

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

Odznaczony

MEDALEM KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

4

ROK XXIV (LVI) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1982

W A R S Z A W A · N A S Z A K S I Ę G A R N I A

SPIS TREŚCI

70 lat „Ruchu Pedagogicznego”

ARTYKUŁY

WŁADYSŁAW CICHON: Poznanie wartości moralnych w działalności wychowawczej	5
IRENA JUNDZIŁŁ: Nauczyciel a modernizacja pracy szkolnej	16
STANISŁAW NALASKOWSKI, TADEUSZ ZDRENKA: U podstaw niepodwozeń dydaktyczno-wychowawczych i odnowy szkoły polskiej	24
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Przystawianie wiadomości w procesie dydaktycznym a jego efektywność wychowawcza	36
WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI: Sposoby rozumienia „obecności nauki” w działaniach pedagogicznych	43

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ ● INNOWACJE PEDAGOGICZNE

CZESŁAW BERKA: Rozwijanie postępu pedagogicznego w oświacie i nauce	53
ANTONI BOROWIEC, ELŻBIETA DUBAJKA-BRYCKA, BOŻENA GROCHMAL-BACH: Znaczenie pedagogiki kreatywnej w kształtowaniu osobowości przyszłych nauczycieli	58
HENRYK CUDAK, MARIAN JAKUBOWSKI: Kształtowanie i rozwój zainteresowań uczniów w wielostronnym uczeniu się	68
GRAŻYNA DRYŻAŁOWSKA: Międzynarodowe i narodowe organizacje kształcenia specjalnego i opieki nad dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną	77
KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA: Tendencje w badaniach nad osobowością nauczyciela w Związku Radzieckim	81
KRZYSZTOF LUBAŃSKI: Teatr amatorski a wychowanie zintegrowane	91
LEON NIEBRZYDOWSKI: Oczekiwania młodzieży ze strony przyjaciół	99
IRENA PUFAL: Analiza wybranych aspektów osobowości młodzieży sprawiającej trudności wychowawcze	110

RECENZJE KSIĄZEK ● PRZEGLĄD CZASOPISM

WACŁAW NAJMOWICZ: D. Gielarowska: Dom studencki jako środowisko wychowujące	118
MAŁGORZATA RUTKOWSKA: Wiktor Fiodorowicz Szatałow: Pedagogiczeskaja proza	122
MARIA SZYBISZ: Instructional Science Vol. 10 No. 2 July 1981	126
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	129

KRONIKA

MARIA RUSZCZYŃSKA-SCHILLER: Wychowanie w procesie dydaktycznym. Sprawozdanie z konferencji	133
Spis rocznika 1982	137

70 lat

Ruchu Pedagogicznego

Najstarszym z obecnie ukazujących się czasopism pedagogicznych jest dwumiesięcznik *Ruch Pedagogiczny*. Założył go w 1912 roku wybitny polski pedagog Henryk Rowid. W tak odmiennych epokach historycznych, w których był wydawany, dwumiesięcznik nasz służył zawsze upowszechnianiu postępowej myśli dla rozwoju polskiej oświaty i szkolnictwa.

Dzięki znakomitym redaktorom naczelnym: Henrykowi Rowidowi, Zygmuntowi Mysłakowskiemu, Marii Grzegorzewskiej, Józefowi Kwiatkowi oraz Wacławowi Wojtyńskiemu *Ruch Pedagogiczny* skupił wokół siebie wybitnych przedstawicieli polskiej pedagogiki i praktyki oświatowej.

Po drugiej wojnie światowej *Ruch Pedagogiczny* włączył się do kształtowania i rozwoju pedagogiki socjalistycznej oraz oświaty i szkolnictwa w naszym kraju. Współdziałał w tej dziedzinie ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, który sprawował nad nim opiekę i uczynił swoim organem. Kolegium Redakcyjne zamierza nadal kontynuować chlubną siedemdziesięcioletnią tradycję *Ruchu Pedagogicznego* upowszechniając osiągnięcia polskiej, socjalistycznej pedagogiki wśród nauczycieli, podejmować problemy przewycięzania trudności w realizacji zadań oświatowo-wychowawczych naszego kraju.

Z okazji jubileuszu 70 lecia *Ruch Pedagogiczny* odznaczony został Medalem Komisji Edukacji Narodowej przez Ministra Oświaty i Wychowania.

Redaktor Naczelny
STEFAN SŁOMKIEWICZ



WŁADYSŁAW CICHON
KRAKOW

POZNANIE WARTOŚCI MORALNYCH W DZIAŁALNOŚCI WYCHOWAWCZEJ

Poznanie wartości moralnych pełni doniosłe funkcje w procesach wychowawczych. Okazuje się bowiem, że bez znajomości wartości moralnych nie można nie tylko samemu ich realizować, ale i uczyć innych godnego moralnie postępowania. Wiedza o wartościach stanowi warunek konieczny ludzkiej praktyki moralnej. Dobór wartości, które zamierza się realizować, opierać się powinien na wnikliwym rozeznaniu aksjologicznym. Działalność wychowawcza uwzględniać więc powinna także zagadnienia dotyczące poznania wartości. Przedmiotem poniższych analiz będzie głównie bezpośrednie doświadczanie wartości i jego rola w pracy wychowawczej.

1. ROLA WIEDZY AKSJOLOGICZNEJ W MORALNYM WYCHOWANIU CZŁOWIEKA

W działalności wychowawczej występuje szczególne powiązanie między wartościami moralnymi a wartościami innych rodzajów. Wychowywanie moralne w swoisty sposób nadbudowuje się na różnych działaniach i oddziaływaniach wychowawcy urzeczywistniającego różnego typu wartości. Poznanie wartości moralnych, sposobu ich realizacji, ich charakteru i powiązań z innymi wartościami przyczynia się do umiejętnego i właściwego organizowania, stymulowania oraz kierowania procesem wychowawczym. Pozwala także wykorzystać wychowawczo możliwie największą ilość sytuacji, które rodzą się między nim a wychowankiem. To, czy i jakie wartości udaje się wychowawcy zrealizować w procesie wychowawczym, zależy w dużym stopniu od jego wiedzy o nich. Ponieważ wychowanie moralne pełni centralną rolę wśród wszelkich innych rodzajów wychowywania, to i wiedza o wartościach moralnych posiada dla celów wychowawczych wyjątkowo doniosłe znaczenie w poznaniu aksjologicznym.

Konieczność poznania wartości moralnych wyrasta z samej istoty wychowania. Idea wychowywania zakłada niezbędność wiedzy o aksjologicznym obliczu wychowanków jako uczestników praktyki wychowawczej. Okazuje się także, iż poznanie aksjologiczne jest konieczne zarówno przy tworzeniu programów i systemów wychowawczych, jak i przy ich konkretnym realizowaniu w wychowawczej praktyce. Przyjmowany ideał wychowania powinien wynikać z akceptowanego systemu wartości,

zaś jego wybór bywa oczywiście tym trafniejszy, im bogatsza jest nasza wiedza o wartościach.

Kształtowanie procesu wychowawczego i efektywne kierowanie jego przebiegiem wydaje się w związku z tym niemożliwe bez wyraźnej świadomości wartości, które powinno się realizować w tym procesie. Wychowawca pozbawiony rozumienia aksjologicznego charakteru swojej działalności byłby bezradny i nie potrafiłby podporządkować swego oddziaływania zamierzonym przez siebie celom. Nie posiadając odpowiedniej wiedzy o wartościach, nie byłby w stanie celów tych prawidłowo ukonstytuować. Z tego samego względu nie mógłby on pozytywnie kształtować ani osobowości, ani postaw życiowych wychowanka, ponieważ byłby pozbawiony wiedzy aksjologicznej, która stanowi niezbędną rękojmię działalności wychowawczej.

Rozpoznawanie wartości, a także zachodzących między nimi powiązań i zależności wydaje się szczególnie niezbędne przy doborze treści, metod i celów wychowania. Kształt zamierzonych procesów wychowawczych zależy bowiem w dużym stopniu od wyboru i owocnego przekazywania tych wartości, na które chce się uwrażliwić wychowanka. Kryteria tego wyboru natomiast muszą płynąć bezpośrednio z rozeznania w świecie wartości i z aksjologicznej wiedzy wychowawców.

Swoistość świata wartości, który ukazuje się nam w inny sposób i oddziałuje na nas z inną siłą niż świat wartościowo neutralnych rzeczy, wpływa na charakter zagadnień dotyczących jego poznania. Z tego też powodu akty poznawcze, w jakich dane nam są wartości, są tak zróżnicowane i różnorodne. Warto w związku z tym poruszyć kilka zagadnień dotyczących poznania wartości, ważnych dla wstępnego ujęcia problematyki aksjologicznej i wychowawczej. Jako pierwsze wysuwa się tu pytanie, czy — i w jakim sensie — wiedzę aksjologiczną uważać można za warunek realizacji wartości moralnych. Nasuwa się tu od razu przypuszczenie, że dla urzeczywistniania wartości moralnych o wiele większe znaczenie posiadać może wrażliwość moralna niż teoretyczna wiedza aksjologiczna. Bardzo często podkreślano, że posiadanie teoretycznej wiedzy o wartościach nie jest jeszcze wystarczającym warunkiem realizowania w świecie dobra. Wskazywano również, iż niezbędne jest łączenie wiedzy o wartościach z aktywnym i zaangażowanym emocjonalnie dążeniem do ich realizacji. Jeśli jednak wiedza aksjologiczna nie jest warunkiem wystarczającym realizacji wartości, to pozostaje nadal otwarte pytanie, czy jest jej warunkiem koniecznym. By rozstrzygnąć tę sprawę, trzeba przede wszystkim wyjaśnić, o jaką wiedzę o wartościach mogłoby tutaj chodzić.

Otóż poznanie wartości moralnych znajduje swój wyraz w dwóch odmiennych rodzajach wiedzy. Z jednej strony może to być teoretyczna wiedza aksjologiczna, zarówno o charakterze koniecznościowym, jak i wynikająca z naukowego poznania faktów moralnych. Z drugiej na-

tomiastrony wiedza o wartościach może płynąć z codziennego ich doświadczania, opartego o zażyły z nim kontakt urzeczywistniany w moralnej praktyce. Ten drugi typ wiedzy o wartościach nie musi być oczywiście ani poprzedzony, ani oparty na ich poznaniu teoretycznym i uporządkowanym pojęciowo. Występuje on wszakże — i występować musi — w każdym podlegającym kwalifikacji moralnej czynie, każdej decyzji i we wszelkim w ogóle postępowaniu moralnym. Zasadniczym warunkiem realizacji wartości moralnych jest bowiem uświadamianie ich sobie. Tylko ten działa moralnie dobrze lub źle, kto wie o tym i jest świadom swego wyboru, decyzji i celów swego postępowania. Działanie mechaniczne i odruchowe, a także wszelkie działanie „przypadkowe” i nierozmyślnie realizujące jakiegokolwiek wartości jest raczej działaniem pozbawionym moralnej zasługi lub winy. Toteż wydaje się, że ujawniająca się w praktyce moralnej wiedza o wartościach, będąca podstawą rozeznania warunkującego działanie, jest faktycznie konieczna dla realizacji wartości. Jest ona zatem warunkiem niezbędnym, jakkolwiek nie jest warunkiem wystarczającym czynienia dobra. Oprócz świadomości tego, co się robi i robić zamierza, musi dołączyć się tutaj jeszcze szereg innych warunków niezbędnych do realizacji wartości moralnych, takich jak ze strony podmiotowej — np. czynniki wolitywne, ze strony przedmiotowej zaś — określona struktura świata, umożliwiająca wolne działanie itd.

Wiedza o realizowanych wartościach powinna zwłaszcza stanowić podstawę dokonywania właściwego wyboru wśród wartości, które stoją przed nami, czekając jak gdyby na swoje urzeczywistnienie. Wybór jakiejś jednej lub kilku z tych wartości i podjęcie zamierzenia ich realizacji musi się opierać na wiedzy o tych wartościach — wiedzy niekoniecznie wynikającej z ich dyskursywnego poznania, lecz raczej z wypracowanej wrażliwości moralnej. Jest to jedna z podstawowych funkcji, jaką wiedza o wartościach pełni w procesie ich realizacji. W powiązaniu z ukazaną wyżej rolą poznania wartości pozostaje również ta ich funkcja, dzięki której jesteśmy w stanie dokonywać nie tylko wyboru realizowanych wartości, ale również i celów naszego postępowania. Zamierzenia podejmowanych czynów, przyjmowane cele działań, ideały wiodące nas w naszym postępowaniu — wszystko to możemy w życiu ustanowić i w wewnętrznym przekonaniu akceptować tylko wówczas, jeżeli odwołamy się do wiedzy o wartościach. Nie tylko jednostkowe, chwilowe zamierzenia, którymi kierujemy się na co dzień, ale i to, co nazywa się czasem wyborem określonej drogi życiowej, stylu życia, wspólnego niekiedy dla całych grup społecznych, a nawet narodów, cywilizacji i kultur, wymaga ugruntowania i moralnego uzasadnienia poprzez odwołanie się do wiedzy o wartościach moralnych. W przeciwnym bowiem wypadku — gdy odrzuci się wartości jako dziedzinę uzasadniającą świadome poczynania, a raczej mającą je uzasadnić — człowiek narażony jest na często

zauważany w dziejach ludzkości brak „egzystencjalnego” oparcia, na bezsens i niecelowość ludzkiego życia, na co tak przejmująco uskarżali się m.in. egzystencjaliści. Gdy działanie — a przede wszystkim działanie moralnie doniosłe — nie opiera się na jasno uchwyconej hierarchii zamierzonych do realizacji wartości, nie tylko okazuje się ono bezskuteczne i bezładne, ale ponadto pozbawione jest moralnej zasługi. W związku z tym wiedza o wartościach i w tej jej funkcji wydaje się tu spełniać zasadniczą i decydującą rolę. Z obiema wyróżnionymi funkcjami wiedzy o wartościach wiąże się także ich rola przy doborze środków prowadzących do realizacji dobra w sensie moralnym. Wybór środków musi być oczywiście poprzedzony poznaniem samych wartości i celów działania¹.

Wiedza o wartościach moralnych pełni szczególną rolę w całości sukcesywnie kształtującego się moralnego życia człowieka. Stała i ciągła „zażyłość” z wartościami moralnymi, narastająca w toku ich urzeczywistniania, może zapewne dostarczyć swoistego rodzaju wiedzy o tych wartościach. Gromadząca się w ten sposób wiedza wzbogaca człowieka w to, co nazywa się często „doświadczeniem życiowym”, a co decyduje, z drugiej strony, o stopniu moralnej dojrzałości człowieka. Ta swoista wiedza o wartościach moralnych, różniąca się od czysto teoretycznego poznania aksjologicznego, rozszerza i pogłębia teoretyczne poznanie aksjologiczne oraz — co z praktycznego punktu widzenia posiada jeszcze większe znaczenie — wzmacnia naszą wrażliwość na świat wartości moralnych. Jednocześnie wiedza ta umożliwia nam retrospektywną ocenę własnego postępowania i korygującą modyfikację zamierzonych w przyszłości działań. Powinno to powodować dwojakiego rodzaju następstwa wobec dokonywanych ocen moralnych: z jednej strony wzrost naszego krytycyzmu wobec samych siebie, z drugiej natomiast poszerzenie zakresu naszej tolerancji wobec innych. Poznając siebie i świat wartości, w którym żyjemy i działamy, poznajemy tym samym innych ludzi i głębiej rozumiemy ich życie moralne. Im bliższy zaś jest nasz kontakt z życiem moralnym drugiego człowieka, tym w większym stopniu odsłania się przed nami nasza własna moralna natura.

Poznanie wartości w życiu moralnym człowieka posiada doniosły wpływ na procesy wychowawcze. Jest ono jednocześnie — w sferze moralnego zachowania się ludzi — niezbędnym warunkiem urzeczywistniania wartości moralnych. Zaznaczone wyżej funkcje wiedzy o wartościach mogą być spełnione oczywiście przy zachowaniu pełnej ich świadomości. Dlatego właśnie tak wielką odpowiedzialność ponoszą ci, którzy kierują procesami wychowawczymi. Działalność wychowawcza stanowi bowiem tę nie dającą się niczym innym zastąpić szansę właściwego kształtowania moralnej postawy nie tylko jednostki, ale również całego społeczeństwa. Wiedza o wartościach moralnych będzie mogła

¹ Same cele mogą być czasem również środkami do realizacji wartości moralnych.

pełnić swe funkcje w praktyce życiowej tym pełniej i skuteczniej, im większą wagę przywiązywać będzie do niej działalność wychowawcza. Zarówno wdrażanie do pozytywnego moralnie życia, jak i praktyka wychowania moralnego nie mogą się bez tego poznania obejść. Idzie tutaj zarówno o wiedzę rozumianą jako znajomość aksjologii posiadaną przez wychowawców, jak i o wiedzę płynącą z wrażliwości moralnej wychowawców i wychowanków. Jakkolwiek teoretyczna wiedza aksjologiczna nie jest niezbędnym warunkiem właściwego wychowania moralnego, to jednak z pewnością wrażliwość na wartości moralne jest nieodzowna zarówno dla wychowawców, jak i dla wychowanków. Im będzie ona subtelniejsza i bardziej pobudzająca emocjonalnie, tym większe będą możliwości wychowawczego oddziaływania. Sukcesy w wychowaniu moralnym może odnosić tylko ten, kto sam nie jest na wartości „ślepy” i nie dopuści do osłepienia swych wychowanków na to, co szlachetne, dobre i piękne.

2. SWOISTOŚĆ POZNANIA AKSJOLOGICZNEGO

Powyższe uwagi prowadzą do wniosku, że zagadnienie poznawania wartości można rozpatrywać z dwóch różnych punktów widzenia. Kontakt poznawczy z wartościami osiągnąć można zarówno w teoretycznej analizie problematyki aksjologicznej, dotyczącej np. budowy i sposobu istnienia wartości moralnych, jak i w bezpośrednim obcowaniu z nimi w codziennym, praktycznym życiu. Zajmując się filozoficzną teorią wartości, stosować trzeba z konieczności środki i metody badawcze odpowiednie do rozważanej problematyki. Natomiast w bezpośrednim doświadczaniu wartości, np. estetycznych czy moralnych, nie występuje konieczność stosowania teoretycznej aparatury pojęciowej i należy ujmować wartości po prostu tak, jak one same się poznawczo ukazują². Poniższe analizy dotyczyć będą głównie bezpośredniego doświadczania wartości, a nie metod badawczych aksjologii. Doświadczenie wartości pełni w pracy wychowawczej znacznie większą rolę niż teoretyczne studia aksjologiczne, które mają swe znaczenie w problematyce wychowawczej przede wszystkim w kształceniu nauczycieli i wychowawców.

W różnych poglądach dotyczących sposobu poznawania wartości można zauważyć, iż próbowano w nich ująć swoisty charakter doświadczenia aksjologicznego. Wiązały się z tym jednak wciąż duże trudności. Okazało się mianowicie, że bezpośredniego poznania wartości nie można sprowadzić do żadnego innego znanego dotychczas sposobu poznawania i że trzeba dopiero wykryć jego swoistą oryginalność. W szczególności dostrzeżono, że aczkolwiek wartości poznawane są na ogół wespół z ich

² Oba te sposoby poznawczego kontaktowania się z wartościami oczywiście się nie wykluczają, a nawet teoretyczne badanie wartości zakłada ich bezpośrednie ujęcie.

nosicielami, to jednak poznawane są w odmienny sposób niż ich nosiciele wraz z ich budową i własnościami pozaaksjologicznymi. W tej sytuacji starano się odkryć nowe źródła poznania, które ukazywałyby wartości, a które nazywano — podkreślając ich odrębność — „zmysłem moralnym”, „logiką serca”, „emocjonalnym a priori” itd. Z drugiej natomiast strony przekonano się, iż ze względu na jakościową różnorodność świata wartości należy przyjąć również odmienne sposoby czy źródła poznawania wartości różnych rodzajów. W konsekwencji powstała potrzeba zajęcia się doświadczeniem aksjologicznym osobno w odniesieniu do każdego typu wartości. W związku z tym zrodził się problem uprawnionego poznawczo ustalenia hierarchii wartości różnych grup i wypracowania jej kryteriów. Lecz i tutaj nie zdołano jednoznacznie ustalić sposobów rozstrzygnięcia o wyższości lub niższości wartości poszczególnych rodzajów ani źródeł poznawczych, które miałyby ułatwić dostęp do wartości różnych typów. Jakkolwiek mniej przeszkód nasuwało zaliczenie danej wartości do określonej grupy, to wszakże samo uporządkowanie i klasyfikacja rodzajów aksjologicznych natrafiało historycznie na liczne trudności³.

Istniejące trudności związane z doświadczeniem aksjologicznym skłaniają do zawężenia rozważań nad tym zagadnieniem. Przytoczone uwagi dotyczące problemu poznawania wartości ograniczać się będą głównie do tych spraw, które wydają się ważne w procesie wychowania moralnego.

Otóż epistemologiczna refleksja nad wartościami ukazuje, że poznanie wartości i związków aksjologicznych posiada zróżnicowany charakter: czasem konieczny, czasem zaś przypadkowy. Pierwszy z rodzajów tego poznania opiera się na ujęciu koniecznych związków, np. w obrębie samej budowy i istoty wartości, drugi natomiast — na poznaniu czegoś w stosunku do samej wartości niejako zewnętrznego i przypadkowego⁴. Zarysowuje się tutaj różnica między poznaniem „istotnościowym” a poznaniem „faktów”. Z jednej strony jest to poznanie samych wartości, a przede wszystkim tego, co w budowie wartości konieczne i bezwzględnie obowiązujące. Z drugiej zaś — poznanie rzeczywistych procesów zachodzących w realnym świecie wartości, uwarunkowań urzeczywistnionych wartości konkretnymi sytuacjami, w jakich znajduje się ich no-

³ Przy ustalaniu hierarchii wartości trudności te wzrastały w związku z przyjmowaniem przez różnych badaczy dość odmiennych źródeł kryteriów hierarchii, co z kolei rodziło dalsze pytania o słuszność tych źródeł, którą nie zawsze dało się wykazać na płaszczyźnie samej tylko aksjologii. Oprócz kryteriów opartych na samych wartościach (np. „trwałość”, „podzielność”) stosowano także kryteria subiektywne (np. stopień zadowolenia, zaspokojenie potrzeby) oraz kryteria społeczne i pragmatyczne (np. przydatność w realizacji określonych celów społecznych) itp.

⁴ Spotykamy się tu zatem z dwoma różnymi rodzajami poznania. Związki „istotowe” wykrywalne są w czysto aksjologicznej analizie samych wartości i konstytuujących je momentów, natomiast wszelkie powiązania „przypadkowe” ukazują się dopiero w badaniu faktów aksjologicznych uwikłanych w konkretne, rzeczywiste sytuacje.

siciel, faktycznymi powiązaniemiosiciela z innymi przedmiotami realnymi, a zatem jest to poznanie, które nie zawiera w sobie momentów owej „konieczności”, zaś w swym obowiązywaniu ograniczone jest do jednostkowych sytuacji⁵. Odsłania się w ten sposób możliwość ujęcia dwóch zasadniczo odmiennych rodzajów poznania wartości: ontologicznego poznania wartości, którego wyniki badawcze ważne są w sposób bezwzględny w dziedzinie badań aksjologii, oraz poznania faktów aksjologicznych, typowego dla wszystkich szczegółowo-aksjologicznych badań, w których wyniki relatywizowane są na różne towarzyszące wartościom okoliczności zewnętrzne⁶.

Szczególny charakter stosunku między tymi dwoma rodzajami poznania polega na tym, że poznanie jednostkowych faktów aksjologicznych jest z jednej strony pierwotne wobec poznania samych wartości, z drugiej jednak — w innym rozumieniu — wtórne. Otóż wydaje się, że poznanie koniecznych związków między wartościami musi opierać się na bezpośrednim, danym w doświadczeniu, naocznym ujęciu samych wartości — ujęciu, które można osiągnąć wychodząc od analizy jednostkowych faktów aksjologicznych. Bezpośrednie ujęcie wartości można także osiągnąć w wyobrażeniu, przypomnieniu itd. Lecz i wówczas wszystkie takie akty mogą nadbudowywać się, aczkolwiek każdorazowo (aktualnie) nie muszą, na aktach poznania rzeczywistych faktów jednostkowych. W tym właśnie znaczeniu — gdy poznanie koniecznościowe wartości opiera się na doświadczeniu jednostkowych faktów aksjologicznych — poznanie tych faktów jest pierwotne wobec aksjologicznego poznania ogólnego i koniecznościowego. Nadbudowywanie się poznania koniecznościowego na poznaniu faktów nie oznacza jeszcze wyłącznie pochodności w sensie genetycznym. Chodzi tu tylko o to, że określone treści poznawcze uzyskane w poznaniu faktów i dotyczące urzeczywistnionych już wartości mogą zostać podniesione do rangi koniecznościowej i ogólnej, tracąc jednocześnie charakter jednostkowy i zyskując bezwzględne obowiązy-

⁵ Gdy próbuje się ocenić np. moralne zachowanie ludzi w konkretnych sytuacjach oraz fakty moralne dane w codziennym życiu, to często w ocenie takiej tkwi odwołanie się do ideałów, norm i postulatów moralnych, krótko mówiąc do wiedzy o samych wartościach. To porównawcze odwoływanie się (ocenie) świadczy wyraźnie o tym, że oprócz wiedzy o ludzkim życiu istnieje wiedza o samych wartościach i płynącej z nich powinności, co stanowi miernik dokonywanej oceny. Oba wskazane rodzaje poznania wartości są więc obecne w aksjologicznym doświadczeniu.

⁶ Próba dokładniejszego wyjaśnienia różnic między tymi dwoma rodzajami poznania musiałaby obejmować szereg zagadnień, dotyczących różnych źródeł poznawczych i związanych z nimi przedmiotów poznania. Jednocześnie zagadnienia te musiałaby obejmować problematykę związaną z analizą stosowanego wspólnie, jak np. u Romana Ingardena, poznania ontologicznego oraz aksjologicznej roli poznania apriorycznego, ze szczególnym uwzględnieniem ważnych w tej sprawie koncepcji Maxa Schelera i Nicolai'a Hartmanna. Mimo poznawczej trudności tej problematyki, która sama wymagałaby wielu dodatkowych badań, warto jednak przynajmniej szkicowo zarysować stosunek łączący oba te rodzaje poznania, które faktycznie znajdują zastosowanie w kontaktach ze światem wartości.

wanie⁷. Treści te mogą być wydobyte zarówno z poznania wartości urzeczywistnionych, jak i wartości tylko wyobrażonych. Niemniej poznanie faktów aksjologicznych może zarazem posiadać wobec poznania ogólnego i koniecznościowego również pewną pierwotność genetyczną.

Należy jednocześnie zauważyć, że poznanie faktów aksjologicznych samo także opiera się w określony sposób na koniecznościowym poznaniu wartości. Wiele uzyskiwanych w analizach faktów powiązań między jednostkowymi wartościami musiałoby pozostać aksjologicznie niewytłumaczonych, gdyby nie można było odwołać się do uprzednio uchwyconej poznawczo natury wartości, wyjaśniającej te właśnie fakty aksjologiczne. Dotyczy to głównie tych „istotowych” zależności aksjologicznych, które obowiązują także w każdym przypadku urzeczywistnionej czy realizującej się wartości. Lecz i związki „nieistotowe”, faktycznie zachodzące między urzeczywistnionymi wartościami, mogą mieć swe źródła w koniecznościowych powiązaniach, zakotwiczonych w naturze wartości. Poznanie faktów aksjologicznych, jeśli ma mieć naukową rangę, musi się więc także odwoływać do poznania koniecznościowego i ogólnego. W tym właśnie sensie koniecznościowe poznanie natury wartości jest pierwotne wobec poznania faktów aksjologicznych⁸.

*

Ukazane wyżej przeplatające się wzajemnie dwa rodzaje poznania aksjologicznego należy z kolei odróżnić od praktycznej wrażliwości na wartości. Teoretyczna wiedza aksjologiczna nie zawsze jest bowiem podstawą rozeznania w świecie wartości, zdobywanego w naszej codziennej praktyce moralnej. Wrażliwość ta, różna u różnych ludzi, jest zależna od wielu indywidualnych, społecznych i kulturowych czynników i opiera się na szczególnej umiejętności bezpośredniego reagowania na wartości znajdujące się w kręgu naszego doświadczenia. Umiejętność ta może się zmieniać w poszczególnych okresach życia, m.in. pod wpływem kształtowania się określonej postawy i poglądów w dziedzinie moralności, zdobywania nowych doświadczeń, wpływu sytuacji zewnętrznej i wielu innych czynników.

Rodzi się tu pytanie, co spełnia większą rolę w procesach wychowawczych: bezpośrednia wrażliwość na wartości czy teoretyczna wiedza aksjologiczna. Z jednej strony wydaje się, że wrażliwość na wartości jest

⁷ Poznania wartości nie można, jak wiadomo, traktować jako poznania czysto zmysłowego. Wartości — wprawdzie nie wszystkie, ale wiele ich rodzajów, w szczególności wartości moralne — nie są dane zmysłowo. Zmysłowo poznawalni są ich nosiciele, i to nie zawsze, jak np. w przypadku osoby jako podmiotu wartości moralnych.

⁸ Z tego właśnie powodu psychologiczne, socjologiczne, historyczne itp. badania wartości — np. analizy porównawcze moralności w różnych epokach i różnych grupach społecznych — jako oparte na poznaniu faktów aksjologicznych wymagają dla uzasadnienia ich wyników odwołania się do poznawczego wglądu w koniecznościowe związki między wartościami i naturę samych wartości.

wychowawczo czymś cenniejszym niż aksjologiczne poznanie teoretyczne, ponieważ sprzyja ona osiągnięciu prawidłowego rozeznania w świecie wartości i tym samym ułatwia procesy oddziaływania wychowawczego. W tym właśnie sensie rola wrażliwości moralnej jest w procesach wychowawczych donioślejsza od teoretycznej wiedzy o wartościach, która nie może stanowić wystarczającej gwarancji słusznego moralnie działania, a raczej jedynie jego intelektualną motywację. Z drugiej strony natomiast niepodobna w sposób sztuczny oddzielać od siebie moralnej wrażliwości i teoretycznej wiedzy o wartościach. Ma ona niezastąpione znaczenie zwłaszcza w procesach wychowawczych — w szczególności dla samych wychowawców — i wydaje się być równie nieodzowna jak bezpośrednia wrażliwość moralna. Powiązanie między wiedzą teoretyczną a praktyczną wrażliwością na wartości charakteryzuje się tym, iż niemożliwe wydaje się osiągnięcie autentycznej wiedzy o wartościach bez posiadania poznawczej na nie wrażliwości. Ostatecznym źródłem wiedzy o wartościach może być jedynie bezpośredni poznawczy kontakt z nimi, ich doświadczanie w naocznym obcowaniu ze światem wartości. Nie byłoby to możliwe bez poznawczej wrażliwości moralnej.

Odwołanie się do poznawczej wrażliwości moralnej wiąże się z faktem, że poznanie wartości nie jest czysto intelektualne. Jego swoistość polega m.in. na tym, że zawiera ono elementy emocjonalne, a także towarzyszy mu pewne nastawienie woliwne⁹. Oczywiście różnie się to przedstawia w zależności od różnych rodzajów i odmian samych wartości, które są przedmiotem każdorazowego poznania. W sferze wartości moralnych i ich poznawania uczucia odgrywają szczególną rolę. Poznanie wartości dokonuje się wówczas przy aktywnym emocjonalnym zaangażowaniu poznającego podmiotu. Wartości te oddziałują nie tylko na władze poznawcze, ale samą swą swoistą naturą wymagają od nas emocjonalnej i woliwnej aprobaty bądź odrzucenia. Z istoty wartości moralnych zdaje się wynikać to, że przy ich autentycznym poznaniu nie sposób zachować wobec nich neutralnej uczuciowo obojętności. Angażują nas one zazwyczaj tak dalece, iż czujemy się zmuszeni do zajęcia wobec nich czynnej postawy. Ten stan rzeczy zrodził wokół roli emocji w poznaniu aksjologicznym, w szczególności zaś w poznaniu wartości moralnych, skomplikowaną i kontrowersyjną problematykę teoretyczną. Powstały różne stanowiska teoretyczne, starające się odsłonić i docenić wagę elementów emocjonalnych w poznaniu intelektualnym¹⁰.

⁹ Szersze rozważanie na ten temat przedstawiłem w artykule pt. Świat wartości i sposoby jego poznawania, w: Studia z teorii poznania i filozofii wartości. Wrocław 1978.

¹⁰ Bardzo obszernie omówiła je Hanna Buczyńska-Garewicz w pracy: Uczucia i rozum w świecie wartości. Wrocław 1975.

*

Zagadnienia te znalazły swój wyraz również w problematyce wychowawczej. W pedagogice podkreśla się często doniosłość oddziaływania emocjonalnego na wychowanków oraz ważność kształtowania i rozwoju ich życia uczuciowego. Nie ulega wątpliwości, że wiele cennych efektów wychowawczych można osiągnąć poprzez odwoływanie się do sfery emocjonalnej życia wychowanków. Trzeba wszakże z naciskiem podkreślić, że rozwój emocjonalny i oddziaływanie wychowawcze odwołujące się do uczuć muszą się opierać na poznaniu samych wartości, które są przedmiotem zabarwionych emocjonalnie dążeń i jako takie motywują postępowanie człowieka. Dlatego wiedza o wartościach moralnych okazuje się ważną podstawą kształtowania życia uczuciowego wychowanków i ich postępowania opartego na emocjach. Teoretyczna wiedza aksjologiczna powinna tu zatem spełniać rolę kryterium doboru tych wartości, które mają stawać się przedmiotem uczuć i dążeń wychowanków. Sama emocja bowiem, pozbawiona towarzyszących jej aksjologicznych treści poznawczych, nie mogłaby jeszcze w stopniu dostatecznym uzasadnić moralnej decyzji czy słuszności moralnego postępowania. Zagadnienie poznawania wartości i jego emocjonalnego charakteru należy więc również do problematyki aksjologiczno-wychowawczej. Należy je ująć zarówno w aspekcie teorii poznania wartości moralnych, jak również z punktu widzenia teorii wychowania moralnego.

Bez wiedzy o wartościach, stosowania jej i wykorzystywania w programie i praktyce wychowawczej, wychowywanie stawałoby się ślepyim zabiegiem mechanicznym, urabiającym wychowanka zgodnie z dogmatycznie i z góry przyjętymi wzorami. Nie tylko nie zmierzałoby ono wówczas ku autentycznemu rozwojowi osobowości i charakteru wychowanka, ale byłoby jawnym zagrożeniem jego wolności i ograniczeniem jego twórczej, osobowej mocy.

3. UWAGI KOŃCOWE

Wyłaniające się z powyższych rozważań doniosłe miejsce zagadnień aksjologiczno-wychowawczych zarówno w aksjologii, jak i w pedagogice, decyduje o tym, iż problematykę tę należy podjąć w możliwie obszernym zakresie. W celu jej sformułowania w sposób uzasadniony trzeba oprzeć się w pierwszym rzędzie na badaniach dotyczących samych wartości moralnych, człowieka jako ich podmiotu i realizatora oraz na analizie istoty procesu wychowawczego. Splatają się więc tutaj w szczególności sposób trzy różne dyscypliny badawcze: aksjologia, antropologia filozoficzna i pedagogika¹¹. Teoria wychowania — jako podstawowy dział

¹¹ Spośród wymienionych dyscyplin pewnego wyjaśnienia wymaga może antropologia filozoficzna i jej stosunek do innych nauk dotyczących człowieka — zarówno przyrodniczych, jak społecznych. Otóż antropologia filozoficzna — w prze-

pedagogiki — musi czerpać swe treści nie tylko z doświadczeń samej pedagogiki jako sztuki wychowywania, lecz powinna korzystać także z dorobku aksjologii i antropologii. Stoją ponadto przed nią zagadnienia nowe, w żadnej z tych trzech nauk osobno nie analizowane. Jej zadaniem jest więc syntetycznie ująć tę problematykę, jednocząc w formułowaniu odpowiedzi na zagadnienia aksjologiczno-wychowawcze: znajomość istoty wartości, istoty człowieka i istoty wychowania.

ciwieństwie do antropologii przyrodniczej czy społeczno-kulturowej, a także nauk szczegółowych zainteresowanych człowiekiem — nie ogranicza swych badań do biologicznych, psychicznych czy kulturowych aspektów bytu ludzkiego i historyczno-przestrzennych uwarunkowań człowieka, lecz zmierza do wypracowania pełnej wiedzy o człowieku, o jego ludzkiej istocie i jego miejscu w obrębie Wszechświata.

NAUCZYCIEL A MODERNIZACJA PRACY SZKOLNEJ

1. POTRZEBA DOKONYWANIA ZMIAN W EDUKACJI NARODOWEJ

Nauczyciel działa w systemie oświatowo-wychowawczym i jego praca jest uwarunkowana procesami, jakie w tym systemie zachodzą. Rozpatrując rolę nauczyciela czy jego sytuację w kraju, należy widzieć ją w układzie tych uwarunkowań, jakim podlega system, w ramach którego działa. System oświatowo-wychowawczy jest integralnym składnikiem globalnego systemu społecznego. Przebieg procesów wychowawczych jest wyznaczany nie tylko przez sam system wychowawczy, lecz także przez czynniki społeczne, kulturowe, demograficzne, polityczne, administracyjne i inne. Nie jest to bowiem układ autonomiczny, ale stanowi element szerszego systemu społecznego. Jako komponent tego systemu podlega tym samym mechanizmom, co i całość, w obrębie której funkcjonuje. Wraz ze zmianami zachodzącymi w społeczeństwie zmianom ulega system oświatowo-wychowawczy. Jeśli system wychowania reaguje zbyt wolno na owe zmiany, nie spełnia swych zamierzonych funkcji.

Obecnie w naszym kraju zachodzą zbyt szybkie przemiany, aby system oświatowy mógł za nimi nadążyć. Jeśli jednak pozostanie nadal w swych tradycyjnych strukturach, stanie się czynnikiem hamującym postęp we wszystkich dziedzinach życia narodu. Wycofanie się Ministerstwa Oświaty i Wychowania z przeprowadzenia reformy szkolnej nie może oznaczać stagnacji w kształceniu młodego pokolenia. Propozycja Bogdana Suchodolskiego dotycząca tzw. reformy klinowej, czyli propagowanie twórczych poszukiwań i eksperymentów w zakresie nowych sposobów organizacji pracy szkolnej, powinna być przedmiotem szczególnej uwagi. Chodzi o to, aby przynajmniej część szkół wkroczyła na drogę wszechstronnych przemian i przygotowywała grunt do sensownej reformy edukacji narodowej. Przykładem ciekawych prób koncepcyjnych w przekształcaniu tradycji szkolnych może być wrocławska szkoła przyszłości¹, zaś w praktyce — szkoły autorskie.

W okresie kryzysu ekonomicznego należy liczyć się z niepowodzeniem wszelkich prób takiej reorganizacji szkoły, która wymaga poważnych nakładów finansowych. Natomiast zmiany programowe, zmiany stylu pracy czy modernizacja metod nauczania są zależne przede wszystkim od inwencji nauczyciela, jego twórczej postawy i wysokiego poczucia odpowiedzialności za wyniki pracy pedagogicznej. Sądzę, że twórcze poszukiwania zmian w procesie kształcenia dzieci i młodzieży może uchronić nauczyciela i szkołę przed zgubną rutyną i znieczulicą. Szkoła nie może stać w miejscu, kiedy świat idzie naprzód. Inteligentny uczeń nie będzie tolerować średniowiecznej szkoły w końcu dwudziestego wieku.

¹ B. Suchodolski (red.): Model wykształconego Polaka. Warszawa 1980, s. 587—625.

W Raporcie o stanie oświaty w PRL żądano pracy szkoły nad unowocześnieniem Polaków przez unaukowanie ich myślenia i motywacji działania oraz unowocześnienia człowieka przez zintensyfikowanie jego wysiłku, pracowitości i umiejętności działania w zespole². Jak bardzo brakuje nam, Polakom, tych właściwości, świadczą o tym wymownie fakty obserwowane obecnie, a dające się odczuć z całą ostrością we wszystkich dziedzinach życia. Nie mam zamiaru przeprowadzać krytyki szkoły i podawać przyczyn warunkujących jej bezsilność i niskie efekty pracy. Są to sprawy zbyt dobrze znane, aby o nich wciąż mówić i pisać. Chcę jedynie zwrócić uwagę na te obszary spraw, które może zmienić sam nauczyciel. Przede wszystkim zaś chodzi o to, aby w procesie dydaktycznym dostrzegał ucznia nie jako przedmiot swoich oddziaływań, którym można i trzeba tak manipulować, by wtłoczyć w tryby maszyny szkolnej i zmusić do przyswojenia treści określonych programem nauczania, ale żeby widział ucznia jako konkretnego, autentycznego człowieka. Nie ma dwóch uczniów jednakowych; każdy ma inną osobowość, odmienną historię życia, inne środowisko domowe, inne możliwości, a każdego z nich trzeba doprowadzić tak daleko, jak daleko zająć może. Jak mówi Edgar Faure — „Mechanizmy i samonastawienie większości systemów oświatowych przeszkadzają traktowaniu jednostek w sposób zróżnicowany”³. Można jednak z tym nastawieniem walczyć mimo bardzo trudnych warunków, w jakich funkcjonują nasze szkoły. Zrozumieć dziecko i prowadzić je indywidualną drogą rozwoju — oto zadanie najważniejsze i zarazem najtrudniejsze, jakie musi podjąć każdy nauczyciel.

2. SYTUACJA NAUCZYCIELA W SZKOLE I SPOŁECZEŃSTWIE

Ze względu na wysoką rangę wychowania szkoła jest przedmiotem ostrej krytyki szczególnie wówczas, kiedy występują nasilone ujemne zjawiska życia społecznego. Chętnie wówczas obwinia się szkołę za niskie efekty wychowania, pomijając istotne przyczyny tkwiące w środowisku rodzinnym oraz pozarodzinnym i pozaszkolnym. Wielu nauczycieli rzeczywiście przeżywa swoiste poczucie winy i własnej nieudolności, co wpływa ujemnie na samopoczucie i zachowanie równowagi psychicznej. Przy okazji często porusza się problem „negatywnej selekcji” do zawodu nauczycielskiego, a także wymienia różne ujemne cechy charakteryzujące nauczycieli. Mówi się mianowicie, że nauczyciel manipuluje uczniami, że myśli w sposób fragmentaryczny (nie umie myśleć w sposób syntetyczny), że jest konserwatywny, nazbyt uległy, mało twórczy, łatwo ulega rutynie itp. Słyszac gorzką prawdę o sobie wrażliwy i wartościowy nau-

² Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, s. 79.

³ E. Faure: *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1975, s. 300.

czyciel przeżywa sytuacje deprivacji, ponieważ nie osiągnął swych zamierzonych celów, nie zrealizował swych potrzeb, nie zdobył satysfakcji zawodowej. W dodatku pojawiają się głosy nawołujące do samooczyszczenia się zawodu nauczycielskiego, co pogłębia poczucie winy i permanentny stan niezadowolenia.

Nauczyciele nie mają potrzeby kajać się, „oczyszczać” i przypisywać sobie wszelkich zarzutów, jakie pochopnie uogólnia się na podstawie nie zawsze adekwatnych do rzeczywistości wyników badań czy obserwacji dokonywanych na niewielkich, przypadkowo dobranych populacjach. Niewątpliwie są wśród nich jednostki niedouczzone, słabe intelektualnie, nie zawsze silne moralnie, ale tak jest, niestety, w każdym zawodzie. W każdym, obok pracowników wartościowych, nawet wybitnych znajdzie się część jednostek słabych. Tam, gdzie istnieje możliwość ostrej selekcji pracowników, ten najslabszy element jest eliminowany. W zawodzie nauczycielskim istnieją stałe niedobory kadry wykwalifikowanej i dlatego taka selekcja jest przynajmniej na razie niemożliwa. Możliwe natomiast i konieczne jest stałe podnoszenie na wyższy poziom wiedzy i umiejętności pedagogicznych nauczycieli oraz takie samodoskonalenie, które wzmacnia poczucie kompetencji i własnej wartości.

W dyskusji nad zawodem nauczycielskim niektórzy politycy i publicyści domagają się powrotu do tradycji kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych; starają się uzasadnić, że wymóg wyższego wykształcenia nie jest słuszny. Głosy te budzą poważny niepokój. Wprawdzie z całym uznaniem należy się odnieść do pięcioletnich liceów pedagogicznych, które wykształciły rzesze oddanych dziecku nauczycieli, to jednak nie możemy minimalizować wymagań względem nauczycieli cofając się do sytuacji sprzed trzydziestu lat. Zresztą większość tych nauczycieli, absolwentów szkół pedagogicznych, zdobywała w ogromnym trudzie wykształcenie wyższe na studiach zaocznych. Fakt, że nie każdy, nawet dobry kandydat do nauczania w klasach najmłodszych czy do wychowania przedszkolnego jest zdolny do przedstawienia na odpowiednim poziomie pracy magisterskiej, może znaleźć rozwiązanie w przyznawaniu kwalifikacji po uzyskaniu absolutorium, bez tytułu magistra. Takie prawo nie powinno utrudniać zdobycia pełnego wykształcenia magisterskiego dla wszystkich, którzy przygotowują rozprawę magisterską i złożą dodatkowe egzaminy, co wydłuży studia co najmniej o jeden rok.

W spokojnej, wartościowej i twórczej pracy nauczyciela przeszkadza mu, jak sądzę, brak zaufania względem niego, co znajduje wyraz w ciągłych wizytacjach powodujących sytuacje stresowe o dużym napięciu lękowym. Czego boi się nauczyciel? Ze względu na to, że jego praca zależy w dużym stopniu od reakcji uczniów, obawia się ich zachowania, odpowiedzi, stosunku do stawianych im zadań, nie może przewidzieć, jak wypadną zajęcia prowadzone w obecności osoby z zewnątrz. Przeżywa

niepokój, gdy nie może nauczyć, nie umie poradzić z bezczelnością ucznia lub jego rodziców, nie potrafi odpowiedzieć na podchwytliwe pytanie, zareagować skutecznie na przewinienie wychowanka; boi się też wielu innych sytuacji.

W przypadku niskiej samooceny wszelkie niepowodzenia uczniów przypisuje własnej nieudolności, a przeżywane kompleksy utrudniają jego kontakty nie tylko z uczniami, ale i z dorosłymi. Odwrotnie reagują na niepowodzenia nauczyciele o zawyżonej autoocenie. Doszukują się winy za niskie efekty pracy w uczniach, ich lenistwie, niskim poziomie intelektualnym, w niedbalstwie rodziców itp. W jednym i drugim przypadku samopoczucie związane z rolą zawodową jest złe.

Nauczyciel odczuwa też lęk przed krytyką szkoły, poziomu nauczania i wychowania. Krytyka zagraża wyimaginowanemu, obciążonemu tradycją autorytetowi nauczyciela. W świadomości nauczycieli, a może częściej świadomości kandydatów do tego zawodu, nauczanie i wychowanie młodego pokolenia jawi się jako wyjątkowe posłannictwo wymagające powołania, poświęcenia, a więc i specjalnego szacunku ze strony społeczeństwa. Zresztą, dla podkreślenia tej wyjątkowości, mówi się o stanie nauczycielskim, a nie o zawodzie. Trudno wówczas zrozumieć, że każdy zawód, jeśli potraktować go serio, wymaga poświęcenia, a człowiek oddający się pracy zawodowej z zamiłowaniem, uczciwie i solidnie zasługuje na taki sam szacunek i ma wysoki autorytet podobnie, jak bardzo dobry nauczyciel.

Każdy zawód wymaga innych umiejętności, odmiennych możliwości i predyspozycji psychicznych. Różny jest też stopień trudności tych czynności, które składają się na pracę zawodową, i dlatego nie każdy może być nauczycielem, ale też nie każdy dobrym lekarzem czy dobrym rolnikiem. Sądzę, że czas już na to, aby mówić o zawodzie nauczyciela w sposób trzeźwy, bez roztkliwiania, ale też i bez piętnowania.

Nauczyciel, który wciąż czuje się zagrożony, koncentruje uwagę na sobie, a nie na dziecku, jak to czynić powinien. Wciąż analizuje swoją osobowość, swoją ciężką sytuację i krzywdę społeczną, ponieważ nadal jego pozycja materialna jest niewspółmierna do wykształcenia i obciążeń zawodowych. Istnieje w tych warunkach obawa, że podsycanie samokrytycyzmu nauczyciela i sugerowanie, by traktował swoją pracę jako wyjątkowe posłannictwo, może utrudnić mu akceptację siebie, a jego samowiedza będzie miała niekorzystny wpływ na stosunki interpersonalne.

J. Kozielecki przytacza w swej interesującej pracy o samowiedzy zwerifikowaną tezę C. Rogersa, wedle której człowiek rozumiejący i akceptujący własną osobę lepiej rozumie i aprobuje innych ludzi jako niepowtarzalne jednostki. „Wysoka samoakceptacja, rozumienie i szacunek wobec własnej osoby powodują, że jednostka zaczyna traktować bliż-

nich jako źródło pozytywnych wartości i emocji, jako osoby życzliwe, a nie wrogie. Dlatego też darzy je szacunkiem i miłością”⁴. Autor ten twierdzi, iż chcąc zmienić korzystnie stosunki międzyludzkie, należy najpierw zmienić obraz własnej osoby. I tego właśnie potrzebują nauczyciele. Należy im dopomóc w akceptacji siebie, aby w ten sposób wpływać na ich stosunek do innych, a przede wszystkim do uczniów. Brak akceptacji ucznia wywołuje najwięcej negatywnych zjawisk w stosunku wychowawczym. Gdyby nauczyciel potrafił siebie zaakceptować, wówczas prawdopodobnie uwaga jego koncentrowałaby się na przedmiocie własnych oddziaływań, nie zaś na sobie. W ten sposób uczniowie przestaliby dla niego stanowić jednolitą masę uczniowską, lecz zbiór jednostek tak dalece zróżnicowanych, że nie można osiągnąć pozytywnych wyników bez indywidualnego traktowania każdej z nich.

Pełna indywidualizacja w procesie dydaktyczno-wychowawczym wymaga skupienia uwagi nie na sobie, a na każdym dziecku z osobna. Trzeba rozpoznać jego zdolności i zainteresowania, tempo myślenia, sprawność działania, a także przeżywane przez dziecko osobiste problemy i kłopoty. Wymagania względem każdego ucznia z poszczególnych przedmiotów nauczania muszą być dostosowane do posiadanych przez niego zdolności — nie zawyżone zbyt, ale też stanowczo nie zaniżone. Jest to niezwykle trudny do realizacji postulat, wymaga znacznego uelastycznienia programów nauczania, małych grup uczniowskich i rozluźnienia sztucznego systemu klasowo-lekcyjnego. Jest to możliwe już teraz w małych szkołach o niewielkiej liczbie uczniów, a wręcz niemożliwe w szkołach-gigantach. Jednakże dobry nauczyciel nawet w najtrudniejszych warunkach potrafi zrozumieć dziecko i pomóc mu w pełnym rozwoju osobowości.

