

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK



ZNP

Odznaczony
MEDALEM KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

I

ROK XXV (LVII) STYCZEŃ — LUTY 1983

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

ARTYKUŁY

| | |
|--|----|
| KAZIMIERZ DENEK: Wychowanie młodzieży w toku działalności krajoznawczo-turystycznej | 3 |
| CZESŁAW NOWACZYK: Propozycje modelowe w zakresie sterowania wyborem zawodu w szkołach gminnych | 16 |
| ANDRZEJ OLUBIŃSKI: Siły społeczne a pedagogiczna koncepcja środowiska wychowawczego | 29 |
| TADEUSZ PRZECISZEWSKI: W stulecie społeczno-naukowego ruchu wszechnicowego | 41 |
| ROMAN SCHULZ: O nową koncepcję pedagogicznego postępu. Problem innowatora | 49 |
| ZBIGNIEW SKORNY: Główne wymiary działania a aktywne społeczne uczenie się | 62 |
| STEFAN SŁOMKIEWICZ: Metodologiczne problemy badań nad modernizacją kształcenia nauczycieli | 76 |
| ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Sprawiedliwość w procesie nauczania i wychowania | 84 |

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ • INNOWACJE PEDAGOGICZNE

| | |
|--|-----|
| CZESŁAW CYRAŃSKI: Z zagadnień wychowania społecznego uczniów | 92 |
| TADEUSZ MARZEC: Zależność przebiegu i efektów kształcenia w szkole średniej od właściwości nauczyciela | 97 |
| LUDWINA PAŁKA , MARIA PIOTROWICZ, WIEŚLAW STAWIŃSKI: Teoretyczne i empiryczne podstawy badań nad podręcznikami biologii | 110 |
| WŁADYSŁAW PUŚLECKI: Wyznaczniki efektywności czytania | 123 |
| MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Aktywizacja uczniów w asocjacyjnej strategii nauczania | 133 |
| KAZIMIERZ WALIGÓRSKI: Rola kierownictwa w integrowaniu zespołu pedagogicznego | 142 |

RECENZJE KSIĄZEK • PRZEGLĄD CZASOPISM

| | |
|--|-----|
| WANDA TERLECKA: P. I. Galpierin, S. Ł. Kobylnickaja: Eksperymentalnoe formirowanie wnimanija | 154 |
| JOZEFA CHMIELEWSKA: Xymena Gliszczyńska (red.): Systemy wartości w środowisku pracy | 157 |
| JOANNA KOWALSKA: Jadwiga Bińożycka, Maria Peter (red.): W poszukiwaniu systemu opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą | 160 |
| PIOTR KOWOLIK: Józef Pająk: Uwarunkowania systemu zarządzania zbiorczymi szkołami gminnymi | 163 |
| JOZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych | 165 |



912

A R T Y K U Ł Y

KAZIMIERZ DENEK
UNIwersytet A. Mickiewicza
POZNAŃ

WYCHOWANIE MŁODZIEŻY W TOKU DZIAŁALNOŚCI KRAJOZNAWCZO-TURYSTYCZNEJ

Jesteśmy świadkami wzrastającego zainteresowania problematyką jak najszerzego oddziaływania wychowawczego na młodzież. Znacznie możliwości kryją w tej mierze krajoznawstwo i turystyka. Obie te sfery aktywności należą do znacznie efektywniejszych i atrakcyjniejszych form edukacji młodzieży niż wychowanie w toku kształcenia¹. Rola krajoznawstwa i turystyki w pracy z młodzieżą nabiera wyjątkowego znaczenia, jeżeli popatrzymy na tę działalność w kontekście ich rzeczywistych warunków spełnianych przez nie funkcji.

Krajoznawstwo i turystyka jako zjawiska interdyscyplinarne stają się przedmiotem zainteresowań szeregu dyscyplin naukowych². Trudno wytłumaczyć, dlaczego nie prowadzi się z pozycji pedagogicznych kompleksowych badań naukowych dotyczących szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Zdziwienie to jest oczywiste, skoro pamiętamy, że krajoznawstwo i turystyka wywołują liczne przemiany w osobowości dzieci i młodzieży, a ich wartości poznawczo-wychowawcze i zdrowotne są ogromne. Niezbędność badań pedagogicznych aspektów krajoznawstwa i turystyki wśród młodzieży nabiera szczególnego znaczenia, skoro „przyszła szkoła powinna 20—30% zajęć organizować poza swymi murami. Zbliży to młodzież do przyrody, gospodarki kraju, urządzeń i instytucji społecznych, techniki i sztuki, umożliwi głębsze poznanie tych dziedzin i twórczą interwencję w ich obrębie”³.

Znaczne zapotrzebowanie na krajoznawstwo i turystykę stwarzają warunki egzystencji na obszarach coraz intensywniej zurbanizowanych, dotkniętych różnego rodzaju zanieczyszczeniami powietrza, wody, hałasem i tempem życia. Te warunki współczesnej cywilizacji wywołują zmęczenie i szkodliwe napięcia układu nerwowego określane stressami. Antidotum na nie jest krajoznawczo-turystyczny wypoczynek. Wypoczyn-

¹ K. Denek: *Poznawczo-wychowawcze aspekty działalności krajoznawczo-turystycznej we współczesnej szkole*, IKNiBO Koszalin 1981.

² W. Gaworecki: *Ekonomika i organizacja turystyki*, PWN Warszawa 1978; K. Przecławski: *Socjologiczne problemy turystyki*, IW CRZZ Warszawa 1979; L. Turros: *Turystyka do krajów socjalistycznych jako czynnik samokształcenia nauczycieli*, PWN Warszawa 1977.

³ W. Okoń: *Szkoła a rozwój współczesnej nauki i techniki*, „*Studia Pedagogiczne*” 1973, t. XXV, s. 14.

kiem dla młodego krajoznawcy i turysty są też wędrówki określane „palcem po mapie”, po drogach i ścieżkach, które już przemierzył albo które dopiero oczekują na ślad jego stóp. Z takich kartograficznych wojaży rodzą się nowe plany wędrówek. Wypoczynkiem są przede wszystkim wędrówki po „kraju lat dzieciennych, który — jak zauważa wieszcz — zawsze zostanie święty i czysty, jak pierwsze kochanie”, względnie po okolicach serdecznie znanych, których plastykę, barwę i zapach krajobrazu obserwuje się z czułością, a które penetrując zawsze odnajduje się w nich coś nie dosyć jeszcze znanego.

Przypatrzmy się istocie, przedmiotowi, zasadom, metodom, funkcjom i związkom krajoznawstwa i turystyki z nauką. Rozważania te odnoszą się do różnych form działalności krajoznawczo-turystycznej zorientowanej na wychowanie młodzieży. Ponadto wskazują na konieczność stworzenia teoretycznych podstaw dalszego rozwoju szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego, służącego coraz lepszemu wychowaniu młodego pokolenia. Znajomość istoty, zasad, metod, funkcji i form działalności krajoznawczo-turystycznej stanowi jeden z istotnych elementów struktury wiedzy pedagogicznej nauczycieli. Jest też komponentem identyfikacji z tym zawodem. Tymczasem — jak dowodzi codzienna praktyka szkolna — element ten wciąż należy do marginesowych w strukturze wiedzy nauczycieli. Olbrzymie walory poznawczo-wychowawcze i zdrowotne, które tkwią immanentnie w krajoznawstwie i turystyce, przemawiają za tym, aby włączyć je w zakres dyskusji nad modernizacją systemu edukacji narodowej jako ważny element postępu pedagogicznego.

1. ISTOTA, ZASADY I METODY KRAJOZNAWSTWA I TURYSTYKI W SZKOLE ORAZ ICH INTERDYSCYPLINARNY CHARAKTER

Krajoznawstwo i turystyka są pojęciami zbliżonymi do takich terminów, jak: cywilizacja, kultura, nauka, sztuka, wiedza, które choć — jak się zdaje — dobrze znamy, wymykają się ścisłym określeniom na skutek swej złożoności, rozwarstwienia na różne znaczenia i funkcje. Stąd zrezygnujemy w tym artykule z prób tworzenia definicji analitycznej tych pojęć⁴. Zarówno krajoznawstwo jak i turystykę można pojmować rozmaicie. Mamy prawo dopatrywać się w nich takiego sensu, który najbardziej odpowiada naszej osobowości. Stąd krajoznawstwo i turystykę porównuje się do zwierciadła, w którym każdy może zobaczyć własne oblicze⁵. Poza aspektami indywidualnymi oba pojęcia zawierają treści

⁴ Wiele takich definicji zebrano w następujących opracowaniach: J. Mączka: Definicje i określenia występujące w polskiej literaturze fachowej dotyczące rekreacji, turystyki i krajoznawstwa, „Biuletyn Instytutu Turystyki” 1974, nr 3; S. Rodkiewicz (red.): Pojęcia i definicje w turystyce, GKKFiT, Warszawa 1971; J. Załoga: Definicje podstawowych pojęć z zakresu turystyki, „Zeszyty Metodyczne” GUS, Warszawa 1979, nr 30.

⁵ W. Lipniacki: Istota krajoznawstwa, „Barbakan Warszawski” 1981, nr 4.

obiektywne, wspólne, społecznie uznane. Dowodzi tego wyraźnie lektura „krajoznawczego programu turystyki na lata 1980—1990”, przyjętego w czasie Kongresu Krajoznawczego obradującego w Płocku w dniach 11—13 kwietnia 1980 r. Określa się w nim współczesne krajoznawstwo jako przewodnią myśl programową turystyki i jej podstawę intelektualną. W programie akcentuje się też, że krajoznawstwo jest źródłem pogłębianej wiedzy o kraju, rozwija aktywne postawy w służbie społecznej i pracy dla kraju. Dostrzega się w nim także, że krajoznawstwo wiąże turystykę z kulturą narodową. Ponadto sprawia ono, że turystyka staje się ważnym instrumentem wychowania młodego pokolenia dla idei pracy i obrony ojczyzny⁶. Dla potrzeb tego artykułu przyjmujemy, że turystyka to „całokształt zjawisk ruchliwości przestrzennej związanych z dogodną zmianą miejsca pobytu, rytmu i środowiska życia oraz wejściem w styczność osobistą ze środowiskiem odwiedzanym (przyrodniczym, kulturowym bądź społecznym)”⁷.

Z terminami krajoznawstwo i turystyka wiąże się pojęcie szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Oznacza ono społeczne zjawisko realizacji przez dzieci i młodzież szkolną chęci wypoczynku po trudach nauki oraz poznawania własnego kraju w aspekcie przeszłości, teraźniejszości i zamierzeń na przyszłość. Zasadniczym celem tego ruchu jest poznanie ojczystego kraju (krajoznawstwo), a turystyka stanowi środek do osiągnięcia tego celu. Stąd nie można zgodzić się z opinią, że „krajoznawstwo stanowi wyższą formę turystyki”⁸. W szkolnym ruchu krajoznawczo-turystycznym najłatwiej dostrzec konieczność symbiozy krajoznawstwa i turystyki jako dziedzin wzajemnie się uzupełniających i nierozłącznie z sobą związanych⁹. Na związek ten zwraca uwagę W. Okoń, stwierdzając, że „krajoznawstwo zbliża się do turystyki, lecz obejmuje znacznie szersze zadania poznawcze, a niekiedy naukowe”¹⁰.

Krajoznawstwo i turystyka w szkole należą do czynności dydaktyczno-wychowawczych i społeczno-użytecznych uczniów i nauczycieli. Podporządkowane są one planom dydaktyczno-wychowawczym szkół. Co jest przedmiotem zainteresowań krajoznawstwa i turystyki w szkole? Przedmiot ich zainteresowań jest stosunkowo szeroki. Jest nim poznawanie ojczystego kraju w sensie zdobycia usystematyzowanej wiedzy o jego przyrodzie, społeczeństwie, nauce, technice i kulturze. Przedmiot tego poznania nazywa się często obiektami krajoznawczymi¹¹. Są nimi m. in.: wsie, gminy, miasta, zakłady pracy, przyroda, ekonomika, historia, kul-

⁶ Krajoznawczy program turystyki na lata 1980—1990, Zakład Wydawniczo-Propagandowy PTTK, Warszawa 1980, s. 6.

⁷ K. Przeciawski: Turystyka a wychowanie, NK Warszawa 1973, s. 12.

⁸ J. Pólturzycki: Ucz się sam, Wydawnictwo Związkowe CRZZ, Warszawa 1967, s. 144.

⁹ J. Kuran, M. Sobański: Turystyka i krajoznawstwo, W: Krajoznawstwo w szkole, PZWS Warszawa 1967, s. 8.

¹⁰ W. Okoń: Słownik pedagogiczny, PWN Warszawa 1981, s. 143.

¹¹ A. Z. Safilin: Pedagogičeskije osnovy školnogo krajewiedienija, Perm 1979.

tura, geomorfologiczne, ekonomiczne, dialektologiczne regiony kraju, archiwa, wykopaliska archeologiczne, zabytki kultury materialnej, parki narodowe, rezerваты przyrody. Przedmiotem penetracji krajoznawstwa i turystyki jest środowisko przyrodnicze, społeczno-gospodarcze, techniczne i kulturalne. Źródłami krajoznawstwa są przykładowo: literatura popularnonaukowa i piękna, wydawnictwa krajoznawczo-turystyczne, regionalne, muzea, materiały folklorystyczne, opracowania statystyczne.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki, jak w każdej racjonalnej działalności, obowiązywać powinno stosowanie zasad, warunkujących jej efektywność i wartość. Wskazanie to odnosi się szczególnie do przestrzegania zasad w stosunku do uczestników różnych form zajęć krajoznawczo-turystycznych, takich jak: świadomego, dobrowolnego i aktywnego udziału w działalności krajoznawczo-turystycznej; atrakcyjności; respektowania zainteresowań, aspiracji i uzdolnień indywidualnych; tworzenia warunków do zaspokajania potrzeb — rekreacyjnych, zdrowotnych, emocjonalnych, estetycznych i poznawczych; integracji zadań indywidualnych; samorządności; ścisłego współdziałania ze środowiskiem; jednolitego frontu wychowawczego; podejmowania w pracy celów osiągalnych; tworzenia w zespole dobrych stosunków międzyludzkich; ochrony pewnej spontaniczności wypoczynku aktywnego; troski o rozwój sprawności specjalnych i poziom wysiłku fizycznego; integracji uczuciowej i kulturowej; kompleksowego oddziaływania na osobowość młodzieży; zaufania do młodych turystów i kontroli ich zachowania; partnerstwa w rozwiązywaniu problemów krajoznawczo-turystycznych; jawności życia grup krajoznawczo-turystycznych oraz demokratycznego i humanistycznego traktowania ich członków; terytorialności; kontaktu ze środowiskiem przyrodniczym, kulturowym i społecznym; uogólniania doświadczeń poznawczo-emocjonalnych zdobywanych w czasie wycieczek i obozów; kontynuowania więzi krajoznawczo-turystycznych¹². Nietrudno zauważyć, że w grę tu wchodzi zasady ogólnopedagogiczne, odnoszące się do wychowania w czasie wolnym i te, które są specyficzne dla działalności wychowawczej prowadzonej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki.

Krajoznawstwo i turystyka w swych poszukiwaniach badawczych posługują się obserwacją (np. hydrometeorologiczną), metodami słownymi (rozmowa, zapis wspomnień, ankieta, kwestionariusz, wywiad), metodami kartograficznymi (prace z mapą, zajęcia topograficzne, plany), pracą w archiwach, metodami statystycznymi, wykorzystywaniem fotografii, filmu, zapisem dźwięku na taśmie magnetofonowej. Zatem stosowane w pracach krajoznawczo-turystycznych sposoby zdobywania wiedzy opie-

¹² K. Czajkowski: Wychowanie do rekreacji, WSiP Warszawa 1979, s. 88, 89; W. H. Landreth: Some Basic Criteria for the Recreation Planner, „New Journal of Health, Psychical Education and Recreation” 1970, nr 1; H. Muszyński: Zarys teorii wychowania, PWN Warszawa 1976, s. 261—264.

rają się na metodach bezpośredniego i pośredniego poznawania otaczającej rzeczywistości. Obie te metody są nieodzowne, nawzajem się dopełniają. Generalną metodą w działalności krajoznawczo-turystycznej jest bezpośredni naoczny kontakt z tym, co ma być poznane. Krajoznawstwo i turystyka w szkole korzystają z metod badawczych, którymi posługuje się pedagogika i nauki z nią współdziałające. Zorientowane są one na bezpośredniej obserwacji uczestniczącej i osobistych przeżyciach. Bo krajoznawca poznaje swój kraj „nie tylko rozumem, miarą i liczbą, lecz wzruszeniem i zachwytem, zdziwieniem, radością i oburzeniem”¹³. Interesujące nas w tym artykule dziedziny aktywności ludzkiej sięgają też do takich sposobów oddziaływania wychowawczego na uczestników działalności krajoznawczo-turystycznej, jak metoda: wpływu osobistego i sytuacyjnego, przekonywania, tworzenia sytuacji wychowawczych, dyskusji, racjonalnych wymagań, aktywności własnej wychowanka, współzawodnictwa i współpracy, systemu kar i nagród. Młodzi krajoznawcy i turyści obserwują i poznają aktywnie swe środowiska; doświadczają zmysłami, ogarniają intelektem, przeżywają sercem. Kolekcjonują w pamięci i doświadczeniu poszczególne elementy środowiska i różne jego przejawy. Wartościują je i osądzają. Dokonują tego głównie w czasie wycieczek i obozów wędrownych.

Z tego, co powiedziano na temat obiektów, źródeł, zasad i metod działalności krajoznawczo-turystycznej, wynika, że są to pojęcia ściśle z sobą powiązane. Przykładowo obiektem zainteresowania krajoznawstwa i turystyki staje się: książka, zabytek, archiwum, zakład produkcyjny, gospodarstwo rolne. Każdy z tych obiektów stanowi równocześnie źródło wiedzy krajoznawczo-turystycznej. Jednocześnie literatura, prasa miejscowa są w większym stopniu źródłami wiedzy dla krajoznawców i turystów niż obiektami zainteresowania krajoznawstwa i turystyki. Statystyka regionalna stanowi źródło wiedzy krajoznawczo-turystycznej, opracowanie materiałów przy pomocy technik statystycznych jest metodą badań¹⁴.

Krajoznawstwo i turystyka ogarniają wszelkie wymiary czasu. Chętnie sięgają do przeszło tysiącletnich śladów naszej państwowości, zwłaszcza że był to „...kraj, gdzie powietrze zdrowe, rola żywna, las miodopłynny, wody rybne, rycerze wojowniczy, wieśniacy pracowici, konie wytrzymałe, woły chętne do orki, krowy mleczne, owce wełniste”. Taki był nasz kraj przez dobre kilka stuleci, tak go widział Gall Anonim. Warto przynajmniej o tym wiedzieć, choć trudno w to uwierzyć.

Krajoznawstwo i turystyka łączą w sobie słowa: rozumiejąc przeszłość, znając teraźniejszość, lepiej pracujemy dla przyszłości. Oznacza to

¹³ G. Wuttke: O krajoznawstwie w szkole, W: S. Rodkiewicz (red.): Nauczyciel krajoznawca na Mazowszu, PZWS Warszawa 1960, t. 1—2, s. 14.

¹⁴ I. T. Prus: Aktualni pytania teorii szkolnego krajoznawstwa, „Radińska Szkoła” 1971, nr 7—8, s. 64—68.

aktywne włączenie się w dokonania przeszłe i stworzenie continuum, które charakteryzuje wszystkie przejawy życia współczesnego i przyszłego. Najważniejsza jednak jest współczesność, gdyż — jak zauważa J. W. Goethe — „ona w nas, a my w niej znajdujemy najczystsze odbicie”.

W przeciwieństwie do nauk globalnych, jak dydaktyka ogólna w obrębie dyscyplin pedagogicznych, nie ma krajoznawstwa zbiorowego, ponad poszczególnymi krajami. Każdy kraj ma je odrębne, swoje własne, dla siebie. Oznacza to, że krajoznawstwo zajmuje się wyłącznie ziemią ojczystą¹⁵. Jakkolwiek przedmiot poznania krajoznawstwa nie wykracza poza granice poszczególnych państw, to jednak nie może ono tracić z pola widzenia spraw o charakterze międzynarodowym, jakie łączą Polskę z innymi krajami, narodami, ani roli naszego państwa w świecie i jego wkładu do utrwalenia pokoju ogólnosiwiatowego. W zarzewiu takiego znawstwa własnego kraju tkwi internacjonalistyczny stosunek do innych państw i narodów¹⁶.

2. FUNKCJE KRAJOZNAWSTWA I TURYSTYKI W SZKOLE

W krajoznawstwie i turystyce tkwią liczne możliwości wychowania młodzieży. Przejawiają się one w funkcjach szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Jakie podstawowe funkcje pełni krajoznawstwo i turystyka w szkole? Dadzą się one sprowadzić do funkcji: poznawczej, dokumentacyjnej, humanistycznej, wychowawczej, wypoczynkowej, hedonistycznej, kształcącej, instrumentalnej. Funkcja poznawcza, zwana nieraz diagnostyczną lub informacyjną, sprowadza się do dostarczenia wiedzy o kraju, jego przeszłości, teraźniejszości i planach na przyszłość. Jest to fundamentalna funkcja społeczna krajoznawstwa i turystyki. Poprzez tę funkcję realizuje się także inne, zupełnie odrębne, uzyskiwane na innej płaszczyźnie cele działalności krajoznawczo-turystycznej. W grę tu wchodzi oddziaływanie humanistyczne, społeczne, wychowawcze, kształcące, którym podlegają młodzi krajoznawcy i turyści dzięki aktywnemu, odkrywczemu i zaangażowanemu oddziaływaniu obcowania z regionem, zabytkami historii, kultury, pięknem przyrody i sztuki, działalnością ludzką w mieście i na wsi¹⁷. Z funkcją poznawczą łączy się funkcja dokumentacyjna. Polega ona na porządkowaniu, systematyzowaniu, utrwalaniu i udostępnianiu wiedzy o kraju szerokim rzeszom młodzieży szkolnej.

Przejawem spełniania przez krajoznawstwo i turystykę funkcji humanistycznej jest zaspokajanie intelektualnych potrzeb młodzieży w za-

¹⁵ S. Pawłowski: Krajoznawstwo a geografia, „Ziemia” 1926, s. 393.

¹⁶ W. Lipniacki: Krajoznawstwo. Maszynopis, Szczecin 1980.

¹⁷ W. Lipniacki: Krajoznawstwo a nauka, „Jantarowe szlaki” 1981, nr 1, s. 1—3.

kresie poznawania własnego kraju. Krajoznawstwo i turystyka, służąc wzbogacaniu wiadomości, umiejętności i nawyków, kształtowaniu naukowego poglądu na świat, wychowaniu moralno-ideowemu, kształceniu politechnicznemu, wychowaniu estetycznemu i zdrowotnemu, spełniają szeroko pojętą funkcję wychowawczą¹⁸. Łączy ona w sobie aspekty dydaktyczno-wychowawcze. Wyrażają się one w rozwijaniu sił i zdolności poznawczych, umiejętności i nawyków oraz właściwości emocjonalno-motywacyjnych mobilizujących do działalności. Warto w tym miejscu przypomnieć, że o tej funkcji krajoznawstwa i turystyki możemy mówić w kategoriach eufunkcji i dysfunkcji, czyli o pozytywnych i negatywnych aspektach z punktu dydaktyczno-wychowawczego¹⁹.

Funkcja hedonistyczna (rozrywkowa) krajoznawstwa i turystyki wyraża się w kompensowaniu nużącej monotonii czynności regulowanych dzwonekami szkolnymi, powtarzających się codziennie tych samych sytuacji. Wychodzi ona naprzeciw chęci wyrwania się młodzieży od codziennych przyzwyczajzeń, zaspokojenia potrzeby spędzania dni w nowej, nieznannej miejscowości, zetknięcia się z odmienną rzeczywistością w nadziei, że istnieje tam możliwość spotkania autentycznej przygody, przezwyciężenia samego siebie, rezygnacji z utrwalonych przyzwyczajzeń do wygody, zwalczania zmęczenia, zdobywania się na wysiłek. Funkcja rekreacyjna krajoznawstwa i turystyki wynika z faktu, że są one „synonimem przygody, piękna po szarych dniach codziennej pracy”, a jednocześnie „uroczystym czasem odnowy całego organizmu, orzeźwiającą kąpielą po trudach życia”²⁰.

Krajoznawstwo i turystyka rozwijają wszechstronnie osobowość tych, którzy je uprawiają. Oznacza to, że spełniają one funkcję kształcącą. Sprowadza się ona głównie do rozwinięcia zainteresowań i zdolności poznawczych: myślenia, spostrzegania, uwagi, pamięci i wyobraźni, jak też do nabywania konkretnych sprawności, umiejętności i nawyków. Ponadto krajoznawstwo i turystyka pobudzają do kształtowania osobowości według społecznie akceptowanych wzorów. Mamy tu na myśli kulturę osobistą, rozumianą jako „stan subiektywny, psychiczny wewnętrzny, indywidualny, dla każdego różny, choć wielorako podobny u różnych ludzi, zwłaszcza żyjących jednocześnie i blisko siebie”, która — jak podkreśla Wł. Tatarkiewicz — jest „wyższą postacią ludzkiego bytowania... opanowaniem przede wszystkim własnej natury, ...wysublimowaniem uczuć, myśli, znaków, manier”. Rejestr podstawowych możliwości oddziaływania wychowawczego krajoznawstwa i turystyki na młodzież zamyka funkcja instrumentalna (techniczna). Wyraża ona wprowadzanie do reali-

¹⁸ K. Denek: Rola krajoznawstwa i turystyki w doskonaleniu procesu kształcenia, „Nauczyciel i Wychowanie” 1980, nr 3, s. 44—55.

¹⁹ K. Przecławski: Turystyka a wychowanie, NK Warszawa 1973, s. 67—97.

²⁰ G. Wuttke: Ćwiczenia i wycieczki w nauczaniu geografii, PZWS Warszawa 1953, s. 115.

zacji w konkretnych warunkach życia społecznego treści krajoznawczo-turystycznych²¹.

Pełna realizacja tych funkcji krajoznawstwa i turystyki jest możliwa tylko w trakcie takiej działalności dydaktyczno-wychowawczej, która ma charakter zintegrowany, oddziaływający na wiele sfer osobowości młodzieży. Oznacza to traktowanie poznawczo-wychowawczych i zdrowotnych walorów krajoznawstwa i turystyki jako procesu globalnego²². Można w nim wskazać: wychowanie przez krajoznawstwo i turystykę, zmierzające do rozwoju młodzieży poprzez jej aktywny udział w tych dziedzinach; wychowanie do krajoznawstwa i turystyki, polegające na wytworzeniu u uczestników tej działalności potrzeby aktywności krajoznawczo-turystycznej i motywacji poznawczej; samowychowanie przez krajoznawstwo i turystykę. Ostatni z etapów globalnego procesu edukacyjnego stanowi kontynuację zaszczipionych wcześniej zachowań krajoznawczo-turystycznych, pożądanych z punktu widzenia potrzeb wszechstronnego rozwoju osobowości młodzieży.

W konkluzji łatwo zauważyć, że wykorzystanie funkcji krajoznawstwa i turystyki wyraża się w mobilizacji młodzieży do: aktywności społecznej, organizacji z pożytkiem dla siebie i społeczeństwa wolnego czasu, czynnego partnerstwa w życiu narodu i włączaniu się w nurt zachodzących w nim przemian. To dzięki nim o interesujących nas zjawiskach możemy mówić w kategoriach edukacyjnych, czyli o krajoznawstwie i turystyce, które uczą i wychowują. Przytoczone walory krajoznawstwa i turystyki przemawiają za tym, aby włączyć je w zakres dyskusji o systemie edukacji narodowej.

3. ZWIĄZEK KRAJOZNAWSTWA I TURYSTYKI Z NAUKĄ

W jakim związku krajoznawstwo i turystyka pozostają do nauki? Krajoznawstwo i turystyka są dziedzinami ludzkiej aktywności, które związane są z poznawaniem ojczystego kraju. Wiedzę o kraju osiąga się w czasie różnych form ruchu turystycznego. Uzupełnia ją lektura. Zatem cechą charakterystyczną krajoznawstwa i turystyki jest autopsja²³.

Jeżeli poznawanie ojczystego kraju ma charakter nowatorski, wnoszący do wiedzy o nim nowe spostrzeżenia, wówczas krajoznawstwo i turystyka wkraczają do nauki w sensie pomnażania jej dorobku. W tym miejscu warto przypomnieć, że naukę jako działalność ludzi, mającą na celu obiektywne i adekwatne poznanie rzeczywistości, można rozpatrywać

²¹ W. Lipniacki: Co to jest krajoznawstwo morskie i dlaczego się nim interesujemy, W: III Morski sejmik krajoznawczy, Zakład Wydawniczo-Propagandowy PTTK Warszawa 1979, s. 6—9.

²² J. W. Bobkin, M. Elmandjra, M. Malitza: Uczyć się — bez granic, PWN Warszawa 1982, s. 39—63.

²³ M. I. Milewska: Aktualne problemy krajoznawstwa, „Ziemia” 1965, SiT Warszawa 1966, s. 11.

w sensie: 1° dydaktycznym — czynności nauczania i uczenia się; 2° instytucjonalnym — dyscypliny wykładanej w szkołach lub uprawianej w instytucjach naukowych jako odrębną specjalność; 3° funkcjonalnym — całokształtu czynności badawczych prowadzących do kształtowania i rozwijania nauki w sensie treściowym; 4° historyczno-socjologicznym — dziedziny obejmującej całokształt działalności poznawczej uprawianej przez uczonych, wytwory jej działalności (system wiedzy), jej narzędzia i środki oraz instytucje społeczne, powołane do prowadzenia badań naukowych. Krajoznawstwo i turystykę w sensie dydaktycznym można określić mianem nauki²⁴, gdyż uczą one znajomości i pojmowania całokształtu określonego regionu. Skoro krajoznawstwa i turystyki się uczy, to należą one do nauki także w sensie instytucjonalnym. Zajęcia z tego zakresu są prowadzone przez Uniwersytety w Poznaniu, Wrocławiu²⁵ oraz Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie, Poznaniu i Wrocławiu. Naukowości krajoznawstwa i turystyki można doszukać się również w aspekcie funkcjonalnym. Jest to zrozumiałe, skoro pamiętamy, że krajoznawstwo i turystyka wytyczają nowe pola i perspektywy badawcze, analizują dorobek danej dyscypliny wiedzy, nadając im często humanistyczny sens²⁶. Zdaniem K. R. Mazurskiego względy te wystarczają, by podnieść krajoznawstwo i turystykę do roli partnera nauki jako zbioru poszczególnych jej dyscyplin²⁷. Krajoznawstwo i turystyka korzystają z wyników badań wszystkich dyscyplin naukowych, które współtworzą wiedzę o kraju. Syntetyzują te dziedziny wiedzy na swój użytek²⁸. Jak zauważył W. Nałkowski „krajoznawstwo nie jest ani nauką, ani sztuką, lecz informacją, źródłem, z którego zarówno geografia jak i inne sztuki czerpać będą materiał do swych opracowań”²⁹. Krajoznawstwo i turystyka nie prowadzi samodzielnych badań naukowych. Dążą tylko do korelacji rozległej i wielostronnej wiedzy, do integracji w organiczną całość rozrzuconych tematycznie i niejednorodnych metodologicznie tych wszystkich dyscyplin naukowych, w które krajoznawstwo i turystyka się angażują. Integracji tej przyświeca cel: oddziaływania na świadomość najszerzszego rzesz społeczeństwa.

Jakkolwiek krajoznawstwo i turystyka w sensie dydaktycznym i insty-

²⁴ K. R. Mazurski: Dorobek naukowy dolnośląskiego krajoznawstwa, W: Naukowcy krajoznawstwa, Zakład Wydawniczo-Propagandowy, PTTK Warszawa 1979, s. 35.

²⁵ K. Denek: Krajoznawstwo i turystyka jako przedmiot dydaktyczny wyższej uczelni, „Nauczyciel i Wychowanie” 1968, nr 3, s. 134—136; B. Kaczmarek, M. Siudzińska: Krajoznawstwo i turystyka przedmiotem zajęć na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza, „Światowid” 1967, nr 12—13; U. Kaczmarek: Krajoznawstwo na Uniwersytecie Poznańskim, „Gościniec” 1976, nr 10—11; K. R. Mazurski: Krajoznawstwo na uniwersytecie, „Gościniec” 1976, nr 9.

