzenia w ostatnim czasie licznych badań nad uwarunkowaniami, przebiegiem i efektami wychowania szkolnego. Sytuację tę pogłębia i to, że zaniedbania badawcze dostrzega się również w odniesieniu do instytucji pozostających w integralnych związkach ze szkołą, przede wszystkim zaś w odniesieniu do internatów stanowiących „ważne ogniwo w systemie wychowania szkolnego, zwłaszcza że obejmują coraz więcej młodzieży z niższych klas szkolnych, co spowoduje konieczność dokonania zmian w systemie pracy wychowawczej tych instytucji" (s.4).

O rzeczywistym rozwoju teorii wychowania, jak również o jej społecznej przydatności decyduje przede wszystkim przyrost naukowej, empirycznie zweryfikowanej i teoretycznie wyjaśnionej i uzasadnionej wiedzy o zjawiskach i procesach wychowania. Dlatego też pożądane i godne uwagi zarówno ze względów teoretycznych, jak i praktycznych są te prace o wychowaniu, które odpowiadają przedstawionym kryteriom i oparte są na gruntownych badaniach naukowych. Walor taki posiada książka doc. dra Zbigniewa Węgierskiego o funkcjach internatów szkolnych. Zasługuje ona na uwagę czytelnika ponadto i z tego względu, że analizowane w książce zjawiska — poparte wieloletnimi badaniami Autora i obserwacjami działalności internatów z perspektywy pełnionych przez niego w przeszłości różnych stanowisk, od wychowawcy i kierownika internatu począwszy, a na kuratorze oświaty i wychowania skończywszy — dotyczą dziedziny niezwykle zaniedbanej w polskiej literaturze pedagogicznej. Brak tego typu badań i ogólne ubóstwo w metodologii przedmiotu wypełniają w istotnym stopniu właśnie prace Z. Węgierskiego — zarówno prezentowana tutaj czytelnikowi książka o funkcjach internatów szkolnych, jak również wcześniejsza pt. „Internat jako środowisko wychowawcze" (WSiP — Warszawa 1979), eksponująca trzy zasadnicze problemy: internat w obecnym systemie oświaty i wychowania, proces wychowania w internacie, miejsce i zadania internatów w reformowanym systemie edukacji.

W recenzowanej tutaj pracy Autor zajął się takimi kwestiami, jak: założone funkcje internatów szkolnych (rozdział I), społeczna funkcja internatów (rozdział II), warunki materialne i organizacja wewnętrznego życia internatów (rozdział III) oraz opiekuńczo-wychowawcza funkcja internatów (rozdział IV). W zakończeniu omawia Autor proponowane i spodziewane kierunki przemian w pracy, organizacji i rozmieszczeniu internatów w związku z realizowaną reformą systemu szkolnego.

Założone funkcje internatów szkolnych — co stanowi przedmiot rozważań rozdziału I — precyzują statuty i regulaminy tych instytucji oraz statuty szkół. Te pierwsze pochodzą jeszcze z lat pięćdziesiątych i dlatego nie odpowiadają aktualnym potrzebom społecznym i nie mogą sprostać zadaniom stawianym polskiemu szkolnictwu. Statuty szkół natomiast traktują organizację i działalność internatów marginalnie. Określenie roli i zadań internatów znajdujemy także w nielicznej literaturze pedagogicznej, która po dokonaniu przez Autora jej analizy, stała się podstawą sprecyzowania społecznych funkcji internatów szkolnych, omówionych następnie w rozdziale II. Autor przedstawił w nim takie zagadnienia, jak społeczne

potrzeby w zakresie wychowania internatowego i stopień ich zaspokojenia; zasady rekrutacji młodzieży do internatu, pomoc stypendialną i skład społeczny wychowanków; internaty a młodzież dojeżdżająca i mieszkająca na stancjach.

W rozdziale III przedstawiona została z kolei, niezwykle skrótowo, a wręcz nawet ogólnikowo, charakterystyka okresu życia młodzieży w wieku od 15 do 20 lat; baza materialna i koszty utrzymania internatów; ich regulaminy i rozkłady dzienne. Jeśli przyjmiemy, a to nie podlega raczej dyskusji, że założone funkcje internatów wyznaczone są w znacznym stopniu także przez potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży, to winny one być przedstawione w sposób bardziej wyczerpujący oraz w związku z tym umieszczone w rozdziale I.

Rozdział IV poświęcony jest opiekuńczo-wychowawczej funkcji internatów. Omawia w nim Autor kadrę pedagogiczną internatów (stan zatrudnienia, motywy podejmowania pracy, wykształcenie i zainteresowania, czytelnictwo, formy samokształcenia, staż pracy); wprowadzanie uczniów w środowisko wychowawcze internatu; zasady i kryteria tworzenia grup wychowawczych; troskę o fizyczne i psychiczne zdrowie wychowanków; warunki i organizację ich nauki własnej; organizację czasu wolnego; współudział młodzieży w kierowaniu życiem internatu; rolę internatu w przygotowaniu młodzieży do życia rodzinnego oraz współpracę internatu ze środowiskiem lokalnym.