3. WYZWALANIE W NAUCZYCIELU TWÓRCZEJ POSTAWY ZAWODOWEJ

Projektowanie zmian w zawodzie nauczycielskim powinno dokonywać się w różnych zakresach. Podnoszenie statusu zawodowego przez regulację uposażeń i tworzenie, w miarę możliwości, optymalnych warunków życia i pracy jest sprawą zasadniczą, ale wymaga poważnych inwestycji, na które na razie nas nie stać. Dlatego pomiję problemy związane z tą dziedziną, koncentrując uwagę na trzech płaszczyznach: a) zespołowego samokształcenia, b) uczestnictwa w kulturze oraz c) twórczej pracy z dziećmi i młodzieżą.

Permanenne samokształcenie jest ściśle związane z pracą nauczycielską, co do tego nie ma żadnych wątpliwości. Stałe podnoszenie na wyższy poziom własnego rozwoju intelektualnego i aktualizowanie wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej wzmacnia poczucie kompetencji i własnej wartości. Indywidualne samokształcenie daje również niezaprzeczalne war-

⁴ J. Kozielecki: Psychologiczna analiza samowiedzy. Warszawa 1981, s. 333 i nast.

tości, ale wymaga wysokiego poziomu samodyscypliny. Natomiast samokształcenie w zespołach koleżeńskich stwarza dodatkowe, ambicjonalne motywy, a jednocześnie umożliwia korzystanie z pomocy innych osób w gromadzeniu, a także interpretowaniu nowych osiągnięć nauki.

Skuteczność zespołowej pracy wymaga spontanicznej decyzji i odpowiedniego doboru członków do wspólnej pracy. Wszelkie urzędowe nakazy w tym względzie są traktowane jako dodatkowy ciężar budzący sprzeciw. Potrzebne są różne formy zachęty i pomocy: pomoc w uzyskiwaniu niezbędnej literatury, stworzenie możliwości prezentowania własnych osiągnięć i przemyśleń na szerszym forum koleżeńskim itp.

Duże znaczenie w kształtowaniu postawy zawodowej nauczyciela ma jego pełne uczestnictwo w kulturze. Bogdan Suchodolski przy różnych okazjach, w licznych swych wypowiedziach podkreśla walory uczestnictwa człowieka w kulturze. Odnosi się to w szczególności do nauczyciela. To on przez osobisty udział w kulturze ma jednocześnie wprowadzać ucznia do tego współuczestnictwa. Jego zamiłowania artystyczne, czytelnicze, amatorska ekspresja w wybranych dziedzinach sztuki, a przede wszystkim wyrobienie estetyczne w największym stopniu wpływają na upodobania kulturalne uczniów.

Nie każde jednak środowisko, w jakim jest zlokalizowana szkoła, stwarza korzystne warunki do udziału nauczyciela i ucznia w życiu kulturalnym. Szczególnie oddalona od większych ośrodków wieś, przy trudnych warunkach komunikacyjnych, zmusza do ograniczeń w tej dziedzinie i wykorzystywania jedynie najłatwiejszych środków przekazu — telewizji oraz książek.

Najwięcej jednak uwagi wymaga trzecia płaszczyzna odnowy zawodu nauczycielskiego — stworzenie warunków do twórczej pracy z dziećmi i młodzieżą. Nie tak nie oglupia nauczycieli i uczniów, jak rutyna i schematyzm, jak powtarzanie każdego roku z tych samych konspektów lekcji za lekcją. Można zauważyć, jak w czasie gromadzenia materiałów do pracy magisterskiej studiujący nauczyciel zdobywa się na twórcze pomysły w realizacji treści nauczania lub w pracy wychowawczej. Prowadząc pracę eksperymentalną pod kierunkiem promotora uzyskuje wysokie wyniki, jest twórczy i ciekawy. Należy żałować, że po uzyskaniu dyplomu nie zawsze decyduje się na dalsze eksperymentowanie, które wymaga specjalnego zezwolenia władz oświatowych i zwykle większego nakładu czasu.

Aby nauczyciel mógł twórczo pracować, muszą być spełnione następujące warunki: uelastycznienie programów nauczania, praca w małych grupach uczniów, zaufanie do nauczyciela, odpowiednie przygotowanie do pracy oraz jego zdolność do twórczego myślenia. Nauczyciel osaczony drobiazgowymi przepisami o wysoce ustrukturyzowanej roli zawodowej nie może być twórczy. Nauczyciel pilnowany przez rozmaitych wizytatorów (na czele z dyrektorem szkoły), czy prowadzi

zajęcia zgodnie ze sporządzonym na początku roku harmonogramem, nie może być oryginalny i twórczy. Jeśli przygotowujemy go do pracy na studiach, gdzie uczy się na pamięć definicji, a nawet tekstów podręczników akademickich, nie nauczy się twórczego podejścia do swej pracy. Pokawałkowana wiedza o dziecku, obowiązkowe zajęcia po 8 godzin dziennie nie pozwalają na zgłębienie i przemyślenie żadnego problemu, bo nie ma czasu na prawdziwe studiowanie.

Twórcza praca wymaga odpowiednio wykształconego myślenia przez ćwiczenia na studiach, następnie wciąż doskonalonego przez stałą pracę nad sobą w atmosferze spokoju i czasu, na „twórczą beczynność”, o której pisał Władysław Dawid. Nauczyciel powinien mieć czas na refleksje, na pracę koncepcyjną i na lekturę. Poważnym utrudnieniem w pracy nauczyciela w naszym kraju jest brak w szkole służb pomocniczych. Obecnie, w okresie przeprowadzania reformy gospodarczej, słusznie poświęca się wiele uwagi usprawnieniom w organizacji pracy, co wpływa niewątpliwie na jej wydajność. W okresie wdrażania nieudanej reformy szkolnej pominięto organizację pracy nauczyciela. W dalszym ciągu miał być dobry do wszystkiego. Wprawdzie wprowadzono do niektórych szkół pedagogów szkolnych, ale jeden pedagog na tysiąc uczniów w wieku od 6 do 14 lat niczego jeszcze nie może usprawnić. Brak asystentów społecznych do diagnozowania środowiska życia dzieci i młodzieży, instruktorów do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, psychologów do badania zdolności i różnic indywidualnych u dzieci oraz redukatorów do prowadzenia zajęć korekcyjnych i wyrównawczych zmusza nauczyciela do prowadzenia różnorodnej pracy, do której nie jest ani przygotowany, ani też nie ma na nią odpowiedniego czasu. Dlatego wciąż jest z siebie niezadowolony, ponieważ nie jest w stanie, nie może, nie umie, nie ma czasu, aby wywiązać się z nadmiaru obowiązków.

Sytuację nauczyciela i jego rolę zawodową rozpatruje się z różnego punktu widzenia i w związku z tym formułowane są różne powinności oraz wymagania. Patrząc na nauczyciela przez pryzmat jego osobowości stawia się pytanie — jakim jest, a jakim być powinien, jakimi cechami powinien wyróżniać się spośród innych ludzi. Ma być „spolegliwym opiekunem”, człowiekiem mądrym, twórczym, uczciwym itp. Natomiast spojrzenie na nauczyciela poprzez obserwację jego działania, jego pracy kieruje uwagę nie na osobę, a na wyniki, jakie osiąga pracując z uczniami. To drugie spojrzenie wydaje się bardziej konstruktywne i sensowne. Nie można wtłoczyć nauczyciela w apriorycznie skonstruowany model. Nawet empirycznie ustalony model, na drodze analizy osobowości wybitnych nauczycieli, może okazać się nieprzydatny do silnych indywidualności, do ludzi, którzy są inni i nie pasuje do nich żaden schemat.

Można też w nauce o nauczycielu badać jego postawę zawodową przez pryzmat stosunku do dziecka — na ile potrafi kierować jego rozwojem, czy umie zrozumieć jego osobiste problemy, jego osiągnięcia, braki, prze-

żywane niepokoje. Nauczyciel skoncentrowany na uczniu jest najlepszym wychowawcą, choć może nie umie jednocześnie po mistrzowsku uczyć. Daje on przede wszystkim uczniowi bezpieczne oparcie i wiarę, że może na niego zawsze liczyć, bo nie opuści w potrzebie. Wymaga od uczniów, ale potrafi im pomóc i zrozumieć. Nie wypada takiemu nauczycielowi robić przykrości, trzeba uczyć się, by nie zawieść jego nadziei.

Nasza pedagogia zbyt jednostronnie ujmuje nauczyciela, zbyt łatwo uogólnia bardzo zróżnicowane sprawy. Janusz Korczak marzył kiedyś o wielkiej syntezie dziecka, którego nauka dawniej, a i obecnie nie potrafi zrozumieć w całej pełni, biorąc pod uwagę każdorazowo inny aspekt jego życia lub osobowości. Podobnie można marzyć o wielkiej syntezie nauczyciela, co wymaga niewątpliwie wnikliwych, interdyscyplinarnych dociekań i badań. Taka synteza byłaby ogromnie przydatna zarówno w kształceniu nauczycieli, jak też w twórczym kształtowaniu przez nich własnej roli zawodowej.

U PODSTAW NIEPOWODZEŃ DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYCH I ODNOWY SZKOŁY POLSKIEJ

Stoimy obecnie u progu nowej fazy przeobrażania się ogólnego charakteru i kierunku nauczania i wychowania w szkole polskiej. Jest to z kolei już czwarta taka faza. Pierwsza obejmowała okres od roku 1919 (Sejm Nauczycielski) do wybuchu II wojny światowej, za początek drugiej można przyjąć Zjazd Oświatowy w Łodzi w roku 1945, początku trzeciej można się dopatrywać w roku 1957. Obecnie wyraźnie wchodziemy w czwartą fazę.

Pierwsza faza (okres międzywojenny) daje się określić jako faza górowania psychologizmu, druga jako faza technizacji pedagogicznej, trzecia zaś jako faza wzmożonej ekonomizacji nauczania i wychowania¹.

Po roku 1957 pedagogika szkolna zarzuciła technicystyczne pojmowanie wychowania. Niezadowolenie z dotychczasowej efektywności nauczania i wychowania oraz „nieopłacalność produkcyjna” szkoły skierowały problematykę pedagogiczną na grunt zagadnień ekonomicznych. W ten sposób wzięła początek nowa faza działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły polskiej. Ten nowy jej kierunek można by określić jako ekonomizację nauczania i wychowania.

Przez ekonomizację rozumiemy pojmowanie usprawniania procesu nauczania i wychowania na wzór ekonomiki. Zasadnicze właściwości i prawa ekonomiki są przenoszone na pojmowanie pedagogicznej pracy szkoły.

Wszelka ekonomika musi uwzględniać trzy zasadnicze momenty:

- (1) czas potrzebny na wykonanie pracy — im krótszy, tym lepiej;
- (2) technikę pracy — im mniejszy wysiłek i im większe ułatwienia, tym lepiej;
- (3) charakter i wartość dzieła pracy — im bardziej funkcjonalne i im bardziej potrzebne, tym lepiej.

Związek tych trzech momentów daje w rezultacie pewne swoiste cechy naszej pracy, które coraz wyraźniej dają się zauważyć w dziedzinie procesu nauczania i wychowania. Cechy te są następujące:

- (1) Prześciganie się w skracaniu czasu przeznaczanego na intencjonalne nauczanie i wychowanie.
- (2) Nowatorstwo w wynajdowaniu środków zmniejszania wysiłku nauczyciela i ucznia oraz państwa w procesie wychowania.
- (3) Poszukiwanie jak najprostszego i jak najbardziej funkcjonalnego modelu absolwenta, adekwatnie przystającego do zadań i potrzeb współczesnego życia i społeczeństwa.

¹ W sprawie charakterystyki fazy pierwszej i drugiej zob.: K. Sońnicki: *Problemy odnowy szkoły polskiej. Kwartalnik Pedagogiczny* 1957, nr 4.

(1) Tendencja skracania czasu przeznaczanego na intencjonalne wychowanie może przybierać różne formy i stopnie. Może ono być skromne i ograniczone, kiedy czas jest wyznaczony programem nauczania i wychowania, możliwościami „wychowalności i wykształcalności” ucznia oraz wymaganiami wynikającymi z natury procesu nauczania i wychowania, a więc wtedy, kiedy czas jest kategorią pochodną w stosunku do pojęć i praw dydaktyki czy teorii wychowania.

Skracanie czasu przeznaczanego na wychowanie może mieć już znaczącą rolę, kiedy obok wyznaczania czasu pracy przez jego dostosowanie do tych trzech zmiennych staramy się go zmniejszyć przez ograniczenie i redukcję programu nauczania i wychowania. Staje się ono skrajne, gdy czas decyduje nie tylko o programie i celach, ale także o charakterze procesu nauczania i wychowania. W takiej sytuacji już nie tyle prawa i pojęcia pedagogiki określają sposób rozumienia procesu edukacyjnego, ale odwrotnie — czas, jakim dysponujemy, określa i wyznacza jego kierunek i charakter. W trzeciej fazie działalności naszej szkoły skłanialiśmy się coraz bardziej właśnie do takiej skrajnej postaci redukcji czasu przeznaczanego na intencjonalne wychowanie.

Procesowi rozszerzania programu nauczania towarzyszył w minionej fazie proces postępującego skracania i upraszczania procesu nauczania i uczenia się. Szkoła popadała w wulgarny tradycjonalizm herbartowski lub w wynaturzony progresywizm pragmatystyczny i pajdocentryczny. Uczenie się jako poznawanie rzeczywistości, oparte na rzetelnym kontakcie ucznia z nową wiedzą, na jej wszechstronnym opracowaniu, dynamicznym utrwalaniu i wielokierunkowym stosowaniu — nie miało i nie mogło mieć miejsca. Praca szkoły sprowadzała się tylko do dwóch ogniw: od stadium żywego spostrzegania do stadium abstrakcji albo od stadium abstrakcji (hipotezy) do stadium sprawdzania i stosowania. Pierwszy przypadek opiera się na tezie, że wystarczy znać teorię, aby umieć stosować ją w działaniu. Nie trzeba więc tej wiedzy opracowywać, utrzymywać, uczyć jej wykorzystywania dla celów teoretycznych i praktycznych. W ten sposób „zyskujemy” na czasie. Drugi przypadek z kolei opiera się na tezie, że ucząc się przez działanie, nie musimy już utrzymywać poznanych treści ani uczyć się ich stosowania, skoro stosowanie i sprawdzanie jest treścią działania. I znów „korzystamy” na czasie. Żaden z tych sposobów uczenia się nie obejmuje jednak całego procesu poznania. Brak w nich przede wszystkim ogniva łączącego naukę z działaniem. Tymczasem praca nad przejściem od teorii do praktyki i nad kształtowaniem umiejętności przekształcania wiedzy naukowej w wiedzę praktyczną jest centralnym zadaniem nauczania. Tego uczeń nie może się nauczyć samodzielnie, to musi zrobić właśnie szkoła. Wypada w tym miejscu dodać, że proces wyrabiania umiejętności przekształcania treści nauki w treści norm działania odbywa się „z natury” bardzo powoli i jest procesem wysoce złożonym. Trudności w intencjonalnym uczeniu dokonywania

takiej transformacji potęguje fakt, że szkoła jest zobowiązana do łączenia tego procesu z wychowaniem. Tak więc wyścig z czasem zmuszał szkołę do niezajmowania się tym zagadnieniem, przez co proces nauczania był fragmentaryczny oraz tracił charakter nauczania wychowującego.

Drugim źródłem uzyskiwania oszczędności w czasie jest układ treści w programach szkolnych i na lekcjach. Coraz śmieiej rezygnuje się z układów cyklicznych na rzecz układów liniowych. Zjawisko to występuje szczególnie wyraźnie w budowie lekcji, ale także w nowych propozycjach programowych (programy nauczania dla szkoły 10-letniej, gdzie 10=12).

W układzie cyklicznym treści nauki są rozłożone na kilka zamkniętych zbiorów wiadomości tak, że we wszystkich cyklach występują zasadniczo prawie jednakowe treści podstawowe, które w cyklach wyższych są opracowywane coraz dokładniej i głębiej. Cykl początkowy jest jeszcze daleki od pełnej treści przewidywanej w szkole dla danego przedmiotu nauczania: zawiera on jedynie treści najważniejsze, które w następnych cyklach są przedstawiane coraz głębiej i wszechstronniej, uzupełniane i wiązane pełniejszymi stosunkami logicznymi i przyczynowymi. Takie opracowanie treści nauczania, uzupełnianie ich ilościowo i jakościowo nowymi, wielorakie łączenie ich ze sobą sprawia, że proces uczenia się jest ułatwiony. Układ cykliczny ma jednak — ze stanowiska ekonomicznego — pewien „mankament”: znacznie wydłuża czas nauki, a przez to zwiększa koszty kształcenia.

Wtedy, gdy czas jest wartością priorytetową, zmniejsza się ilość cykli np. do dwóch lub wręcz zastępuje układ cykliczny układem liniowym. Jest to układ przedstawiający łańcuch treści często tak ułożony, że ogniwo poprzednie jest podstawą dla ogniwa następnego. Układ ten prowadzi do coraz to nowych treści w toku postępującym. Taki program stawia uczącemu się duże wymagania, wszystkie treści są tu bowiem traktowane jako jednakowo ważne i żadna z nich nie może być pominięta. Absencja ucznia w szkole lub promocja do następnej klasy z niepełnymi wiadomościami z klas poprzednich uniemożliwia nadrobienie braków i uzupełnienie nie opanowanych wiadomości. Ujemnym skutkiem nauki takim postępującym ma zapobiec zastąpienie nauczania konwencjonalnego zindywidualizowanym nauczaniem programowanym. Ale takie nauczanie wymaga dużych nakładów i jest bardzo kosztowne.

Zwolennicy maksymalnych wymagań powołują się na obserwowaną w ostatnich latach akcelerację ontogenezy młodzieży współczesnej. Według tej hipotezy dzieci i młodzież rozwijają się intelektualnie dzisiaj szybciej niż dawniej, w związku z czym są w stanie sprostać nie tylko zwiększonym wymaganiom programowym, ale także o wiele wcześniej niż ich rówieśnicy z pokolenia poprzedniego mogą podejmować systematyczną naukę w szkole oraz w o wiele krótszym czasie ją opanować. Hipoteza o wzrastających możliwościach rozwojowych dzieci i młodzieży

została przyjęta z entuzjazmem przez reformatorów programów i szkoły polskiej. Pasowała do „propagandy sukcesu” i usprawiedliwiała wybitnie niepedagogiczny kierunek reformy, wyznaczony ekonomizmem nauczania i wychowania.

Tendencja do skracania czasu uczenia się przejawia się ostatnio także w zastępowaniu układów liniowych układami strukturalnymi. Uczenie się struktur ma „ruchem windy” wzniesić ucznia w krótkim czasie na najwyższe piętra wiedzy i nauki. Ma go od razu wprowadzić w strukturę nauki, tj. w podstawowe pojęcia i prawa jako naczelną ideę nauki². W ten sposób program nauczania można by przepracować i opanować w bardzo krótkim czasie, krótszym niż w toku liniowo-logicznym. Wprowadzanie ucznia w gotowe struktury nie daje jednak pożądanych rezultatów. Skłania do mechanicznego, pamięciowego opanowywania gotowych schematów, których uczeń nie rozumie i rozumieć nie może. Uczenie się strukturalne musi być bowiem procesem tworzenia struktur, od najprostszych do coraz bardziej złożonych. Do tego jednak potrzebne jest określone quantum czasu, w związku z czym tylko nieprawdłowo stosowana teoria strukturalnego nauczania, nastawiona na uczenie gotowych struktur, może być źródłem „oszczędności” w czasie przeznaczonym na intencjonalne kształcenie.

Trzecim źródłem skracania czasu edukacji jest uzależnienie typu uczenia się od indywidualnej wykształcalności ucznia. Zajmując się przede wszystkim uczniami zdolnymi, zyskuje się oczywiście na czasie, przy czym zaniedbywanie uczniów „przeciętnych” i „słabych” nie może powodować niepokoju moralnego, bo próby wywyższenia ich wykształcenia na wyższy poziom są — w myśl doświadczeń ekonomizmu pedagogicznego — daremne i nieopłacalne. Pewną odmianą tak rozumianego skracania czasu jest możliwie wczesne nauczanie profilowane, a dla uczniów mniej zdolnych — uzawodowienie kształcenia ogólnego. Dostosowywanie programów nauczania do typu uzdolnień i rodzaju zainteresowań ucznia ma przeciwdziałać niepowodzeniom dydaktycznym i umożliwiać szybsze tempo uczenia się. W efekcie końcowym zyskuje się na czasie, a szkoła staje się mniej kosztowna i bardziej opłacalna. Jak nietrudno zauważyć, nie ma tu racji bytu maksymalne bogactwo treściami naukowymi i wartościami kulturowymi, wszystkich bez wyjątku uczniów i bez względu na to, ile czasu trwałoby intencjonalne kształcenie każdego z nich. Czas jest tu wartością nadrzędną w stosunku do wartości humanistycznych konkretnej jednostki i jej osobowości. Ekonomizm pozostaje więc w wyraźnej sprzeczności z celami wychowania i prawami procesu rozwojowego człowieka. Tymczasem — jak wiemy — aksjologiczne składniki osobowości ucznia (jego cechy kierunkowe) kształtują się w toku mozolnej i długotrwałej pracy nauczyciela i ucznia. Dlatego

² Por. J. S. Bruner: *Proces kształcenia*. Warszawa 1964, PWN.

skracanie czasu kształcenia przez dostosowywanie programu nauczania do naturalnych i indywidualnych zainteresowań ucznia jest wielce szkodliwe dla jego wszechstronnego rozwoju.

Kształcenie młodzieży pod dyktando jej naturalnych zainteresowań prowadzi do instrumentalnych postaw wobec nauki, kultury i samego życia. Urok produkcji technicznej powoduje, że młodzież dostrzega jedynie wartości utylitarne i ważność tych nauk, które prowadzą do zawodów technicznych, tj. tych, w których leży źródło łatwiejszego życia i przez które wiedzie droga do własnego dobrobytu, osobistej majątności materialnej. Są to przede wszystkim nauki matematyczno-przyrodnicze, w których ceni się to, co „praktycznie jest ważne”, a więc to, co posiada wartość użytkową „tu i teraz”. Cała teoretyczna struktura wiedzy i badań naukowych wydaje się tej młodzieży nieinteresująca i zbyteczna³. Profil przyrodniczo-techniczny wybiera zarówno młodzież zdolna, jak i młodzież, której możliwości umysłu i charakteru są niewystarczające dla wybrania tych zawodów. Decyduje przesadna nadzieja na wysokie zarobki i chęć obrony przed bezrobociem.

Podobnie ma się rzecz z humanistycznym profilem kształcenia. Wybiera go przede wszystkim ta młodzież, która swoje plany życiowe wiąże z zawodem urzędnika lub pracownika socjalnego. Jest to w większości młodzież średnio lub mało zdolna. W naukach humanistycznych i społecznych ceni przede wszystkim tę wiedzę, która posiada wartość użytkową i pragmatyczną. Nie rozumie, że nauka ma wartość poznawczą i społeczną. Nie dostrzega, że utylitarystyczna wartość wiedzy leży nie tyle w dobrach, które ona może przynieść jednostce, ile w dobrach, które przynosi całemu społeczeństwu. Trzeba z naciskiem stwierdzić, że bezinteresowność poznawcza i „uitylitarystyczny” kształtują się powoli, w toku mozolnej i długotrwałej pracy, otwierającej ucznia szeroko na treści nauki i wartości kultury, poza wąskie granice jego naturalnych zainteresowań i instrumentalnych wartościowań. Program nauczania dostosowywany do naturalnych zainteresowań ucznia jest programem mało kształcącym, nie realizującym społecznej istoty wychowania i nie rozwijającym humanistycznej istoty człowieka. Jeśli dodamy, że kształcenie jest realizowane w wyrwywkowym i niepełnym procesie oraz w czasie zbyt krótkim dla dogłębnego opanowania jego treści, uzyskamy doprawdy bardzo nieciekawą obraz pedagogicznej pracy szkoły i jej wyników.

(2) Drugą cechą fazy ekonomizmu w działalności szkoły polskiej jest prześciganie się w wynajdywaniu środków zmniejszania wysiłku i trudu, jaki trzeba włożyć w proces wychowania. Jest to zagadnienie technicznego ułatwiania pedagogicznej pracy szkoły.

³ Prawo obywatelstwa zdobywa sobie potoczne rozumienie teorii oraz ostre przeciwstawianie jej praktyce. Por. w tej sprawie: P. Szlompka: Teoria i wyjaśnienie. Warszawa 1974, PWN.

Ułatwienie techniczne w edukacji może przybierać różne postaci i stopnie. Może ono być skromne i ograniczone, kiedy technika wspomaga stosowane w edukacji środki nauczania i wychowania, ale nie wyznacza tych środków. Rola ułatwień technicznych może być jednak tak wielka i tak ważna, że technika decyduje faktycznie zarówno o środkach, jak i o celach wychowania. Ułatwienie techniczne jest wtedy traktowane jako szczyt unowocześnionego wychowania i jako wskaźnik jego postępu, a nawet naukowości. Pojęcia techniczne i względy ekonomiczne wprowadzone do myślenia pedagogicznego nakazują uważać za środki nauczania i wychowania tylko te przedmioty, które są produktem najnowszej i zautomatyzowanej techniki. Wszystko inne nie podpada pod to pojęcie. Ale waga ekonomizmu technicznego może być jeszcze wyższa. Wystąpi to wówczas, gdy dla posiadanych środków dobierać będziemy takie cele, aby można było te środki demonstrować i wykorzystywać w pracy szkoły. Do tego dąży wielki przemysł, szukający nowych rynków i możliwości zbytu dla swoich produktów. Wprowadza je na rynek i tym samym kreuje popyt na najnowocześniejsze środki techniczne i elektroniczne dla potrzeb kształcenia. Wysoka cena tych przedmiotów i ich niska często wartość naukowo-poznawcza nie stoi w żadnym związku z ich użytecznością dydaktyczno-wychowawczą i pedagogicznymi celami wychowania. Często idzie po prostu o merkantylne cele, o kreowanie popytu na te przedmioty wśród młodzieży, a przez młodzież — u dorosłego społeczeństwa.⁴ W takiej sytuacji nie cele wyznaczają środki, lecz środki determinują cele. W taki oto sposób technika i ekonomizm wypierają teleologię wychowania i pedagogikę ideałów. Przejawy tej tendencji dają się też zauważyć w niektórych momentach pracy naszych szkół.

Ideę technicznego ułatwienia w wychowaniu realizują nowoczesne środki nauczania. Z tymi środkami wiąże się nadzieje zastąpienia w przyszłości nauczyciela żywego „nauczycielem-robotem”.⁵ Skonstruowanie takiego nauczyciela jest ideałem, do którego zmierza pedagogika techno-

⁴ Por.: J. Lisowski: Edukacja w rękach futurologów. *Życie i Nowoczesność* 1978, nr 234—235.

⁵ Za ilustrację tych nadziei niech posłuży następujący fragment, wyjęty z *Życia Szkoły* 1964, nr 9, s. 9: „Oto uczeń siedzi w swojej kabinie, przed nim coś jakby telewizor. Uczeń naciska guziczek, telewizor się włącza i na ekraniku ukazuje się zadanie. Uczeń nagrywa do mikrofonu odpowiedź, na ścianie telewizora obok ekraniku rozbłyska zielone światło. Odpowiedź była dobra, można przejść do następnej sekwencji, która oto wypływa na ekranik. Albo rozbłyska sygnał czerwony: znak, że odpowiedź była fałszywa. Z głośnika rozbrzmiewa głos programisty wyjaśniający przyczyny błędu, włącza się rzutnik przeźroczy i na ekraniku ukazuje się seria kadrów. Snujmy dalej nić naszych marzeń. Oto nauczyciel: siedzi na swym podwyższeniu przed pulpitem sterowniczym. Przed nim na sali (prawdopodobnie przyziemniejszej) szereg stanowisk pracy jego uczniów. Jest cicho, słychać tylko przytłumiony szmer pracujących przyrządów i głosów uczniowskich z ich izolowanych kabin. Nauczyciel wkłada słuchawki, włącza się do poszczególnych kabin, słucha, poprawia, rozprasza wątpliwości, stwarza dobrą atmosferę spokojnej pracy”.

logiczna i inżynieria pedagogiczna (zanika pedeutologia). Sztuczny nauczyciel mógłby wykonywać najważniejsze czynności pedagogiczne, sprowadzając do minimum pracę nauczyciela osobowego. Stąd przywiązywanie dużego znaczenia do takich urządzeń, jak: informatory, egzaminatory, repetytory, trenery, maszyny adaptacyjne itp. Duch ekonomizmu technicznego wkroczył do szkoły (co nie znaczy, że szkoły są wyposażone we wszystkie te środki) i poddał w wątpliwość wartość tradycyjnych środków nauczania i wychowania. Zrodził przekonanie, że przyczyną niskich efektów pracy szkoły jest jej niedostateczne wyposażenie w maszyny do nauczania i wychowania, a ich brak powoduje występowanie różnych nieprawidłowości w pracy szkoły. Z tego powodu nie prowadzi się np. systematycznego badania podłoża psychicznego dzieci i młodzieży, nie sprawdza się na bieżąco wyników nauczania i wychowania, nie prowadzi się ćwiczeń w stosowaniu uogólnień itd. Duch ekonomizmu technicznego odwrócił działalność szkoły od pracy nad przekształcaniem umysłu i charakteru uczniów przy pomocy wartości i powinności. A przecież treści nauki, powinności i wartości stanowią o istocie środków nauczania i wychowania.⁶ Bez nich techniczne środki oddziaływać, choćby najbardziej funkcjonalne i ekonomiczne, są puste i bezwartościowe.

Duch ekonomizmu technicznego prowadzi do pojmowania nauczyciela na wzór „rzeczy”. Widzi w nim „maszynę” do spełniania określonych funkcji, narzędzie, które mamy prawo użyć, do czego tylko chcemy, a w miarę potrzeby przerobić je na inne. W takiej sytuacji nauczyciel przestaje być osobą i człowiekiem z zespołem cech indywidualnych i specyficznie ludzkich. Rozpatrywanie nauczyciela w kategoriach funkcji jest niedostrzeganiem w nim jego osobowości i indywidualności jako najistotniejszych składników środków nauczania i wychowania.

Idea ekonomizacji pracy nauczyciela prowadzi też do dyferencjacji i specjalizacji jego zadań i funkcji w nauczaniu i wychowaniu. Aby zekonomizować pracę nauczyciela, mówi się nie tylko o specjalistach przedmiotowych, ale także o takich specjalistach, jak: instruktor zajęć pozalekcyjnych, psycholog szkolny, asystent społeczny, laborant, teledydaktyk, pedagog medialny, testolog, docymolog, korektor prac uczniowskich, programista itd. Specjalizacja stwarza nowe problemy i trudności. Zbyt daleko posunięta, grozi dysfunkcjonalnością w działalności i pracy szkoły jako systemu. Zjawiska te dają o sobie znać coraz wyraźniej w dużych szkołach i w systemie oświatowym jako całości. Procesowi dyferencjacji funkcji nie towarzyszy proces ich integracji, a szkoła i wychowanie stają się wskutek tego coraz bardziej rozharmonizowane. W ten sposób przypadek i sprzeczność wypierają intencjonalność i jednolitość wychowania. Jest to nie tylko proces rozkładu instytucji szkoły, ale także — co jest wysoce niepokojące — samego procesu wychowania.

⁶ K. Sośnicki: Teoria środków wychowania. Warszawa 1973.

Konsekwencją ekonomizmu technicznego jest także tworzenie przesadnie dużych szkół, szkół gigantów. Argumentuje się, że takie szkoły są bardziej ekonomiczne: mogą być wyposażone w najnowocześniejsze środki nauczania i wychowania oraz mogą zatrudniać najwyżej wykwalifikowanych nauczycieli wszystkich specjalności. Wszak tym wyższe są wyniki wychowania, im więcej jest nowoczesnych środków dydaktyczno-wychowawczych w szkole i im więcej ma ona dla poszczególnych przedmiotów i zadań wysoko kwalifikowanych specjalistów. Klasy są wskutek tego bardzo liczebne (od 30 do 40 uczniów), a nauka z powodu niewystarczającej ilości izb lekcyjnych musi odbywać się na zmiany (niezwykle są to trzy zmiany). Poszczególne oddziały uczniów nie posiadają na stałe jakiejś jednej izby dla siebie, za którą mogliby odpowiadać i w której mogliby organizować warunki własnego życia, nauki i pracy w szkole. Uczniowie są zmuszeni do ustawicznej wędrówki w obrębie szkoły, od klasopracowni do klasopracowni, gdzie — jak przy poszczególnych stanowiskach taśmy fabrycznej — już na nich jako na przedmiot pracy czekają nauczyciele — podmioty i środki obróbki taśmowej. W takiej szkole nie ma elementarnych warunków do pracy i wypoczynku między zajęciami, a wychowanie traci znamiona procesu intencjonalnego i efektywnego. Taka szkoła to nie tyle ośrodek grup społecznych, ile siedlisko tłumy, zbiorowiska uczniów i nauczycieli. Rządzą nią przypadkowe prawa psychologii i socjologii tłumy, a nie pedagogiczne prawa wartości i powinności. Uczeń jest anonimowy. Nauczyciel jest „rzeczą” i manipulatorem niezrozumiałej „organizacji” z zaskakującymi zdarzeniami. Uczenie się w takiej szkole jest wykonywaniem przez uczniów zaprogramowanych funkcji: od godz. t_1 do t_2 w miejscu m_1 wykonują funkcję F_1 , a następnie w czasie t_2 do t_3 w miejscu m_2 funkcję F_2 itd.

W dużych szkołach nauczanie i wychowanie ulega urzeczowieniu i zinstytucjonalizowaniu niekiedy tak daleko, że zatracą się w nich prawie zupełnie rola jednostki. Nie mówi się np. o dyrektorze szkoły, ale o dyrekcji jako instytucji (a więc o funkcjach), nieważny jest pan X, Y, ale „rada”, „komisja” czy „kolegium”. Szkoła staje się bezosobowa. Jej istotę stanowią „układy mechanizmów” działania i współdziałania ludzi. Poczynania poszczególnych jednostek trudno tu uznać za wynik ich własnych decyzji. Nie ma tu miejsca na osobowość, indywidualność i człowieczeństwo konkretnego nauczyciela, nie ma też miejsca na indywidualną odpowiedzialność. To przecież „Rada Pedagogiczna postanowiła, że...”, to „Komisja ustaliła, że...”, to „Maszyna egzaminacyjna wystawiła ocenę”, to przecież telewizja czy film przekazały taką, a nie inną informację o świecie itd.

Skoro proces wychowania odbywający się w szkole uznamy za rezultat funkcjonujących w niej mechanizmów o znikomym pierwiastku naprawdę ludzkim, to trudno mieć przy tym wyjątkowy szacunek dla szkoły. Szacunkiem obdarzamy ludzi, osoby, a nie rzeczy czy „funkcje”. Brak

szacunku dla nauczyciela i wychowawcy świadczy o zanikaniu wychowania aksjologicznego i refleksyjnego oraz o instytucjonalizowaniu się pracy pedagogicznej szkoły. Zjawisko to występuje szczególnie ostro i wyraźnie w dużych szkołach.

(3) Trzecią wreszcie cechą działalności szkoły polskiej ostatniego okresu było dążenie do programowania możliwie jak najprostszego i jak najbardziej funkcjonalnego absolwenta, adekwatnie przystającego do zadań i potrzeb współczesnego życia i społeczeństwa. Obraz absolwenta jest tu konstruowany z pozycji ról i funkcji, jakie będzie musiał w przyszłości wykonywać. Są to przede wszystkim role i funkcje zawodowe i społeczne. Mówiąc o funkcjach, rozumie się je jako czynności i skutki. Idzie bowiem o to, by przygotować człowieka do wykonywania pewnego repertuaru ról, których pełnienie ma powodować określone skutki. Z dwóch modeli ten jest uważany za lepszy, który jest bardziej funkcjonalny lub — jeśli są one jednakowo funkcjonalne — lepszy jest ten, którego „produkcja” w szkole jest mniej kosztowna. Ekonomizm, który wkroczył na teren modelologii pedagogicznej, wyeliminował teleologię z pedagogiki, a więc i ustanawianie ideałów wychowania. Ekonomizm traktuje wychowanka jak „rzecz”, a osobowość utożsamia z funkcjami (rolami) zawodowymi i społecznymi człowieka. Za istotne i wartościowe uznaje te funkcje, które — ze stanowiska zawodowego, społecznego i państwowego — są korzystne i pożyteczne. Wszystkie inne są uważane za szkodliwe lub po prostu za niepotrzebne. W ten sposób człowiek jako „synteza funkcji” i „wiązka ról” przestał już być człowiekiem, a stał się „narzędziem”, którym się steruje i które się wyrzuca, gdy jest uszkodzone czy przestarzałe, lub przerabia w miarę potrzeby na inne. Człowiek jako istota funkcjonalna ma być tak wychowany, aby był z niego pożytek. Cena absolwenta zależy od aktualnego nań popytu i podaży na rynku zawodowych, społecznych i państwowych potrzeb; przestaje być wartością samą w sobie, której najistotniejszą treścią jest człowieczeństwo. Ideałem absolwenta jest więc człowiek sprawnie i bezbłędnie funkcjonujący, „manipulowalny” i zdolny do współdziałania w manipulowaniu innymi. W takim rozumieniu modelu przygotowanie człowieka np. do pracy i określonego zawodu jest więc równoznaczne z przygotowaniem ucznia do wypełniania pewnego zespołu funkcji, przy czym funkcje te — z punktu widzenia procesu pracy zawodowej — mają wybitnie instrumentalny charakter. Tymczasem praca to nie tylko proces produkcji dóbr materialnych, ale także specyficznie ludzki sposób przekształcania świata i samego człowieka.

Funkcjonalny model absolwenta nie jest wystarczający dla określenia celów wychowania. Cele wyrażone w terminach funkcji i ról są pozbawione głębokich wartości humanistycznych i są konstruowane poza aksjologicznym ideałem wychowania. Ekonomizm w tej dziedzinie to prosta

droga do wychowania takiego człowieka, który gotów będzie czynić z życia jedynie „środek do życia”, instrumentalnie traktować siebie i innych.

*

Nowa faza działalności naszej szkoły nie powinna odchodzić od ideałów i wartości humanistycznych socjalizmu. Brak określonego ideału musi prowadzić ostatecznie do wychowania bez treści i bez wartości, a w konsekwencji do rozluźnienia więzi społecznych. Trzeba pamiętać, że od czasu odzyskania niepodległości nie przezwyciężyliśmy dotąd jeszcze wszystkich trudności, które stoją na drodze zwartej jedności narodu. Nie zdołaliśmy jej stworzyć w okresie międzywojennym ani w warunkach Polski Ludowej. Proces jednoczenia się społeczeństwa polskiego po I wojnie hamowała w naszych szkołach m.in. psychologizująca pedagogika zachodnia ze swoją bezświatopoglądowością. Wychowanie państwowe, realizowane w polskich szkołach w latach trzydziestych, było ze względu na swoją beztreściowość wychowaniem pozornym. Po II wojnie światowej oparliśmy proces wiązania narodu na zasadach demokracji socjalistycznej i na idei światopoglądu naukowego. Idei tych także nie zdołaliśmy dotąd uczynić rzeczywistą treścią pracy szkoły i wychowania. Do roku 1957 niweczyła je technizacja i produktywizacja nauczania i wychowania, po roku 1957 zastąpił je ekononizm pedagogiczny, który ze szkoły polskiej niemal do końca wyparł wychowanie dla demokracji i światopoglądu. Idea negatywnej wolności, a więc wolności od obowiązku i moralnej odpowiedzialności, rozkład poczucia godności własnej i nie-szanowanie godności cudzej oraz instrumentalny stosunek do nauki — wzięły górę nad wychowaniem dla demokracji i naukowego poglądu na świat. Czynniki te prowadziły do wychowania bezideowego i w konsekwencji do jeszcze większego rozluźnienia więzi społecznych, czego przykładem może być „próżnia socjologiczna” między mikro- i makrostrukturami społeczeństwa polskiego.

Mając na względzie ideę jedności narodu, ideał społeczeństwa bezklasowego oraz ideał rozwijającej się wszechstronnie jednostki ludzkiej, byłoby błędem wracać do zachodniej pedagogiki psychologicznej z jej indyferentyzmem światopoglądowym, byłoby też błędem wracać do technizacji i produktywizacji wychowania fazy przedostatniej z jej frazesowym ideologizmem i fasadowością (czego skutki zdemaskował „Październik” i potwierdził okres popaździernikowy), ale byłoby też grubym błędem wskrzeszać ekonomizację i merkantylizację wychowania ostatniej fazy z jej bezideowością i utylitarystyczną konsumpcyjnością. Skutki powstałe za sprawą takiej „strategii” wychowania aż nadto przemawiają przeciwko takiemu powrotowi.

W imię prawa młodego pokolenia do prawdziwie humanistycznego wychowania i prawa narodu do suwerennego trwania szkoła polska musi

nie tylko naprawić popełnione w przeszłości błędy, ale także — i to przede wszystkim — przeorientować treść i formę wychowania.

Pod względem treści musi to być szkoła wyraziście światopoglądowa, a zarazem otwarta na rzetelną naukę i prawdziwą wiedzę (nie koniunkturalną, wychowawczo nie fałszowaną i nie cenzurowaną). Musi to być wiedza głosząca prawdę o całym świecie oraz wiedza o całym życiu człowieka wczoraj, dziś i — zwłaszcza — jutro, wiedza nie tylko jakiejś jednej klasy czy warstwy i wiedza nie tylko o wybranych zakresach tego życia. Musi to być ponadto szkoła wykuwania twardych charakterów, opartych na idei wolności, poczuciu godności własnej i poszanowaniu godności innych, a także — i to przede wszystkim — szkoła obowiązku i moralnej odpowiedzialności za wykonanie tego obowiązku. W zadaniach tej szkoły winny być zawarte najgłębsze wartości socjalizmu, a więc m.in. idea naukowego światopoglądu i zasady demokracji socjalistycznej.

Pod względem formy musi to być szkoła oparta na pedagogice epistemologicznej, która wymaga, aby osobowość wychowanka pojmować jako strukturę praw psychologicznych i socjologicznych z nadrzędnym w niej udziałem praw wartości i powinności, wynikających z naukowego poznania świata, a przejawiających się w samodzielnym działaniu i twórczych aktach jednostki.

W kierowaniu rozwojem tak pojętej osobowości należy zwrócić uwagę na następujące zadania:

- 1) Należy uznać konieczność rozumnego ograniczenia swobodnego rozwoju młodzieży i zasadę kierowania (co nie znaczy manipulowania) rozwojem ucznia i wychowanka przez nauczyciela w procesie wychowania.
- 2) Należy mocno zaakcentować obiektywne warunki życia leżące poza wychowankiem, a tym samym — logiczną stronę nauczania i wychowania oraz ograniczyć subiektywny indywidualizm ucznia, kierując nim stosownie do obiektywnych potrzeb jego rozwoju i rozwoju życia społecznego.
- 3) Nauczanie i wychowanie muszą mieć charakter intelektualistyczny, emocjonalno-motywacyjny i decyzyjno-działaniowy. Działanie ma być uwarunkowane przez jedność myślenia dyskursywnego i intuicyjnego, abstrakcyjnego i konkretnego, dynamicznego i statycznego, teoretycznego i praktycznego, systematycznego, strukturalno-logicznego i kompleksowo-celowego. Szczególnego znaczenia nabiera tutaj wychowanie w zakresie zdolności i umiejętności przekształcania pojęć i praw nauki w wartości i normy działania jako jego motywy. Treści myślenia, motywacji i działania ucznia mają mieć swoje obiektywne źródło w zewnętrznej rzeczywistości. Ich dobór winien być wyznaczony zasadą naukowo-poznawczą. Zainteresowania ucznia winny być rezultatem uczenia się, a nie jedynie warunkiem tego uczenia się.

4) Wartości mające stanowić treść osobowości ucznia winny być możliwie trwałe. Ideał wychowania organizujący cały proces wychowania winien być określony przed procesem wychowania i winien nim kierować.

5) Nauki pedagogiczne winny kontynuować badania nad pedagogiką epistemologiczną i wykrywać swoiste prawa i prawidłowości pedagogiczne, różne od praw i pojęć psychologicznych, socjologicznych czy ekonomicznych. Pedagogika szkolna z kolei winna stosować się do tych praw i pojęć w nie zagrożonych warunkach prakseologicznej autonomii wychowania i aksjologicznej wolności od wszelkiego zewnętrznego nacisku (np. biurokracji oświatowej).

PRZYSWAJANIE WIADOMOŚCI W PROCESIE DYDAKTYCZNYM A JEGO EFEKTYWNOŚĆ WYCHOWAWCZA

W dyskusjach toczących się dzisiaj wokół bardzo poważnych mankamentów w pracy wychowawczej szkół i uczelni wyższych zwraca się niejednokrotnie uwagę na to, że podstawą wszelkich efektów wychowawczych osobowościowo-twórczej pracy szkoły jest proces nauczania i uczenia się i że wady tkwiące w treściach nauczania mają zbyt małą siłę oddziaływania na system wartości uczniów. Omawiane są również kwestie nie tylko całego systemu oddziaływań wychowawczych szkoły, a zwłaszcza nauczycieli i ich postaw wychowawczych, lecz również problemy wpływu kryzysu społeczno-politycznego na pracę dydaktyczno-wychowawczą. Podkreśla się, że jest on obecnie zasadniczym czynnikiem trudności i niepowodzeń w pracy pedagogicznej.

Jest prawdą, że treści kształcenia oraz postawy wychowawcze nauczycieli są głównymi czynnikami, od których zależą rezultaty wychowania w procesie dydaktycznym. Sprawy te są szeroko prezentowane w literaturze pedagogicznej. Zwraca się w niej również uwagę na oddziaływanie wychowawcze procesu nauczania na drodze stwarzania sytuacji dydaktycznych wywołujących u uczących się przeżywanie wartości moralnych, estetycznych, ideologicznych. Te przeżycia stanowią jedną z dróg przyswajania tych wartości i włączania przez uczniów w ich własny system¹.

Jest jednak jeszcze wiele niewystarczająco naświetlonych możliwości wychowawczego oddziaływania poprzez lekcje w szkołach i zajęcia dydaktyczne w uczelniach wyższych. Znana teza o jedności nauczania i wychowania nie została dostatecznie opracowana przez pedagogikę. Nauczyciele szkolni i nauczyciele akademicy nie dysponują opracowaniami, które zawierałyby pogłębione wyjaśnienia zjawisk i procesów wychowawczych występujących w procesie dydaktycznym jako ich część składowa.

Szczególnie duże braki w tej dziedzinie można zauważyć w opracowaniach z zakresu dydaktyk przedmiotowych. A o efektach wychowawczych procesu dydaktycznego decydują nie tylko same treści zajęć, sądy wartościujące, które prezentuje uczniom nauczyciel, lecz również sam proces zdobywania wiedzy przez uczniów i przez studentów. Chodzi przy tym nie tylko o te sytuacje dydaktyczne, które eksponują u uczniów przeżywanie określonych wartości, lecz o oddziaływanie wychowawcze wszystkich sytuacji dydaktycznych, a więc zarówno tych, gdy uczeń przyswaja podane mu fakty i ich wyjaśnienia w gotowej postaci, jak

¹ W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967.

i te, w których samodzielnie odkrywa związki, zależności i prawidłowości.

Możliwości podniesienia efektów wychowawczych procesu dydaktycznego tkwią, jak sądzę, w charakterze procesów transformowania zdobywanych wiadomości oraz w kształcie przyswojonej wiedzy przez uczących się.

Teoretyczne uzasadnienie tej tezy zawiera psychologiczna koncepcja poznawcza. Zakłada ona, że rozwój i funkcjonowanie wewnętrznego mechanizmu regulującego zachowanie się jednostki — to wynik zdobywania informacji, a proces ten występuje przecież w nauczaniu i uczeniu się².

Nauczyciel stosując określone metody nauczania i organizując warunki ich realizacji oddziałuje na proces zdobywania przez uczniów informacji. Można więc poszukiwać wychowawczego oddziaływania procesu dydaktycznego w informacjach i procesie ich zdobywania przez uczniów.

Psychologiczna koncepcja poznawcza wskazuje, że zachowaniem się jednostki kierują jej struktury poznawcze składające się z:

- a) systemu wiadomości
- b) procesów działania
- c) systemu wartości
- d) systemu oczekiwań i planów życiowych.

Te struktury kształtują się w procesie zdobywania wiadomości i ich wewnętrznego przekształcania się w procesie tworzenia się i rozwijania składników struktur poznawczych. Ta psychologiczna koncepcja człowieka podkreśla powiązanie wyżej wymienionych elementów w jedną funkcjonalną całość. Konieczność traktowania struktur poznawczych jako całości regulującej zachowanie się jednostki sygnalizuje nie zawsze dostatecznie eksponowaną kwestię, a mianowicie, że rozpatrywanie wychowawczej efektywności procesu dydaktycznego wymaga analizy jego wpływu na całe struktury poznawcze uczniów, a nie tylko na jej fragment, a mianowicie na system wartości.

J. Koziellecki prezentując zarys koncepcji poznawczej człowieka³ zwraca uwagę na to, że system wiadomości może tworzyć układ mniej lub bardziej zhierarchizowany. Hierarchiczny układ przyswojonych wiadomości pozwala człowiekowi samodzielnie i niestereotypowo lepiej rozumieć i głębiej oceniać sytuacje, w których się znajduje. Zhierarchizowana struktura wiadomości wpływa również na efektywniejsze rozwiązywanie nowych zadań, na adekwatniejsze zachowanie się w nowych sytuacjach. Natomiast liniowy charakter struktur przyswojonych wiadomości utrudnia samodzielne zachowanie się jednostki.

Sygnalizując ten problem pragnę zwrócić uwagę na możliwości tkwiące w osiągnięciu wyższych efektów wychowawczych, na zwiększanie od-

² J. Koziellecki: Psychologiczne koncepcje człowieka. Warszawa 1977.

³ Tamże.

działywania przyswajanych wiadomości przez uczniów, na zachowanie się ich na drodze strukturalizacji zdobywanej wiedzy. Prace pedagogiczne poświęcone kształtowaniu struktury wiedzy uczniów zazwyczaj zwracają uwagę na jej trwałe przyswojenie. Mniej natomiast uwagi poświęcają problemom oddziaływania wiedzy zhierarchizowanej na zachowanie się jednostki w sytuacjach nowych, na wartościowanie procesów i zjawisk.

Badania przeprowadzone przeze mnie nad funkcjonowaniem strukturalnie uporządkowanej wiedzy u uczniów wykazały, że ważną rolę odgrywa uświadomienie sobie przez jednostkę hierarchii tej wiedzy, a zwłaszcza jej ogniw węzłowych⁴ dla możliwości rozwiązywania zadań typu problem.

Zachowanie samodzielne polega przecież na umiejętności rozwiązywania tego typu zadań. Na tym między innymi polega wybór moralny, samodzielna ocena sytuacji moralno-społecznych.