²⁶ W. Antoniewicz: Historia kultury materialnej w krajoznawstwie, „Ziemia” 1970, SiT Warszawa 1972.

²⁷ K. R. Mazurski: Dorobek naukowy..., s. 33—46.

²⁸ J. Szukalski: O związkach krajoznawstwa z nauką, W: Naukowcy krajoznawstwa, Zakład Wydawniczo-Propagandowy PTTK, Warszawa 1979, s. 10—22.

²⁹ W. Nałkowski: Krajoznawstwo i jego stosunek do geografii, „Ziemia” 1910, nr 1, s. 3.

tucjonalnym mają ścisły związek z nauką, to jednak nie są one nią z uwagi choćby na swoją niesamowitą wręcz wszechstronność zainteresowań³⁰. Są również bardziej istotne przyczyny, dla których krajoznawstwo i turystyka nie pretendują do roli nauki. Nie dysponują one tylko sobie właściwymi celami poznawczo-praktycznymi, przedmiotem zainteresowań, problemami badawczymi, metodami i technikami ich rozwiązywania.

Zasadniczą treścią krajoznawstwa i turystyki kultywowanych zwłaszcza w szkole jest poznanie zespołu zjawisk zachodzących w najbliższym otoczeniu zamieszkania uczniów i szkoły, regionie i kraju. Nie oznacza ono encyklopedycznego gromadzenia wiadomości, lecz wyraźne dążenie do wydobycia spośród wielu zjawisk tylko tych faktów, zjawisk i procesów, które decydują o przeobrażeniach kraju i jego rozwoju. Systematyczne gromadzenie wiadomości zdobywanych w drodze autopsji, zaznajamianie się z danymi statystycznymi, materiałami historycznymi, przyrodniczymi oraz zbieranie dokumentacji dotyczących terenu prowadzi do coraz bardziej pogłębionego jego poznania³¹. Jest to zgodne z sensem pojmowanego współcześnie krajoznawstwa, które można zawrzeć w zdaniu „znać swój kraj i ludzi w dynamice dziejów, w rozmachu przyrody i twórczości człowieka”³².

W konkluzji warto podkreślić, że krajoznawstwo i turystyka nie są nauką. Ze względu na swoje liczne związki z nauką są one jej bardzo bliskie. Stąd zarówno przed krajoznawstwem i turystyką jak i nauką staje wspólny problem uczynić te związki jeszcze ściślejszymi. Dotyczy to zwłaszcza powiązania krajoznawstwa i turystyki w szkole z pedagogiką i naukami, które z nią mają szerszy związek.

4. KRAJOZNAWSTWO I TURYSTYKA W SZKOLE OCZEKUJĄ OPRACOWANIA TRWAŁYCH PODSTAW TEORETYCZNYCH

W jakim zakresie walory krajoznawstwa i turystyki są wykorzystywane w praktyce szkolnej? Jakkolwiek obserwuje się w szkolnym ruchu krajoznawczo-turystycznym pewien postęp, to jednak jest on w stosunku do wzrastających potrzeb ciągle niewystarczający. W szkole i poza nią możliwości poznawczo-wychowawcze krajoznawstwa i turystyki są znacznie większe niż ich wykorzystanie. Jakie są hamulce pełniejszego wykorzystania walorów krajoznawstwa i turystyki w pracy szkolnej? Zasadniczymi hamulcami pełniejszego wyzyskania w procesie dydaktyczno-

³⁰ J. Jańczak: Problemy naukowe krajoznawstwa i wokół krajoznawstwa, W: Naukowy krajoznawstwa, Zakład Wydawniczo-Propagandowy PPTK, Warszawa 1979, s. 22.

³¹ A. Netzel: Rola krajoznawstwa w społecznym froncie wychowania, „Ziemia” 1970, SiT Warszawa 1972, s. 92.

³² Wł. Krygowski: Góry i doliny po mojemu, Wyd. Literackie Kraków, 1977, s. 11.

wychowawczym możliwości, jakie tkwią immanentnie w krajoznawstwie i turystyce, są: nieznaczny odsetek młodzieży objętej systematyczną działalnością krajoznawczo-turystyczną, zbyt szczupła w stosunku do potrzeb kadra nauczycieli opiekunów działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole, znikome upowszechnianie w formie opracowania zwartego do- brych wzorów pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w aspek- cie krajoznawstwa i turystyki w szkole, na wycieczce, obozie wędrow- nym, schronisku młodzieżowym PTSM. Szczególnie silnie odczuwa się w szkole brak syntetycznych i pogłębionych opracowań teoretycznych podstaw krajoznawstwa i turystyki w środowisku młodzieży szkolnej. Brak ten staje się coraz bardziej odczuwalną przeszkodą w rozwoju szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Stąd kwestią tą zajmiemy się bardziej szczegółowo.

Krajoznawstwo i turystyka w szkołach rozwijają się głównie w sferze empirii. Oznacza to, że w dziedzinach krajoznawstwa i turystyki prak- tyka pedagogiczna wyprzedziła teorię. Nieliczne próbki naukowego uogól- nienia szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego przybierają z reguły formę stwierdzeń deklaratywnych w postaci: „wycieczki i wędrowki po kraju ojczystym mają duże walory poznawczo-wychowawcze”. O zanied- baniach w dziedzinie badań naukowych nad różnymi aspektami krajo- znawstwa i turystyki w szkole świadczą m. in. rozbieżności zdań na tem- at istoty, przedmiotu, roli i miejsca krajoznawstwa i turystyki w pro- cesie dydaktyczno-wychowawczym szkół różnych stopni i szczebli orga- nizacyjnych. Wskazuje na to traktowanie krajoznawstwa i turystyki w szkołach jako: dyscypliny, przedmiotu nauczania i wychowania, formy organizacyjnej procesu nauczania, metody dydaktycznej, zasady naucza- nia, środka dydaktycznego.

Z określeń krajoznawstwa i turystyki wynika, że należą one do dzie- dzin wiedzy ludzkiej obszernych tematycznie. Dlatego krajoznawstwo i turystyka są przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. Nie mają one własnej, ściśle określonej problematyki badawczej ani swoistej dla siebie metodologii ich rozwiązywania. Korzystają niemal wyłącznie z sensorycznej metody poznawania otaczającej rzeczywistości. Skoro angażują się w zakres wielu nauk, chcąc uzyskać wyniki na miarę swych zainteresowań, muszą korzystać w coraz szerszym zakresie z do- świadczeń i osiągnięć tych dziedzin nauki, które współtworzą wiedzę o kraju.

Krajoznawstwa i turystyki nie można zaliczyć do systemu metod dy- daktycznych. Nie stanowią one codziennego i bezpośredniego sposobu za- poznawania uczących się z systemem wiadomości, umiejętności i nawy- ków, tak jak to ma miejsce w trakcie posługiwania się przez nauczy- ciela metodami słownymi, poglądowymi (rzeczowymi), praktycznymi, pro- blemowymi, nauczaniem wielostronnym i programowaniem dydak- tycznym. Należy jednak w tym miejscu podkreślić, że krajoznawstwo

i turystyka sprzyjają efektywnemu przyswajaniu wiedzy przez uczącą się młodzież. Pełnią rolę stymulatora procesu nauczania i uczenia się.

Traktowanie krajoznawstwa i turystyki w procesie kształcenia jako jednej z zasad nauczania prowadzi do pomniejszania ich roli i znaczenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Natomiast krajoznawstwo wraz z turystyką można w sposób uzasadniony traktować jako ogólnopedagogiczną zasadę. Nie posiada ona jednak takiej sfery uogólnienia, jak zasada naukowości, związku nauczania i wychowania z życiem. Podniesienie krajoznawstwa i turystyki do rangi zasady ogólnopedagogicznej może stać się dla wielu nauczycieli, działaczy ruchu krajoznawczo-turystycznego dodatkowym elementem zwracającym ich uwagę na walory i możliwości dydaktyczno-wychowawcze krajoznawstwa i turystyki oraz potrzebę wykorzystania ich walorów w codziennej działalności szkolnej. Podobnie przedstawia się problem przedmiotu zainteresowań krajoznawstwa i turystyki i pełnionych przez nie funkcji. Wielu autorów przypisuje krajoznawstwu i turystyce bardzo szeroki horyzont zainteresowań, inni natomiast w niezasadniony sposób zawężają ich przedmiot poszukiwań badawczych. Przytoczone stanowiska odnośnie rozumienia istoty krajoznawstwa i turystyki w szkole oraz zakresu ich zainteresowań wskazują, że opierają się one na słabych podstawach teoretycznych. Oznacza to, że uogólnienia naukowe zagadnień krajoznawstwa i turystyki szkolnej nie nadążają za rozwojem działalności praktycznej w tym zakresie.

Co trzeba zrobić, aby krajoznawstwo i turystyka przenikały całość kształtowania życia w szkole? Jeżeli krajoznawstwo i turystyka mają w szkole coraz lepiej służyć nauczaniu i wychowaniu, trzeba tę działalność oprzeć na trwałych podstawach teoretycznych. Zatem istnieje pilna potrzeba prowadzenia z pozycji psychologiczno-pedagogicznych i socjologicznych kompleksowych badań różnych aspektów szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego³³. Do priorytetowych w tym zakresie należą poszukiwania badawcze, które skoncentrują się na: miejscu krajoznawstwa i turystyki w całości kształcenia działalności szkolnej, pozaszkolnej i pozalekcyjnej oraz wolnego czasu młodzieży uczącej się; założeniach organizacyjno-programowych szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego; poznawaniu zainteresowań krajoznawczo-turystycznych wśród młodzieży; walorach krajoznawstwa i turystyki szkolnej; możliwościach krajoznawstwa i turystyki w zakresie realizacji dyspozycji kierunkowych i instrumentalnych wśród uczestników wycieczek i obozów; kształceniu, dokształcaniu i doskonaleniu kadr dla potrzeb szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego; wzorcach krajoznawczo-turystycznego spędzania wolnego czasu przez młodzież; określaniu optymalnych warunków, w których stawiane przed krajoznawstwem cele i zadania byłyby zrealizowane najpełniej; motywach kreujących oblicze krajoznawstwa i turystyki w środowisku mło-

³³ K. Denek: Krajoznawstwo szkolne wymaga badań naukowych, „Wychowanie” 1972, nr 17, s. 30—40.

dzieży szkolnej; cechach osobowościowych efektywnego opiekuna działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole; przejawach występowania krajoznawstwa i turystyki w środowisku młodzieży szkolnej; czynnikach hamujących rozwój działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole; kształtowaniu postaw w czasie procesu dydaktyczno-wychowawczego prowadzonego w aspekcie krajoznawstwa i turystyki; bazy szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego ze szczególnym uwzględnieniem schronisk młodzieżowych w wychowaniu do współpracy międzynarodowej. Trzeba poznać zasięg terytorialny krajoznawstwa, jego popularność w różnych grupach wiekowych młodzieży, tematykę, cele, treści, zasady, formy i metody działalności krajoznawczo-turystycznej wśród młodzieży. Potrzebne są badania nad recepcją treści krajoznawstwa przez młodzież w zależności od wieku, płci, typu uczęszczanej szkoły, miejsca zamieszkania. Ważnym zagadnieniem są także kwestie odnoszące się do skuteczności przekazu treści krajoznawczych i predyktorów jej uwarunkowań. Niezbędne są badania odnoszące się do metodyki krajoznawstwa³⁴. Oświetlenia naukowego oczekuje kwestia roli krajoznawstwa w poznawaniu regionu i aktywizacji poznawczej działalności uczniów. Analizy wymagają różne elementy krajoznawstwa w związku z nauczaniem i uczeniem się takich przedmiotów szkolnych, jak biologia, geografia, historia, język ojczysty, wychowanie plastyczne.

Od opracowania trwałych podstaw teoretycznych krajoznawstwa i turystyki w szkole zależy dalszy ich rozwój, a zwłaszcza zwiększone możliwości wychowania młodzieży w toku działalności krajoznawczo-turystycznej w myśl zasady „nie ma nic bardziej praktycznego od dobrej teorii”.

³⁴ Z. Kruczek: Rola nauki w tworzeniu podstaw metodyki krajoznawstwa, W: Naukowcy krajoznawstwu, Zakład Wydawniczo-Propagandowy PTTK, Warszawa 1979, s. 56.

PROPOZYCJE MODELOWE W ZAKRESIE STEROWANIA WYBOREM ZAWODU W SZKOŁACH GMINNYCH*

1. UWAGI WSTĘPNE

Moment podjęcia decyzji o wyborze zawodu i kierunku dalszego kształcenia jest momentem szczególnie ważnym zarówno w życiu jednostki, jak również ze społecznego punktu widzenia. Fakt ten był jedną z głównych przesłanek, które skłoniły nas do podjęcia próby nakreślenia w oparciu o rozeznanie istniejącego stanu rzeczy propozycji kompleksowego ujęcia orientacji szkolnej i zawodowej w warunkach pracy szkół gminnych¹.

Zarysowana propozycja nie jest modelem zamkniętym, nie wprowadza również nic, co wymagałoby radykalnego przewrotu organizacyjnego w pracy szkół gminnych. Chodziło nam głównie o ujęcie na ogół znanych, ale rozproszonych w działaniach różnych szkół, form i metod orientacji szkolnej i zawodowej w możliwie zwarty i spójny wewnętrznie system działań szkoły powiązanych z lokalnym środowiskiem i niektórymi instytucjami o zasięgu ponadlokalnym.

Proces orientacji szkolnej i zawodowej posiada jedną specyficzną cechę — dotyczy żywotnych interesów tych, którzy poddawani są temu procesowi — ich przyszłości. Musi być zatem prowadzony z uwzględnieniem pełnej znajomości cech psychofizycznych, z pełną odpowiedzialnością za końcowe efekty. Stoimy więc przed koniecznością pogodzenia dwóch różnych interesów — społecznego i indywidualnego. Interes społeczny to konieczność uwzględnienia warunków lokalnych środowiska oraz jego potrzeb społeczno-kadrowych. Interes indywidualny to konieczność wzięcia pod uwagę psychofizycznych cech jednostki, jej aspiracji i celów życiowych, zainteresowań zawodowych, możliwości umysłowych, stanu zdrowia itp.

Uważamy, iż kompleksowe rozwiązanie tego problemu w formie zwanego logicznie systemem oddziaływań możliwe jest pod warunkiem włączenia go w cały system dydaktyczno-wychowawczy szkoły środowiskowej. Warunkiem realizacji tego systemu jest zaś szczegółowe rozpoznanie możliwie wszystkich elementów, które mogą mieć bezpośredni lub pośredni wpływ na jego efektywność. Hipotetycznie założyć możemy, iż są to między innymi:

* Artykuł opracowano na podstawie raportu z badań pt. „Projekt pracy szkoły gminnej w zakresie sterowania wyborem zawodu” przygotowanego w ramach badań problemu węzłowego 11,4 w Instytucie Badań nad Młodzieżą.

¹ Sytuację w zakresie dotychczasowej pracy szkół gminnych nad sterowaniem wyboru zawodu przedstawiono w poprzednim opracowaniu pt. Stan pracy szkół gminnych w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej. „Ruch Pedagogiczny” 1981 nr 2 s. 280—289.

- zapotrzebowanie środowiska lokalnego na pracowników różnych grup zawodowych i o różnym standardzie wykształcenia,
- możliwości włączenia w orientację szkolną i zawodową zakładów produkcyjnych, usługowych oraz innych instytucji funkcjonujących w rejonie szkoły,
- zabezpieczenie — zgodnie z faktycznymi potrzebami — dostępu do różnego typu zawodowych szkół ponadpodstawowych oraz liceów ogólnokształcących dla uczniów predestynowanych do kontynuacji nauki na szczeblu wyższym,
- potencjalne możliwości intelektualne oraz inne cechy osobowościowe i fizyczne uczniów.

2. OGÓLNE ZAŁOŻENIA KONCEPCJI

Ponieważ w dotychczasowej literaturze przedmiotu nie doszukaliśmy się wzorca optymalnego funkcjonowania orientacji szkolnej i zawodowej w warunkach szkoły gminnej, a tym samym wzorca jego elementów, podjęliśmy próbę dokonania zarysu takiego wzorca. Model wzorcowy opracowany został w oparciu o wyniki badań nad dotychczasowym stanem pracy szkół gminnych w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej, rozpoznania cech psychofizycznych uczniów tych szkół, zróżnicowania warunków społeczno-kulturowych środowisk gminnych, w których funkcjonują szkoły, oraz dostępną literaturę fragmentarycznie traktującą różne aspekty wielopłaszczyznowego problemu pracy szkoły gminnej. Chodziło nam bowiem o to, aby projektowany model wzorcowy był równie silnie osadzony w teorii jak i empirii.

Ogólne założenia stanowiące punkt wyjścia dla szczegółowych rozważań były następujące:

Po pierwsze, orientacja szkolna i orientacja zawodowa są jedynie dwoma aspektami — integralnie ze sobą powiązаныmi — jednego procesu, którego ostatecznym celem jest doprowadzenie do bezkonfliktowego podjęcia trafnej decyzji zawodowej. Decyzja zawodowa (wyboru zawodu) rozumiana jest tutaj jako „...postanowienie wyboru określonego zajęcia — zgodnego z własnymi możliwościami i postulatami społeczno-gospodarczymi kraju — w którym jednostka będzie się kształciła w przyszłości i wykonywała je”².

Po drugie, decyzja zawodowa jako ważna i odpowiedzialna decyzja życiowa nie może być podejmowana pod wpływem doraźnych, jednostronnych i nieprzemyślanych działań czy nacisków, lecz winna być efektem długotrwałego i systematycznego oddziaływania oraz stanowić wypadkową potencjalnych możliwości psychofizycznych jednostki, jej zainteresowań i aspiracji oraz społeczno-gospodarczych potrzeb regionu i kraju.

² Słownik pojęć związanych z problemem „Orientacja szkolna i zawodowa” pod red. J. Smoleńskiej. Warszawa 1978. Instytut Badań nad Młodzieżą.

Po trzecie, organizacja tak rozumianej orientacji szkolnej i zawodowej możliwa jest tylko pod warunkiem włączenia jej jako integralnej części ogólnego systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły — systemu uwzględniającego w pełnym zakresie środowiskowy charakter szkoły.

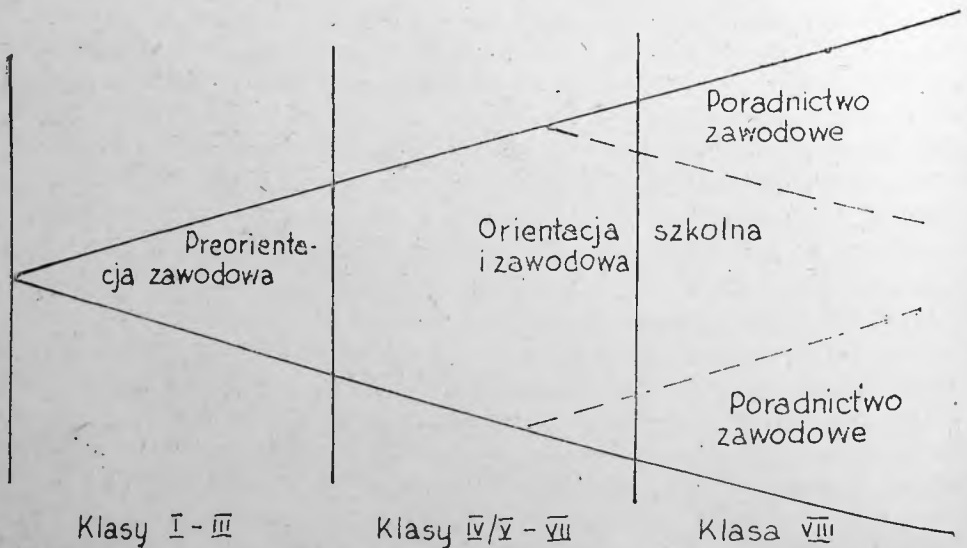
Po czwarte, środowiskowy charakter orientacji szkolnej i zawodowej wyraża się koniecznością włączenia w organizację tego procesu instytucji pozaszkolnych — w szerokim tego słowa znaczeniu — działających w rejonie szkoły, a także o charakterze ponadlokalnym. Rola szkoły w tym procesie jest rolą inspiratorsko-koordynacyjną.

Po piąte, wiodąca rola szkoły w orientacji szkolnej i zawodowej wymaga wielostronnego działania za pomocą zróżnicowanych form i metod pracy, dostosowanych do odpowiedniego etapu orientacji, treści i zadań szczegółowych.

Analizując ogólne założenia koncepcji, nieco szerzej rozwinąć należałoby dwie sprawy, po pierwsze, etapy przygotowania do wyboru zawodu i szkoły jako długotrwałego i planowego działania, i po drugie, środowiskowy charakter orientacji szkolnej i zawodowej.

Materiał empiryczny wielu badań dostarczył przesłanek uzasadniających potrzebę podejmowania już na pierwszym szczeblu kształcenia, obejmującym obecnie klasy I—III, zorganizowanych działań mających na celu rozwijanie zdolności ogólnych i uzdolnień specjalnych, zamiłowań — stanowiących podstawę kształtujących się w późniejszym okresie zainteresowań szkolnych i zawodowych — aspiracji i motywacji do nauki.

Biorąc pod uwagę specyfikę klasy ósmej jako ostatniego w obecnej strukturze organizacyjnej szkoły roku nauki w zakresie kształcenia podstawowego, skłonni jesteśmy traktować tę klasę jako oddzielny etap



orientacji zawodowej, w którym szczególnie wyraźnie obok orientacji szkolnej i zawodowej wystąpi również poradnictwo³.

Proponowany zatem podział na kolejne fazy przygotowania do wyboru szkoły i zawodu na poziomie interesującego nas kształcenia podstawowego wyglądałby jak na wykresie na str. 18.

Drugim zagadnieniem, które chcielibyśmy rozwinąć w ramach ogólnej koncepcji, to środowiskowy charakter orientacji szkolnej i zawodowej. Centralną rolę — rolę inspiratora i koordynatora wszystkich oddziaływań — pełnić winna szkoła. Instytucjami działającymi w bezpośrednim rejonie szkoły, a wspierającym ją bezpośrednio lub pośrednio są:

— Rodzice; współpracują bezpośrednio oraz poprzez przedstawicielstwo w Komitecie Rodzicielskim,

— Gminny Zespół Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego (nazwa robocza),

— Zakłady pracy — produkcyjne i usługowe,

— Organizacje społeczno-polityczne i młodzieżowe.

Przedstawiciele wyżej wymienionych instytucji, celem efektywniejszej realizacji zadań związanych z przygotowaniem młodzieży do wyboru zawodu, winni tworzyć Gminną Radę d/s Orientacji Zawodowej stanowiącą samoistną formę organizacyjną. W skład Gminnej Rady d/s Orientacji Zawodowej wchodziłyby:

— Dyrektor szkoły (zastępca) — przewodniczący,

— Przedstawiciel Gminnego Zespołu Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego (pedagog szkolny) jako przewodniczący grupy szkolnych doradców zawodowych,

— Szkolni doradcy zawodowi ze wszystkich 8-klasowych szkół filialnych szkoły gminnej,

— Przedstawiciel Komitetu Rodzicielskiego,

— Przedstawiciel Urzędu Gminy,

— 1—3 przedstawicieli służby pracowniczej ważniejszych — na terenie gminy — zakładów pracy.

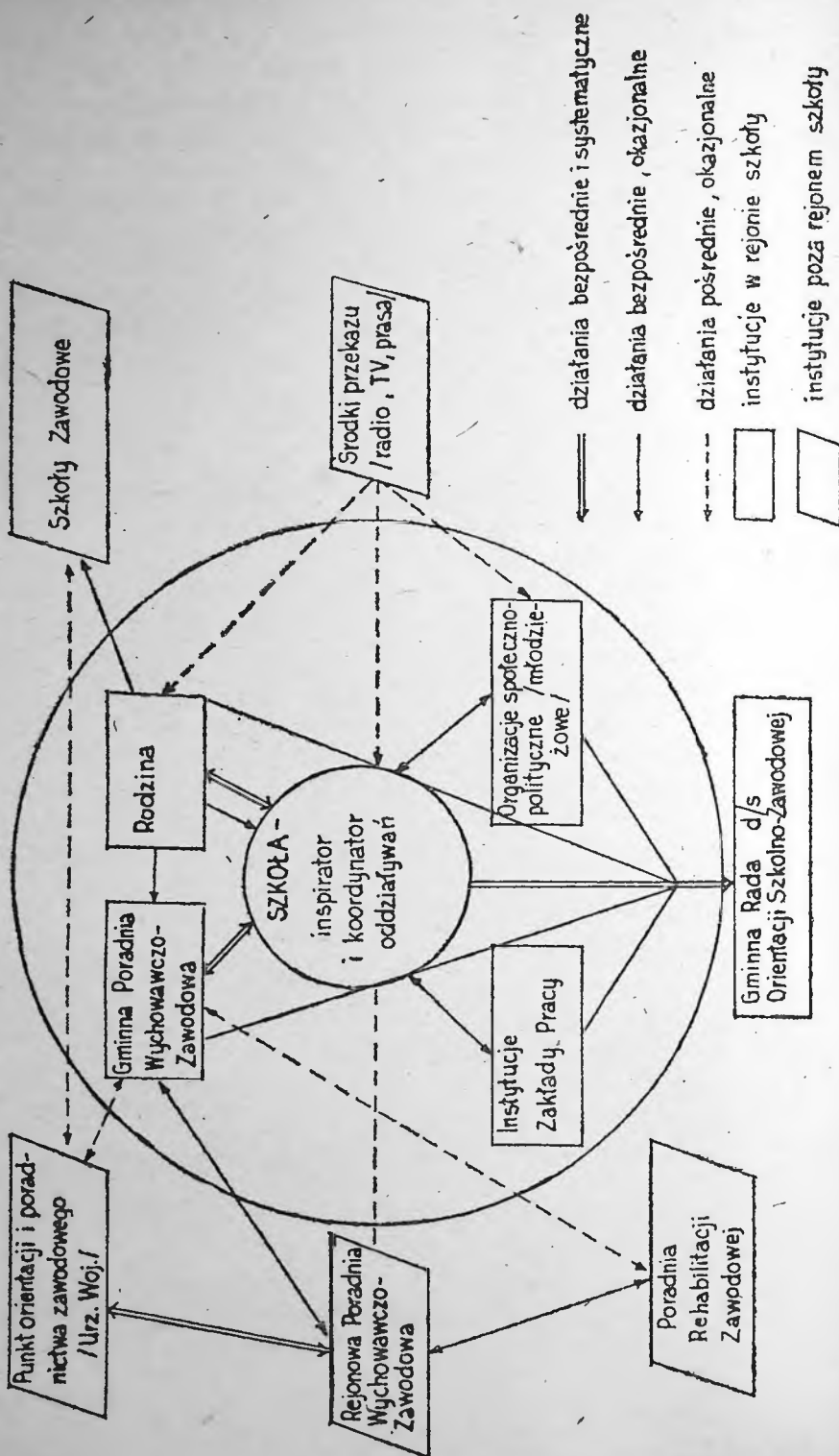
Propozycja powołania Gminnej Rady d/s Orientacji Zawodowej nie jest propozycją stworzenia jeszcze jednego sformalizowanego instytucjonalnie organu, choć mamy świadomość, iż niebezpieczeństwo takiego sformalizowania istnieje wszędzie tam, gdzie idea ta nie znajdzie należytego zrozumienia.

Do podstawowych zadań Gminnej Rady d/s Orientacji Zawodowej należałoby przede wszystkim:

1. Systematyczne aktualizowanie — dla młodzieży wiążącej swą przyszłość ze środowiskiem, w którym mieszkają — informacji dotyczących bieżących potrzeb oraz przewidywanego zapotrzebowania na kwalifiko-

³ Pojęcie poradnictwa zawodowego rozumiemy tutaj zgodnie z ustaleniem zawartym w Zarządzeniu Ministra Płacy, Pracy i Spraw Socjalnych z dnia 7 września 1979 r. (Dz. Urz. Min. PPISS nr 6 z roku 1979).

ŚRODOWISKOWY CHARAKTER ORIENTACJI SZKOLNEJ I ZAWODOWEJ



wane na różnym poziomie kadry w poszczególnych zawodach i stanowiskach pracy.

2. Opracowanie szczegółowej informacji zawodoznawczej dla zawodów i specjalności występujących w najbliższym rejonie działania szkoły oraz o warunkach i możliwościach kształcenia, jako uzupełnienia wydawnictw centralnych oraz regionalnych przygotowywanych przez Kuratoria Oświaty i Wychowania i Wojewódzkie Poradnie Wychowawczo-Zawodowe.

3. Analiza potrzeb i możliwości oraz działania zmierzające do rozwiązania zgodnego z faktycznymi potrzebami społecznymi, możliwościami psychofizycznymi i zainteresowaniami — kształcenia na poziomie szkoły podstawowej z równoczesnym przygotowaniem do zawodu grup młodzieży nie rokującej ukończenia w normalnym trybie klasy ósmej.

4. Planowanie i organizowanie odpowiednich warunków i frontu robót dla prac społecznie użytecznych (praktyk zawodowych) dla uczniów wyższych klas szkoły podstawowej w grupach zawodowych w miejscowych zakładach produkcyjnych i usługowych.

5. Analiza i ocena faktycznego udziału poszczególnych instytucji z rejonu szkoły we współpracy w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej, oraz podejmowanie działań zmierzających do aktywizacji tych, które z przyjętych funkcji nie wywiązują się. Funkcje te, określone ogólnie w dalszej części artykułu, winny być uszczegółowione według faktycznych potrzeb i realnych możliwości ich realizacji.

Środowiskowy charakter orientacji szkolnej i zawodowej związany jest również z koniecznością bezpośredniej lub pośredniej współpracy szkoły z instytucjami spoza rejonu jej działania.

Do podstawowych zadań szkoły w systemie przygotowania dzieci i młodzieży do wyboru zawodu należy:

— Wyposażenie uczniów w wiedzę zawodoznawczą w ramach realizacji poszczególnych przedmiotów nauczania.

— Stwarzanie optymalnych warunków dla rozwoju zainteresowań i zdolności poznawczych uczniów.

— Gromadzenie materiałów w celu stworzenia bazy materialnej dla uczniów i metodycznej dla nauczycieli do prowadzenia orientacji szkolnej i zawodowej.

— Organizowanie w ramach wychowania przez pracę prac społecznie użytecznych (praktyk w zakładach pracy) jako przygotowania do trafnego wyboru zawodu.

— Organizowanie w klasach starszych grup zawodoznawczych prowadzonych w celu pogłębienia ukierunkowanej wiedzy z zakresu charakterystyk zawodowych, warunków pracy, wiedzy zawodoznawczej itp.

— Inspirowanie i organizowanie współpracy z zakładami pracy i innymi instytucjami z rejonu swego działania, w celu ich współuczestnictwa w orientacji szkolnej i zawodowej.

— Włączenie problematyki zawodoznawczej w organizowaną dla rodziców pedagogizację.

Szczególne znaczenie w organizacji orientacji szkolnej i zawodowej przypada poradniom wychowawczo-zawodowym oraz proponowanemu gminnemu zespołowi poradnictwa wychowawczo-zawodowego, tworzonemu, przy zbiorczych szkołach gminnych. W skład zespołu winni wchodzić: pedagog szkolny, doradcy zawodowi z poszczególnych 8-klasowych szkół wchodzących w skład szkoły gminnej, lekarz szkolny, psycholog z rejonowej poradni wychowawczo-zawodowej będący w stałym kontakcie ze szkołą (w przyszłości psycholog szkolny).

Do zadań zespołu należeć będzie:

— Udzielenie pomocy nauczycielom, a szczególnie wychowawcom klas w organizacji kompleksowej obserwacji uczniów w okresie ich pobytu w szkole.

— Przeprowadzenie okresowych badań uczniów obejmujących: badania stanu zdrowia, zdolności ogólnych i uzdolnień specjalnych, stanu wiedzy zawodoznawczej, aspiracji i celów życiowych, zainteresowań szkolnych i zawodowych, w celu określenia przydatności zawodowej.

— Udzielania pomocy w podejmowaniu wstępnych i końcowych decyzji zawodowych, szczególnie uczniów, których życzenia zawodowe odbiegają od ich możliwości.