Pewne wątpliwości budzi układ pracy. Myślę bowiem, że o ile funkcje założone — jak się okazuje nie dość precyzyjnie ustalone określonymi przepisami — determinują odpowiednią organizację i funkcjonowanie internatu (podobnie jak każdej instytucji), to jego funkcje rzeczywiste wynikają po prostu z aktualnej rzeczywistości oświatowej, a więc między innymi z warunków materialnych i organizacji wewnętrznego życia internatów. Stąd właśnie biorą się m.in. różnice w pracy poszczególnych placówek. Tak więc kwestie te winny stanowić punkt wyjścia dla omawiania rzeczywistych funkcji internatów — funkcji społecznych, opiekuńczych i wychowawczych. Należałoby je (tj. warunki materialne i organizację wewnętrznego życia internatu) zatem naświetlić przed przystąpieniem do analizy poszczególnych funkcji rzeczywistych internatu.

W rozdziale IV — wbrew tytułowi — Autor poszedł dalej i omówił nie tylko funkcje opiekuńcze i wychowawcze, ale również częściowo funkcję dydaktyczną (punkt 5 „Warunki i organizacja nauki własnej wychowanków internatu"). Nie mieszczą się w tym rozdziale także treści poświęcone sprawom kierowania internatem, które winny znaleźć się w rozdziale poświęconym organizacji wewnętrznego życia internatu. Brakuje tam także omówienia roli kierownika internatu i roli wychowawców, bowiem współudział młodzieży w kierowaniu zawsze łączy się z działalnością osób dorosłych.

Przedstawione uwagi krytyczne w niczym nie obniżają zasadniczych walorów recenzowanej pracy. Sprowadzają się one m.in. do tego, że podstawą do wyprowadzania wniosków jest z jednej strony bogaty materiał empiryczny zebrany przez Autora w toku wieloletnich badań, z drugiej zaś strony jego konfrontacja — tam gdzie oczywiście jest to możliwe — z badaniami innych autorów. Te dwa elementy stały się podstawą do wszechstronnego i wieloaspektowego naświetlenia podejmowanych kwestii. Cenną rzeczą jest w omawianej książce także starannie zebrana bibligrafia, obejmująca prace polskie i obcojęzyczne od lat trzydziestych naszego stulecia.

Praca Z. Węgierskiego winna znaleźć się w ręku nie tylko wychowawców i kierowników internatów, ale także pracowników administracji szkolnej oraz badaczy tej problematyki. Wypełnia ona w znacznym zakresie istniejącą do tej pory lukę w eksplorowanej problematyce, inspiruje do dalszych badań zarysowując nowe ich obszary.

Kazimierz Waligórski

INSTRUCTIONAL SCIENCE

Dla czytelników *Ruchu Pedagogicznego* do sprawozdań z czasopism anglojęzycznych wybrałem kwartalnik *Instructional Science* wydawany przez — Elsewier Scientific Publishing Company — w Amsterdamie. Międzynarodowe kolegium redakcyjne reprezentowane jest przez naukowców z Ameryki, Europy Zachodniej i Europy Wschodniej (ZSRR). Kryterium wyboru pisma była jego konkretność, rzeczowość doniesień zogniskowanych wokół tematyki dydaktycznej. Sami edytorzy pisma określając jego cele i zakres stwierdzają, że chcieliby przyczynić się do pogłębienia teorii i praktyki związanej z procesem nauczania — uczenia się.

Może warto zwrócić uwagę także na tytuł kwartalnika, dosłownie nie da się go przetłumaczyć na odpowiednik polski, ale może przybliżeniem niech będą niektóre znaczenia angielskiego czasownilka „to instruct": szkolić, kształcić; ćwiczyć, obok innych czasowników mających podobne znaczenie, np. „to teach", „to learn".

Pierwszy numer kwartalnika z 1981 roku jest w całości poświęcony zagadnieniu operatywności wiedzy.

J. Willems[1] z holenderskiego Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym referuje w tym numerze wyniki badań dotyczące problemowego nauczania — uczenia się i w sprawozdaniu głównie zatrzymam się nad jego artykułem.

Dotychczasowa teoretyczna perspektywa dotycząca badań nad aktywizacją procesu nauczania — uczenia się pokazuje, że potencjalnie problemowe ujęcie jest najlepsze. Jednak intensyfikacja możliwości tkwiących w tej metodzie wymaga pogłębionych badań szczególnie nad różnorodnością typów problemów. Założeniem podstawowym przyjętym przez Autora jest to, że ważniejsza jest wiedza operatywna niż wiedza składająca się głównie z wiadomości. Powstaje zatem pytanie, jak uczyć myśleć i rozwiązywać problemy. Studenci nie są zadowoleni z przebiegu własnej nauki, wykładowcy żalą się, że studenci nie są samodzielni, a społeczeństwo ocenia, że absolwenci nie są przygotowani adekwatnie do zadań.

Autora zaniepokoił pewien konkretny fakt dotyczący studentów drugiego roku socjologii. Studenci studiowali zalecone podręczniki, potem byli testowani, przyswoili materiał bez błędów w 80%. Następnym zadaniem było ćwiczenie praktyczne polegające na napisaniu eseju z zastosowaniem przestudiowanego materiału. Mimo że wszyscy testowani studenci przeszli pierwszą część pracy, to w ćwiczeniu praktycznym wykorzystano wiedzę tylko w 25%. Wykładowcy zwrócili uwagę na ten fakt. Tego typu przykłady konkretnych sytuacji zainspirowały badania porównawcze zalet nauczania konwencjonalnego w zestawieniu z nauczaniem — uczeniem się problemowym — w odpowiedzi na pytanie — jak wiedzę uczynić operatywną.