Problemy kształtowania u uczniów wiedzy strukturalnie uporządkowanej, tak aby uświadamiali sobie hierarchię zdobytych wiadomości, nie są jeszcze rozwiązane przez ogólną teorię nauczania. Na kierunek poszukiwania rozwiązań wyżej wymienionych problemów wskazywać może makroanaliza treści kształcenia. Otóż w dziedzinach nauk przyrodniczych i społecznych można wyodrębnić idee wiodące, wokół których ogniskują się struktury informacyjne. Jedne z tych idei ukazują koncentrację informacji wyjaśniających i wartościujących zjawiska, inne generalne tendencje poznawczego postępowania w danej dziedzinie nauki. Być może, iż z jednej strony opracowanie programów nauczania tak, by informacje koncentrowały się wokół idei wiodących danej nauki, z drugiej zaś taki dobór i układ metod nauczania, by uczniowie uczyli się dostrzegać strukturę zdobywanych wiadomości oraz idee, wokół których się one ogniskują, zwiększy siłę wychowawczego oddziaływania treści nauczania i procesu dydaktycznego.

Ważnym rezultatem wychowawczym procesu nauczania są tendencje poznawcze uczniów. One wpływać mogą na kształtowanie systemu przyswojonych wiadomości, na rozwijanie programów własnych działań oraz na wykorzystanie ich dla rozwijania systemu wartości. Można wyróżnić również tendencje o charakterze praktyczno-użytecznym. Te ostatnie tendencje poznawcze powodują, że uczniowie szukają w zdobywanych informacjach przede wszystkim wiadomości o sposobach działania praktycznego. Preferowanie ich sprzyja rozwijaniu układu programów działania. Stanowi to często spotykaną i stosunkowo silną motywację uczenia się. Jednakże jeśli nie występuje wspólnie z wyżej wspomnianą tendencją inna — osobowościowotwórcza, powodująca, że uczniowie przyswajając wiadomości poszukują ich wartości wyjaśniających rze-

⁴ S. Słomkiewicz: Funkcjonowanie zdobytych wiadomości. *Ruch Pedagogiczny* 1920, nr 5.

czywistość i wartościujących jej różne strony, wówczas nauczanie i uczenie się będzie słabiej oddziaływać na system wartości i system oczekiwań, osłabi także zainteresowanie strukturą i hierarchią zdobywanych informacji.

Postulat wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów w procesie dydaktycznym wymaga rozwijania u nich obu rodzajów tendencji poznawczych. Chodzi przecież o rozwijanie wszystkich części struktur poznawczych. Sygnalizując możliwość osiągnięcia lepszych rezultatów wychowawczych w procesie nauczania i uczenia się warto również podkreślić problemy związane z przyswajaniem tych wiadomości, które zawierają sądy zgodne lub sprzeczne z systemem wartości uczącego się. Nauczyciele, a nawet autorzy podręczników nie zwracają często uwagi na to, że nowe wiadomości przyswajają uczniowie oraz studenci poprzez swoisty „pryzmat” własnego systemu wartości, układu mniej lub bardziej spójnego, układu przekonań, postaw i sposobów wartościowania.

Wpływ przyswajanych treści na zachowanie się uczniów zależy od stwarzanych przez nauczycieli sytuacji dydaktycznych, w których osłabiony zostanie wpływ istniejących przekonań, jeśli zamierza się je zmienić, lub właśnie wyeksponowany — gdy dąży się do ich umocnienia i rozwinięcia poprzez przyswajane informacje⁵. Można wyodrębnić cztery sytuacje, od których zależy sposób pracy nauczyciela z uczniami.

Pierwsza występuje wtedy, gdy wobec sądów (lub inaczej zadań) wyjaśniających, oceniających uczący się nie mają wytworzonych uprzednio żadnych nastawień, to znaczy ani nie mają tendencji do ich aprobowania, ani do odrzucania.

Drugą sytuacją, pozornie tylko zbliżoną do wyżej wymienionej, jest takie nastawienie do treści nauczania, które można określić jako niechęć do doszukiwania się w nich wartości światopoglądowych, a mówiąc dokładniej — niechęć do konfrontowania własnych przekonań i postaw z sądami zawartymi w treściach poprogramowych.

Trzecia sytuacja występuje wówczas, gdy sądy zawarte w programach nauczania są sprzeczne, w większym lub mniejszym stopniu, z przekonaniami i postawami uczniów. W tej sytuacji będzie występować tendencja do obrony przez nich dotychczasowych przekonań i postaw.

Czwartą sytuacją, najkorzystniejszą dla wykorzystania wpływu treści nauczania na przekonania i postawy uczących się, jest zgodność ich z sądami zawartymi w programach.

Te cztery sytuacje określają problemy wychowawcze, z którymi nauczyciel będzie spotykać się w toku swej pracy dydaktycznej, a od jego umiejętności pedagogicznych, a także osobistego zaangażowania będzie zależeć wpływ treści przedmiotów na przekonania i postawy uczniów.

⁵ St. Mika: Wstęp do psychologii społecznej. Warszawa 1974.

W tych czterech omawianych sytuacjach występują odmienne trudności, których pokonanie umożliwi wpływ treści nauczania na przekonania i postawy. Jeżeli u ucznia występuje tendencja do tego, aby nie doszukiwać się wniosków światopoglądowych w treściach studiowanego przedmiotu, wówczas istnieje konieczność pobudzenia jednostki do jej zmiany. Można to osiągnąć nie tylko przez ukazywanie uczącym się możliwości doszukiwania się w zdobywanej wiedzy wniosków światopoglądowych, lecz i przez formułowanie tego rodzaju wniosków. Często lepsze efekty można uzyskać stawiając ucznia przed problemem, którego rozwiązanie polega na określeniu wniosków światopoglądowych. Na drodze tej łatwiej przekształcić tenże wniosek w przekonanie, jako że w procesie rozwiązywania problemu powstaje również stan emocjonalny związany z procesem dowodzenia słuszności tego rodzaju wniosków. Stosując ten zabieg dydaktyczny możemy wytworzyć u uczących się tendencję do analizy zdobywanej wiedzy w celu poszukiwania wniosków światopoglądowych.

W sytuacji gdy przekonania i postawy nie są zgodne z wyjaśnieniami zawartymi w treściach tego czy innego przedmiotu, wystąpi znacznie trudniejsza sytuacja. Zadziała bowiem mechanizm obrony własnych przekonań lub postaw u uczących się i tendencje do odrzucenia prawdziwości wyżej wspomnianych wyjaśnień. Prowadzący zajęcia, spotkawszy się z taką sytuacją, powinien zdawać sobie sprawę, że sposobem nauczania powinien zmniejszyć te tendencje. Może to osiągnąć dając uczącym się czas do przemyślenia zagadnienia, dostarczyć im większej liczby materiału informacyjnego, unikając jednak w tym wypadku posługiwania się własnymi autorytatywnymi wyjaśnieniami. Lepiej w tej sytuacji będzie, gdy uczniowie lub studenci samodzielnie rozważą problem, czy słuszne są ich dotychczasowe przekonania, czy prawdziwe są niezgodne z nimi sądy zawarte w treści nauczania. Własny wysiłek intelektualny uczniów osłabia mechanizm obrony własnych przekonań i dzięki temu łatwiej (choć oczywiście nie bez oporów) będą mogli je zmienić.

W czwartej sytuacji istnieje innego rodzaju niebezpieczeństwo, wynikające z nadmiernego zaufania do sądów zgodnych z własnymi przekonaniami i postawami. Dowody uzasadniające słuszność tego rodzaju sądów będą z góry aprobowane, nawet jeśli ich znaczenie nie będzie dokładnie rozumiane. Stąd też i w tej sytuacji, po prostu dla pogłębienia przekonań, niezbędne jest również stawianie uczących się przed problemami, gdyż taka sytuacja dydaktyczna zmusza ich do analizy dowodów, do wszechstronnego ich rozpatrzenia.

Ważnym wychowawczym rezultatem nauczania jest jednak nie tylko ukształtowanie społecznie pożądanego przekonania i postawy, lecz również osiągnięcie takiego stopnia ich siły i trwałości, aby nie tylko były isto-

tnym stymulatorem zachowania się, lecz również stały się odporne na oddziaływanie przeciwne. Rezultat ten można osiągnąć również przez wytworzenie przekonań i postaw, stawiając studiujących w sytuacji problemowej, przed koniecznością samodzielnego udowodnienia prawdziwości sądów mających stanowić podstawę przekonań i postaw.

Zarysowany wyżej obraz możliwości oddziaływania wychowawczego zajęć dydaktycznych wskazuje wyraźnie, że na plan pierwszy wysuwa się strategia dydaktyczna polegająca na tym, że przy tych tematach zajęć, które zmieniają sądy światopoglądowe, trzeba posługiwać się nauczaniem problemowym. Taka sytuacja dydaktyczna będzie stymulować studentów do analizy własnych przekonań i postaw i porównywania ich ze zdobywaną wiedzą. Ta strategia wymaga jednak analizy treści programu pod kątem wyodrębnienia z niej tych zagadnień, które mają znaczenie światopoglądowe, po to, by przede wszystkim na nich koncentrować dyskusję, czynić je przedmiotem pogłębionej analizy, dostarczać uczącym się informacji, które pozwolą im samodzielnie rozwiązać problem.

Skrótowo przedstawione w niniejszym artykule możliwości zwiększenia efektów wychowawczych procesu przyswajania wiadomości w procesie dydaktycznym koncentrują się wokół stwarzania sytuacji uruchamiających oraz ukierunkowujących transformowanie zdobywanych informacji.⁶ Interioryzacja ich oraz zachodzące wówczas przekształcenia oddziałują (rozwijają i modyfikują) na struktury poznawcze jednostki. Oddziaływanie to nie tylko można nasilać, lecz również i ukierunkowywać. Jest oczywiste, że sytuacje dydaktyczne są kształtowane w zależności od ideałów i celów pedagogicznych, które stawia przed nauczycielem i szkołą nasz socjalistyczny ustrój społeczny. Jego ideały, system wartości są tym układem nadrzędnym, który winien determinować pracę pedagogiczną nauczycieli. Nośnikiem treści systemu wartości i przekonań oraz kształtowanych za ich pomocą postaw uczniów są treści kształcenia oraz ich filozoficzna i społeczno-moralna interpretacja. Zasygnalizowane w niniejszym artykule wychowawcze oddziaływanie procesu przyswajania wiadomości przez uczniów, a zwłaszcza sytuacji dydaktycznych oddziałujących na procesy transformowania zdobywanych informacji oraz ukierunkowujących je dla osiągnięcia pożądaných efektów ograniczone zostały tylko do jednej grupy procesów, a mianowicie tych, które występują w trakcie interioryzacji wiedzy u uczniów w procesie dydaktycznym. Mamy w nim jednak do czynienia z drugą grupą procesów transformujących wiadomości — które występują podczas eksterioryzacji — wykorzystywania wiedzy dla działań praktycznych zewnętrznych. Można sądzić, że w tej grupie procesów przekształcania i rozwijania struktur

⁶ J. S. Bruner: Poza dostarczone informacje. Warszawa 1978.

poznawczych uczniów tkwią niedostatecznie wykorzystywane w praktyce możliwości wychowawczego oddziaływania procesu dydaktycznego.

Warto na zakończenie zasignalizować, że wychowawcza efektywność zajęć dydaktycznych zależy od wyboru przez nauczycieli generalnych kierunków i sposobów pracy z uczniami — strategii pedagogicznych. Jest to jeszcze jedna grupa problemów, która wymaga badań oraz wykorzystania ich wyników w praktyce szkolnej.

SPOSOBY ROZUMIENIA „OBECNOŚCI NAUKI” W DZIAŁANIACH PEDAGOGICZNYCH

UWAGI WSTĘPNE

Prawie każde opracowanie, którego tematem jest między innymi przygotowanie kadr dla poszczególnych dziedzin życia, zaczyna się od wyliczenia znamion cywilizacji naukowo-technicznej. Przy tym katalogi tych znamion są w zdecydowanej większości publikacji podobne i sprowadzają się do wskazywania tego, że:

- a) jesteśmy świadkami ogromnego przyrostu faktów, wiedzy;
- b) przyrostowi wiedzy towarzyszy z drugiej strony równie szybkie dewaluowanie się wiedzy już przez człowieka przyswojonej;
- c) nauka dominuje i przenika do wszystkich niemal dziedzin naszego życia tak zawodowego, jak i pozazawodowego.

Te i inne odnotowywane przez historyków nauki tendencje mają swoje rozliczne implikacje przede wszystkim dla procesów edukacyjnych. Przemiany cywilizacyjne bowiem dokonują się za sprawą ludzkiej aktywności naukowo-badawczej. Możemy być świadkami dokonywanych w 90% dzisiaj właśnie odkryć naukowych dlatego, że „prawie 90% uczonych, jacy kiedykolwiek żyli, żyje właśnie dziś”¹.

Nic tedy dziwnego, że przygotowanie człowieka do „życia” w cywilizacji naukowo-technicznej staje się pierwszorzędnym zadaniem wychowania rozumianego zarówno jako uprzedmiotowione działanie, jak i teoretyczna nad nim refleksja. Pedagog bowiem może stać się realizatorem tych zadań tylko wtedy, kiedy sam spełni żądania narzucane przez współczesność.

Wagę tych nowych zadań stojących przed edukacją „uzmysławia” nam A. H. Maslow w następujących i jakże dramatycznie wybrzmiewających zdaniach. Otóż pisze on, że „...wzrost tempa dziejowych przemian... wymaga... zmiany naszego podejścia do istoty ludzkiej, do jej stosunków ze światem... takiej przemiany ludzi, aby... umieli odważnie stanąć w obliczu nieznanego jutra z wiarą w siebie...”² Tylko to społeczeństwo przetrwa — pisze w dalszym ciągu A. H. Maslow — które będzie umiało stworzyć takich ludzi..., a społeczeństwa, które temu nie sprostają, będą musiały zginąć³.

Zadania edukacyjne z tych przemian wynikające są — bez próby ich hierarchizowania — następujące:

- a) Optymalne zwiększanie możliwości percepcyjnych człowieka w

¹ Por. Derek J. Solla Price: *Mała nauka — Wielka nauka*. Warszawa 1967, PWN.

² Abraham H. Maslow: *Postawa twórcza* (tłum. B. Łapiński). *Literatura na Świecie* 1982, nr 3—4, s. 178.

³ Tamże, s. 179.

związku z koniecznością przyswajania sobie coraz większego zasobu wiedzy o świecie.

b) Kształtowanie i rozwijanie podmiotowej gotowości do zmian, do readaptacji szeroko rozumianej, jako warunku koniecznego zarówno do nadążania za zachodzącymi zmianami i ich rozumienia, jak i możliwości ich współtworzenia.

c) Rozwijanie postawy twórczej rozumianej zarówno jako określone kwalifikacje intelektu, jak i pewne właściwości osobowościowe.

d) Kształtowanie zdolności ekspresyjnych człowieka dla ich funkcji kompensacyjnych i kreatywnych.

e) Kształtowanie poczucia kolektywizmu jako warunku tworzenia wszelkich wartości.

Te i inne nie wyliczone tutaj zadania szczegółowe tworzą jedną całość i jedynie ich zespolona realizacja będzie właściwą odpowiedzią na potrzeby kształcenia i wychowania tak ogólnego, jak i zawodowego.

Wolno sądzić, że działalności edukacyjnej przypada w udziale nie tylko realizacja tych zadań, ale i ona jest częścią tej rzeczywistości, która podlega oddziaływaniom tych przemian. Pedagogika albo ściślej nauki o wychowaniu są terenem manifestowania się trendów współczesnych przemian w ogóle, a więc i na ich terenie dokonują się względnie szybkie zmiany.

Przemiany pożądane w człowieku w ogóle — o których pisze A. H. Maslow — są przemianami pożadanymi także w pedagogu, nauczycielu, gdyż jedynie przez ich urzeczywistnienie dokonać się może „uadekwatnienie” przygotowania do nowych oczekujących go zadań.

Elementem istotnym i jednocześnie znamionym tak dla współczesnej cywilizacji, jak i dla współczesnego człowieka jest obecność nauki i stąd jej obecność przyjmowana jest za kanon nowoczesności tak jego przygotowania, jak i działania.

*

„Obecność nauki” lub, jak tego pragnie P. Piganiol „życie nauką”⁴ rozumiane bywa rozmaicie. Z różnymi sposobami pojmowania interesujących nas wyrażań wiążą się różne pytania — problemy, z których większość oczekuje na rozwiązanie.

Pierwszym i niezmiernie interesującym problemem jest pytanie o to, czy nauki o wychowaniu osiągnęły taki poziom w swoim rozwoju, jaki wymagany jest dla optymalnego urzeczywistnienia nowych i aktualnie przed pedagogiką stawianych zadań?

Drugim pytaniem jest problem dotyczący stopnia przesylenia studiów nauczycielskich (pedagogicznych) treściami naukowo-poprawnymi i nowoczesnymi wraz z tymi wszystkimi kwestiami szczegółowymi, które

⁴ Por. P. Piganiol: *Maitriser le progres*. Paris 1968, Laffon — Gonthier.

wiążą się z „jakością” kształcenia oraz jego rozwiązaniami metodyczno-organizacyjnymi.

Wreszcie pytanie trzecie dotyczy złożonej problematyki obecności lub nieobecności najnowszych stwierdzeń nauki w praktyce pedagogicznej w różnych obszarach jej działania, a więc w szkole i poza nią, wśród dzieci, jak i wśród dorosłych.

Każde z wymienionych pytań zasługuje na obszerniejsze rozważania między innymi i dlatego, że każde z nich narzuca konieczność podjęcia kwestii oryginalnych, ważnych i zawsze aktualnych. I tak na przykład z problemem pierwszym wiąże się zagadnienie statusu metodologicznego pedagogiki. Rozwiązanie problemu pierwszego poprzedzone być musi udzieleniem sobie odpowiedzi na ciągle powracające pytanie o to, na ile pedagogika jest nauką praktyczną, a na ile nauką teoretyczną. Zależnie od odpowiedzi na to pytanie kształtować się będzie takie, a nie inne widzenie „obecności” nauki w działaniu edukacyjnym. Możemy bowiem spotkać i takie sugestie, według których „uobecnienie” nauki w praktyce pedagogicznej sprowadzania się do jej przesylenia elementami psychologicznymi, ściślej — elementami psychologii naukowej.

Do tego samego kręgu należą kwestie związane z podejmowaniem (lub nie) i naukowo-poprawnym rozwiązywaniem (lub nie) przez pedagogikę tych problemów, które narzuca jej jako nauce szybko przemieniającej się rzeczywistości. Chodzić tu będzie o poszukiwanie odpowiedzi na trudne pytanie o adekwatność i jednocześnie nowoczesność proponowanych przez pedagogikę rozwiązań.

Z problemem trzecim z kolei wiążą się trudne zagadnienia subiektywnych i obiektywnych utrudnień w praktycznym wcielaniu w życie nowych teoretycznych haseł pedagogiki. Odkrywanie zawichości dróg karier i klęsk poszczególnych idei pedagogicznych, zajęcie interesujące, wymaga na dobrą sprawę podejmowania badań prawdziwie interdyscyplinarnych.

Przedmiotem naszych rozważań czynimy wybrane kwestie wiążące się z problemem drugim. Wybór został dokonany w sposób nieprzypadkowy. Został zasugerowany przez świadomość tego, że „obecność nauki” w praktyce nauczycielskiej dokonuje się przez i za sprawą samego nauczyciela jako sprawcy, podmiotu inicjującego świadome działania pedagogiczne. Rację ma A. H. Maslow stwierdzając, że przemiany w świecie wymagają innej istoty ludzkiej. W działaniach pedagogicznych zaś, jak w innych, może nie, owa przemiana sprawcy jest szczególnie ważna.

Pedagog odpowiednio przysposobiony do podejmowania nowych zadań stawianych przez społeczeństwo, zadań coraz bardziej złożonych i rozleglejszych, dysponować rzeczywiście musi dynamicznie przyswojoną wiedzą, to jest: „żyć nauką” i jednocześnie przyjmować postawę twórczą.

Postawa twórcza jest powszechnie akceptowanym warunkiem podmiotowym postępu, jest wręcz modnym sloganem, którego nie możemy po-

minąć zdając sobie jednak sprawę z tego, że nie ma prostych relacji wzajemnych między „życiem nauką” i „postawą twórczą”. Zresztą przedmiotem naszej uwagi będą nie relacje zachodzące między „obecnością nauki” a „postawą twórczą”, lecz przysposabianie przez naukę kadr do realizacji zadań narzucanych przez nowoczesną cywilizację naukowo-techniczną oświacie i wychowaniu. O postawie twórczej tedy będzie mowa o tyle, o ile wynika to w sposób „naturalny” z rozważanego przez nas tematu, jako przeciwstawienie groźnej dla działań pedagogicznych rutyny.

PRZEDŁUŻANIE CZASU TRWANIA STUDIÓW — PIERWSZY POZIOM „UOBECNIENIA NAUKI”

Pierwszym wymienionym przez nas znamieniem współczesności jest gwałtowny przyrost faktów, wiedzy, które winien oczywiście opanować każdy, mający być odpowiednio naukowo przygotowany do życia w dzisiejszych czasach. Narzuca się więc prosty związek między zachodzącym zjawiskiem a odpowiadającym jemu zadaniem, czyli zwiększaniu się zasobów wiedzy odpowiadać musi, według koncepcji związków prostych, proste zwiększanie kapitału wiedzy u uczących się o świecie. Ta sama konieczność przyswojenia znacząco zwiększonych zasobów wiedzy spada również na przyszłych pedagogów, i to w podwójnym wymiarze. Nauczyciel bowiem, bez względu na wiek nauczanych przez siebie uczniów, musi opanować nowoczesną (co czytać należy jako zwiększoną) wiedzę merytoryczną z nauczanego zakresu, przedmiotu. I gdyby nawet zredukować jego powinności zawodowe do samego przekazywania uczniom treści przewidywanych przez program, to i tak musi on (nauczyciel) opanować dodatkowo zwiększony program dydaktyki ogólnej i metodyki szczegółowej. Przekonujemy się dowodnie o zwiększonych zakresach treściowych obu dydaktyk, porównując ze sobą spisy treści odpowiednich opracowań dawnych i dzisiejszych. Nauczyciel dzisiejszy nie tylko poznać musi sformułowania odpowiednich zasad nauczania, na przykład pogłębłości, ale i opanować umiejętności posługiwania się technicznymi środkami, przez których użycie w sposób nowoczesny urzeczywistniać ma postulaty zawarte w wymienionej właśnie zasadzie nauczania. Ze zrozumiałych względów o technikach audiowizualnych nie pisał ani S. Hesen, ani też B. Nawroczyński i treści z tego zakresu nie wchodziły do zasobu wiedzy dla pedagoga niezbędnej.

Do obowiązków nauczyciela (pedagoga) należy — poza wymienionym przekazywaniem uczniom wiedzy — obszar rozległych działań objętych wspólnym mianem „kształtowania osobowości” powierzonych jego opiece uczniów. I dla wypełnienia powinności z tego ostatniego zakresu swoich działań profesjonalnych nauczyciel musi przyswoić sobie dodatkowo „porcję” ciągle wzbogacanej informacji naukowej.

Idea wydłużania czasu „nauki zawodu” zdaje się być w świetle poczynionych tutaj spostrzeżeń wręcz oczywista. Ma jeszcze i tę zaletę, że przy prostym wzbogacaniu programów o nowe elementy wiedzy nie narusza w niczym zastanego porządku organizacyjno-metodycznego pracy zakładów kształcenia nauczycieli. Jedynym kosztem za dodatkową wiedzę jest dodatkowy czas jej przyswajania.

Wydłużanie czasu nauki nie tylko obowiązkowej jest faktem powszechnie obserwowanym, więcej, przyjmowane jest jako jeden z dalszych wskaźników trendu zmian we współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej⁵. Z tego też względu zdaje się być poza wszelką dyskusją tym bardziej, że — w przypadku pedagoga — zwiększa się znacznie obszar oddziaływań wychowawczych, co narzuca konieczność realnego zwiększania kompetencji merytorycznych pedagoga w wielu różnorodnych dyscyplinach⁶.

Nie jest to jednak rozwiązanie optymalne i do utrzymania na dłuższą metę. Wiedza będzie się w dalszym ciągu powiększała, co nie może prowadzić do wydłużania się czasu nauki w nieskończoność. Rozwiązań tedy szukać należy nie w wydłużaniu czasu nauki i to nie dlatego, że człowiek powinien podejmować działania zawodowe w momencie dla nich najkorzystniejszym, ale przede wszystkim dlatego, że wskazane rozwiązanie nie prowadzi do jakościowej zmiany działań zawodowych na miarę dzisiejszych potrzeb.

Otóż samo wydłużanie czasu trwania studiów, w tym także pedagogicznych, przy jednoczesnym zachowaniu starych i od wieków „wypróbowanych” metod ekstensywnego kształcenia niesie ze sobą wszystkie te niekorzystne zjawiska, które towarzyszyły zawsze wszelkim postaciom materializmu dydaktycznego. Z charakterystyk materializmu dydaktycznego pamiętamy, że nadmiernie rozbudowane programy nauczania wraz z dążeniem do pełnej, stuprocentowej ich realizacji uniemożliwiają wręcz wprowadzanie nowych i dla kształcenia korzystnych metod i środków dydaktycznych. Siłą złej konieczności wszystkie pomieszczone w programach treści, bez względu na obiektywne ich cechy, nabierają cech właściwych dla informacji biernej. Te zaś — jak to wiemy z badań nad nauczaniem problemowym — wymagają i tym samym aktywizują jedynie pamięć u uczących się. Pamięć konieczna w każdym uczeniu się nie wystarczy jednak na to, aby w ten sposób przyswojona wiedza dynamizowała działania edukacyjne nauczyciela.

Informowanie słuchaczy o najnowszych osiągnięciach nauki, a tym jest w rzeczy samej nauczanie pamięciowe według krytykowanego modelu materializmu dydaktycznego, nie jest tożsame z uzbrajaniem przyszłych

⁵ Por. J. Laloup et J. Nelis: *Hommes et machines*. Casterman, Tournai — Paris 1958.

⁶ H. Haroux: *La formation des éducateurs et la psychologie scientifique*, Louvain — Paris 1957, Ed. Nauwelaerts, s. 15.

pedagogów w narzędzia przekładania wiedzy nabytej na działania efektywne. Racje ma wspomniany wcześniej H. Haroux, że wiedza w ten sposób nabyta pozostaje ciągle wobec potrzeb praktyki „martwą literą”, szczególnie wobec potrzeb narzucanych nam przez dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość wychowawczą. „Informujący tok” przekazywania wiedzy, czego dowodzą uzyskane w licznych badaniach wyniki, nie sprzyja kształtowaniu i rozwijaniu podmiotowej gotowości do zmian, wręcz przeciwnie — dobrze służy potrzebom unieruchomienia i — jak to dalej A. H. Maslow wylicza — zamrażania i stabilizacji...⁷.

O zasadności negatywnego oceniania tego toku możemy wnosić także na podstawie tych wyników liczbowych, jakie zgromadziła w swoich badaniach D. Rusakowska. Dla rozpoznania postaw nauczycieli wobec innowacji pedagogicznych pytała między innymi także respondentów o lektury fachowe. Dwie wielkości są z punktu widzenia potrzeb naszego tematu nader charakterystyczne, chodzi tu o częstość wskazań przez badanych nauczycieli dwóch rodzajów tytułów książek czytanych, to jest prac z zakresu dydaktyk szczegółowych i metodologii. Otóż zaledwie 0,93% badanych sięga po lektury z metodologii, podczas gdy aż (!) 37,65% wskazuje na pozycje z zakresu metodyk nauczania⁸.

Jeżeli przyjmiemy te liczby za wskaźniki określonych potrzeb poznawczo-zawodowych, to możemy się zgodzić z dużym prawdopodobieństwem trafności na następującą konkluzję: nauczyciele sięgają głównie po dydaktyki szczegółowe, po gotowe wzorce działań zawodowych, gdyż w toku kształcenia informującego (według systemu właściwego dla materializmu dydaktycznego) nie otrzymują tych kwalifikacji, które umożliwiają samodzielne budowanie takich reguł skutecznego działania. Brak w lekturze badanych nauczycieli pozycji z zakresu metodologii może być odczytywany jako skutek ukształtowania u nich receptywnej postawy poznawczej.

Idea kształcenia wszystkich nauczycieli, także nauczycieli przedszkola, na poziomie magisterskim nie może być, w świetle poczynionych tutaj uwag, wiązana z potrzebą wydłużania czasu nauki tylko dla dania słuchaczom większej porcji informacji. Poziom wyższy kształcenia będzie tylko skutkiem zadziałania mechanizmów formalnych, a nie merytorycznych. Kształcenie na poziomie wyższym magisterskim (ważne) winno mieć swe uzasadnienie w wyższym poziomie „uobecnienia nauki” w praktyce pedagogicznej absolwentów tego kształcenia, do którego omówienia teraz przechodzimy.

Szkoła wyższa bowiem z jej kursem magisterskim winna być miejscem „uobecnienia nauki” na poziomie jakościowo różnym od tego dotąd oma-

⁷ A. H. Maslow, dz. cyt., s. 179.

⁸ D. Rusakowska: Innowacje pedagogiczne w ocenie nauczycieli. *Nauczyciel i Wychowanie* 1981, nr 6, s. 62.

wianego. Materializm dydaktyczny bowiem, podjąwszy w sposób dla siebie właściwy zadanie zwiększania wiedzy u słuchaczy, nie powiązał tego zadania z tym, jakie narzuca wychowaniu szybki rozwój nauki i podobnie szybkie dewaluowanie się jej odkryć. W kształceniu współczesnym — jak już zwracaliśmy na to uwagę — równie ważne, jeżeli nie ważniejsze, jest rozwijanie postawy twórczej, pozwalającej dorabiać się działającemu podmiotowi wiedzy na drodze samodzielnego wysiłku poznawczego.

Postawa twórcza nauczyciela to już slogan, którego użycie nie przydaje, wbrew pozorom, jednoznaczności naszym rozważaniom. Treść postawy twórczej nauczyciela nie została na dobrą sprawę rozszyfrowana i nie wiadomo, na ile komponenty postawy twórczej w ogóle zachowują swą ważność dla takiej postawy nauczyciela i jakimi zatem osobliwościami charakteryzuje się twórczość nauczyciela w interesującym nas zakresie merytorycznym. Postawiony tutaj problem nie ma wcale charakteru akademickiego, o czym przekonujemy się dowodnie między innymi i w trakcie lektury cytowanego już artykułu D. Rusakowskiej. Badani przez nią nauczyciele, ceniąc wysoko „aktywność innowacyjną” i przypisując jej walory prestiżowe w zawodzie, mieli trudności z rozstrzygnięciem, czy i na ile sami podejmują analogiczną aktywność. Źródłem tych kłopotów był brak właściwego i czytelnego kryterium, co już jest, a co jeszcze nie jest innowacją, słowem, z kryterium „nowości”. Element nowości jest przecież integralnym i zarazem koniecznym składnikiem zewnętrznej manifestacji postawy twórczej. Bez bliższej znajomości dalszych szczegółów z badań D. Rusakowskiej powiedzieć możemy, że badani przez nią nauczyciele ulegali mitowi „nowości”, „oryginalności” jako składnikowi konstytutywnemu nauczycielskiej twórczości. Mitowi temu ulegają także badacze ruchu nowatorstwa pedagogicznego.

W twórczości artystycznej, z którą zestawiana jest wszelka twórczość, w tym także nauczycielska, oryginalność wytworu jest warunkiem sine qua non jej samej, to jest twórczości. Czy oryginalność jest kryterium równie ważnym w twórczości nauczycielskiej? Po to, by możliwa była zasadna odpowiedź na to pytanie, trzeba rozstrzygnąć kłopoty z innym pytaniem związane, a mianowicie, czy działania edukacyjne nauczyciela biższe są sztuce, czy nauce? Według haseł podręcznikowych pedagogiki współczesnej, a także trendów cywilizacji dzisiejszej działania pedagogiczne coraz bardziej kierowane są wskazaniem nauki. Także „aktywność innowacyjna” nauczycieli przez swe obiektywne cechy zbliża się do aktywności naukowej. Znamieniem tej ostatniej zaś jest nie tworzenie, lecz odkrywanie. Nie jest to proste zastępowanie jednego słowa innym. Za tym kryje się istotna różnica w ujmowaniu całej problematyki związanej z nauczycielską twórczością, z pojmowaniem postawy twórczej nauczyciela itd.

Dla uniknięcia mylących skojarzeń i niewłaściwych interpretacji sa-

mego zjawiska warto zastąpić wprawdzie popularny, ale niewygodny termin „postawy twórczej nauczyciela” terminem „postawy badawczej nauczyciela”. Wprowadzenie tego właśnie terminu przesuwają rozważania z obszaru nowości i oryginalności na obszar adekwatności i skuteczności. Tak jak od badacza, tak i od nauczyciela żądać można nie „wymyślenia” rzeczy nowych, lecz „odkrywania” rzeczy prawdziwych i przez swą prawdziwość efektywnych w jego (nauczycielskich) działaniach praktycznych. Powoływanie się na uznane teorie dydaktyczne, przyjmowanie jakiegoś systemu twierdzeń za paradygmat⁹ nie jest przyznawaniem się do braku własnego pomysłu, nie jest też dowodem na wtórność działań badawczych, jest natomiast głęboko uzasadnionym respektowaniem kanonów metodologicznych badań nie tylko pedagogicznych.

„Postawa badawcza nauczyciela” może się manifestować nie tylko przez prowadzenie badań ściśle naukowych dla celów pozautylitarnych, ale także w tym, co tak trafnie nazwał Z. Mysłakowski — doświadczeniem krytycznym. Udział nauki w praktyce pedagogicznej ma się przecież ujawniać między innymi także w zanikaniu działań zrutynizowanych, a więc każdy nauczyciel — według uznanego stanu idealnego — winien posiadać zdolność gromadzenia doświadczenia krytycznego. Możemy zatem przyjąć, że być nauczycielem twórczym oznacza nic innego, jak posiadanie zdolności gromadzenia szczególnego doświadczenia pedagogicznego, doświadczenia krytycznego. Przyjęcie tej propozycji definicyjnej nie przeczy w niczym wcześniejszemu naszemu twierdzeniu, według którego gromadzenie doświadczenia krytycznego jest odmianą badania naukowego, co z kolei jest dla pedagogiki właściwą postacią twórczości. Przekonamy się również i o tym, że gromadzenie doświadczenia krytycznego jest formą „uobecnienia nauki”, jest obecnością nauki nie przez jej pamięciowe przyswajanie, a przez jej tworzenie.

Interesujące nas teraz doświadczenie jest krytyczne dlatego, że jest wolne od „bezmądnego naśladowania” tak sugestii osób trzecich, jak i minionego doświadczenia własnego. Jest ono wolne od sztywnych schematów, bez względu na źródła ich pochodzenia, i jest, co godne jest szczególnego podkreślenia, przesycone „krytycznym myśleniem” działającego podmiotu.

Doświadczenie krytyczne to — jak słusznie sugerował Z. Mysłakowski — proces ustawicznego rekonstruowania doświadczenia pierwotnego, proces przebiegający w trzech następujących etapach:

Etap pierwszy obejmuje to wszystko, czym dysponuje działający podmiot w momencie podejmowania czynności, to jest określony zasób wiadomości i umiejętności, słowem, wiedzę tworzącą pewną całość, którą

⁹ W koncepcji T. Kuhna pojęcie paradygmatu ma bardzo wiele znaczeń, ale w każdym z nich występuje element jednoczący badaczy, a więc „wizja rzeczywistości”, „dominująca teoria”, „aparatus pojęciowy” itp.

nazywamy często doświadczeniem życiowym, które jest w omawianym procesie po prostu doświadczeniem pierwotnym.

Etap drugi, zwany fazą czynnej refleksji, jest rdzeniem całego procesu gromadzenia krytycznego doświadczenia pedagogicznego. W nim bowiem ma miejsce „...wyodrębnianie myślowe przedmiotu (fakty, zjawiska, zdarzenia), analiza, porównywanie, wyodrębnianie cech istotnych, uogólnianie, percepcja zagadnienia, hipoteza, obserwacja, eksperyment, sformułowanie prawa naukowego”¹⁰. Proszę zwrócić uwagę na to, że refleksja właściwa obejmuje wszystkie te działania, które uważa się za charakterystyczne dla poznania naukowego — występuje w nim odczucie i nazwanie sytuacji problemowej, formułowanie hipotezy itd. Nie jest to zbieżność przypadkowa!

Etapem trzecim jest tedy doświadczenie zrekonstruowane, powstałe w wyniku krytycznej, a właściwie badawczej postawy także w stosunku do własnych działań nauczycielskich. Narastanie krytycznego doświadczenia pedagogicznego tworzy spiralnie wznoszący się cykl ustawicznie wzrastającego „mistrzostwa”, stałego doskonalenia się „doświadczającego” pedagoga. W doświadczeniu zrekonstruowanym więc ujawnia się najwyższa inwencyjna połudność „obecności nauki” tworzonej przez działający podmiot na użytek i potrzeby własnego warsztatu pracy.

Gromadzenie doświadczenia krytycznego różni się od badania naukowego w ścisłym tego słowa znaczeniu przede wszystkim przyjętą, uświadomianą intencją, celem, a nie procedurami gromadzenia materiału faktograficznego. Na dobrą sprawę trudno jest wyznaczyć granicę oddzielającą te dwie wymienione sfery aktywności. Tym różnicującym kryterium nie może być intencja, sposób sformułowania celu działań, bo wtedy grozi nam niebezpieczeństwo bezzasadnej pochwały nauki czystszej i przyjęcie za naukowe tylko tego, co zaspokaja wyłącznie interes poznawczy. Możliwe do wykrycia różnice między „doświadczeniem krytycznym” a „badaniem” nie wynikają z natury poznawczej rzeczywistości, lecz wynikają z tolerowanego poziomu żądanej ścisłości i z wynikających z akceptowanej tolerancji konsekwencji. Nie różnice są tutaj ważne, ponieważ obie — jak już była o tym mowa — są zewnętrznym przejawem postawy badawczej nauczyciela, którą uznaliśmy tutaj za równoważnik postulowanej generalnie „postawy twórczej”.

*

Działanie zrutynizowane jest „odporne” na zmieniające się warunki działania. A więc nie może ono nie tylko tworzyć zmian, ale nawet nie nadąza za nimi. Jeżeli zaś zmiany przyjmujemy za swoistą cechę czasów nam współczesnych, to musimy podjąć takie działania, których wynikiem

¹⁰ Z. Mysłakowski: Rola doświadczenia w procesie nauczania. W: Wprowadzenie do teorii nauczania, pod red. Z. Mysłakowskiego. Warszawa 1961, s. 33.

będzie zanikanie rutyny z naszych czynności dydaktyczno-wychowawczych po to, aby mogło się tworzyć nowe.

Rutynie przeciwstawiliśmy doświadczenie zrekonstruowane, które jest udziałem nauczycieli „twórczych”, przyjmujących postawę badawczą wobec własnych działań zawodowych. Z opublikowanych badań nad kształceniem zaocznym nauczycieli wynika, że zdolność gromadzenia doświadczenia krytycznego jest cechą kształtowalną¹¹. Tej wartości kształcącej nie ma oczywiście „tok informujący”, który scharakteryzowaliśmy uprzednio jako pierwszy poziom „obecności nauki”. Konieczne kwalifikacje intelektualne dla gromadzenia doświadczenia krytycznego rozwijać mogą tylko te metody kształcenia, które same mają cechy dla tego doświadczenia właściwe. Są nimi metody problemowe i udział nauczycieli (lub studentów przyszłych nauczycieli) w badaniach naukowych. Seminaria magisterskie i trud pisania prac magisterskich przez przyszłych nauczycieli to znakomita szkoła opanowywania autentycznego warsztatu badawczego i przyswojenia sobie postawy badawczej. I to jest podstawowy argument za wprowadzeniem studiów pedagogicznych na poziomie magisterskim.

¹¹ Por. J. Starościak: Problemy kształcenia zawodowego zaocznego. Warszawa 1972 r.

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ INNOWACJE PEDAGOGICZNE

CZESŁAW BERKA
BYDGOSZCZ

ROZWIJANIE POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO W OŚWIACIE I NAUCE

Dokonujące się przemiany w życiu politycznym, społeczno-gospodarczym i kulturalnym naszego kraju wiążą się nierozzerwalnie z koniecznością podniesienia jakości kształcenia i wychowania młodego pokolenia.

Wynika to z potrzeby przekazywania im rzetelnej wiedzy o świecie i społeczeństwie oraz przygotowania go do działalności produkcyjnej i politycznej zgodnie z wymogami państwa demokratycznego. Spełnienie tego postulatu jest możliwe pod warunkiem unowocześnienia procesu dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego. W tym zakresie istotną rolę może i powinien odegrać postęp pedagogiczny obejmujący swym zasięgiem jak największą rzeszę nauczycieli i pracowników nauki. Wymaga to oczywiście prowadzenia określonej i właściwie zaplanowanej działalności służącej do zachęcenia i zrozumienia przez nauczycieli konieczności rozwijania innowacji pedagogicznych i jej wpływu na wszechstronny rozwój dorastającego pokolenia.

Istotne znaczenie w rozwijaniu postępu pedagogicznego ma niewątpliwie wykorzystanie dorobku nauk, zwłaszcza nauk pedagogicznych i osiągnięć nauczycieli nowatorów. Nie mniejsze znaczenie posiada również organizacja działalności związanej z ukierunkowaniem rozwoju postępu pedagogicznego przez określone instytucje.

Ze względu na rolę, jaką ma do spełnienia szeroko rozumiany postęp pedagogiczny w oświacie i nauce, jego krzewieniem powinna zajmować się Polska Akademia Nauk. Wydaje się, że jest to uzasadnione koniecznością podniesienia poziomu kształcenia i wychowania nie tylko na szczeblu podstawowym i średnim, ale również wyższym.

Jedynie Polska Akademia Nauk może bowiem właściwie określić teoretyczne założenia ruchu postępu pedagogicznego, obejmującego całą sferę działalności instytucji zajmujących się przygotowaniem dorastającego społeczeństwa do życia społeczno-gospodarczego i politycznego. Sfera tej działalności powinna dotyczyć wybranych zagadnień postępu pedagogicznego, które należałoby ująć w programach nauczania i wychowania wyższych uczelni oraz placówek oświatowo-wychowawczych. Realizacja tych zagadnień może zatem przyczynić się do lepszego zrozumienia przez pracowników nauki i nauczycieli potrzeby rozwijania

innowacji pedagogicznych sprzyjających doskonaleniu ich warsztatu pracy. Niewątpliwie w tym celu należałoby powołać przy Polskiej Akademii Nauk radę postępu pedagogicznego, która kierowałaby tą działalnością na obszarze całego kraju. Natomiast jej terenowymi jednostkami organizacyjnymi mogłyby być wojewódzkie rady postępu pedagogicznego. W skład tych rad powinni wchodzić przedstawiciele wyższych uczelni, oddziałów doskonalenia nauczycieli, nauczycieli nowatorów, pedagogicznych bibliotek wojewódzkich, nauczycielskich związków zawodowych oraz klubów nauczycielskich nowatorów. Musi to być jednak organ społeczny niezależny od administracji oświatowej.

Do jej podstawowych zadań zaliczyć należałoby inspirowanie postępu pedagogicznego na terenie województwa oraz prowadzenie określonej działalności popularyzatorsko-wydawniczej.

Głównym przedmiotem działalności systemu organizacyjnego postępu pedagogicznego w skali kraju i regionów powinno być wykorzystanie dorobku nauki, a zwłaszcza nauk pedagogicznych i osiągnięć nauczycieli nowatorów w pracy wyższych uczelni, w szkołach i w placówkach oświatowo-wychowawczych. Dorobek ten mógłby docierać do tych instytucji kształcących i wychowujących dwoma kanałami, tj. poprzez bezpośredni kontakt pracowników nauki z nauczycielami w czasie wykładów, prelekcji, odczytów i spotkań autorskich oraz pośrednio poprzez zapoznanie się nauczycieli z informacją wydrukowaną w pozycjach książkowych i czasopismach lub korzystanie z informacji naukowej zarejestrowanej na taśmie magnetofonowej lub magnetowidowej.

W codziennej działalności konieczne jest jednak łączenie obydwu kanałów przepływu informacji naukowej, wyników dociekań i praktycznych zastosowań nauczycieli nowatorów.

Dorobek nauk pedagogicznych powinien docierać do nauczycieli dzięki funkcjonowaniu określonych instytucji oświatowych, których zadaniem powinno być organizowanie przepływu informacji. Do tych instytucji zaliczyć należy przede wszystkim wyższe uczelnie i ośrodki badawcze Polskiej Akademii Nauk, które przyczyniać się mogą do wykorzystania tego dorobku poprzez kształcenie kadr dla oświaty i nauki, organizowanie doskonalenia kadr kierowniczych na studiach podyplomowych oraz opisywanie najwartościowszych doświadczeń pedagogicznych, uogólnianie spostrzeżeń praktyków, opiniowanie procesów wdrażania eksperymentów i innowacji.

Istotną rolę w tym zakresie muszą spełniać oddziały doskonalenia nauczycieli, które w ramach doskonalenia nauczycieli prowadzonego przy udziale nauczycieli metodyków przedmiotowych i problemowych zapewnią nauczycielom dopływ informacji o nowych rozwiązaniach pedagogicznych, ukazywanie nauczycielom sprawdzonych przykładów praktycznych, zastosowań eksperymentów pedagogicznych, organizowanie wymiany doświadczeń między uczelniami, szkołami i nauczycielami oraz zaopa-

trywanie nauczycieli w opracowania metodyczne dotyczące innowacji pedagogicznych.

Nie mniejsze znaczenie w rozwijaniu postępu pedagogicznego może mieć również nadzór pedagogiczny administracji oświatowej wszystkich szczebli. Głównym zadaniem tego nadzoru powinno być inspirowanie nauczycieli, dyrekcji szkół i placówek oświatowo-wychowawczych do podejmowania konkretnych wdrożeń, dokonywanie adaptacji ustaleń badaczy na język praktyki, zapewnienie niezbędnych warunków kadrowych i materialnych.

Biblioteki pedagogiczne mogą uczestniczyć w upowszechnianiu nowych doświadczeń pedagogicznych między innymi poprzez popularyzację, nowości pedagogicznych (wystawy, ukazywanie na spotkaniach i konferencjach wybranych książek i czasopism, opracowywanie bibliografii i analiz dokumentacyjnych, ułatwienie z korzystania z mniej dostępnych publikacji za pośrednictwem tzw. materiałów wtórnych, np. kserokopis). Powinny one również organizować spotkania z twórcami teorii pedagogicznej i nauczycielami nowatorami.

W rozwijaniu postępu pedagogicznego czynną rolę odegrać muszą dyrekcje szkół i placówek oświatowo-wychowawczych oraz rady pedagogiczne mające większe uprawnienia samorządowe. Muszą one wykorzystać nowe doświadczenia poprzez informowanie nauczycieli o aktualnych tendencjach w naukach pedagogicznych, osiągnięciach nauczycieli praktyków (w ramach samokształcenia rad pedagogicznych) oraz stwarzanie atmosfery sprzyjającej podejmowaniu nowych prób i eksperymentów.

W działalności związanej z rozwojem ruchu pedagogicznego nie może zabraknąć ZNP, który powinien dążyć do stworzenia korzystnego klimatu i pozytywnej motywacji oraz poprzez prowadzenie określonej problematyki służącej upowszechnianiu dorobku nauk pedagogicznych i osiągnięć nauczycieli nowatorów.

Jedną z form organizacyjnych skupiających nauczycieli nowatorów może być tworzenie przy współudziale pedagogicznych bibliotek wojewódzkich klubów twórczych nauczycieli. Spontaniczne i samorzutne zrzeszanie się nauczycieli nowatorów powiązanych ze sobą wspólnymi zainteresowaniami mają duże możliwości stymulowania praktycznego wykorzystania dorobku nauk pedagogicznych przez stałe pozyskiwanie nauczycieli nowatorów do systematycznej działalności innowacyjnej, ukierunkowanie ich działalności i terenu penetracji. Mogą one również organizować przepływ informacji między nowatorami a innymi nauczycielami, proponować odpowiednią lekcję lub zajęcia hispitowane oraz organizować wystawy.

Niewątpliwie w zakresie organizacyjnym kluby mogłyby rozpocząć tworzenie technicznego warsztatu pracy nauczyciela, który obejmowałby gromadzenie w pomieszczeniach klubu narzędzi i materiałów służących do szybkiego i łatwego wykonywania pomocy naukowych przez samych

nauczycieli nowatorów, np. folio-fazogramów, sprawdzianów, nagrywania taśm magnetofonowych.

Wydaje się, że w wyniku takiej działalności mogą powstać w najbliższej przyszłości ośrodki postępu pedagogicznego, w których każdy nauczyciel mógłby szybko zrealizować pomoc naukową lub materiał dydaktyczny swego pomysłu.

W rozwijaniu postępu pedagogicznego w praktyce oświaty i nauki z punktu widzenia organizacji tego procesu można wyróżnić dwa nurty, tj. upowszechnianie wartościowych teorii, wyników badań i osiągnięć nauczycieli nowatorów oraz wdrażanie wybranych koncepcji i innowacji. Właściwe więc zrozumienie tych nurtów może przyczynić się do lepszego ich ukierunkowania. Przyjmąc zatem należy, że proces upowszechniania powinien obejmować możliwie cały zakres wiedzy znajdującej się w sferze zainteresowań nauczyciela. Wiedza ta dzięki różnym atrakcyjnym formom powinna wywoływać zaciekawienie i skłaniać do podejmowania prób i doświadczeń innowacyjnych. Trzeba mieć przy tym na uwadze, że upowszechnianie jest z natury rzeczą działaniem na rzecz anonimowego odbiorcy. Trudno jest więc określić, do ilu odbiorców i z jaką siłą dotrą upowszechniane treści. Poza tym trudno też jest ocenić skuteczność upowszechniania.

W przeciwieństwie do upowszechniania wdrażania należy traktować jako system celowo zorganizowanych i kierowanych przez określone instytucje działań. Ich celem powinno być uświadomienie nauczycielom istoty wdrażanej idei i doprowadzenie do jej aktywnej akceptacji wyróżniającej się w praktycznym stosowaniu. Wdrażanie zatem jest ściśle adresowane, a instytucja sterująca tym procesem musi zapewnić opiekę merytoryczną tym wszystkim nauczycielom, którzy biorą udział w procesie wdrażania. Instytucja ta ponosić powinna również koszty związane z procesem wdrażania innowacji pedagogicznych. Wydaje się, że w uzasadnionych przypadkach mogą współistnieć oba nurty. Przykładem tego może być upowszechnianie służące do wyboru określonych treści w celu ich wdrażania. Wyboru takiego można dokonać w skali kraju, np. wdrażanie reformy programowej, natomiast w skali województwa — wdrażanie w pewnym okresie koncepcji nauczania wychowującego we wszystkich szkołach województwa w skali szkoły czy zespołu nauczycieli specjalistów konkretnego przedmiotu nauczania.

W rozwijaniu postępu pedagogicznego niezwykle ważne jest upowszechnianie dorobku innowacyjnego nauczycieli. Można tu wyróżnić co najmniej dwa powody: jako mechanizm napędowy postępu pedagogicznego i jako zasłużona przez nauczycieli nowatorów forma ich satysfakcji zawodowej.