— Organizowanie konsultacji dla nauczycieli prowadzących orientację szkolną i zawodową.

— Prowadzenie systematycznej ewidencji (kart zawodowych) ze szczególnym uwzględnieniem dzieci z grup dyspanseryjnych i ich dalszej nauki, zamierzeń zawodowych uczniów, zapotrzebowania na pracowników różnych dziedzin gospodarki itp.

— Udział w planowaniu i limitowaniu uczniów kończących klasę ósmą do szkół ponadpodstawowych.

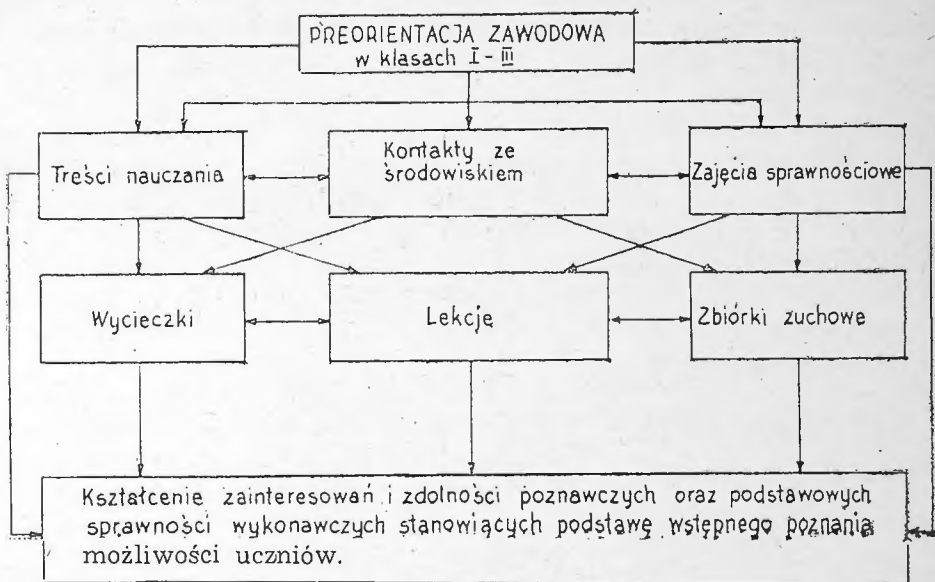
— Utrzymywanie ścisłej współpracy z rejonową i wojewódzką poradnią wychowawczo-zawodową, poradnią rehabilitacji zawodowej, szkołami zawodowymi (szczególnie o profilu rolniczym), punktem orientacji i poradnictwa zawodowego działającym przy wydziale zatrudnienia i spraw socjalnych.

3. SZCZEGÓŁOWE ROZWIĄZANIA ORGANIZACYJNE

Preorientacja zawodowa na szczeblu nauczania początkowego

Przygotowanie dzieci do wyboru zawodu na szczeblu nauczania początkowego winno przebiegać „jednolitym frontem” we wszystkich typach środowiska oraz w szkołach o różnym stopniu organizacyjnym. W klasach początkowych zlokalizowanych zarówno w szkołach zbiorczych ośmio- czy sześcioklasowych oraz jako oddzielne placówki — punkty

filialne — organizatorem i realizatorem tej działalności jest nauczyciel-wychowawca, jako jedyna osoba posiadająca wielostronny kontakt z dziećmi w szkole.



Zasadniczym celem orientacji na tym szczeblu — w stosunku do której bardziej adekwatne jest używanie zwrotu „preorientacja” — jest kształtowanie zainteresowań poznawczych w oparciu o elementarną wiedzę ogólną, oraz podstawowych zdolności intelektualnych i sprawności wykonawczych — w tym również samoobsługowych — stanowiących podstawę wstępnego poznania możliwości uczniów.

Realizację tak sformułowanego celu umożliwiają trzy przede wszystkim podstawowe formy pracy: lekcje, wycieczki oraz zbiórki zachowe.

Orientacja szkolna i zawodowa w klasach IV—VII

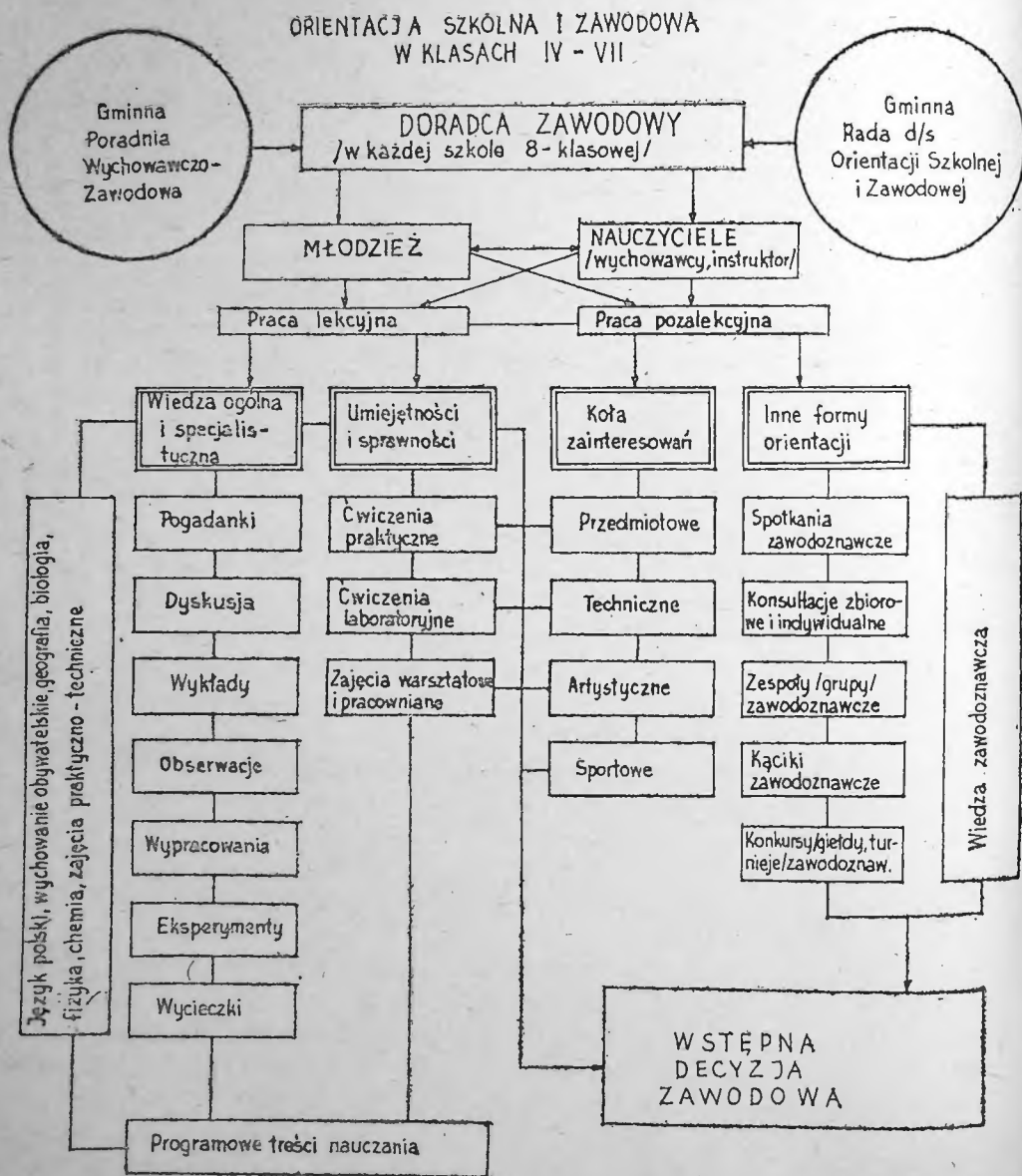
Zakończenie pierwszego etapu orientacji szkolnej i zawodowej w klasach trzecich jest jednocześnie zakończeniem pierwszego szczebla kształcenia, co wiąże się z przejściem wszystkich uczniów do wyżej zorganizowanych szkół ośmioklasowych.

Zgodnie z przyjętym przez nas podziałem etap drugi orientacji szkolnej i zawodowej obejmuje klasy IV—VII. Mimo wyodrębnienia organizacyjnego tego etapu, jako całości, nie będzie on etapem jednolitym. Oddzielnego ujęcia wymaga klasa czwarta, którą traktować należałoby jako rok przejściowy.

Specyfika tej klasy w odniesieniu do orientacji szkolnej i zawodowej wyrażałaby się z jednej strony dalszą kontynuacją rozpoczętych w kla-

sach I—III oddziaływać poprzez treści programowe, z drugiej zaś stopniowym wprowadzaniem nowych elementów typowych dla tego etapu. Przedmiotami wiodącymi w tym względzie będą „praca i technika” oraz częściowo geografia i biologia. Treści programowe tych przedmiotów, a także organizowane już na szerszą skalę zajęcia pozalekcyjne są okazją do pogłębionej obserwacji zainteresowań uczniów oraz ich możliwości intelektualnych.

Właściwy okres systematycznej orientacji szkolnej i zawodowej rozpo-



zać powinny kompleksowe badania psychofizyczne wszystkich uczniów klas piątych w pierwszych 2—3 miesiącach roku szkolnego.

Wyniki tych badań naniesione na specjalnie opracowany w tym celu wzór „Karty orientacji szkolnej i zawodowej” stanowiłyby punkt wyjścia dla podjęcia zorganizowanej orientacji. Badania winny objąć:

— Badania stanu zdrowia i cech fizycznych, ze szczególnym uwzględnieniem tych elementów (narządy zmysłu, wady postawy, przewlekłe schorzenia), które z punktu widzenia orientacji są szczególnie symptomatyczne jako przeciwwskazania zawodowe.

— Badania zdolności werbalnych i niewerbalnych celem określenia poziomu ogólnej sprawności umysłowej. Diagnoza w tym zakresie jest niezbędna jako element uzupełniający informacje dotyczące zainteresowań zawodowych. Te dwa elementy wzięte łącznie pozwolą na określenie, na jakim poziomie należałoby podjąć kształcenie w wybranym przez badanych kierunku.

— Badanie zainteresowań szkolnych celem umożliwienia zorganizowanej pracy szkoły nad ich ukierunkowanym rozwijaniem bądź nad budzeniem pożądanych zainteresowań u jednostek, u których nie udało się ich do tej pory rozbudzić.

— Badanie aspiracji szkolnych i zawodowych celem uzyskania wstępnej informacji dotyczącej zbieżności (lub jej brak) ustalonych zainteresowań oraz deklarowanych celów życiowych.

Planowa aktualizacja kart winna nastąpić na początku klasy szóstej oraz siódmej, a także pod koniec klasy siódmej. Na początku klasy szóstej i siódmej aktualizacja powinna uwzględnić wyniki ankiet zawodowcnawczych przeprowadzonych w tych klasach. W klasie siódmej planujemy ponadto dokonanie wstępnej selekcji do grup zawodowych, w których pod opieką nauczycieli oraz przy ewentualnej pomocy specjalistów z tych grup zawodowych realizowano by ukierunkowany plan orientacji zawodowej.

Etap ten planujemy zakończyć podjęciem wstępnej decyzji zawodowej, której korekta możliwa byłaby ewentualnie w ostatnim roku nauki, tj. w klasie ósmej.

Okresy dzielące wytyczone wyżej stałe przedsięwzięcia badawczo-orientacyjne winny być przeznaczone na faktyczną pracę orientacyjną i ukierunkowane — zgodnie z zamieszczonym schematem — na trzy sprawy:

— wzbogacanie wiedzy ogólnej i specjalistycznej w ramach pracy lekcyjnej w oparciu o treści programowe poszczególnych przedmiotów nauczania,

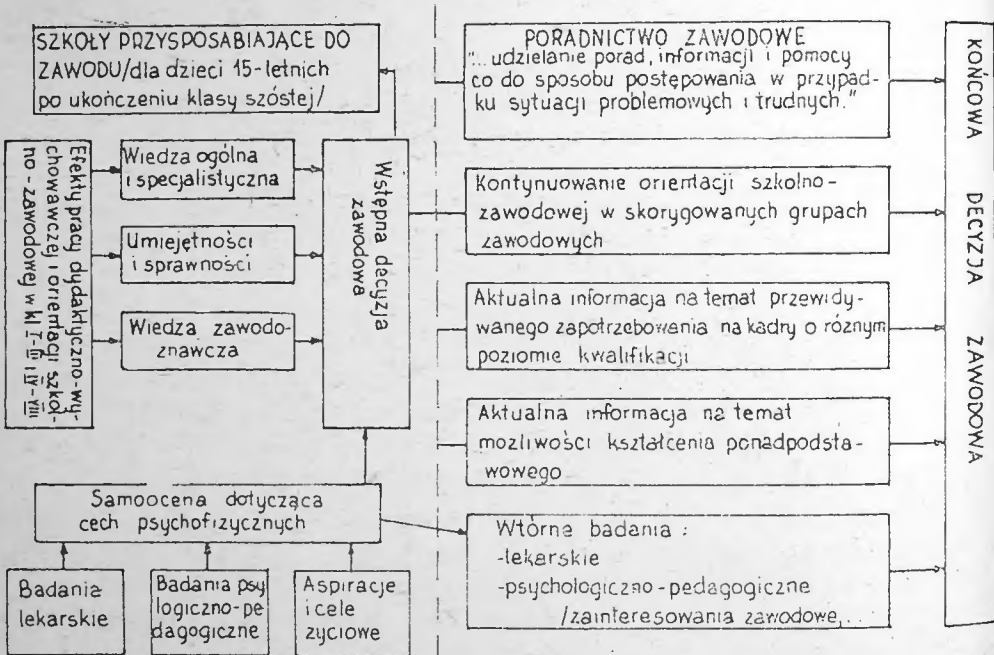
— doskonalenie umiejętności i sprawności w ramach lekcyjnego procesu dydaktycznego oraz pozalekcyjnej pracy kół i zespołów zainteresowań,

— wzbogacanie wiedzy zawodoznawczej w ramach specjalnego nurtu orientacji przy wykorzystaniu podstawowych form typowych dla tej pracy.

Orientacja i poradnictwo w klasie ósmej

Klasa ósma jest ostatnią klasą jednolitego kształcenia całej populacji młodzieży szkoły podstawowej w obowiązującym aktualnie systemie szkolnym. Wiąże się to z koniecznością podjęcia w momencie jej zakończenia wiążącej decyzji dotyczącej dalszej drogi życiowej. Z tej racji w orientacji szkolnej i zawodowej muszą pojawić się na tym etapie nowe elementy, których występowanie do tej pory nie było konieczne.

ORIENTACJA I PORADNICTWO ZAWODOWE W KLASIE VIII



Wstępne decyzje zawodowe, wyborem których kończył się poprzedni etap orientacji, stanowić będzie kierunkowe działania w ostatnim roku nauki. Zgodnie z tym wyborem należałoby dokonać korekty przydziału do grup zawodowych. Korekta ta — mimo iż ograniczona winna być do minimum — będzie niezbędna w przypadkach zdecydowanej nieprawidłowości przynależności do grup zawodowych, jakie mogły wystąpić w czasie rocznego funkcjonowania w klasach siódmych. U podstaw tych nieprawidłowości tkwić mogą przede wszystkim względy psychofizyczne ujawniające się w toku bezpośrednich kontaktów z zakładami pracy oraz czynnościami (intelektualnymi i merytorycznymi) związanymi z wy-

konywaniem zawodów wchodzących w skład tej grupy. Możliwości tej bezpośredniej konfrontacji wystąpią w ramach zorganizowanych wycieczek do zakładów pracy, podejmowanych doraźnie prac społecznych na rzecz tych zakładów, oraz tzw. „praktyk zawodowych”, wprowadzenie których proponujemy od klasy siódmej. Praktyki te lokalizujemy w czasie przerw występujących w szkołach dla odbywania pracy społecznej, a także w innych ewentualnie wolnych terminach. Ich głównym celem byłoby pogłębienie na drodze obserwacji i wykonywania prostych czynności, wiedzy o grupach zawodów — jak również konkretnych zawodach — wchodzących w skład tej grupy zawodowej. Czyniłyby one załość realizacji dominującej tendencji, jaka winna przenikać ten etap orientacji — wiązania się z konkretnym zawodem poprzez wielostronne jego poznanie.

Obok praktyki praca w grupach zawodowych przebiegać będzie na terenie szkoły w ramach organizowanych prelekcji, pogadanek, filmów i spotkań z przedstawicielami różnych zawodów.

W ramach tego nurtu realizować należy drugi ważny kierunek orientacji zawodowej, jakim jest aktualna informacja na temat przewidywanego zapotrzebowania na kadry o różnym poziomie kwalifikacji. Sytuacja w zakresie tego zapotrzebowania nie zmienia się raptownie, i polityka kadrowa oraz kadrowe potrzeby lokalnych instytucji powinny być znane już wcześniej. Mimo to winna być ona aktualizowana każdego roku, co znacznie ułatwi podejmowanie decyzji zawodowej tej grupy młodzieży która wiąże swą przyszłość ze środowiskiem, w którym wyrosła i mieszka.

Mimo iż decyzja wyboru szkoły jest decyzją wtórną wobec wyboru zawodu, orientacja szkolna przebiegać powinna równoległe z orientacją zawodową, stanowiąc z nią integralną całość. W związku z tym w klasie ósmej niezbędne jest szczegółowe zapoznanie z aktualną sytuacją w zakresie szkolnictwa ponadpodstawowego różnych szczebli (zasadnicze, średnie) na terenie województwa, ze szczególnym uwzględnieniem szkół ponadpodstawowych działających w najbliższym rejonie szkoły gminnej.

Okres bezpośrednio poprzedzający podjęcie końcowej decyzji zawodowej oraz wybór szkoły jest okresem szczególnego nasilenia poradnictwa zawodowego, rozumianego jako „udzielanie porad, informacji i pomocy co do sposobu postępowania w przypadku sytuacji problemowych i trudnych”. Wymaga to niewątpliwie bazowania na wynikach specjalistycznych badań lekarskich, pedagogicznych i psychologicznych. W związku z powyższym proponujemy w naszej koncepcji przeprowadzenie ponownych badań lekarskich, uwzględniających elementy szczególnie przydatne z punktu widzenia poradnictwa zawodowego, badania zainteresowań zawodowych oraz innych specjalistycznych badań w indywidualnych przypadkach jednostek napotykających trudności w podjęciu trafnej decyzji zawodowej. Istnieje tu możliwość i potrzeba współdziałania z woje-

wódką poradnią wychowawczo-zawodową oraz poradnią rehabilitacji zawodowej. Badania te winny być przeprowadzone nie później aniżeli pod koniec pierwszego półrocza, aby dysponować wystarczającą ilością czasu dla opracowania całości materiału niezbędnego do podjęcia końcowej decyzji.

Nie oznacza to bynajmniej, iż poradnictwo wystąpi tu jedynie jako akt jednorazowej porady. Eksponowanie poradnictwa zawodowego w klasie ósmej, głównie w momencie podejmowania końcowej decyzji zawodowej i decyzji dotyczącej wyboru szkoły, jest uzasadnione szczególną rolą, jaką winny pełnić w naszej koncepcji gminne szkoły poradnictwa wychowawczo-zawodowego. Ich szczególna rola winna wyrażać się możliwością kierowania — zgodnie z otrzymanymi na podstawie wysłanych wcześniej do Kuratorium Oświaty i Wychowania propozycji zapotrzebowania — limitami uczniów do szkół ponadpodstawowych stopnia średniego (licea ogólnokształcące, technika). Nie sądzimy bowiem, aby stosowana aktualnie praktyka konkursu świadectw była rozwiązaniem optymalnym w przyjmowaniu do szkół średnich, szczególnie o atrakcyjnych — w opinii społecznej — kierunkach kształcenia⁴.

Brak wpływu szkoły, poradni, a częstokroć samego ucznia, jako bezpośrednio zainteresowanego wyborem szkoły powoduje, że cały system orientacji i poradnictwa jest działaniem bezcelowym i bezsensownym, a wyniesiona z niego korzyść pozorna.

Opracowanie kryteriów wymagań przy kwalifikowaniu przez gminne zespoły poradnictwa wychowawczo-zawodowego do szkół średnich (oddzielnych dla liceów ogólnokształcących i techników) winno znacznie ułatwić podejmowanie trafnych decyzji w oparciu o materiał, jakim dysponowałyby „poradnia” oraz wychowawcy klasy w stosunku do każdego ucznia.

Proponowany system kierowania do szkół średnich winien ponadto ograniczyć do minimum, jeżeli już nie wyeliminować całkowicie zupełnie nieuzasadnione i przypadkowe, podejmowane w ostatniej chwili decyzje niezgodne z zainteresowaniami uczniów, dyktowane modą oraz wygórowanymi lub zaniżonymi aspiracjami rodziców,

System limitowania miejsc — dyskusyjny i mogący budzić kontrowersje — traktujemy jako rozwiązanie organizacyjne, które winno szerzej umożliwić dostęp młodzieży wiejskiej do atrakcyjnych szkół średnich, a równocześnie jako element sprzyjający intensyfikacji pracy uczniów, rozwijający ich aspiracje i motywację do nauki. Zabieg ten winien zapobiegać równocześnie zbyt niemu zawężaniu aspiracji zawodowych do zamkniętego kręgu środowiska gminnego i zawodów oraz specjalności zawodowych występujących na tym terenie.

⁴ Wprowadzenie w bieżącym roku szkolnym egzaminów wstępnych do szkół ponadpodstawowych nie zmienia faktu, iż celowa wydaje się propozycja limitów.

SIŁY SPOŁECZNE A PEDAGOGICZNA KONCEPCJA ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO

UWAGI WSTĘPNE

Przedmiotem poniższych rozważań będzie wstępna próba opisowego zdefiniowania środowiska wychowawczego w oparciu o kategorię tzw. sił społecznych. Podejmowany tutaj problem jest o tyle ważny, o ile dotychczasowe koncepcje środowiska wychowawczego w istocie pomijają pedagogiczny punkt widzenia rozumiany w kategoriach immanentnego i dynamicznego procesu pożądanego kształtowania lub przekształcania osobowości i środowiska.

Punktem wyjścia dla tych rozważań jest założenie, że rozwój społeczno-kulturowy środowiska oraz pożądane — z punktu widzenia celów społeczno-wychowawczych — kształtowanie się osobowości dokonują się dzięki specyficznemu układowi określonych elementów struktury środowiska w relacji do związanych z nim jednostek i grup społecznych. Z założenia tego wynika kilka kolejnych pytań. Dotyczą one m. in. takich spraw, jak: jakie to elementy struktury środowiska decydują o kształtowaniu osobowości; jaką powinna być ich treść oraz jaka struktura, aby zapewniały względnie korzystne warunki rozwoju człowieka; dzięki czemu określony system społeczno-kulturowy środowiska przekształca się w pożądane środowisko wychowawcze itd. Pytania te są — jak sądzę — dla szeroko rozumianego wychowania pytaniami zasadniczej wagi. Wiąza się one bowiem z tym, co w strukturze wychowania nazywamy jego czynnikami lub warunkami, samą jego istotą, czyli procesem, a wreszcie jego wynikiem czy też efektem. Rzecz prosta, nie jest moim zamiarem w niniejszym szkicu osobno analitycznie omówić każdy z elementów struktury wychowania. Z drugiej strony jakiegokolwiek rozważania na temat wychowania muszą z zagadnieniami tymi się mniej lub bardziej bezpośrednio łączyć. Gdy zatem będziemy rozważać zagadnienie sił społecznych w pedagogice, pojmowanie środowiska wychowawczego — zawsze analizować jednocześnie będziemy również podstawowe kategorie pedagogiczne.

Warto by w tym miejscu jeszcze zapytać o uzasadnienie sensu potrzeby refleksji nad pedagogiczną koncepcją środowiska wychowawczego. Względy opisowo-teoretyczny oraz metodologiczny są tutaj chyba najbardziej oczywiste: pierwszy wzbogaca teorię pedagogiczną, a poprzez to rozumienie rzeczywistości wychowawczej; drugi umożliwia empiryczne penetrowanie tej rzeczywistości, a poprzez to indukcyjny rozwój teorii. Sądzę jednak, że najistotniejszy jest tutaj взгляд praktyczny związany z poszukiwaniem zasad oraz mechanizmów celowego kształtowania środowiska w imię prziwziętych ideałów wychowawczych. Dla praktyki

oświatowo-wychowawczej nie są to problemy obojętne. Dotychczasowe jednak teorie środowiska wychowawczego (socjologiczna oraz psychologiczna) w istocie nie dawały zbyt wielkich szans przekształcania środowiska tym wszystkim siłom, które ze środowiskiem tym były ściśle związane. Bijący od teorii tych egzogeny lub psychogeny determinizm (o czym w dalszej części będzie jeszcze mowa) usuwał niejako w cień te wszystkie siły tkwiące wewnątrz środowiska, które po spełnieniu określonych warunków z powodzeniem mogły przeobrażać je względnie niezależnie od czynników znajdujących się poza nimi.

Z drugiej strony próba całkowitego odcięcia się od dotychczasowych koncepcji środowiska wychowawczego w procesie konstrukcji koncepcji pedagogicznej równałaby się z naiwnością pedagogiczną. Stąd, wprowadzając poniższa koncepcja jest koncepcją pedagogiczną, jednak uzupełniającą oraz — w bardziej szczegółowych swoich założeniach — uwzględniającą dotychczasowy stan refleksji nad środowiskiem wychowawczym w ogóle.

Przechodząc do zarysowanego w tytule tego artykułu tematu, kolejno spróbujemy zastanowić się nad takimi zagadnieniami, jak siły społeczne, środowisko i wychowanie oraz środowisko wychowawcze. Zagadnienia te całkowicie wchodzą w zakres pedagogiki społecznej, stanowiąc jej fundamentalne pojęcia. Jednocześnie są one kontynuacją określonego nurtu rozważań w tym zakresie zapoczątkowanego w Polsce przez prekursorów pedagogiki społecznej, tj. głównie przez H. Radlińską, A. Kamińskiego oraz R. Wroczyńskiego¹.

POJMOWANIE SIŁ SPOŁECZNYCH W PEDAGOGICE

Określenie „siły społeczne” jakkolwiek używane w wielu innych dyscyplinach naukowych, zwłaszcza zaś w publicystyce, do pedagogiki zostało wprowadzone przez H. Radlińską. Nazywała ona siłami społecznymi „...aktualnie ujawniające się albo ukryte (potencjalne) wartości jednostek i grup społecznych, urządzeń i instytucji, dające pedagogowi społecznemu oparcie w jego pracach, jeśli zostaną one zaktywizowane i staną się czynnikami w przebudowie i asymilowaniu nowych (dop. A. O.) wartości”². Z tego nieco już archaicznego sformułowania wynika — jak sądzę — problem będący zarazem pewnym założeniem, iż w określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej czy nawet ekologicznej istnieją jakieś ukryte lub ujawnione wartości, dzięki którym rzeczywistość ta podlega pożądanym — z wychowawczego punktu widzenia — przeobrażeniom lub istnieje i funkcjonuje jako korzystne środowisko wychowawcze.

Jeśli w ten sposób postawić zagadnienie, to z powyższego sformu-

¹ Zob. H. Radlińska — *Pedagogika społeczna*. Wrocław 1961. A. Kamiński — *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1974. R. Wroczyński — *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1974.

² H. Radlińska — *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. Warszawa 1935, s. 16—17.

wania wpływa kilka narzucających się automatycznie pytań dotyczących zarówno natury owych sił-wartości, potencjalnie największego ich skupienia, skuteczności ich oddziaływania, jak i mechanizmów przeistaczających siły słabe w silne, ukryte w jawne, potencjalne w aktywne itd.³ Pytania te sugerują, że w określonych środowiskach lub komponentach społeczno-kulturowych związanych z codzienną egzystencją człowieka, jak i w nim samym — tkwią na ogół do końca lub w ogóle nie wyzwolone oraz nie uruchomione wartości wychowawcze, a także, iż w określonych warunkach i sprzyjających sytuacjach wartości te mogą się ujawnić lub można je wyzwolić, uruchomić i spożytkować w celu podniesienia na wyższy poziom lub ulepszenia owego środowiska, komponentu czy też jednostki bądź grup społecznych.

Jak dotychczas w zasadzie⁴ nie próbowano jednak dokonać najbardziej choćby ogólnego uporządkowania podstawowych kategorii sił pedagogicznych, biorąc pod uwagę ich znaczenie i rolę w organizacji środowiska wychowawczego; bliżej też nie interesowano się głównymi dynamizmami, które aktywizowałyby interesujące nas tutaj wartości. Wynika to zapewne z faktu złożoności samego procesu wychowania, wyodrębnienia jego struktury z całości życia i procesów społecznych, z wielowarstwowości składających się na wychowanie uwarunkowań, jak również z braku badań empirycznych na ten temat.

Niewątpliwie pogłębienie zagadnienia sił pedagogicznych wiąże się z problemem znalezienia zasadnych kryteriów ogólnej typologii istniejących w rzeczywistości społeczno-kulturowej składników wychowawczo-aktywnych.

Nie wdając się w tym miejscu w bardziej szczegółowe rozważania, przyjmujemy tutaj w tym zakresie punkt widzenia pedagogiki społecznej, która podstawowe komponenty wychowawcze upatruje zarówno w procesach oddziaływania intencjonalnego, pośredniego, jak i nieintencjonalnego kształtujących osobowości ludzkie. Jednocześnie komponentów tych szuka się w takiej strukturze środowiska życia człowieka, która — z punktu widzenia kolejnych etapów jego rozwoju — stanowi główne źródło kształtujących go podmiotów. Do źródeł tych, w sensie najogólniejszym, niewątpliwie należą cztery główne syndromy czynników, tj. podmioty biologiczne tkwiące w samym wychowanku; podmioty społeczne wynikające z naturalnego jego uczestnictwa w życiu społecznym; podmioty kulturalne, wśród których jednostka codziennie bytuje i które codziennie tworzy; wreszcie podmioty środowiska naturalnego, które w taki czy inny sposób, współzależnie w stosunku do pozostałych typów

³ Bliższej charakterystyki sił społecznych w ujęciu H. Radlińskiej dokonują m. in. A. Kamiński, E. Mazurkiewicz, I. Lepalczyk, B. Suchodolski, K. Kowalik, A. Oluński (w:) Biuletyn TWWP „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, Nr 5/25/XVIII Warszawa 1979 i Nr 2—3/92—93/XIX—XX Warszawa 1980.

⁴ Mamy tutaj na uwadze pracę J. Pietera — Środowisko wychowawcze. Katowice 1972.

podniet, decydują o charakterze oraz kierunkach rozwoju człowieka.

Z kolei, praktycznie w typowym środowisku życia człowieka, wyróżnić można kolejne środowiska, którym naturalnie podlega i z którymi w naturalny sposób w kolejnych etapach swego życia jest na ogół związany. Są to najczęściej: rodzina, grupy rówieśnicze, przedszkole, szkoła, zakład pracy, organizacje i stowarzyszenia społeczne i polityczne, środki masowej komunikacji, społeczności sąsiedzkie i lokalne, instytucje i placówki oświatowo-kulturalne, a także — w poszczególnych etapach własnego rozwoju — określony bagaż podniet osobowościowych.

W przytoczonych powyżej najważniejszych i typowych komponentach wychowawczych środowiska ogniskują się i zarazem w różnym stopniu przeplatają elementy wychowania intencjonalnego, naturalnego, podniety biologiczne, społeczne i kulturalne. Siła wychowawczego ich oddziaływania zależy od siły związku, jaki istnieje pomiędzy wychowankiem a określonym typem bodźca.

Rzecz prosta, w toku życia i rozwoju człowieka na ogół wyróżnić można pewne prawidłowości określające zarówno ogólny charakter jego związków z głównymi komponentami wychowawczymi, jak i decydujące o sile tych związków. W każdym bowiem okresie życia i rozwoju człowieka uchwycić można kilka głównych i podstawowych komponentów, z którymi z tego czy innego powodu jest on najsilniej związany i które muszą pozostawiać w jego osobowości jakiś trwały ślad. I tak pierwotnym środowiskiem życia człowieka jest na ogół rodzina, później przedszkole, szkoła, grupy rówieśnicze, środki masowej komunikacji, następnie zakład pracy itd., przy czym wpływ rodziny jako pierwotnej grupy odniesienia w miarę upływu lat wychowanka oraz podejmowanych przez niego ról społecznych odpowiednio się zmniejsza.