W Instructional Science publikowano już artykuły (De Corte) dotyczące amerykańskiego i wschodnioeuropejskiego punktu widzenia na omawiane sprawy. Amerykański punkt widzenia jest następujący — człowiek jest procesorem informacji (information — processor), a uczenie się jest między innymi przetwarzaniem informacji. Wschodnioeuropejskie podejście — podstawą jest aktywność uczącego się, a uczenie się jest zatem rozwojem przez aktywność uczących się. Podejście to określono jako zorientowane na przetwarzanie informacji (information — processing approach) i zorientowane na aktywność (action — oriented).

Dla stosowanych w artykule wywodów ważny jest termin wiedza (knowledge), ma on, jak wiadomo, różne znaczenia. Autor przyjmuje, że wiedza to rezultat, wynik uczenia się, który z kolei może być podstawą różnych rodzajów działań, wykonań (performace).

Wracając do przytoczonego przykładu studentów socjologii można powiedzieć, że

[1] Willems J.: (1981) „Problem — Based (Group) Teaching: A. Cognitive Science Approach to Using Available Knowledge", *Instructional Science*, a: 5—21.

wynik ich uczenia się nie był zadowalający. Nie umieli wykorzystać zdobytych wiadomości do napisania samodzielnego eseju. Z tą kwestią wiążą się dwie wyodrębnione przez Autora cechy, które przypisuje wynikom uczenia się, dostępność (available) i giętkość (flexibility). Studenci mieli wiadomości, ale ich nie wykorzystali. Prostym przykładem wyjaśnia Autor cechę — giętkość, ktoś może zapamiętać, że $13 \times 13 = 169$, co nie daje żadnych podstaw do policzenia np. 14×18. Jeżeli natomiast ktoś ucząc się zauważy, że $13 \times 13 = 13 \times 10 = 130$, $3 \times 13 = 39$ i dodając $130 + 39$ ma 169, to również obliczy, ile jest 14×18 w podobny sposób.

Kolejny fragment tekstu dotyczy poglądów badaczy procesów poznawczych, które Autor referuje dla pogłębienia rozważań o wyżej wymienionych cechach wyników uczenia się.

Szczególnie istotne jest dla treści rozważanych w artykule zaprezentowanie modelu uczenia się (the semantic memory model of learning). Według tego modelu przechowywane są dwa rodzaje informacji: wiedza konstatacyjna (propositional knowledge) i wiedza algorytmiczna (algorithmic knowledge).

Wiedza konstatacyjna obejmuje hierarchie klas i subklas, charakterystykę klas i wydarzenia.

Wiedza algorytmiczne zawiera operacje i reguły.

Powyższe rozróżnienie jest potrzebne do ogólniejszych rozważań nad zagadnieniem rozwiązywania problemów (procesy heurystyczne) i ich relacje z wykonywaniem algorytmów (procesy algorytmiczne).

Podobnie jak w polskiej literaturze pedagogicznej w literaturze anglojęzycznej znane są strategie pedagogiczne (Teaching — Learning Strategy). Autor dając szkic strategii pedagogicznej stwierdza między innymi, że dla operatywności wiedzy potrzebne jest spełnienie dwu warunków:

— po pierwsze, praktyczne i teoretyczne nauczanie muszą być ściśle powiązane,

— po drugie, student musi mieć do dyspozycji wiedzę algorytmiczną i wiedzę konstatacyjną.

Stosownie do tych założeń program nauczania (Tałyzina) powinien składać się z dwu części:

— części programu zawierającej treści nauczania konkretnego przedmiotu,

— części programu zawierającej system racjonalnych czynności i metod myślenia odpowiednich do danych treści przedmiotowych.

Oczywiście, skonstruowanie takiego programu jest zadaniem trudnym. Jednym z ważniejszych zadań (Tałyzina) jest określenie modelu większości racjonalnych czynności i metod myślenia, dzięki którym wiedza jest zdobywana. Dalej Autor zbierając poglądy i wyniki badań innych autorów stwierdza, że dla uzyskiwania wiedzy operatywnej ważne są następujące warunki:

— poza samymi wiadomościami student musi zdobywać podstawowe, konieczne operacje myślowe,

— operacje i reguły myślenia muszą być jasno określane,

— jeżeli student ma zdobyć wiedzę algorytmiczną i konstatacyjną, musi uczyć się rozwiązując problemy,

— wszystkie wyżej wymienione warunki powinny być spełniane systematycznie, krok po kroku.

W tym kontekście Autor konkluduje, że konwencjonalne nauczanie nie daje wielu możliwości do osiągania wiedzy operatywnej.

Ważnym fragmentem artykułu jest ciekawa typologia problemów (Dörner). Typologia ta zawiera cztery rodzaje problemów:

— problem typu zamknięty — zamknięty polega na wyborze i wykonaniu standardowych operacji,

— problem typu zamknięty — otwarty polega na zastosowaniu wiadomości,

— problem typu otwarty — zamknięty polega na selekcji wiadomości i ich zastosowaniu,

— problem typu otwarty — otwarty polega na samodzielnym organizowaniu dostępnych wiadomości i samodzielności (bądź jej braku) w toku rozwiązywania problemu.