Istotne więc znaczenie dla upowszechnienia doświadczeń i nowych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych nauczyciela nowatora ma popularyzacja ich dorobku, który powinien trafić do wielu nauczycieli w wie-

lu środowiskach i stać się niejako powszechną własnością pracowników oświaty i nauki.

Przyjąć należy, iż ideą upowszechniania jest stałe poszerzanie zbioru propozycji metodycznych, organizacyjnych, programowych, technicznych do wykorzystania przez nauczycieli i wychowawców w ich codziennej pracy zawodowej.

W upowszechnianiu postępu pedagogicznego można wyróżnić kilka rozszerzających się kręgów biorąc za punkt wyjścia miejsce pracy nauczyciela nowatora. Takim wąskim kręgiem jest jego własna placówka oświatowa, szerszym — jednostka administracji oświatowej stopnia podstawowego, a najszerszym — województwo lub cały kraj. W zależności więc od zasięgu, upowszechnianie powinno przybierać różne formy organizacyjne. Na terenie szkoły lub innej placówki oświatowo-wychowawczej upowszechnianie może dokonywać się poprzez:

— omawianie innowacji i innych doświadczeń na posiedzeniu rady pedagogicznej,

— prowadzenie lekcji lub zajęć,

— demonstrację urządzeń i środków dydaktycznych wykorzystywanych w innowacji pedagogicznej,

— dyskusję nad rozwiązaniem problemu innowacyjnego w zespole przedmiotowym nauczycieli tej samej specjalności.

Na terenie jednostki administracji oświatowej stopnia podstawowego upowszechnianie dorobku innowacyjnego może obejmować:

— omawianie przez nauczycieli ich dorobku innowacyjnego na międzyszkolnych zespołach nauczycielskich (dostosowanego tematycznie do specjalizacji zespołu).

— prowadzenie lekcji lub zajęć koleżeńskich przez nauczycieli nowatorów,

— tworzenie klubów nauczycieli nowatorów,

— organizowanie przez kluby nauczycieli nowatorów wystaw, powielanie różnych materiałów metodycznych,

— organizowanie przez kluby nauczycielskie spotkań i dyskusji z nowatorami.

Na szczeblu wojewódzkim i krajowym działalność związana z upowszechnianiem postępu pedagogicznego powinna uwzględniać:

— realizację statutową wojewódzkiej i krajowej rady postępu pedagogicznego,

— pracę merytoryczną WSP i ODN zorientowaną na doskonalenie kadry kierowniczej i nauczycieli z zakresu postępu pedagogicznego,

— organizowanie konferencji i sympozjów dla nauczycieli,

— współdziałanie z nadzorem pedagogicznym administracji oświatowej,

— publikowanie odczytów pedagogicznych i oświatowych,

— wydawanie testów i sprawdzianów,

— występowanie nauczycieli nowatorów na kursach i seminariach specjalistycznych dla nauczycieli lub konferencjach metodycznych w charakterze prelegentów.

Przedstawione rozważania i propozycje ukierunkowania działalności związanej z rozwijaniem postępu pedagogicznego mają charakter dyskusyjny. Niewątpliwie jednak mogą one stanowić podstawę do nadania tej działalności charakteru ogólnokrajowego obejmującego oświatę i naukę. Zespolenie wysiłków w zakresie opracowania koncepcji rozwoju postępu pedagogicznego może przyczynić się w istotny sposób do lepszego i efektywniejszego kształcenia i wychowania młodego pokolenia Polaków i przygotowanie ich do pokonywania trudności społeczno-gospodarczych i politycznych nękających naszą ojczyznę.

ANTONI BOROWIEC
ELŻBIETA DUBAJKA-BRYCKA
BOŻENA GROCHMAL-BACH
KRAKÓW

ZNACZENIE PEDAGOGIKI KREATYWNEJ W KSZTAŁTOWANIU OSOBOWOŚCI PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

I. WSTĘP

Jednym z ważniejszych zadań współczesnego wychowania jest stosowanie oddziaływań korektywno-stymulujących mających na celu nie tylko korygowanie zaburzeń w zakresie funkcjonowania wychowanka, ale również sterowanie optymalnym rozwojem jego osobowości. Dlatego też absolwenci uczelni pedagogicznych muszą wykazywać dobre przygotowanie w zakresie umiejętności poznania ucznia, oceny jego cech, sposobów reagowania i możliwości rozwoju. W relacjach uczeń — nauczyciel najistotniejszym elementem wychowawczym jest kontakt emocjonalny nawiązany pomiędzy nimi. W tej sytuacji osobowość nauczyciela i umiejętność nawiązywania właściwych interakcji z dzieckiem odgrywa pierwszorzędą rolę w procesie edukacji. Stąd też należy zwrócić szczególną uwagę na kształtowanie osobowości przyszłych nauczycieli w okresie studiów, będących ważnym etapem ich rozwoju w sferze psychicznej i społecznej. Należy przy tym pamiętać, iż okres ten jest szczególnie podatny na wystąpienie całego szeregu zakłóceń w funkcjonowaniu psychospołecznym.

Znaczną liczbę studentów ujawniających zaburzenia w zakresie tego funkcjonowania, a więc w zakresie adaptacji do studiów spotyka się również na uczelniach pedagogicznych. A przecież umiejętność adekwatnego dostosowania się do sytuacji oraz efektywnego niesienia pomocy innemu

człowiekowi jest w przypadku zawodu nauczycielskiego najistotniejszym elementem pracy. W związku z powyższym przy kształceniu przyszłych pedagogów należy szczególną uwagę poświęcić jednostkom wykazującym zaburzenia adaptacji w postaci reakcji patologicznych o charakterze nerwicowym, psychosomatycznym lub też w postaci innych, różnorodnych zaburzeń funkcjonalnych.

Pedagogika kreatywna (creo z łac. — tworzyć, wybrać), z jaką spotykamy się w tym przypadku, ma na celu nauczenie studenta odpowiedzialności za swoje zdrowie i funkcjonowanie w środowisku. Ponadto dąży do zainicjowania u młodego człowieka pracy nad sobą, tak aby na drodze samowychowania zdobył on umiejętności niezbędne w późniejszej pracy. Wiąże się to nierozdzielnie z rozwojem jego osobowości, rozumianym jako przyrost możliwości poznawczych i wykonawczych lub inaczej — zwiększenie możliwości twórczych. Tak rozumiany rozwój człowieka łączy się z podwyższeniem odporności psychicznej jednostki.

II. MODEL ODDZIAŁYWAŃ KREATYWNYCH

Oddziaływania korektywno-terapeutyczne, będące wstępnym etapem sterowanego rozwoju osobowości studenta, dążą — na drodze wzmocnienia i doskonalenia mechanizmów przystosowawczych — do wytworzenia takiego stanu, w którym jednostka potrafi w sposób świadomy określić siebie i swoją wartość oraz świadomie kontrolować swe emocje i swoje otoczenie. Każda bowiem jednostka musi wypracować swój własny sposób postępowania i model życia. Zharmonizowanie możliwości uzdolnień jednostki z jej potrzebami biopsychospołecznymi powinno wyznaczać kierunek właściwej aktywności dla najpełniejszego wyrażenia siebie, przy akceptacji i życzliwości otoczenia.

Przykładem oddziaływania kreatywnego może być program korekcyjno-terapeutyczny stosowany w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, jako metoda rewalidacyjna w zaburzeniach adaptacji.

Program ten opiera się na założeniu, iż ogromne znaczenie dla wyzwiania możliwości twórczych człowieka ma dzieło sztuki, prowokujące odbiorców do współtwórczości. U twórcy w procesie kreacji dochodzi do przetworzenia idei w formę i powstaje dzieło sztuki, które u odbiorcy, w przebiegu rekreacji, przekształca się z formy w ideę. Muzyka prezentuje pewne pojęcia ogólne, ulegające zindywidualizowaniu w przeżyciu słuchacza. Muzyka może aktywizować tendencje, hamować je, dostarczać znaczących rozwiązań. Zawsze jednak kojarzy się z aktywnością, przez co staje się bliska i uchwytana dla człowieka, w którego organizmie życie wyraża się szeregiem dynamicznych procesów. Wpływ bodźca muzycznego na jednostkę wydaje się być najistotniejszy w zakresie aktywizowania pamięci. Wówczas przy konkretyzacji przeżyć związanych z muzyką dochodzi do zajęcia przez słuchacza postawy poszukującej.

Oprócz bodźców muzycznych wprowadza się w terapii kreatywnej oddziaływanie przez poezję. Skrótość przekazu poetyckiego przy wartościach estetycznych formy zwiększa siłę oddziaływania werbalnego. Uzupełnieniem przekazu muzyczno-poetyckiego jest dyskusja.

Program składa się z 6 spotkań ze studentami. Każde spotkanie stanowi odrębną całość i tematycznie odpowiada najbardziej charakterystycznym problemom, trudnościom i objawom, jakie poddani terapii studenci ujawnili w badaniu wstępnym. Jako cel przewodni kolejnych spotkań ustalono dążenie do przewyciężenia postawy egocentrycznej, wyjście poza własne „ja”, która to umiejętność ma podstawowe znaczenie w efektywnej pracy pedagogicznej.

Każde spotkanie zaczyna się słuchaniem wybranych fragmentów muzyki. Później recytowane są teksty poetyckie. Tematy wierszy skupione są wokół problemów takich, jak niepokój egzystencjalny, relacje człowieka z innymi ludźmi. Treść zaaranżowanej potem dyskusji koncentruje się wokół zagadnień bliskich każdemu człowiekowi, jak samotność, miłość, wartości i cele życia. Krótkie utwory lub fragmenty muzyczne na końcu poszczególnych spotkań mają na celu na ogół rozładowanie napięć powstałych w toku spotkania.

Pierwsze spotkanie ma za zadanie umożliwienie studentom rozeznania się w swoich emocjach i reakcjach. Kolejne spotkania poświęcone są redukcji lęku, agresji, podniesieniu samooceny, zmniejszeniu poczucia osamotnienia, wzmocnieniu integracji z grupą i motywacji do przekształcania swoich postaw i zachowań.

III. ORGANIZACJA I PRZEBIEG BADAŃ

Uczestnictwo w spotkaniach zaproponowano studentom I roku, u których analiza profilu uzyskanego w badaniu Arkuszem Samopoznania Cattella wskazywała trudności w adaptacji.

Grupę studentów ujawniających zaburzenia adaptacji wyodrębniono na podstawie badań psychologicznych Arkuszem Samopoznania Cattella, przeprowadzonych wśród 117 studentów I r. z kierunków pedagogicznych WSP w Krakowie (głównie z pedagogiki specjalnej, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, pedagogiki z przysposobieniem obronnym, wychowania przedszkolnego). Grupa osób wykazujących trudności w adaptacji liczyła 57 studentów, natomiast 60 badanych nie ujawniało podwyższonego poziomu niepokoju, korelującego ujemnie z zaburzeniami adaptacji.

Na zajęcia terapeutyczne z lekarzem, psychologiem i pedagogiem zgłosiło się dobrowolnie 37 studentów¹. Uzyskali oni na wstępie jedynie ogól-

¹ W części spotkań uczestniczyła oraz współpracowała przy ułożeniu programu muzyczno-poetyckiego Pani Zofia Sokółowska — Redaktor Państwowego Wydawnictwa Muzycznego.

ną informację, iż program terapeutyczny będzie obejmował słuchanie muzyki, recytowanie poezji i dyskusję.

Po zakończeniu terapii przeprowadzono ponowne badania Arkuszem Samopoznania Cattella. Porównanie wyników posłużyło do obiektywnej oceny zmian zachodzących u studentów w okresie trwania terapii. Dane dotyczące subiektywnej oceny samopoczucia, a także dane dotyczące uwarunkowań dezadaptacji zebrano drogą ankietową na początku terapii.

Umożliwiło to uchwycenie czynników patogennych, działających u każdego ze studentów, a także naświetliło ich aktualną sytuację społeczną rodziny.

Po zakończeniu zajęć terapeutycznych przeprowadzono dyskusję na temat celu i sensu spotkań, przy czym wypowiedzi studentów na temat przeżyć związanych z zajęciami, jak i ich ocenę programu muzyczno-poetyckiego nagrano (za zgodą uczestników) na taśmie magnetofonowej.

Szczegółowa analiza przyczyn i przejawów dezadaptacji oraz zachowanie każdego z uczestników w czasie spotkań terapeutycznych wskazują na skuteczność i celowość stosowania oddziaływań tego typu.

W pracy przedstawiono skrótowo analizę 4 przypadków.

IV. ANALIZA POSZCZEGÓLNYCH PRZYPADKÓW

Przypadek I

Dane z ankiety

M.G. wychowała się w rodzinie żyjącej zgodnie. Rodzice okazywali jej nadmierną troskliwość, równocześnie byli bardzo rygorystyczni, stosowali szereg zakazów i ograniczeń. Stawiali jej wymagania zbyt duże w stosunku do możliwości. Przez rówieśników była lubiana, przez nauczycieli wyróżniana. Osiągnięcia w nauce miała przeciętne. Studia wybrała zgodnie z zainteresowaniami. Nauczycielom akademickim stara się podporządkować, chociaż uważa, iż niewiele wiedzą o studentach, mało ich znają. Uczy się zwykle tuż przed egzaminem. Ma trudności ze skupieniem uwagi. Od dzieciństwa ma skłonność do obgryzania paznokci, łatwo się czerwieni lub blednie. Z przyczyn obiektywnych — jak twierdzi — jej osiągnięcia w życiu są niezadowolające, nieadekwatne do dużych aspiracji, jakie posiada. Jako cele życiowe — widzi zdobycie wykształcenia, założenie rodziny i działalność zawodową. W realizacji celów liczy wyłącznie na siebie.

Omówienie badań testowych

W wyniku I badania stwierdzono u niej znaczne niezrównoważenie emocjonalne. 7 sten w czynniku C⁻ świadczy o występowaniu rozbieżności między ja idealnym a realnym. Uświadomienie sobie tej rozbieżności może wywoływać u badanej emocjonalne reakcje obronne bądź też ucieczkę w marzenia. Badana charakteryzowała się bardzo wysokim (9 sten)

wskaźnikiem podejrzliwości paranoidalnej, co warunkowało nieufność w stosunku do otoczenia i mogło przejawiać się w tendencji do obwiniania innych za własne niepowodzenia oraz w skłonności do reagowania agresją w stosunku do innych osób. Poziom nieco powyżej przeciętnego osiągnęło u badanej napięcie wewnętrzne. Wynikło ono z dysproporcji między możliwościami badanej a poziomem aspiracji. Profil ten wskazywał na mogące występować u badanej trudności w kontaktach społecznych i w ogólnie rozumianym przystosowaniu społecznym.

W wyniku badania II stwierdza się istotne zmiany profilu. Dotyczy to zwłaszcza czynnika L, obniżenie (z 9 do 6 stenów), co pozwala wnosić, iż u badanej zmniejszyła się bardzo zdecydowanie nieufność, podejrzliwość i agresywność w stosunku do otoczenia społecznego. Również obniżył się wskaźnik dezintegracji osobowości (z 6 do 5 stena). Prawdopodobnie podwyższyła się samoocena, o czym świadczy zmniejszenie wskaźnika samoobwiniania się (z 5 do 4 stenów). Nieznacznie (o jeden sten) podwyższyły się natomiast wskaźniki niezrównoważenia emocjonalnego oraz napięcie wewnętrzne, co może być przejawem wzrostu skłonności do autorefleksji, do częstszego zastanawiania się nad sobą.

Wypowiedzi po spotkaniach

Zapytana na zakończenie terapii, co wyniosła ze spotkań, mówi m.in. „...Zastanawiam się na ile się zmieniłam, i doszłam do wniosku, że w ogóle się nie zmieniłam. Uważam, że takie spotkania powinny ukazać sposób postępowania czy patrzenia na pewne sprawy... Przedtem często nie zastanawiałam się nad tym, co zrobiłam, jak można by to rozwiązać lepiej, a jeśli się zastanawiałam, to myślałam, jak korzystniej wybrnąć z danej sytuacji, chociaż nie myślałam, że to egoizm..., a to jest egoizm. Teraz częściej zastanawiam się nad tym, co robię, ... dążę do jakiejś analizy ... to teraz się stało, to właśnie te spotkania... Ale jeżeli chodzi o to, żebym wyniosła... coś w sensie przestrogi życiowej, tak rób — nie inaczej ... — to nie”.

Przypadek II

Dane z ankiety

A. G. wychowała się jako dziecko najstarsze. Rodzice byli w stosunku do niej obojętni emocjonalnie i zbyt rygorystyczni. Stosowali rozbieżne metody wychowawcze i stawiali jej zbyt duże wymagania w stosunku do możliwości. Natomiast w szkole była wyróżniana przez nauczycieli, lubiana i ceniona przez kolegów. Ukończyła szkołę jako prymus. Uczyła się zawsze, podobnie jak i teraz — systematycznie. Studia podjęła zgodnie z zainteresowaniami. Nauczycielom akademickim stara się podporządkować. Uważa, iż niewiele o niej wiedzą. Jako najważniejsze cele życiowe stawia sobie: zdobycie wykształcenia, działalność zawodową i działalność twórczą. Uważa, iż ma duże aspiracje, ale jest w stanie zrealizować wytyczone cele. Cieszy się tym, co już osiągnęła. Z objawów nerwicowych

podaje: rozdrażnienie, niepokój, bóle głowy, objawy wegetatywne (np. nagłe czerwienienie się) i różnorodne nawyki (np. obgryzanie paznokci).

Omówienie badań testowych

W wyniku I badania Arkuszem Samopoznania Cattella stwierdzono u A. G. przeciętne niezrównoważenie emocjonalne (5 stenów) oraz integrację osobowości na granicy wartości średniej (4 steny). Badana charakteryzowała się znaczną podejrzliwością w kontaktach społecznych ($L=9$ stenów) i nieufnością w stosunku do otoczenia. Miała tendencję do przypisywania winy za swoje niepowodzenia — innym ludziom. W sytuacjach trudnych miała skłonność do reakcji agresywnych. Również mogły u niej powstawać tendencje do samoobwiniania się. 10 sten w czynniku Q_4 sygnalizował bardzo wysokie napięcie wewnętrzne, które wywoływane jest najczęściej małą tolerancją na frustrację. U badanej występowała duża rozbieżność między poziomem aspiracji a możliwościami. Biorąc pod uwagę duże trudności we współżyciu społecznym, należało badaną uznać za nieprzystosowaną.

W wyniku badania powtórnego stwierdza się u A. G. zdecydowane obniżenie profilu (w czynniku L z 9 do 3, a w czynniku Q_4 z 10 do 6 sten). Charakteryzując osobę badaną można stwierdzić, iż jest zrównoważona uczuciowo o dobrze zintegrowanej osobowości ($Q_3=3$ steny), aktualnie nie wykazująca w kontaktach z ludźmi nieufności. W kontaktach z otoczeniem nie odczuwa większych subiektywnych trudności. Można ją ocenić — na podstawie testu Cattella — jako osobę przystosowaną.

Wypowiedzi po spotkaniach

Spotkania „... wytworzyły we mnie ... wiarę w to, że są jeszcze ludzie, których interesuje drugi człowiek, że w trudnych momentach możemy liczyć na pomoc”.

„Dobrze było, że wyszliśmy od problemu samotności, osamotnienia — bo faktycznie my tu na uczelni czuliśmy się samotne, zagubione”.

„Spotkania nasze to nie był zmarnowany czas”.

„Interesowałam się poezją, ale nie był to wybór świadomy, tylko czytało się po kolei, a teraz wydaje mi się, że wybór będzie świadomy... tak samo z muzyką”.

Przypadek III

Dane z ankiety

M. B. jedynaczka, otoczona nadmierną troskliwością ze strony rodziców, stosujących wobec niej szereg zakazów i ograniczeń. W szkole była lubiana przez dzieci, wyróżniana przez nauczycieli. Ma pozytywne doświadczenia z kontaktów z nauczycielami akademickimi, którym stara się podporządkować. Uczy się systematycznie. Jak twierdzi — ma duże aspiracje, ale brak jej uzdolnień do osiągnięcia sukcesów. Jako cele życiowe stawia sobie zdobycie wykształcenia, działalność zawodową i założenie rodziny. W realizacji celów liczy wyłącznie na siebie. Czuje się samotna

i niezaspokajanie potrzeb budzi w niej złość, agresję. Ze skarg nerwicowych zgłasza szereg objawów vegetatywnych (nagle czerwienienie, blednienie, wzmożoną pobudliwość), bóle głowy i zaburzenia snu.

Omówienie badań testowych

W wyniku badania Arkuszem Samopoznania Cattella stwierdzono przeciętną integrację osobowości (Q_3^- — 5 stenów), przejawiającą się w głównej mierze w rozbieżności pomiędzy „ja rzeczywistym” a „ja idealnym”. Mała umiejętność panowania nad emocjami mogła spowodować u badanej trudności w realizacji założonych celów, a nawet uniemożliwić ich realizację, co w konsekwencji pogłębia różnicę między „ja rzeczywistym” a „ja idealnym”. Zwiększanie się tej różnicy mogło być przyczyną zaniżania własnej oceny i w konsekwencji źródłem emocji negatywnych o charakterze obronnym (strach, lęk, niepokój). 7 sten w czynniku C świadczył o dużym niezrównoważeniu uczuciowym ze skłonnością do silnych emocji obronnych, o charakterze agresywnym (gniew, drażliwość). Emocje te są jedną z zasadniczych przyczyn małej tolerancji na frustrację. W sytuacjach trudnych osoba badana przejawiać mogła wzmożone poczucie małej wartości, głęboko subiektywnie przeżywane. Podwyższony poziom paranoidalnej nieufności (czynnik L — 7 sten) świadczy o podejrzliwości w stosunku do otoczenia, co zazwyczaj powoduje trudności w kontaktach społecznych. Wartość czynnika O (9 stenów) świadczy, iż tendencje do obwiniania samej siebie były u M. B. szczególnie-silne. Osoby o tak dużym nasileniu podobnych tendencji cechują się zazwyczaj dużą wrażliwością, poczuciem nieadekwatności reakcji oraz przejawiają agresję w stosunku do siebie. Najwyższy wynik (10 sten) uzyskała badana w czynniku Q_4 . Potwierdza to jeszcze raz małą tolerancję na frustrację, zle przystosowanie, trudności w kontaktach z grupą. Ogólnie rzecz biorąc, badana charakteryzowała się wysokim napięciem wewnętrznym i niepokojem.

W wyniku powtórnego badania Arkuszem Samopoznania stwierdza się podwyższenie wyników w czynniku Q_3 o 1 sten oraz w czynniku L o 2 steny. Obniżenie wyników występuje w czynniku C⁻ o 2 steny, w czynniku O o 4 steny i w czynniku Q_4 o 3 steny. Można więc powiedzieć, że po okresie terapii zauważa się dość znaczny wzrost paranoidalnej nieufności (o 2 steny), przy równoczesnym znacznym obniżeniu się poziomu napięcia wewnętrznego. Gorsza integracja osobowości (podwyższenie Q_3 o 1 sten) związana jest z przemianami zachodzącymi w osobowości studentki.

Wypowiedzi po spotkaniach

Na początku terapii ... „bardzo się bałam ... nie wiedziałam, co to będzie ... na pierwszym spotkaniu nie zabrałam głosu, peszyłam mnie obecność innych osób ... Opowiadałam koleżankom w akademiku o spotkaniach ... był czas na refleksje i sama sobie się dziwię, że potrafiłam czasem zabrać głos i że chciałam, że czułam potrzebę ... i potrafiłam tyle powiedzieć ... Zobaczyłam, że chodziło tutaj może m.in. o ukazanie sposobu

wyjścia z danej sytuacji ... do tego dochodziłyśmy różnie ... i potem w rozmowie nas wszystkich wychodziło, że z danej sytuacji jest wyjście ... Chętnie przychodziłam ... dzisiaj szłam już bardzo chętnie ... Mogę powiedzieć, że jestem bardzo zadowolona ... chciałabym jeszcze kiedyś przyjść ... po prostu. Bo czasami ... człowiek coś zrobi i uważa, że już nie ma wyjścia ... To nieprawda, jest i inne wyjście i można zrobić to, co się wydawało, że jest niemożliwe do zrobienia, a po drugie bardzo lubię słuchać poezji i zawsze byłam ciekawa, jakie będą wiersze, i bardzo się cieszyłam, jak znałam już jakiś wiersz ... po tych spotkaniach całkiem inaczej odbieram muzykę, po prostu dawniej ... się nie zastanawiałam, inaczej interpretowałam te wiersze dawniej, a inaczej te same wiersze teraz ... Zawsze po tych spotkaniach byłam oderwana, był to dla mnie niejako odpoczynek, nowe doświadczenie...”.

Przypadek IV

Dane z ankiety

K. D. wychowywana była jako dziecko najstarsze w rodzinie. Rodzice byli wobec niej zbyt rygorystyczni, stosowali mnóstwo zakazów i ograniczeń. Ponadto mieli w stosunku do niej — jak sama twierdzi — zbyt duże wymagania. W szkole osiągała bardzo dobre wyniki, była wyróżniana przez nauczycieli i lubiana przez kolegów. Studia podjęła zgodnie z zainteresowaniami. Uczy się dorywczo, w wolnych chwilach — nie ma jednak większych trudności na uczelni. Nauczyciele akademicki — w jej odczuciu — niewiele o niej wiedzą. Przyznaje, iż ma trudności ze skupieniem uwagi. Często odczuwa lęki, obawy. Okresowo nasila się u niej znaczne rozdrażnienie, niepokój. Przykre są dla niej objawy wegetatywne (np. blednięcie, nadmierne pocenie itp.). Jako najważniejsze cele życiowe stawia sobie zdobycie wykształcenia, działalność zawodową i założenie rodziny. W realizacji celów — liczy na pomoc innych. Przyznaje, że ma dużą potrzebę osiągnięć. Te duże aspiracje rozbieżne są w jej ocenie z tym, co osiągnęła. Uważa, iż powodem tego jest brak zdolności do długotrwałego, systematycznego wysiłku.

Omówienie badań testowych

W badaniu I stwierdza się profil wysoki. Charakteryzując badaną można stwierdzić znaczne zrównoważenie emocjonalne, (C — 7 stenów), średni poziom ($Q_3^- = 5$ stenów) dezintegracji osobowości. Można więc powiedzieć, że badana charakteryzuje się rozbieżnością między tym, jaka chciałaby być, a jaka jest w własnym odczuciu. Świadomość tej rozbieżności może być przyczyną smutku, przygnębienia, a niekiedy ucieczki w marzenia. 8 sten w czynniku L świadczy o nieufnym, podejrzliwym stosunku do ludzi, o tendencjach izolowania się od grupy społecznej, o przypisywaniu otoczeniu winy za niepowodzenia i o możliwościach ewentualnej agresji na zewnątrz, ale nie tylko. Bardzo wysokie tendencje do obwiniania samej siebie może być przyczyną pojawienia się agresji

również do wewnątrz. Jako ciekawe zjawisko należy zarejestrować fakt, że badana cechuje się napięciem wewnętrznym, mieszczącym się w granicach średnich. Wynika ono prawdopodobnie — w świetle tego, co napisano dotąd — iż napięcie to powodowane jest małą tolerancją na frustrację w sytuacjach społecznych.

W wyniku badania drugiego rejestruje się bardzo znaczne obniżenie profilu. Zmniejsza się nierównoważenie uczuciowe, z 7 do 3 stena, zwiększa się integracja osobowości (zmiana Q^3 z 5 do 4 stena), a więc zmniejsza się rozbieżność między „ja rzeczywistym” a „ja idealnym”. Obniża się podejrzliwość i nieufność w stosunku do otoczenia z 8 do 7 stena oraz bardzo istotnie skłonność do obwiniania się z 10 do 6 stena. O 1 sten zwiększa się wskaźnik napięcia wewnętrznego, co przy bardzo intensywnej zmianie pozostałych czynników nie jest zjawiskiem zaskakującym. Reasumując stwierdzić można u badanej zdecydowany wzrost możliwości adaptacyjnych w sytuacjach społecznych.

Wypowiedzi po spotkaniach

Spotkania terapeutyczne — jej zdaniem — pomogły jej lepiej zrozumieć innych ludzi, co bardzo ceni, ponieważ w zawodzie pedagoga „powinniśmy rozumieć drugiego człowieka”. Ponadto spotkania te pomogły jej w rozwiązywaniu problemów w konkretnych sytuacjach życiowych w rozważaniu niektórych spraw. Umocniły również wiarę w ludzi, w to, „że obok jest ktoś, kto pomoże”. „...Poezja⁹ w pierwszych programach chciała ściągnąć z nas jakby maseczkę, żebyśmy pokazały się od wewnątrz, wyszły ze skorupki i nie gadały, a mówiły...”.

„...Pomogły nam te spotkania nie tylko na uczelni, ale i w życiu”.

„...Cała interpretacja wierszy, muzyki pozwoliła nam zwrócić uwagę na to, iż niektóre utwory należy wnikliwiej przeczytać, ... są takie dzieła, które pomogą nam w wielu sprawach — podpórki w trudnej sytuacji...”.

„...Mam problemy z wyborem ... w drobnych sprawach, bo w zasadniczych to już teraz wiem, co chcę...”.

V. UOGÓLNIENIA I WNIOSKI

Dokładnej analizie poddano zarówno przebieg spotkań w poszczególnych grupach, jak zachowanie i wypowiedzi osób uczestniczących. Analiza łącznie z informacjami dotyczącymi ich życia, doświadczeń oraz planów upoważnia do wysnucia pewnych uogólnień.

Wszystkie tego typu zajęcia muszą być realizowane w warunkach pełnej dobrowolności i akceptacji proponowanych metod terapeutycznych. Ponieważ pewna motywacja do przekształcania postaw i zachowań jest u studenta niezbędna dla osiągnięcia pozytywnych efektów działania terapeutycznego.

Zajęcia grupowe dla osób wykazujących zaburzenia adaptacji powinny być prowadzone przez lekarza, psychologa i pedagoga, co daje im współ-

nie możliwość wielostronnego spojrzenia na poddawanych terapii. Ćwiczenia o charakterze spotkań problemowych, z pogłębioną dyskusją o trudnościach, z jakimi każdy może się w życiu zetknąć, zmuszają do zajęcia uzasadnionego stanowiska bez względu na subiektywne emocje — sprzyjają obiektywizacji tych trudności, ułatwiają wybór właściwego postępowania i przygotowują jednostkę do pokonywania przeszkód.

U wszystkich osób uczestniczących w spotkaniach obserwowano stopniowe zwiększanie aktywności w czasie dyskusji i przechodzenie od wypowiedzi ogólnych do osobistych zwierzeń.

Na zajęciach terapeutycznych nie obserwowano u studentów zjawiska oporu, takiego jaki występuje na początku psychoterapii (milczenie, niechęć, agresja), ponieważ w przeciwieństwie do psychoterapii nie żąda się od uczestników „wywnętrzania się”, mówienia o osobistych odczuciach i doświadczeniach, nieraz bardzo intymnych.

Ponadto zauważono u studentów większe zainteresowanie drugim człowiekiem i jego przeżyciami oraz kształtowanie się postaw prospołecznych. Świadczą o tym m.in. deklaracje pomocy w konkretnych przypadkach losowych dla współuczestników zajęć oraz okazywane im zainteresowanie.

Początkowo formalna grupa biorąca udział w spotkaniach przekształciła się w trakcie terapii w grupę nieformalną, z pozytywnymi emocjonalnymi konsekwencjami tego zjawiska.

Jak wykazało badanie Arkuszem Samopoznania Cattella, w przypadku 3 osób — z 4 omówionych szczegółowo — odnotowano bardzo wyraźne obniżenie profilu we wszystkich 5 czynnikach, co niezawodnie świadczy o wzroście przystosowania społecznego w rozumieniu teorii Cattella. W 2 przypadkach nie zanotowano większych zmian profilu. Biorąc pod uwagę fakt, iż są to profile wybitnie nerwicowe, wydaje się, iż w stosunku do osób o takiej charakterystyce konieczna jest dłuższa lub zmodyfikowana procedura postępowania, ewentualnie kompleksowa terapia w placówkach służby zdrowia.

W pozostałych przypadkach obserwuje się zmiany profilu polegające na obniżeniu lub podwyższeniu wskaźnika stenowego w niektórych czynnikach, co świadczy o zmianach zachodzących w strukturze ich osobowości.

Wiążąc zmiany w profilu z wypowiedziami tych osób można stwierdzić że u badanych wyraźnie wzrasta tendencja do autokontroli.

Gdyby nawet abstrahować od wypowiedzi studentów pozytywnie oceniających przebieg spotkań, to biorąc pod uwagę sam obiektywny wskaźnik tj. wynik badań Arkuszem Samopoznania Cattella, należy uznać opisaną procedurę postępowania ze studentami jako skuteczny czynnik psychoterapeutyczny.

W świetle powyższych uogólnień uzasadnione wydają się następujące wnioski:

1) Wskazane jest na początku roku akademickiego przeprowadzanie

badan psychologicznych i pedagogicznych wśród studentów I r. badan majacych na celu uzyskanie informacji na temat przystosowania psychospolecznego mlodziezy.

2) Konieczne jest prowadzenie szerokiej akcji informacyjnej wśród studentów I r. na temat możliwości udzielania im pomocy w przypadku zaburzeń adaptacji bądź to w formie opisanej przez autorów, bądź też w innej, równoważnej.

3) Uznając doniosłość problemu można by zastanowić się nad możliwością włączenia czasu pracy terapeutycznej do pensum dydaktycznego pracowników zaangażowanych w tę działalność.

Opisana procedura postępowania terapeutycznego ma duży walor wychowawczy. Zebrane w trakcie zajęć doświadczenia studenci będą mogli wykorzystywać później w pracy zawodowej i w życiu społecznym. Ponadto należy pamiętać, iż raz wytworzona u człowieka silna motywacja do samodoskonalenia się może nadawać twórczy charakter całej jego działalności. Stąd też pedagogika kreatywna ma istotne znaczenie w kształtowaniu osobowości przyszłych nauczycieli.

HENRYK CUDAK
KOLUSZKI
MARIAN JAKUBOWSKI
CZĘSTOCHOWA

KSZTAŁTOWANIE I ROZWÓJ ZAINTERESOWAŃ UCZNIÓW W WIELOSTRONNYM UCZENIU SIĘ

Jednym z najtrudniejszych zadań każdego nauczyciela jest rozbudzenie w uczniach zainteresowań swoim przedmiotem nauczania. Pomyślna realizacja tego zadania zapewnia właściwą postawę ucznia na lekcji, gwarantuje pożądane wyniki nauczania, ma wpływ na dalsze losy uczniów po ukończeniu szkoły.

Henryk Rodwid z zainteresowaniem nazywał „zwracanie szczególnej uwagi, objawianie żywych uczuć i celowych dążeń w poznaniu pewnych przedmiotów, czynności, faktów i zjawisk”¹.

Antonina Gurycka jako punkt wyjścia swoich badań przyjęła następującą definicję: „zainteresowanie jest to właściwość psychiczna, która przybiera postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu i pojawia się w wybiórczym stosunku do otaczających nas zjawisk, tzn. w dostrzeganiu określonych cech, problemów (spośród innych), w dążeniu do ich poznania, zbadania, rozwiązania oraz w przeżywaniu różnorodnych uczuć związanych z brakiem, nabywaniem i posiadaniem wiedzy”².

Zarówno A. Gurycka, jak i H. Rodwid wskazują na to, że zaintereso-

¹ H. Rodwid: *Psychologia pedagogiczna*. PWN, Warszawa 1952, s. 136–137.

² A. Górycka: *Zainteresowanie uczniów*, cz. I. PZWS, Warszawa, s. 8–9.

wanie pobudza pewne funkcje psychiczne — ciekawość intelektualną, wyobraźnię twórczą, że wyzwala zdolność do działania i wysiłku. Stąd zainteresowanie jakimś przedmiotem nauczania, jakąś dziedziną wiedzy, stanowi dla ucznia niezastąpiony motor aktywności intelektualnej. Skłania do zdobywania i gromadzenia wiadomości, do badań w danej dziedzinie, do niustannego wzbogacania swej osobowości.

Uczeń posiadający zainteresowanie nie nudzi się na lekcjach, nie przeszkadza w pracy kolegom i nauczycielom. Już nawet wywołanie biernego zainteresowania, wyrażającego się w uważnym słuchaniu opowiadania, czy wykładu nauczyciela, jest dla niego sukcesem.

Zespół autorów pracy „Zainteresowania uczniów” pod redakcją A. Gurkykiej badał wpływ różnych czynników (środowiska społecznego, terytorialnego, wieku, płci, oddziaływania pedagogicznego) na rozwój zainteresowań uczniów.

Jadwiga Burska w artykule „Analiza wpływu oddziaływania pedagogicznego na treść zainteresowań uczniów” wskazuje na istnienie zależności między treścią zainteresowań dzieci i młodzieży a oddziaływaniem pedagogicznym. Autorka uważa, że w kształceniu zainteresowań uczniów pierwszorzędne znaczenie mają treści zawarte w programie nauczania oraz metody pracy nauczyciela. Treści programowe bez wątpienia wywierają wpływ na rozwój zainteresowań uczniów. Gdyby jednak program odgrywał rolę decydującą, to zainteresowanie uczniów wszystkich równoległych klas powinno kształtować się jednakowo. Tymczasem treści zainteresowań, natężenie zainteresowań daną dziedziną w różnych klasach, szkołach bywają krańcowo różne. Istnieje więc dodatkowy czynnik powodujący te różnice. Nasuwają się zatem pytania, jak kształtować i rozwijać zainteresowania w procesie dydaktycznym, jaka jest funkcja stosowanych metod nauczania, czy dotąd prowadzone lekcje spełniały oczekiwania uczniów i oddziaływały na powstałe zainteresowania poznawcze. Przeprowadzając liczne hospitacje, inspekcje i wizytacje placówek oświatowo-wychowawczych — wynieśliśmy spostrzeżenia jednoznaczne, że szkoły mimo dynamicznego rozwoju teorii pedagogicznej stosują jednak w swej praktyce metody słowno-poglądowe oparte często na założeniach tradycyjnej dydaktyki, które nie stymulują kształtowania zainteresowań. I ten oto powód oraz inspiracja klubu postępu pedagogicznego był przyczyną podjęcia badań eksperymentalnych w Gminnej Szkole Zbiorczej w Kleszczowie, w Rokicinach i Przygłowie.

Podstawowym problemem, postawionym w założonych badaniach, było zbadanie możliwości kształcenia i rozwoju zainteresowań pod wpływem nowej organizacji sposobu pracy nauczyciela polegającej na zintegrowaniu w procesie lekcyjnym uczenia się przez przyswajanie, odkrywanie, działanie i przeżywanie.

Stosując w realizacji programu którąś z tych dróg uczenia się z osobna, proces nauczania i wychowania ucznia będzie niepełny. Kształcenie w ta-

kiej szkole będzie wadliwie organizowane — nie przynoszące postępu dydaktycznego. Stąd występuje konieczność organizowania wielostronnego uczenia się. Opracowanie teoretyczne tej koncepcji przedłożył W. Okoń w książce „Podstawy wykształcenie ogólnego”³.

Integracja nauczania może być całkowita, jeśli współwystępują cztery drogi uczenia: częściowa — jeżeli występują w procesie uczenia się dwie lub trzy drogi kształcenia.

W tradycyjnym nauczaniu też było stosowane działanie, przeżywanie czy odkrywanie, lecz było to czymś okolicznościowym, sporadycznym — dodatkiem w realizowaniu treści programowych.

Autorzy niniejszego artykułu zakładają, że podstawowym czynnikiem decydującym o rozwoju zainteresowań jest sposób pracy nauczyciela, a zatem chcemy wykazać, jaki wpływ na kształtowanie zainteresowań uczniów ma organizacja procesu wielostronnego uczenia się.

Koncepcja zainteresowań jako właściwości psychicznej angażującej określone czynności umysłowe, związane z zewnętrzną działalnością poznawczą oraz sferą emocjonalną, pozwala przypuszczać, że wielostronne uczenie się będzie miało korzystny wpływ na rozwój zainteresowań. Zapewnia bowiem samodzielność i aktywność w zdobywaniu wiedzy, daje możliwość przeżywania zadowolenia z uzyskanych efektów.

Weryfikacja założonej hipotezy wymagała zorganizowania eksperymentu pedagogicznego opartego na zasadzie jedynej różnicy.

Do eksperymentu wybraliśmy klasy eksperymentalne oraz kontrolne, przy czym kierowano się zasadą, by klasami eksperymentalnymi objąć grupy uczniów o równorzędnych bądź niższych wynikach nauczania oraz mniejszych zainteresowaniach przedmiotem nauczania, w porównaniu z klasami kontrolnymi.

Terenem badań objęto klasy VI Szkoły Podstawowej w Kleszczowie, Rokicinach i Przygłowie. Przedmiotem badań ujęto zagadnienia programowe z biologii.

Nauczyciele w klasie eksperymentalnej prowadzili lekcje organizując proces wielostronnego nauczania i uczenia się; natomiast w klasach kontrolnych zajęcia prowadzone były jak do czasu eksperymentu — metodą słowno-poglądową (tradycyjną).

Zastosowano następujące techniki badawcze:

- a) ankieta szczegółowa,
- b) ankieta ogólna,
- c) monografia zainteresowań klasy,
- d) wypracowania klasowe.

Celem wypracowania: „Czy chętnie uczysz się biologii i dlaczego”, było zebranie swobodnych odpowiedzi uczniów na temat ich stosunku do nauki biologii. Prowadzących badania interesowała, na jakich przesłankach (po-

³ W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. PWN, Warszawa 1967 r.

znawczych, emocjonalnych czy innych) oparta jest motywacja odpowiedniego stanowiska. Sposób sformułowania tematu zakładał, że uzyska się przy jego pomocy opinie uczniów na temat organizacji pracy na lekcjach biologii.

Zainteresowania uczniów badano za pomocą kwestionariuszy. Podczas redakcji pytań-zadań kwestionariusza unikano sformułowań ogólnych typu: „co lubisz?“, „co cię interesuje?“. Pytania ukierunkowane na badanie wiedzy uczniów w zakresie biologii, ich stosunku emocjonalnego do przedmiotu oraz działalności praktycznej potwierdzającej zainteresowanie nauką biologii.

Nauczyciele biologii i wychowawcy w ciągu jednego miesiąca przed badaniem prowadzili dokładne obserwacje uczniów w procesie lekcyjnym, podczas zajęć pozalekcyjnych, rozmawiali z rodzicami. Następnie sporządzili monografię zainteresowań dzieci.

Monografie klas opracowano dwukrotnie przed rozpoczęciem i po zakończeniu eksperymentu. Nie chodziło tu o charakterystykę każdego ucznia. Spośród całej klasy należało wybrać nazwiska uczniów, którzy wyróżnili się szczególną aktywnością w danej dziedzinie wiedzy.

Badania wstępne dowiodły, że biologią w badanych klasach interesuje się znikomy procent uczniów. Większość badanych w swoich wypowiedziach wskazywała na trudności w opanowaniu materiału programowego.

Uczniowie uznawali biologię za przedmiot nudny, niektórzy stwierdzali wręcz, że uczenie się botaniki jest niecelowe. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest na pewno wiele — trudny program biologii, nieciekawe podręczniki, nieodpowiednie przygotowanie fachowe nauczycieli, brak pomocy naukowych itp.

Uznajemy, że najważniejszą formą pracy dydaktyczno-wychowawczej jest lekcja. Od jej przebiegu, konstrukcji, atrakcyjności zależy nie tylko wynik nauczania oraz osiągnięcie celów wytkniętych przez program, ale i osobisty stosunek ucznia do przedmiotu.

Jeżeli w procesie nauki uczniowie będą cały czas czynni, samodzielni, jeżeli stworzymy im okazje do wzruszeń, radości, dumy, wówczas zrodzą się chęci poznania faktów, procesów i zjawisk.

Potwierdzeniem powyższych założeń są wyniki badań nad zainteresowaniami uczniów nauką biologii przeprowadzone po zakończeniu eksperymentu. Szerokiego materiału porównawczego dostarczyła ankieta szczegółowa. Badanie zainteresowań uczniowskich za pomocą ankiet nastrocza pewne trudności. Ankieta nie umożliwia dotarcia do inquantant w indywidualnych zainteresowaniach, uzyskane dzięki niej obrazy zainteresowań są mało plastyczne. Mając na uwadze te ujemne strony ankiet, starano się tak formułować pytania ankiety szczegółowej, by kontrolowały one zasób wiedzy i jej operatywność, badały dobrowolną działalność wskazującą na rozbudzenie zainteresowania.

Celowa wydaje się analiza, porównanie niektórych odpowiedzi badań wstępnych i końcowych.

Pierwsze pytanie dotyczyło hodowli roślin kwiatowych. W każdym niemal domu pielęgnuje się kwiaty doniczkowe i każde dziecko obserwuje, podlewa, dba o czystość kwiatów. Stąd też w badaniach wstępnych około 65% dzieci stwierdziło, że hoduje kwiaty.

W ciągu roku procent klas K zainteresowanych kwiatami w domu wzrósł o 1,6%. W klasach eksperymentalnych wskaźnik ten zwiększył się o 17%. W badaniach końcowych 82% uczniów tych klas stwierdziło, że hoduje kwiaty w domu. Sądzimy, że nie liczby są tu jednak najistotniejsze. Uczniom klas eksperymentalnych nie wystarczała najczęściej odpowiedź w postaci zdawkowego „tak”, „nie”. Pytani o hodowlę w domu zdradzali swe upodobania, chcieli pochwalić się osiągnięciami.

Pisali więc:

„mam piękny zbiór kaktusów”, „hoduję rośliny pnące”, „w moim pokoju jest 15 odmian szablitych”, albo „hoduję nie tylko kwiaty, z małych ziarenek wyrosły u mnie pomarańcze i cytryna”, „już zakwitły moje doniczkowe szalie”, „oprócz kwiatów co tydzień sieję rzeżuchę”.

W ten sposób okazało się, że kwiaty w domu, w pokoju to już formalny obowiązek, często hobby takie jak filatelistyka, numizmatyka itp. Interesującego materiały dostarczyły wypowiedzi uczniów w związku z pytaniem: „Jaki wpływ na naukę biologii ma twoja działalność w domu?”.

Uczniowie klas kontrolnych na ogół nie dostrzegają żadnego związku pomiędzy teoretyczną nauką przedmiotu a praktyczną działalnością w domu. Wprawdzie niektórzy z nich pisali: „ma duży wpływ”, „wywiera dobry wpływ”, „wpływa dobrze”, albo „pomaga mi w nauce”, nie potrafili jednak uzasadnić owego korzystnego wpływu. Inaczej ma się rzecz u większości uczniów klas eksperymentalnych. Oni, nauczeni w szkole łączenia teoretycznych wiadomości i praktycznego działania, dobrze rozumieją, że nauka ma funkcję służebną wobec życia, wobec praktycznej działalności. Potrafią wskazać, że uczą się, żeby pomóc rodzicom w uzyskaniu większych plonów, żeby wiedzieć, jak zwalczać chwasty, jak dbać o dobre owoce w sadzie, jak pielęgnować rośliny na działce, hodować kwiaty doniczkowe.

Charakterystyczna dla tej grupy jest odpowiedź Marka P. z Kleszczowa: „Moi rodzice mają sad i ogród warzywny. Ja często pomagam im w pracy. Biologii uczę się najwięcej, bo chciałbym to robić jak najlepiej. Już umiem szczepić drzewa. Nauczyłem się dużo o zapyłaniu drzew owocowych. Kiedyś na pewno będę ogrodnikiem, to mi się przyda”.

Określone zainteresowania znajdują zazwyczaj swój wyraz w odpowiedniej organizacji wolnego czasu. W ankiecie znalazły się pytania badające tę kwestię. Pytano uczniów o oglądane w wolnym czasie telewizyjne programy przyrodnicze, o uczestnictwo w zbiorach i indywidual-

nych wycieczkach przyrodniczych, o pracę dla przyjemności w ogródku działkowym.

Porównywanie wyników uzyskanych przez klasy kontrolne w badaniach wstępnych i końcowych wskazuje, że w okresie dzielącym badania nie nastąpiły w zasadzie istotne zmiany w upodobaniach uczniów. Średnio 48% spośród nich w wolnym czasie ogląda w telewizji programy przyrodnicze, wybiera się na wycieczki, pracuje na działce. W początkowej fazie eksperymentu uczniowie klas E w mniejszym jeszcze stopniu niż uczniowie klas K interesowali się przyrodą w swym pozaszkolnym życiu. 35% uczniów oglądało programy telewizyjne, około 35% brało udział w wycieczkach i 52% chętnie pracowało na działce.

Organizacja procesu wielostronnego uczenia się w klasach eksperymentalnych stała się dla uczniów wartościowym bodźcem. Samodzielne rozwiązywanie problemów, pokonywanie trudności, poznawanie świata w konkretnym działaniu spowodowały, że wyzwoliła się w uczniach naturalna skłonność do poznania. Zdobywanie wiedzy, nieustanne jej wzbogacanie stało się przyjemnością.

Potwierdzają tę zmianę wyniki badań końcowych nad zainteresowaniami uczniów. Wskazują one, że więcej niż dwukrotnie wzrosła liczba uczniów oglądających w telewizji programy przyrodnicze. Audycje takie jak „Spotkanie z przyrodą”, „Zwierzyńiec” czy reportaże z Wrocławskiego ZOO gromadziły przed małym ekranem 78% uczniów klas eksperymentalnych. Dwukrotnie powiększyła się również lista uczestników zbiorowych wycieczek, których celem był bezpośredni kontakt z przyrodą, powiększyło się grono zwolenników indywidualnych wypraw do parku, do lasu, na łąki. 82% uczniów klas E dla własnej przyjemności pracowało na działkach i w ogródku.

Taka zmiana postaw uczniów jest dużym osiągnięciem organizacji procesu wielostronnego uczenia się. Świadczy na korzyść naszych założeń, naczelnym bowiem motywem takiej organizacji wolnego czasu, która uwzględnia programy przyrodnicze, wycieczki, pracę na działce, jest na pewno duże zainteresowanie problemami przyrody w ogóle.

Przyjmując, że wynikiem określonych zainteresowań jest przynależność uczniów do organizacji młodzieżowych i kółek zainteresowań, ankietą badała również działalność uczniów klas E i K w Lidze Ochrony Przyrody, w kole biologicznym. Podczas badań wstępnych okazało się, że w szkole w Kleszczowie w ogóle nie istniało koło biologiczne. W pozostałych — członkami byli najczęściej uczniowie klas starszych. W zajęciach kółek uczestniczyło 5% uczniów klas eksperymentalnych i 8% uczniów klas kontrolnych. Podobnie kształtowała się pierwotnie działalność w LOP. Aktywnie pracowało w tej organizacji 10% uczniów klas eksperymentalnych oraz 19% uczniów klas kontrolnych.

Rezultaty końcowych badań przynoszą obraz bardziej optymistyczny. Uczniowie klas szóstych zasilili szeregi działaczy LOP-u, rozszerzali za-

kres wiadomości w kołach biologicznych. Nowo przybyli rekrutowali się w zasadzie spośród uczniów klas eksperymentalnych.