Tego rodzaju ogólne ustalenia, dotyczące wyodrębnienia w środowisku głównych komponentów decydujących o rozwoju osobowości, należą już dzisiaj do ustaleń niemal powszechnie przez pedagogów społecznych akceptowanych. Wychodząc z powyższych założeń, można by również dokonać ogólnej klasyfikacji sił społecznych, a więc tych globalnych komponentów wychowawczych tkwiących w typowym środowisku życia człowieka, które z uwagi na pełnione przez niego role społeczne mogą zasadniczo kształtować jego osobowość. Tego rodzaju ogólny podział sił społecznych jest jednak dopiero punktem wyjścia do odpowiedzi na istotniejsze pytania dotyczące bardziej szczegółowej struktury tych sił, a więc elementów decydujących o wychowawczej sile ich oddziaływania, ich wychowawczej wartości. Chodzi tutaj o to, aby ogólne siły-komponenty można było w przyszłości poklasyfikować, i to zarówno w obrębie własnego ich typu (np. rodziny), jak i w stosunku do innych pozostałych typów komponentów wychowawczych środowiska.

Całość zagadnienia praktycznie sprowadza się do wyodrębnienia podstawowych i diagnostycznie czułych wskaźników, które wchodzą w skład

poszczególnych komponentów, zasadniczo decydują o kształtowaniu osobowości wychowanków.

Na ogół wyróżnia się kilka syndromów tego rodzaju wskaźników. Zaliczyć do nich można: 1) czynniki społeczno-ekonomiczne, 2) czynniki kulturalne, 3) czynniki psychopedagogiczne. Następnie w każdym syndromie należałoby wyodrębnić kilka zasadniczej wagi szczegółowszych elementów i składników bliżej treściowo wypełniających dany syndrom. Na przykład elementy określające położenie społeczne wychowanków (np. zawód, wykształcenie), ich sytuację materialno-bytową, poziom ich usytuowania kulturalnego, charakter stosunków społecznych itd. W skład owych elementów wchodziłyby zatem zarówno główne składniki statyczno-obiektywne (zawód, wykształcenie, poziom dochodów, infrastruktura materialna), jak i elementy dynamiczno-funkcjonalne (stosunki społeczne, działalność wychowawcza). Oczywiście, iż zaproponowany tutaj podział nie jest ani rozłączny, ani wyczerpujący⁵. Ponadto rola i znaczenie wyróżnionych powyżej rodzajów czy też grup czynników, jakkolwiek stanowi w procesie wychowania określony system, to jednak siła ich wychowawczego oddziaływania jest niejednoznaczna. Najistotniejsze znaczenie przypisać należałoby tutaj chyba czynnikom psychopedagogicznym, a następnie kulturalnym oraz społeczno-ekonomicznym. W tej też grupie należałoby szczególnie poszukiwać potencjalnych wartości mogących tworzyć korzystne środowisko wychowawcze.

SILY SPOŁECZNE A WYCHOWANIE I ŚRODOWISKO

Z tego, o czym dotychczas powiedzieliśmy, wynika, że siły społeczne to w istocie pewien normatywny stan i układ czynnych wychowawczych elementów wchodzących w skład głównych komponentów wychowawczych środowiska. W tym kontekście należałoby zastanowić się nieco nad fundamentalnymi dla niniejszych rozważań pojęciami, tj. środowiskiem oraz wychowaniem.

Rozpocniemy od środowiska. Przy czym pragniemy się tutaj od razu zastrzec, iż nie zamierzamy powtarzać tych wszystkich na ten temat rozważań, które są zawarte w znanych podręcznikach oraz opracowaniach z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii wychowania⁶. Z grubsza rzecz ujmując można wyróżnić dwa podstawowe stanowiska, jeśli chodzi o

⁵ Na rolę tych właśnie grup czynników w procesie wychowania zwraca uwagę coraz więcej metodologów pedagogiki. Świadczą o tym również wyniki wielu badań empirycznych dotyczących funkcjonowania różnych środowisk wychowawczych. Zob. m. in. *Metodologia pedagogiki społecznej*, pod red. R. Wroczyńskiego i T. Piłcha. Ossolineum 1974; S. Kawula, *Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych środowiska rodzinnego*. Toruń 1978; Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim*. Warszawa 1972; M. Winiarski, *Problemy wychowania w osiedlu mieszkaniowym*. Warszawa 1974.

⁶ Zob. cytowane prace R. Wroczyńskiego, A. Kamińskiego, H. Radlińskiej oraz S. Kowalskiego, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974; W. Winclawski, *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*. Warszawa 1976.

pojmowanie środowiska życia człowieka. Jest to podejście indywidualistyczne lub subiektywistyczne oraz podejście obiektywistyczne lub socjologiczne. Pierwsze stanowisko sprowadza się do stwierdzenia, że każda jednostka „nosi” swoje własne środowisko w sobie reagując w sposób indywidualny na różnorodne bodźce płynące z otaczającej ją struktury społecznej, kulturowej i ekologicznej (naturalnej). Drugie stanowisko ujmuje środowisko od strony zbiorowości lub szerzej od strony określonego terytorium, traktując wszystkie występujące tam zjawiska i procesy psychospołeczne jako rezultat ewolucji wspólnoty warunków i doświadczeń dla wszystkich zamieszkujących określone terytorium jednostek⁷.

Sądzić należy, że kategoria sił społecznych w pewien sposób może przewyciężyć zarówno terytorialny, jak i indywidualistyczny punkt widzenia na środowisko. Z tego punktu widzenia środowiskiem życia człowieka byłyby te elementy struktury społecznej, kulturalnej czy naturalnej, które jako potencjalne siły społeczne wywierają na jednostkę lub grupę jakiś wpływ. Chodzi tutaj zatem o określone czynniki społeczno-ekonomiczne, kulturalne oraz psychopedagogiczne, które tkwią w zasadniczych komponentach wychowawczych związanych z określonymi etapami życia jednostki, jej rolami społecznymi, które w toku życia i rozwoju zobowiązana jest ona pełnić. Takie ujęcie środowiska w pewien sposób przewycięża, aczkolwiek nie eliminuje, ściśle terytorialny punkt widzenia, ponieważ jednostka może być kształtowana przez siły społeczne znajdujące się poza typowym środowiskiem jej zamieszkania (np. dojazdy do pracy, studia). Z drugiej strony odrzucamy tutaj subiektywistyczny punkt widzenia w skrajnej jego formie, łącząc jego elementy (jako reagowanie jednostki na bodźce zewnętrzne) z podejściem obiektywistycznym (wpływ określonych elementów tkwiących w strukturze środowiska)⁸.

Drugie z interesujących nas w tym miejscu pojęć, tj. wychowanie, także jest wielorako rozumiane. Przy czym wyodrębnić można dwa podstawowe i ekstremalne stanowiska. Pierwsze, szerokie, głosi, że kształtują człowieka wszystkie zamierzone oraz niezamierzone wpływy środowiskowe i pozaśrodowiskowe. W tym znaczeniu efektem wychowania jest jakaś osobowość jednostki o cechach mniej lub bardziej dodatnich lub ujemnych z punktu widzenia pożądanego w społeczeństwie ideału wychowawczego. Drugie, typowo pedagogiczne, ujęcie głosi, iż wychowanie

⁷ Zob. P. Rybicki, Problematyka środowiska miejskiego, „Przegląd Socjologiczny” 1960, t. XIV, z. 1, s. 11.

⁸ Przyjmujemy tutaj punkt widzenia zbliżony w zasadniczych swoich założeniach z określeniami środowiska formułowanymi przez pedagogów społecznych. Najbardziej zbliżone do naszego stanowiska w tej kwestii byłyby definicje H. Radlińskiej oraz R. Wroczyńskiego. Szczególnie chcielibyśmy podkreślić tę część określenia H. Radlińskiej, w którym mowa jest o oddziaływaniu środowiska „stałe lub przez dłuższy czas”. Zob. R. Wroczyński, op. cit., s. 74—76; H. Radlińska, Ped. społ., s. 336.

polega na celowym i świadomym kształtowaniu osobowości wychowanków przez specjalnie do tego celu przygotowanych wychowawców, w imię określonych celów i ideałów wychowawczych.

Wychowanie z punktu widzenia pedagogiki społecznej niewątpliwie stara się połączyć poprzednie dwa skrajne stanowiska.

Przed wszystkim nie traktuje się tutaj wychowania jako czynności ściśle autonomicznych, lecz raczej jako działalność rzeczową towarzyszącą niejako w pokonywaniu codziennych zadań życiowych. W toku tej działalności przeplatać się mogą zarówno stosunki wychowawcze intencjonalne, jak i spontaniczne. Jeżeli jednak działalność taka prowadzi do wartościowych — z punktu widzenia ideału wychowawczego — zmian osobowości jednostek oraz struktury środowiska, wówczas możemy mówić o wychowaniu środowiskowym. Ujmując wychowanie środowiskowe w kontekście sił społecznych można by powiedzieć, że jest to proces ulepszania osobowości i środowiska dzięki immanentnie tkwiącym w środowisku siłom społecznym. W tym znaczeniu siły społeczne pełnią rolę zarówno warunków lub sytuacji wychowawczych, przedmiotu zmian procesów wychowawczych, jak i rezultatu wychowania. Kierunkowy proces przeobrażeń wychowawczych odbywający się w toku dynamicznej relacji sił ludzkich i warunków środowiskowych dotyczy zatem zarazem obu tych elementów.

Jednocześnie wychowanie środowiskowe w aspekcie sił społecznych sugeruje niejako intencjonalność wychowawczą — w sensie potencjalnym — głównym komponentom wychowawczym środowiska. Zakładamy tutaj bowiem, że określony układ sił społecznych w środowisku prowadzić może do ujawnienia i uaktywnienia się tych sił spożytkowujących swoją energię w celu własnego samorozwoju oraz społecznej i kulturalnej mioracji szerszego środowiska.

SIŁY SPOŁECZNE A ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE

Po tych wstępnych wyjaśnieniach możemy zastanowić się nad pojęciem środowiska wychowawczego. Na początku należałoby odpowiedzieć na pytanie dotyczące zasadniczej różnicy pomiędzy środowiskiem jako takim a środowiskiem wychowawczym. Wielu autorów wręcz utożsamia oba te pojęcia (np. J. Pieter, P. Rybicki). Już jednak F. Znaniecki, a później za nim St. Kowalski oraz cytowani tutaj pedagogowie społeczni próbowali wyraźnie znaczenie tych terminów rozgraniczyć⁹. Główne kryterium tej odrębności dla środowiska wychowawczego stanowi filtr selekcyjny i kontrolujący wszelkiego typu bodźce społeczne, kulturalne i przyrodnicze płynące ze środowiska pod kątem zamiarów i celów wychowawczych. Innymi słowy, środowiskiem wychowawczym można by nazwać tę

⁹ Zob. F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*. T. I, Warszawa 1928, s. 52—64. St. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa 1974, s. 87.

część środowiska życia człowieka, które tworzy korzystne sytuacje wychowawcze i sprzyja realizacji celów wychowawczych.

Tego typu środowisk należałoby szukać we wszystkich podstawowych komponentach wychowawczych związanych z normalnym tokiem życia i rozwoju jednostki jako typowych dla niej środowiskach z uwzględnieniem typowego środowiska terytorialnego, a przede wszystkim w specyficznym układzie występujących w tych środowiskach sił społecznych. Zatem pierwszy i najogólniejszy stopień typologii sił społecznych występujących jako główne komponenty życia człowieka należałoby analizować stawiając na jednym krańcu rodzinę, następnie przedszkole, szkołę, grupę rówieśniczą, zajęcia pozaszkolne itd., na drugim natomiast zakład pracy, organizacje społeczne i polityczne, domy opieki nad ludźmi starszymi itd. Oczywiście, że podział taki ma charakter czysto porządkujący, dotyczy bowiem analizy typowych środowiskowych powiązań wychowanka z określonymi specyficznymi dla tych środowisk sytuacjami. Na tej podstawie można by analizować rolę, jaką poszczególne kategorie komponentów pełnią w kształtowaniu osobowości związanej z nimi jednostki. Ważną zaletą tego rodzaju typologii jest fakt, iż analizy poszczególnych komponentów dokonywać można w układzie określonych typów środowisk terytorialnych. Próba typologii horyzontalnej komponentów, a więc oddzielna klasyfikacja poszczególnych rodzajów komponentów (np. rodzin, szkół, grup rówieśniczych, zakładów pracy itd.) stwarza już mniejszą możliwość ich analizy wewnątrzśrodowiskowej.

Przeważający obecnie podział grupowo-instytucjonalny komponentów wychowawczych, traktowanych jako określone środowiska wychowawcze, wymaga jednak pewnego pogłębienia i uzupełnienia. Wiąże się to z głównymi dla pedagogów pytaniami dotyczącymi warunków realizacji przez te siły ich funkcji założonej. Problem dotyczy zatem refleksji nad elementami systemu wychowawczego poszczególnych komponentów wychowawczych oraz głównymi mechanizmami, dzięki którym funkcjonowanie tego systemu sprzyjać będzie przekształcaniu się tych komponentów w środowiska wychowawcze. Rzecz prosta, w tym miejscu nie jesteśmy jeszcze w stanie udzielić w tym zakresie konkretnej odpowiedzi z uwagi na brak szerszych badań empirycznych na ten temat. Ograniczymy się jedynie do ogólniejszych refleksji mających charakter hipotez.

Otóż sądzimy — jak już była o tym mowa — że w każdym typie komponentu lub w wszystkich komponentach wziętych razem wyróżnić można kilka najbardziej istotnych dla wychowania czynników zawartych w trzech głównych grupach, tj. społeczno-ekonomicznej, kulturalnej i psychopedagogicznej. Są to potencjalne siły społeczne, które trzeba uruchomić, aby powiększyć wydolność wychowawczą komponentu. Aby to, o czym mówimy, zilustrować na jakimś konkretnym przykładzie, przypuścimy, że mamy do czynienia ze środowiskiem rodziny chłopskiej usytuowanym gdzieś we wsi peryferyjnej. Przy czym poziom rozwoju po-

szczególnych czynników wychowawczych tego środowiska jest dla niego typowy: wykształcenie rodziców jest przeciętnie na poziomie podstawowym, wielkość i wyposażenie mieszkania jest przeciętna (3 pokoje + kuchnia, własny dom), wielkość gospodarstwa 15 ha, dochód pozwalający zaspokoić wszelkie niezbędne potrzeby, troje dzieci w wieku od 3 do 10 lat, brak czasu wolnego lub wykorzystywanie go na pracę, brak bardziej sprecyzowanych zainteresowań kulturalnych poza telewizją oraz codzienną pracą, stosunki między rodzicami tradycyjne z wyraźnym podziałem na role męskie i kobiece, brak jakiegś większej więzi uczuciowej pomiędzy rodzicami a dziećmi, brak też praktycznej jakiegś większej świadomości wychowawczej rodziców, jeśli chodzi o wychowanie dzieci, rodzice dbają jedynie o zaspokojenie podstawowych potrzeb swoich dzieci. Najogólniej rzecz biorąc jest to zatem środowisko raczej niekorzystne z punktu widzenia celowej działalności wychowawczej. Podstawowym pytaniem byłoby zatem pytanie o to, co mogłoby wartość poszczególnych czynników zmienić tak, aby środowisko to stało się wychowawczo bardziej wartościowe.

Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta. Można starać się odpowiadać w sposób różnorodny oraz mniej lub bardziej szczegółowy. Większość badaczy sądzi, że przyczyną niskiej organizacji środowiska wychowawczego rodziny jest jej niekorzystne usytuowanie społeczno-ekonomiczne oraz kulturalne (niskie wykształcenie rodziców, brak odpowiednich warunków mieszkaniowych, zbyt niskie dochody rodziny itd.). Socjologowie korelują poziom wychowawczego funkcjonowania środowisk z typem środowiska terytorialnego¹⁰, psychologowie szukają określonych przyczyn w charakterze stosunków wewnątrzgrupowych. Zapewne każde z tych podejść ma swoje racjonalne uzasadnienie, w każdym z tych punktów widzenia doszukać się można części rzeczywiście występujących procesów i zjawisk. Jednocześnie jednak we wszystkich tych podejściach odczuwa się brak jakiegś ogólniejszej teorii, nadbudowanej niejako nad szczegółowymi analizami, która mogłaby nam stworzyć możliwość bardziej całościowej interpretacji rzeczywistości wychowawczej.

Myślę, że szansę taką mogłyby stwarzać próby zastosowań do analizy środowiska wychowawczego teorii zmian społecznych. Szczególnie warte naukowych oraz metodologicznych penetracji byłyby teorie funkcjonalne, w najszerszym tego słowa znaczeniu, a także rozwojowe oparte o markowską teorię rozwoju społecznego. W skali mikrośrodowiska naukowo płodne mogłyby się tutaj okazać np. teorie: potrzeb¹¹, adaptacji¹², kon-

¹⁰ Zob. prace empiryczne W. Winclawskiego pt. Przemiany środowiska wychowawczego wsi peryferyjnej. Ossolineum 1971 oraz Przemiany środowiska wychowawczego wsi w rejonie uprzemysłowionym. Warszawa 1973.

¹¹ Znakomitym przykładem zastosowania teorii potrzeb dla analizy poziomu rozwoju osobowości jest ostatnio wydana praca J. Szczepańskiego pt. Konsumpcja a rozwój człowieka. Warszawa 1981.

¹² Próbe wyjaśnienia zmian oświatowych w aspekcie teorii adaptacji dał R. Schulz w pracy pt. Procesy zmian i odnowy w oświacie. Warszawa 1980.

fliktu społecznego¹³ dające możliwość endogennej interpretacji funkcjonowania środowiska wychowawczego. Analiza więc określonych procesów społecznych rozumianych jako główne dynamizmy zmian i rozwoju społecznego potencjalnych środowisk i komponentów wychowawczych ma szansę pogłębić oraz poszerzyć refleksje nad środowiskiem wychowawczym.

Kontynuując tego rodzaju refleksje można by — jak sądzę — postawić kilka podstawowych pytań, które mogłyby być punktem wyjścia dla teoretycznych oraz metodologicznych rozważań nad pedagogiczną koncepcją środowiska wychowawczego w aspekcie sił społecznych. Po pierwsze, ponieważ zarówno konflikt, adaptacja, jak i potrzeby są podstawowymi formami życia zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym, należałoby się zastanowić, jaki poziom rozwoju tych procesów aktywizuje określone siły tkwiące w głównych komponentach środowiskowych przeobrażając je w środowiska wychowawcze. Można w tym momencie postawić hipotezę, że np. istniejąca w systemie społecznym heterogenizacja jego elementów „zmuszająca” system do ciągłego ruchu w imię dążenia do jego całkowitej integracji, w rezultacie może okazać się pożądanym celem formy istnienia systemu, w pożądanym sposobie rozwijającym jego strukturę, podnoszącym go na wyższy poziom, tworzącym korzystniejsze środowisko wychowawcze. Potoczne obserwacje związane chociażby z ostatnimi wydarzeniami mającymi miejsce w naszym kraju jakby potwierdzały fakt, iż określony poziom sprzeczności istniejących w systemie wyzwała i aktywizuje tysiące sił drzemiących dotąd w jednostkach, grupach, instytucjach i organizacjach. Gdybyśmy z kolei tego rodzaju tok rozważań przyłożyli do socjologicznej koncepcji tzw. typowych środowisk wychowawczych¹⁴ opierającej się o czynniki urbanizacji i uprzemysłowienia jako zasadniczych makrosił i dynamizmów podnoszących poziom wychowawczego funkcjonowania całych środowisk terytorialnych, to teoretyczne znaczenie tej koncepcji okazać by się mogło stosunkowo wąskie. Otóż bowiem uprzemysłowienie jest niejako wtórnym procesem powodującym załamanie się harmonii środowiskowej, wprowadzającym w środowisko inne nie pasujące do niego elementy, w sumie czyniącym z niego strukturę w jakimś sensie konfliktową.

Nie chcąc w tym miejscu dalej rozwijać tego wątku, chcemy tylko powiedzieć, iż zastosowanie bardziej ogólnej teorii dla konstrukcji kon-

¹³ Na gruncie socjologii temu zagadnieniu poświęca się ostatnio coraz więcej uwagi. Zob. np. Andrzej K. Paluch — Konflikt, modernizacja i zmiana społeczna. Warszawa 1976; J. Mucha — Konflikt i społeczeństwo, Warszawa 1978; Idem, Konflikt społeczny jako kategoria analizy społeczeństwa socjalistycznego. „Studia Socjologiczne” 1980/1.

¹⁴ Empiryczną próbę typologii takich środowisk daje nam W. Winclawski w pracy pt. Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski. Warszawa 1976. Krytyczne omówienie tej pracy znaleźć można w: „Kultura i Społeczeństwo”, Nr 3/1977, s. 231—236.

cepcji oraz interpretacji środowiska wychowawczego może nam w bardziej adekwatny sposób pokazać rzeczywistość wychowawczą. W tym wypadku szansę społeczno-wychowawczej organizacji środowisk terytorialnych upatrujemy w głównych siłach oraz zasadniczych procesach społecznych występujących wewnątrz środowiska terytorialnego oraz wewnątrz określonego typu komponentu wychowawczego.

Z tego, co dotychczas powiedziano, wynika inny ważny problem. Wiąże się on z koniecznością uzgodnienia relacji pomiędzy siłami społecznymi środowiska a tzw. dynamizmami, które siły te aktywizują. Z socjologicznego punktu widzenia siły społeczne to te wszystkie elementy tkwiące w podstawowych komponentach środowiskowych związanych z głównymi etapami życia człowieka, które mają zasadnicze znaczenie dla kształtowania się jego osobowości. Ponieważ elementarne siły nieodłącznie związane są z określonymi komponentami wychowawczymi, można mówić także o siłach społecznych w sensie określonych grup, instytucji, organizacji, indywidualnych jednostek. W aspekcie funkcji rzeczywistych są to więc siły społeczne potencjalne zawierające w sobie określoną ilość energii, którą pod wpływem określonych warunków można wyzwolić na użytek odpowiedniej organizacji środowiska wychowawczego.

Dalej, uważamy, iż aby siły te stały się wychowawczo wartościowe, aby więc tworzyły korzystne środowiska wychowawcze, dla ich aktywizacji niezbędne jest uruchomienie pewnych mechanizmów, dzięki którym siły te będą zdolne się odpowiednio przekształcić. Mechanizmy te — jak sądzimy — nazwane przez nas dynamizmami, tkwią w naturalnych procesach społecznych, zwłaszcza w takim ich rodzaju, który w sposób względnie endogeny decyduje o ich istnieniu i funkcjonowaniu, są to przede wszystkim procesy adaptacyjne, różnego rodzaju sprzeczności i dysharmonie oraz zmiany wynikające z konieczności zaspokajania określonych potrzeb indywidualnych i społecznych. Normatywno-wartościująca rola tych dynamizmów polega na charakterze oraz zakresie ich jakościowej ingerencji w strukturę określonych sił środowiskowych. Z drugiej strony siła pozytywnej korelacji pomiędzy określonym dynamizmem a komponentem środowiskowym uzależniona jest od jakościowej struktury elementarnych składników tego komponentu. Z tego punktu widzenia można mówić o pewnych pożądanym stanach dynamizmów, np. o konfliktach twórczym w przeciwieństwie do destrukcyjnego, zaspokajaniu potrzeb rzeczywistych w przeciwieństwie do potrzeb pozornych, czy wreszcie o adaptacji innowacyjnej w przeciwieństwie do konserwatywnej czy stabilizacyjnej. Nie wdając się tutaj w rozważania na temat znaczenia poszczególnych terminów, można by — jak sądzę — starać się ułożyć określone komponenty wychowawcze wraz z tkwiącymi w nich siłami społecznymi na linii continuum od najbardziej niekorzystnego środowiska wychowawczego aż do wzorcowego biorąc pod uwagę kryterium fazy rozwoju określonego związanego z nim procesu społecznego.

Podsumowując całość naszych dotychczasowych rozważań dotyczących zaprezentowania wstępnego kierunku myślenia nad pedagogiczną koncepcją środowiska wychowawczego w oparciu o kategorie tzw. sił i dynamizmów społecznych, można w tym momencie powiedzieć, że koncepcja ta wiąże się: po pierwsze, z potrzebą rozpoznawania specyficznego układu potencjalnie wychowawczo aktywnych czynników (sił społecznych) tkwiących wewnątrz określonych komponentów środowiskowych; oraz po drugie, z analizowaniem fazy rozwoju określonych procesów społecznych pod kątem możliwości ich wpływu na poziom organizacji środowiska wychowawczego. Wychodząc z powyższych przesłanek, normatywnie rzecz ujmując, moglibyśmy powiedzieć, że środowisko wychowawcze to względnie immanentny układ sił społecznych oraz taka faza lub stan funkcjonowania środowiska, które tworzą korzystne warunki dla realizacji zadań społeczno-wychowawczych, sprzyjają wychowawczo pozytywnie kanalizując wszelkiego rodzaju procesy społeczno-kulturowe oraz ulepszają i rozwijają własną strukturę w imię określonych celów i ideałów wychowawczych.

W STULECIE SPOŁECZNO-NAUKOWEGO RUCHU WSZECHNICOWEGO

KONCEPCJA POLITYKI SPOŁECZNEJ W SZKOLE NAUKOWEJ WOLNEJ WSZECHNICY POLSKIEJ — DAWNEJ I OBECNEJ

W bieżącym, 1982 roku, mija stuletnia już rocznica narodzin społeczno-naukowego ruchu wszechnicowego. Ruch ten towarzyszył przez całe to stulecie polskiej klasie robotniczej oraz postępowej inteligencji — poczynając od załazków tzw. Uniwersytetu Latającego z lat 1882—83, poprzez najbardziej jego rozwiniętą formę w okresie międzywojennym (w postaci wyodrębnionej szkoły wyższej pod nazwą Wolna Wszechnica Polska w Warszawie i Łodzi) — aż po powstałe w 1957 r. w Polsce Ludowej Towarzystwo o tej samej nazwie.

Towarzystwo nasze skupia teoretyków i praktyków przede wszystkim z trzech następujących dziedzin działalności społecznej, opartych o społeczno-ustrojowe założenia socjalizmu: pedagogiki społecznej, polityki społecznej oraz nauk społeczno-ekonomicznych. Ze względu na węzłowe znaczenie, w tym trójkącie, takiej podstawowej dyscypliny, jaką jest polityka społeczna, warto jest zająć się nią jako pierwszą w trakcie podsumowujących prac oraz spotkań naukowych, jakie Towarzystwo pragnie odbyć w jubileuszowym, szkolnym roku 1982—83. Ponieważ dyscyplina ta była w okresie międzywojennym uprawiana równolegle w Wolnej Wszechnicy Polskiej i w drugim obok niej postępowym środowisku naukowym, mianowicie w Instytucie Gospodarstwa Społecznego (IGS), pożyteczne będzie rozpoczęcie rozważań od konfrontacji stanowisk obu zespołów naukowych w tej dziedzinie.

WSPÓLNE ELEMENTY KONCEPCJI POLITYKI SPOŁECZNEJ IGS I WWP

Podobieństwo podejścia do polityki społecznej wspomnianych środowisk naukowych wynikało w dużym stopniu stąd, że w obu działali ci sami ludzie — pracownicy naukowcy i działacze społeczni.

Zasadniczy cel całej ówczesnej polskiej szkoły polityki społecznej wyraził najdobitniej L. Krzywicki (1859—1941), będący współzałożycielem i wieloletnim kierownikiem IGS, wiążąc go ze „sprawą usunięcia z ziemi polskiej źródeł nędzy i krzywdy”¹. Aczkolwiek jej przedstawiciele nie zawsze mogli to wyrazić w sposób pełny, chodziło im w istocie o likwi-

¹ Podaję wg M. Ołędzkiego, Polityka społeczna a kwestie ludnościowo-zatrudnieniowe, ciągłość myśli społeczno-ekonomicznej IGS, Warszawa 1977, ref. na konferencji IGS w 1977 r.

dację ustroju kapitalistycznego. Była to więc nie tylko polska, ale i socjalistyczna szkoła polityki społecznej. W sposób znamieny ujął to P. Wójcik w monografii na temat koncepcji i poglądów innego przedstawiciela tejże szkoły, Stanisława Rychlińskiego, opatrując ją tytułem: *Z rodowodu socjalistycznej polityki społecznej*². Bliższe sprecyzowanie treści tego socjalistycznego charakteru w ujęciu P. Wójcika polegało na „...ukazywaniu mechanizmów życia społeczno-gospodarczego poprzez pryzmat interesów różnych klas i warstw społecznych”³.

Drugą istotną cechą podejścia polskiej szkoły polityki społecznej do badań społecznych było opieranie się przede wszystkim na wynikach dochodzeń empirycznych. Dopiero na ich podstawie wyprowadzono szersze uogólnienia teoretyczne. W dzisiejszym języku można to określić jako brak wszelkiego dogmatyzmu. W warunkach okresu międzywojennego mówiło się w związku z tym o podejściu liberalno-socjalistycznym, lewicy demokratycznej lub patriotycznej.

ELEMENTY SPECYFICZNE SZKOŁY POLITYKI SPOŁECZNEJ WWP

Specyficzne podejście środowiska WWP do koncepcji polityki społecznej wynikało przede wszystkim z rozwijania tej dyscypliny w ścisłej łączności z drugą podstawową dyscypliną naukową WWP, jako uczelni i ruchu społeczno-naukowego, mianowicie z pedagogiką społeczną.

W WWP działała w tej dziedzinie twórczyni polskiej szkoły pedagogiki społecznej H. Radlińska (1876—1954), która kierowała Studium (a od roku 1936 Sekcją) Pracy Społeczno-Oświatowej. Dyscyplina ta wyrastała na tym samym podłożu, co polityka społeczna, tj. badaniu upośledzenia społecznego pewnych grup ludności. Początkowo pedagogika społeczna rozumiana była głównie jako działalność praktyczna (przede wszystkim w dziedzinie społeczno-oświatowej), mająca na celu umożliwienie równego startu młodzieży oraz dostępu do oświaty dorosłym, którzy nie mieli odpowiednich możliwości w młodości. Można na tej podstawie stwierdzić, że cele i dążenia polityki i pedagogiki społecznej są wspólne w sensie przyczyniania się do postępu społecznego. Cel ten polityka społeczna urzędywistnia bardziej „od góry” (tj. od strony różnych instytucji i urzędów) oraz bardziej przez udostępnienie świadczeń finansowo-materialnych, natomiast pedagogika społeczna raczej „od dołu” (tj. przez działalność konkretnych pracowników socjalnych, profesjonalnych i dobrowolnych), za pomocą świadczeń oraz usług osobistych. Te właśnie specyficzne kierunki oddziaływania pedagogiki społecznej wykryształizowały stopniowo pewien wyraźny kierunek działalności praktycznej i badań naukowych, określony jako *praca socjalna*. Może być ona uwa-

² KiW, Warszawa 1976.

³ P. Wójcik, j.w. s. 215.

żana w równym stopniu za część pedagogiki, jak polityki społecznej, stanowiąc przedmiot wspólnego zainteresowania obydwu dyscyplin.

W ten sposób za najważniejsze dziedzictwo ideowe i jednocześnie naukowe tradycji przedwojennej WWP można uznać właśnie koncepcję pracy socjalnej i polityki społecznej tego typu, który przyznaje jej poczesne miejsce w całokształcie swych założeń teoretycznych i kierunków praktycznego działania.

Ważnym czynnikiem też wymagającym odnotowania były szerokie kontakty Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP, wypracowującego tę koncepcję, z zagranicznymi ośrodkami naukowymi; wyrażały się one we współpracy Studium m. in. z Międzynarodowym Zrzeszeniem Szkół Pracy Socjalnej.

KONTYNUACJA GŁÓWNEGO ELEMENTU SPECYFIKI WWP W OKRESIE POWOJENNYM

Podstawowe założenia w tej dziedzinie zrekapitulowane zostały na sympozjum naukowym zorganizowanym w listopadzie 1977 r. z okazji XX-lecia istnienia Towarzystwa WWP w Polsce Ludowej. Problemy, stawiane w pedagogice społecznej i jej najbardziej interesującym odgałęzieniu w postaci pracy socjalnej, rozwijał w sposób najbardziej twórczy po II wojnie światowej A. Kamiński, wychowawca licznych pokoleń harcerskich i autor legendarnej już dziś opowieści o bohaterach okupacji pt. „Kamienie na szaniec”.