Te cztery typy problemów ze względów dydaktycznych można kombinować na wiele wariantów sytuacyjnych biorąc pod uwagę kilka aspektów. Tak więc:

— ze względu na czas rozwiązywania problemu (są problemy do rozwiązania w ciągu kilku godzin, a inne w ciągu kilku tygodni),

— ze względu na wyznaczoną rolę jednostki w grupie (jeżeli ma miejsce organizacja grupowa) — i tu są dwie możliwości — grupa jako całość rozwiązuje problem lub problem rozwiązywany jest indywidualnie, ale ze wspólną dyskusją,

— ze względu na to, czy potrzebna jest pomoc ukierunkowująca nauczyciela lub nie.

Biorąc pod uwagę tylko jeden typ problemu, np. zamknięty — zamknięty, np. mała ilość czasu potrzebna na rozwiązanie problemu i wyżej przedstawione aspekty mamy oto następującą sytuację: możemy zorganizować grupową pracę nad rozwiązywaniem problemu lub zorganizować pracę indywidualną z późniejszą wspólną dyskusją, poza tym w obu formach organizacyjnych mogą być różne poziomy samodzielności (będzie potrzebna pomoc nauczyciela lub nie). Tak więc tylko dla jednego typu problemu, tylko dla jednej sytuacji ze względu na czas rozwiązywania problemu, dwu form organizacyjnych i potrzebnej pomocy nauczyciela lub nie, dla obu form organizacyjnych mamy łącznie cztery możliwości. Liczba możliwości jest znacznie większa, jeżeli weźmiemy pod uwagę pozostałe typy problemów. Do wykonania pozostaje trudne zadanie przetransponowania coraz bardziej pogłębionej teorii na konkretne programy nauczania.

Wszystkie pozostałe artykuły kwartalnika dotyczą również rozwiązywania problemów. Podana bibliografia świadczy o dużym zainteresowaniu tematyką.

BIBLIOGRAFIA

1. DE CORTE E. (1980). Process of problem — solving comparison of an American and a European view. *Instructional Science* 9 : 1—13.
2. DÖRNER D. (1974): Die Kognitieve Organization beim Problemlosen. Bern: Verlag Haus Huber.
3. TAŁYZINA, N. F. (1973): Psychological bases of programmed instruction. *Instructional Science*, 2 : 243—280.

Maria Szybisz

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Szkoła radziecka rozpoczęła nowy rok szkolny, który jest jednocześnie pierwszym rokiem wdrażania nakreślonego przez XXVI zjazd KPZR olbrzymiego programu postępu ekonomicznego, politycznego i socjalnego społeczeństwa radzieckiego.

W materiałach zjazdu Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego zawarta jest również wysoka ocena pracy dokonanej przez system oświaty w dziesiątej pięciolatce.

Tej właśnie problematyce poświęcony jest artykuł ministra oświaty ZSRR prof. dra M. A. Prokofiewa pt. „ku nowym sukcesom w oświacie ludowej" [1].

M. A. Prokofiew stwierdza, że zakończone zostało przejście do obowiązkowego powszechnego kształcenia na poziomie średnim. Minister oświaty ZSRR nawiązuje do referatu sprawozdawczego KC KPZR, w którym L. I. Breżniew podkreślił, że dziesięć lat temu jedynie niewiele ponad połowę robotników posiadało średnie (pełne i niepełne) i wyższe wykształcenie, a obecnie takim wykształceniem legitymuje się już 75% robotników.

We współczesnych warunkach — kontynuuje M. A. Prokofiew — charakter szkoły ulega zmianie, wzrasta jej rola, odpowiedzialność przed społeczeństwem za wychowanie młodego pokolenia w duchu ideałów komunizmu. Coraz bardziej krystalizuje się system instytucji dydaktyczno-wychowawczych, który obejmuje swym zasięgiem całe młode pokolenie poczynając od lat dziecięcych aż do przejścia młodzieży do sfery produkcyjnej. System ten stanowią placówki wychowania przedszkolnego, szkoły ogólnokształcące, zawodowe i specjalistyczne o różnym profilu. Aktualnie 55% pierwszoklasistów — to byli wychowankowie przedszkoli, a w miastach ponad 74% dzieci przyjmowanych jest do 1 klasy po odbyciu pierwszej szkoły wychowania w przedszkolu (w Moskwie około 90%). W jedenastej pięciolatce procent ten — według autora — jeszcze wzrośnie i w niedalekiej perspektywie szkoła będzie przyjmować dzieci do pierwszej klasy, które uczęszczały do przedszkola.

W związku z powyższym — stwierdza M. A. Prokofiew — wyłania się ważne zadanie praktyczne, problem sukcesyjności w pracy wychowawczej między przedszkolem a szkołą. Znaczenie tego zadania poważnie wzrośnie z uwagi na podjęcie w niedługim czasie nauki przez dzieci sześcioletnie zarówno w klasach przygotowawczych w szkołach początkowych, jak i starszych grupach przedszkoli.