Zainteresowania kształtują różnorodne czynniki — warunki domowe, tradycje rodzinne, środowisko podwórkowe, organizacje dziecięce i młodzieżowe. Wcześniejsze badania pozwoliły poznać środowisko badanych grup. Żaden z wyżej wymienionych czynników w środowisku wiejskim nie mógł wywrzeć znacznego wpływu na rozwój zainteresowań. Nie ulega wątpliwości, że czynnikiem decydującym o ukształtowaniu się zainteresowań biologią w klasach eksperymentalnych była organizacja procesu wielostronnego uczenia się. Opracowano monografię poszczególnych klas — opracowali je wychowawcy i nauczyciele biologii. Zdarzało się często, że nauczyciel biologii obserwujący ucznia na lekcji stwierdził u niego zainteresowanie swoim przedmiotem, natomiast wychowawca uznawał, że dominującą rolę w zainteresowaniu ucznia odgrywa sport, literatura, muzyka itp. W zbiorczych arkuszach monograficznych uznawaliśmy tylko te przypadki, gdzie zaistniała zgodność opinii nauczyciela biologii i wychowawcy klasy.

Według opinii wychowawców i nauczycieli biologii badanych szkół we wszystkich klasach eksperymentalnych zwiększył się stopień zainteresowania biologią. Pierwotnie nauczyciele stwierdzili zainteresowanie tym przedmiotem u 11 uczniów klas eksperymentalnych. Grupa ta stanowiła zaledwie 9% ogólnej liczby uczniów klas E. W tym czasie w klasach K 12% przejawiało zainteresowania biologią. Po zakończeniu eksperymentu obserwacje tych samych nauczycieli wskazują, że zainteresowanie biologią w klasach E wzrosło niemal 5-krotnie i wyraża się liczbą 44,6%. W klasach K ilość uczniów zainteresowanych tym przedmiotem zwiększyła się o 3%.

Monografia dostarczyła interesującego materiału dotyczącego przejawu zainteresowań. Można by podzielić je na 2 zasadnicze grupy:

a) przejawy aktywności poznawczej skierowanej na określone problemy, zagadnienia,

b) chętnie wykonywanie określonych prac, działań.

Charakterystyczne jest to, że w monografiach opracowanych przed rozpoczęciem eksperymentu uznawanym przez nauczycieli dowodem zainteresowań jest najczęściej działalność — taka jak: hodowla kwiatów, ryb, zwierząt, prac w ogródku, przynależność do LOP, udział w sadzeniu drzew, pielęgnacja szkółek leśnych, wykonywanie gazetek w szkole, dbałość o klomby, skwery itp. Natomiast późniejsze materiały dowodzą, że pod wpływem organizacji procesu wielostronnego uczenia się wzrosła znacznie aktywność poznawcza uczniów klas eksperymentalnych. Zarówno wychowawcy, jak i nauczyciele biologii zaobserwowali większe zaangażowanie w zdobywaniu wiadomości z biologii. Wyrazem zainteresowania przedmiotem stała się teraz aktywna praca na lekcji, staranne przygotowywanie prac domowych, uczestnictwo w zajęciach koła biologicznego,

czytelnictwo i prenumerata czasopism przyrodniczych, czytelnictwo książek, oglądanie audycji telewizyjnych o tematyce przyrodniczej, częste zwracanie się do nauczyciela z różnymi pytaniami. Monograficzne opracowania zainteresowań klas dostarczyły wartościowych materiałów badawczych. Ich zaletą jest stosunkowo prosta technika zestawienia materiału przez nauczycieli i następnie prosta technika zestawienia wyników badań. Monografie umożliwiły zdobycie obszernego zasobu faktów, potwierdziły wyższość organizacji procesu wielostronnego uczenia się nad nauczaniem tradycyjnym.

Przewagę zainteresowań biologią uczniów klas eksperymentalnych pod wpływem organizacji procesu uwidoczniły wypracowania uczniowskie na temat: „Czy chętnie uczysz się biologii? (Uzasadnij swój stosunek do tego przedmiotu)”.

Ocena pierwszych wypracowań na ten temat nastęrcza pewne trudności. Prace dzieci są na ogół bardzo krótkie. Motywacja stanowisk niedolna, wiele tu pustych, bez żadnej treści słów. Nierzadko zdarzają się wypowiedzi nielogiczne, świadczące o nikłej znajomości przedmiotu.

Dokonując analizy prac podzielono je na 2 grupy:

1. Twierdzące odpowiedzi na postawione w temacie pytania,
2. Przeczające odpowiedzi.

Następnie wybrano charakterystyczne dla obydwu grup uzasadnienia stosunku do przedmiotu. 48% uczniów klas E i K stwierdzało, że uczy się biologii chętnie.

Reprezentatywne dla tej grupy są następujące motywacje:

Alina K. Kleszczów (klasa K): „Biologii uczę się chętnie, bo jest bardzo łatwa. Nie muszę długo uczyć się w domu. Rozdziały w książce są krótkie. Jest dużo w niej rysunków. My też na lekcji rysujemy w zeszycie”.

Adam B. Kleszczów (klasa K): „Uczę się chętnie biologii, bo mnie to ciekawi. Jest dużo rzeczy, o których nie wiedziałem, a teraz wiem”.

Teresa P. Rokiciny (klasa E): „Ja chętnie uczę się biologii, bo uważam, że warto się uczyć. Biologia jest łatwa i ciekawa. Można się dużo nauczyć, jak hodować rośliny i tępić szkodniki”.

Janek S. (klasa E): „Lubię biologię, bo lubię rośliny i zwierzęta. Chciałbym być leśnikiem. O lesie nauczyliśmy się już dużo. Ja chętnie się uczę”.

Tak natomiast najczęściej uzasadniano (52% odpowiedzi) negatywny stosunek do przedmiotu.

Witek D. (klasa K): „Botanika mnie nudzi. To przesada poświęcać jej 2 lata szkolnej nauki. Interesuje mnie przede wszystkim człowiek”.

Andrzej (klasa E). „Nie lubię tych lekcji, nie dają nic nowego. To wszystko o mchach, drzewach, kwiatach ja już dawno wiedziałem. Nie ma na lekcji żadnych doświadczeń. Pani wymaga, żeby się nauczyć tego, co w książce”.

Pod wpływem nowej organizacji procesu nauczania zasadniczo zmieniły się motywacje uczniów klas eksperymentalnych wobec nauki biologii. W drugim wypracowaniu 86% uczniów z klas eksperymentalnych stwierdza, że z przyjemnością uczy się biologii.

Prowadzącego badania zainteresowała przede wszystkim grupa tych uczniów, którzy zmienili swoje zdanie na temat biologii. Tak natomiast pisała bardzo dobra uczennica Magda W. z klasy kontrolnej w Kleszczowie.

„czy lubię biologię i dlaczego?”

„Ja biologii nie lubię. Nie lubię wkuwać na pamięć. Tyle nazw do zapamiętania! Tyle drobiazgów do wykucia! Nie chcę mieć nic wspólnego z tym przedmiotem, przy którym trzeba tylko mieć pamięć, a nie potrzeba myśleć ani poszukiwać. Ja lubię pokonywać trudności. Przyrodę kocham pomimo tego, że nie wyrecytuję z pamięci wszystkich części kwiatów, liścia, korzenia. Jak mi to będzie potrzebne, skorzystam z encyklopedii przyrodniczej. Żeby to choć drobną część zjawisk można było zaobserwować samodzielnie. Ale to wszystko pokazuje nauczyciel, a my musimy w to uwierzyć i ulokować w pamięci. Gdy patrzę na kwiat, zachwygam się nim i wcale nie chcę go na elementy i czynniki rozkładać”.

Gdyby Magda nie musiała „wkuwać”, gdyby pokazano jej przyrodę w inny sposób, na pewno polubiłaby również świat ukazany w zbliżeniu przez lupę i mikroskop.

Uważne odczytanie fragmentów tych wypracowań pozwala dostrzec i wskazać czynniki, które zaważyły na zmianie kierunku zainteresowań u jednych uczniów bądź też ukształtowały to zainteresowanie u innych uczniów. We wszystkich wypowiedziach zwraca uwagę podkreślenie atrakcyjności procesu lekcyjnego — doświadczenie, mikroskopowanie, wycieczki, hodowle. Wielu uczniów wskazuje na możliwość samodzielnej pracy na lekcjach. Autorzy wypracowań bardzo cenią użyteczność wiadomości zdobywanych w szkole. Czynnikiem, który decydował także o zmianie stosunku do przedmiotu, jest satysfakcja, której uczniowie doznali na lekcjach przy pokonywaniu różnych trudności.

Organizacja procesu wielostronnego uczenia się nastęrczała wiele okazji najpierw niepokoju, potem do radości, a nawet dumy z wykonywanych prac, ze zdobytych wiadomości. Przedstawione tu materiały są ważkim dowodem w rozważaniach na temat wpływu wielostronnego uczenia się na kształtowanie zainteresowań. Proponowana tu nowa forma organizacji procesu lekcyjnego wydaje się tym użyteczniejsza, że współczesna nauka przypisuje zainteresowaniom znaczenie szczególne. Odgrywają one znaczną rolę zarówno w życiu dorastających dzieci i młodzieży, jak i w życiu dorosłego człowieka.

Zainteresowanie sprzyja rozwojowi umysłowemu i fizycznemu jednostki. Ułatwia uczenie się. Dzięki zainteresowaniom szybciej, sprawniej realizowane są własne cele i zamierzenia. Aktywne zainteresowanie po-

budza człowieka do szukania nowych form i środków pracy. Wpływa dodatnio na rozwój różnych form i środków pracy. Wpływa dodatnio na rozwój różnych zdolności i osiągnięć. Jest ono wreszcie tym czynnikiem, który łączy jednostki w zespoły. Stanowi jeden z podstawowych składników zespołowego działania, uspołecznia dzieci i młodzież. Stąd też cenna jest każda droga do kształtowania zainteresowań.

GRAŻYNA DRYŻAŁOWSKA
WARSZAWA

MIĘDZYNARODOWE I NARODOWE ORGANIZACJE KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO I OPIEKI NAD DZIEĆMI I MŁODZIEŻĄ NIEPEŁNOSPRAWNĄ

Organizacje te inspirują i uzupełniają działalność administracji państwowej i placówek naukowych w zakresie kształcenia specjalnego i rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Dzielią się na międzynarodowe i narodowe, a te z kolei na rządowe i woluntarne. Niektóre z nich są bezpośrednio zaangażowane w kształceniu i opiece nad jednostkami niepełnosprawnymi, a inne wspierają te działania pośrednio.

Do najważniejszych organizacji międzynarodowych rządowych należy Organizacja Narodów Zjednoczonych (U.N.)¹, a z jej specjalistycznych agencji Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Fundusz Narodów Zjednoczonych Pomocy Dzieciom (UNICEF), Międzynarodowa Organizacja Pracy (ILO), Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) oraz Urząd Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych dla Uchodźców (UNHCR). Mają one przedstawicielstwa w poszczególnych rejonach świata i poszczególnych państwach. W Europie siedzibę swą UN posiada w Wiedniu (Centrum dla Rozwoju Społecznego i Spraw Humanitarnych), ILO i UNHCR w Genewie, UNESCO i UNICEF w Paryżu, a WHO w Kopenhadze.

Podstawą działań tych organizacji na rzecz dzieci i młodzieży jest deklaracja praw dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1959 roku. W deklaracji tej m.in. czytamy: „Dziecko upośledzone fizycznie, umysłowo lub pod względem społecznym powinno mieć zapewnione specjalne leczenie, wychowanie i opiekę, odpowiednio dla danego przypadku”.

W oparciu o tę deklarację powyższe organizacje uchwaliły szereg zaleceń i rezolucji, które w sposób bardziej szczegółowy określają zadania tych organizacji. Na przykład Ogólna Konferencja UNESCO uchwaliła

¹ Funkcje Kierownika Działu Rehabilitacji Ludzi Niepełnosprawnych w ONZ w latach 1962—1967 sprawował prof. A. Hulek.

na 20 sesji w 1978 roku rezolucję, w której m.in. zaleca Dyrektorowi Generalnemu, aby w okresie najbliższych dwóch lat, w związku z nadchodzącym międzynarodowym Rokiem Inwalidy (w 1981 — przyp. G. D.), opracował z pomocą ekspertów kompleksowy i długofalowy program działania w celu umożliwienia w miarę możliwości wszystkim upośledzonym osobom kształcenia się i zaspokojenia w tym zakresie ich potrzeb i aspiracji. Rezolucja ta poprzedzona była podobnymi w roku 1964 i 1966.

W UNESCO w Departamencie Programów, Organizacji, Metod i Kształcenia istnieje oddział kształcenia specjalnego (Programme of Special Education and Young People). Zadaniem tej komórki jest inicjowanie rozwoju kształcenia specjalnego na różnych jego poziomach, poprzez konsultacje rządów poszczególnych państw, pomoc w kształceniu kadry, organizacji szkół i innych placówek oświatowych oraz prowadzenie studiów w tej dziedzinie w różnych rejonach świata.

Do najważniejszych publikacji należą:

- International directories of special education (1968)
- A study of the legislation concerning the special education of handicapped children and young people (1969)
- A study of the present situation of special education (1971)
- The present situation and trends of research in the field of special education (1973)
- Special education statistics (1974)
- Case studies in special education (1974)
- Terminology used in special education (1977)
- Integration of technical and vocational education in special education (1977)
- Economic aspects of special education (1978)
- Constructive education for special groups (1979).

Konferencja Generalna UNESCO uchwaliła w przeszłości trzy rezolucje w sprawie kształcenia specjalnego. Są to:

- Rezolucja w sprawie nauczania i wychowywania młodzieży upośledzonej (1964)
- Rezolucja w sprawie programu kształcenia specjalnego dla dzieci i młodzieży (1966)
- Rezolucja w sprawie udziału UNESCO w obchodach Międzynarodowego Roku Inwalidów i Ludzi Niepełnosprawnych (1980).

Celem ich jest zachęcenie rządów — członków tych organizacji, do rozwijania kształcenia specjalnego i opieki nad dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną w swych krajach.

Podobny program, lecz obejmujący przygotowanie do pracy młodzieży z odchyleniami od normy, realizuje ILO (poradnictwo, kształcenie zawodowe i zatrudnienie). Wysiłki czynione na rzecz kształcenia dzieci i młodzieży upośledzonych przez UNESCO i ILO są wspierane przez WHO²

² Obecnie funkcję Kierownika Działu Rehabilitacji pełni prof. dr I. Król.

(rozwój rehabilitacji leczniczej), ONZ (troska o zaopatrzenie ortopedyczne — protezy i aparaty, udostępnianie służb socjalnych i psychologicznych) i UNICEF (pomoc materialna i finansowa).

Urząd Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych dla Uchodźców otacza opieką i dostarcza pomoc materialną dla dzieci i młodzieży, która opuściła swój kraj.

Istnieje 51 międzynarodowych organizacji społecznych (1981 r.), które w sposób bezpośredni lub pośredni przyczyniają się do rozwoju szkolnictwa specjalnego. Zrzeszone są one w Radzie Światowej Organizacji Zainteresowanych Osobami Upośledzonymi (Council of World Organizations Interested in the Handicapped). Niemal we wszystkich z nich istnieją odpowiednie komórki dla kształcenia specjalnego, których celem jest rozwój szkolnictwa specjalnego.

Do najważniejszych, z którymi kraj nasz współpracuje, należą: Międzynarodowe Towarzystwo Rehabilitacji Ludzi Niepełnosprawnych, Światowa Rada do Spraw Niewidomych, Międzynarodowa Federacja Głuchych, Międzynarodowa Liga Stowarzyszeń Pomocy dla Upośledzonych Umysłowo, Międzynarodowe Stowarzyszenie do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym, Międzynarodowe Biuro do Spraw Padaczki, Międzynarodowe Towarzystwo Pracowników dla Dzieci Nieprzystosowanych, Światowe Stowarzyszenie Harcerek i Harcerzy, Międzynarodowe Towarzystwo Porażen Mózgowych, Międzynarodowa Organizacja Sportowa Osób Niepełnosprawnych.

Międzynarodowe Towarzystwo Rehabilitacji Ludzi Niepełnosprawnych posiada specjalistyczną Komisję Pedagogiki Specjalnej, której członkiem jest prof. A. Hulek.

Do organizacji pośrednio wpływających na rozwój kształcenia specjalnego i rewalidacji należą: Międzynarodowa Unia Opieki nad Dzieckiem, Międzynarodowy Komitet Czerwonego Krzyża, Światowa Organizacja Nauczycieli, Światowa Federacja Zdrowia Psychicznego, Światowe Towarzystwo Wypoczynku i Rekreacji³.

Działalność powyższych organizacji, choć w różnym stopniu, nastawiona jest na rozwój szkolnictwa specjalnego w trzecim świecie. Niektóre z wyżej wymienionych organizacji posiadają ugrupowania regionalne, np. istnieje Komisja Europejska Pedagogiki Specjalnej Międzynarodowego Towarzystwa Rehabilitacji Inwalidów.

Na terenie Europy działa również Europejskie Towarzystwo Pedagogiki Specjalnej (siedziba w Malmö — Szwecja). Sporadycznie inicjatywy w zakresie kształcenia specjalnego podejmuje Zrzeszenie do Spraw Rehabilitacji Państw Skandynawskich, Komitet Ekspertów Rehabilitacji Państw Socjalistycznych i Rada Europejska. Światowe i regionalne wolontarne

³ W roli ekspertów w.wym. międzynarodowych organizacji wielokrotnie występowali z ramienia Polski m.in. prof. dr W. Dega, prof. dr A. Hulek, dr H. Larkowa, prof. dr I. Król, dr T. Majewski, prof. dr A. Seyfried, prof. dr M. Weiss.

organizacje współpracują z rządowymi, którym patronuje ONZ. Programy pracy są uzgadniane na dorocznych zebraniach organizowanych przez ONZ.

Na terenie Polski działają narodowe komitety międzynarodowych organizacji, np. Polski Komitet do Spraw UNESCO, Polski Komitet do Spraw UNICEF. W innych przypadkach interesy międzynarodowych organizacji są reprezentowane przez poszczególne resorty, np. WHO — Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej, ILO — Ministerstwo Pracy, Płac i Spraw Socjalnych.

Woluntarne organizacje narodowe działające na terenie naszego kraju mają charakter społeczno-naukowy lub społeczny. Do społeczno-naukowych należą:

1. Komitet Pomocy Specjalnej Troski TPD.

Działalność swą skupia na dzieciach i młodzieży upośledzonej umysłowo w różnym stopniu. Współpracuje z rodzicami dzieci upośledzonych, naukowcami, praktykami i sympatykami rewalidacji tych dzieci. Komitet zainicjował w latach 60-tych „Szkoły Życia”. Współpracuje z odpowiednimi instytucjami i placówkami nad usprawnieniem fizycznym i psychicznym, kształceniem ogólnym i zawodowym oraz zatrudnianiem swych podopiecznych. Organizuje sesje naukowe i wydaje periodyk *Materiały Informacyjno-Dydaktyczne*.

2. Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem.

Działalność swą skupia na inicjatywach rozwoju rehabilitacji, propagowaniu jej idei i kształtowaniu właściwych postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych. Członkiem TWK może być każdy obywatel, który pragnie przyczynić się do zapobiegania upośledzenia, rehabilitacji osób niepełnosprawnych, maksymalnemu ich usamodzielnieniu i racjonalnemu urzędzeniu ich w życiu.

W obrębie TWK działa Sekcja Dzieci i Młodzieży. Celem tej sekcji jest współpraca z rodzicami, administracją państwową, związkami zawodowymi, spółdzielczością inwalidzką i innymi placówkami i organizacjami społecznymi w profilaktyce upośledzenia, kształcenia ogólnego i zawodowego, przygotowania do pracy, zatrudniania i urzędzania w życiu osobistym. Wydaje kwartalnik *Biuletyn Informacyjny*.

W roku 1978 TWK podpisało z Ministerstwem Oświaty i Wychowania umowę o współpracy w zakresie profilaktyki, kształcenia ogólnego i zawodowego oraz innych form opieki nad dziećmi z odchyleniem od normy.

Do organizacji o charakterze społecznym należą: Polski Związek Niewidomych i Polski Związek Głuchych. Obie współpracują z rodzicami dzieci i młodzieży niewidomej i głuchej, odpowiednimi resortami i organizacjami społecznymi nad kształceniem ogólnym i zawodowym, zatrudnianiem i urzędzaniem życia osobistego. Zaspokajają specyficzne potrzeby dzieci i młodzieży niewidomej i głuchej.

Polski Związek Niewidomych wydaje drukiem książki i periodyki brail-

lem, prowadzi bibliotekę braillofską i kaset z nagraniami literatury i różnych tekstów, niesie pomoc socjalną i techniczną dzieciom i młodzieży niewidomej. Dla świeżo tracących wzrok prowadzi kursy adaptacyjne do nowych warunków życia. Wydaje periodyk *Pochodnia*.

Polski Związek Głuchych prowadzi szkolenie zawodowe młodzieży, kursy języka migowego, niesie pomoc socjalną i techniczną dzieciom i młodzieży. Wydaje periodyk *Świat Głuchych*.

Dużą aktywność prowadzą „Drużyny Nieprzetartego Szlaku” ZHP. Włączają się aktywnie do służb sprawujących opiekę nad przewlekle chorymi, rehabilitacji inwalidów i innych osób niepełnosprawnych oraz osób w starszym wieku.

KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA
SOSNOWIEC

TENDENCJE W BADANIACH NAD OSOBOWOŚCIĄ NAUCZYCIELA W ZWIĄZKU RADZIECKIM

Szerszy kontekst społeczny badań nad osobowością nauczyciela powoduje konieczność zwrócenia się najpierw do niektórych definicji pojęcia osobowości człowieka w ogóle, a szczególnie osobowości nauczyciela.

Filozoficzny aspekt problemu osobowości człowieka jako jednostki był dyskutowany w pracach bardzo wielu wybitnych badaczy (por.: F. W. Konstantinow, A. G. Myśliweczenko, G. L. Smirnow, A. G. Spirkin i in.).

Wedle filozofów — uogólniając — osobowość to względnie stały, dynamiczny, uwarunkowany socjalnie całokształt psychicznych, społeczno-politycznych i moralnych cech człowieka, którego świadomość i zachowanie charakteryzują się określonym stopniem dojrzałości społecznej i staraniem przejawienia swej indywidualności; to działalność jednostki jako fenomenu socjalnego, realizującego się w rozmaitych formach działania. Podstawową formą działania społecznego jest praca, więc osobowość realizuje się w pracy, w jej materialnych i intelektualnych wartościach.

Według powszechnie uznawanej koncepcji L. P. Bujewej, osobowość to swoisty produkt społeczeństwa i indywidualizacja istotnych stosunków międzyludzkich. Poza społeczeństwem osobowości nie można w pełni zrozumieć. Społeczeństwo występuje jak coś szerszego, całkowitego w stosunku do osobowości, jak nieodzowny warunek jej istnienia i rozwoju¹. Zgodnie z teorią E. A. Anufrijewa osobowość można rozpatrywać jako integralną całość biogennych, psychogennych i socjogennych elementów.²

¹ L. P. Bujewa: Socjalnaja srieda i formirowanije harmonicznej licznosti. Moskwa 1971, s. 7.

² E. A. Anufrijew: Socjalnaja rol aktywnosti licznosti. Moskwa 1971, s. 28.

Radziecka psychologia społeczna charakteryzuje osobowość jako przedmiot i podmiot biosocjalnych stosunków, osobowość jednoczy w sobie ogólnoludzkie, społeczno-specyficzne i indywidualno-niepowtarzalne właściwości człowieka (I. S. Kon, E. S. Kuźmin, B. D. Parygin i in.).

Socjologiczno-psychologiczne podejście do problemu osobowości wymagało sprecyzowania przez naukę radziecką znaczenia pojęcia środowiska społecznego, rozumianego jako złożony, różnorodny, a często i sprzeczny świat. Jest to całokształt warunków i właściwości środowiska, obcowania, czasu i miejsca, to cała kultura materialna i umysłowa społeczeństwa. Środowisko przedstawia sobą ten konkretny teren społecznej aktywności i stosunków, gdzie kształtują się i realizują uzdolnienia osobowości; gdzie każdy człowiek bezpośrednio włącza się w działalność życiową. Środowisko społeczne to „druga natura” stworzona rękami i umysłami ludzi, to rezultat działalności wielu pokoleń. Środowisko kształtuje i częściowo determinuje zachowanie człowieka. Jednak, wyjaśniając rolę środowiska w kształtowaniu osobowości, nieraz dopuszczano się uproszczeń. A przecież społeczność nie zawsze wprost wpływa na kształtowanie osobowości, częściej ten wpływ warunkuje bliższe otoczenie, tzw. mikrośrodowisko.³

Poznanie środowiska społecznego powinno objąć wszystkie jego komponenty, nie są one równoważące ze względu na znaczenie, ale indywidualne oddziaływanie każdego z nich może być czynnikiem stymulującym rozwój osobowości w określonym kierunku. Wszystkie funkcje socjalne jednostki realizują się w grupie społecznej, gdzie przebiega życiowa aktywność.⁴ Indywidualne oblicze osobowości tworzy się przez to, iż człowiek w procesie swego kształtowania, rozwoju żyje i działa w warunkach różnorodnych kontaktów, związków i stosunków. Spośród wszystkich elementów mikrośrodowiska największy wpływ na kształtowanie osobowości wykazuje grupa społeczna. Interakcje międzyludzkie zachodzące podczas obcowania ludzi okazują znaczący wpływ na formowanie się jednostek.⁵

Praca to decydujący środek i główny czynnik wszechstronnego rozwoju osobowości. Twórczość — to najwartościowsza cecha pracy. Połączenie pracy i twórczości, przeobrażenie pracy w twórczość stanowią ważniejsze zadanie wszystkich społecznych instytucji społecznych, w ich liczbie także szkoły wyższej.

Dla wszechstronnego rozwoju osobowości duże znaczenie mają nie tylko czynniki obiektywne, tj. warunki, które społeczeństwo stwarza

³ L. I. Bujewa: Socjalna srieda i formirowanije garmoniczeskoj licznosti. Moskwa 1971, s. 39—40. Por.: A. Jasińska, A. Siemińska: Wzory osobowe socjalizmu. Warszawa 1975.

⁴ G. L. Smirnow: Sowietskij czelowiek. Formirowanije socjalistycznego tipa licznosti. Moskwa 1973, s. 53, 401—415 (por. także polski wariant rozprawy — Warszawa 1976).

⁵ J. S. Goszczuk: Obszcziestwo i licznost'. Woroneż 1974 i in.

człowiekowi, ale także subiektywne, tj. stosunek do tych warunków samego człowieka. W zależności od obiektywnych warunków i subiektywnych cech osobowości (poziom świadomości etycznej, nastawień psychiczno-moralnych, wyobrażenia, ideały) można obserwować rozliczne formy łączenia interesów społeczeństwa i jednostki: 1) harmoniczna jedność interesów społeczeństwa i jednostki; 2) podporządkowanie osobistych interesów społecznych na podstawie uświadomienia nieodzowności danego postępu; 3) przestrzeganie norm moralnych powierzchownie, ale nieprzyjęcie ich w swoich przekonaniach; 4) jawne przeciwstawienie interesów osobistych interesom społecznym.

W radzieckiej psychologii ogólnej i jej subdyscyplinach osobowość rozpatruje się jak w jedną całość związany całokształt „wewnętrznych” warunków, przez które załamują się jak w pryzmacie zewnętrzne wpływy (A. A. Bodaliow, A. W. Leontiew, K. K. Płatonow, L. S. Wygotski i in.).

Przyjmuje się, iż człowiek jest osobowością o tyle, o ile świadomie określa swój stosunek do otoczenia. Bez świadomości, bez umiejętności zajęcia określonej pozycji w stosunku do wszystkiego tego co społecznie istotne nie ma osobowości.⁶ Takie określenie znaczenia pojęcia osobowości brzmi analogicznie do definicji podanej przez W. Okonia, gdy pisał, że osobowość człowieka to stopień jego aktywności poznawczej i ocenianie stosunków w świecie, a przede wszystkim w społeczeństwie i w twórczym przeobrażaniu tych stosunków.⁷

Wszechstronny rozwój zakłada nową sytuację jednostki w społeczeństwie, nowy typ interakcji z innymi ludźmi. Wszechstronnie rozwinięty człowiek powinien władać nie tylko szerokim zakresem wiadomości, ale i znajomością: rodzajów interakcji ze światem, swej świadomości, swego osobistego bytu. To stanie się możliwe dopiero w społeczeństwie komunistycznym, które stworzy nie tylko możliwości, ale przede wszystkim uczyni nieodzownym pełny i harmoniczny rozwój wszystkich członków tego społeczeństwa.⁸ Takie stanowisko jest w pełni zgodne z tezą K. Marksa, iż świadomość nie może być czymkolwiek innym niż uświadomionym istnieniem, a byt ludzi to realny proces ich życia.⁹

Osobowość jako jednostka obdarzona świadomością i samoświadomością jest nosicielem i wykonawcą określonej roli w systemie społecznym. Społeczne interakcje i komunikacja — socjalizacja — tworzą „matrycę”, kształtują ludzkie „ja” jako strukturę w znacznym stopniu społeczną.¹⁰

⁶ E. F. Rybalko: Stanowlieniye licznosti. W: Socyjalnaja psichologija licznosti. Red. A. A. Bodaliow. Leningrad 1974, s. 20.

⁷ Por.: W. Okoń: Problemy osobowości nauczyciela. W: Osobowość nauczyciela. Red.: W. Okoń. Warszawa 1959, s. 7.

⁸ Por.: K. Nuttin: Struktura osobowości. Warszawa 1968. — J. Pieter: Wstęp do nauki o osobowości. Katowice 1969. — B. Zawadzki: Wstęp do teorii osobowości. Warszawa 1970.

⁹ K. Marks, F. Engels: Dzieła, t. 3, s. 25.

¹⁰ Por.: B. G. Parygin: Osnovy socyjalno-psichologiczeskoj tieorii. Moskwa 1971. T. Szibutani: Socyjalnaja psichologija. Moskwa 1969 i in.

W procesie socjalizacji świadomość jednostki wybiórczo adaptuje się, ulega zmianom, przyswaja, a nawet zmienia rodzaje i treści idei społecznych, ulega załamaniom przez pryzmat swych indywidualnych właściwości — temperamentu, charakteru, wrodzonych zadatków i zdolności, a także właściwości mikrośrodowiska. Socjalizacja to proces włączania się jednostki w tę lub inną społeczność czy grupę, wyboru określonych pozycji społecznych, przyjęcia ról społecznych, przyswojenia wartości, norm i nakazów społecznych. Wybór pozycji społecznej określa status lub rolę jednostki. Na ten temat socjolog leningradzki trafnie pisał: „Status to pozycja człowieka w grupie (...) Status społeczny wyraża się w systemie ról (...) Status to baza, to coś dynamicznego, a rola to eksploatacja statusu, jego funkcjonowanie”.¹¹

Struktura psychologiczna człowieka obiektywizuje się w jego podejściach, postępkach, w uprzedmiotowionych produktach jego działalności, w osobistych kontaktach z innymi ludźmi, a właśnie zewnętrznym następstwem tych przejawów — w wyniku eksterioryzacji struktura osobowości staje się poznawalna i komunikatywna.¹²

Charakteryzując strukturę osobowości, K. K. Płatonow wydzielił w niej następujące podstruktury: 1) ukierunkowanie (wybitnie uwarunkowane społecznie); 2) doświadczenie (wiadomości, umiejętności, nawyki, przyzwyczajenia); 3) właściwości indywidualne procesów psychicznych jako form odzwierciedlania; 4) podstruktura uwarunkowana biologicznie (temperament, właściwości rozwojowe i płciowe itp.).¹³

Jak wiadomo, u podstaw ukierunkowania osobowości leżą potrzeby człowieka. Za jedną z wiodących potrzeb człowieka uznaje się potrzebę samorealizacji. Przypomnieć warto, iż polski psycholog, analizując osiągnięcia nauki światowej, podkreślił, iż człowiekiem rządzi jedyna siła — usiłowanie zrealizowania swej osobowości.¹⁴

Dążenie człowieka do samorealizacji, do samookreślenia, do maksymalnego wykorzystania swoich osobistych możliwości w pełni i konsekwentnie ujawnia się w twórczości, w stworzeniu oryginalnych form istnienia. Panem swej sytuacji człowiek staje się tylko wtedy, kiedy ma swobodną możliwość samorealizacji i samookreślenia.¹⁵

Powyższe potwierdza fakt, iż zawodowa działalność pedagogiczna nauczyciela na poziomie mistrzostwa ze swej natury nosi twórczy charakter. (Zagadnienie to doczekało się szczególnie bogatego opracowania na grun-

¹¹ E. S. Kuźmin: Socjalno-psychologiczieskije osobiennosti licznosti. W: Socjalnaja psichologia licznosti. Red. A. A. Rodakow. Leningrad 1974, s. 8—10.

¹² T. Jaroszewski: Osobowość i społeczeństwo. Warszawa 1970, s. 98—99.

¹³ K. K. Płatonow: Psichologiczieskaja struktura licznosti. W: Licznost' pri socjalizmie. Moskwa 1968, s. 70. Teżoż: Poniatije „struktura” w uczeniu o licznosti. W: Problemy licznosti. Moskwa 1970, s. 51—61.

¹⁴ A. Strzałecki: Wybrane zagadnienia psychologii twórczości. Warszawa 1969, s. 103—110.

¹⁵ R. Dotrans, G. Mialaret, R. Rast, M. Ray: Wychowanie i kształcenie. Warszawa 1970, s. 5.

cie pedeutologii radzieckiej. Jednak z braku miejsca tu je tylko zasygnalizuję, odsyłając do osobno przygotowywanego opracowania).

Zarys historyczny rozwoju zawodu nauczycielskiego od dalekiej starożytności do Rewolucji Październikowej jako jeden z pierwszych opracował polski historyk oświaty Ł. Kurdybacha.¹⁶ Problem osobowości nauczyciela omawiany był także w pracach G. Kerschensteinera, W. Spasowskiego i innych badaczy.

W historii pedagogiki rosyjskiej problem zawodu nauczyciela (choć do dziś nie wprowadzono do terminologii naukowej pojęcia „pedeutologia”) zwracał baczną uwagę wielu wybitnych uczonych (W. G. Bieliński, A. I. Hercen, N. I. Pirogow, N. G. Czarnyszewski, N. D. Dobrolubow, K. D. Uszynski, L. N. Tołstoj, M. I. Ilianow, U. J. Jakowlew i in.).

U źródeł radzieckiej teorii i praktyki kształcenia zawodowego nauczycieli wielkie zadanie do spełnienia mieli uczniowie i współpracownicy Lenina, wybijający się działacze partyjni i państwowi: A. W. Łunaczarski i N. K. Krupka. N. Krupka ceniła w pracy nauczyciela nie rzemiosło, a mistrzostwo i twórcze podejście. Na podkreślenie zasługuje, iż Krupka pozostawała pod dużym wpływem koncepcji nauczyciela w systemie wychowania Janusza Korczaka.¹⁷ Wedle koncepcji A. Łunaczarskiego w procesie pedagogicznym dominująca jest rola nauczyciela — społecznika, aktualność tej roli nie zmalała przecież we współczesnym nam społeczeństwie.¹⁸

W latach ostatnich (równoległe 10-lecie jak w Polsce) badania nad nauczycielem wyraźnie zaktywizowały się także w ZSRR (F. N. Gonobolin).

Ujawniono podstawowe — społecznie i zawodowo — istotne cechy osobowości nauczyciela radzieckiego: oddanie ideałom komunizmu, kompetencje zawodowe, twórczy stosunek do pracy, umiłowanie dzieci, umiejętności organizacji pracy, wymaganie od samego siebie, ścisłe związki ze społeczeństwem, umiejętność koleżeńskej współpracy z zespołem nauczycieli. Problem kształtowania osobowości nauczyciela znalazł odbicie w licznych publikacjach.¹⁹

Powszechną aprobatę uzyskała metoda profesjogramu w badaniach osobowości nauczyciela. Zgodnie z koncepcją A. I. Szczerbakowa, profesjogram nauczyciela zawiera następujące składniki:

1. Wstęp (przygotowanie kadr nauczycielskich jako problem polityczny i społeczno-ekonomiczny).
2. Charakterystyka pracy pedagogicznej nauczyciela danego przedmiotu nauczania.
3. Społeczno-psychologiczna charakterystyka działalności pedagogicznej w osobowości nauczyciela.

¹⁶ Ł. Kurdybacha: *Zawód nauczycielski na przestrzeni wieków*. Łódź 1948.

¹⁷ N. K. Krupskaja: *Ped. Socz.*, t. 3, s. 550—596.

¹⁸ A. W. Łunaczarskij: *Sobr. socz.*, t. 1, s. 374 i następn.

¹⁹ Por.: W. P. Czubukow, W. N. Kozijew i in.

4. Krótka charakterystyka kwalifikacji nauczyciela na poziomie absolwenta szkoły wyższej kształcącej nauczycieli.

5. Możliwe drogi doskonalenia zawodowego, przygotowywania kadr nauczycielskich.²⁰

Wykorzystując analizę funkcjonalną działalności nauczycielskiej W. A. Słastionin uzasadnił model nauczyciela, proponując następującą strukturę profesjogramu:

1. Cechy i charakterystyki osobowości nauczyciela radzieckiego: ideowość komunistyczna, ukierunkowanie pedagogiczno-zawodowe, nastawienie poznawcze.

2. Wymaganie psychologiczno-pedagogicznego przygotowania nauczyciela: wiadomości, umiejętności, nawyki.

3. Zakres i stan przygotowania specjalistycznego (przedmiotowego).

4. Treść przygotowania metodycznego wyuczonej specjalności.²¹

Na osobną i szczególną uwagę zasługuje najbardziej dynamicznie rozwijająca się aktualnie liczna szkoła naukowa młodych pedeutologów pod kierunkiem moskiewskiego uczonego W. A. Słastionina.²² Z jego inicjatywy podjęto wiele nowych problemów badawczych, podczas seminariów prowadzonych przez tegoż Profesora, rozpracowano koncepcje studiów nad wdrażaniem ustaleń teoretycznych. Kierowana przez W. A. Słastionina Katedra Pedagogiki i Psychologii Szkoły Wyższej była twórcą idei specyficznego kształcenia młodszych nauczycieli akademickich dla kierunków: pedagogika i psychologia.

Konstruowaniu ogólnej teorii kształcenia pedagogicznego sprzyjają badania nad pracą zawodową socjologów i psychologów (S. N. Archangielskij, R. I. Kosołapow, N. D. Lewitow, A. S. Łynda, M. I. Winogradow i in.).

W poszukiwaniach nad interesującą mnie specjalnie charakterystyką kształtowania osobowości kandydata na nauczyciela zwróciłam się do ogólnej teorii samowychowania (wcześniej i starannie opracowanej w ZSRR niż w Polsce).

Według określenia A. G. Kowalowa, samowychowanie to świadoma, systematyczna praca jednostki nad sobą w celu usunięcia tych czy innych niedostatków w kształtowaniu pozytywnych cech, odpowiadających wymaganiom społecznym i osobistemu planowi rozwoju.²³ Zbliżoną definicję samowychowania daje się w podręczniku psychologii pod redakcją W. A. Kruteckiego.²⁴

²⁰ Psychologija truda i licznosti ucziela. Red. A. I. Szczerbakow. Leningrad 1976, s. 26—27.

²¹ W. A. Słastionin: Opyt postrojenija priediessjogrammy ucziela sowietskoj szkoly. W: Formirowanije professionalno-piedagogiczeskoj naprawlennosti studentow piedadogiczeskogo wuza. Władimir 1972.

²² W. A. Słastionin: Formirowanije licznosti ucziela sowietskoj szkoly w procesie professionalnoj podgotowki. Moskwa 1976.

²³ A. G. Kowalow: Psychologija licznosti. Moskwa 1969, s. 329.

²⁴ Psychologija. Red. W. A. Kruteckij. Moskwa 1974, s. 197.

Jeszcze w latach sześćdziesiątych A. I. Koczetow rozróżnił następujące metody samowychowania: samopoznanie, samoobserwacja (przez porównywanie siebie z innymi), samoanaliza, władanie sobą, autosugestia i samorozkazywanie.²⁵

Następnie L. I. Rówinskij dopełnił wykaz metod samowychowania, za podstawę systemu metod samowychowania uznawszy cztery wiodące tezy: 1. Metodami samowychowania stają się w procesie uświadomienia i wykorzystania w celach samozmianienia się realnie istniejące w procesie samoregulacji metody samoodziaływania. 2. Wiodącą zasadą systemu metod samowychowania — zasada zamkniętego kręgu kierowania, w którym odpowiednio funkcjonują grupy metod, zabezpieczających strukturalizację programu działania: samodoskonalenia się i samokontroli tego samodoskonalenia. 3. Sposoby samowychowania odznaczają się specyfiką stosunku do sposobów wychowania, choć są one utworzone na podstawie ostatnich. Ta specyfika tkwi w podwójnej pozycji jednostki w procesie samowychowania, która jednocześnie uświadamia sobie siebie jako przedmiot i podmiot samokierowania, tj. znajduje się w stosunku do siebie w pozycji wychowywanego i wychowującego. 4. Na charakterystykę metod samowychowania istotny wpływ wykazuje charakter działań samowychowawczych, które powstają w rezultacie podporządkowania innych działań motywom samowychowania. Te „pierwotne” działania na zasadzie swoistej logiki rozwoju mają tendencje do wyzwolenia się i „wyjścia” z procesu samowychowania, ich własne motywy znowu zaczynają dominować.²⁶

Samowychowanie — powstanie i rozwój — przebiega w szeregu etapach:

I. Uświadomienie sobie wzorca życia, uświadomienie znaczenia tej działalności, która wymaga samowychowania, rozwoju odpowiednich sił i zdolności.

II. Opanowanie nawyków samodzielnej pracy w tej dziedzinie, w której człowiek pragnie osiągnąć sukces.

III. Przemyślenie programu samowychowania.

IV. Organizacja działań w wybranej dziedzinie.

V. Włączenie samowychowania w jednolity proces kształtowania osobowości.²⁷

²⁵ A. I. Koczetow: Wzaimoswiaz' wospitanija i samowospitanija. Leningrad 1967.

s. 27. Tegoż: Pedagogiczeskije osnovy samowospitanija. Moskwa 1974, s. 47—50.

²⁶ L. I. Rówinskij: Teorija samowospitanija. Moskwa 1973, s. 249.

²⁷ A. I. Koczetow: Pedagogiczeskije osnovy samowospitanija. Moskwa 1974, s. 43—49. M. W. Baszkirów: O pedagogiczeskom rukowodstwie samoobrazowanijem studentow. W: Uczebno-wospitatelnaja rabota kafiedry pedagogiki i psichologii w pedagogiczeskich wuzach. Moskwa, 1975, s. 72. W. I. Pisarienko, I. I. Pisarienko: Pedagogiczeskaja etika. Minsk 1977. L. I. Rówinskij: Wieduszczij put uprawlienija prociessami wospitanija i samowospitanija. W: Nowyje issledowanija w pedagogiczeskich naukach. Moskwa 1966, s. 67—71. Trudy miieżwuzowskoj konferenciji po problemie, „Wospitanije, samowospitanije i pierewospitanije szkolnikow”. Kiemierowo 1969.

Ustalono dwa poziomy samowychowania: samoumocnienie cech osobowości („nieuświadomione samowychowanie”), samodoskonalenie cech („uświadomione samowychowanie”).²⁸

W systemie regulacji czynności jednostki ocena pełni rolę transformatora informacji destruktywnej oraz źródła normatywnych i programowanych wymagań stawianych człowiekowi.²⁹

Kształtowanie osobowości w znacznym stopniu zależy od tego, jak ułożyły się stosunki człowieka z jego pragnieniami, samooceną, wymaganiami pod swym adresem i realnymi możliwościami. Uświadomienie sobie swej roli w społeczeństwie określa się uczestniczeniem w pracach społecznych, oceną pożyteczności tego uczestnictwa przez otoczenie i samooceną rezultatów działania. (Jest to zgodne ze stanowiskiem także polskich psychologów).³⁰

Niektórzy autorzy do specyficznych metod samowychowania zaliczają: autosugestię³¹ i sugestię³², autoszacunek³³, autostymulację³⁴ i samoprzekonanie.³⁵ Te metody funkcjonują nie samodzielnie, a tylko w stosunku do ideału, wzorca. Wzorzec pedagogiczny zawiera zarówno procesualną, jak i celowościową stronę działalności. Wymagania ideału ukierunkowują samowychowanie na określony nurt, pobudzają kontrolowanie swego zachowania po to, aby doprowadzić do zbliżenia do wzorca.³⁶ Dla człowieka ideałem może stać się i uogólniony wzorzec, w którym połączono także cechy różnych ludzi, których dana osoba uważa za szczególnie wartościowych i które (cechy) próbuje rozwijać u siebie samego.³⁷ Te uwagi specjalnie istotne są dla tego specyficznego rodzaju samowychowania, jakim jest samookreślenie.

U podstaw czynności, systemu zachowań człowieka mogą leżeć następujące motywy: a) ideały polityczno-moralne, dostatecznie istotne wyobrażenia o przyszłości; b) istotne zainteresowania do zdobywania wrażeń; c) dążenie do odpowiedniego ideałom zorganizowania życia, pęd do pracy itp.; d) silna potrzeba czegoś; e) dostatecznie silne emocje (miłość,

²⁸ L. I. Rówinskij, A. J. Aret: Samowospitanije szkolnikow. Moskwa 1976, s. 34—40.

²⁹ B. Momow: Czielowiek, moral', wospitanije, Moskwa 1975, s. 95.

³⁰ Por.: J. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: Psychologia jako nauka o człowieku. Warszawa 1966.

³¹ A. G. Kowalow: Samowospitanije szkolnikow. Moskwa 1967, s. 66—67. I. E. Szwarz: Psychologija samoregulacji w cielach obuczienija i wospitanija. W: Wzaimoswiaz' ubiezdienija i wnuszenija w piedadogikie. Piern 1976, s. 5—7.

³² W. N. Kulikow: Kontrsuggestacja i wospitanije. W: Wzaimoswiaz' ubiezdienija i wnuszenija w piedadogikie. Piern 1976, s. 51.

³³ I. S. Kon: Psychologija ranniej junosti. W: Wozrastnaja i piedadogiczeskaja psihologija. Red. A. W. Piotrowskij. Moskwa 1973, s. 56.

³⁴ L. I. Rówinskij: Teorija samowospitanija. Moskwa 1973, s. 56.

³⁵ Piedadogika. Red. W. I. Słastionin i in. Moskwa 1976, s. 192—205.

³⁶ A. G. Kowalow: Psychologija licznosti. Moskwa 1969, s. 342. Por. J. Reykowski: Postawy a osobowość. W: Teoria postaw. Red. S. Nowak, Warszawa 1973 i in.

³⁷ Por.: D. E. Supper: Psychologia zainteresowań. Warszawa 1972.

strach, gniew itp.); f) przekonania etyczne o konieczności reagowania odpowiednio do sytuacji; g) nawyki; h) naśladownictwo.³⁸

Osią psychologicznego systemu motywacji są motywy ideowe. Właśnie dzięki nim wyłaniają się treści oblicza psychicznego osobowości, najbardziej perspektywiczne, długotrwałe i stałe postawy życiowe, charakter zachowania, głębia i zakres związków ze społeczeństwem socjalistycznym, jego zadaniami i ideałami.

Motywacyjny aspekt osobowości kształtuje się na bazie jej potrzeb. Potrzeba to stan organizmu, który jest spowodowany chęcią posiadania takich lub innych przedmiotów, stan, który wyraża się w podwyższonej wrażliwości na te lub inne oddziaływania. Potrzeba to stan charakteryzujący się dynamiką: słabe przejawy, ich narastanie, zanik w przypadku zaspokojenia, a po pewnym czasie ponowne przejawienie potrzeby. Potrzeby to szerokie i różnorodne strefy, gdzie zawarte są oczekiwania o charakterze fizycznym i intelektualno-emocjonalnym (np. pracować, obcować z innymi ludźmi itp.).³⁹ Odczuwać potrzebę to znaczy w istocie czuć niedobór czegoś, niedobór, który pragnie się zapełnić, to właśnie określa to pobudzenie, które kieruje człowiekiem.⁴⁰

Centralne miejsce w życiu człowieka zajmują potrzeby funkcjonalne (instrumentalne) — potrzeby samorealizacji, samowyróżnienia i samopotwierdzenia. Te potrzeby jako najważniejsze należy wyodrębnić spośród wyższych potrzeb człowieka. Potrzeby: wyrazić siebie, zaktualizować, przejawiać i rozwijać swe zdolności mają pierwszoplanowe znaczenie dla samookreślenia zawodowego przyszłego nauczyciela.⁴¹

Pragnienie, by zdobyć wyższy status staje się możliwe tylko w następstwie tego, że ludzie są niezadowoleni ze swoich wyobrażeń o własnej osobie (K. Dąbrowski nazywał taki stan „dezintegracją pozytywną”, bodźcem do twórczości). Odzwierciedlenie cech człowieka takie, jakie ma miejsce w środowisku, członkiem którego jest dana osoba, zapewnia identyfikację z rolami społecznymi i zawodowymi. Identyfikacja zawodowa zawiera w sobie komponent emocjonalny obok intelektualnego. Identyfikacja z zawodem to proces swoistego utożsamienia z emocjonalnymi stanami ludzi, kiedy ich przeżycia występują dla innych ludzi jako własne.⁴² Czasem identyfikacja emocjonalna bywa określana mianem empatii, tj. odwzajemnianej sympatii, najprościej mówiąc.

³⁸ Por.: P. M. Jakobson. Psychologiczeskije problemy motiwacii powiedienija czielowika. Moskwa 1969, s. 20—21. B. W. Charaziszwili: Woprosy motiwa powiedienija priestupnika w sowietskomi prawie. Tbilisi 1963, s. 63.

³⁹ Por.: Teoreticzeskije i metodologiczeskije problemy socyjalnoj psychologii. Red. G. M. Andriejewa i N. N. Bogomołowa. Moskwa 1977, s. 32—36.

⁴⁰ Por. ros. wydanie: A. Pieron: Potriebnosti. W: Eksperimentalnaja psychologija. Red. P. Press, J. Piaget. Moskwa 1970, s. 147—149.

⁴¹ L. I. Ancyferowa: Licznost' i diejatel'nost'. W: Problemy licznosti. Moskwa 1970, s. 38—65.

⁴² I. T. Bżalawa: Psychologija ustanowki i kibernetika. Moskwa 1966 i in.

W samookreśleniu zawodowym studentów ważną rolę spełnia wartościowanie. Motywy zintegrowane w wartościowaniu kształtują się na podstawie dominanty zachowania, tj. socjalizacji, uspołecznienia, poszukiwania ideału i projektowania własnego modelu siebie jako przyszłego nauczyciela, poszukiwanie wzorca życiowego. Identyfikacja na tym tle to utożsamienie siebie z ideałem, ze wzorcem, z modelem nauczyciela.

Ideał przedstawia sobą odbicie najbardziej istotnych i postępowych aspektów praktyki społecznej, główną kategorię oceniania, konkretny bodziec, dominujący motyw, wyższy cel przeobrażającej, twórczej działalności człowieka.