W aspekcie praktycznym za najważniejszy kierunek działania TWWP w okresie obecnym może być uznane przyczynianie się do rozwoju zawodu (i dobrowolnej funkcji społecznej) pracownika socjalnego oraz samej subdyscypliny pracy socjalnej w naszych warunkach ustrojowych. Znalazło to wyraz w popieraniu powoływania coraz liczniejszych szkół pracy socjalnej (na poziomie średnim lub półwyższym). Za ukoronowanie tego procesu środowisko nasze uważa, jak wiadomo, restytucję międzywojennej Wolnej Wszechnicy — w postaci Wyższej Szkoły Pracy Socjalnej (lub Społecznej). Krokiem na tej drodze było powołanie jesienią 1978 r. Collegium WWP, przeżywającego w dalszym ciągu trudny okres swego rozruchu.

Przechodząc do odpowiedzi na pytanie: co należałoby uznać za najważniejsze osiągnięcia kierunku pracy socjalnej w aspekcie teoretyczno-ideowym, trzeba by wymienić priorytetowe kierunki i wyniki badań prowadzonych w nowym po II wojnie ogniwie działalności środowiska WWP, mianowicie OBiKON (Ośrodku Badań i Konsultacji), jak też sygnalizowane w nazwie naszego Biuletynu, noszącego wymowny tytuł „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”. Jesteśmy niewątpliwie jednym z ważniejszych ośrodków naukowych w kraju, podejmujących problemy polityki społecznej w powyższych obydwu mikrośrodkach, z tym, że w zakresie

koncepcji społecznego systemu osiedla mieszkaniowego można nawet mówić o roli wiodącej.

Dlatego za główny przedmiot zainteresowań naukowych środowiska WWP (i podstawę jego przydatności praktycznej w aktualnych warunkach polskich) można uznać temat sformułowany w postaci badania mikrośrodowiska społecznego, z uwzględnieniem zarówno pozytywnego celu odnośnych poszukiwań — w formie zwiększenia aktywności społecznej, jak też celu negatywnego (czy też profilaktycznego) — zapobiegania zjawiskom dezorganizacji i bezpośredniej patologii społecznej.

Z kolei za najważniejszą wytyczną ideowo-naukową odnośnych badań można by uznać inspirację, jaka wypływa z ostatnich wypowiedzi prof. A. Kamińskiego, przed jego śmiercią w roku 1978. Mówiąc o ideale wychowawczym, który przyświecał przez całe życie pracy prof. Kamińskiego z młodzieżą i który chciałby przekazać dzisiejszej młodzieży jako najważniejszy dorobek przeszłości, określił on go jako ideę dawania — dawania siebie innym. Nie chodzi tu o ujmowanie tego ideału w postaci jakiegoś z góry narzuconego obowiązku, lecz o dojście do takiego poziomu samorozwoju człowieka, na którym to dawanie siebie innym — społeczeństwu, rodzinie, współtowarzyszom pracy — stałoby się po prostu potrzebą.

Jest to tak ważne podejście do celów wychowania i — szerzej — całego rozwoju osobowego człowieka, a tym samym całokształtu rozwoju i postępu społecznego, że inspiruje do podjęcia dalszych uogólnień teoretycznych, idących po linii precyzowania założeń — naczelnej dla obecnego stanu osiągnięć współczesnej nauki światowej — koncepcji sposobu i jakości życia. Podstawy jednej z głównych koncepcji w tej dziedzinie łączą się, jak wiadomo, z ujęciem dwudzielnym: Mieć i Być lub trójdzielnym: Mieć — Kochać — Być. Wywodzą się one z tradycji personalistycznej filozofii, reprezentowanej przez postępowych katolickich myślicieli we Francji (Maritain, Mounier, Marcel), a dojrzałą, tzw. zoperacjonalizowaną, ujętą w pewne mierniki ilościowe, formę uzyskały w badaniach socjologów fińskich oraz prowadzonych pod egidą UNESCO.

Ujęcie A. Kamińskiego, charakterystyczne dla pedagogiki społecznej i teorii pracy socjalnej, proponowałbym rozwinąć w tym kontekście także do koncepcji dwudzielnej: Brać — Dawać lub szerzej, trójdzielnej: Brać — Wymieniać — Dawać. Wiąże się to z pewnymi fazami życia ludzkiego. Człowiek w młodości bierze od rodziny i społeczeństwa wszystko, czym dysponuje. Rozpoczynając pracę zawodową zaczyna wymieniać odpowiednie wartości — materialne i duchowe. W wieku dojrzałym, zakładając rodzinę i rozwijając różnorodną aktywność, przechodzi właśnie do najważniejszej fazy: dawania siebie: rodzinie, miejscu pracy, społeczeństwu. Rzecz w tym, aby możliwie każdy dochodził do tej fazy i aby faza ta trwała jak najdłużej. Zbliżając się do wieku emerytalnego, więk-

szość ludzi wraca do fazy wymiany, a na etapie niedoależności i choroby wieku starczego nadchodzi nieubłagane faza ponownego brania.

Kategoryzację tę należałoby traktować nie jako przeciwstawną poprzedniej, stanowiącej dotychczas główną formę precyzacji elementów sposobu i jakości życia w świecie, lecz za uzupełniającą ją w istotny sposób — jako wyraz swoistej polskiej szkoły w tym zakresie. Szkoły wypływającej tak ze szczególnych doświadczeń opisanego przez A. Kamińskiego pokolenia „Kamieni na szaniec”, jak i dorobku nurtu pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, rozwijanego w naszym środowisku „wszechnicowym”.

DRUGI KIERUNEK AKTUALNEJ SPECYFIKI WWP

Analogicznie do współpracy przedwojennego Studium Pracy Społeczno-Oświatowej z Międzynarodowym Zrzeszeniem Szkół Pracy Socjalnej i innymi szerokimi kontaktami najwybitniejszych wykładowców Wszechnicy z nauką zagraniczną — rozwijają się i utrwalają odpowiednie powiązania i kontakty w okresie obecnym.

Chronologicznie najwcześniej zajął się tematyką doświadczeń zagranicznych w dziedzinie polityki społecznej wieloletni działacz Towarzystwa, prof. J. Rosner. Jego zainteresowania z tej dziedziny znalazły odzwierciedlenie w opublikowanej w 1967 roku monografii pt. „Międzynarodowa polityka społeczna. Tendencje i rozwiązania” (KiW, z prac IGS), a w latach następnych — w ogłoszeniu szeregu przyczynków nt. polityki społecznej w Wielkiej Brytanii. Jest to o tyle ważny kierunek kontaktów z myślą zagraniczną, gdyż — jeśli tak można powiedzieć — ojczyzna polityki społecznej przeniosła się w latach międzywojennych z krajów niemieckojęzycznych, w których się narodziła w XIX wieku, właśnie na Wyspy Brytyjskie.

W drugiej kolejności trzeba tu wspomnieć o inicjatywach i pracach prof. M. Franka, wieloletniego wiceprezesa Towarzystwa. W 1975 roku zainicjował on badania zespołowe nad polityką społeczną za granicą. Ich pierwszym etapem było poświęcenie temu tematowi kolejnej dorocznej konferencji polityki społecznej UW w Płocku w tymże roku, a następnie — przystąpienie do badań wieloletnich z tego zakresu. Sam M. Frank zajmował się rozwojem polityki społecznej w kraju jej powstania, tj. RFN, koordynując przy tym wspomniane badania zespołowe. Po jego śmierci we wrześniu 1979 r., zespół badawczy wybrał na swego koordynatora prof. K. Podoskiego, działacza Towarzystwa z Gdańska, który osobiście zajmuje się doświadczeniami polityki społecznej we Francji. Już pod redakcją K. Podoskiego ukończona została faza badawcza prac zespołu, prowadzona na zlecenie SGPiS, a w roku 1981 oddano do druku w PWN obszerne dzieło zbiorowe na temat polityki społecznej w krajach kapitalistycznych rozwiniętych.

Biorę czynny udział w tych badaniach od samego ich początku, zajmując się rozwojem polityki społecznej i planowania społecznego w Stanach Zjednoczonych. Równolegle miałem satysfakcję zorganizowania w ramach OBiKON załóżka Pracowni Społecznych Doświadczeń Zagranicznych i Zagadnień Polonijnych, w ramach której rozwijamy skromną na razie wymianę wydawnictw zagranicznych oraz staramy się śledzić tamtejszy dorobek naukowy.

Wszystkie wspomniane kierunki łączności licznych przedstawicieli szkoły naukowej TWWP z nauką zagraniczną świadczą o naszej otwartej postawie na cały dorobek światowy.

TRZECI ELEMENT — INTERPRETACJA POJĘĆ LIBERALIZMU I DEMOKRACJI

Ujęcia przedwojenne i, bardziej konserwatywne, dzisiejsze, spotykane raczej już tylko w Ameryce niż w Europie, kontynuują głównie indywidualistyczny punkt widzenia w polityce społecznej — interesy izolowanej jednostki ludzkiej. Przykładem, jednym z głośniejszych w Europie zachodniej, przeobrażeń w tej dziedzinie, może być znana książka b. prezydenta V. Giscarda d'Estaing pt. „Demokracja francuska”⁴, reprezentująca punkt widzenia oświeconych kręgów mieszczaństwa oraz intelektualistów francuskich. Została w niej postawiona ważna teza, że współczesny liberalizm europejski, w stosunku do przeważającego jeszcze podejścia w Stanach Zjednoczonych, cechuje dowartościowanie interesów rodzaju ludzkiego jako całości. Chodzi tu o wagę problemu rodziny oraz utrzymanie poczucia odpowiedzialności rodzicielskiej w rozwiniętych krajach zachodnich, którym grozi widmo dezorganizacji i patologii społecznej, a w końcu wręcz i depopulacji, czyli biologicznego wymierania. Dlatego jako termin alternatywny dla tradycyjnych koncepcji liberalizmu i demokracji proponuje się coraz częściej pojęcie pluralizmu, występującego nie tylko w ideologii, lecz we wszystkich dziedzinach życia. W warunkach polskich ważnym jego wyrazem jest między innymi pluralizm światopoglądowy, któremu środowisko WWP zawsze pozostawało wierne. Dotyczy to zarówno jego składu członkowskiego, jak też adresata jego opracowań teoretycznych i koncepcji praktycznych, którego chce ono widzieć w większości społeczeństwa polskiego, będącego społeczeństwem wybitnie pluralistycznym w tej dziedzinie. Była to i jest obecna ważna, a w pewnych okresach — prawie unikalna, cecha naszego środowiska społeczno-naukowego, która może stanowić istotny element wkładu TWWP do budowy aktualnego ruchu porozumienia i odrodzenia narodowego.

Za drugi kierunek aktualnej interpretacji pojęć liberalizmu i demokracji uznać można idee samorządu i samorządności. Po-

⁴ Democratie Française, Paris 1976.

dobnie jak podmiotem pracy socjalnej powinny być jednostki ludzkie, potrzebujące i pomagające, tak w polityce społecznej dominować muszą autentyczne grupy, warstwy i klasy społeczne — również jako podmioty, a nie tylko przedmioty jej oddziaływania i troski. Szczególnie bliskie naszemu środowisku są te ustalenia projektu reformy gospodarczej, które dotyczą samorządu pracowniczego w zakładzie pracy, podobnie jak w skali osiedla mieszkaniowego ma się rozwijać autentyczny samorząd mieszkańców.

W skali pośredniej, między Centrum i mikroskalą przedsiębiorstw i osiedli, powinien z kolei rozwijać się szeroki samorząd terytorialny. Znów w tej dziedzinie zasługą licznych działaczy naszego Towarzystwa, a zwłaszcza prof. W. Niecińskiego, jest wysuwanie od wielu lat propozycji przywrócenia własności komunalnej, jako realnej podstawy samorządu na terenie miast, gmin i województw.

UWAGI KOŃCOWE

Kończąc pewnym akcentem osobistym, pragnąłbym poinformować o znajdującej się w fazie końcowej obszernej monografii, mogącej pretendować do próby zarysu części ogólnej nowoczesnej polityki społecznej⁵. Monografia ta powstała głównie w latach 1976—81, w ścisłym związku ze studiami i badaniami, prowadzonymi w ramach wym. wyżej Ośrodka Badań i Konsultacji Towarzystwa, z ambicją kontynuacji i rozwinięcia podstawowych założeń społeczno-naukowych szkoły WWP. Chodzi w niej o próbę zarysowania części ogólnej polityki społecznej dlatego, że dotychczasowe ujęcia tej dyscypliny koncentrowały się zbyt mało na poszczególnych politykach szczegółowych i odcinkowych (jak zatrudnienie i płace, ochrona zdrowia, polityka mieszkaniowa i oświata itp.). Nie dawały one tym samym dostatecznego obrazu generalnych funkcji, zadań i przedmiotu tejże nauki z jednej strony, a jej podstaw teoretycznych oraz instrumentów i środków działania z drugiej.

Cechą ujęcia, zaprezentowanego we wspomnianej monografii, jest, w drugiej kolejności, szerokie podejście porównawczo-międzynarodowe, oparte na doświadczeniach trzech krajów poza PRL (ZSRR, Stany Zjednoczone i Francja) oraz szeregu instytucji i organizacji międzynarodowych.

Trzecią cechą charakterystyczną proponowanego ujęcia jest szczególny nacisk na takie elementy nowoczesności, jak podbudowa polityki społecznej od strony, coraz powszechniej stosowanej w innych politykach (z ekonomiczną na czele) triady: Prognoza — Program — Plan, w tym

⁵ Patrz T. Przeciszewski: *Planowanie społeczne i prognozowanie (Z problemów części ogólnej nowoczesnej polityki społecznej)*. Maszynopis s. 38 + 500 w przygotowaniu do druku

wypadku właśnie prognozowania i planowania społecznego. Drugim elementem nowoczesności jest wykorzystanie dorobku światowej eksplozji badań nad nowymi miernikami i wskaźnikami socjoekonomicznymi, z koncepcjami sposobu czy też jakości życia (i pracy) — na czele.

W dalszej kolejności chodziło w tej koncepcji o sprawę podstawową, na tle szerokiego uwzględnienia aspektu pracy socjalnej, podbudowanego rozwiniętymi studiami nad polityką społeczną w Stanach Zjednoczonych, aby ujęcie to mogło zasługiwać na kontynuację najważniejszej, jak się wydaje, specyficznej cechy swoistej szkoły naukowej WWP w tej dziedzinie — łączącej się ze „stykiem” polityki społecznej z pedagogiką społeczną (jako dwiema wiodącymi dyscyplinami naukowymi środowiska TWWP).

W artykule zostały zasygnalizowane najogólniejsze cechy koncepcji polityki społecznej w ujęciu szkoły WWP oraz proponowane kierunki jej konkretyzacji w świetle własnych badań autora. Bliższe rozwinięcie poszczególnych wątków tej koncepcji nastąpiło w innych wypowiedziach autora na ten temat⁰, jak też będzie przedmiotem opracowań innych teoretyków oraz działaczy społecznych naszego Towarzystwa.

⁰ Wstępne informacje o zawartości pierwszej wersji sygnalizowanej monografii, ukończonej w roku 1980, przedstawione zostały w dwu wypowiedziach autora: a) Głos w dyskusji na konferencji naukowej PAN oraz IPiSS w Chylicach k. Warszawy w maju 1978 r. pt. Teoretyczne aspekty polityki społecznej — w relacji do tworzącego się podsystemu planowania społecznego. W pracy zbior.: Teoretyczne podstawy polityki społecznej. Wybrane zagadnienia, „Studia i Materiały” IPiSS, z. 1, Warszawa 1981 r., s. 189—197. b) Planowanie i prognozowanie społeczne. Ogólne założenia oraz tendencje empiryczne. Komunikat z badań, wypowiedź na konferencji Zakładów Ekonomiki Pracy i Polityki Społecznej, odbytej w maju 1980 r. w Ustroniu Wielkopolskim, „Studia i Materiały”, Ak. Ek. Poznań 1981 s. 73—86.

O NOWĄ KONCEPCJĘ PEDAGOGICZNEGO POSTĘPU *

II. PROBLEM INNOWATORA

1. INDYWIDUALIZM

Tradycyjna teoria pedagogicznego postępu zawierała w sobie określoną koncepcję innowacji (programu zmiany) oraz określoną koncepcję innowatora (źródła zmiany). Była to mianowicie koncepcja innowacji pedagogicznej oraz koncepcja innowatora-pedagoga. Tutaj koncentrujemy się tylko na omówieniu tej drugiej sprawy, prezentując pogląd, że w interesie współczesnego systemu oświatowego leży operowanie rozszerzonym pojęciem innowatora, które uwzględniałoby istnienie zarówno indywidualnych, jak i instytucjonalnych źródeł innowacji.

Z poprzednio omówioną ideą pedagogizmu łączy się ściśle indywidualistyczna przesłanka w koncepcji postępu. O ile jednak pedagogizm implikuje raczej określoną koncepcję innowacji (programu zmiany), o tyle idea indywidualizmu zawiera określoną koncepcję innowatora (źródła zmiany). Jak wiemy, pedagogizm przyjmuje, że stosownym i jedynym miejscem dla działalności innowacyjnej jest praktyka pedagogiczna nauczyciela. Indywidualizm idzie natomiast o krok dalej i twierdzi, że podstawową jednostką w procesie zmiany jest osobnik, indywiduum — w danym przypadku indywidualny nauczyciel. To on jest twórcą większości innowacji, jakie potrzebne są oświacie. To on może być uznany za elementarną jednostkę w procesie przyswajania różnych kategorii zmian, to on wreszcie znajduje się w centrum rozmaitych zabiegów modernizacyjnych, inicjowanych przez władze oświatowe różnych szczebli.

Rzecz jasna, nie zamierzam tu kwestionować oczywistych faktów. W zakresie tworzenia pewnych kategorii innowacji twórcza postawa i działalność nauczyciela posiadają decydujące znaczenie. Jest także oczywiste, choć trudniejsze do usprawiedliwienia, że nauczyciel i jego praca stanowią preferowany obiekt zmian i reform inicjowanych z zewnątrz. W tym miejscu chodzi jednak o sprawę innego rodzaju, a mianowicie o problem odpowiedniej definicji podmiotu zmiany i źródła innowacji.

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat oświata stała się systemem organizacyjnym o wysokim stopniu złożoności. Składają się nań liczne instytucje, powiązane więzami zależności funkcjonalnych i hierarchicznych. Uprawnia to do wniosku, że procesy zmian oraz mechanizmy innowacyjne zachodzące we współczesnym systemie oświatowym są nieco bardziej skomplikowane pod względem treści, kierunku, skali i przebiegu, niż

* Artykuł niniejszy kontynuuje rozważania zamieszczone w „Ruchu Pedagogicznym”, 1980, nr 1, s. 48—57 pod tytułem: O nową koncepcję pedagogicznego postępu. Problem innowacji.

przyjmowała to tradycyjna koncepcja pedagogicznego postępu ze swoją ideą nauczyciela jako czołowego innowatora w oświacie oraz ze swą koncepcją innowacji pedagogicznej jako głównego programu zmiany dla instytucji i praktyk edukacyjnych.

Analiza procesów innowacyjnych zachodzących w wielu złożonych systemach organizacyjnych wskazuje, że elementarną jednostką w procesie zmiany mogą być zbiorowości różnych rzędów: indywidua (np. nauczyciel), określone grupy społeczne (np. grupa ekspertów lub zespół nauczycielski w szkole), organizacje formalne (np. szkoła) czy też większe systemy zorganizowane (np. system oświatowy). W procesach innowacyjnych jednostki te mogą pełnić zarówno funkcję bierną, będąc obiektem zewnętrznych zabiegów modernizacyjnych, jak również czynną — będąc autonomicznym źródłem i odbiorcą określonych innowacji.

Przyjęcie rozszerzonej definicji jednostki zmiany jest dla dzisiejszej oświaty niezbędne zarówno ze względów teoretycznych, jak terapeutycznych. Jest bowiem rzeczą jasną, że inny mechanizm rządzi procesem twórczej aktywności nauczyciela, inny — procesem rozwiązywania problemów intelektualnych przez grupę ekspertów, inny wreszcie ma zastosowanie na gruncie bardziej złożonych struktur organizacyjnych. Jest także rzeczą oczywistą, że inne kategorie innowacji wytwarza i przyswaja indywidualny nauczyciel w toku swej pracy, innych zaś potrzebują i inne tworzą takie jednostki organizacyjne, jak szkoła, instytut naukowy lub system oświatowy.

Implikacje strategiczne tych obserwacji są wyraźne. Niestety, faktów tych nie dostrzega tradycyjna koncepcja pedagogicznego postępu. Opiera się ona na zbyt zawężonej koncepcji innowatora oraz innowacji.

Uznając indywiduum za elementarną jednostkę procesu zmiany i podstawowe źródło innowacji, tradycyjna koncepcja pedagogicznego postępu zmuszona jest np. definiować proces innowacyjny w terminach indywidualnych zachowań twórczych, a nie np. w kategoriach funkcjonowania i zmiany złożonych systemów społecznych. Podejście takie wydaje się zdecydowanie zbyt wąskie w obecnej sytuacji. W rzeczywistości, tak jak mówimy o osobnikach twórczych i ich własnościach (np. otwartość na nowe doświadczenie, umiejętność dostrzegania problemów, przychylna postawa wobec zmian, zdolność tworzenia innowacji), podobnie możemy mówić o „zespołach twórczych”, „organizacjach innowacyjnych”, „systemach adaptacyjnych” etc. Te ostatnie charakteryzują się określonym zbiorem własności (np. nowoczesny system normatywny, sprawny system informacyjny, elastyczna struktura organizacyjna, prawidłowe mechanizmy podejmowania decyzji), które uprawniają do nadania im właśnie takich określeń, jakie zarezerwowane były dotąd dla osobników twórczych. W oświacie współczesnej potrzebujemy zarówno innowatorów indywidualnych, jak instytucjonalnych.

Ta rozszerzona koncepcja innowatora prowadzi do lepszego zdefinio-

wania natury procesu innowacyjnego. Odtąd nie może on już być ujmowany wyłącznie w terminach indywidualnych zachowań. Musi on opierać się także na obserwacji funkcjonowania systemów organizacyjnych o zróżnicowanych charakterystykach i różnym poziomie zdolności przystosowawczych. Jak już bowiem zaznaczyliśmy, inaczej przebiega proces tworzenia i przyswajania innowacji przez indywidualnego nauczyciela, inaczej zaś wygląda mechanizm identyfikowania i rozwiązywania problemów przystosowawczych przez złożone struktury organizacyjne — takie np. jak szkoła lub system oświatowy. Wchodzą tu w grę podstawowe różnice dotyczące typu sytuacji problemowych, wzbudzających procesy zmiany, oraz typ rozwiązywanych problemów; chodzi tu, innymi słowy, o różnice dotyczące treści zmiany, jej skali, kierunku, przebiegu i wyników. Nie uwzględniać tego zróżnicowania w interpretacji procesu innowacyjnego — wydaje się poważnym uproszczeniem.

Przyjmując, że tylko wobec indywidualnych osobników można stosować kategorie twórczych postaw i zachowań, tradycyjna koncepcja pedagogicznego postępu wywarła w istocie wpływ zachowawczy. Z indywidualistycznych założeń wynika bowiem, że cały system oświatowy i jego instytucje składowe mogą raczej „rozвивać się”, „ulegać zmianie”, „ewoluować” niż być w stanie efektywnie i świadomie zmieniać siebie. Założenie indywidualizmu odbiera więc systemowi oświatowemu i jego instytucjom zdolność przekształcenia się w autonomiczny podmiot procesu innowacyjnego; w jednostki zdolne do samodzielnej i planowej autorekonstrukcji, stosownie do potrzeb otoczenia; w podmioty zdolne do samodzielnego identyfikowania i rozwiązywania swych problemów przystosowawczych, przez tworzenie i przyswajanie odpowiednich kategorii innowacji.

Przyznając więc tylko indywidualom atrybuty aktywnego i celowego uczestnictwa w procesach zmiany, tradycyjna teoria postępu pedagogicznego nie pozostaje w zgodzie z dzisiejszymi realiami systemu oświaty i z jego dzisiejszymi ambicjami.

2. KONSEKWENCJE INDYWIDUALISTYCZNYCH ZAŁOŻEŃ

Przejdźmy obecnie do omówienia kilku konsekwencji, do jakich prowadzi akceptacja indywidualistycznych założeń.

a) Problem ujmowania i definicji procesu innowacyjnego

Wypowiadając się o innowatorze indywidualnym lub instytucjonalnym, mówiliśmy raczej o tym, co się zmienia, niż o tym, jaki jest charakter procesu zmiany, jaka jest natura procesu innowacyjnego. Obecnie skoncentrujemy uwagę na tej drugiej kwestii.

Dobrym punktem wyjścia dla omówienia tego problemu może być obserwacja, że u podstaw tradycyjnej koncepcji pedagogicznego postępu

nie leży właściwie żadna teoria zmiany. Okoliczność ta jest właściwie bezpośrednim następstwem akceptacji indywidualistycznych założeń. Charakterystyczne, że w koncepcji tradycyjnej nie zwraca się wcale uwagi na następujące pytania: skąd bierze początek zmiana pedagogicznych praktyk? co jest racją dla jej pojawienia się? jakie sytuacje stymulują poszukiwania innowacji? po co innowacje są w ogóle potrzebne? co wyznacza ich genezę, ich treść, ich kierunek? jakie są następstwa włączenia innowacji do codziennej praktyki? dlaczego posiadanie innowacji jest w ogóle lepsze od ich braku? Pytania te dotyczą podstawowej problematyki społecznej zmiany.

Tradycyjna koncepcja pedagogiczna postępu jest koncepcją nawołującą do postępu, bez wskazania kierunku, w jakim miałby on zmierzać, a także bez wyszczególniania mierników, które mogłyby stanowić podstawę oceny dla dokonanych osiągnięć. Koncepcja ta wzywa więc do manifestowania twórczych postaw i zachowań dla nich samych; apeluje tym samym o tworzenie obojętnie jakich innowacji, jeżeli uznaje proces twórczy i jego wyniki za wartości samoistne. Nie jest ona w stanie wyjaśnić, że zachowania rutynowe i arefleksyjne są w wychowaniu czymś nagannym, że tworzenie dowolnych innowacji leży właściwie w interesie praktyki pedagogicznej, że zaangażowanie twórcze jest zawsze godne akceptacji — bez względu na jego motywy, treść, kierunek i orientację. Tradycyjna koncepcja pedagogicznego postępu nie jest w stanie pokazać racji, ze względu na które postępowanie w oświacie się dokonuje, nie jest w stanie pokazać na czym on polega i po co jest w ogóle potrzebny. Nie pokazuje ona źródeł, z jakich zmiana wyrasta, oraz następstw do których prowadzi. Niedomagania te są pochodną określonej koncepcji innowacji i innowatora.

To, że tradycyjna koncepcja pedagogicznego postępu nie zdołała wydać z siebie żadnej teorii zmiany, jest niewątpliwie wynikiem jej skoncentrowania się na indywiduum jako podstawowej jednostce procesu zmiany. W celu udowodnienia tej tezy rozpatrzmy przykładowo problem genezy zmiany. W sprawie tej otrzymujemy wyjaśnienie, że motywem skłaniającym indywidualnego nauczyciela do poszukiwania nowych rozwiązań jest np. potrzeba profesjonalnego rozwoju. Niekiedy dochodzą do tego motywy bardziej wzniosłe: pragnienie samorealizacji, chęć urzeczywistnienia twórczych ambicji, bezinteresowna potrzeba twórczości, imperatyw samodoskonalenia się.

Są to, bez wątpienia, motywy bardzo szlachetne i odgrywające istotną rolę w procesie zmiany. Jednakże nie mają one nic wspólnego z obiektywnymi racjami, uzasadniającymi potrzebę wprowadzenia zmian. Czyjaś potrzeba samorealizacji nie jest w stanie obiektywnie uzasadnić zmiany czegokolwiek. Podobnie jest z innymi motywami. Ów psychologizm i moralizm są przesłankami bardzo charakterystycznymi dla tradycyjnej koncepcji postępu.

Zapytajmy jednak, co może być czynnikiem „motywuującym” do zmiany systemu oświaty? Gdzie tkwią siły zmuszające go do inicjowania reform i przeprowadzania modernizacyjnych zabiegów? Nedorzecznoscą będzie przypisywać mu np. samorealizacyjne ambicje, choć i takie interpretacje czasem się spotyka, np. w teoriach opisujących rozwój systemu oświatowego w terminach osiągania przezeń „coraz wyższych” szczebli.

Odpowiedź jest następująca. U podstaw dynamiki wychowania w ogóle, a u podstaw procesów innowacyjnych zachodzących we współczesnych systemach oświatowych w szczególności, leży konieczność adaptacji, wymóg reagowania na zmienne warunki otoczenia. To wymóg adaptacji do coraz bardziej zmiennego i złożonego otoczenia społeczno-kulturalnego sprawia, że oświata ulega zmianie, modernizuje się i wytwarza innowacje. To wymóg adaptacji — do warunków obecnych lub możliwych — uzasadnia na gruncie obiektywnym potrzebę wprowadzenia zmian na różnych poziomach i w różnych zakresach działalności oświatowej. To mechanizm adaptacji uruchamia procesy zmiany w oświacie, to on decyduje o ich treści, kierunku i przebiegu. Ten sam mechanizm leży u podstaw planowych przedsięwzięć innowacyjnych i reformatorskich. Ich program, orientacja i przebieg nie dadzą się wytłumaczyć inaczej jak przez związek z wymogami przystosowawczymi oświaty. Adaptacja leży zarówno u źródła zmiany, jak również jest ostatecznym testem, sprawdzającym adekwatność i pomyślność realizacji innowacyjnych projektów.

Adaptacyjny wysiłek oświaty jest także szerszą płaszczyzną odniesienia dla rozmaitych przejawów nowatorstwa pedagogicznego nauczycieli. Ruch ten pozbawiony jest uchwytne go sensu, o ile traktuje się go samistnie, w izolacji, bez jakichkolwiek odniesień zewnętrznych — jako twórczość dla twórczości, postęp dla postępu, fabrykacja innowacji dla innowacji. Problemy interpretacyjne znikają natomiast w momencie, gdy wiąże się go z wysiłkiem przystosowawczym oświaty, z praktyką identyfikowania i rozwiązywania problemów adaptacyjnych przez system oświatowy i jego instytucje. Tak jak zmienność każdego społeczeństwa globalnego mieści się zawsze w ogólniejszych ramach procesu historycznego, podobnie ruch nowatorski nauczycieli stanowi organiczny składnik wysiłku adaptacyjnego współczesnej oświaty. Usytuowany w takim kontekście, nabiera dopiero uchwytne go, społecznego i pedagogicznego sensu.

Koncepcja zmiany jako adaptacji tym się m. in. różni od tradycyjnej teorii pedagogicznego postępu, że nie toleruje i nie sankcjonuje żadnych zmian. Nie uznaje każdej innowacji za zmianę na lepsze z tej tylko racji, że jest innowacją — czymś nowym. Nie usprawiedliwia więc praktyki tworzenia innowacji dla samych innowacji, bez względu na ich realną i trwałą użyteczność. Koncepcja zmiany jako adaptacji zakłada więc wybór spośród innowacji, nie zaś bezkrytyczną akceptację każdej z nich. Nie chodzi tu bynajmniej o postęp bezkierunkowy, postęp w ogóle, lecz o postęp specyficzny, zmierzający w określonym kierunku.

W konkluzji możemy stwierdzić, że koncepcja zmiany wyłania się dopiero wówczas, gdy bierzemy pod uwagę zmienność odpowiednio dużej zbiorowości (jednostki zmiany). Jest to jak w antropologii społecznej i kulturowej, gdzie dopiero w skali społeczeństwa globalnego można uchwycić rzeczywiste zjawiska zmiany, odpowiednio je zdefiniować i zrozumieć ich sens. Podobnie w oświacie. Horyzont czasowy, jakim operuje nauczyciel lub szkoła, do pewnych celów niewątpliwie przydatny jest jednak zbyt wąski dla uchwycenia istotnych procesów i zjawisk, składających się na dynamizm współczesnego systemu oświatowego. Tu tkwi wyjaśnienie, dlaczego tradycyjna teoria pedagogicznego postępu, ze swą wizją innowatora-indywiduum, nie była zdolna do sformułowania odpowiedniej teorii dla procesów zmiany i odnowy w oświacie. Możliwość taka rysuje się dopiero wówczas, gdy skoncentrujemy uwagę na jednostce zmiany o odpowiedniej wielkości i gdy rozpatrujemy jej zmienność w relacji do otoczenia dostatecznie rozległego i w dostatecznie długim przedziale czasowym.