Jedna z cech rozwoju szkoły radzieckiej na współczesnym etapie polega — zdaniem autora — na tym, że jej ośmioletnie ogniwo obejmuje wszystkie dzieci i doprowadza je do poziomu ośmioletniego wykształcenia. Spośród uczniów przyjętych do pierwszej klasy 97,1% kończy w terminie szkołę ośmioletnią. Szkoła w swoim wyższym ogniwie obejmuje 60—62% absolwentów klas ósmych, przy czym coraz większa liczba dzieci i młodzieży spędza w szkole cały dzień, korzystając z półinternatów i internatów. W ten sposób szkoła staje się ważną instytucją państwową w zakresie wychowania dzieci i młodzieży. Inną cechą szkoły radzieckiej jest to, że przekształca się ona w ważne pośrednie ogniwo w łańcuchu instytucji dydaktyczno-wychowawczych, przez które przechodzi młode pokolenie, przygotowując się do aktywnej, twórczej działalności w gospodarce narodowej.

M. A. Prokofiew informuje w swym artykule, że do 1985 r. około 50% uczniów rocznika szkolnego 1975 zaraz po ukończeniu przez nich niepełnej szkoły średniej podejmuje naukę w szkołach zawodowo-technicznych, około 30% w technikach i szkołach wyższych i około 20% powinno przejść do pracy w gospodarce narodowej. Wyłania się konieczność wzajemnego powiązania między tymi szkołami. Jeżeli chodzi o szkolnictwo wyższe i średnie, to — według autora — związki między nimi należą już do tradycji. Jednak znaczna część uczniów, w szczególności absolwenci szkoły ośmioletniej, wstępuje do szkół zawodowo-technicznych, w tym i do szkół średnich. Z tymi szkołami — jak stwierdza Minister — nie zostały jeszcze wypracowane stałe związki. Praktyka nagromadziła już sporo wzorców wspólnej pracy, lecz do tej pory problem ten nie został jeszcze w pełni rozwiązany. Jeżeli wszystkie ogniwa systemu oświatowego będą ściśle powiązane ze sobą, będą pracować w jednolitym rytmie, to — zdaniem autora — sukces przygotowania młodzieży do twórczej pracy w gospodarce narodowej zostanie zapewniony.

W dalszej części swego artykułu M. A. Prokofiew porusza sprawę programów

[1] Por. M. A. Prokofiew: K nowym uspiecham narodnogo obrazowanija. *Sowietskaja Piedagogika* 1981, nr 9, s. 3—9.

i stwierdza jednocześnie, że została dokonana poważna praca w kierunku wyeliminowania z nich materiału drugorzędnego i zbędnego. Nowe programy zawierają dane o związkach międzyprzedmiotowych, które powinien uwzględniać w swej pracy nauczyciel. Dla szeregu przedmiotów programy posiadają także zestawy demonstracji i prac laboratoryjnych (praktycznych). Wszystko to świadczy o tym, że nowe programy różnią się znacznie od poprzednio istniejących.

Obecnie — stwierdza autor — nastąpił etap tworzenia nowych podręczników i materiałów dydaktycznych, które pod względem treści i strony metodycznej powinny odpowiadać nowym programom.

Problem doskonalenia procesu dydaktycznego obejmuje również zagadnienie metod nauczania. Nauczyciel powinien — zdaniem M. A. Prokofiewa — być obeznany z całym arsenałem metod i sposobów nauczania, znać ich zalety i braki, umieć stosować te z nich, które dają największy efekt w konkretnych warunkach. Autor podkreśla, że bardzo ważne jest, aby nauczyciel zmierzał w kierunku stosowania takich metod i sposobów, które w maksymalnym stopniu przyczynią się do rozwoju umysłowego ucznia.

Przedmiotem szczególnej troski szkoły radzieckiej — jak stwierdza Minister — jest kształtowanie ideologii marksistowsko-leninowskiej u uczniów i związane z tym wychowanie ideowo-polityczne. Autor pisze, że każdy uczeń w przystępnej dla niego formie powinien znać materiały XXVI zjazdu KPZR. Dlatego przy udziale pracowników Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR została opracowana i opublikowana specjalna instrukcja metodyczna na temat organizacji takiej pracy.

W dalszej części artykułu autor omawia takie zagadnienia, jak rola szkoły w wychowaniu uczniów przez pracę; powiązanie pracy uczniów z ich wypoczynkiem; poszukiwanie dróg polepszenia orientacji zawodowej i przygotowania do pracy uczniów szkół ośmioletnich. Wspomina również o wychowaniu estetycznym i fizycznym, jako niezbędnych komponentów harmonijnego rozwoju osobowości.

W kontekście poruszonych przez siebie spraw M. A. Prokofiew stwierdza, że o powodzeniu całej pracy systemu oświaty w znacznym stopniu decydują kadry, ich przygotowanie i doskonalenie. Miniona, dziesiąta pięciolatka była w Związku Radzieckim okresem intensywnego rozwoju i doskonalenia wyższego i średniego kształcenia pedagogicznego. W tym czasie kontynuowano w szerokich rozmiarach kształcenie nauczycieli do wszystkich typów szkół i innych instytucji dydaktyczno-wychowawczych. Do systemu oświaty skierowano dalszych 784,4 tys. specjalistów, w tej liczbie ze stacjonarnych szkół wyższych 426,0 tys. osób i ze średnich szkół pedagogicznych 356,4 tys. osób. W ZSRR funkcjonuje 629 instytutów i liceów pedagogicznych. W okresie od 1976 do 1981 r. przybyło 27 nowych liceów pedagogicznych, a także 2 instytuty pedagogiczne specjalizujące się w kształceniu nauczycieli języka rosyjskiego i literatury dla szkół narodowościowych. Na równi z tradycyjnymi profilami w systemie kształcenia pedagogicznego rozpoczęto przygotowywanie specjalistów według nowych kierunków. Wzrosło zainteresowanie zawodowym przygotowaniem nauczycieli poprzez system dyscyplin psychologiczno-pedagogicznych.