Ważniejszym mechanizmem kształtowania skali wartości człowieka są jego plany i aspiracje życiowe oraz zawodowe. Aspiracje zawodowe przyszłych nauczycieli rozwijają się intensywnie w procesie poznawania funkcjonalnego systemu czynności pedagogicznych i praktycznej realizacji zadań zawodowych.⁴³ Przyszli nauczyciele, jako minimum, powinni wiedzieć, że: 1) działalność pedagogiczna to jest rozwiązywanie nieskończenie wielu zadań; 2) zadanie pedagogiczne powstaje wówczas, gdy możliwe jest nie jedno rozwiązanie, a wymagane jest znajdowanie lepszego sposobu osiągnięcia pożądanego rezultatu; 3) mistrzostwo nauczyciela przejawia się w zawodowej umiejętności stawiania i rozwiązywania zadań pedagogicznych; 4) końcowym celem procesu pedagogicznego w kształceniu zawodowym jest ukształtowanie umiejętności pedagogicznych; 5) umiejętności pedagogiczne są kształtowane i doskonalone tylko w działaniu.

Struktura czynności pedagogicznej zawiera w sobie określone komponenty: wydarzenia, sytuacje, fakty i rezultaty tego procesu.⁴⁴

Zachodzące wydarzenia stawiają przed nauczycielem zadanie, które on winien uświadomić sobie i rozwiązać. Aby rozwiązać zadanie, należy zorganizować konkretne stosunki między wychowankami, uczestnikami danego wydarzenia, i wychowawcą. Wchodząc w interakcje z dziećmi, działając odpowiednio do swego zamysłu, wychowawca stara się wywołać pożądane reakcje uczniów. Po reakcji, nastroju i czynnościach uczniów można sądzić o wyniku swego oddziaływania. Podczas wykonywania czynności pedagogicznych student uświadamia sobie swą rolę zawodową.⁴⁵

Powyższe uzasadnia w pełni zrozumiałą możliwość gromadzenia doświadczeń pedagogicznych w celu kształtowania osobowości przyszłych nauczycieli.

Badania z zakresu przygotowania zawodowego i kształtowania osobo-

⁴³ Por.: A. F. Esaulow: Psychologia postanowki i rieszenija konstruktivno-technicznych zadacz. Dokt. dyss. Leningrad 1974.

⁴⁴ K. Sośnicki: Istota i cele wychowania. Warszawa 1964, s. 9. Por. także: Woprosy sowierszenstwowanija rukowodstwa piedadagogiczeskiej praktikoj studentow wuza. Red. O. A. Abbullina. Moskwa 1977, s. 39.

⁴⁵ Por.: J. Poplucz: Organizacja czynności nauczycielskich. Warszawa 1978.

wości nauczyciela rozwijają się w ZSRR w kilku skoncentrowanych zagadnieniach: dobór kandydatów w aspekcie przydatności zawodowej nauczyciela (por.: T. A. Worobiowa, W. S. Morozowa i in.); kształtowanie zainteresowań zawodem nauczycielskim (por.: R. E. Ajtmambietowa, W. G. Maksimow i in.); kształtowanie umiejętności pedagogicznych (por. W. K. Jelmanowa, A. A. Immanutdinowa, L. W. Komorowska, W. S. Kuzniecowa, G. A. Zasobina); powołanie do zawodu i motywacja wyboru zawodu nauczyciela (por.: I. F. Putieniewa, W. P. Uspienski i in.); samowychowanie zawodowe i samokształcenie zawodowe studentów (por.: G. I. Gusiew, B. I. Ziazin i in.); kształtowanie nastawienia, tendencji ku zawodowi nauczyciela (por.: T. S. Derkacz, A. W. Kaszin, G. P. Kolew, A. T. Koïdenkowa, G. A. Tomiłowa); mistrzostwo pedagogiczne (por.: A. D. Demincew, A. A. Derkacz, A. W. Jawnoszan, Z. F. Jefimienko-Jesariewa, J. P. Raczienko); praktyki pedagogiczne jako forma przygotowania do zawodu (por.: W. W. Worobiowa, Z. N. Nikołajew, W. I. Zawiałowa); samookreślenie zawodowe (por.: Z. W. Złotnikowa, A. M. Kucharczuk, W. A. Matulenis).

Podsumowując przegląd badań kształtowania osobowości przyszłych nauczycieli należy podkreślić, że najbardziej efektywnie może być ono zbadane na trzech poziomach analizy: w kategoriach i pojęciach ogólnej teorii osobowości, teorii wychowania i samowychowania, a także — teorii wychowania zawodowego i samowychowania zawodowego. Wypada zaznaczyć, że ostatni aspekt w literaturze polskiej cierpi na brak opracowań monograficznych.

Pragnę w zakończeniu zwrócić uwagę, iż udało mi się w tej objętości tylko zasygnalizować niektóre wybrane zagadnienia związane z tematem. Zgromadzony materiał do tematu pozwoliłby na opracowanie samodzielnej pozycji zwartej. Wystarczy powiedzieć, iż sporo materiałów publikowanych dowodzi na przykład rozwiniętych badań nad etyką zawodu nauczyciela i wiele, wiele innych problemów.

Jeśli zaprezentowane opracowanie wzbudzi zainteresowanie Czytelników — jestem skłonna kontynuować relacje z badań będących na warstwie radzieckich pedagogów i psychologów.

KRZYSZTOF LUBAŃSKI
WARSZAWA

TEATR AMATORSKI A WYCHOWANIE ZINTEGROWANE

Zarówno w klasycznych, jak i współczesnych opracowaniach pedagogicznych wymienia się z reguły kilka podstawowych dziedzin wychowania, takich jak umysłowe, moralne, estetyczne, fizyczne (zdrowotne), emocjonalne itp. Każda z tych dziedzin stanowi odrębny problem, choć jest

rzeczą oczywistą, iż cel wychowania, jakim jest wszechstronny rozwój osobowości, może być osiągnięty tylko wówczas, gdy wszystkie te dziedziny będą rozwijane jednocześnie. Dlatego też współcześnie coraz częściej podkreśla się znaczenie racjonalnego wykorzystania czasu wolnego w procesie wychowania, w nim to bowiem można w sposób najpełniejszy realizować wychowanie zintegrowane, to znaczy dobierać takie metody wychowawcze, które służą jednocześnie rozwojowi kilku sfer osobowości wychowanka.

Jedną z takich metod wychowawczych jest teatr amatorski. Zadaniem niniejszego opracowania jest wykazanie, w jaki sposób i na ile metoda ta ma szansę oddziaływać wychowawczo na poszczególne dziedziny działalności pedagogicznej.

Historia amatorskiego ruchu teatralnego sięga okresu hellenistycznego, kiedy to na scenach szkolnych obchodzono rocznice ważnych historycznie wydarzeń (np. w rocznicę bitwy pod Maratonem inscenizowano jej przebieg).

W Polsce teatr szkolny zainicjowali jezuici w latach 1570—1600. Pierwszą sztuką powszechnie wystawianą na scenach szkolnych była „Odprowa posłów greckich”, którą jednocześnie grano na scenie królewskiej. Do czasu powstania teatru publicznego uczniowie grali przed publicznością złożoną głównie ze szlachty i mieszczan. W XVIII wieku Stanisław Konarski przeprowadził reformę teatru szkolnego, wprowadzając w miejsce dramatów pisanych przez profesorów przekłady lub oryginały uznanych dramaturgów i komediopisarzy, zwłaszcza francuskich (Corneille, Voltaire, Moliere) oraz eliminując z pracy teatrów szkolnych łacinę. Po zainteresowaniu się Franciszka Bohomolca ideą teatru szkolnego wzrósł poziom artystyczny przedstawień. Zapoczątkowana została także reforma ideowa, wyrażająca się w przełikaniu treści patriotycznych, której rozkwit przypadł na okres zaborów. W latach 1918—1925 dał się zauważyć stopniowy upadek znaczenia teatru szkolnego, spowodowany nadmiernym narzucaniem repertuaru nie dostosowanego do nowej sytuacji i zainteresowań młodzieży. Przełom w tym zakresie dokonał się za sprawą Lucjana Komarnickiego, autora wydanych w 1926 roku książek „Teatr szkolny” i „Czarodziejstwo teatru”. Według niego teatr nie może być instytucją „praktycznej moralności”. Postulował przeniesienie ciężaru z pedagogizowania i umoralniania na zabawę dla widza, autora, reżysera i aktora, zastąpienie teatru w szkole teatrem szkolnym, który swe zadania wychowawcze realizuje głównie w laboratorium teatralnym, gdzie zespół uczniów pod kierunkiem nauczyciela pracuje nad przygotowaniem występu, mającym zresztą większą wartość wychowawczą niż sam występ. Teatr szkolny musi być całkowicie samowystarczalny, a więc wszystkie prace organizacyjno-porządkowe należą także do całego zespołu. Repertuar powinien być należycie dobrany — najchętniej widzi własne (zespolowe) przeróbki epiki i liryki nad dramat, dopuszcza też pantomimę i swo-

bodną improwizację, podkreślając konieczność zbiorowej reżyserii zapewniającej wyśrodkowanie gustów.

Niemal wszystkie późniejsze prace teoretyczne opracowywane były pod wpływem lektury Komarnickiego, w oparciu o jego zasady działała także większość teatrów. Niezwykle ważnym wydarzeniem był przegląd teatrów szkolnych z całej Polski, jaki miał miejsce w 1928 roku w czasie trwania Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu. Była to pierwsza na tak wielką skalę konfrontacja amatorskiego ruchu teatralnego z szeroką publicznością, także zagraniczną. Dały się zauważyć wówczas rozmaite tendencje, a także różnorodność charakteru poszczególnych teatrów, od klasycznych dramatycznych, poprzez improwizacyjno-pantomimiczne aż do teatrów poetycko-autorskich.

Na początku lat trzydziestych zaczęły dochodzić do głosu dodatkowo poglądy uzasadniające wychowawczo-kulturową rolę teatru szkolnego (St. Papée, J. Cierniak). Podkreślano m.in. fakt, iż jedną z przyczyn upadku teatru profesjonalnego jest brak publiczności, zatem właśnie teatr szkolny powinien tę publiczność przygotować. Dowodzą także, iż aktywność młodzieży w teatrze sprzyja właściwym emocjom w stosunku do szkoły i nauczycieli.

W latach 1926—1930 teatr szkolny wiązano głównie ze szkołą średnią i nauczaniem języka polskiego, lecz jego rozwój (mimo bogatego dorobku) cechuje pustka ideowa, co jest tym istotniejsze, że w tym czasie teatr szkolny urosł do rangi odrębnego zagadnienia pedagogicznego, posiadającego własne opracowania teoretyczne.

Począwszy od roku 1930 na plan pierwszy wysuwa się szkoła powszechna. Uzasadnia się związek nie tylko z językiem polskim, lecz także z innymi przedmiotami, głównie historią. W 1933 roku powstaje czasopismo *Teatr w Szkole* poświęcone w całości teoretycznym i praktycznym problemom ruchu amatorskiego. Teatr z instytucji półprywatnej zmienia się w integralną część działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Próbuje się znaleźć podstawy pedagogiczne, na zasadzie których może prowadzić teatr szkolny nauczyciel nie obdarowany talentem reżysersko-aktorskim (Niemojewska-Gruszczewska) oraz opracować wskazówki praktyczne dla opiekunów teatrów (H. Gnoińska, J. Witek). Powstają także próby spojrzenia na działalność teatru amatorskiego od strony psychologicznej (Z. Kwieciński). Pod koniec lat trzydziestych Komarnicki wprowadził do teatru szkolnego zasady szkoły pracy.

W okresie powojennym amatorski ruch teatralny podlegał wielorakim przemianom. Do połowy lat pięćdziesiątych miał on stosunkowo niewielki zasięg, a metody pracy oparte były na opracowaniach przedwojennych. Teatry w zasadzie nie wychodziły ze swą pracą poza szkołę. W latach sześćdziesiątych dał się zauważyć burzliwy rozwój ilościowy i różnorodność form działania. Szczególny okres rozkwitu przeżywał zwłaszcza teatr studencki. Jego początki sięgają roku 1954, kiedy to powstał w Warszawie

Studencki Teatr Satyryków. Teatr typu satyrycznego dominował w środowisku studenckim do roku 1959, by ustąpić miejsca masowemu rozwojowi poetyckich teatrów słowa i estradzie politycznej. Od połowy lat sześćdziesiątych nastąpił wzrost zainteresowania sztukami pełnospektaklowymi adaptacjami powieści i poematów. Jednocześnie coraz częściej powstawały teatry eksperymentalne, charakterystyczne dla tego środowiska, szukające nowych form ekspresji scenicznej. Studencki amatorski ruch teatralny do dzisiaj jest czołową wizytówką teatrów nieprofesjonalnych.

Charakteryzując współczesny amatorski ruch teatralny w Polsce należy zwrócić uwagę na kilka jego podstawowych cech, a mianowicie:

a) Podstawowym terenem działalności jest nie szkoła, lecz placówki wychowania pozaszkolnego, jak domy kultury, świetlice osiedlowe, ogniska pracy pozaszkolnej itp.

b) Zainteresowanie uczestnictwem w pracy zespołu teatralnego jest różnicowane środowiskowo i wiekowo (największe zainteresowanie daje się zauważyć w małych lub średnich miastach oraz wśród młodzieży szkół średnich — zwłaszcza dziewcząt).

c) Istnieje olbrzymia różnorodność typów teatrów amatorskich (dramatyczne, poezji, propozycji, publicystyczne, lalkowe, pantomimy i ruchu, małych form itp.).

d) Występuje chaos organizacyjny, wyrażający się przede wszystkim w braku stojącego na wysokim poziomie artystyczno-wychowawczym ośrodka upowszechniania kultury teatralnej (Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury spełnia tę funkcję w zbyt ograniczonym zakresie), brak jest ogólnodostępnego pisma poświęconego teatrom amatorskim, bowiem miesięcznik *Scena* ze swoją rubryką „Scena Amatora” absolutnie tu nie wystarcza.

e) Aktualnie istnieje dość poważny kryzys amatorskiego ruchu teatralnego, na który składają się powyższe przyczyny, a także nie uregulowany prawnie i socjalnie status instruktora teatru. Kryzys ten wyraża się jednak przede wszystkim w braku widowni, a jest ona przecież (w odróżnieniu od wielu innych dziedzin amatorskiej działalności artystycznej) konieczna dla funkcjonowania teatru. Toteż najczęściej przeciętny zespół teatralny daje 3—4 przedstawienia przed zaproszonymi znajomymi. Wyjątek stanowią tu teatry działające w ośrodkach (domach kultury) mogących zapewnić większą liczbę widzów.

Nie są to oczywiście wszystkie cechy współczesnego ruchu teatralnego amatorów, wskazują jednak one na jego dużą różnorodność i bardzo poważne trudności występujące w pracy, potęgujące się zwłaszcza przy złych warunkach istniejących w placówce, często bowiem teatry działają przy niemal zupełnym braku możliwości technicznych (brak sceny, oświetlenia, niezbyt przychylna atmosfera ze strony kierownictwa placówki).

Nie wchodząc w dokładniejsze rozważania teoretyczne trzeba stwier-

działalność w teatrze amatorskim należy zakwalifikować do aktywności w czasie wolnym. Jak każda działalność z tego zakresu, tak i ta za swój podstawowy cel wychowawczy stawia rozwój zainteresowań, w tym przypadku kulturalno-artystycznych. Teatr amatorski jest więc formą upowszechniania kultury, która posiada niezmiernie ważną z wychowawczego punktu widzenia cechę — wymaga konkretnej aktywności własnej, a nie tylko biernej kontemplacji. Jest więc nie tylko metodą upowszechniania kultury, ale także, a nawet przede wszystkim formą uczestnictwa w kulturze, a więc zjawiskiem pedagogicznie niezwykle pożądanym.

Upowszechnianie kultury, a zwłaszcza aktywne uczestnictwo w niej, są metodami wychowania, które w sposób bardziej lub mniej bezpośredni wpływają na takie jego dziedziny, jak wychowanie emocjonalne, umysłowe, estetyczne (w tym artystyczne, które może być traktowane jako część wychowania estetycznego) oraz pośrednio moralne, i współdziałają na ogół z dwiema innymi metodami, a mianowicie wychowaniem przez aktywność własną oraz przez rekreację. Teatr amatorski, odpowiednio prowadzony pedagogicznie, zdecydowanie rozszerza tę listę o oddziaływanie w zakresie wychowania społecznego oraz o metodę wychowania przez pracę i kolektyw.

Jak zatem przedstawiają się potencjalne możliwości oddziaływania wychowawczego na uczestnika w zakresie poszczególnych dziedzin rozwoju osobowości?

Od najdawniejszych czasów łączono wychowawcze znaczenie teatru szkolnego nie z jego stroną estetyczną czy intelektualną, lecz z oddziaływającą na uczucia uczestników i widzów treścią widowiska. Dlatego też teatr szkolny mógł być narzędziem politycznego oddziaływania na młodzież. Współcześnie również panuje pogląd o doniosłym znaczeniu teatru amatorskiego, a konkretnie jego treści repertuarowych, na kształtowanie postaw młodzieży, z tym, że chodzi już nie tyle o postawy polityczne, co o postawy wobec życia, innych ludzi i samego siebie. Istnieje teoria psychologiczna, iż młodzież okresu dorastania (a taka na ogół przeważa w teatrach amatorskich) nie lubi obnażać swych uczuć bezpośrednio, stąd przejawia chęć do określania własnego „ja” w postaci pośredniej, np. za pomocą granych przez siebie ról w teatrze. Często w repertuarze (co zostało empirycznie stwierdzone w odniesieniu do teatrów zawodowych) szuka odpowiedzi na dręczące ją pytania. Dzięki grany rolom (zwłaszcza w sztukach współczesnych) młodzież w jakimś sensie identyfikuje się z graną przez siebie postacią, a to z konieczności (przy umiejętnym oddziaływaniu instruktora) prowadzi do zrozumienia innych ludzi (postaci sztuki), którzy znaleźli wyjście z danej sytuacji. Poprzez charakterystyczny dla młodzieży krytycyzm często dochodzi ona do sformułowania własnego sądu na poruszany temat, wczuwając się natomiast w graną przez siebie rolę ocenia ją nie tylko intelektualnie, lecz i emocjonalnie, co ma

niezwykle istotne znaczenie. Często jest to droga do wytworzenia w sobie bardziej liberalnych i tolerancyjnych postaw wobec innych.

Nie mniej istotną sprawą w emocjonalnym oddziaływaniu teatru amatorskiego jest kształtowanie ekspresji. St. Szuman pisząc o teatrze amatorskim stwierdził, iż „gra jest konkretyzacją tekstu, jej motorem zaś jest ekspresja artystyczna”¹. Jakże często w życiu codziennym obserwuje się nieadekwatność ekspresji w stosunku do treści, co często bywa czynnikiem wpływającym negatywnie na stosunki interpersonalne. Praca wychowawcza w teatrze amatorskim ma szansę temu zapobiec.

Wreszcie bardzo ważna pedagogicznie sprawa, jaką jest poczucie własnej wartości. Z nielicznych opublikowanych wypowiedzi młodzieży wynika, że oczekuje ona często od teatru spełnienia przezeń funkcji kompensacyjnej (klasycznym tego przykładem jest uczestnictwo w zespołach amatorskich osób, które nie dostały się na studia aktorskie). Praca w zespole teatralnym, ukoronowana publicznym występem, sprzyja właściwej ocenie samego siebie. Wprawdzie w tym przypadku wychowawcy prowadzący zespół teatralny często zupełnie nieświadomie popełniają błąd faworyzując uczestników bardziej uzdolnionych, co w konsekwencji wytwarza niekiedy w nich poczucie „gwiazdorstwa”, w pozostałych uczestnikach zaś poczucie niższej wartości. Jeśli teatr amatorski potraktujemy jako metodę wychowawczą, a nie studio teatralne, musimy przestrzegać zasady priorytetu celów wychowawczych nad artystycznymi, realizując rygorystycznie zasadę równych praw wszystkich uczestników.

Występ publiczny ma doniosłe znaczenie dla wychowania emocjonalnego. Z jednej strony bowiem wymaga mobilizacji emocjonalnej, opanowania stressów związanych z treścią i ewentualną nieśmiałością, z drugiej zaś zaspokaja potrzeby uznania i osiągnięć, jest satysfakcjonującą nagrodą za pracę.

Teatr amatorski ingeruje także bardzo wyraźnie w wychowanie umysłowe. Jest sprawą oczywistą, iż uczestnicy zespołu zapoznają się z dorobkiem literatury polskiej i obcej, szczególnie dramaturgii. Rzecz jednak w tym, iż zapoznanie to jest o wiele głębsze i rzetelniejsze od analogicznego procesu w trakcie nauki szkolnej. Dzięki aktywnemu poznawaniu literatury znajomość jej jest o wiele trwalsza, dokładniejsza i odbiegająca od stereotypu. Często w wyniku doboru repertuaru znacznie wykracza poza program szkolny. W odróżnieniu od szkolnego procesu dydaktycznego znajomość dzieł literackich jest uzupełniona wiedzą o epoce — realiami społeczno-politycznymi, życia codziennego, obyczajach, strojach itp. Sztuki historyczne służą więc także zdobywaniu znacznie szerszej wiedzy, często ściśle związanej z dziejami kultury duchowej. W przygotowaniu scenografii widowiska konieczna bywa znajomość historii i geografii, przy inspicjenturze wykorzystuje się często zjawiska fizyczne i chemiczne.

¹ Stefan Szuman: O sztuce i wychowaniu estetycznym.

Wreszcie do funkcji poznawczej zaliczyć też trzeba naukę poprawnej wymowy (co w środowisku młodzieżowym jest obecnie bardzo ważnym zagadnieniem), ćwiczenie pamięci, a także konieczność poznania choćby elementarnych zasad psychologii, bez których trudno wyobrazić sobie dobrze zagrąną rolę.

Praca w teatrze bardzo silnie kształtuje kulturę estetyczną i artystyczną. Zgodnie z zasadami pedagogiki chcąc ukształtować dojrzałego odbiorcę sztuki profesjonalnej trzeba stworzyć mu przedtem warunki do twórczości własnej, bowiem propagowanie kultury artystycznej może się dokonywać najpełniej poprzez własną aktywność artystyczną. Dopiero ona może nauczyć odbioru sztuki w sposób obiektywny, podparty znajomością zasad procesu tworzenia.

Ingerencja teatru szkolnego (amatorskiego) w wychowanie społeczno-moralne jest również wieloaspektowa. Sprawą niemal z reguły omawianą w literaturze przedmiotu jest kwestia przekazywania tradycji narodowej, co miało ogromne znaczenie nie tylko w historii. Teatr pełni funkcję uzupełniającą w odniesieniu do procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole w dziedzinie przygotowania młodzieży do życia. Praca w zespole wymaga rygorystycznego przestrzegania zasad współpracy i współodpowiedzialności, a wobec tego konieczna staje się interioryzacja postawy tolerancji wobec zróżnicowanych jakościowo poczynań współuczestników i często konieczność rezygnacji z własnych ambicji na rzecz właściwego przygotowania całości spektaklu. Jak twierdził bowiem cytowany już St. Szuman, dobrze przygotowane przedstawienie nie może razić sztucznością i dysharmonią — żaden element nie powinien się wyróżniać z całości, i to nie tylko w sensie negatywnym, lecz także i pozytywnym. Praca w teatrze amatorskim wymaga wreszcie pewnej kultury i ogłady towarzyskiej oraz dbania o wygląd zewnętrzny, a więc zachowań charakterystycznych dla każdej niemal działalności zespołowej. Teatr amatorski wszakże jest jedną z nielicznych metod upowszechniania kultury, które nie mogą być realizowane indywidualnie.

Z dotychczasowych rozważań można wyciągnąć wniosek, iż wychowanie w teatrze amatorskim jest metodą zintegrowaną. Jest to bowiem jednocześnie:

a) metoda upowszechniania kultury, która poprzez jej cechę konstytutywną, jaką jest aktywność własna, staje się formą uczestnictwa w kulturze,

b) forma działalności rekreacyjnej, realizowana w czasie wolnym, a więc służąca nie tylko rozwojowi zainteresowań, lecz także higienie psychicznej,

c) ukierunkowane (artystycznie i wychowawczo) oddziaływanie grupy rówieśniczej na jednostkę, niosące ze sobą wszystkie cechy wychowania kolektywnego.

W wielu teatrach spotyka się także typowe elementy wychowania przez

pracę, rozumianą w sensie produkcyjnym. W takim wypadku stawia się na całkowitą samowystarczalność zespołu, którego członkowie wykonują także rekwizyty, stroje, a nawet meble sceniczne. Tego typu działalność nie jest jednak dotychczas powszechna.

Jak więc widać, teatr amatorski jest metodą wychowawczą mogącą przynieść wychowawcy bardzo duże korzyści pedagogiczne. Czy jednak metoda ta zostanie należycie wykorzystana, będzie to w każdym przypadku zależało od kilku czynników, z których najważniejszymi wydają się być instruktor, stosunki interpersonalne między nim a grupą oraz w ramach grupy, a także repertuar. Jest rzeczą charakterystyczną, iż właśnie te czynniki decydują o powodzeniu każdej działalności pedagogicznej (wychowawca, wychowankowie, treści) — tak więc zasady wychowania w teatrze amatorskim nie rządzą się odmiennymi prawami. Istnieją jednak w literaturze przedmiotu pewne kontrowersje, z których na plan pierwszy wysuwa się osoba instruktora i repertuar, a dokładniej charakter teatru.

Podstawowy dylemat sprowadza się do określenia, czy instruktor teatru amatorskiego powinien być bardziej pedagogiem czy artystą. Jest to problem, który ma znaczenie nie tylko dla poziomu artystycznego teatru, ale także dla procesów wychowania w nim zachodzących. W kontekście niniejszych rozważań bardziej zasadny wydaje się pogląd, iż naczelnym zadaniem teatru amatorskiego jest oddziaływanie wychowawcze, a jego poziom artystyczny jest tylko jednym z elementów tego procesu. Dlatego też instruktorzy-wychowawcy kierują się w swojej pracy zasadą „otwartych drzwi” polegającą na przyjmowaniu do zespołu każdego, kto ma ochotę w nim pracować, natomiast instruktorzy-artyści dokonują każdorazowo selekcji kandydatów przyjmując do zespołu jedynie najzdolniejszych.

Drugim bardzo istotnym problemem, który doczekał się już sporej literatury, jest problem wartości wychowawczych dwóch podstawowych rodzajów teatru, a mianowicie teatru dramatycznego (opartego na wzorach profesjonalnych) i ekspresyjnego, który nie korzysta z gotowych sztuk, lecz szuka własnych rozwiązań inscenizacyjnych — są to przede wszystkim teatry małych form, bardzo rozpowszechnione w szkołach podstawowych. Można zebrać bardzo wiele argumentów przemawiających za jednym i drugim rodzajem, choć w najnowszych opracowaniach dominuje tendencja gloryfikowania teatru ekspresyjnego. Wydaje się, iż tego typu rozważania wskazują jedynie na praktyczną możliwość wyboru tego rodzaju, który cieszy się większym zainteresowaniem uczestników, oba bowiem mają swoje dobre i złe wychowawczo strony. Można jednakże zaobserwować prawidłowość, iż wśród dzieci i młodzieży szkół podstawowych większym uznaniem cieszy się teatr ekspresyjny, w odróżnieniu od młodzieży szkół średnich, wśród których dominują zespoły dramatyczne. Taki stan rzeczy ma zresztą uzasadnienie psychologiczne, jego analiza

jednak wykracza poza ramy niniejszego opracowania. Można tylko w tym miejscu przytoczyć poglądy samej młodzieży na temat uczestnictwa w teatrze. Otóż najczęstszymi motywami udziału młodzieży szkół średnich w amatorskim ruchu teatralnym są:

- a) przyjemność własnej aktywności, funkcja rekreacyjna,
- b) droga do zawodu aktorskiego,
- c) droga do poznania i zrozumienia siebie, innych ludzi oraz określonych sytuacji,
- d) droga do wytworzenia poczucia własnej wartości,
- e) forma życiowej kompensaty,
- f) rozszerzenie społecznych doświadczeń².

Nadto młodzież na ogół stwierdza, iż przy zastanej różnorodności teatrów amatorskich, większość owych potrzeb zostaje w toku pracy w zespole zaspokojona.

Sumując należy stwierdzić, iż amatorski ruch teatralny może być formą wychowania skutecznie wspomagającą oddziaływanie szkoły, a nawet wychodzącą zdecydowanie dalej. Problemy współczesnej cywilizacji wymagają od procesu wychowania działania zintegrowanego, mogącego stosunkowo niewielkimi środkami maksymalnie ingerować we wszystkie sfery osobowości kształtując je w kierunku pożądanym wychowawczo. Jedną z form takiego działania, dotychczas zbyt słabo wykorzystywaną, może być teatr amatorski.

LEON NIEBRZYDOWSKI
ŁÓDŹ

OCZEKIWANIA MŁODZIEŻY ZE STRONY PRZYJACIOŁ

POJĘCIE PRZYJAŹNI I JEJ CECHY

Wśród licznych rodzajów nieformalnych stosunków międzyludzkich (Relationships), koleżeńskich, sąsiedzkich, pracowniczych i innych ważne miejsce zajmuje przyjaźń (Friendship). Dotychczasowe próby określenia pojęcia przyjaźni nie dały zadowalających rezultatów, a to głównie dlatego, że tradycyjnie podchodzono do tego zjawiska jako uczucia i analizowano je w wymiarach uczucia. Autor niniejszego opracowania stoi na stanowisku, że sprowadzanie przyjaźni do uczucia jest pewnego rodzaju nieporozumieniem, a to dlatego, że każdy względnie trwały związek międzyludzki (a w tym także i przyjaźń) obok komponentu uczuciowego zawiera w sobie także inne komponenty, a w tym przede wszystkim komponent poznawczy. Abyśmy w poglądach swych nie byli odosobnieni,

² Na podstawie sondażowych badań własnych autora.

rozważania nasze rozpoczniemy od przytoczenia jednego z podstawowych twierdzeń heiderowskiej „teorii równowagi stosunków międzyludzkich”, w której to F. Heider (1959, s. 211) utrzymuje, że „Postawy emocjonalne i percepcje elementów w jednostce poznawczej są wzajemnie zależne, to znaczy, że doznawanie uczuć nie odbywa się niezależnie od spostrzegania związków między elementami pewnej całości i odwrotnie, percepcja bowiem tych związków jest skojarzona z zachodzącymi zjawiskami emocjonalnymi” (F. Heider 1959, s. 211, Z. Zaborowski 1976, s. 237). Innymi słowy, poznanie jest niemożliwe bez emocji, emocje zaś bez poznania.

Jeszcze wyraźniej rolę procesów poznawczych w stosunkach interpersonalnych akcentują współcześni przedstawiciele interakcjonizmu (G. Levinger i J. Snoek, 1972, P. Wright, 1969). Autorzy ci stoją na stanowisku, że w stosunkach interpersonalnych czynniki poznawcze są zasadniczymi determinantami zachowań, czynniki emocjonalne zaś odgrywają rolę drugorzędną.

W wyniku dokonanego wyżej wywodu możemy przyjąć, że w pozytywnych stosunkach międzyludzkich określanym mianem przyjaźni procesy emocjonalno-uczuciowe i poznawcze odgrywają rolę równorzędną. Przy czym u podstaw przyjaźni, jak słusznie zauważają G. Levinger i J. Snoek (1972), leży przede wszystkim wiedza o partnerze, i to właśnie ona jest podstawą wszelkich przekonań o nim. Przekonania te stanowią stan intelektualnej pewności, świadczący o tym, że partner jest taki, a nie inny. Zawierają one także aspekt oceniający partnera, zarówno co do jego atrakcyjności, jak i przydatności jako uczestnika wspólnych działań. Przy czym posiadana o partnerze wiedza, w szczególności dotyczy to przyjaciela, nie jest wiedzą zwykłą, lecz wiedzą szczególną (Levinger i Snoek 1972). Szczegółowość jej polega na tym, że jest to tzw. „wiedza wzajemna”, to znaczy, że osoby przyjaźniące się ze sobą posiadają obustronne o sobie informacje udzielone sobie nawzajem. Dodajmy jeszcze do tego, że zjawisko takie nie występuje na niższych poziomach rozwoju stosunków interpersonalnych, które możemy określić mianem przedprzyjaźnianych, a do których należy zaliczyć stadium świadomościowe oraz stadium kontaktu powierzchownego (G. Levinger i J. Snoek 1972).

O ile w niższych stadiach stosunków interpersonalnych członkowie diady znają swoje wzajemne postawy i poglądy jedynie w oparciu o czynione obserwacje zachowania się partnera w czasie pełnionej przez niego roli, o tyle w stadium tzw. wzajemności partnerzy posiadają wzajemną o sobie wiedzę pochodzącą od przyjaciela w wyniku tzw. ujawnienia się (S. Jourard 1964).

W związku z tym, co zostało powiedziane wyżej, nasuwa się pytanie, czym jest przyjaźń i jak należy ją rozumieć? Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta, a to dlatego, że p r z y j a ź Ń jako specyficzny związek dwóch osób nie podlega żadnym definicjom normatywnym ani też żadnym ry-

gorom. Dzieje się tak dlatego, że przyjaźni nikt nie może zaproponować, narzucić ani zakazać. Zdaniem P. Wrighta (1969) przyjaźń jest związkiem interpersonalnym, który spośród wszystkich innych związków w najmniejszym stopniu może być zaprogramowany i określony, co do spełnianych w nim przez partnerów ról. W przeciwieństwie do innych związków międzysobowych przyjaźń nie rozpoczyna się żadną wstępną umową ani też nie wynika z żadnych intencji, gdyż jest związkiem w pełni spontanicznym i dobrowolnym. Żadne zapowiedzi ani też żadne deklaracje nie powodują i nie decydują o tym, że między określonymi ludźmi mają pojawić się więzi przyjacielskie. Obok spontaniczności niektórzy psychologowie (J. La Gaipa 1977, P. Wright 1969) podkreślają w przyjaźni obecność wzajemnego uznania i poszanowania indywidualności partnera oraz pełną jego akceptację. Akceptacja ta często przeradza się w podziw i fascynację dla partnera diady. W związku z tym przyjaciele pragną jak najczęściej wspólnie przebywać, i to nawet wtedy, gdy wymaga to specjalnych zabiegów. Ponieważ w związku przyjacielskim, co wcześniej już stwierdziliśmy, brak jest formalnych i normatywnych reguł, dlatego przyjaźń opiera się na indywidualnym i subiektywnym sposobie spostrzegania (widzenia) partnera, a także własnym subiektywnym sposobie interpretowania jego zachowań.

Najważniejszą jednak cechą przyjaźni, zdaniem P. Wrighta (1969), jest odczucie partnerów polegające na przeświadczeniu, że wchodzi oni w kontakt z całą osobowością przyjaciela, a nie tylko z pewną jego cechą lub sumą tych cech ani też z pełnioną przez przyjaciela rolą, gdyż dla nich nieważne jest, jaki zawód i stanowisko sprawuje przyjaciel, lecz liczy się nade wszystko, to, na ile on stanowi alter ego. Z wyrażonego przez Wrighta poglądu wynika, że przyjaciel to jest ktoś, kto nie może być łatwo zastąpiony, gdyż jest on indywidualnością niepowtarzalną. Ta niepowtarzalna indywidualność jest przy tym w pełni autentyczna zarówno w sposobie obcowania z partnerem związku, jak i w podejmowaniu decyzji, a także w działaniu na rzecz przyjaciela.

Przyjaźń nie jest zjawiskiem jednolitym, lecz można w niej wyróżnić pewne stadia lub poziomy rozwoju związku dwóch osób, które uważają się za najlepszych przyjaciół (The Best Friend), bliskich przyjaciół (Close Friend) i kolegów (Good Friend). W niniejszej pracy omawiać będziemy te trzy rodzaje przyjaźni.

CEL PRACY

Celem niniejszego opracowania będzie analiza oczekiwań młodzieży ze strony jej rówieśników tej samej płci uznanych za przyjaciół. Przystępując do badań założyliśmy, że oczekiwania te będą różne w zależności od stopnia bliskości osób tworzących daną diadę. Czego innego oczekiwać bę-

dziemy od kogoś, kogo uważamy za naszego najlepszego przyjaciela, czego innego od tzw. bliskiego przyjaciela, a jeszcze czego innego od kolegi (Good Friend).

Podjęte badania uznaliśmy za celowe z dwóch względów:

1. Aby się przekonać, czego oczekuje badana młodzież od rówieśników, o różnym stopniu bliskości (więzi) emocjonalnej.
2. W jakim stopniu oczekiwania te zależne są od okresu rozwojowego młodzieży i jej płci. I wreszcie dlatego, że tego rodzaju badań dotychczas nie prowadzono na terenie Polski, a także i w innych krajach. Badania J. La Gaipa, na które powołujemy się w niniejszym opracowaniu, nie miały charakteru porównawczego.

METODA I ORGANIZACJA BADAŃ

W badaniach naszych posłużyliśmy się „Skalą przyjaźni” (Friendship Scales) skonstruowaną przez kanadyjskiego psychologa J. La Gaipa (1977). Skala ta, jak sam autor stwierdza, służy do badania oczekiwań ze strony przyjaciela. Chodzi bowiem o to, czego badani spodziewają się od osób określonych mianem przyjaciół.

Skala ta składa się z 28 twierdzeń tworzących 7 podskal (wymiarów — dimension). Są to:

- akceptacja i wzmocnienie „własnego ja”, Positive Regard-Ego Reinforcement),
- oczekiwanie pomocy (Helping-Support),
- podobieństwo partnera (Similarity),
- podziw dla cech charakteru (Strenght of Charakter-Admiration),
- otwartość (Self-Disclosure),
- autentyczność (Authenticity-Genuineness),
- empatyczne zrozumienie (Empathic Understanding).

Każda podskala składa się z 4 twierdzeń, na które można udzielić jednej z pięciu możliwych odpowiedzi. Odpowiedzi te udzielane są w postaci procentów, np.:

Osoba ta trzyczy się o to, aby nie działa się mnie krzywda w: 50% przypadków, w 60%, 70%, 80%, 90% (odpowiedni % podkreśl).

Z danych, które uzyskaliśmy w wyniku przeprowadzonych badań, widać, że wszyscy badani przez nas uczniowie posiadają co najmniej jednego rówieśnika tej samej płci, w obcowaniu z którym osiągnęli pewien stopień bliskości określany mianem wzajemności partnerów. Z tego 52,7% badanych posiada tzw. najlepszego przyjaciela, 17,5% bliskiego przyjaciela i 29,4% kolegę (Good Friend).

Badaniami objęliśmy 973 uczniów z terenu miasta Gdańska, w tym 339 z VIII klas szkoły podstawowej, 297 z II klas liceum ogóln. i 337 z IV klas lic. ogóln. Średnia wieku badanych dla poszczególnych poziomów wieku wynosiła 14,8; 16,9; 18,8.

Akceptacja i wzmocnienie „własnego ja” (Positive Regard Ego Reinforcement)

Tabela 1

OCZEKIWANIE AKCEPTACJI I WZMOCNIENIA „WŁASNEGO JA”
ZE STRONY PRZYJACIELA RÓWIEŚNIKA

Rodzaje stosunków przyjacielskich	Uczniowie VIII klas szkoły podstawowej w %		Uczniowie klas licealnych w %			
	chłopcy	dziewczeta	II kl. lic.		IV kl. lic.	
			chłopcy	dziewczeta	chłopcy	dziewczeta
Najlepszy przyjaciel (The Best Friend)	68,40	69,75	69,32	69,80	64,25	65,18
Bliski przyjaciel (Close Friend)	62,14	63,70	65,00	68,33	60,45	60,12
Kolega (Good Friend)	67,50	66,75	62,00	54,12	62,50	61,43

U w a g a : Dane zawarte w tabelach przedstawiają średnie wartości procentowe.

Z danych zawartych w tabeli nr 1 wynika, że oczekiwanie akceptacji i wzmocnienia własnego ja ze strony przyjaciela rówieśnika tej samej płci nie jest zbyt wysokie, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, iż skala możliwości rozłożona była od 50% do 90%, a badani uzyskali średnią wartość 65%.

Najwyższej akceptacji i wzmocnienia „własnego ja” oczekują ze strony swoich najlepszych przyjaciółek dziewczęta z II klas liceum (69,8%), najniższej zaś dziewczęta z IV klas lic. ze strony biskiej przyjaciółki — 60,12%. Oczekiwania chłopców w tym wymiarze rozciągają się od 60,45% w IV klasie lic, do 69,32% w II klasie liceum.

Nieco większe zróżnicowanie wyników obserwuje się pod względem rodzajów stosunków przyjacielskich, to jest pomiędzy jedynymi przyjaciółmi (The Best Friend) i kolegami (Good Friend). Te ostatnie różnice są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$. Przy czym wyniki te bardziej są zróżnicowane w zakresie rodzajów przyjaźni u uczniów VIII kl. szkoły podstawowej niż u badanych z klas licealnych. Świadczy to, że wzmocnienia jego i akceptacji bardziej mogą spodziewać się uczniowie klas licealnych, ale różnice w tym zakresie są minimalne i nieistotne.

Dane tabeli 2 wskazują na to, że autentyczność przyjaciół w stosunkach interpersonalnych jest dość zróżnicowana, i to zarówno w przekroju pionowym, jak i poziomym. Spróbujmy spojrzeć na dane zawarte w tabeli najpierw od strony rodzajów stosunków przyjacielskich. Porównując je widzimy, że im młodzież jest starsza, tym przywiązuje ona większą wagę do autentycznego zachowania się swoich przyjaciół. O ile w klasach VIII szkoły podstawowej oczekiwania te kształtują się na poziomie 78%—79%,

Autentyczny sposób bycia (Authenticity)

Tabela 2

OCZEKIWANIE AUTENTYCZNEGO SPOSOBU BYCIA
ZE STRONY PRZYJACIELA ROWIEŚNIKA

Rodzaje stosunków przyjacielskich	Uczniowie VIII klas szkoły podstawowej w %		Uczniowie klas licealnych w %			
	chłopcy	dziewczeta	II kl. liceum		IV kl. liceum	
			chłopcy	dziewczeta	chłopcy	dziewczeta
Najlepszy przyjaciel (The Best Friend)	78,16	79,45	80,23	82,43	85,30	83,75
Bliski przyjaciel (Close Friend)	65,12	67,23	76,79	80,44	68,66	66,82
Kolega (Good Friend)	64,85	66,83	69,50	77,22	67,79	65,48

to w II klasach liceum dane wzrastają do 80%—82%, a w klasach IV lic. osiągają poziom od 83,75% do 85,3%. Trzeba podkreślić, że jest to wzrost bardzo wyraźny i statystycznie istotny na poziomie $p < 0,01$. Wniosek stąd wypływa następujący: im bardziej dojrzała jest młodzież, tym w większym stopniu oczekuje autentycznego sposobu bycia ze strony osób jej bliskich. Trzeba to wyraźnie podkreślić, gdyż w innych rodzajach stosunków przyjacielskich określanymi mianem bliskiego przyjaciela i kolegi (Good Friend) obserwuje się inny trend. Niezależnie jednak od kierunku wzrostu różnic, są one znaczne i istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$.

Druga prawidłowość wiąże się z wiekiem badanych. Okazuje się, że w okresie od 15 do 17 roku życia oczekiwanie autentyczności ze strony kolegi (Good Friend) i bliskiego przyjaciela (Close Friend) wzrasta odpowiednio z 64% i 67% w klasach VIII szk. podst. do 76%—80% w II klasach licealnych. W późniejszym zaś okresie rozwojowym (IV lic.) obserwuje się wyraźny spadek oczekiwań autentycznego sposobu bycia zarówno ze strony bliskiego przyjaciela, jak i kolegi. W związku z tym nasuwa się pytanie, o czym to świadczy? Należy sądzić, że świadczy to o wzroście realizmu życiowego, o przekonaniu, że trudno oczekiwać, aby ludzie byli sobą.

Dane tabeli 3 dostarczają wyjątkowo dużo informacji. Pierwsza z nich mówi nam, że oczekiwanie pomocy ze strony przyjaciela jest bardzo zróżnicowane. Zróżnicowanie to idzie w dwóch kierunkach. Zależy ono zarówno od okresu rozwojowego badanych, jak i rodzaju interakcji, w której badani uczestniczą. Jeśli chodzi o okres rozwojowy badanych, to warto zauważyć, że pomocy najbardziej oczekują uczniowie klas VIII szkoły podstawowej, najmniej zaś uczniowie IV klas liceum. Prawidłowość ta dotyczy wszystkich trzech rodzajów przyjaźni. Przy czym warto

Oczekiwanie pomocy (Helping)

Tabela 3

OCZEKIWANIE POMOCY ZE STRONY RÓWIEŚNIKÓW
WYSTĘPUJĄCYCH W RÓŻNYCH RODZAJACH STOSUNKÓW PRZYJACIELSKICH

Rodzaje stosunków przyjacielskich	Uczniowie VIII klas szkoły podstawowej w %		Uczniowie klas licealnych w %			
	chłopcy	dziewczęta	II kl. liceum		IV kl. liceum	
			chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
Najlepszy przyjaciel (The Best Friend)	85,17	87,25	74,09	76,82	70,25	71,18
Bliski przyjaciel (Close Friend)	68,25	68,50	64,64	77,50	62,55	63,18
Kolega (Good Friend)	81,25	80,75	63,00	70,74	60,50	71,75

zwrócić uwagę na następujący fakt. Otóż istnieje znaczna różnica w oczekiwaniu pomocy ze strony najlepszego przyjaciela, bliskiego przyjaciela i kolegi. Różnica ta jest szczególnie wysoka, gdy się porówna dane dotyczące uczniów klas VIII szkoły podstawowej z danymi dotyczącymi uczniów IV kl. licealnych ($p < 0,01$). Świadczyć to może o dwóch rzeczach, to jest o tym, że w miarę dorastania, a tym samym zdobywania doświadczenia uczniowie coraz bardziej przekonują się, że na pomoc przyjaciół nie zawsze można liczyć, a jeżeli już tak, to przede wszystkim ze strony tych najbliższych. Jeśli zaś chodzi o uczniów VIII klas szkoły podstawowej, to należy sądzić, że uczniowie ci zbyt optymistycznie liczą na pomoc rówieśników albo zawężają tę pomoc wyłącznie do spraw związanych z odrabianiem zadań szkolnych.

Podobieństwo przyjaciół (Similarity)

Znaczny procent badanych osób utrzymuje, że przyjaciele są do nich podobni. Przekonanie to, jak wiadomo, nie musi być prawdziwe, ale mimo to spełnia swoją rolę, gdyż nie chodzi tu o prawdziwe podobieństwo, lecz o przekonanie o jego istnieniu.

Z danych tabeli 4 wynika, że podobieństwo partnerów (faktyczne lub pozorne) w odczuciach badanej młodzieży pozostaje w ścisłym związku z jej wiekiem. Im młodsi są bowiem badani, tym oczekują większego podobieństwa swoich przyjaciół. Najwyższe wyniki uzyskali w tym zakresie chłopcy z VIII klasy szkoły podstawowej w kontaktach z tzw. najlepszym przyjacielem — 88,30%, najniższe zaś chłopcy z IV kl. lic. w relacji z kolegą (Good Friend) — 60,45%.

Stwierdzone przez nas różnice w zakresie podobieństwa badanych za-

Tabela 4

OCZEKIWANIE PODOBIENSTWA ZE STRONY PRZYJACIELA RÓWIEŚNIKA

Rodzaje stosunków przyjacielskich	Uczniowie VIII klas szkoły podstawowej w %		Uczniowie klas licealnych w %			
	chłopcy	dziewczęta	II kl. liceum		IV kl. liceum	
			chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
Najlepszy przyjaciel (The Best Friend)	88,30	85,15	76,36	78,97	65,70	67,40
Bliski przyjaciel (Close Friend)	79,40	79,25	71,43	66,67	62,35	64,18
Kolega (Good Friend)	74,20	75,50	64,50	68,82	60,45	61,50

równy gdy chodzi o różnice wieku, płci, jak i rodzajów przyjaźni są znaczne na poziomie istotności statystycznej $p < 0,01$.

Podziw (Strenght of Charakter — Admiration)

Jednym z elementów oczekiwań w stosunkach przyjacielskich jest podziw dla partnera. Podziwu i uznania, jak wiadomo, oczekujemy wszyscy. Najbardziej jednak oczekują jej jednostki słabe, niepewne siebie, o zaniżonej samoocenie. Stąd interesujące się nam wydawało, w jakim stopniu oczekuje uznania i podziwu dorastająca młodzież.

Tabela 5

OCZEKIWANIE PODZIWU ZE STRONY PRZYJACIELA

Rodzaje stosunków przyjacielskich	Uczniowie VIII klas szkoły podstawowej w %		Uczniowie klas licealnych			
	chłopcy	dziewczęta	II kl. liceum		IV kl. liceum	
			chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
Najlepszy przyjaciel (The Best Friend)	85,50	90,00	71,36	75,61	68,15	65,50
Bliski przyjaciel (Close Friend)	72,35	75,40	68,57	67,78	65,40	63,75
Kolega (Good Friend)	70,45	72,15	66,75	71,62	62,35	63,75

Największego podziwu ze strony przyjaciela rówieśnika tej samej płci oczekują badani z klas VIII szk. podst., a następnie w tym zakresie przodują dziewczęta. Przy czym obok podziwu dla zdolności i umiejętności przyjaciółki oraz zalet charakteru dziewczęta oczekują podziwu dla wy-

glądu zewnętrznego. Nieco mniejsze oczekiwanie podziwu ze strony przyjaciela dostrzega się w klasach licealnych (II klasa), a najmniejsze w IV klasie liceum. Na tej podstawie należy sądzić, że w miarę dorastania młodzież część swojego podziwu przenosi na osobników płci przeciwnej. Różnice w wyrażanym podziwie przez badanych w różnych okresach rozwojowych są wyraźne i istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$. Warto też odnotować, że większe różnice obserwuje się pod względem wieku badanych, niż gdy chodzi o rodzaj przyjaźni.

Otwartość (Self — Disclosure)

Jednym z ważnych oczekiwań w stosunkach przyjacielskich jest otwartość partnerów, określana często mianem ujawniania siebie. Otwartość w stosunkach międzyludzkich jest wysoko ceniona, stąd interesujące wydają się być poglądy młodzieży w tym zakresie.

Tabela 6

OCZEKIWANIE OTWARTOŚCI ZE STRONY PRZYJACIELA RÓWIEŚNIKA

Rodzaje stosunków przyjacielskich	Uczniowie VIII klas szkoły podstawowej w %		Uczniowie klas licealnych w %			
	chłopcy	dziewczęta	II kl. liceum		IV kl. liceum	
			chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
Najlepszy przyjaciel (The Best Friend)	80,25	85,30	63,15	75,80	60,75	70,50
Bliski przyjaciel (Close Friend)	74,50	76,50	65,20	68,50	58,45	65,70
Kolega (Good Friend)	65,70	68,35	67,20	67,40	58,50	62,80

Z tabeli 6 wynikają dwie prawidłowości. Jedna z nich dotyczy różnicy zachodzącej pomiędzy otwartością chłopców i dziewcząt, druga zaś spadku otwartości młodzieży wraz z dorastaniem.