**b) Konsekwencje w zakresie poznawania i doskonalenia
aktywności innowacyjnej w oświacie**

Dysponując koncepcją indywidualnego innowatora i pedagogicznej innowacji tradycyjna koncepcja postępu forsowała z konieczności określony sposób ich badania i ulepszania. W tym miejscu na plan pierwszy wysuwają się konsekwencje akceptacji indywidualistycznego założenia. Sprawa wygląda następująco: Tradycyjna koncepcja postępu zdolna jest w badaniach stosować tylko takie schematy poznawcze, które nadają się do opisu indywidualnych zachowań twórczych. Schematy te czerpie przeważnie z psychologii twórczości, z psychologii myślenia, rzadziej z psychologii klinicznej.

W sposób oczywisty nie nadają się one do analizy dynamiki większych i bardziej złożonych systemów społecznych. Innowator instytucjonalny (w odróżnieniu od indywidualnego) musi być opisany przy zastosowaniu pojęć i modeli teoretycznych zupełnie innych. Z pomocą przychodzą tu takie dyscypliny naukowe, jak teoria organizacji, analiza systemowa, teoria komunikacji itp.

Tak więc koncentrując uwagę na indywidualnym procesie twórczym, tradycyjna teoria pedagogicznego postępu nie interesuje się „twórczym” funkcjonowaniem złożonych struktur organizacyjnych. Obca jest jej problematyka organizacji innowacyjnych, struktur organicznych i systemów adaptatywnych, która w innych sferach społecznej praktyki zyskuje coraz większe znaczenie. W systemie oświatowym innowator instytucjonalny jest jednak równie atrakcyjnym i ważnym przedmiotem badań jak innowator indywidualny. Fakt ten musi znaleźć odzwierciedlenie w odpowiedniej teorii, opisującej dynamizm współczesnego systemu oświatowego.

Tradycyjna teoria postępu, koncentrując uwagę na indywidualnym innowatorze, pośrednio odwracała uwagę od problematyki doskonalenia adaptacyjnych sprawności całego systemu oświatowego i jego poszczególnych instytucji. Dziś dostrzegamy już jasno, że jest to teren równie nadający się do meliorystycznych zabiegów jak nowatorska aktywność indywidualnych nauczycieli.

c) Konsekwencje w zakresie stosowanych strategii zmiany

Strategie, stosowane w procesie zmiany, zależą od tego, w jaki sposób zdefiniowany zostanie obiekt zmiany. Jeżeli za elementarną jednostkę w procesie zmiany uznamy indywidualnego nauczyciela, przeważać będą w oświacie strategie zorientowane na zmianę indywidualnych osobników — ich wiedzy, postaw i zachowań. Jeżeli natomiast za jednostkę zmiany uznamy złożoną strukturę organizacyjną (np. szkołę), dominować będą w oświacie strategie zorientowane na zmianę własności i sposobów funkcjonowania całych układów instytucjonalnych. W dzisiejszej praktyce modernizacyjnej trzeba uwzględniać obydwie sposoby podejścia, gdyż są one podejściami komplementarnymi. Obiektem modernizacji są bowiem zarówno indywidua, jak i instytucje.

Niestety, te oczywiste prawdy pozostały nie zauważone przez tradycyjną koncepcję pedagogicznego postępu. Zgodnie z założeniem indywidualizmu koncepcja ta zmuszona była forsować strategie typu normatywno-reedukacyjnego, zorientowane na zmianę wiedzy, postaw i zachowań indywidualnych osobników (nauczycieli). Dzisiaj wiemy już, że nawet takie podejście jest niewykonalne bez uwzględnienia wpływu zmiennych instytucjonalnych i bez próby ich modyfikacji.

Indywidualny nauczyciel nigdy bowiem nie funkcjonuje w izolacji, nie jest osobnikiem odosobnionym. Przeciwnie, funkcjonuje on w sieci nader złożonych stosunków społecznych, podlegając oddziaływaniu ze strony różnych grup i instytucji. Szczególnie znaczące jest oddziaływanie ze strony jego profesjonalnej grupy odniesienia, a także ze strony kontekstu organizacyjnego szkoły. Wpływy te dotyczą szerokiego spectrum spraw, w tym również postaw i zachowań innowacyjnych nauczyciela.

Rozsądna strategia postępowania polega w takich przypadkach na tym, żeby wywierać raczej na nauczyciela wpływ pośredni niż bezpośredni, tzn. by dążyć do zmiany jego postaw i zachowań poprzez modyfikację własności grup oraz instytucji wywierających na niego znaczący wpływ. Podejście takie zwiększa prawdopodobieństwo uzyskania pomyślniejszych rezultatów, zwłaszcza wtedy, gdy w grę wchodzi znaczna zmiana w sferze utrwalonych przekonań i nawyków działania.

Jednakże zgodnie z indywidualistyczną ideą zwykło się mawiać, że łatwiej jest zmieniać jednostki niż grupy, i to nawet wówczas, gdy obiektem przekształceń jest materia tak delikatna jak ludzkie postawy i wartości. W związku z tym traktuje się indywiduum, nie zaś grupę lub

instytucję, jako właściwy obiekt zmian bądź też jako autonomiczny (izolowany) podmiot, zdolny do wytwarzania i przyswajania innowacji. W rzeczywistości, jak pokazują badania, zmiany i innowacje są raczej internalizowane przez grupy i instytucje jako całości niż przez izolowane jednostki. Szczególnie wyraźnie zjawisko to występuje w strukturach organizacyjnych o trwałym i zachowawczym systemie wartości.

Zaleca się więc zaczynać od prób przekształcenia systemu normatywnego grupy, a nie od bezpośredniego oddziaływania na izolowane jednostki. Strategia zorientowana na przekształcenia grup jest szczególnie uzasadniona w takich przypadkach, gdy grupa jest systemem stabilnym, o utrwalonym od dawna i zachowawczym etosie, oraz jest wszechobejmująca w swych oddziaływaniach na jednostkę. Wprowadzając zmiany do praktyki pedagogicznej, lub chcąc podnieść poziom innowacyjnej chłonności nauczycieli, warto więc pamiętać o tym, że elementarnym obiektem naszych oddziaływań jest raczej zbiorowość ludzi z jej całym systemem norm i wzorów zachowań niż indywidualny oraz izolowany nauczyciel-praktyk z jego postawą bezwarunkowej akceptacji wpływu otoczenia.

d) Konsekwencje w zakresie stymulowania, intensyfikowania oraz rozpowszechniania działalności innowacyjnej w oświacie

Polityka władz oświatowych w tym zakresie wydaje się pozostawać pod przemożnym wpływem dwóch podstawowych założeń tradycyjnej koncepcji pedagogicznego postępu. Założenie pedagogizmu skłania do stymulowania poszukiwań określonych kategorii innowacji, mianowicie pedagogicznych. Założenie indywidualizmu sprawia natomiast, że przedmiotem troski władz oświatowych jest raczej innowator indywidualny niż instytucjonalny. Wszystkie sukcesy i niepowodzenia dotychczasowej polityki wobec działalności innowacyjnej w oświacie znajdują tu swe wyjaśnienie.

3. POJĘCIE POSTĘPU

Z przedstawionych tu uwag, w większości krytycznych, wynikają konstruktywne wnioski. Sugerują one potrzebę rozpoczęcia prac nad sformułowaniem nowej teorii dla procesów innowacyjnych w oświacie. Teoria ta powinna odpowiadać dzisiejszym warunkom i sytuacji. Powinna zatem spełniać oczekiwania współczesnej — nader zróżnicowanej i złożonej — praktyki innowacyjnej w oświacie oraz uwzględniać osiągnięcia współczesnej nauki w zakresie badań nad procesami zmiany. Generalnie, teoria taka powinna być zdolna do adekwatnego ujęcia ogółu procesów i zjawisk, składających się na dynamizm współczesnego systemu oświatowego.

Rdzeniem tej nowej teorii powinny być dwie konstrukcje pojęciowe: rozszerzona koncepcja innowatora oraz rozszerzona koncepcja innowacji.

Jeżeli chodzi o konstrukcję pierwszą, to sugerowaliśmy już wielokrotnie, że istnieje potrzeba wprowadzenia rozróżnienia między innowatorem indywidualnym oraz instytucjonalnym. Dotyczy to szczególnie sytuacji w nowoczesnym, wysoce zorganizowanym systemie oświatowym, w którym elementarnymi jednostkami procesu zmiany są raczej organizacje (szkoła, system oświatowy) niż indywidualia. Fakt ten musi zostać uwzględniony w każdej teorii zmiany, która pragnie być w zgodzie z faktami. Ponadto trzeba zauważyć, że większość znaczących zabiegów innowacyjnych i reformatorskich dokonuje się dziś za sprawą działania formalnych struktur organizacyjnych. Zaś indywidualny innowator nie działa nigdy w izolacji, lecz zawsze w określonym kontekście organizacyjnym. A zatem z jakiegokolwiek punktu widzenia nie spoglądać by na procesy zmiany w oświacie, dochodzi się zawsze do potrzeby uwzględniania roli, jaką odgrywają struktury instytucjonalne w procesach zmiany i odnowy.

Z rozszerzonej koncepcji źródła innowacji (innowatora) wynika bezpośrednio nowa i szersza koncepcja samej innowacji. Jest bowiem rzeczą jasną, że innowator indywidualny i instytucjonalny są źródłami nader różnych innowacji. Np. szkoła lub system oświatowy zmuszone są fabrykować zupełnie inne kategorie innowacji (programy zmiany) niż indywidualny nauczyciel. W pierwszym wypadku o treści innowacji, jej skali, stopniu złożoności i radykalności decydują względy funkcjonowania i rozwoju złożonych systemów organizacyjnych, w drugim zaś decydują o tym potrzeby doskonalenia praktyki dydaktyczno-wychowawczej. Są to potrzeby raczej niewspółmierne. Naturalnie, potrzebne są dalsze studia analityczne nad pojęciem instytucjonalnego innowatora oraz nad jego działalnością i produktami.

INNOWACJA I INNOWATOR W SYSTEMIE OSWIATOWYM

| | | Innowator | |
|-----------|---------------|----------------------------|---|
| | | Indywidualny | Institutionalny |
| INNOWACJA | Jako czynność | Proces twórczy | Mechanizm identyfikowania i rozwiązywania problemów adaptacyjnych |
| | Jako wytwór | Innowacje — Programy zmian | Rozwiązania dla problemów adaptacyjnych — Programy zmian |

Na przykładzie innowatora instytucjonalnego widać także wyraźnie różnicę, jaka zachodzi między innowacją jako czynnością (procesem zmieniania) a innowacją jako wytworem (treścią procesu zmiany). W pierw-

szym przypadku innowacja to nic innego jak proces identyfikowania i rozwiązywania problemów przystosowawczych przez struktury organizacyjne, w drugim zaś innowacją są same rozwiązania tych problemów, czyli programy zmiany, które trzeba wprowadzić do praktyki.

Każdy z problemów, uwidoczonych w powyższej tabeli, był już przedmiotem analizy licznych publikacji. Dokładne i wszechstronne omówienie tych spraw nie jest w tym miejscu ani potrzebne, ani celowe. Było naszym zamiarem dokonanie krytycznej analizy ideowych założeń i konsekwencji praktycznych tradycyjnej koncepcji pedagogicznego postępu oraz zasugerowanie — na tej podstawie — propozycji uzdrowienia sytuacji. Cel ten został już osiągnięty.

Tytułem zakończenia dyskusji zwróćmy jeszcze uwagę na pojęcie postępu z punktu widzenia jego przydatności dla opisu i wyjaśnienia procesów i działań składających się na dynamizm współczesnego systemu oświatowego.

Gneralnie, pojęcie postępu stosowane jest w odniesieniu do specyficznej klasy przeobrażeń społecznych, a mianowicie do ukierunkowanych procesów ewolucyjnych, składających się na rozwój społeczny. Dla zmian typu ewolucyjnego charakterystyczne są następujące własności: jednolitość (jednotorowość) rozwoju, stopniowy charakter zmian oraz postępowy ich kierunek. A zatem zmiany postępowe są szczególnym przypadkiem przeobrażeń ewolucyjnych. Są to takie przypadki zmian, które wiążą się z przyrostem wartości.

Pojęcie postępu dominowało w myśli społecznej XIX wieku, gdy schematy ewolucyjne stosowane były powszechnie do objaśnienia dziejów poszczególnych społeczeństw, formacji społecznych, całych cywilizacji oraz ludzkości. Pojęcie postępu sugerowało, że ludzkość w toku swej ewolucji realizuje jakiś wyższy cel, że społeczeństwa rozwijają się od form „niższych” do „wyższych”, czyli — praktycznie rzecz biorąc — od gorszych do lepszych. Rozwój społeczeństw jest bowiem nie tylko procesem stopniowym i ukierunkowanym, lecz odbywa się tylko po linii wznoszącej się: czyli wiąże się z kolejnymi przyrostami wartości. Naturalnie, wszystkie te założenia ewolucjonizmu spotkały się z ostrą krytyką, a szczególnie założenie o nieuchronnie postępowym charakterze przemian społecznych.

O całym tym powinowactwie trzeba pamiętać, stosując dziś pojęcie postępu w odniesieniu do zmienności pedagogicznych instytucji i praktyk. Nie jest trudno dowieść, że pojęcie to stosowane jest na gruncie oświaty i wychowania w sposób mało krytyczny i zdyscyplinowany, a nawet zgoła niefrasobliwy. Dochodzi np. do tego, że w tej samej książce nazywa się postępowym proces ekstensywnego rozwoju szkolnictwa, czyli proces rozbudowy szkół i usług pedagogicznych, z drugiej zaś strony do kategorii postępu zalicza się takie innowacje, jak próby likwidowania szkół, która to tendencja pozostaje w całkowitej sprzeczności z pierwszym rozu-

mieniem postępu. Podobnie paradoksalnych przykładów można byłoby przytoczyć więcej.

Trudno jednak spodziewać się, abyśmy mogli zrezygnować w ogóle ze stosowania pojęcia postępu, nawet w obliczu niepodważalnych argumentów dowodzących jego bezużyteczności. Pozostaje więc zadowolić się mniejszym sukcesem. Jest nim zaś staranne odróżnienie trzech znaczeń pojęcia postęp.

W dziedzinie oświaty i wychowania idea postępu może bowiem mieć zastosowanie do trzech kategorii zmian:

a) W odniesieniu do „naturalnych”, ewolucyjnych, długofalowych procesów rozwoju pedagogicznych instytucji i praktyk. Mówiąc np., że oświata wieku XX jest „lepszą” od dziewiętnastowiecznej, mamy na myśli to, że jest obecnie więcej szkół, nauczycieli i uczniów; że nauka szkolna trwa coraz dłużej dla coraz większej liczby ludzi, że nauczyciele są coraz lepiej wykształceni, a szkoły coraz lepiej wyposażone. Są to — obok wielu innych — klasyczne wskaźniki osiągnięć oświatowych, będące miarami postępu, jaki dokonał się w związku z rozwojem społeczeństwa i systemu edukacyjnego.

b) Pojęcie postępu można — po drugie — odnosić do zmian jako planowych działań innowacyjnych, podejmowanych z zamiarem ulepszenia różnych aspektów działania systemu oświatowego i jego instytucji. Tutaj pojęcie postępu stosowane jest w odniesieniu do planowej praktyki odnowy (a nie do samorzutnie przebiegających procesów rozwojowych), ponadto stosowane jest w odniesieniu do zmian o charakterze jakościowym (w odróżnieniu od ilościowych aspektów ekstensywnego wzrostu oświaty). Gdy planowa praktyka zmiany zachodzi w sferze działalności pedagogicznej nauczyciela, zwykliśmy mówić wówczas o postępie pedagogicznym. Postęp pedagogiczny odnosi się więc wyłącznie do specyficznego typu innowatora i szczególnej kategorii innowacji. Wzięty w tym znaczeniu, postęp pedagogiczny nie wyczerpuje więc ogółu zjawisk, składających się na praktykę innowacyjną we współczesnym systemie oświatowym. Praktyka ta obejmuje bowiem nader różne kategorie programów zmiany i angażuje nader różne typy innowatorów.

c) Po trzecie, pojęcie postępu odnosić można do prób tworzenia rzeczywistości wychowawczej de novo, czyli do procesów i działań polegających na poszukiwaniu alternatyw dla ogółu istniejących dziś instytucji i wzorów pedagogicznego działania. W poprzednim przypadku postęp polegał na jakościowym doskonaleniu, ulepszaniu i modernizacji rzeczywistości już istniejącej. Tutaj natomiast polega on na tworzeniu czegoś całkowicie nowego, czegoś, co przedtem w ogóle nie istniało. Chodzi tu więc o tworzenie innowacji sensu stricto.

Wyszczególnione interpretacje postępu zamiast być względem siebie konkurencyjne, są w realnych sytuacjach komplementarne. Ten sam system oświaty może bowiem jednocześnie rozwijać się, podlegać moder-

nizacji oraz poszukiwać całkowicie nowych celów i dróg działania. Istota sprawy sprowadza się do proporcji między tymi trzema klasami zmian.

Dla pewnych celów wskazane jest także rozróżniać dwie koncepcje postępu — wertykalną („pionową”) oraz horyzontalną („poziomą”). Pierwsza interpretuje postęp w terminach osiągania „coraz wyższych szczebli”, druga natomiast opisuje zjawisko progresji w kategoriach „posuwania się rzeczy do przodu”. Obydwie koncepcje, jakkolwiek komplementarne, są zwyczajowo stosowane do opisu dynamiki różnych typów zbiorowości oraz odnoszone do różnych klas zmian; zawierają także inaczej brzmiące kryteria postępu.

Tak więc koncepcja wertykalna charakterystyczna jest dla wszelkich ujęć rozwojowych, ewolucyjnych. Ma ona zastosowanie do zmian większych zbiorowości ludzkich zachodzących w czasie. Szczególnie wówczas okazuje się przydatna, gdy w analizach zmiany bierze się pod uwagę dostatecznie długie odcinki czasu i gdy rozpatruje się zmienność dostatecznie dużej zbiorowości. Wówczas bowiem istnieje możliwość udowodnienia, że postęp istotnie zachodzi, tj. że społeczeństwo lub cywilizacja osiąga coraz wyższe szczeble w procesie swego rozwoju.

Koncepcja horyzontalna jest natomiast charakterystyczna dla wszelkich ujęć „ekologicznych”, tj. takich, w których proces zmiany opisuje się w terminach interakcji „system-otoczenie”. O ile w koncepcji wertykalnej opisuje się zmienność systemu izolowanego, jego — by tak rzec — samoistną, organiczną dynamikę, to w koncepcji horyzontalnej dynamika systemu stanowi wynik jego powiązań (interakcji) z otoczeniem. Sprawia to, że inaczej w obydwu przypadkach definiowane są kryteria postępu. W pierwszym przypadku są one w zasadzie określane przez cel (lub przyczynę) procesu ewolucyjnego, w drugim przez stopień wzajemnego przystosowania (funkcjonalnej zgodności) systemu i otoczenia.

Koncepcja horyzontalna, w porównaniu ze swą poprzedniczką, ma zatem zastosowanie do opisu zbiorowości społecznych o stosunkowo mniejszych rozmiarach (np. poszczególnych podsystemów społeczeństwa globalnego). Odnosi się ona także do procesów zmiany zachodzących w relatywnie krótszych odcinkach czasu. Wydaje się także, iż nadaje się ona lepiej do opisu planowych form zmiany niż koncepcja wertykalna, którą odnosimy zwykle do samorzutnie przebiegających, długotrwałych tendencji rozwojowych zachodzących w makroskali.

Zbędne dodawać, że ten sam system, np. społeczeństwo globalne, może być opisywany zarówno w terminach swego historycznego rozwoju, jak również w kategoriach swych funkcjonalnych powiązań z otoczeniem.

Na gruncie oświaty i wychowania istnieje możliwość stosowania zarówno podejścia rozwojowego (ewolucyjnego), jak systemowego (ekologicznego). W praktyce dominuje jednak wyraźnie, pod wpływem ciągle żywych XIX-wiecznych tendencji ewolucjonistycznych, podejście rozwojowe i — związana z nim — wertykalna koncepcja postępu. Podejście takie jest

niewątpliwie uzasadnione w wielu przypadkach, zwłaszcza na gruncie historii i filozofii wychowania, gdzie analizuje się zmienność instytucji i praktyk edukacyjnych w dostatecznie długich odcinkach czasu i gdzie analiza immanentna oświatowych procesów i zjawisk jest w znacznej części zrozumiała.

W warunkach współczesnych owe szerokie, ewolucyjne ujęcia muszą jednak być wzbogacone o „ekologiczny” punkt widzenia i związaną z nim horyzontalną koncepcję postępu. Przemawia za tym szereg okoliczności. Po pierwsze, nie wydaje się dziś możliwa analiza dynamiki systemu oświatowego abstrahująca od jego powiązań z szerszym kontekstem społecznym. W związku z tym wymiar „system-otoczenie” staje się dziś równie ważnym elementem opisu dynamiki systemu edukacyjnego, jak wymiar „przeszłość-teraźniejszość”. To zaś prowadzi do oparcia idei postępu na zupełnie innych podstawach światopoglądowych i teoretycznych. Miarą postępu edukacyjnego jest odtąd nie tylko osiąganie przez system oświatowy kolejnych szczebli doskonałości, lecz również — i przede wszystkim — jego postępująca funkcjonalna zgodność z interesami i potrzebami społeczeństwa globalnego.

Po drugie „ekologiczny” punkt widzenia i horyzontalna koncepcja postępu nadają się szczególnie dobrze do opisu planowych działań modernizacyjnych, które stają się powoli dominującą formą zmiany w oświacie. Jak definiować miary sukcesu dla tego rodzaju działań? Niezbyt zręcznie i poprawnie jest powiedzieć, że na skutek wprowadzenia do praktyki określonej innowacji szkoła lub system szkolny osiągnęły „wyższy” szczebel swego rozwoju. Do takich sytuacji odpowiedniejsza jest inna koncepcja intelektualna, związana z systemową interpretacją procesu zmiany i horyzontalną koncepcją postępu. Powiemy przede wszystkim, że na skutek pojawienia się określonego problemu (w zakresie powiązań systemu z otoczeniem) została wytworzona określona innowacja (program zmiany); przyswojenie owej innowacji przyczyniło się do rozwiązania sytuacji problemowej i tym samym zaistniał pewien „postęp” w stosunku do sytuacji poprzednio istniejącej.

Widzimy zatem, że zamiast o kolejnych szczeblach rozwoju mówimy tu raczej o kolejnych krokach pokonywanych w trakcie identyfikacji i rozwiązywania różnych problemów, rodzących się w toku interakcji systemu oświatowego z jego społecznym otoczeniem. Taka interpretacja postępu nadaje się szczególnie dobrze do ewaluacji programów i efektów zmian planowych, realizowanych w małej skali i zorientowanych na wywołanie efektów krótkoterminowych. Inna sprawa, że całokształt owych innowacyjnych oraz reformatorskich przedsięwzięć trzeba widzieć zawsze w perspektywie szerszych i bardziej długofalowych procesów i zjawisk, składających się na dynamikę edukacji w społeczeństwie podlegającym modernizacji. W odniesieniu do tych ogólnych tendencji rozwojowych klasyczna, wertykalna koncepcja postępu znajduje zawsze pełne zastosowanie.

GŁÓWNE WYMIARY DZIAŁANIA A AKTYWNE SPOŁECZNE UCZENIE SIĘ

Niniejszy artykuł jest próbą połączenia wypracowanej przeze mnie koncepcji teoretycznej dotyczącej głównych wymiarów i stref działania z teorią aktywnego społecznego uczenia się J. Linharta. Omawiając ją uwzględniam prace psychologów czeskich i słowackich, które mogą być przydatne przy optymalizacji procesu wychowania.

Cele wychowania można rozpatrywać w oparciu o różne założenia teoretyczne. Przyjmując subiektywistyczną koncepcję psychiki, celem wychowania są zmiany zachodzące w wewnętrznych przeżyciach jednostki, jej podświadomości lub strukturze osobowości.

Zgodnie z obiektywną koncepcją osobowości, przejawia się ona w uczestnictwie w różnych formach działania; człowiek posiada taką osobowość, jak faktycznie działa w różnych sytuacjach życiowych, jakie są jego czyny¹. Takie ujęcie osobowości wymaga dokonania analizy działania oraz określenia jego struktury.

Nawiązując do obiektywnej koncepcji osobowości, zasadniczym celem wychowania jest uzyskanie zamierzonego przez wychowawcę wpływu na działanie dzieci i młodzieży. Celem postępowania korekcyjnego realizowanego w procesie reedukacji, rewalidacji, resocjalizacji jest natomiast spowodowanie pożądaných zmian w działaniu oraz przezwycięzenie występujących w nim dewiacji.

Przyjmując powyższe podejście do problematyki wychowania, należy na wstępie określić pojęcie działania oraz zanalizować jego strukturę. Działanie różni się od zachowania się. Działanie tworzą świadomie wykonywane czynności; składnikami zachowania się są natomiast reakcje wywołane przez podniety zewnętrzne. Czynności tworzące działanie są wyznaczone przez ich cel, łączą się z wykonaniem podjętych zadań, prowadzą do osiągnięcia zamierzonego wyniku oraz powstania określonych wytworów.

Pojęcie czynności zostało dokładniej zanalizowane przez T. Tomaszewskiego (1963), A. Kossakowskiego (1973), A. N. Leontiewa (1975), J. Linharta (1976). Jak zaznacza T. Tomaszewski (1976; s. 9) omawiając podstawowe założenia teorii czynności, przedmiotem współczesnej psychologii jest „zachowanie się najwyżej zorganizowane, jakim jest zachowanie się celowe, ukierunkowane na osiągnięcie określonego stanu końcowego, który jest jego wynikiem. Tę formę zachowania się nazywamy w języku polskim czynnością, a jeśli chcemy podkreślić, że czynności człowieka mają swój przedmiot, na który są skierowane i który pod ich wpływem

¹ Koncepcja ujmująca osobowość w kategoriach uczestnictwa w działaniu jest omawiana w moim artykule: Uczestnictwo w działaniu a rozwój osobowości. *Ruch Pedagogiczny*. 1981 nr 5.

podlega zmianom, mówimy o działaniu lub o czynnościach przedmiotowych". Zdaniem omawianego autora (1963; s. 107) „to, co nas naprawdę interesuje, to ludzkie życie i ludzkie działanie. Różne procesy zachodzące u człowieka, świadome i nieświadome, automatyczne, interesują nas ze względu na ich znaczenie dla naszego życia i działalności”.

A. N. Leontiew (1977; s. 23) uważa działalność za „fundament osobowości”. W ujęciu tego autora „...realną podstawą osobowości człowieka jest ogół jego społecznych w swej istocie ustosunkowań do świata, lecz ustosunkowań, które są realizowane przez działalność człowieka, ściślej przez ogół różnorodnych form jego działalności”.

W literaturze naukowej spotykamy się z różnymi sposobami kategoryzacji działania. Analizując przejawiające się w działaniu właściwości temperamentalne J. Strelau (1969) wyróżnia aktywację i reaktywność. H. J. Eysenck (1953) za główne składniki osobowości, którym są przyporządkowane określone formy zachowania się, uważa neurotyzm oraz introwersję-ekstrawersję. Dla T. Learyego (1957) wymiarami interpersonalnego zachowania się człowieka jest wrogość-afiliacja oraz dominacja-submisja. W ujęciu M. Ziemskiej (1966) zasadniczymi formami kontaktów zachodzących między rodzicami a dzieckiem jest odrzucenie-akceptacja, unikanie-współdziałanie, nadmierne ochranianie-rozumna swoboda oraz nadmierne wymaganie-uznanie równych praw.

Analizując strukturę ludzkiego działania M. S. Kogan (1974) wyróżnia cztery kategorie czynności: przekształcanie, poznawanie, wartościowanie, kontakty społeczne. Przekształcanie występuje w różnych formach działalności zawodowej i społecznej; może również polegać na oddziaływaniu na samego siebie sprzyjającemu fizycznemu i psychicznemu rozwojowi jednostki. Poznawanie różnych rodzajów zjawisk przyczynia się do wzbogacenia posiadanej o nich wiedzy. Wartościowanie wyrażające stosunek podmiotu do przedmiotu stanowi podstawę tworzenia się ideologii oraz systemu norm moralnych.

B. Markowska i H. Szafraniec (1977) opracowując „Arkusze Zachowania się Ucznia” wyróżnili cztery zasadnicze składniki jego zachowania się: motywację do nauki szkolnej, zachowanie się aspołeczne, przyhamowanie, uspołecznienie i zainteresowania seksualne. W zakresie każdego z czterech pierwszych składników wyodrębniono 12 cech określonych mianem „cech jawnego zachowania się”. Tak na przykład uspołecznienie tworzą następujące cechy zachowania się ucznia: uczynny, towarzyski, tolerancyjny, zadowolony z pochwały, wrażliwy na przeżycia, opiekuńczy, przywiązujący się, pogodny, popularny, chętnie pracuje społecznie, poczuwa się do winy, poświęca się.

W odniesieniu do przedstawionych wyżej sposobów kategoryzacji działania nasuwają się następujące uwagi. Wyróżnione w nich kategorie dotyczą zarówno właściwości działania, jak też towarzyszących mu stanów psychicznych. Odnosi się to do wyróżnionych przez B. Markowską i H.

Szafranca niektórych kategorii zachowania się ucznia (motywacja do nauki szkolnej, zainteresowania seksualne), jak też niektórych wymienianych przez nich cech jawnego zachowania się (np. refleksyjny, niepewny siebie, wrażliwy na przeżycia, poczuwa się do winy). Wyróżnienie zbyt licznych cech prowadzi do rozbicia całokształtu działania na drobne, nie powiązane ze sobą składniki. Granice poszczególnych rodzajów czynności nie są ostre, co zaznacza się na przykład w odniesieniu do kategorii wyróżnionych przez M.S. Kogana. Przedstawione podziały nie obejmują całokształtu ludzkiego działania, lecz tylko niektóre jego formy: propozycja podziału Learyego dotyczy czynności związanych z ludzkimi kontaktami interpersonalnymi, podział M. Ziemskiej odnosi się jedynie do kontaktów zachodzących między rodzicami a dziećmi.

Analitycznemu traktowaniu działania i osobowości jako zespołu oddzielnych cech można przeciwstawić ich ujęcie całościowe. Według A. Kossakowskiego (1973; s. 15) „pod pojęciem właściwości psychicznych nie rozumiemy jakichś izolowanych cech, które wpływają na określone działania i stanowią podstawę odrębnych składników osobowości, lecz swoiste jakości działania całej osobowości, które wyznaczają sposób jej przejawiania się”. Zdaniem omawianego autora (1973; s. 13) należy „...w większym stopniu opierać się na całościowej koncepcji osobowości jako podstawie skutecznego wykonania zadań w różnych dziedzinach życia i działalności”. Takie podejście może być przydatne przy rozwiązywaniu konkretnych problemów uczenia się, działalności zawodowej, społecznej, rekreacyjnej oraz związanej z innymi formami ludzkiej aktywności.

Przy podejściu całościowym nie ograniczamy się do wyodrębnienia poszczególnych cech tworzących osobowość, lecz wyróżniamy główne atrybuty, dymansje, wymiary działania; tym terminem będę posługiwał się w niniejszym opracowaniu.

Zgodnie z koncepcją, którą zamierzam tu przedstawić, głównymi wymiarami działania są jego efektywność i konsekwencje społeczne. W dalszej części niniejszego artykułu podam ich określenie, omówię zachodzące między nimi relacje oraz wskażę na funkcję, jaką w odniesieniu do nich może spełniać metoda aktywnego społecznego uczenia się.

Przed dokładniejszym omówieniem koncepcji zakładającej istnienie wymienionych wyżej kategorii działania spróbuję uzasadnić, dlaczego zostały one uznane za podstawowe.

Głównymi formami ludzkiego działania są: uczenie się, działalność zawodowa, społeczna, naukowa, artystyczna, sportowa, rekreacyjna. Każda z nich wykazuje większą lub mniejszą efektywność oraz posiada określone konsekwencje społeczne. Zarówno efektywność działania, jak też jego konsekwencje społeczne odgrywają zasadniczą rolę przy ocenie ucznia, pracownika, członka organizacji podejmującej określone formy aktywności. Z tych względów wydaje się być uzasadnione uznanie ich

za podstawowe wymiary działania oraz uwzględnianie ich przy dokonywaniu analizy struktury osobowości.