Jeżeli chodzi o system szkolnictwa wyższego, to — według M. A. Prokofiewa — można i trzeba tu wiele zmienić. W jakim kierunku winny zmierzać te zmiany? Przede wszystkim, aby wychowywać dzieci i młodzież, kierować tym skomplikowanym procesem, trzeba być dobrze przygotowanym pod względem politycznym, znać prawidłowości kształtowania osobowości i umieć je wykorzystać w praktyce. Nie ma standardowych warunków, jak i nie istnieje jakiś standardowy człowiek. Dlatego — zdaniem autora — przygotowanie nauczycieli powinno w coraz większym stopniu uwzględniać głęboką wiedzę na temat prawidłowości rozwijającego się człowieka.

Omawiając problem kadr pedagogicznych, autor stwierdza jednocześnie, że ana-

lizie stanu przygotowania nauczycieli i opracowania na tej podstawie fundamentalnych propozycji Akademia Nauk Pedagogicznych ZSRR i jej instytuty poświęcają zbyt mało uwagi. Aby zapewnić najefektywniejsze wykonanie programu socjalnego partii, należy — zdaniem M. A. Prokofiewa — poważnie usprawnić działalność prognostyczną instytucji naukowych ANP ZSRR i katedr pedagogiki uczelni pedagogicznych w zakresie rozwoju systemu kształcenia pedagogicznego i określenia optymalnych parametrów potrzeb w tej dziedzinie. Lata jedenastej pięciolatki będą charakteryzować się dalszym wzrostem potrzeb społeczeństwa rozwiniętego socjalizmu na kadry pedagogiczne i dlatego — według autora — należy wypracować i urzeczywistnić środki zmierzające do likwidacji powstałych dysproporcji w zakresie ich przygotowania.

M. A. Prokofiew stwierdza, iż dla prawidłowego funkcjonowania wszystkich ogniw oświaty należy zapewnić właściwą działalność systemowi doskonalenia kwalifikacji. W ZSRR działa 188 instytutów doskonalenia nauczycieli, ponad 50 fakultetów podnoszenia kwalifikacji dyrektorów szkół średnich istniejących przy uniwersytetach i instytutach pedagogicznych. Trzeba do tego dodać jeszcze 4700 rejonowych i miejskich gabinetów metodycznych.

Istniejący wciąż jeszcze niski poziom działalności dydaktyczno-wychowawczej szeregu szkół, formalizm w ich pracy mogą być — zdaniem autora — przezwyciężone jedynie w oparciu o wysoki poziom przygotowania naukowo-pedagogicznego, twórczy stosunek do sprawy, nieustanne poszukiwanie dróg i metod polepszania rezultatów swej pracy, aktywne stosowanie najnowszych osiągnięć nauk pedagogicznych. W zakresie wdrażania osiągnięć naukowych do praktyki szkolnej szczególna rola przypada — zdaniem M. A. Prokofiewa — instytutom doskonalenia nauczycieli i wydziałom podnoszenia kwalifikacji.

W systemie oświaty zatrudnionych jest ponad 5,5 mln osób. Coroczne wydatki państwa na bieżące utrzymanie szkół oraz instytucji wychowania przedszkolnego i pozaszkolnego wynoszą ponad 15 mld rubli (według danych z 1980 r.). Dlatego — jak pisze Minister — ostrożny, ekonomiczny stosunek do zasobów pracy nabiera obecnie szczególnego znaczenia.

Wśród innych spraw omawianych w artykule autor podkreśla, że obecnie bardzo wyraźnie stawiany jest problem sieci szkół wiejskich. Spośród 130 tys. szkół prawie 100 tys. — to szkoły wiejskie. Przeciętne zagęszczenie początkowej szkoły wiejskiej wynosi 17, ośmioletniej — około 120, średniej — 382 uczniów. Jednak — stwierdza autor — zróżnicowanie według regionów jest znaczne. I tak, w Obwodzie Smoleńskim np. przeciętne zagęszczenie szkoły początkowej wynosi 8 uczniów, ośmioletniej — 50 osób. M. A. Prokofiew postuluje wypracowanie rozsądnego podejścia do zagadnień rozmieszczenia szkół i organizacji w nich procesu dydaktycznego.

W zakończeniu swego artykułu autor podkreśla, że XXVI zjazd KPZR poświęcił również wielką uwagę rodzinie, wzrostowi jej roli w tworzeniu atmosfery wysokiej moralności, w trosce o prawidłowe wychowanie dzieci. Przewiduje się dalszy rozwój przedszkoli i żłobków, szkół i grup o wydłużonym dniu pobytu, obozów pionierskich i innych instytucji dziecięcych — ważnego ogniwa w systemie wychowania społecznego i rodzinnego dorastających pokoleń.