Teza utrzymująca, że dziewczęta są bardziej otwarte w kontaktach z osobami zaufanymi niż chłopcy, jest powszechnie głoszona. W przeprowadzonych badaniach na terenie USA (V. Derlega i R. Chaikin 1974) stwierdzono, że kobiety są nie tylko bardziej otwarte od mężczyzn, ale także różni je opinia społeczna. Amerykańska opinia społeczna stoi na stanowisku, że dobrze przystosowanymi do życia są: zamknięty mężczyzna i otwarta kobieta. Dodajmy od siebie, że ze stanowiskiem tym nie zawsze można się zgodzić. Póki jednak nie dysponujemy innymi danymi, możemy je uznać za wiarygodne. W naszych badaniach różnice nie we wszystkich przypadkach potwierdzają tę tezę.

Empatyczne rozumienie (Empathic Understanding)

Przez empatię rozumiemy proces, w toku którego człowiek nie tylko rozszyfrowuje stan umysłowy i duchowy innego człowieka, ale także jak gdyby „nastraja” się na jego takt, identyfikując się z nim i rekonstruując jego przeżycia w sobie. Interesujące się wydaje, w jakim stopniu oczekuje od swoich przyjaciół takiego zrozumienia badana przez nas młodzież.

Tabela 7

OCZEKIWANIE ZROZUMIENIA ZE STRONY PRZYJACIELA TEJ SAMEJ PŁCI

Rodzaje stosunków przyjacielskich	Uczniowie VIII klas szkoły podstawowej w %		Uczniowie klas licealnych w %			
	chłopcy	dziewczęta	II kl. liceum		IV kl. liceum	
			chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
Najlepszy przyjaciel (The Best Friend)	73,00	75,12	73,18	78,38	66,50	80,45
Bliski przyjaciel (Close Friend)	58,75	60,18	62,50	75,83	68,20	71,15
Kolega (Good Friend)	60,25	63,15	60,75	69,56	65,40	70,83

Z porównania danych dotyczących oczekiwania zrozumienia empatycznego ze strony przyjaciół wynika, że badani w najwyższym stopniu oczekują go ze strony tzw. najlepszych przyjaciół. Najbardziej oczekują tego dziewczęta z IV klasy liceum — 80,45%, na drugim miejscu dziewczęta z II klasy lic. — 78,38%, a na trzecim chłopcy w IV klasy lic. — 77,50%. Godzi się w tym miejscu podkreślić, że i pozostałe grupy badanych uczniów oczekują wysokiego stopnia empatii ze strony najlepszych przyjaciół. Stosunkowo wysokie są także oczekiwania zrozumienia badanych ze strony tzw. bliskiego przyjaciela, chociaż w porównaniu z najlepszym przyjacielem wyniki te są znacznie niższe, gdyż wahają się one w granicach od 58,75% u chłopców VIII klas szkoły podstawowej, aż do 71,15% u dziewcząt IV klas licealnych.

DYSKUSJA

Przedstawione przez nas wyniki badań nad oczekiwaniami młodzieży dorastającej ze strony przyjaciół rówieśników w pełni potwierdziły znane w psychologii stanowisko utrzymujące, że dorastanie otwiera nową erę w rozwoju kontaktów społecznych (sociability). Potrzeba ta bierze się z oziębienia i ograniczenia kontaktów z rodzicami. Miejsce dawnych pozytywnych kontaktów z rodzicami w okresie dorastania zastępuje oży-

wienie się kontaktów z rówieśnikami. Kontakty te najczęściej przechodzą w przyjaźń. Przy czym młodzież nie tylko pragnie posiadać kogoś bliskiego spośród rówieśników, ale oczekuje od tego kogoś pełnego zrozumienia i zaufania. Wyraz tym dążeniom dała badana przez nas młodzież w zastosowanej skali przyjaźni J. La Gaipa. Dzięki tym badaniom dowiedzieliśmy się, czego oczekuje, a tym samym jakie potrzeby społeczne przejawia młodzież w stosunku do osób określanych mianem przyjaciół. Potrzeby te nie są jednolite u wszystkich badanych, gdyż wynikają one z okresu rozwojowego, płci i różnic indywidualnych poszczególnych osób. Inne oczekiwania w stosunku do przyjaciela ma młodzież 14—15-lenna, a inne 17—18-letnia. Uczniowie VIII klasy szkoły podstawowej na pierwszym planie swych oczekiwań stawiają pomoc ze strony przyjaciela, jego podobieństwo, w szczególności zaś podobieństwo zainteresowań i wyrażany podziw. Podziw ten najczęściej dotyczy wyglądu zewnętrznego. Licealiści zaś preferują autentyczny sposób bycia przyjaciela, jego zdolności empatyczne, otwartość w obcowaniu z przyjacielem i wzmocnienie „własnego ja”. Jeśli chodzi o różnice w oczekiwaniu pomocy, to rzecz można, że uczniowie szkoły podstawowej oczekują pomocy tej najprostszej, sprowadzającej się do spraw doraźnych, takich jak udostępnienie odpisania zadania domowego, pożyczenia książki lub obrony przed agresją rówieśników. Uczniowie klas licealnych rozumieją pomoc w sposób bardziej pogłębiony i wszechstronny. Podobnie też w uproszczony sposób uczniowie klas VIII szkoły podstawowej rozumieją podobieństwo przyjaciół sprowadzając do wspólnych zainteresowań. Tymczasem jak wykazały badania P. Wrighta (1969), podobieństwo partnerów ma istotny wpływ na powstanie przyjaźni tylko wtedy, gdy partnerzy są do siebie podobni pod wieloma względami, samo podobieństwo zainteresowań niczego jeszcze nie przesądza. Jeśli zaś chodzi o autentyczność bycia i zdolność empatycznego zrozumienia ze strony przyjaciela, to trzeba przyznać, że są to typowe oczekiwania dla uczniów klas licealnych.

Na zakończenie naszych rozważań jeszcze kilka uwag pod adresem przydatności Skali przyjaźni J. La Gaipa do badania oczekiwań młodzieży ze strony przyjaciela. Badania nasze pozwalają wnioskować, że mimo dość szerokiego zakresu wymiarów, które ta skala uwzględnia, pomija ona jednak niektóre ważniejsze aspekty przyjaźni. Przede wszystkim odczuwa się w niej brak wymiaru mierzącego stopień zaufania ze strony przyjaciela, które to, jak wiadomo, jest jednym z ważniejszych kryteriów przyjaźni. Można także mieć zastrzeżenia odnośnie sposobu różnicowania poszczególnych stadiów stosunków (Relationships) przyjacielskich. Przy pomocy tej skali trudno jest także w sposób wyraźny i jednoznaczny zróżnicować (odróżnić) najlepszego przyjaciela od bliskiego przyjaciela i kolegi.

Przyjęte przez Johna La Gaipa wymiary przyjaźni w liczbie siedmiu występują zarówno wśród najlepszych przyjaciół, bliskich przyjaciół, jak

i kolegów. Różnice ujawniają się jedynie w stopniu nasilenia poszczególnych wymiarów w różnych rodzajach stosunków przyjacielskich.

W związku z poczynionymi przez nas uwagami wydaje się, że opracowana przez J. La Gaipa Skala przyjaźni wymaga jeszcze pewnego dopracowania, zanim stanie się wartościową techniką badań psychologicznych.

LITERATURA

1. A. L. CHAIKIN, V. J. DERLEGA: Self Disclosure Reciprocity, Liking and the Deviant. *Journal of Experimental Social Psychology*. 1974, 9, 277—281.
2. F. HEIDER: The Psychology of Interpersonal Relation. New York 1959, J. Wiley.
3. S. JOURARD: The Transparent Self. New York 1964, D. Van Nostrand Company.
4. J. LA GAIPA: Testing a Multidimensional Approach to Friendship. In S. Duck (Ed.) Theory and Practice Interpersonal Attraction. London Academic Press 1977.
5. G. LEVINGER, J. SNOEK: Attraction in relationships: A new look at interpersonal attraction. New York 1972.
6. A. MASLOW: Toward a Psychology of Being. New York 1968 (2 nd), Van Nostrand Reinhold.
7. P. WRIGHT: Need Similarity, Need Complementarity and the Place of Personality in Interpersonal Attraction. *Journal of Experimental Research and Personality*. 1969, 3, 126—135.
8. P. WRIGHT: Personality and Interpersonal Attraction: Basic assumption. *Journal of Individual Psychology* 1978, 21, 127—136.
9. Z. ZABOROWSKI: Stosunki międzyludzkie. Warszawa 1976, PWN.

IRENA PUFAL
KIELCE

ANALIZA WYBRANYCH ASPEKTÓW OSOBOWOŚCI MŁODZIEŻY SPRAWIAJĄCEJ TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE

Wszelkie badania zmierzające do pogłębienia znajomości psychiki młodzieży sprawiającej trudności wychowawcze zwiększają szansę powodzenia działalności resocjalizacyjnej. Zagadnienie nieprzystosowania społecznego młodzieży jest ciągle problemem aktualnym nie tylko w naszym społeczeństwie, i w związku z tym nadal wzbudza zainteresowanie przedstawicieli różnych dyscyplin wiedzy. Szereg zachowań takich, jak kłamstwa, wagary, ucieczki z domu, a nawet niepowodzenia szkolne zasługują na szczególną uwagę, gdyż prowadzą do najbardziej ostrych form niedostosowania społecznego.

I. CEL I HIPOTEZY

W niniejszym komunikacie przedstawione zostaną wyniki i wnioski z badań przeprowadzonych z młodzieżą uznaną za niedostosowaną społecznie. Przed przystąpieniem do badań sformułowano kilka hipotez, które próbowano zweryfikować. Hipotezy te brzmią następująco:

1. Braki i niedomagania środowiska domowego niedostosowanej społecznie młodzieży oraz oddziałujące na nią negatywne czynniki innych środowisk utrudniają lub uniemożliwiają opanowanie przewidzianych programem umiejętności i wiadomości szkolnych.

2. W efekcie wielu niekorzystnych doświadczeń, nabytych przez młodzież niedostosowaną społecznie w domu rodzinnym i na terenie szkoły (niepowodzenia dydaktyczne), poziom samoakceptacji u tej młodzieży jest niższy niż w grupie porównawczej.

3. Spośród wielu czynników kształtujących samoakceptację i samoocenę młodzieży wyniki w nauce odgrywają rolę bardzo ważną. Można więc przypuszczać, że wraz z poprawianiem się wyników w nauce wyższy będzie poziom samoakceptacji wśród młodzieży niedostosowanej.

4. Zgodnie z koncepcją socjalizacji H. J. Eysencka, introwertycy mając wyższy poziom aspiracji w sposób bardziej samokrytyczny przeżywają wszelkie niepowodzenia, co prowadzi do większej rozbieżności ich „ja” realnego i „ja” idealnego, a więc w konsekwencji do niższej samoakceptacji.

5. Zainteresowania młodzieży niedostosowanej społecznie są bardziej powierzchowne, uboższe treściowo i bardziej „przyziemne”, plany zawodowe zaś — sięgające tylko najbliższej przyszłości, wynikające z odmiennych niż w grupie porównawczej systemów wartości.

II. METODY I PROCEDURA BADAŃ

Dla zweryfikowania sformułowanych hipotez badania przeprowadzono w dwóch równie licznych grupach: grupie młodzieży niedostosowanej społecznie i w grupie porównawczej, czyli w grupie młodzieży, wobec której nie sygnalizowano żadnych trudności wychowawczych. Obie grupy liczyły po 153 osoby badane. W skład grup wchodził uczniowie i uczennice VII i VIII klas kieleckich szkół podstawowych. W celu zaklasyfikowania uczniów do grup przeprowadzono wywiady z dyrektorami szkół oraz wychowawcami klasowymi przy pomocy wcześniej przygotowanego zestawu pytań. Pytania dotyczyły różnych przejawów niedostosowania, a także sygnalizowanych przez nauczycieli przyczyn obecnego stanu. W trakcie wywiadów starano się nie dopuścić do tego, aby do grupy badanej dostały się dzieci sprawiające trudności dydaktyczne z powodu braków inte-

ktualnych oraz inne przypadki zaburzeń nie mieszczące się w ramach określonych terminem „niedostosowanie społeczne”.¹

Po zaklasyfikowaniu młodzieży do grup badanych przystąpiono do badań przy pomocy następujących technik badawczych:

- Inwentarz Osobowości H. J. Eysencka.
- Kwestionariusz Samoakceptacji.
- Analiza dokumentacji szkolnej (arkusze ocen).
- Zestaw Form Aktywności.
- Kwestionariusz Upodobań Zawodowych.
- Wypracowanie nt. „Moje plany na przyszłość”.

Inwentarz Osobowości H.J. Eysencka posiada dwie skale: skalę E — ekstrawersji, oraz skalę N — mierzącą stopień równowagi emocjonalnej, czyli stopień neurotyczności. Inwentarz zawiera także skalę kontrolną mierzącą stopień szczerości odpowiedzi badanego.

Następną stosowaną w badaniach techniką był kwestionariusz samoakceptacji oparty na wzorze podanym przez J. Karyłowskiego². Przez samoakceptację można rozumieć, za autorem, taką formę pozytywnego ustosunkowania do samego siebie, która polega na pozytywnym wartościowaniu własnej osoby i związanym z tym pozytywnym stosunkiem emocjonalnym do siebie. Samoakceptacja stanowiłaby więc poznawczy i emocjonalny aspekt postawy wobec samego siebie. Jednym zaś z mechanizmów powstawania pozytywnych ustosunkowań wobec ludzi jest uogólnienie pozytywnych ustosunkowań z własnego „ja” na te osoby.

Na podstawie analizy dokumentacji szkolnej uzyskano informacje o średnich dla ocen ze wszystkich przedmiotów z ostatniego roku szkolnego.

Pozostałe trzy techniki, zestaw form aktywności, kwestionariusz upodobań zawodowych i wypracowanie służyły do zebrania informacji na temat zainteresowań, planów, systemu wartości, częściowo poziomu aspiracji i preferowanych form aktywności.

III. ANALIZA I INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ

1. Rozmiar, przyczyny i przejawy niedostosowania społecznego badanej młodzieży

Po przeprowadzeniu badań wymienionymi technikami przystąpiono do analizy uzyskanych wyników przy pomocy następujących statystyk: średnich arytmetycznych niektórych danych liczbowych, odchyłeń standardowych od średnich, testu chi kwadrat oraz współczynnika korelacji $op(fi)$ ³.

¹ J. Konopnicki: Co należy rozumieć przez niedostosowanie społeczne. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969, nr 1.

² J. Karyłowski: Z badań nad mechanizmami pozytywnych ustosunkowań interpersonalnych. PAN, Wrocław 1975.

³ P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. PWN, Warszawa 1964.

W wyniku przeprowadzonych wywiadów z dyrektorami szkół i wychowawcami klasowymi ustalono następujący rozkład najczęściej występujących przyczyn niedostosowania społecznego badanych uczniów. W 30% przypadków stwierdzono niewłaściwą opiekę rodziców, 28% badanych poddanych było negatywnemu oddziaływaniu środowiska rówieśniczego, u 15% badanych stwierdzono wyraźnie złe warunki materialne rodziny, w 13% były to rodziny niepełne, rodzice wykazywali niski poziom kulturalny. Wśród głównych czynników etiologicznych niedostosowania w badanej grupie znalazły się więc te, które najczęściej sygnalizuje się w literaturze⁴. Wystarczy prześledzić niektóre dane statystyczne, aby zauważyć, że liczba tzw. sierot społecznych, rodzin pozornych, zagrożonych jest coraz większa. Dzieci z tych rodzin zdecydowanie częściej trafiają do domów poprawczych, nie kończą szkoły podstawowej, w ogóle nie mają zbyt dużych szans normalnego rozwoju. Na podstawie opinii badanych dyrektorów i wychowawców klas uzyskano informacje o typowych dla badanej młodzieży przejawach niedostosowania. zilustrowano je procentowo. Oczywiście część informacji dotyczy tych samych dzieci, co oznacza, że podanych wartości procentowych nie należy do siebie dodawać, ponieważ szereg różnych zachowań może się kumulować u tego samego młodego człowieka. W 36% sygnalizowano w trakcie wywiadów występowanie wagarów, jako głównego syndromu zaburzonego zachowania. Wśród badanych 35% stanowiły niewłaściwe postawy wobec szkoły i nauczycieli, brak motywacji do nauki, 23,7% przypadków stanowi agresja zarówno słowna, jak i w formie fizycznej, 23% młodzieży przejawiało ostre formy braku zdyscyplinowania (upór, kradźliwość, odmawianie wykonywania poleceń). Pozostałe 18% to przypadki palenia papierosów i alkoholizmu. W wywiadach wskazywano na występowanie również takich syndromów, jak: kłamstwo, kradzież, izolacja, zahamowanie itp.

W wyniku przeprowadzonej analizy dokumentacji szkolnej stwierdzono, że aż 42% młodzieży niedostosowanej społecznie posiada oceny za ledwie powyżej wymaganego minimum — czyli oceny dostatecznej. Średnia z ocen dla całej grupy badanej wynosi 2,97. Wyniki te zdają się potwierdzać hipotezę I dotyczącą zależności między wpływem negatywnych czynników środowiskowych a wynikami w nauce u młodzieży niedostosowanej.

2. Charakterystyka podstawowych struktur osobowości młodzieży sprawiającej trudności wychowawcze

W efekcie analizy wyników badania młodzieży trudnej wychowawczo testem H. J. Eysencka okazało się, że 17,3% badanych określić można mianem wysokiego neurotycznych (średnia wyników w skali neurotyczności

⁴ A. Podgórecki (red.): Zagadnienia patologii społecznej. PWN, Warszawa 1976.
O. Lipkowski: Resocjalizacja. WSzK i P, Warszawa 1976.

wynosi 48,08 centyla). Podobny procent młodzieży w grupie kontrolnej przejawiał tendencję do zachowań nieadekwatnych, nerwicowych w sytuacjach trudnych. W powyższej analizie opierano się na wynikach badań normalizacyjnych Inwentarzem Osobowości H. J. Eysencka i za normalny stopień neurotyczności uznano wyniki w granicach do 27 punktów, na 48 możliwych, natomiast za normalny stopień ekstrawersji — wyniki do 29 punktów⁵. Wynik analizy przeprowadzonej testem chi kwadrat nie wskazuje na istnienie wyraźnego związku między grupą kontrolną a grupą młodzieży trudnej. W zakresie stopnia neurotyczności (chi kwadrat = 0,078 3,841, na poziomie istotności $p=0,05$).

W drugiej skali inwentarza badającej stopień ekstrawersji nie stwierdzono również wyraźnego związku między tymi wymiarami a stopniem przystosowania społecznego (chi kwadrat = 0,048 3,841, $p=0,05$). Uzyskane wyniki nie pokrywają się z uwagami zawartymi w teorii socjalizacji H. J. Eysencka⁶, który twierdzi, że ekstrawertycy szybciej się wykołejają niż introwertycy, co oznaczałoby, że w grupie tzw. młodzieży normalnej powinno być więcej introwertyków. Tymczasem średnie dla obu grup w skali ekstrawersji wynoszą 40,2 centyla oraz 43,0, co nie stanowi istotnej różnicy. H. J. Eysenck opiera swe wnioski na wynikach badań przeprowadzonych w różnych krajach nad przestępcami — introwertykami. Być może stopień zaawansowania procesu niedostosowania u badanej młodzieży jest jeszcze na tyle mały, że nie ujawniła się omawiana zależność w naszych badaniach.

3. Wyniki w nauce a kształtowanie się poziomu samoakceptacji młodzieży

W celu sprawdzenia hipotezy II dotyczącej zależności między wynikami w nauce a stopniem samoakceptacji porównano poziom tej samoakceptacji w obu grupach uczniów dobrze i źle uczących się. Do grupy uczniów źle uczących się zaliczono tych, których średnie ocen były niższe od 2,62 (wynik ten uzyskano odejmując wartość 1 odchylenia standardowego od średniej dla całej grupy). Do grupy uczniów dobrych w nauce zaliczono tych, których średnie wyniki przekraczały wartość 3,32 (jedno odchylenie standardowe powyżej średniej). Okazało się, że zgodnie z treścią hipotezy poziom samoakceptacji w grupie młodzieży niedostosowanej był wyraźnie niższy niż w grupie kontrolnej (chi kwadrat = 2,778 2,706, $p=0,10$, $oo=0,25$). Niewątpliwie niski poziom samoakceptacji w tej grupie młodzieży wynika z wielu niepowodzeń i frustracji, na jakie jest ona narażona. Po wyeliminowaniu z badań przypadków dzieci kalekich, zdefaktowanych pozostaje szukać przyczyn tego stanu w oddziaływaniu czyn-

⁵ K. Pospiszył: Znaczenie teorii H. J. Eysencka w badaniach nad młodzieżą wykołejoną. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1974, nr 1/71.

⁶ K. Pospiszył: Znaczenie teorii H. J. Eysencka w badaniach nad młodzieżą wykołejoną. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1974, nr 1/71.

ników psychospołecznych, a więc związanych z pochodzeniem społecznym, kulturą rodziny, zdobytym doświadczeniem na terenie domu rodzinnego i szkoły, z oddziaływaniem środków masowego przekazu. Jeżeli założymy, że do najważniejszych czynników, kształtujących obraz własnej osoby, należą opinie i oceny, jakie jednostka o sobie słyszy, i doznawane niepowodzenia oraz doświadczenia porównywania siebie z wzorami osobowymi, to wówczas oceny szkolne można uznać za jeden z czynników kształtujących samoocenę i samoakceptację. Dzieci, które są przekonane, że rodzice i nauczyciele nisko je oceniają, nie mają pewności siebie zarówno w sądach o sobie, jak i w działaniu. Działanie ich często oceniane jest jako zawodne — nie spełniające pokładanych w nich nadziei. Dzieci niedostosowane społecznie rzadko uczestniczą w pracy samorządu i organizacji młodzieżowych, nie mają więc dużych możliwości na zdobycie wysokiego poczucia własnej wartości na tym gruncie. Sprzyjałoby ono wyższej samoakceptacji oraz pośrednio wpływało na uzyskanie wyższej akceptacji i popularności wśród rówieśników. Cały więc zakres doświadczeń społecznych grupy dzieci niedostosowanych społecznie uzasadnia fakt niższego poziomu samoakceptacji.

Dla głębszego potwierdzenia hipotezy II zweryfikowano słuszność hipotezy III. Okazało się, że wyniki w nauce są bardzo ważnym wyznacznikiem stopnia samoakceptacji, gdyż zarówno w grupie porównawczej, jak i w grupie właściwej (niedostosowanych społecznie), samoakceptacja zwiększała się wraz z podwyższaniem się średnich ocen (różnice między grupą uczniów dobrze i źle uczących się a stopniem samoakceptacji były wyraźne, chi kwadrat = 5,412 3,841, $p = 0,05$).

W dalszej części analizy uzyskanych wyników próbowano także sprawdzić założenie H. J. Eysencka, że intrawertywna młodzież sprawiająca trudności wychowawcze, mająca skłonności do bardziej emocjonalnego przeżywania wszelkich porażek i niepowodzeń będzie wykazywała tendencję do obniżonej samoakceptacji. Uzyskane w trakcie badań i analizy wyniki pozwalają zgodzić się z w/w stwierdzeniem o mniejszym samokrytycyzmie i wyższej samoakceptacji u niedostosowanych ekstrawertyków i tym samym niższej samoakceptacji a silnym poczuciu winy u niedostosowanych intrawertyków (chi kwadrat = 1,740 1,642, $p = 0,20, = 0,40$).

4. Zainteresowania i plany życiowe u młodzieży sprawiającej trudności wychowawcze

Poza wyraźnym wzmożonym zainteresowaniem młodzieży w okresie dorastania własną osobą, jej miejscem wśród rówieśników i dorosłych ma ona tendencję do wybiegania myślami w przyszłość, do precyzowania celów i dążeń życiowych.

Podobieństwa w zakresie upodobań zawodowych w obu grupach badanych dotyczyły tych zajęć, które wymagały dużo ruchu, były związane

ze sportem i możliwością sprawdzenia i potwierdzenia swojej sprawności fizycznej. Częstość występowania tych zainteresowań może wynikać z faktu, iż 89% badanych stanowią chłopcy. W wypowiedziach młodzieży dobrze przystosowanej wyraźna była duża sympatia do dzieci i chęć wykonywania w przyszłości zawodu związanego z pracą wśród dzieci.

Symptomatyczne były przeciwstawne odczucia w grupie młodzieży niedostosowanej, młodzież ta nie chciałaby w przyszłości wykonywać zawodu związanego z wychowaniem bądź nauczaniem dzieci. Przyczyną tego zjawiska może być fakt, iż ta grupa młodzieży ma za sobą szereg przykrych doświadczeń wyniesionych ze środowiska domowego i szkolnego.

Inną często sygnalizowaną w wypowiedziach formą aktywności młodzieży trudnej jest oglądanie telewizji i majsterkowanie, podczas gdy w grupie porównawczej pojawiają się bardziej ambitne formy spędzania wolnego czasu, jak: czytanie książek, rozwiązywanie krzyżówek i inne zajęcia wymagające aktywności myślowej. W obu grupach zwracano uwagę na silną treść podczas wystąpień publicznych, co jest typowe dla młodzieży w tym okresie rozwojowym. W grupie młodzieży niedostosowanej pojawiły się wypowiedzi dotyczące niechętnego przebywania w samotności, a więc bardziej skłonności do licznych kontaktów towarzyskich, co jest typowe dla ekstrawertyków. Przytoczone przed chwilą dane pokrywają się z treścią hipotezy H. J. Eysencka, omawianą wcześniej.

Z analizy treści wypracowań wynika, że duża część młodzieży niedostosowanej (52%) planuje założyć rodzinę w przyszłości, bliżej nie precyzując swoich ideałów i wymagań w tym względzie. Na czoło planów na przyszłość w grupie kontrolnej wysuwają się studia wyższe, jako istotny cel (52%), tylko 18% wypowiedzi w tej grupie badanych dotyczyło ukończenia szkoły zaledwie na poziomie średnim. Różnice w poziomie aspiracji u młodzieży z obu grup są bardzo wyraźne, oczywiście na niekorzyść młodzieży niedostosowanej.

Młodzi badani dużą wagę przywiązują w wypowiedziach do wysokiego standardu życiowego, świadczą o tym stwierdzenia akcentujące chęć posiadania własnego domu, samochodu i innych dóbr materialnych. Takie oczekiwania co do przyszłości u młodzieży niedostosowanej można wyjaśnić faktem złej sytuacji materialnej w domach rodzinnych tej młodzieży. Wzory osobowe, jakie ma możliwość naśladować w swoim środowisku młodzież „trudna”, wpływają na wystąpienie u niej tendencji do przywiązywania większej wagi do wartości materialnych na niekorzyść innych bardziej pożądaných. W grupie porównawczej pojawiły się informacje podkreślające sens starania się o osiągnięcie w życiu satysfakcji z wykonywanej pracy, zdobycie zaufania innych ludzi, umiejętności rzetelnej i sumiennej pracy, uczciwości w kontaktach z ludźmi, posiadania przyjaciół.

Młodzież niedostosowana pragnie powodzenia w życiu, ale nie wie, jaką

drogą je zdobyć, poza drogą osiągania sukcesów materialnych. Jest to prawdopodobnie wynikiem niezinternalizowania przez tę grupę młodzieży cennych wartości społecznych, które w niedostatecznej ilości i formie pojawiły się w jej dotychczasowym życiu, zwłaszcza w atmosferze oddziaływań domu rodzinnego.

Powierzchowne i mało ambitne zainteresowania u młodzieży niedostosowanej nie dają jej większych możliwości zdobywania i rozwijania umiejętności dostrzegania nowych problemów w otaczającym świecie, dążenia do ich rozwiązywania, do przeżywania radości towarzyszącej przyswajaniu wiedzy i osiągnięciu w tym zakresie sukcesów. Wymienione bowiem stany psychiczne powodują, że zainteresowania stają się formą pełnej głębokiej motywacji stymulującej realizację określonych planów życiowych.

Wymienione wnioski mogą okazać się przydatne przy podejmowaniu pracy resocjalizacyjnej z młodzieżą, którą określamy mianem niedostosowanej społecznie.

RECENZJE KSIĄŻEK PRZEGLĄD CZASOPISM

D. GIELAROWSKA: DOM STUDENCKI JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWUJĄCE

PWN, Warszawa 1981, str. 268

Chcąc mówić na temat wychowania młodzieży w szkole wyższej nie można tego czynić bez uwzględnienia dwóch zasadniczych warunków. Pierwszy — to fakt, że przekonanie o potrzebie wychowania studentów dociera stosunkowo wolno i z dużymi oporami do szerokich kręgów pracowników naukowo-dydaktycznych (szczególnie w uczelniach niehumanistycznych), nie zawsze pamiętających o plastyczności osobowości ludzkiej, ulegającej modyfikacjom w ciągu całej ontogenezy. Otóż z prawidłowości tej wynika konieczność nierezygnowania z zamierzonych wpływów na jakość owych modyfikacji na żadnym szczeblu rozwoju jednostki, a szczególnie wówczas, gdy podlega ona jeszcze wpływom instytucji dydaktyczno-wychowawczej, jaką jest szkoła wyższa ze wszystkimi swymi agendami. Warunek drugi to świadomość, że charakterystyczną cechą wychowania akademickiego jest niezwykle szeroki wachlarz czynników i mechanizmów wywierających wpływ na osobowość studenta. Rodzi się stąd konieczność dobrze przemyślanego podziału zadań wychowawczych między wszystkie agendy funkcjonujące w środowisku akademickim. Chodzi tu głównie o organizacje społeczno-polityczne, domy studenta, koła naukowe, rady ds. młodzieży, kluby, zespoły artystyczne i sportowe oraz inne jednostki organizacyjne, które winny mieć w ogólnouczelnianym systemie wychowawczym wyraźnie sprecyzowany zakres, kierunki oraz metody i formy działalności wychowawczej. Tylko bowiem zintegrowana i ujęta w jeden system działalność może w konsekwencji prowadzić do efektywnego kształtowania pożądaných postaw.

Mówiąc o swoich „podziale zadań” należy oczywiście mieć na uwadze generalne kierunki pracy wychowawczej, gdyż na określone przekonania, poglądy, uczucia czy postawy rzutuje zarówno szeroki wachlarz czynników zewnętrznych, jak i osobistych doświadczeń oraz przemyśleń jednostki, jej wrażliwość i inteligencja, zainteresowania i aspiracje, własna aktywność itp.

Jedną z najbardziej znaczących instytucji wychowawczych, funkcjonujących w obrębie uczelni jest — a przynajmniej powinien być — dom studencki. Jest to środowisko skupiające wiele nurtów życia studenckiego i miejsce, w którym występują różne formy aktywności pozadydaktycznej, w toku której kształtują się określone poglądy i przekonania, nawyki i przyzwyczajenia, styl życia i stosunki interpersonalne, potrzeby i zainteresowania itp. Niestety, dotychczasowy stan literatury naukowej dotyczącej DS-ów jako środowiska wychowawczego, a także ich roli w adaptacji studentów pierwszych lat, jest stosunkowo ubogi. Podejmowane zaś w tej dziedzinie badania mają najczęściej charakter przyczynkarski, a ich wyniki ograniczają się do skromnych publikacji na łamach periodyków pedagogicznych. Wszelkie zaś próby rozwiązywania problemów wychowawczych w tzw. akademikach charakteryzują się działaniami intuicyjnymi i są podejmowane bądź przez samą — nie przygotowaną do tego — młodzież, bądź w sposób administracyjny przez równie nie przygotowanych etatowych pracowników administracyjnych DS.

W tej sytuacji wydarzeniem pedagogicznym należy określić ukazanie się pracy

D. Gielarowskiej pt. „Dom studencki jako środowisko wychowujące”. Autorka tego opracowania podjęła się ambitnej próby zbadania i ukazania założeń — na podstawie literatury przedmiotu — i faktycznych funkcji wychowawczych szkoły wyższej ze szczególnym uwzględnieniem wychowawczych aspektów domu studenckiego. Już samo podjęcie tego problemu jest ze wszech miar godne uznania zarówno ze względów poznawczych, jak i — przede wszystkim — pragmatycznych. Zarówno bowiem teoria, jak i praktyka wychowania w szkolnictwie akademickim nadal są jeszcze dalekie od stanu zadowalającego.

Na całość opracowania składa się wstęp oraz jedenaście rozdziałów, których nawet pobieżna charakterystyka rozszerzyłaby nadmiernie ramy niniejszej recenzji. Ograniczmy się zatem jedynie do krótkiego ich zasygnalizowania, gorąco zachęcając czytelnika do szczegółowego z nimi zapoznania się. Oto tytuły rozdziałów pracy: Charakter wychowania w szkole wyższej; Cele, przedmiot i metody badań; Życie społeczne w akademiku; Środowiskowe czynniki i mechanizmy kształtowania poglądów i przekonań; Warunki materialne środowiska; Działalność wychowawcza w domach studenckich; Wychowanie dla rodziny; Wychowanie dla pracy i życia społecznego; Samowychowanie; System wychowania w środowisku domu studenckiego.

Zawarty w pracy zakres problematyki świadczy o tym, że Autorka starała się ukazać przedmiot badań i analiz w miarę wszechstronnie, wychodząc ze słusznego założenia, że im więcej aspektów widzenia omawianej kwestii, tym bogatsza o nich wiedza. Tak szerokie jednak potraktowanie zakresu badanych problemów często może grozić niebezpieczeństwem powierzchowności i splotu, czego D. Gielarowska w zasadzie z powodzeniem się ustrzegła. Świadczy to nie tylko o dobrym opanowaniu warsztatu badawczego, ale także o dużej umiejętności pisarstwa naukowego. A skoro przy tym jesteśmy, warto zwrócić uwagę na pewien „chwyt” zastosowany przez Autorkę, a polegający na przytaczaniu dla ilustracji swych wywodów, licznych fragmentów wypowiedzi badanych, co powoduje, że pracę, która przez to nic nie traci na wartości naukowej, czyta się miejscami jak frapującą beletrystykę. W ten sposób opracowanie staje się przystępne dla każdego przeciętnego czytelnika, a nie tylko dla „wtajemniczonych”, co niestety nieczęsto zdarza się w pracach o charakterze naukowym.

Na podkreślenie zasługuje również jasność ujmowania i precyzowania bądź co bądź skomplikowanych zagadnień, dzięki czemu udało się Autorce dowieść, że problematyka pedagogiczna może być nie tylko zrozumiałą, ale także nader interesującą dziedziną wiedzy. Ma to kapitalne znaczenie szczególnie w naszym społeczeństwie, w którym dążymy intensywnie do podniesienia poziomu kultury pedagogicznej.

Niewątpliwym walorem charakteryzowanego opracowania jest fakt, że każdy rozdział kończy się interesującymi wnioskami dotyczącymi omawianych w nim kwestii i zmuszającymi czytelnika do refleksji i konfrontacji własnych spostrzeżeń i doświadczeń z wynikami badań prezentowanymi przez Autorkę.

W rozdziale pierwszym znajdujemy krótką charakterystykę specyfiki wychowania w szkole wyższej na tle zadań wychowawczych w ogóle. Zwraca się w nim uwagę na cele, zadania i funkcje wychowania akademickiego, a także na rolę samowychowania.

Rozdział drugi poświęcony został prezentacji przedmiotu, celów i metod badań oraz omówieniu materiałów z badań empirycznych.

W kolejnym rozdziale dokonuje się dość szczegółowej analizy życia społecznego w akademiku uwzględniając takie kwestie, jak: charakterystyka mieszkańców domów studenckich, zżywanie się w nich młodzieży, niektóre cechy społeczności domu studenckiego, kształtowanie się opinii społecznej i jej roli w życiu w DS-ach, kon-

takty młodzieży z miasta z mieszkańcami domów studenckich, a także takie zagadnienia, jak „waleutowanie”, alkohol, narkotyki itp.

Rozdział czwarty jest jak gdyby kontynuacją poprzedniego i omawia tryb życia w domu studenckim. Zwraca się w nim uwagę na takie zagadnienia, jak: nauka, praca fizyczna, czas wolny, odżywianie i kultura życia codziennego. Autorka uważa, że tryb życia jest dziedzina, w której celowa działalność pedagogiczna może wywierać znaczący wpływ na takie zjawiska, jak: kultura życia codziennego, kultura pracy i wypoczynku, troska o zdrowie fizyczne i psychiczne itp.

Interesujący jest również rozdział piąty, w którym dokonuje się charakterystyki środowiskowych czynników i mechanizmów kształtowania poglądów i przekonań studentów. Autorka w oparciu o wyniki swych badań dowodzi, że w środowisku domu studenckiego istnieje szereg warunków sprzyjających kształtowaniu się pożądaných przekonań. Wymienia wśród nich m.in.: intensywiny obieg informacji na skutek łatwości jej przekazywania w życiu zbiorowym; ułatwiona możliwość wymiany poglądów i dyskusji; wnoszenie przez mieszkańców do środowiska różnych treści i zainteresowań itp. (s. 128).

Odrębnie zostały omówione zagadnienia związane z warunkami materialnymi studentów, którym poświęcono cały rozdział szósty.

Na szczególną uwagę nauczycieli akademickich i etatowych pracowników domów studenckich oraz wszystkich innych zainteresowanych problematyką wychowawczą studiującej młodzieży zasługują rozdziały VII—XI, poświęcone podstawowym kierunkom działalności wychowawczej w warunkach szkoły wyższej, a szczególnie w domu studenckim.

W rozdziale siódmym znajdujemy omówienie założonych i faktycznych funkcji dwóch najbardziej znaczących czynników wychowawczych w DS, jakimi są: samorządność i opiekunowie. Ci ostatni, jak wiadomo, budzą w kregach studenckich wiele — często zasadnych — kontrowersji. Toteż Autorka dyskretnie sugeruje przemyślenie możliwości skorzystania z doświadczeń WRL, wg których domy studenckie obok dyrektorów administracyjnych zatrudniają również doświadczonych dyrektorów pedagogicznych. Propozycja wydaje się godna uwagi także w naszych warunkach.

Kolejny rozdział poświęcony został niezwykle istotnej i w praktyce zaniedbanej dziedzinie wychowania, jaką jest przygotowanie do życia rodzinnego. Jest ono szczególnie aktualne w warunkach życia młodzieży akademickiej. Niestety w tej dziedzinie szkoła wyższa nie realizuje swoich funkcji, które mogłyby kreować wiele wartości przydatnych społecznie i pożądaných jednostkowo. Interes ogólny każe również uwzględnić w wychowaniu dla rodziny treści dotyczące stosunku dojrzałej młodzieży do rodziny, z której pochodzi (s. 189). Warto — sędzę — zasygnalizować choćby tylko podtytuły zamieszczone w tej części opracowania. Są to: Znaczenie rodziny w życiu społecznym; Na czym polega wychowanie studenta dla rodziny? Miejsce rodziny w systemie wartości; Koedukacja; Wychowujące doświadczenia; Potrzeba wiedzy o życiu osobistym; Oczekiwania związane z życiowym partnerem; Wnioski. W konkluzji Autorka stwierdza, że dom studencki jest właściwym i jednocześnie łatwym środowiskiem dla organizowania procesów wychowania dla rodziny (s. 188).

Rozdział dziewiąty nosi tytuł Wychowanie dla pracy i życia społecznego. Stwierdza się w nim m.in.: „... dla ludzi wykształconych na wyższym szczeblu — tak ze względu na posiadane przez nich kwalifikacje, jak i stopień rozwoju osobowości — praca i związane z nią życie społeczne stwarzają możliwości samorealizacji (optymalnego wykorzystania własnych możliwości organicznych i osobowościowych), osiągnięcia wyższych wartości sensu życia, które szczególnie często łączą się z pracą zawodową i jej społecznym kontekstem...” (s. 191). Interesujący również punkt widze-

nia prezentuje D. Gielarowska na temat kształtowania się poglądów studiującej młodzieży na pracę. Pisze ona: „...Osobiste doświadczenia studentów dotyczące pracy jest niewielkie, ich poglądy o stosunkach w pracy, o przebiegu karier zawodowych inżynierów są kreowane przede wszystkim przez doświadczenia krótkotrwałych i na ogół nieudanych praktyk i informacji starszych kolegów już pracujących. Opinie z tych źródeł przyjmowane są z zaufaniem, a ponieważ są wygłaszane w prawie zamkniętym środowisku i wychodzą naprzeciw silnym zainteresowaniom młodzieży, szybko zostają uznane za własne...” (s. 217). W całym rozdziale Autorka omawia następujące kwestie: Funkcje i treści wychowania dla pracy; Wychowanie dla pracy w jej społecznym aspekcie; Zainteresowanie przyszłą pracą; Praca jako wartość; Oczekiwanie pod adresem współpracowników.

Samowychowanie jest bezsprzecznie jedną z najbardziej specyficznych cech człowieka dorosłego, polegających na modyfikowaniu i doskonaleniu przekonań, postaw i cech osobowych sprzyjających racjonalizacji działania i życia jednostki. Temu właśnie zagadnieniu poświęcony został rozdział dziesiąty. Stwierdza się w nim, m.in., że idea samowychowania jako forma właściwa marksowskiej koncepcji człowieka — twórcy swojego świata i siebie — jest charakterystyczna przede wszystkim dla szkoły wyższej. Samowychowanie w środowisku domu studenckiego ma sprzyjające warunki do występowania i rozwoju począwszy od pierwszego okresu pobytu młodego człowieka, który jednak musi znaleźć pomoc w postaci swego rodzaju programu samodoskonalenia u kompetentnych pedagogów i psychologów, sobie pozostawiając działania realizacyjne. Istotnym i znaczącym warunkiem samodoskonalenia jest posiadanie ideałów i wartości, którym Autorka poświęca odrębny podrozdział.

Ostatni rozdział nosi tytuł: System wychowania w środowisku domu studenckiego. Zwraca się w nim uwagę na to, że osadzony w naturalnym środowisku system, w którym wychowawcza działalność instytucjonalna nakłada się na nurty naturalne i intencjonalne, może podjąć wszystkie funkcje wychowawcze szkoły wyższej, a także spełniać zadania, których treści nie byłyby łatwe do realizacji w warunkach samej uczelni (s. 239). Podkreśla się także, że dom studencki jest szczególnie dogodnym miejscem, gdzie z powodzeniem można godzić koncepcję organizowania wychowania przez profesjonalnych pedagogów z partnerskim udziałem w tym procesie samych wychowanków.

Po omówieniu głównych założeń i zarysu systemu Autorka przechodzi do praktycznego toku jego konstruowania koncentrując się na takich elementach, jak: diagnoza wyjściowa, główne kierunki działalności wychowawczej oraz metodyka. Wśród kierunków wychowania zwraca szczególną uwagę na wychowanie zdrowotne, społeczne, samowychowanie, wychowanie kulturalne, estetyczne, światopoglądowe i obywatelskie. Wskazuje także na ważniejsze czynniki i mechanizmy sprzyjające wychowaniu i samowychowaniu w środowisku domu studenckiego.

Kończąc charakterystykę pracy D. Gielarowskiej warto zwrócić uwagę na bogaty zestaw bibliografii (80 poz.), co z jednej strony świadczy o naukowej rzetelności opracowania, z drugiej zaś — ułatwia czytelnikowi zainteresowanemu omawianą problematykę znalezienie odpowiednich źródeł do pogłębienia wiedzy o wychowaniu w ogóle, a studentów w szczególności. Treść pracy ilustrowana jest 83 tabelami ułatwiającymi śledzenie toku rozumowania i weryfikację poprawności wyciągania wniosków. Żałować jedynie należy, że nakład tego wydawnictwa jest żenująco niski (600 egz.) jak na społeczne potrzeby i dydaktyczne walory tej pracy. Stanowi ona bowiem cenne źródło wiedzy o możliwościach wychowania studiującej młodzieży, co winno zainteresować nie tylko nauczycieli akademickich.

WIKTOR FIODOROWICZ SZATAŁOW: PIEDAGOGICZESKAJA PROZA Moskwa 1980

Wśród prowadzących eksperymenty pedagogiczne w ZSRR wyróżnia się od niedawna bardzo popularnego nowatora — Wiktora F. Szatałowa, twórcę nowej metodyki pracy szkolnej, opartej na dotychczasowych osiągnięciach dydaktyki, psychologii i praktyki nauczania przyczyniającej się do podwyższania jakości wyników dydaktyczno-wychowawczych.

Podstawowe założenia swojej metodyki wyłożył w dwóch książkach: „Kuda i jak iszczelili trojki” i „Piedagogiczeskaja proza” opisując oddzielne etapy swojej eksperymentalnej pracy, jej rezultaty i podając praktyczne referencje.

Autor wyróżnił w niej kilka podstawowych zagadnień począwszy od założeń metodyki.

Szatałow potwierdza tezę pedagogów, fizjologów, lekarzy, metodyków, którzy sądzą, że wszystkie normalnie rozwinięte dzieci mogą przyswoić sobie obowiązujący materiał nauczania przewidziany w nowych programach nauczania.

Jak się jednak ma rzecz w rzeczywistości? Czy nauczyciele mogą mieć pewność, że każdy absolwent średniej szkoły uzyskał trwale wiadomości? Nauczyciele przywykli już do tego, że od pierwszej klasy obowiązuje dzielenie uczniów na średnich, słabych i mocnych. To dzielenie występuje wciąż, tylko z biegiem czasu zmniejsza się liczebność silnych, a wzrasta liczba słabych i średnich.

Nowa, eksperymentalna metoda W. F. Szatałowa wychodzi z założenia, że wszystkie dzieci nie tylko mogą opanować treści programów szkolnych, lecz zakłada także, że prawie wszystkie dzieci mają talent. Konieczne jest tylko odpowiednie przewodnictwo nauczyciela, stymulującego rozwój każdego dziecka.

Młody nauczyciel przestępujący po raz pierwszy próg klasy napotyka wiele złożonych problemów, których często rozwiązać nie potrafi, ponieważ brak mu doświadczenia i nie ma z czym porównać każdej nowej sytuacji pedagogicznej.

Zaczyna się uczyć być zrównoważonym, wyrozumiałym i wymagającym, próbuje być pełen spokoju i radości życia. Jeśli wszystkie te cechy ukształtowały się jeszcze w czasie studiów, nauczyciel powinien być po prostu sobą. To zdarza się jednak bardzo rzadko. A dzieci nie czekają. One mają swoje kryteria oceny i swoje zdanie. I wtedy młody nauczyciel, chcąc nie chcąc, zaczyna iść po linii najmniejszego oporu. Występuje podwyższony ton. Nerwowość. Dwójki. Adnotacje w dziennikach. Moralizatorskie spotkanie z rodzicami. Apelacje do wychowawców klasowych i dyrekcji szkoły. A jaki rezultat — zaostrzone reakcje dzieci.

Jeśli nauczyciel potrafi krytycznie oceniać swoje postępowanie, wcześniej czy później znajdzie prawdziwe rozwiązanie problemów, z którymi się styka w szkole. Nauczyciele, którym jednak brak samokrytyki, usiłują szukać przyczyn wszystkich swoich niepowodzeń w swoich niepełnowartościowych wychowankach.

Różni przychodzą do szkoły nauczyciele, w różnym stopniu przygotowani do wykonania tego trudnego zawodu. To nieuniknione, wszak dyplom uczelni pedagogicznej jest tylko dokumentem uprawniającym do podejmowania wielkiego i niezwykle złożonego trudu nauczycielskiego. Autor dostrzega w tym złożoność nauczycielskiego trudu, aby każdy nauczyciel potrafił znaleźć drogę do każdego ucznia, umiał stworzyć mu warunki do rozwoju zdolności, które jego zdaniem ma każde dziecko.

Nauczyciel więc, zdaniem Szatałowa, powinien pomóc uczniowi poznać jego osobowość, wzbudzić w nim potrzebę poznania siebie, życia; wzbudzić w nim zmysł człowieczej godności, uświadomić mu odpowiedzialność każdego człowieka za swoje postępowanie przed samym sobą, kolegami, szkołą, społeczeństwem.

Reasumując swoje rozważania o postawie nauczyciela W. Szatałow stwierdza, iż od wiary nauczyciela w możliwości każdego ucznia, od jego wytrwałości, cierpliwości, umiejętności przyjscia uczniowi z pomocą zależą sukcesy jego uczniów. Główne zadanie, jakie stawia autor przed nauczycielem, to zwolnienie ucznia z uczucia strachu i uczynienie go swobodnym, wcielenie mu wiary w jego siły. Zadanie to wypełni tylko ten nauczyciel, który widzi w uczniu pełnowartościowego, zdolnego do twórczego myślenia człowieka.

W obecnych szkolnych programach po krótkim teoretycznym wprowadzeniu zaraz następuje praktyczny etap — rozwiązywanie zadań, ćwiczenia. W. Szatałow uważa to za nieprawidłowość. Tylko bowiem prawidłowe przyswojenie teorii pozwala przystąpić do praktyki. Czas poświęcony skoncentrowanemu nauczaniu teorii pozwala zwiększyć liczbę rozwiązanych zadań w klasie, uporządkować typy, ukazać różne drogi ich rozwiązania. Typowe zadania analizowane w klasie zadaje się do domu. Mogą je rozwiązywać wszyscy, także ci, którzy wcześniej ściągali od innych.

Przy znanej więc teorii, po pierwszych udanych doświadczeniach pojawia się u uczniów chęć samodzielnej pracy. Następuje czas pełnej swobody: uczniowie sami decydują, ile i jakie zadanie rozwiązać.

A oto jak powinna wyglądać praca nad opracowaniem nowego materiału. Szatałow wyróżnia 6 etapów: 1) rozwinięte objaśnienie nowego materiału przez nauczyciela, 2) zwięzłe przełożenie materiału nauczanego na schematy nazywane przez Szatałowa opornymi sygnałami, 3) otrzymanie przez dzieci kart z opornymi sygnałami (mniejsze kopie schematów) i wklejenie ich do albumów, 4) praca z podręcznikiem i kartami opornych sygnałów w domowych warunkach, 5) pisemne odtworzenie (reprodukcowanie) opornych sygnałów na następnej lekcji, 6) wysłuchanie ustnych odpowiedzi kolegów albo odpowiedzi przy tablicy.

Po takiej pracy nad teoretycznym materiałem formuły i wzory stają się bliższe, twierdzenia zrozumiałe, wyprowadzenie jasne, a najważniejsze, że u uczniów pojawia się chęć próby swych własnych sił. I wtedy wystarczy już tylko rozwiązać na lekcji pierwsze zadanie, a uczniowie zaczną pracować samodzielnie.

Dużą uwagę przywiązuje W. Szatałow do pobudzania twórczego myślenia uczniów. Oto kilka przykładów działania rozbudzającego zainteresowania ucznia przedmiotem, chęci pogłębiania wiedzy, chęci samodzielnego działania.

1) Czytanie na lekcjach popularnonaukowej literatury, rozdziałów książek, artykułów z pism i gazet (po pewnym czasie uczniowie sami zaczynają takie pisma, książki przynosić);

2) Czytanie wspomnień biograficznych o danym pisarzu wzbudzających zainteresowanie jego twórczością;

3) Rozwieszanie plasz z zadaniami do rozwiązania, wywieszanie listy osób, które je rozwiązały, rozwiązanie zadań na lekcjach odkrywczych myśli.