Jednym z dwóch głównych wymiarów działania jest jego efektywność określana również mianem skuteczności. Działanie efektywne jest formą aktywności prowadzącą do osiągnięcia zamierzonego celu oraz wykonania podjętego zadania. Działanie nieefektywne jest natomiast nieskuteczne, wskutek czego jego cel nie zostaje zrealizowany, zaś podjęte zadanie nie jest wykonane.

Efektywność działania jest uzależniona od jego szczegółowych właściwości, którym są przyporządkowane określone czynności. Można do nich zaliczyć wydajność działania (duża ilość wykonanych wytworów), wysoką jakość (brak błędów w wykonaniu), dokładność, staranność, obojętność, punktualność, zdolność dokonywania innowacji i usprawnień. Osobnik wykazujący powyższe właściwości działa sprawnie, czyli jest efektywny w działaniu. O niskiej efektywności lub jej braku świadczą natomiast przeciwne właściwości: niska wydajność i jakość, niedokładność, nieobowiązkowość, niepunktualność, brak innowacji w działaniu.

W wymiarze efektywności działanie tworzy pewne continuum: na jego jednym krańcu znajduje się działanie w pełni efektywne, na drugim — nieefektywne, zaś w środku — częściowo efektywne. Skalę efektywności można odnosić do różnych form działania: uczenia się, działalności zawodowej, społecznej, rekreacyjnej.

Działanie efektywne prowadzi do powstania odpowiedniego wytworu. Może nim być bezbłędnie napisane przez ucznia wypracowanie, rysunek o dużych walorach estetycznych, umiejętnie i starannie wykonany produkt pracy. Działanie nieefektywne nie prowadzi natomiast do powstania finalnego wytworu lub też wykonany on jest niedbale i zawiera liczne błędy.

Działanie ma charakter społeczny, dokonuje się w trakcie różnych kontaktów interpersonalnych, posiada określone konsekwencje. Są one uzależnione od relacji zachodzących między działaniem jednostki a interesami i potrzebami społecznymi oraz normami postępowania akceptowanymi przez grupę, której jest ona członkiem. Uwzględniając sposób funkcjonowania jednostki w grupie oraz jego skutki dla otoczenia, można wyróżnić działanie prospołeczne, działanie społecznie obojętne oraz działanie aspołeczne².

Działanie prospołeczne tworzą formy aktywności jednostki, które są korzystne, pożyteczne dla innych osób lub grup społecznych. Łączą się one z podejmowaniem zadań pozaosobistych i przyjmują formę czynności określanych mianem allocentrycznych. Jak zaznacza J. Reykowski (1976; s. 806) dokonując ich analizy „część czynności podejmowanych przez ludzi

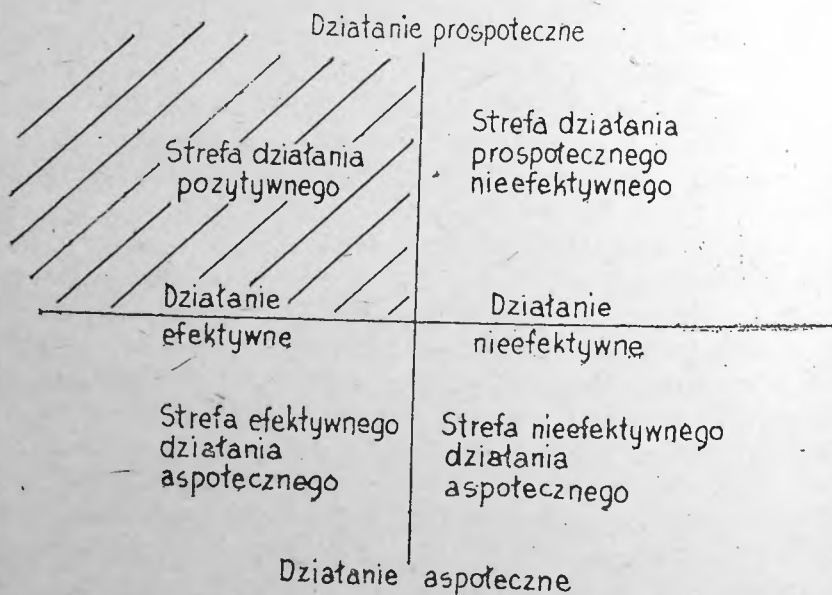
² Są one dokładnie omówione w pracy autora: *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa 1977, WSiP, s. 28—46.

jest ukierunkowana na zaspokojenie potrzeb innych osób. Wyraża się to w formie udzielania komuś pomocy, troski o drugą osobę, starania o zabezpieczenie cudzych interesów, współczucia, gotowości do poświęceń itp.". Działaniem prospołecznym są również działania socjocentryczne sprzyjające sprawnemu funkcjonowaniu różnych grup i instytucji społecznych.

Formami działania prospołecznego jest udzielanie pomocy, współdziałanie, opiekowanie się, pocieszanie, zaspokajanie cudzych potrzeb, troska o mienia społeczne, ochranianie ładu i porządku umożliwiającego efektywną naukę i pracę. Formami działania aspołecznego jest natomiast agresywne zachowanie się, unikanie uczestnictwa w realizowaniu wspólnych celów grupowych, działanie zmierzające do uzyskania korzyści osobistych powodujące równocześnie powstanie szkód i strat społecznych, działania utrudniające innym osobom uczenie się lub zakłócające normalny tok pracy.

Działanie rozpatrywane w aspekcie jego konsekwencji społecznych tworzy podobnie jak działanie analizowane w wymiarze jego efektywności ciągle continuum. Na jego krańcach znajduje się działanie prospołeczne i aspołeczne, w środku działanie społecznie obojętne.

Między głównymi wymiarami działania zachodzą różne relacje. Można je przedstawić graficznie w następujący sposób.



Rys. 1. Główne wymiary działania oraz zachodzące między nimi relacje

Uwzględniając efektywność oraz społeczne konsekwencje działania, można wyróżnić „strefę pozytywnego działania” oraz „strefy działań dewiacyjnych”.

Do strefy pozytywnego działania należą prospołeczne działania efektywne, zaś do stref działań dewiacyjnych — różne działania dewiacyjne. Bywają one również określane mianem „zaburzeń w zachowaniu się”, „nieprzystosowania społecznego”, „patologii społecznej”. Dla ujednolicenia używanej terminologii w niniejszym opracowaniu będę posługiwał się terminem: działania dewiacyjne.

Jak widać z przedstawionego wyżej schematu, wśród działań dewiacyjnych można wyróżnić ich trzy główne rodzaje, a mianowicie: efektywne działanie aspołeczne, nieefektywne działanie prospołeczne oraz nieefektywne działanie aspołeczne.

Dominujący u danego osobnika rodzaj czynności należących do określonej strefy działania wyznacza jego styl działania. Jeśli na przykład w różnych formach aktywności występują efektywne działania prospołeczne, wówczas styl działania można określić mianem efektywnego-prospołecznego. Podobnie można wyróżnić style działania dewiacyjnego.

Styl działania bywa różny w zakresie poszczególnych form aktywności podejmowanych przez danego osobnika. Tak na przykład uczeń może być nieefektywny i nastawiony aspołecznie przy wykonywaniu czynności związanych z uczeniem się, a równocześnie wykazywać wysoką efektywność oraz postawy prospołeczne w działalności sportowej. Podobnie pracownik może przejawiać efektywność w prospołecznej działalności zawodowej, natomiast działać nieefektywnie i aspołecznie w życiu rodzinnym lub towarzyskim. W opisanych wyżej sytuacjach mamy do czynienia z niejednorodnym stylem działania.

Pojęcie stylu działania może być wykorzystane przy określaniu niedostosowania społecznego. Osobnik dostosowany społecznie przejawia efektywny-prospołeczny styl działania. U jednostki niedostosowanej społecznie występują natomiast czynności, które można zakwalifikować do jednej ze stref działania dewiacyjnego.

Style działania wyznaczają role społeczne oraz wynikające z nich zadania. Rola społeczna wzorowego ucznia lub pracownika zakłada przejawianie przez nich efektywnego-prospołecznego stylu działania. Roli społecznej członka gangu lub grupy przestępczej odpowiada styl działania efektywny-aspołeczny. Z rolą społeczną ucznia — „ofermy klasowego”, który mimo „dobrych chęci” doznaje niepowodzeń szkolnych i jest przedmiotem drwin ze strony kolegów jest związany nieefektywny-prospołeczny styl działania.

Od dominującego stylu działania zależy, kim jest dany człowiek, jak go oceniamy, jaka jest jego wartość jako członka społeczeństwa. W tym ujęciu człowiek staje się „kimś” dzięki walorom swego działania związanym z jego efektywnością i konsekwencjami społecznymi. Człowiek posiadający ukształtowaną, dojrzałą osobowość działa efektywnie, a równocześnie działanie jego jest pożyteczne nie tylko dla niego samego, lecz przynosi również korzyści społeczne.

Zgodnie z przedstawioną wyżej koncepcją, podstawowymi wymiarami ludzkiego działania jest jego efektywność oraz konsekwencje społeczne. Dla wykształcenia pozytywnych właściwości działania oraz doskonalenia w nim pożądaných zmian może być wykorzystana metoda aktywnego społecznego uczenia się³. Szczegółowe omówienie jej podstaw teoretycznych, techniki stosowania oraz badań dotyczących jej skuteczności wymaga odrębnego opracowania. W niniejszym artykule ograniczę się do ogólnego scharakteryzowania metody ASU, podania o niej podstawowych informacji oraz wskazania na jej związek z przedstawioną wyżej koncepcją głównych wymiarów i stref działania.

Podstawowe założenia metody ASU zostały wypracowane przez J. Linharta. Są one dokładniej omówione w publikacjach J. Linharta (1967, 1972, 1976), J. Linharta i I. Perlaki (1975, 1978), I. Perlaki i Z. Vaška (1978).

Metoda ASU wykazuje pewne podobieństwo do techniki treningu interpersonalnego E. Berne (1966), C. L. Coopera (1971), M. Argyle (1972), metod inscenizacyjnych szkolenia personelu kierowniczego M. Boraka (1970), socjopsychologicznego treningu M. Vorwerga (1971), treningu zachowania się H. Hiebscha i M. Vorwerga (1972). Posiada ona jednak również szereg swoistych cech wynikających zarówno z tkwiących u jej podstaw założeń teoretycznych, jak też w jej dostosowaniu do warunków społecznych, w których znajduje ona zastosowanie.

Jak zaznacza J. Linhart i Z. Vašek (1978; s. 390), celem metody ASU jest „polepszenie stosunków międzyludzkich, wykorzystanie społecznych możliwości, sprawności i umiejętności, rozwój osobowości, zwiększenie kompetencji społecznych poszczególnych osób, ulepszanie działania różnych zespołów, organizacji i wreszcie całego społeczeństwa”.

Zdaniem J. Linharta (1976) tradycyjne metody uczenia się oparte na pedagogice herbartowskiej są obecnie mało skuteczne, gdyż nie sprzyjają one w wystarczającym stopniu rozwojowi uzdolnień twórczych, działań innowacyjnych, aktualizacji posiadanej wiedzy. Z tego względu zachodzi potrzeba wypracowania nowych metod uczenia się znajdujących zastosowanie w odniesieniu do różnych form ludzkiej aktywności, umożliwiających wytwarzanie się złożonych czynności i odpowiadających im form działania. Funkcję taką spełnia metoda ASU.

Zgodnie z określeniem J. Linharta i I. Perlaki (1978, s. 6) aktywne społeczne uczenie się to „celowe i zamierzone kształcenie i doskonalenie indywidualnych i społecznych uzdolnień i sprawności, tj. zwiększanie społecznych kompetencji człowieka, zwiększanie efektywności jego działania”. Jak zaznaczają omawiani autorzy (1978, s. 7—8), analizując teoretyczne podstawy omawianej metody oraz możliwości jej praktycznego

³ Przy jej dalszym omawianiu będę posługiwał się oznaczeniem symbolicznym: metoda ASU.

zastosowania, aktywne społeczne uczenie się jest „systemem kompleksowego podejścia do problemu zwiększenia efektywności społecznego działania i produkcyjnych czynności człowieka oraz zespołów ludzkich. Podejście takie umożliwia wytworzenie względnie wszechstronnego zespołu warunków skutecznego uczenia się oraz zwiększania efektywności na wszystkich podstawowych etapach działania”.

W ujęciu J. Linharta i I. Perlaki (1975) metoda ASU stanowi podstawę zwiększenia społecznych kompetencji podmiotu. Przejawiają się one w jego świadomej, efektywnej działalności ukierunkowanej na zrealizowanie określonych celów oraz wykonanie przyporządkowanych im zadań. Metodę ASU można określić mianem aktywnej. W realizowanym przy jej użyciu procesie uczenia się, uczestniczące w nim osoby biorą czynny udział przy wykonywaniu czynności występujących w stwarzanych w tym celu sytuacjach zadaniowych. Pod tym względem metoda ASU różni się od technik stosowanych w tzw. grach kierowniczych, gdzie zazwyczaj tylko ich niektórzy uczestnicy wykonują określone zadania w zainscenizowanej sytuacji, inni są natomiast jedynie biernymi obserwatorami ich działania.

Metoda ASU zakłada kompleksowo-systemowe podejście do problematyki efektywności działania oraz zwiększania jego walorów społecznych. Wymaga to dokonania uprzedniej analizy działania oraz determinujących je czynników zewnętrznych i wewnętrznych. J. Linhart i I. Perlaki (1978) wyróżniają: fazę działania, fazę zwiększania społecznych kompetencji działania oraz fazę końcową.

J. Linhart (1976) wypracował funkcjonalny model czynności stanowiący teoretyczną podstawę metody ASU. Zgodnie z tym modelem głównymi czynnikami, od których zależy efektywne wykonywanie czynności są: poprawne określenie celu działania, wytworzenie jego programu, posiadanie niezbędnych informacji o społecznych warunkach działania, wytworzenie właściwej motywacji łączącej motywę indywidualne i społeczne, systematyczne porównywanie osiągniętych wyników z celem działania.

Metoda ASU polega na wytworzeniu systemu sytuacji zadaniowych usprawniających działanie w jego różnych fazach. Są one uzupełniane wykładami i seminariami, na których przekazuje się informacje o przebiegu działania, kierujących nim prawidłowościach, determinujących je czynnikach. Przedstawiane są również modele działania efektywnego konkretnych osób oraz jest dokonywana ich analiza.

Działalność ludzka jest uzależniona od funkcjonowania struktur poznawczych wpływających na jej przebieg oraz osiągnięte w niej wyniki. J. Linhart, V. Nowak i M. Brichein (1975) określają je mianem aktywnego, działaniowego odzwierciedlenia. Tak rozumiane struktury poznawcze powstają pod wpływem oddziaływania na jednostkę podmiot i sytuacji środowiskowych pochodzących ze świata zewnętrznego, a równocześnie są stymulatorem dokonywanych w nim zmian.

Regulacyjna funkcja struktur poznawczych jest wykorzystywana przy posługiwaniu się metodą ASU. Przy jej stosowaniu struktury poznawcze są kształcone i doskonalone w ten sposób, aby bardziej prawidłowo odzwierciedlały one przebieg działania oraz determinujące go czynniki, od których są uzależnione jego wyniki.

Metoda ASU może być przydatna przy podwyższaniu efektywności uczenia się, wykonywaniu czynności zawodowych, zwiększeniu efektywności kierowania i zarządzania, optymalizacji różnych form stosunków międzyludzkich.

Zastosowaniu metody ASU dla zwiększenia efektywności uczenia się, efektywności oddziaływań wychowawczych nauczyciela, efektywności pracy organizacji dziecięcych i młodzieżowych omawia szerzej Z. Vašek (1978) oraz J. Sedlak, I. Klenowa i V. Kubinsky (1978), zaś w odniesieniu do działalności produkcyjnej — I. Perlaki (1975).

Jak zaznacza I. Perlaki i Z. Vašek (1978), istnieją ponadto możliwości zastosowania metody ASU w psychoterapii. Można nią posłużyć się również w różnych formach pracy korekcyjnej, w resocjalizacji i rewalidacji. Metodę ASU można zastosować zarówno w procesie optymalizacji rozwoju społecznego dzieci i młodzieży, jak też w postępowaniu resocjalizacyjnym podejmowanym w odniesieniu do osobników niedostosowanych społecznie. Zagadnienia te wymagają odrębnego opracowania.

Przedstawiona w niniejszym artykule koncepcja wymiarów i stref działania może być przydatna przy posługiwaniu się metodą ASU. Dany rodzaj czynności należy zakwalifikować do odpowiedniej strefy działania. Tak na przykład czynności podejmowane przez ucznia w procesie uczenia się tworzą działalność prospołeczną-efektywną lub prospołeczną-nieefektywną. Działalność podejmowana przez grupę nieletnich przestępców jest nieraz efektywna, a przy tym aspołeczna, zaś w razie jej wykrycia staje się ona aspołeczna-nieefektywna.

Diagnoza efektywności działania opiera się na jego bezpośredniej obserwacji, analizie uzyskanych w nim wyników lub wytworów, ocenach dokonywanych przez osoby kompetentne. Na podstawie tych danych określamy efektywność uczenia się ucznia, efektywność czynności zawodowych, efektywność działania sportowca.

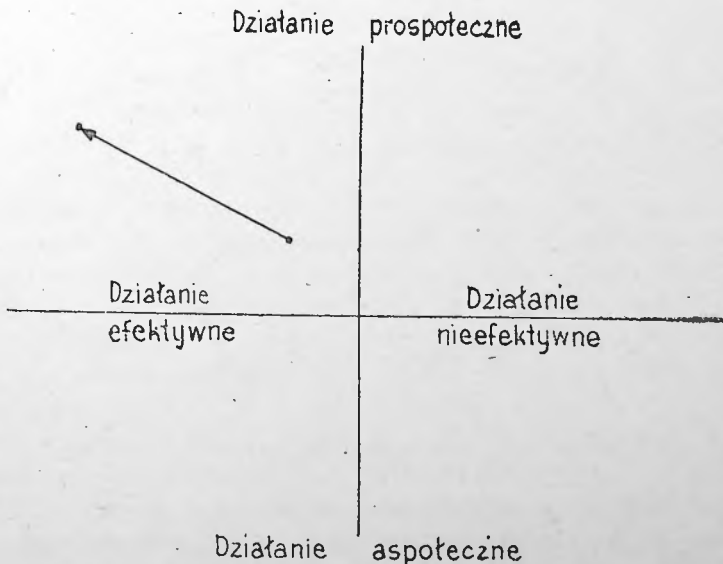
Przy diagnozie społecznych konsekwencji działania opieramy się na obserwacjach różnych form kontaktów interpersonalnych danego osobnika. Podobną funkcję mogą spełniać informacje uzyskane za pomocą wywiadu lub za pomocą skonstruowanych w tym celu skal ocen i technik socjometrycznych.

Diagnoza efektywności i społecznych konsekwencji działania może mieć formę ocen jakościowych (np. „uczeń X wykazuje wysoką efektywność uczenia się”, „pracownik Y bezbłędnie wykonuje swe czynności zawodowe”, „w kontaktach z kolegami Z przejawia skłonność do konfliktów”). W miarę możliwości należy również dokonywać ilościowego okreś-

lenia efektywności i konsekwencji społecznych danego rodzaju czynności oraz odpowiadającej im formy działania w połączeniu z jej pomiarem (np. „średnia ocen szkolnych uzyskanych przez X wynosi „n”, „Y” wykonał 107% planowanych wytworów, zaś wskaźnik wytworów wadliwie wykonanych nie przekracza 0,5%”, „poziom negatywności Z mierzony za pomocą kwestionariusza wynosi n”, „szkody społeczne spowodowane brakiem kompetencji zawodowych spowodowane przez W można ocenić na kwotę n-złoty”).

Po dokonaniu diagnozy danej formy działania należy zanalizować strukturę tworzących ją czynności. Jest ona różna w czynnościach należących do strefy pozytywnego działania oraz do stref działania dewiacyjnego. Uwzględniając strukturę czynności przyjmowaną przez J. Linharta (1976) należy ustalić, jaki jest cel działania oraz jego program, czy dany osobnik posiada niezbędne informacje o warunkach podejmowanego działania, jaka jest jego motywacja, jak przebiega jego wykonanie oraz jakie są jego wyniki.

Analiza ta jest niezbędna dla zapewnienia optymalizacji działania. Występujące w nim dewiacje mogą być spowodowane wpływem różnych czynników psychospołecznych wpływających na wykonywane czynności. Tak na przykład przyczyną niskiej efektywności uczenia się może być brak jego właściwego programu, brak motywacji, nieprawidłowy przebieg tworzących je czynności. W odniesieniu do działania aspołecznego jego



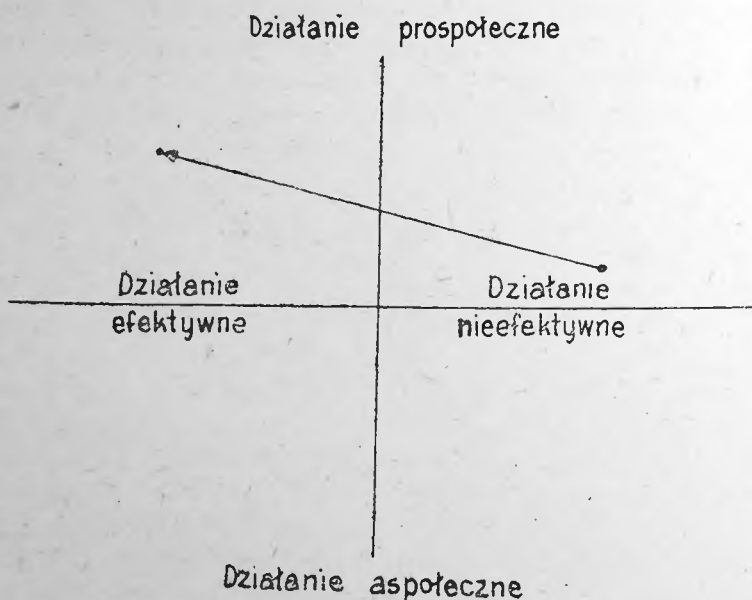
Rys. 2. Wzrost efektywności i społecznych walorów działania.

przyczyn można szukać w nieprawidłowo ukształtowanych celach, niewłaściwie ukierunkowanej motywacji, ujemnym wpływie modeli zachowania się.

Znając strukturę czynności tworzących działanie można je kształcić oraz nimi kierować posługując się przy tym metodą ASU. Może ona przyczyniać się do zwiększenia efektywności i walorów społecznych działania należącego do strefy pozytywnego działania. Sytuację taką przedstawia poniższy model.

Z sytuacją taką mamy do czynienia u ucznia osiągającego oceny dostateczne, którego działanie jest mało efektywne, choć zasługuje ono w zasadzie na pozytywną ocenę. W wyniku oddziaływania usprawniającego jego proces uczenia się, zaczyna on uzyskiwać również oceny dobre i bardzo dobre, dzięki czemu zwiększają się również społeczne walory jego działania.

Metoda ASU może być zastosowana w postępowaniu reedukacyjnym i rewalidacyjnym. Zachodzące wtedy zmiany w działaniu można przedstawić graficznie w następujący sposób.

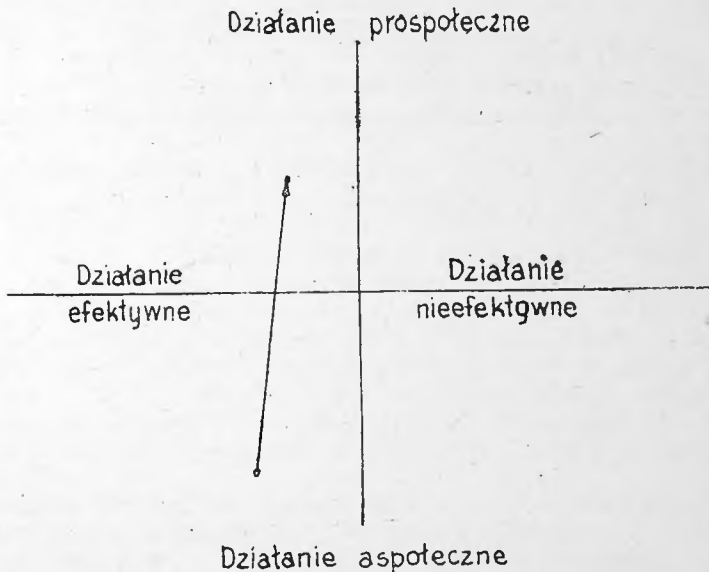


Rys. 3. Model postępowania reedukacyjnego i rewalidacyjnego.

Postępowanie reedukacyjne podejmujemy na przykład w odniesieniu do ucznia, który w wyniku długotrwałej choroby oraz powstałych w związku z tym braków w wiadomościach i umiejętnościach nie uzyskuje pozytywnych wyników w uczeniu się. W rezultacie podjętego postępowania reedukacyjnego polepszają się jego osiągnięcia szkolne.

Z podobną sytuacją mamy do czynienia u osobnika, który wskutek doznanego inwalidztwa wykonuje w sposób nieefektywny swe czynności zawodowe. W rezultacie postępowania rewalidacyjnego powodującego podwyższanie się sprawności jego działania, zwiększają się również walory społeczne wykonywanych przezeń czynności.

W postępowaniu resocjalizacyjnym metoda ASU może być przydatna przy korekcji społecznego zachowania się. Zachodzące w nim wtedy zmiany przedstawia poniższy model.



Rys. 4. Model postępowania resocjalizacyjnego.

Z ukazaną wyżej sytuacją mamy do czynienia u osobnika popełniającego kradzieże lub podejmującego inne formy szkodliwego społecznie działania. Pod wpływem postępowania resocjalizacyjnego w jego zachowaniu się zachodzą pozytywne zmiany: przestępcze, aspołeczne działanie efektywne zmienia się w prospołeczne działanie efektywne przyjmujące na przykład formę sukcesów uzyskiwanych w działalności zawodowej lub sportowej.

Metoda ASU może być przydatna przy dokonywaniu omówionych wyżej zmian w strukturze działania. Sposób jej wykorzystania powinien być dostosowany do wyróżnionych wyżej sytuacji, w których zamierzamy posługiwać się nią. Zarówno analiza czynności, jak też oparta na niej technika oddziaływania przebiega odmiennie, gdy celem jej jest zwiększenie efektywności działania, niż gdy zachodzi potrzeba jego modyfikacji przez zmianę struktury czynności, jak ma to miejsce w przypadku

postępowania reedukacyjnego, rewalidacyjnego lub resocjalizacyjnego. W tych różnych sytuacjach metoda ASU wymaga uszczegółowienia oraz dostosowania jej do specyficznych właściwości różnych form oddziaływania wychowawczego oraz postępowania korekcyjnego.

BIBLIOGRAFIA

- ARGYLE M.: The psychology of interpersonal behavior. London 1972, Cox and Wyman.
- BERNE E.: The structure and dynamics of organization and groups. New York 1966, Grove Press Inc.
- BORAK M.: Moderne metody výchovy vedučích. Bratislava 1970, Obzor.
- COOPER C. L.: Theories of group processes. London—New York—Sydney—Toronto 1971, J. Wiley.
- EYSENCK H. J.: The structure of human personality. New York 1953, J. Wiley.
- HIEBSCH H., VORWERAG M.: Verhaltentraining. Berlin 1972, Deutsche Verlag der Wissenschaften.
- KHOL J.: Človek v systému řízení. Praha 1975, Svoboda.
- KOGAN M. S.: Czelowieczeskaja dejatelnost. Moskwa 1974, Izdat. Pedag. Liter.
- KOSSAKOWSKI A.: Theoretische Voraussetzungen und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung der eigenständigen Handlungsregulation. (W): Kossakowski A., Etrich K. U.: Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung der eigenständigen Handlungsregulation. Berlin 1973, VEB.
- KUZMIN E. S., WOLKOW I. P., SWENCICKIJ A. L.: Socjalna psychologia i socjalnoje planirovanije. Leningrad 1973, Izdatelstwo Leningradskowo Universtiteta.
- LEARY T.: Interpersonal diagnosis of personality. New York 1957, Ronald.
- LEONTIEW A. N.: Działalność a osobowość. (W): Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1977, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- LEONTIEW A. N.: Dejatelnost, soznanije i licznost. Moskwa 1975.
- LINHART J.: Činnost a poznávání. Praha 1976, Academia.
- LINHART J.: Činnost a základní mechanismy její regulace. Československa Psychologie. 1976, nr 5.
- LINHART J.: Proces i struktura učenia się człowieka. Warszawa 1972, PWN.
- LINHART J.: Psychologie učení. Praha 1967, Stat. Pedag. Nakład.
- LINHART J., NOVAK V., BRICHČIN M.: Vztah kategorie odrazu a kategorie činnosti v psychologii. Československa Psychologie. 1975, nr 19.
- LINHART J., PERLAKI I.: Model aktivního sociálního učení. Československa Psychologie. 1975, nr 3.
- LINHART J., PERLAKI I.: Teoretická východiska aktivního sociálního učení. Sborník z 3 pražské konference psychologie lidského učení a vyvoje. Brno 1978, Universita J. E. Purkyne.
- LINHART J., VAŠEK Z.: Nove psychologické metody v ideove výchove socialistického člověka. Československa Psychologie. 1978, nr 5.
- MARKOWSKA B., SZAFRANIEC H.: Arkusz Zachowania się Ucznia. (W): Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym. Warszawa 1977, PWN.
- PERLAKI I.: Zvyšovanie socioeconomickej efektivity pracovných skupin. Československa Psychologie. 1975, nr 3.

- PERLAKI J., VASEK Z.: K nektorym možnostiam vyuzitiija aktivneho socialneho učenia. Psychologie v Ekonomické Praxi. 1978, nr 3—4.
- REYKOWSKI J.: (W): Osobowość. (W): Psychologia; pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1976, PWN.
- SEDLAK J., KLENOVA I., KUBINSKY V.: Některe možnosti aplikace metodiky aktivního sociálního učení ve školství. Sborník z 3 pražské konference psychologie lidského učení a vývoje. Brno 1978, Universita J. E. Purkyne.
- SKORNY Z.: Proces socializacji dzieci i młodzieży. Warszawa 1977, WSiP.
- SKORNY Z.: Uczestnictwo w działaniu a rozwój osobowości. Ruch Pedagogiczny, 1981, nr 5.
- STRELAU J.: Temperament i typ układu nerwowego. Warszawa 1969, PWN.
- TOMASZEWSKI T.: Człowiek i otoczenie. (W): Psychologia; pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1976, PWN.
- TOMASZEWSKI T.: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, PWN.
- VAŠEK Z.: Některe možnosti aplikace metodiky aktivního sociálního učení ve školství. Sborník z 3 pražské konference psychologie lidského učení a vývoje. Brno 1978, Universita J. E. Purkyne.
- VORWERG M. (red.): Soziopsychologisches Training. Jena 1971, Friedrich Schiller - Universität.
- ZIEMSKA M.: Postawy rodzicielskie. Warszawa 1969, Wiedza Powszechna.

METODOLOGICZNE PROBLEMY BADAŃ NAD MODERNIZACJĄ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Złożony charakter zawodu nauczycielskiego, jego podobieństwo do zawodu lekarza, trudność w jednoznacznym określeniu uwarunkowań efektów pracy pedagogicznej są źródłem koncentrowania się badań pedeutologicznych nad osobowością nauczyciela i jej cechami. W stosunku wychowawczym między nauczycielami i uczniami na plan pierwszy wysuwają się cechy osobowości nauczyciela jako czynniki determinujące rezultaty wpływu wychowawczego. Badania teoretyczne i empiryczne prowadzone przez pedagogów i psychologów nad nauczycielami doprowadziły do wyodrębnienia tych ważniejszych cech ich osobowości, które mają wpływ na rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej.