Józef Zalewski

K R O N I K A

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

BUŁGARIA

IOVČEVA ANTOANETA: Szkoła zawodowa
Profesionalno Obrazovanie 1981 nr 7 s. 15—16.

CZECHOSŁOWACJA

LANGOVA M: A. Janowski: Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania. Zakł. Nar. im. Ossolińskich, Wrocław 1980. *Československá Psychologie* 1981 č. 4 s. 386—387. (Recenzja).

PRUCHA JAN: B. Koszewska a kol.: Z badań nad podręcznikiem szkolnym. Warszawa, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1980, 203 s. *Pedagogika* 1981 č. 4 s. 505—507. (Recenzja)

STEJSKAL L.: A. Zych: Psychologowie radzieccy i ich prace 1917—1977. Słownik biograficzny. Wyższa Szkoła Pedagogiczna 1980, Kielce, 173 s. *Československá Psychologie* 1981 č. 4 s. 386. (Recenzja opracowanego przez A. Zycha słownika biograficznego psychologów radzieckich. Słownik zawiera 440 biografii)

NIEMIECKA REPUBLIKA DEMOKRATYCZNA

DRZYMALA A., SZYMAŃSKI A. (Inst. Mat. i Fizyki Rzeszów)
Acoustical relaxation in liquid crystals in MHz region. Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Liselotte Hermann" Güstrow aus der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät 1981 Heft 1 S 47—55.

GLIŃSKI JAN AND KALINOWSKI JAN [Inst. Fizyki Politechniki Gdańskiej]
Spatial distribution of photoluminescence in thin anthracene crystals. Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Liselotte Herman" Güstrow aus der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät 1981 Heft 1 S. 39—42.

GODLEWSKI JAN (Instytut Fizyki Politechniki Gdańskiej)
On discrepancies between theoretical and experimental value of schottky factor in organic insulators. Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Liselotte Hermann" Güstrow aus der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät. 1981 Heft 1 S. 63—67.

JANKOWIAK RYSZARD AND KALINOWSKI JAN (Inst. Fizyki Politechniki Gdańskiej)
High-pressure effect on magnetic field modulation of delayed fluorescence in anthracene crystals. Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Liselotte Herrmann" Güstrow aus der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät 1981 Heft 1 S. 31—37.

KÖNIG HEINZ: Józef Powrozniak: Gitarren-Lexikon. Verlag Neue Musik, Berlin 1979. *Musik in der Schule* 1981 Heft 9 S. 301. (Recenzja)

SCHULZE GÜNTER: Janusz Korczak
Die Unterstufe 1981 Heft 7/8 S. 146.

SIGNERSKI RYSZARD AND KALINOWSKI JAN (Politechnika Gdańska)
Photovoltaic effects of Ag (Tetracene) Ag Sandwich cell. Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Liselotte Hermann" Güstrow. Aus der Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät. 1981 Heft 1 S. 43—46.

WACŁAWEK W., ZĄBKOWSKA M., KULESZA M. (WSP, Częstochowa)
A study of the influence of iodine on electrical properties of phthalocyanines Wiss. Zeitschrift der Pädagogoschen Hochschule „Liselotte Hermann" Güstrow aus der Mathematisch Naturwissenschaftlichen Fakultät 1981 Heft 1 S. 59—61.

ZĄBKOWSKA MARIA, WACŁAWEK W., POBŁOCKI J.: (WSP, Częstochowa) Comparisation of electrical properties of thin films with those of compressed pellets of cobalt-phthalocyanine. Wiss. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Liselotte Hermann" Güstrow aus der Mathematisch Naturwissenschaftlichen Fakultät. 1981 Heft 1 S. 56—57.

UNESCO

KUPISIEWICZ CZESŁAW: Scool reforms today — trends and open questions. *Prospects* 1981 no 1 p. 54—61.

WĘGRY

WILOCH T. J.: Bevezetés az összehasonlitó pedagógiaba. (Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej) W: Összehasonlito pedagogia szerkesztette és a bevezetö tanulmányt irta Illes Lajosne s 45—116. Budapest, 1980 Tankonyvkiado s. 241. (2 rozdziały z książki T. Wilocha: Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej, w tłumaczeniu Bárkányj Zoltánne).

Anna Król

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЯДВИГА БИНЬЧИЦКА, ДАНУТА ДРЫНДА: Методы педагогической работы или методы воспитания и обучения 3
ЯН БОГУШ: Дидактические ценности активизирующих методов . . . 23
МАРИАН БИБЛЮК: Подагогическое руководство школой в истолковании Васыля Сухомлиньского 31
ХЕНРЫК ЦУДАК, МАРИАН ЯКУБОВСКИ: Жизнь и деятельность Казимежа Лисицкого 39
БАРБАРА ГЖЕГОРЧЫК: Апатия как педагогическая проблема . . . 45
АЛЕКСАНДЕР ХУЛЕК: Объединительная система в специальном обучении 51
СТАНИСЛАВА КАВУЛЯ: Проблема дифференциации и интегрирования педагогических наук 58
ИВОНА КИРЕЙЧЫК: Помощь неполноценным детям в массовых школах 81
ВИТОЛЬД КУСИНЬСКИ: Философия предмета — философия профессии 87
КАЗИМЕЖ ПОДОСКИ: Обусловленность выравнивания школьного старта сельской молодежи 95
МАРИЯ РУШЧИНЬСКА-ШИЛЛЕР: Технология обучения при профессиональной подготовке учителей 106
СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Компьютерная помощь обучения в свете психологической познавательной концепции человека 110
ЗЕНОН УРЫГА: Проблемы модернизации методического обучения будущих учителей 117
ВЛАДЫСЛАВ П. ЗАЧЫНЬСКИ: Обучение, усиленное компьютером, в свете дидактических принципов 126