Nauczyciele w swojej codziennej pracy napotykać wiele problemów. Chcąc im sprostać szukają uniwersalnej metody rozwiązania. Jest to rzeczą niemożliwą. Takiej metody nie znajdują, a szukając jej często nie przywiązują wagi do drobnostek powiązanych z celem, do którego zmierzają — przygotowania młodego pokolenia do aktywnej pracy dla dobra społeczeństwa. Każda metoda nauczania powinna więc być przemyślana przez nauczyciela z punktu widzenia jej wychowawczego oddziaływania na osobowość ucznia. Odpowiednią wartość — wartość wychowawczą — powinna także mieć każda ocena wystawiona przez nauczyciela. Może bowiem wywołać dodatnią, odpowiednią reakcję ucznia — w przeciwnym razie traci swoją pedagogiczną wartość.

Zdaniem W. Szatałowa dyplom nauczycielski to dowód wysokiego zaufania społeczeństwa do nauczyciela i nałożenie na niego obowiązku dobrego uczenia i wychowania. Wychodząc z tego założenia nauczyciele eksperymentalnej szkoły w Do-

niecku w ciągu 10 lat nie wystawili ani jednej oceny niedostatecznej. Nie wpłynęło to na obniżenie poziomu nauczania. Wręcz przeciwnie, wywoływało pozytywne reakcje u uczniów, których nękał problem, iż jeden uczeń w ciągu dnia mógł otrzymać pięć dwójek, inny pięć piątek.

W tradycyjnej metodyce nauczyciele dają uczniom parę minut na rozwiązanie zadania. Uczniowie „bystrzy” rozwiążą je szybko i podniesieniem ręki oznajmiają ich rozwiązanie. To przeraża tych, którzy jeszcze nie rozwiążali.

W szkole pracującej według metodyki W. Szatałowa uczniowie, którzy rozwiązali zadania czy wykonali ćwiczenie, nie zgłaszają się, lecz tylko podnoszą głowę. Zauważa to tylko nauczyciel, który odpowiada skinieniem głowy. Uczeń wie, co to znaczy, rozwiązuje następne zadanie, jest cisza, wszyscy pracują, nikt nikomu nie przeszkadza.

Znaleźli się jednak uczniowie, którzy nie podolali zadaniom. Tradycyjnie nauczyciel wyczyta ich nazwisko i każe zostać po lekcji. W. Szatałow zaleca inne postępowanie. Trzeba wyczytać nazwiska grupy osób, które mogą wyjść, za chwilę znów podać kilka nazwisk. Nikt nie wie, kto zostaje i w jakim celu. Uczniowie słabi nie są peszeni i przekreśleni. Nauczyciel spokojnie, cierpliwie uzupełnia z nimi partie materiału, w którym są luki.

J. I. Pierielman napisał opowiadanie „O fenomenalnym chłopcu”, który po jednorazowym przeczytaniu 100 słów zapamiętał je wszystkie oraz zapamiętał ich porządkową numerację w spisie. Wyjaśniono później, że żadnego fenomenu nie było, a chłopiec dokonał tego na podstawie obrazowych skojarzeń. Każde nowe słowo chłopiec wiązał z wcześniej poznаныmi słowami. Szatałow nazwał takie słowa „opornymi sygnałami”. Obrazowe skojarzenia są wykorzystane w „opornych sygnałach”.

A oto przykład zastosowania „opornych sygnałów” na lekcji astronomii.

Temat lekcji — Teleskopy: ogromne światła. Przebieg opracowania materiału:

1) dwukrotne objaśnienie nowego materiału przez nauczyciela i praca nad materiałem przez jeden tydzień, 2) przeczytanie materiału z podręcznika i zredagowanie go w 8 punktach konspektu, 3) wykorzystanie pamięci wzrokowej. Zapamiętać materiał nauczania o teleskopach uczniowi jest bardzo trudno. Zapamiętać osiem punktów konspektu jest łatwiej. Eksperymentalnie udowodniono jednak, że najłatwiej i najszybciej zapamięta uczeń ten materiał za pomocą dwóch słów, które powstały z zestawienia pierwszych liter nazw dziedzin ujętych poprzednio w ośmiu punktach konspektu.

Na jednej z lekcji historii w VII klasie dzieci przerabiał temat: „Udział caryzmu w podziale Rzeczypospolitej”. W tym czasie w gazecie było zamieszczone nieduże ogłoszenie o uczestnictwie polskiego kompozytora M. K. Ogińskiego, autora znakomitego poloneza „Pożegnanie z Ojczyzną”, w narodowowyzwoleńczym ruchu pod dowództwem T. Kościuszki. Na kolejnej lekcji duża grupa dzieci przy pisemnym przygotowaniu do odpowiedzi wniosła do konspektu jedno słowo „Ogiński”. Każdy zrobił to w tajemnicy przed drugim. Jakie było zdziwienie, kiedy na plakacie przed rozpoczęciem ustnej odpowiedzi wszyscy zobaczyli nowy zapis „Ogiński”. Dzieci przygotowały niespodziankę nauczycielowi, nauczyciel dzieciom. Słowo „Ogiński” stanowiło „oporny sygnał” wyrażony za pomocą słowa kluczowego.

Innym, często stosowanym przykładem „opornych sygnałów” są wykresy.

W metodyce W. Szatałowa tekst może być zakodowany za pomocą różnych form „opornych sygnałów” i słów kluczowych, wykresów, liter — sygnałów. Wszystkie te formy wywołują żywe zainteresowanie uczących się swoją oryginalną zewnętrzną formą, kolorem, a przede wszystkim są dla nich dostępne, zrozumiałe, pobudzają ich do aktywnej działalności, wywołują u nich różne pomysły. Wykorzystanie „opornych sygnałów” ułatwia przyswojenie dużego zakresu wiedzy teoretycznej oraz pozwala objąć jednym wzorem całokształt oddzielnych ogniw nowej informacji, pozwala

na ustalenie związków między nimi, czyni realną codzienną kontrolę jakości przyswojonej wiedzy, pozwala na ocenę i samoocenę. „Oporne sygnały” stają się stałym i niezbędnym składnikiem procesu nauczania. Podawane są one uczniowi jak atlas geograficzny czy inna pomoc dydaktyczna.

W. Szatałow podaje nowy skuteczny sposób przekazywania uczniowi nowego materiału, odmienny od powszechnie stosowanego. Większość bowiem nauczycieli uważa, iż nowy materiał powinien być podawany małymi porcjami, utwalony odpowiednimi ćwiczeniami, a następnie uogólniony na lekcjach syntezujących. Autor zaleca podawać wiedzę blokami zawierającymi całe rozdziały programu, 2—3 i więcej paragrafów podręcznika. Oczywiście, przyswojenie takiego rzędu wiedzy może być efektywne, jeśli młodzież ją rozumie, pojmuje.

Metodyka Szatałowa pozwala realizować i taką ważną zasadę nauczania, jak harmonijny rozwój myślenia reproduktywnego i produktywnego.

Reproduktywne myślenie stanowi ważny komponent samodzielnej, twórczej działalności uczniów. Ono zapewnia także rozumienie nowego materiału przedstawionego przez nauczyciela czy podręcznik. Za pomocą reproduktywnego myślenia aktualizuje się wiadomości niezbędne dla przyswojenia nowych tematów, kontroluje się wiarygodność efektów nauczania. W. Szatałow ukazał, iż myślenie reproduktywne stanowi bazę dla rozwoju produktywnego myślenia.

Osiągnięciem metodyki W. Szatałowa jest stała kontrola przyswojonej przez ucznia wiedzy, jej ocena, samokontrola i samoocena. Trudno by było przecież znaleźć dziś nauczyciela, który nie marzyłby o możliwości pozytywnej oceny, wypełniania przez każdego ucznia zadania domowego, samodzielnej pracy.

Metodyka W. Szatałowa stosowana nie tylko przez niego, lecz i przez innych nauczycieli w Doniecku odkryła realną możliwość dla realizacji tego marzenia pod warunkiem potraktowania każdego ucznia jako pełnowartościowego człowieka, zdolnego do samodzielnej pracy. Taka postawa powinna cechować każdego współczesnego nauczyciela. Takiej postawy w naszej oświacie domaga się od nas młodzież.

W „Piedagogicznej prozie” dużą uwagę przywiązuje autor do włączenia momentów zabawy w proces nauczania. Psychologowie dawno wykazali znaczenie zabawy w wychowaniu przedszkolnym i nauczaniu szkolnym. Zabawy bowiem rozbudzają zainteresowania, przyczyniają się do rozwoju umysłowego dzieci, zdejmują z nich skrępowanie charakterystyczne dla procesu uczenia się. W. Szatałow uważa zabawy za jeden z komponentów lekcji i podaje przykłady praktycznego jej zastosowania. W szkołach Doniecka i Kirachowa, gdzie powszechnie stosowana jest metodyka Szatałowa, panuje atmosfera życzliwości, wyrozumienia, twórczej pracy, prawidłowo układają się stosunki międzyludzkie. Nie ma miejsca próżność i strach. Metodyka ta stworzyła warunki, w których każdy uczeń uczy się z powodzeniem. Stwierdził to W. Szatałow jako długoletni pedagog, czynnie wykonujący swój zawód.

„Piedagogiczna proza” nie jest więc zbiorem teoretycznych rozważań, lecz jej podstawę stanowią bogate doświadczenia pedagogiczne autora, który znając szkolną rzeczywistość nie domaga się zastosowania jakichkolwiek specjalnych, złożonych technicznych środków nauczania, lecz proponuje taki organizacyjno-metodyczny system nauczania, który pozwala zdobyć uczącym się głębokie, dobrze utrwalone wiadomości.

Wykresy, schematy szeroko stosuje się w szkole, ale zwykle epizodycznie w zależności od charakteru przyswajanej wiedzy. Nowatorstwo W. Szatałowa w wykorzystywaniu schematów, wykresów tkwi nie w specyfice ich struktury, lecz w roli, jaką przeznacza im w procesie nauczania. Szatałow organizuje pracę tak, żeby większość zadań rozwiązywali ucący się samodzielnie.

„Pedagogiczeskaja proza” napisana jest jasnym, zrozumiałym, żywym językiem. Stanowi doskonałą lekturę dla nauczycieli pragnących podejmować samodzielną działalność.

Małgorzata Rutkowska

INSTRUCTIONAL SCIENCE

Vol. 10 No. 2 July 1981

A Macroscopic Model of Instruction and Purposive Learning: An Overview — Ernst Z. Rothkopf

Instructional Science No 2/1981 zawiera głównie artykuły dotyczące zagadnień dydaktycznych. Realizacja tej tematyki pozostaje pod wyraźnym wpływem modelowania probabilistycznego, reguł logicznych i badań w językoznawstwie. Propozycje te są przykładem pragmatycznego podejścia do zagadnień pedagogicznych, co wiaższy pod uwagę charakter czasopisma jest raczej zaletą.

Ernst Z. Rothkopf, autor artykułu na temat makroskopowego modelu nauczania, w którym szczególnie uwzględni zagadnienie celów nauczania, wygłosił swoje propozycje w roku 1979 na konferencji zorganizowanej przez American Educational Research Association. Celem jego artykułu jest określenie ram pojęciowych i próba syntezy tego, co już wiadomo z badań nad psychologią uczenia się i pamięci, jak również pokazanie możliwości zastosowania w praktyce edukacyjnej.

Wstępne rozważania dotyczą dwu kwestii:

- pojęcia, którymi w proponowanym modelu można się posługiwać, powinny być odpowiednio w swojej istocie, jak to ma miejsce w analizie molekularnej;
- pojęcia te powinny raczej dotyczyć celów nauczania niż być potwierdzeniem odbioru treści programowych.

Każda praktyczna koncepcja nauczania, w której przywiązuje się wagę do realizacji celów (purposive learning) powinna zawierać kilka szczebli w procesie analizy i kontroli. Autor uważa, że potrzebna jest makroteoria, aby była możliwość przeniesienia molekularnych idei z teorii psychologicznych na molarne operacje w nauczaniu (molar operations). Właśnie celem autora jest opracowanie makroskopowej teorii kształcenia, dzięki której osiąga się założone cele.

Współczesne badania zorientowane są głównie na kwestie dotyczące treści kształcenia, orientacja autora to raczej koncentrowanie się na celach niż treściach. Na drugi plan odsuwa kwestie dotyczące tego, jak treści programowe są rozumiane, integrowane, przyswajane i zapamiętywane. E. Z. Rothkopf proponuje dla teorii nauczania — uczenia się podejście probabilistyczne i wyróżnia trzy istotne elementy:

- prawdopodobieństwo, że nastąpi zetknięcie się z właściwymi treściami nauczania,
- prawdopodobieństwo, że napotkane treści będą użyte z sukcesem,
- prawdopodobieństwo, że pożądane kompetencje, które były nabywane, będą właściwie użyte.

Charakteryzując model (The Basic Model) stwierdza, że uczącego traktuje się jako system, w którym zasoby, tzn. wiedza, możliwości, są ograniczone, a wykonywanie pewnych transformacji na wiadomościach może dawać sukcesy. Podstawową kwestią w modelu jest to, co dosłownie można określić jako zdarzenie dydaktyczne (instructive event), ale polskiemu czytelnikowi bliższe będzie chyba określenie: sytuacja dydaktyczna. Ta oto sytuacja dydaktyczna wg autora jest wystarczająca do

osiągania mierzalnych kompetencji, umiejętności pewnych osób uczących się w pewnych okolicznościach.

Innym ważnym elementem koncepcji jest kwestia doświadczenia. Psychologia uczenia się zajmuje się między innymi tym, jak doświadczenia (experiences) wpływają na zdolność do działania. Teoria nauczania — uczenia się natomiast może zajmować się tym, jak doświadczenia powinny być systematycznie organizowane w celu wyrabiania zdolności do działania na pewien pożądany sposób.

Istotny wg autora jest problem jednostki pomiarowej (counting unit) do mierzenia doświadczenia. Za taką jednostkę w reformowanym modelu uważa, że można uznać sytuację dydaktyczną (instructional event). Teoretycznie sytuacja dydaktyczna jest znaczącą cechą doświadczenia. Rozważania o sytuacji dydaktycznej autor ściśle łączy ze wspomnianym już punktem widzenia na temat osiągnięcia celów nauczania, które to cele uznaje za wyjątkowe.

Można również powiedzieć, że sytuacje dydaktyczne są działaniami (acts) lub cechami prezentacji materiału nauczania (instructional presentation), tak jak elementy tekstu, którymi raz manipuluje się jako jednostkami lub innym razem pomyślane są przez autorów czy nauczycieli jako zjednoczona całość (unitary entity). Sytuacja dydaktyczna zrealizowana w materiale pisanym może zawierać słowa, frazy, zdania, obrazy i wykresy. Może być również wyrażaniem faktów lub relacji przykładów, metafor lub pytań. Jej charakterystyka wynika odpowiednio ze szczegółowego, mierzalnego celu dydaktycznego. Operując przykładem z życia autor pisze, że np. rezerwat, w którym są dęby i klony, jest to sytuacja dydaktyczna pozwalająca odróżnić te drzewa.

Z teoretycznego i praktycznego punktu widzenia środowisko dydaktyczne (instructional environment) lub materiał nauczania mogą być inwentaryzowane tylko dla tych sytuacji dydaktycznych, dla których wcześniej wybrano (pre — chosen) cel i wcześniej określono (pre — selected) zbiór oczekiwanych wyników (instructional outcomes). Zadanie to można wykonać najłatwiej i najwłaściwiej przy stałych środkach dydaktycznych (Rothkopf 1976).

Dalej autor ilustruje swoje rozważania konkretnym przykładem. Temat z dziedziny biologii: sposób składania jaj przez konika polnego. Proponuje oto następującą sytuację dydaktyczną:

1. Film A — bezdźwiękowy realizujący temat
2. Film B — rysunkowy z narracją realizujący temat
3. Nauczyciel mówi — krótko, jednym zdaniem przedstawia temat
4. Książka (fragment) — krótko przedstawiony temat
5. Fotografia — statyczny obraz tematu
6. Nauczyciel mówi — przedstawia krótkie opowiadanie, z którego wynika realizacja tematu
7. Książka (fragment) — to samo jak w pkt. 6
8. Terrarium — do oglądania męskie i żeńskie okazy.

Każda z tych ośmiu sytuacji z listy (instructional event) jest wystarczająca do uzyskania określonych wiadomości przez pewne osoby uczące się w pewnych warunkach. Należy zauważyć, że każdy element wyżej przedstawionej sytuacji polega na innej realizacji. Punkt trzeci i czwarty jest to tylko podanie faktów. Punkt szósty i siódmy ma fakty i interpretacje.

Reasumując można powiedzieć, że każda sytuacja dydaktyczna jest elementem tekstu lub innej prezentacji materiału i wystarcza do wytworzenia określonych kompetencji co najmniej przez pewnych uczących się w pewnych sytuacjach.

Oto warunki, od których według autora zależy pozytywna realizacja sytuacji dydaktycznej:

- Rozbieżność (disparity), psychologiczna odległość między sytuacją dydaktyczną

a oczekiwanymi kompetencjami. Rozbieżność ta pozwala określać relacje między potencjalną sytuacją dydaktyczną i celem nauczania dotyczącym wykonania (performance).

— Szansa (likelihood) wystarczającej skuteczności procesu. Skuteczność realizacji sytuacji dydaktycznej zależy również od możliwości i dyspozycji do działania uczącego się, czyli od pewnego rodzaju aktywności. Ten specjalny rodzaj aktywności (mathemagenic activity) wprowadził do literatury autor (Rothkopf, 1965). Aktywność ta zależy od uczącego się, ale może być również kierowana i modyfikowana przez środowisko dydaktyczne.

— Ograniczenia zasobów (resource limitations). Wyżej wspomniany rodzaj aktywności zależy od predyspozycji intelektualnych człowieka. Z kolei transformacja informacji zależy od poziomu aktywności (mathemagenic activity).

Aktywność pozwala transformować informacje, które są zmieniane w wewnętrzne, umysłowe przedstawienia (mental representation). Przedstawienia umysłowe są opracowywane i przekształcane. Ludzkie możliwości do transformowania są ograniczone w czasie. Autor stwierdza, że jednym z najważniejszych osiągnięć psychologii eksperymentalnej w ostatnich dwudziestu latach jest pogłębienie wiedzy właśnie o ograniczeniach zasobów (resource limitations).

W tle rozważań teoretycznych autor proponuje sześcioczynnikowy model dydaktyczny. Sześć czynników w tym modelu określa głównie osiągnięcia w nauczaniu. Bazowe elementy modelu to właśnie czynniki (factors) określające skuteczność nauczania, funkcje, jakie pełnią te czynniki, trzy inne czynniki, które powstają pod wpływem procesu nauczania, i wyniki (outcomes).

Autor nie podaje jednolitego kryterium doboru sześciu czynników, natomiast wynikają one wyraźnie z przyjętych założeń teoretycznych. Warto je przedstawić:

1. Zbędne (redundant) sytuacje dydaktyczne;
2. Uczestniczenie w nauczaniu;
3. Rozbieżność między sytuacją dydaktyczną a celem nauczania;
4. Doświadczenie związane z nauczaniem;
5. Uwzględnione, występujące w procesie, działania mathemageniczne;
6. Możliwość odszukiwania w pamięci (retrievability).

Każdemu czynnikowi przypisane są określone funkcje, np. funkcją pierwszego czynnika jest generowanie (tworzenie) nominalnych sytuacji dydaktycznych. Nominalnych, tzn. takich, które funkcjonują pozornie, niewiele wnoszą do procesu. Inne funkcje dotyczą kolejnych faz przetwarzania i wykorzystywania informacji podczas realizacji sytuacji dydaktycznej. Czynnikiem szóstym pełni funkcję powstrzymywania zapominania. Pozostałe elementy modelu, związane już bezpośrednio z wynikami, autor ujmuje w kategoriach związanych z prawdopodobieństwem wystąpienia wyniku stosując określenia: oczekiwanie, szansa, prawdopodobieństwo (expectation, likelihood, probability).

Koncepcję swoją autor traktuje jako próbę przeniesienia pewnych psychologicznych idei do praktyki nauczania. Ma być przejściem od molekularnych idei eksperymentalnych w psychologii do molarnych implikacji w nauczaniu. Dla prawidłowej realizacji modelu potrzebne są określone warunki, jak np. szczegółowa wiedza o uczącym się i środowisku dydaktycznym.

W sprawozdaniu przedstawiłam tylko fragmenty szerszej koncepcji dotyczącej modelu dydaktycznego. Sam autor stwierdza, że jest to dopiero ukazanie kierunku dalszych badań. Niemniej jednak jest to już konkretna propozycja, która może być dyskutowana i wykorzystywana w eksperymentowaniu. Interdyscyplinarne związki tej propozycji dydaktycznej z zasobem pojęć językoznawczych (transformacja, kompetencja, redundancja, relewancja i inne) będących trwałym dorobkiem w tej dy-

scyplinie być może okazać się twórcze. Coraz popularniejszy jest pogląd, że badania nad językiem i mową odkrywają nowe rejony dotyczące myślenia ludzkiego.

Ta śmiała propozycja jest w dużym stopniu wyrazem pragnień polegających na tym, aby ogarnąć w sensowną całość tak trudny proces jak nauczanie — uczenie się, aby móc zapanować w sposób w pełni świadomy nad procesem.

Inna terminologia w literaturze zachodniej i pewne rozbieżności merytoryczne wynikłe z innych orientacji teoretycznych utrudniają recepcję przekazu. Myślę, że psychologowie nie w pełni przyjęliby np. stanowisko autora wobec takiego zagadnienia, jak rola aktywności własnej w procesie nauczania. Wydaje się, że dużą zaletą modelu jest jego uniwersalność, możliwość wykorzystania dla różnych szczebli kształcenia i w stosunku do różnorodnych treści kształcenia. Model ten realizowany w przyszłości w wersjach praktycznych jest materiałem do weryfikacji i dalszego opracowania.

Maria Szybisz

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Niniejszy przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych rozpoczniemy od informacji na temat międzynarodowego sympozjum poświęconego „Metodologicznym problemom rozwoju pedagogiki socjalistycznej w warunkach współczesnej walki ideologicznej”, które odbyło się w październiku 1981 r. w Moskwie¹. W sympozjum tym uczestniczyli pedagodzy z Bułgarii, Czechosłowacji, Kuby, NRD, Polski, Węgier, Wietnamu i ZSRR.

Słowo wstępne wygłosił M. I. Kondakow — prezydent Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR. Mówca scharakteryzował w ogólnym zarysie proces kształtowania się i rozwoju socjalistycznej pedagogiki, jako nauki i działania praktycznego, jej źródła, podstawy metodologiczne i teoretyczne, główne czynniki określające jej dalszy rozwój. Wielka Październikowa Rewolucja Socjalistyczna — stwierdził M. I. Kondakow — postawiła nie tylko nowe zadania w dziedzinie wychowania, lecz odkryła jednocześnie olbrzymie perspektywy rzeczywiście naukowego rozwiązania wszystkich problemów pedagogicznych.

Pedagogika radziecka od chwili swego powstania prowadziła poszukiwania istotnych problemów metodologicznych w zakresie nauczania i wychowania dorastających pokoleń. W skomplikowanej sytuacji pierwszych lat władzy radzieckiej pedagogi-marksieści krytycznie przeanalizowali spuściznę pedagogiczną, zachowując troskliwie to, co było w niej wartościowe. Udokumentowanej krytyce poddane zostały próby wyprowadzania celów i zadań wychowania z biologicznych koncepcji człowieka, rozpatrywania wychowania jedynie jako zjawiska socjalno-biologicznego. Rozpoczęła się ostra walka z freudyzmem, pragmatyzmem, pedagogią i innymi idealistycznymi koncepcjami i ideami, skrytykowano teorię „obumierania szkoły”.

Ścisłe oparcie się na filozofii marksistowsko-leninowskiej pozwoliło — zdaniem M. I. Kondakowa — w historycznie krótkim czasie na zbudowanie naukowej teorii wychowania, kształcenia i nauczania, ujawnienie właściwych tylko socjalistycznemu społeczeństwu funkcji szkoły, udokumentowanie zasad systemu oświaty ludowej, opracowanie programu włączenia dorastających pokoleń do systemu stosunków społecznych. Burżuazyjna pedagogika — zdaniem mówcy — nie potrafiła stworzyć

¹ Por. Metodologiczskie problemy socjalistycznej pedagogiki. *Sowietskaja Pedagogika* 1982, nr 2, s. 6—26.

naukowej teorii kształcenia ogólnego. Opierając się na leninowskiej teorii wychowania i nauczania w warunkach socjalizmu, pedagogika radziecka po raz pierwszy w historii zbudowała rzeczywiście naukową teorię treści kształcenia. Przed szkołą i pedagogiką otworzyła się szeroka społeczna perspektywa — przygotowanie wszechstronnie rozwiniętych obywateli, uzbrojenie młodzieży w podstawy współczesnej wiedzy, rozwój sił poznawczych uczniów, wdrażanie do samodzielnego myślenia, powiązanie wiedzy z życiem, z praktycznym udziałem w budownictwie nowego społeczeństwa. Wielka Październikowa Rewolucja Socjalistyczna pobudziła do życia rzeczywiście ludowy socjalistyczny system wychowania. Opierając się na marksistowsko-leninowskiej nauce o wszechstronnym rozwoju osobowości pedagogika radziecka wypracowała naukowe podstawy wychowania ideowo-politycznego, moralnego, wychowania przez pracę, fizycznego i estetycznego wychowania młodzieży, kształtowania u dorastających pokoleń światopoglądu dialektyczno-materialistycznego.

Budownictwo rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego — kontynuował M. I. Kondakow — odbywa się w warunkach postępu naukowo-technicznego i społecznego. Wzrost roli nauczania i wychowania podnosi społeczno-polityczne znaczenie pedagogiki jako nauki, wymaga konsolidacji sił uczonych-pedagogów, koordynacji ich działań, podniesienia efektywności rezultatów pracy naukowej, szerokiego rozwijania badań metodologicznych we wszystkich dziedzinach wiedzy pedagogicznej. Dla pedagogów-marksistów — zdaniem mówcy — walka z ideologią burżuazyjną jest dzisiaj jednym z najważniejszych zadań. XXVI zjazd KPZR podkreślił, że imperialiści i ich wspólnicy prowadzą wrogą kampanię przeciw krajom socjalistycznym, że działają oni w coraz bardziej wyrafinowany i podstępny sposób. Dla nas, pedagogów — stwierdził mówca — szczególnie wartościowe są wskazania XXVI zjazdu KPZR, aby w różnorodności form życia społecznego widzieć to, co jest w rzeczywistości: bogactwo dróg i metod utrwalania socjalistycznego stylu życia.

Socjalistyczna pedagogika rozwija się obecnie wspólnym wysiłkiem pedagogów bratnich krajów. Głównymi czynnikami określającymi jej postępowy rozwój jest wspólnota społecznych idei, ideowo-teoretyczna jedność, opierająca się na nauce marksizmu-leninizmu, podobny charakter problemów, wysuniętych przez praktykę wychowania komunistycznego. Wzrost zainteresowań tymi problemami podyktowany jest zadaniami naukowego zabezpieczenia przebudowy i dalszego doskonalenia systemu szkolnego w krajach socjalistycznych. M. I. Kondakow podkreślił stałe wzrastające znaczenie twórczej współpracy pedagogów krajów socjalistycznych w zakresie tworzenia fundamentalnych prac w wielu dziedzinach pedagogiki, opracowaniu podręczników i pomocy naukowych.

Podczas sympozjum wygłoszono 24 referaty poświęcone różnorodnej tematyce, jak np. problemom metodologii wychowania komunistycznego w świetle uchwał XXVI zjazdu KPZR, dalszemu doskonaleniu pracy ideologicznej, ideowo-politycznej wszystkich społecznych instytucji wychowawczych, doskonaleniu badań w zakresie problematyki wychowania moralnego młodzieży, metodologicznym podejściom do realizacji zadań estetycznego wychowania uczniów radzieckich w warunkach współczesnej walki ideologicznej, metodologicznym problemom krytyki burżuazyjnych koncepcji pedagogicznych, humanistycznemu charakterowi wychowania komunistycznego i pseudohumanizmowi burżuazyjnej pedagogiki i szkoły, metodologicznym podstawom opracowania treści kształcenia ogólnego, kierunkom walki partii komunistycznych krajów kapitalistycznych z burżuazyjnymi falsyfikatorami marksistowskiej teorii wychowania itp.

Czytelnikom interesującym się bliżej wymienionymi zagadnieniami polecamy wspomniany już numer *Sowietської Педагогіки*, w którym szczegółowo omówione zostały referaty wygłoszone podczas sympozjum. Zasygnalizujemy jedynie, iż polscy

pedagodzy poświęcili swoje wystąpienia następującym tematom: podstawowe kryteria oceny systemów wychowawczych — Wojciech Pomykało, teoretyczne problemy kształtowania socjalistycznej świadomości u młodzieży — Ferdynand Iniewski, metodologiczne problemy konstruowania programów szkolnych — Ryszard Więckowski.

Podsumowując obrady sympozjum prezydent ANP ZSRR — M. I. Kondakow podkreślił, że ostrość współczesnego ideowego zmagania się w szczególności przekonujący sposób wskazuje na aktualność stwierdzenia W. I. Lenina sformułowanego jeszcze w 1902 r.; iż sprawa dotyczy jedynie tego, czy burżuazyjna, czy socjalistyczna ideologia. Środka tutaj nie ma. Dlatego wszelkie pomniejszanie ideologii socjalistycznej, wszelkie odsuwanie się od niej oznacza tym samym umacnianie ideologii burżuazyjnej.

Problemy walki ideologicznej i aktywnego utrwalania socjalistycznej ideologii były — zdaniem M. I. Kondakowa — rozpatrywane właśnie w duchu tego ważnego leninowskiego wskazania. Uчени-pedagodzy krajów socjalistycznych uważają partyjne, klasowe i historyczne podejście za główną metodologiczną linię analizy zjawisk pedagogicznych. Dlatego też — według mówcy — nieprzypadkowo u podstaw wszystkich referatów i doniesień naukowych uczestników sympozjum legły wnioski i ustalenia polityczne XXVI zjazdu KPZR, zjazdów braterskich partii robotniczych i komunistycznych krajów socjalistycznych. Uczestnicy sympozjum dokonali głębokiej analizy aktualnej rzeczywistości ze wszystkimi charakterystycznymi dla niej sprzecznościami, nakreślili drogi przezwyciężenia istniejących niedociągnięć, dokonali pryncypialnej oceny negatywnych zjawisk, występujących w teorii i praktyce wychowania, zademonstrowali metodologicznie prawidłowe podejście do problemów człowieka i humanistycznego charakteru wychowania.

W zakończeniu swego przemówienia M. I. Kondakow podkreślił, że rozwiązanie jakościowo nowych zadań postawionych przed szkołą wymaga szczególnego zainteresowania się analizą nowych zjawisk występujących w praktyce nauczania i wychowania, aktywizacji kompleksowych badań, w których zjednoczyłyby się wysiłki przedstawicieli różnych nauk społecznych. Sympozjum — stwierdził mówca — dobitnie udowodniło, że mamy czego uczyć się nawzajem, że dysponujemy wielkimi możliwościami, aby podnieść poziom badań pedagogicznych, a tym samym całą pedagogikę socjalistyczną wnieść na jakościowo nowy etap.

Również w drugim numerze *Sowietskiej Piedadogiki* polecamy czytelnikom dwie wypowiedzi L. N. Taranowa² i S. W. Michiejewa³, będące polemiką z artykułem B. T. Lichaczowa na temat prawidłowości wychowania i ich uwarunkowań prawami społecznego rozwoju (*Sowietskaja Piedadogika* 1981 r., nr 3).

Z kolei w trzecim numerze *Sowietskiej Piedadogiki* o konieczności nowego podejścia do badań metodologicznych w dziedzinie pedagogiki pisze W. S. Szubinskij w artykule pt. „Ogólna teoria rozwoju zjawisk pedagogicznych jako przedmiot metodologicznych badań”⁴.

We wstępie swego artykułu autor stwierdza, że umocnienie związku nauczania z życiem stanowi jedno z ważniejszych zadań nakreślonych przez XXVI zjazd KPZR. Pomyślne rozwiązanie tego zadania sprzyjąc będzie — według niego — podniesieniu jakości nauczania, wychowania moralnego i przez pracę, przygotowaniu uczniów do pracy społecznie użytecznej. Wykonanie tego zadania jest produktywnie również dlatego, że system wychowania i kształcenia nie nadąża za rozwojem

² Por. Taranow L. N.: K woprosu o zakonach piedadogiki i niekotorych jejo kategoriiach. *Sowietskaja Piedadogika* 1982, nr 2, s. 52—55.

³ Por. Michiejew S. W.: O sistemie obszczepiedadogiczeskich principow. *Sowietskaja Piedadogika* 1982, nr 2, s. 56—58.

⁴ Por. Szubinskij W. S.: Obszczaja teoria rozwilija piedadogiczeskich jawlenij kak przedmiot metodologiczeskich issledowanij. *Sowietskaja Piedadogika* 1982, nr 3, s. 39—41.

socjalno-ekonomicznych procesów społeczeństwa socjalistycznego. Uświadomienie sobie i zbadanie tej sprzeczności stanowi jedno z podstawowych problemów pedagogiki. Rozwiązanie tego problemu — zdaniem autora — sprzyjać będzie rozwojowi systemu wychowania i nauczania, jego wzajemnym związkom z innymi dziedzinami i zjawiskami życia. Jednak ujęcie i rozwiązanie tego problemu wywołuje największe trudności u badaczy, którzy, z zasady, nie wykraczają poza ogólne rozważania na temat konieczności zgodności między pedagogiką a innymi aspektami życia społecznego. Przyczyna tego tkwi w teoretycznym nierozpracowaniu zagadnień współdziałania zjawisk pedagogicznych i społecznych, które określane jest stosunkiem podsystemu do systemu. Ten stosunek jest decydującym warunkiem dla istnienia, funkcjonowania i rozwoju zjawisk pedagogicznych.

Z powyższego wypływa — zdaniem autora — konieczność ujęcia i rozwiązania zagadnienia opracowania ogólnej teorii rozwoju zjawisk pedagogicznych i jej metodologicznego statusu dla pedagogiki. Stworzenie takiej teorii dostarczy metodologicznego punktu orientacyjnego w poszukiwaniu dróg dla doprowadzenia systemu wychowania i nauczania do zgodności z wymaganiami czasu. Niektórym aspektom takiej właśnie teorii poświęcił autor swój artykuł.

Józef Zalewski

WYCHOWANIE W PROCESIE DYDAKTYCZNYM

26 maja br. Komitet Redakcyjny *Ruchu Pedagogicznego* zorganizował roboczą konferencję naukową poświęconą wychowaniu w procesie dydaktycznym. Wzięli w niej udział nauczyciele akademicy z wielu uczelni oraz pracownicy naukowcy instytutów resortu oświaty i wychowania. Obradom przewodniczył prof. dr hab. Kazimierz Denek z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

W obszernym zagajeniu dyskusji redaktor naczelny *Ruchu Pedagogicznego* doc. dr hab. Stefan Słomkiewicz przedstawił ważniejsze problemy związane z podniesieniem skuteczności wychowawczej procesu dydaktycznego w szkołach i w wyższych uczelniach. Trudności, które obecnie występują — powiedział — mają swe źródła nie tylko w deformacjach naszego życia społeczno-politycznego, w działalności sił wrogich socjalizmowi, w uproszczeniach programów nauczania, lecz również w małym wykorzystaniu możliwości wychowawczych tkwiących w procesie nauczania. Eksponowanie efektów dydaktycznych pracy nauczycieli przy niedocenieniu drugiej, podstawowej strony procesów pedagogicznych w szkole — wychowania i jego rezultatów możliwych zwłaszcza do osiągnięcia na zajęciach lekcyjnych, to również jedno ze źródeł mankamentów w pracy pedagogicznej szkół i uczelni wyższych.

Analiza procesów dydaktycznych pod kątem występujących w nich czynników oddziałujących na system wartości, przekonania i postawy doprowadzić może do ujawnienia jeszcze jednej grupy przyczyn trudności i niepowodzeń wychowawczych.

Realizacja celów i zadań wychowawczych szkół i uczelni odbywa się przede wszystkim na lekcjach, na wykładach i ćwiczeniach, w czasie pracy zbiorczej grupy i indywidualnie z uczniami. A głęboką rolę w tej dziedzinie odgrywają treści kształcenia i sposoby pracy nauczycieli z uczącymi się.

W dyskusji zabierali głos: doc. dr Jadwiga Bińczycka — UŚ, prof. dr hab. Kazimierz Denek — UAM w Poznaniu, prof. dr hab. Bolesław Hydzik — Wyższa Szkoła Marynarki Wojennej, doc. dr hab. Edward Homa — WSP Szczecin, doc. dr hab. Ferdynand Iniewski — dyr. Instytutu Badania nad Młodzieżą, doc. dr hab. J. Maciaszkowa — Instytut Badań nad Młodzieżą, dr M. Szybisz — UW.

Dyskutujący szeroko omawiali rolę nauczycieli akademickich i szkolnych w realizacji celów i zadań wychowania socjalistycznego dzieci i młodzieży, których cechować powinno zaangażowanie ideowe, umiejętność rozumienia problemów i trudności, z którymi spotykają się ich uczniowie i studenci. Konieczne jest przygotowanie nauczycieli do tej pracy zarówno w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego, a więc do roli twórcy, organizatora i realizatora — układu wychowania, który występuje przede wszystkim w procesie dydaktycznym, jak również i w procesach pedagogicznych występujących poza lekcjami. Nie można uzyskać pożądanego efektów w pracy wychowawcy bez odpowiedniego przygotowania zawodowego. O funkcjonowaniu nauczycieli w zawodzie decyduje ich wiedza i system wartości zawodowych.

Dyskutujący zwracali również uwagę na jednostronność dydaktyczną pracy szkoły oraz na dostrzeganie problematyki wychowawcy i realizację zadań wychowawczych poza lekcjami.

Przezwyciężanie jej wymaga eksponowania w procesie kształcenia jego moralno-społecznych, ideowych i światopoglądowych wartości.

Zamknięcia obrad dokonał Redaktor Naczelny *Ruchu Pedagogicznego* doc. dr hab. Stefan Słomkiewicz stwierdzając, że chociaż sprostanie zadaniu stworzenia systemowej całości z procesu dydaktyczno-wychowawczego nie jest w tej chwili realne,

upewniliśmy się, że odświeżanie rozwiązań konwencjonalnych i znanych oraz niekonwencjonalne interpretacje znanych dobrze teorii przyniesie już dziś znaczną poprawę modelu polskiej szkoły. *Ruch Pedagogiczny* będzie zamieszczać więcej publikacji poświęconych podnoszeniu wychowawczej efektywności procesu dydaktycznego.

Maria Ruszczyńska-Schiller

СОДЕРЖАНИЕ

70 лет «Педагогического движения»

СТАТЬИ

ВЛАДЫСЛАВ ЧИХОНЬ: Познание моральных ценностей в воспитательной деятельности	5
ИРЭНА ЮНДЗИЛЛ: Учитель и модернизация работы школы	16
СТАНИСЛАВ НАЛЯСКОВСКИ, ТАДЕУШ ЗДРЕНКА: Об основах учебно-воспитательных неудач и обновления польской школы	24
СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Усвоение знаний в дидактическом процессе и его воспитательная эффективность	36
ВЛАДЫСЛАВ П. ЗАЧЫНЬСКИ: Способы понимания «присутствия науки» в педагогической деятельности	43

ОТЧЕТ ОБ ИССЛЕДОВАНИЯХ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НОВШЕСТВА

ЧЕСЛАВ БЕРКА: Развитие педагогического прогресса в просвещении и науке	53
АНТОНИ БОРОВЕЦ, ЭЛЬЖВЕТА ДУБАЙКА-БРЫЦКА, БОЖЕНА ГРОХМАЛЬ-БАХ: Значение творческой педагогики в формировании личности будущих учителей	58
ХЕНРИК ЦУДАК, МАРИАН ЯКУБОВСКИ: Формирование и развитие интересов учеников в процессе многостороннего обучения	68
ГРАЖИНА ДРЫЖАЛОВСКА: Международные и национальные организации специального обучения и опеки над неполноценными детьми и молодёжью	77
КРЫСТЫНА ДУРАЙ-НОВАКОВА: Тенденции в исследованиях личности учителя в Советском Союзе	81
КШИШТОФ ЛЮБАНЬСКИ: Любительский театр и интегрированное воспитание	91
ЛЕОН НЕОБЖИДОВСКИ: Чего ожидает молодёжь от своих друзей	99
ИРЭНА ПУФАЛЬ: Анализ избранных аспектов личности молодёжи, составляющей большие воспитательные трудности	110

РЕЦЕНЗИИ КНИГ И ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

ВАЦЛАВ НАЙМОВИЧ: Д. Геляровска: Студенческое общежитие как воспитательная среда	118
МАЛГОЖАТА РУТКОВСКА: Виктор Федорович Шаталов: Педагогическая проза	122
МАРИЯ ШИБИШ: Наука обучения. Том 10 № 2 июль 1981	126
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педагогических журналов	129

ХРОНИКА

МАРИЯ РУШЧИНЬСКА-ШИЛЛЕР: Воспитание в дидактическом процессе. Отчет о конференции	133
---	-----

CONTENTS

70 Years of the „Educational Movement”

ARTICLES

WŁADYSŁAW CICHON: Recognition of the Moral Values in the Educational Activity	5
IRENA JUNDZIŁŁ: Teacher vs. the Modernization of the School Work	16
STANISŁAW NALASKOWSKI, TADEUSZ ZDRENKA: Basis of Didactic Failures and of Polish School Renovation	24
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Acquiring of a Knowledge in the Didactic Process vs. its Educational Effectiveness	36
WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI: Ways of Understanding of the „Science Presence” in the Educational Activities	43

REPORTS FROM RESEARCH • EDUCATIONAL INNOVATIONS

CZESŁAW BERKA: Developing of the Educational Progress in Education and Science	53
ANTONI BOROWIEC, ELŻBIETA DUBAJKA-BRYCKA, BOŻENA GROCHMAL-BACH: Role of Creative Education in the Process of Personality Shaping of Future Teachers	58
HENRYK CUDAK, MARIAN JAKUBOWSKI: Shaping and Developing of Pupils Interests in the Many-Sided Process of Learning	68
GRAŻYNA DRYŻAŁOWSKA: International and National Organizations of the Special Care and Educations for Handicapped Children and Youth	77
KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA: Trends in the Research of Teachers' Personality in Soviet Union	81
KRZYSZTOF LUBAŃSKI: Amateurish Theatre vs. Integrated Education	91
LEON NIEBRZYDOWSKI: Youth's Expectations from their Friends	99
IRENA PUFAL: The Analysis of Some Personality Aspects of the Maladjusted Youth	110

BOOK REVIEWS AND REPORTS FROM PERIODICALS

WACŁAW NAJMOWICZ: D. Gielarowska: Hostel as the Educative Environment	118
MALGORZATA RUTKOWSKA: Wiktor Fiodorowicz Szatałow: Pedagogiczeskaja proza	122
MARIA SZYBISZ: Instructional Science Vol. 10 No 2 July 1981	126
JÓZEF ZALEŃSKI: A Review of the Soviet Educational Periodicals	129

CHRONICLE

MARIA RUSZCZYŃSKA SCHILLER: Education in the Didactic Process. Report from Conference	133
---	-----

ARTYKUŁY

	Nr/str.
JADWIGA BIŃCZYCKA, DANUTA DRYNDA: Metody pracy pedagogicznej czy metody wychowania i nauczania	2-3/3
JAN BOGUSZ: Wartości dydaktyczne metod aktywizujących	2-3/23
MARIAN BYBLUK: Kierowanie pedagogiczne szkołą w ujęciu Wasyla Suchomlińskiego	2-3/31
WŁADYSŁAW CICHON: Poznanie wartości moralnych w działalności wychowawczej	4/5
HENRYK CUDAK, MARIAN JAKUBOWSKI: Życie i działalność Kazimierza Lisieckiego	2-3/39
BOGUMIŁA FOTOWICZ-KATA: Znaczenie nauk psychologiczno-pedagogicznych w kształceniu ekonomistów	1/3
BARBARA GRZEGORCZYK: Apatia jako problem pedagogiczny	2-3/45
ALEKSANDER HULEK: System integracyjny w kształceniu specjalnym	2-3/51
IRENA JUNDZIŁ: Nauczyciel a modernizacja pracy szkolnej	4/16
STANISŁAW KAWULA: Problem dyferencji i integracji nauk pedagogicznych	2-3/58
IWONA KIREJCZYK: Pomoc dzieciom niepełnosprawnym w szkołach masowych	2-3/81
TADEUSZ KOWALSKI: Studia podyplomowe dla kierowniczej kadry oświatowej	1/22
WITOLD KUSIŃSKI: Filozofia przedmiotu — filozofia zawodu	2-3/87
MIECZYŚLAW ŁABOCKI: Refleksje nad kształceniem pedagogicznym w zakresie teorii wychowania	1/32
STANISŁAW NAŁASKOWSKI, TADEUSZ ZDRENKA: U podstaw niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych i odnowy szkoły polskiej	4/24
KAZIMIERZ PODOSKI: Uwarunkowania wyrównywania startu szkolnego młodzieży wiejskiej	2-3/95
MARIA RUSZCZYŃSKA-SCHILLER: Technologia kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczycieli	2-3/106
JOANNA RUTKOWIAK: O godności nauczyciela	1/42
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Jednolitość i zróżnicowanie w programach studiów na kierunkach i specjalnościach nauczycielskich	1/53
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Komputerowe wspomaganie kształcenia w świetle psychologicznej koncepcji poznawczej człowieka	2-3/110
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Przystawanie wiadomości w procesie dydaktycznym a jego efektywność wychowawcza	4/36
ZENON URYGA: Problemy modernizacji metodycznego kształcenia kandydatów na nauczycieli	2-3/117
ZYMUNT WIATROWSKI: Losy piątej reformy polskiego szkolnictwa zawodowego	1/58
WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI: Nauczanie wspomagane przez komputer w świetle zasad dydaktycznych	2-3/126
WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI: Sposoby rozumienia „obecności nauki” w działaniach pedagogicznych	4/43

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ · INNOWACJE PEDAGOGICZNE

CZESŁAW BERKA: Rozwijanie postępu pedagogicznego w oświacie i nauce	4/53
ZDZISŁAW BŁAŻEJEWSKI: Wybrane problemy pracy wychowawców klas w świetle badań	1/68
ANTONI BOROWIEC, ELŻBIETA DUBAJKA-BRYCKA, BOŻENA GROCH- MAL-BACH: Znaczenie pedagogiki kreatywnej w kształtowaniu oso- bowości przyszłych nauczycieli	4/58
BOGUSŁAW CICHY: Wyznaczanie nauczycieli pracujących i zapotrze- bowanie na nowe kadry	2-3/136
HENRYK CUDAK, MARIAN JAKUBOWSKI: Kształtowanie i rozwój za- interesowań uczniów w wielostronnym uczeniu się	4/68
WANDA DRÓŻKA: Zainteresowania czytelnicze uczniów klas siódmych a ich poziom umysłowy	1/76
GRAŻYNA DRYŻAŁOWSKA: Międzynarodowe i narodowe organizacje kształcenia specjalnego i opieki nad dziećmi i młodzieżą niepełno- sprawną	4/77
KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA: Tendencje w badaniach nad osobo- wością nauczyciela w Związku Radzieckim	4/81
DOROTA EKIERT-GRABOWSKA: Za i przeciw socjometrii w badaniach zespołów uczniowskich	2-3/152
MIECZYŚLAW GAŁUSZKA, KAZIMIERZ KOWALEWICZ: Kontakty stu- dentów z instytucjami kultury	2-3/157
KRZYSZTOF LUBAŃSKI: Teatr amatorski a wychowanie zintegrowane	4/91
LEON NIEBRZYDOWSKI: Oczekiwania młodzieży ze strony przyjaciół	4/99
BAZYLI NIEDŹWIECKI: Realizacja funkcji planowania w podstawowych ogniwach administracji oświatowej	1/87
KAZIMIERA PACŁAWSKA: Zadania nauczyciela klas początkowych w wy- równywaniu indywidualnych różnic rozwojowych uczniów	2-3/170
MICHAŁ PINDERA: Z badań sondażowych nad nauczycielami szkół za- wodowych	1/89
IRENA PUFAL: Analiza wybranych aspektów osobowości młodzieży spr- awiającej trudności wychowawcze	4/110
SABINA SAWICKA-WILGUSIAK: Czynniki kształtujące strukturę wiedzy uczniów	1/92
JANINA SEMPIOŁ: Aspiracje zawodowe uczniów klas ósmych Zbiorczej Szkoły Gminnej w Dywitach	1/98
JAN SKŁODOWSKI: Telewizja w obwodzie zamkniętym	2-3/181

RECENZJE KSIĄŻEK · PRZEGLĄD CZASOPISM

BOGUSŁAW ADAMCZYK: Emilia Badura: Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela	1/111
ELŻBIETA CZYKWIN: Andrzej Janowski: Psychologia społeczna a zagad- nienia wychowania	2-3/186
JÓZEF KILIANEK: Adam Zych: Psychospołeczne determinanty wartości diagnostycznej oceny szkolnej	1/112
STANISŁAW KMIEĆ: Mirosława Kołakowska: Przygotowanie uczniów śred- nich szkół zawodowych do uczestnictwa w kulturze	1/116
KRYSTYNA KNAPFEL: Julian Radziejewicz: Funkcje wychowawcy klasy	2-3/190

CZESŁAW KOSAKOWSKI: Upośledzenie umysłowe — Pedagogika. Praca zbiorowa pod red. K. Kirejczyka	1/118
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Franciszek Pawuła: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w krajach socjalistycznych i wybranych krajach kapitalistycznych	2-3/193
IRENA E. LUBBE: Kalina Bartnicka: Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego	2-3/195
WACŁAW NAJMOWICZ: D. Gielarowska: Dom studencki jako środowiska wychowujące	4/118
MAŁGORZATA RUTKOWSKA: Wiktor Fiodorowicz Szatalow: Pedagogicz- czeska proza	4/122
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Krystyna Skarżyńska: Spostrzeganie ludzi	2-3/198
KAZIMIERZ WALIGÓRSKI: Zbigniew Węgierski: Funkcje internatów szkolnych	2-3/199
MARIA SZYBISZ: Instructional science	2-3/202
MARIA SZYBISZ: Instructional science	4/126
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	2-3/204
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	4/129

KRONIKA

KRYSTYNA BŁOCH: VIII Seminarium Technologii Kształcenia	1/122
IRENA GIZA: Rola nauk psychologiczno-pedagogicznych w kształceniu ekonomistów. Informacja o międzynarodowej konferencji. Warszawa 23—24. VI.1981 r.	1/125
ANNA KRÓL: Połonica oświatowe w czasopismach zagranicznych	2-3/208
MARIA RUSZCZYŃSKA-SCHILLER: Wychowanie w procesie dydaktycznym. Sprawozdanie z konferencji	4/133
ZOFIA WARDZIAK: „Problemy i kierunki modernizacji psychologicznego, pedagogicznego i metodycznego kształcenia kandydatów na nauczycieli w warunkach autonomii i samorządności uczelni.” Sprawozdanie z sympozjum naukowego	1/126
WANDA WORONOWICZ: „Turystyka i krajoznawstwo w szkole”. Sprawozdanie z sesji naukowo-metodycznej w Koszalinie	1/130