ОТЧЕТЫ ОБ ИССЛЕДОВАНИЯ ● ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НОВШЕСТВА

БОГУСЛАВ ТИХЫ: Образование работающих учителей и потребность в новых кадрах 136
ДОРОТА ЭКЕРТ-ГРАБОВСКА: За и против социометрии в исследованиях школьных коллективов 152
МЕЧИСЛАВ ГАЛУШКА, КАЗИМЕЖ КОВАЛЕВИЧ: Контакты студентов с учреждениями культуры 157
КАЗИМЕРА ПАЦЛАВСКА: Задачи учителей начальных классов в области выравнивания индивидуальной разницы в развитии учеников . . 170
ЯН СКЛОДОВСКИ: Телевидение в замкнутой цепи 181

РЕЦЕНЗИИ КНИГ ● ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

ЭЛЬЖБЕТА ЧЫКВИН: Анджей Яновски: Общественная психология и проблемы воспитания 186
КРЫСТЫНА КНАФЕЛЬ: Юлиан Радзевич: Функция классного руководителя 190
БОГУМИЛА КВРТКОВСКА-КОВАЛЬ: Франчишек Павуля: Обучение и повышение квалификации учителей в социалистических странах и отдельных капиталистических странах 193
ИРЭНА Е. ЛЮББЕ: Калина Бартницка: Воспитательная деятельность Яна Снядецкого 195
СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Крыстына Скаржиньска: Умение замечать людей 198
КАЗИМЕЖ ВАЛИГУРСКИ: Збигнев Венгерски: Функции школьных интернатов 199

МАРИЯ ШИБИШ: В помощь обучению 202
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педагогических журналов 204

ХРОНИКА

АННА КРУЛЬ: Публикации на тему польского просвещения в заграничных журналах 208

CONTENTS

ARTICLES

JADWIGA BIŃCZYCKA, DANUTA DRYNDA: Methods of Educational Work or the Methods of Educational and Instruction 3
JAN BOGUSZ: Didactic Values of the Active Methods 23
MARIAN BYBLUK: Educational Management of School According Wasyl Suchomliński 31
HENRYK CUDAK, MARIAN JAKUBOWSKI: Life and Activity of Kazimierz Lisiecki 30
BARBARA GRZEGORCZYK: Apathy as the Educational Problem 45
ALEKSANDER HULEK: The Integral System in Special Education . . . 51
STANISŁAW KAWULA: Problems of the Integration and Differentiation of Educational Sciences 58
IWONA KIREJCZYK: Help for the Handicapped Children in the Universal Educational System 81
WITOLD KUSIŃSKI: Philosophy of Science — Philosophy of Vocation . . 87
KAZIMIERZ PODOSKI: Determinants of the Equalizing of the Rural Youth's School Start 95
MARIA RUSZCZYŃSKA-SCHILLER: The Educational Technology in Vocational Preparation of Teachers 106
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Computer Helping of Education in the Light Psychological Cognitive Concept of Man 110
ZENON URYGA: Problems of Modernization of the Methodic Education of Future Teacher 117
WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI: Education Helped by Computer in the Light of the Didactic Rules 136

REPORTS FROM RESEARCH • EDUCATIONAL INNOVATIONS

BOGUSŁAW CICHY: Education of Teachers and Application for the New Personnel 136
DOROTA EKIERT-GRABOWSKA: Pros and Cons Sociometry in the Research of Pupils Group 152
MIECZYSŁAW GAŁUSZKA, KAZIMIERZ KOWALEWICZ: Students' Connections with Cultural Institutions 157
KAZIMIERA PACŁAWSKA: Tasks of the Primary Standards Teachers in Equalization of the Individual Developmental Differences of Pupils . . 170
JAN SKŁODOWSKI: Closed Circuit Television 181

BOOK REVIEWS AND REPORRTS FROM PERIODICALS

ELŻBIETA CZYKWIN: Andrzej Janowski: Social Psychology Vs. Educational Problems 186
KRYSTYNA KNAFEL: Julian Radziewicz: Functions of the Standard Educator 190
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Franciszek Pawuła: Education and Further Education of teachers in the Socialist Countries and Some Capitalist Ones 193
IRENA E. LUBBE: Kalina Bartnicka: Educational Activity of Jan Śniadecki 195
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Krystyna Skarżyńska: Perception of People . . 198
KAZIMIERZ WALIGÓRSKI: Zbigniew Węgierski: Functions of Boarding-School 199
MARIA SZYBISZ: Instructional Science 202
JÓZEF ZALEWSKI: A Review of the Soviet Educational Periodicals . . . 204

CHRONICIE

ANNA KRÓL: Polish Educational Documents in Abroad Periodicals . . . 208