Ten kierunek poszukiwań w polskiej pedeutologii zapoczątkował J. Wł. Dawid swoją słynną rozprawą „O duszy nauczycielstwa” opublikowaną jeszcze przed pierwszą wojną światową na łamach „Ruchu Pedagogicznego”. W tym kierunku szły również między innymi rozprawy Stefana Baileya, Mieczysława Kreutza, Wincentego Okonia, Marii Grzegorzewskiej.¹

Obok poszukiwań teoretycznych rozwinął się nurt badań empirycznych zmierzających do wyodrębnienia na drodze obserwacji uczestniczącej, badań kwestionariuszowych, a nawet badań eksperymentalnych cech osobowości wpływających na skuteczność pracy pedagogicznej. W rezultacie tych badań wykazano skomplikowane uwarunkowania skuteczności pracy zawodowej nauczyciela. Szczególnie ważnym ich efektem jest wykazanie, że o sukcesie pedagogicznym decydują nie tylko cechy osobowości, które można by określić jako elementy składające się na „talent pedagogiczny”, lecz także wiedza i umiejętności ukształtowane w toku przygotowania oraz doskonalenia zawodowego. Z tego punktu widzenia warto wymienić między innymi prace badawcze przeprowadzone przez S. Dobrowolskiego, J. Rutkowiak, S. Kaczmarka.²

Pedeutolodzy koncentrują swoje badania na cechach osobowości nauczycieli oraz wyodrębnieniu tych, które determinują powodzenie w pracy pedagogicznej, bądź tych, które są pożądane z punktu widzenia realizacji przez placówki oświatowo-wychowawcze ich funkcji. Na tej podstawie wysuwają pod adresem systemu przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli bądź pod adresem systemu doskonalenia zawodowego postulaty w sprawie kształtowania właśnie określonych cech osobowości.

Stąd też we wnioskach wielu rozpraw poświęconych cechom osobowości nauczycieli brakuje konkretnych sformułowań odnoszących się do oce-

¹ por. W. Okoń (red.) — Osobowość nauczyciela. Warszawa 1962.

² por. Materiały na konferencję na temat: „Metodologia badań nad zawodem nauczyciela”. IKN Warszawa 1976.

ny istniejących planów i programów studiów bądź programów doskonalenia zawodowego i uwag o kierunkach modernizacji tych planów i programów. Częściej natomiast te uwagi można spotkać w rozprawach referujących wyniki badań nad działalnością zawodową nauczycieli. Warto może przy okazji wspomnieć o bardzo interesujących wynikach badań eksperymentalnych przeprowadzonych przez Józefę Chmielewską³ nad wpływem stylu kierowania pracą nauczyciela na lekcjach na efekty dydaktyczne. Okazuje się, że style kierowania (a więc określony zespół cech osobowości przejawiających się w tych stylach) bardzo trudno poddają się zmianom. Być może również wiele cech osobowości, o których piszą pedeutolodzy, będzie trudno ukształtować w procesie przygotowania, jeżeli będą one wymagały zasadniczych zmian w całej strukturze osobowości przyszłego nauczyciela.

W ostatnich latach, zwłaszcza w rezultacie badań empirycznych nad zawodowym funkcjonowaniem nauczycieli, przeważa pogląd, że o efektach pedagogicznych decydują systemy regulujące działalność zawodową, na które wpływ mają: zdobyta wiedza i umiejętności zawodowe.

Zgodnie z psychologiczną koncepcją poznawczą człowieka, tym systemem są struktury poznawcze, a więc: system wiadomości, programy działań (systemy umiejętności rozwiązywania zadań nauczycielskich), systemy wartości (w tym przypadku wartości pedagogicznych), systemy oczekiwań (w przypadku zawodu — systemy oczekiwań zawodowych) i plany życiowe. Strukturę poznawczą kształtują zdobywane przez jednostkę informacje, natomiast funkcjonowanie tejże struktury poznawczej przejawia się przede wszystkim w rozwiązywaniu zadań! Można zatem badać wartość określonego systemu kształcenia zawodowego nauczycieli badając przygotowanie absolwentów do rozwiązywania zadań zawodowych. Na tym gruncie wyłania się nowy kierunek badań pedeutologicznych, których wyniki umożliwiają dokładniejszą ocenę wartości określonego systemu kształcenia nauczycieli, aniżeli badania nad cechami ich osobowości. Badania nad czynnościami nauczyciela przeprowadzone zostały w 1972 roku przez J. Poplucza⁴.

W ramach poprzedniego problemu węzłowego opracowany został pod moim kierunkiem temat: „Funkcjonowanie w zawodzie absolwentów 4 lub 4,5-letnich studiów dziennych” oparty na sondażu diagnostycznym przeprowadzonym za pomocą testów oraz kwestionariuszy. Układem odniesienia dla wyników badań testowych przeprowadzonych wśród absolwentów był tzw. model empiryczny nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, ukształtowany w oparciu o wyniki badań tym samym testem uzyskane od bardzo dobrych nauczycieli z długoletnim stażem pracy.

³ Józefa Chmielewska — „Kształtowanie aktywnych postaw społecznych u uczniów”. Ruch Pedagogiczny nr 4/1980.

⁴ J. Poplucz — Badania struktury czynności nauczycielskich. Kwartalnik Pedagogiczny 1972 nr 4.

Testy obejmujące 10 wybranych zadań nauczycielskich koncentrujących się wokół zagadnień dydaktycznych oraz kwestionariusze adresowane do absolwentów i dyrektorów szkół oraz wizytatorów pozwoliły ocenić obecny model studiów przede wszystkim z punktu widzenia przygotowania do realizacji podstawowych, aktualnych zadań nauczycielskich.

Dane te jednak nie wystarczają dla odpowiedzi na pytanie podstawowe w dobie obecnej reformy kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych, a mianowicie, w jakim kierunku ją przeprowadzać, aby przygotować kandydatów do zawodu nauczycielskiego tak, by potrafili rozwiązywać zadania występujące już dzisiaj, a jednocześnie i te, które będą dominować w toku dokonującej się reformy kształcenia ogólnego i reformy pracy wychowawczej szkoły ogólnokształcącej.

Dane z badań nad tematem: „Funkcjonowanie w zawodzie nauczycielskim absolwentów 4 i 4,5-letnich studiów dziennych” ukazują przede wszystkim zakresy przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli, które wpływają korzystnie na ich zawodowe funkcjonowanie. (Dokładniejsze dane znajdują się w sprawozdaniu z tych badań zamieszczonym w Ruchu Pedagogicznym 1981 nr 3). Nie ukazują jednakże, jak dotychczasowi absolwenci i to zarówno studiów dziennych, jak i studiów dla pracujących, przygotowani są do rozwiązywania zadań nauczycielskich wyrastających na tle reformy szkolnictwa, a zwłaszcza przeprowadzonych reform programowych, nasilania i modernizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych szkoły, jej współdziałania ze środowiskiem lokalnym.

Można założyć, że to przygotowanie będzie bardzo zróżnicowane, lepiej będzie się przedstawiać w dziedzinie zadań dydaktycznych, słabiej w sferze zadań wychowawczych. Można się również spodziewać, że te nierównomierności będą przedstawiać się podobnie zarówno wśród absolwentów studiów dziennych, jak i studiów zaocznego.

Swoistą kontynuacją zakończonych badań, o których wyżej wspominałem, jest koordynowana przeze mnie grupa tematyczna IX, a zatytułowana: „Modernizacja kształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących oraz przedszkoli i klas początkowych w świetle wyników badań nad ich zawodowym funkcjonowaniem i tendencjami reform szkolnych”. Ta grupa tematyczna jest realizowana w ramach problemu węzłowego 11.4 „Modernizacja systemu oświaty”. Funkcjonowanie zawodowe wymienionych wyżej grup nauczycieli będzie badane za pomocą układów zadań psychologicznych, ogólnopedagogicznych i metodycznych. Doświadczenia uzyskane w wyniku realizacji wyżej wymienionego tematu: „Funkcjonowanie absolwentów 4 i 4,5-letnich studiów dziennych” wykazują, że rozwiązania tych zadań dostarczają informacji o efektywności studiów w dziedzinie przygotowania zawodowego, zwłaszcza, że uzyskane wyniki były porównywane z wynikami rozwiązań tych samych układów przez bardzo dobrych nauczycieli. Te ostatnie wyniki stanowiły tzw. model empiryczny.

W obecnie rozpoczętych badaniach empirycznych, które mają służyć jako podstawa dla określenia kierunków modernizacji obecnego systemu kształcenia nauczycieli, nie można posługiwać się jedynie modelem empirycznym, jako że przygotowanie zawodowe powinno przygotowywać absolwentów do zadań aktualnych oraz perspektywicznych.

Aby opracować wyżej wymieniony model, należy wziąć pod uwagę następujące rodzaje zadań nauczycielskich, które są aktualne i perspektywiczne oraz decydują o jakości pracy nauczyciela:

- a) zadania rozwijające samodzielność uczniów
- b) zadania pobudzające ich aktywność poznawczą i praktyczną
- c) zadania rozwijające systemy wartości, a zwłaszcza wartości moralno-społecznych oraz światopoglądowych
- d) zadania stwarzające szansę pełnego wykorzystania ich możliwości psychicznych
- e) zadania rozwijające zainteresowania
- f) zadania zapewniające współudział w pracy pedagogicznej środowiska
- g) zadania związane z usuwaniem mikrodefektów
- h) zadania związane z formułowaniem planów życiowych i zawodowych uczniów.

Blżej przedstawiłem metodologiczne podstawy takiego podejścia do opracowania modernizacji kształcenia nauczycieli w artykule: „Badania zadań i czynności zawodowych nauczycieli jako podstawa dla modernizacji ich kształcenia i doskonalenia”.⁵

Przygotowanie nauczycieli do rozwiązywania tych zadań może być badane nie tylko za pomocą testów dydaktycznych o charakterze sytuacyjnym. Ważne będą również:

- a) opinie badanych o przygotowaniu do ich rozwiązywania oraz ocena z tego punktu widzenia studiów i zorganizowanych form doskonalenia zawodowego
- b) opinie bezpośrednich zwierzchników o przygotowaniu badanych nauczycieli do rozwiązywania tych zadań.

O przygotowaniu badanych nauczycieli do rozwiązywania wyżej zaprojektowanych zadań świadczy nie tylko sama umiejętność rozwiązywania, lecz również system preferencyjny. W praktyce nauczycielskiej istnieje przecież możliwość wyboru przez nauczycieli tych lub innych zadań. Zbadanie systemu preferencyjnego może dać odpowiedź na bardzo ważne z punktu widzenia kształcenia zawodowego pytanie, a mianowicie, jakie są dominujące tendencje, jeżeli chodzi o wybór badanych nauczycieli, i jakie są w związku z tym potrzebne ewentualne modernizacje w systemie kształcenia w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych.

⁵ Ruch Pedagogiczny 1981 nr 4.

W badaniach zostaną zastosowane:

1. Testy składające się z wybranych zadań nauczycielskich; psychologiczno-pedagogicznych i metodyczno-przedmiotowych, ich liczebność w godzinach około 40 (po 20 dla każdej grupy)

2. Testy badające system preferencji zadań

3. Kwestionariusz adresowany do badanych nauczycieli obejmujący pytania o samoocenę przygotowania do rozwiązywania zadań nauczycielskich oraz o rolę uczelni i zorganizowanego systemu doskonalenia w przygotowaniu zawodowym

4. Kwestionariusz adresowany do dyrektorów szkół, oceniający przygotowanie nauczycieli do rozwiązywania zadań zawodowych.

Wyniki tych badań zostaną opracowane ze strony statystycznej w sposób jednolity, aby móc porównać wyniki uzyskane przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących oraz nauczycieli klas początkowych i przedszkoli.

Dla uzyskania podstawowych ujednoczeń w statystycznym opracowaniu wyników badań we wszystkich raportach będą ukazane:

a) tendencje w rozwiązywaniu zadań nauczycielskich

b) tendencje w rozumieniu ich znaczenia pedagogicznego

c) dominujące preferencje zadań nauczycielskich

d) dominujące tendencje w ocenie i samoocenie przygotowania do rozwiązywania zadań nauczycielskich przez uczelnie oraz przez zorganizowane formy doskonalenia zawodowego.

Oprócz tych tendencji można również wyodrębnić podstawowe relacje między:

a) preferencjami a rodzajami rozwiązań zadań nauczycielskich,

b) samooceną przygotowania a preferencjami i rodzajami rozwiązań zadań testowych,

c) między miejscem pracy a preferencjami zadań, samooceną przygotowania oraz rodzajem rozwiązań poszczególnych grup zadań nauczycielskich.

Proponuję, aby rozszerzyć liczbę tych relacji badając również zależności między rodzajem ukończonych studiów a wyżej wymienionymi tendencjami oraz relacjami.

Te opracowania statystyczne sporządzone w sposób jednolity dla wszystkich specjalności nauczycielskich będą podstawą dla określania w raportach szczegółowych proponowanych modernizacji w kształceniu nauczycieli w szkołach wyższych.

Projektujemy badaniami objąć nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących po ukończonych studiach wyższych (4 i 4,5-letnich) dziennych i studiach dla pracujących:

a) zatrudnionych w szkołach podstawowych

— w miastach

- w zbiorczych szkołach gminnych (w przypadku nauczycieli klas początkowych proponuje się wyodrębnić grupę zatrudnioną w szkołach filialnych, nauczycieli przedszkoli w przedszkolach miejskich i wiejskich)
- zatrudnionych w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych.

Badania nad kierunkami modernizacji kształcenia nauczycieli nie będą podejmować kwestii całej struktury zadań i czynności nauczycielskich, lecz przede wszystkim te, które decydują o przygotowaniu nauczycieli do rozwiązywania wiodących zadań aktualnych i perspektywicznych.

Tocząca się obecnie dyskusja nad kształceniem nauczycieli w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych wykazała, że dotychczasowe badania pedeutologiczne nie dostarczyły informacji o zadaniach nauczycielskich i ich strukturach na tyle szczegółowo, aby można było uczynić ją podstawą dla oceny tych programów studiów i tych części ich planów, które decydują o przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego i to zarówno o poziomie, jak i o zakresie tego przygotowania.

Dotychczasowe badania nad zawodem nauczyciela szkół ogólnokształcących doprowadziły tylko do opracowań, które można zgrupować wokół:

a) modeli zawodu nauczycielskiego ukazwanego poprzez role społeczno-zawodowe. Modele te, w większości o charakterze teoretycznym, nie ukazują struktury i hierarchii ról nauczycielskich

b) modeli opartych na cechach osobowości nauczycieli. Te modele eksponują elementy wartości u nauczycieli, zwłaszcza tych, które wpływają na skuteczność oddziaływań interpersonalnych.

Oba rodzaje modeli odegrały ważną rolę w ukazaniu przede wszystkim cech kierunkowych osobowości, od których zależy skuteczność pracy zawodowej. Ukazały one potrzebę i możliwości wykształcenia pożądanych cech osobowości przyszłych nauczycieli w procesie ich kształcenia zawodowego.

Ogólny charakter tych modeli, a zwłaszcza nieekspozowanie w nich tych składników, które ułatwiałyby opracowanie programów studiów powoduje, że istnieją nadal kontrowersje wokół planów i programów studiów przygotowujących do zawodu nauczycielskiego. Szczególnie dotkliwie odczuwa się potrzebę badań empirycznych nad zawodem nauczycielskim w ujęciu zadaniowo-czynnościowym. Taki jego obraz mógłby pomóc rozstrzygnąć wieloletnie spory i przewyciężyć antynomie w sprawach treści kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Obecne badania mają na celu opracowanie modelu nauczyciela przedmiotów ogólnokształcących przygotowanego do realizacji zadań pedagogiczno-metodycznych w szkole podstawowej i średniej. Podstawą do opracowania tego modelu będą układy zadań zawodowych.

Struktura zadań zawodowych nauczycieli może ukazać dokładniej niż ogólne modele ról czy typów sylwetek osobowościowych wartość okreś-

lonej koncepcji przygotowania zawodowego studentów — kandydatów na nauczycieli; a zwłaszcza ich programowo-organizacyjnych rozwiązań.

Teoretyczną podstawą projektowanych badań jest wspomniana w artykule poznawcza koncepcja psychologiczna wraz z jej odmianą — psychologiczną teorią czynności. Wskazuje ona, że zadaniowo-czynnościowe funkcjonowanie człowieka przejawia się przede wszystkim w rozumieniu i rozwiązywaniu zadań. Podstawowe założenie poznawczej psychologii dotyczy zależności między stopniem ustrukturalizowania siatki poznawczej jednostki a jej funkcjonowaniem. Jednym ze skutecznych sposobów jej wzbogacania jest stawianie jednostki w sytuacjach zadaniowych. Dlatego zadaniowe zdiagnozowanie zawodu nauczycielskiego wydaje się mieć znaczenie nie tylko wąsko-utilitytarne. Mogłoby stanowić podstawę dla modernizacji planów i programów studiów nauczycielskich.

Propozycje teoretycznego modelu zawodu nauczycielskiego w ujęciu zadaniowym zostały opracowane przez nasz zespół składający się z psychologów, higienistów szkolnych, pedagogów i metodyków. W następnej kolejności będą one poddane ocenie sędziów kompetentnych. Ich opinie będą podstawą do ostatecznego określenia struktury typowych zadań zawodowych nauczyciela-wychowawcy.

W skład zespołu sędziów kompetentnych wejdą:

a) nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących (wytypowani przez wizytatorów jako bardzo dobrzy) ze szkół podstawowych i średnich oraz

b) dyrektorzy tych szkół.

Opinie uzupełniające zostaną zebrane od wizytatorów i metodyków ODN oraz nauczycieli akademickich przygotowujących studentów kierunków i specjalizacji nauczycielskich do zawodu.

Zakłada się, że hierarchia zadań zawodowych w modelu empirycznym ukaże wyraźnie współczesne tendencje koncentrowania nauczycieli wokół zawodowej działalności, szeroko rozumianej samodzielności, wielostronnej aktywizacji uczniów oraz intensyfikowania ich indywidualnego rozwoju w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Ponadto przypuszcza się, że w strukturze zadań zawodowych nauczyciela ważne miejsce zajmować będą zadania o charakterze kontrolno-korektywnym.

Aktualne opinie zespołu sędziów kompetentnych o zakresie i strukturze zadań zawodowych nauczycieli mogą być szczególnie cenne w sytuacji funkcjonowania w opinii społecznej wielu stereotypowych ocen pracy nauczycielskiej — jak się przypuszcza — najczęściej krzywdzących przedstawicieli tego zawodu.

Dotychczasowe prace zespołu realizującego temat: „Przygotowanie studentów kierunków nauczycielskich do realizacji zadań społeczno-zawodowych” wykazały możliwości opracowania typologii zadań zawodowych biorąc za podstawę podmiot i treść pracy zawodowej. Przyjmując na użytek badań koncepcję „zadania” opracowaną na gruncie psychologicznej

teorii czynności zespół wyróżnił pewne ich typy ze względu na ich miejsce w pełnym cyklu czynności zawodowych (od uświadomienia celu poczynając na osiągnięciu wyniku kończąc) sugerując tym samym pionowe zależności w ich strukturze. Uszczegółowienie typowych grup zadań zawodowych ze względu na zakres oddziaływań pedagogicznych (uczeń, środowisko szkolne, środowisko pozaszkolne) pozwala uwydatnić w strukturze zadań zawodowych zależności poziome. Zespół wstępnie zweryfikował oba rodzaje zależności między zadaniami jako elementami struktury na przykładzie kilku przedmiotów ogólnokształcących (fizyka, matematyka, biologia, jęz. polski).

SPRAWIEDLIWOŚĆ W PROCESIE NAUCZANIA I WYCHOWANIA

UWAGI WSTĘPNE

Dziecko rozpoczynając naukę szkolną wchodzi w nowe dla niego środowisko społeczne, w którym obowiązują swoiste prawa i reguły współpracy i współżycia. Prawa te wynikają z funkcji społecznej szkoły jako instytucji powołanej do nauczania i wychowania i z zadań nauczycieli realizujących te funkcje. Dla dziecka kontakty i stosunki z nauczycielem stają się na ogół prototypem jego stosunków rzeczowych, modelem jego relacji z osobami obdarzonymi władzą i funkcjami społecznymi. Zarówno w oczekiwaniach społecznych, jak również w oczekiwaniach dzieci odnośnie sylwetki moralno-społecznej nauczyciela i jego zachowania pojawia się uporczywie wiara, że będzie on osobą sprawiedliwą.

Powstaje problem, w jakich zakresach życia szkolnego może przejawiać się sprawiedliwość nauczyciela, od jakich mechanizmów osobowościowych i psychospołecznych zależy ona, jakie błędy w ocenianiu popełnia nauczyciel i jakie są efekty oceniania.

Problematyka sprawiedliwości wywołała w ostatnich latach żywe zainteresowanie psychologów społecznych, zrealizowano wiele badań empirycznych w tym zakresie i wypracowano kilka ogólnych teorii¹. Na problematykę sprawiedliwości nauczyciela w szkole spojrzymy z punktu widzenia rozwijanej aktualnie przez autora teorii sprawiedliwości wewnętrznej i zewnętrznej².

CZYNNOŚCI I ZACHOWANIA NAUCZYCIELA ZWIĄZANE ZE SPRAWIEDLIWOŚCIĄ

W procesie nauczania i wychowania zakres zachowań nauczyciela w jego relacjach z uczniami, które można odnosić do zasad sprawiedliwości, jest bardzo szeroki. Poniżej skoncentrujemy uwagę tylko na ważniejszych formach zachowania i metodach pracy wywierających silniejszy wpływ na samopoczucie ucznia i jego postawy wobec nauczyciela i szkoły.

a. W wielu badaniach podkreśla się, że zarówno uczniowie, rodzice, jak i nadzór szkolny oczekują i wymagają, by nauczyciel rzetelnie i trafnie oceniał wyniki uczniów w nauce. Chodzi tu zarówno o sprawiedliwe oceny konkretnych odpowiedzi, wypracowań, klasówek, jak i rzetelne wystawianie ocen za krótsze lub dłuższe okresy pracy, np. ocen półrocznych,

¹ Por. Z. Zaborowski: *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*, PWN 1980 s. 50 in.

² Szkic tej teorii znajduje się w cytowanej wyżej pracy. Por. również Z. Zaborowski: „Teoria sprawiedliwości wewnętrznej i zewnętrznej”. *Kwartalnik Pedagogiczny* Nr 4, 1981.

rocznych. Problematyka sprawiedliwości oceniania wyników dydaktycznych ma rozległą literaturę w dydaktyce³, psychologii wychowawczej, nie będziemy jej z braku miejsca bliżej omawiali. Podkreślić należy, że w procesie oceniania zawsze pojawia się współczynnik subiektywistyczny np. w tej postaci, że nauczyciele przywiązują różną wagę do określonych umiejętności i ich produktów, np. jeden nauczyciel jęz. polskiego może wyżej stawiać styl niż poprawność merytoryczną, inny może przywiązywać dużą wagę do samodzielności, oryginalności wypowiedzi itp. Różni nauczyciele preferują różne skale ocen lub odmienne sposoby oceny, np. odpytywanie, prace pisemne, testy. Wreszcie niektórzy nauczyciele na pierwszy plan wysuwają funkcje diagnostyczne oceny, inni funkcje selekcyjne; są też tacy, którzy łączą z nią głównie — funkcje motywujące. Niezależnie wszakże od tych różnic indywidualnych stwarzających warunki dla subiektywnej oceny można wyodrębnić te jej aspekty, które niweczą jej wartość dydaktyczną i wychowawczą. Chodzi tu o kierowanie się przy ocenianiu wyników w nauce sympatiami lub antypatiami, liczenie się z pozycją społeczną rodziców, pochodzeniem ucznia, płcią, aparycją itp.

b. Ocena zachowania ucznia. Ocena ta znajduje wyraz w stopniu ze sprawowania, na który składają się stopnie z kultury osobistej, pilności i uspołecznienia, w opiniach o uczniu wypowiedzianych w klasie, na zebraniach rady pedagogicznej, wywiadówkach. Podczas gdy oceny wyników dydaktycznych mają często charakter ilościowy, to oceny zachowania są przeważnie jakościowe lub jakościowo-ilościowe. Nie trzeba dowodzić, że wpływ czynników psychologicznych, np. postaw preferencji nauczyciela może tu być bardziej intensywny i rozległy niż w wypadku ocen dydaktycznych. Z badań K. Doroszewicz (IKN 1981) wynika, że na oceny zachowania uczniów wywiera wpływ poziom samooceny nauczyciela; niska samoocena szczególnie przy percepcji ujemnych postaw ucznia wobec nauczyciela wpływa obniżająco na ocenę zachowania uczniów.

c. Sprawiedliwość nauczyciela może przejawiać się w formach i treściach kontaktów i stosunków z uczniami. Kontakty te i stosunki mogą być mniej lub bardziej spersonalizowane i osobiste. Np. nauczyciel do pewnych uczniów może zwracać się po imieniu, częściej z nimi się kontaktować, interesować się ich osobą, pracą, wynikami. Innych może traktować formalnie niejako z obowiązku; wreszcie niektórych może odrzucać, nie akceptować lub wręcz ignorować.

d. Sprawiedliwość nauczyciela znajduje również wyraz w zainteresowaniu osobą ucznia, jego wynikami, aktywnością społeczną. Z reguły uczniowie dobrzy w nauce i aktywni społecznie są przedmiotem większego zainteresowania nauczycieli. Wzywają oni ich częściej do odpowie-

³ Por. I. Altshuler: Badania nad funkcją oceny szkolnej, PZWS 1960, S. Racinowski: Ocenianie ucznia, PZWS 1962.

dzi, powierzają im obowiązki i funkcje społeczne, ich wyniki i zachowanie oceniają przed klasą jako wzorowe i przykładowe. Uczniowie średni są oczywiście rzadziej przedmiotem zainteresowania nauczycieli, pyta się ich nie tak często, jak uczniów dobrych, nie powierza się im z reguły funkcji społecznych.

e. Sprawiedliwość nauczyciela przejawia się w systemie motywowania uczniów, zachęcania ich do wysiłku, pracy, udzielania im wskazówek, informacji.

Jak wynika z badań K. Skarżyńskiej⁴, uczniów zdolnych nauczyciele zachęcają do wysiłków, pracy, przekazują im więcej informacji. Uczniów niezdolnych nauczyciele monitują i zachęcają do lepszego starania się, co nie może mieć większego wpływu na ich pracę, gdyż ich wyniki nie zależą głównie od motywacji.

MECHANIZMY PSYCHOLOGICZNE

Powstaje pytanie, od jakich mechanizmów psychologicznych zależy sprawiedliwe postępowanie nauczyciela w stosunku do uczniów, a w szczególności jego poszanowanie ich autonomii, praw i respektowanie potrzeb.

Zgodnie z twierdzeniami teorii sprawiedliwości wewnętrznej i zewnętrznej zachowanie jednostki regulowane jest przez jej standard sprawiedliwości wewnętrznej. Standard ten skrótowo mówiąc łączy się z obiektywizmem wewnętrznym i uczciwością w stosunku do siebie samego. Jednostka sprawiedliwa wewnętrznie nie zniekształca w swych sądach własnych przeżyć wewnętrznych, np. spostrzeżeń, uczuć, trafnie ocenia i rozumie własne potrzeby, zachowanie, potrafi rzetelnie oceniać siebie, swoje cechy pozytywne i negatywne i prawidłowo wyjaśniać swoje postępowanie. Jednostka sprawiedliwa wewnętrznie w wypadku, gdy postąpi niewłaściwie i skrzywdzi kogoś nie będzie się oszukiwała, np. poprzez racjonalizację, że zasłużył on na to, lecz przyzna się do błędu i będzie starała się naprawić błąd.

Nauczyciel sprawiedliwy wewnętrznie uświadamia sobie trafnie swoje postawy emocjonalne w stosunku do uczniów, w związku z czym nie wpływają one na jego oceny wyników uczenia i ich zachowanie. Uświadamiając sobie swoje uczucia i potrzeby potrafi traktować uczniów partnersko i demokratycznie nie wyróżniając tych, których lubi i nie narzucając swoich opinii i decyzji. Szczególnie w stosunkach z uczniami starszymi, respektuje ich autonomię i potrzebę samookreślenia się, co znajduje wyraz w organizowaniu samorządów klasowych i ogólnoszkolnych⁵.

⁴ K. Skarżyńska: *Spostrzeganie ludzi*. PWN 1981, str. 312 i inn.

⁵ Por. A. Kamiński: *Samorząd uczniowski*. PZWS 1964.

Drugim istotnym mechanizmem psychologicznym wpływającym na sprawiedliwe zachowanie nauczyciela jest mechanizm justyfikacji. Obejmuje on: 1) sądy dotyczące praw jednostki i praw partnera, 2) sądy odnośnie obowiązków jednostki i obowiązków partnera, 3) sądy na temat tego, na co zasługuje jednostka, a na co zasługuje partner (np. przy podziale dóbr, premii, nagród, wymierzaniu kar). Jednostka o osobowości egocentrycznej np. przyznaje sobie większe prawa, mniejsze obowiązki, nadto sądzi, że zasługuje na większe przywileje i wyróżnienia.

Nauczyciele w związku z dotychczasowym rozwojem moralno-społecznym, poziomem przygotowania zawodowego i wiedzą pedagogiczno-psychologiczną, posiadają określony system sądów justyfikacyjnych, a więc taki, a nie inny justyfikator. Są nauczyciele, którzy przyznają uczniom podobne w zasadzie prawa, co sobie samym, np. prawa do wypowiedziania swoich opinii, ujawniania uczuć, są też tacy, którzy sądzą, że uczniowie nie powinni korzystać z prawa wyrażania swoich opinii, oceny innych ludzi (por. zwrot „dzieci i ryby nie mają głosu”). Niektórzy nauczyciele akceptują opinie, że obowiązki, np. punktualności, prawdomówności, rzetelności ma głównie młodzież, natomiast oni są zwolnieni z nich (por. zwrot „punktualność jest przywilejem starszych”). Inni nauczyciele obowiązki własne i uczniów traktują równorzędnie.

Wreszcie osiąganie przez uczniów określonych ocen w nauce i zachowaniu zależy od typu szkoły, wymagań władz szkolnych, standardów nauczyciela. Np. w badaniach nad ocenami nauczycieli przeprowadzonymi z J. Maślanką w r. 1979 stwierdzaliśmy, że nauczyciele szkół średnich uznają, że przy ocenianiu uczniów należy uwzględniać ich zdolności, sytuację materialną i rodzinną, natomiast nie należy liczyć się z reakcjami rodziców i opinią władz szkolnych i dyrektora⁶.

Dotychczasowe badania nad oceną szkolną wykazują, że nauczyciele posługują się zróżnicowanymi kryteriami, u podstaw których leżą indywidualne systemy wartości. Nie bez wpływu na oceny szkolne są takie czynniki osobowe, jak poziom samooceny nauczyciela osobistej i zawodowej⁷, poziom samoświadomości — a wreszcie to, kto jest przedmiotem oceny: czy uczeń zdolny, czy niezdolny. Uczniowie zdolni uzyskują na ogół bardziej pozytywne i mniej negatywne oceny niż uczniowie niezdolni⁸. Można przyjąć, że nauczyciele o wyższym standardzie sprawiedliwości wewnętrznej i prospołecznym justyfikatorze w mniejszym stopniu ulegają wpływowi oceny uzdolnień uczniów.

⁶ J. Maślanka, Z. Zaborowski: Sprawiedliwa ocena w opinii nauczycieli. Ruch Pedagogiczny nr 6, 1980.

⁷ K. Doroszewicz: Wpływ samooceny nauczyciela na ocenianie uczniów (w przygotowaniu IKN).

⁸ K. Skarżyńska: Spostrzeganie ludzi. PWN 1981, str. 312 i in.

NAUCZYCIELE SPRAWIEDLIWI WEWNĘTRZNIE

Jednostki dysponujące standardem sprawiedliwości wewnętrznej i prawidłowo w sensie społecznym funkcjonującym justyfikatorem można określić mianem jednostek sprawiedliwych wewnętrznie⁹. Jak funkcjonują te jednostki szczególnie na poziomie percepcyjno-poznawczym?

Jednostki sprawiedliwe wewnętrznie wykazują większą złożoność poznawczą. Dysponują one większą liczbą kategorii opisowych, potrafią posługiwać się rozszerzonym zakresem ocen i integrować różnego typu informacje bez uciekania się do mechanizmów obronnych, np. racjonalizacji, represji. Ich sądy o ludziach, wydarzeniach nie są zbyt sztywne, są one otwarte na nowe informacje i potrafią zmieniać swe dotychczasowe opinie, gdy napływające do nich informacje podważają ich prawdziwość. Jednostki te nastawione są również na rozszerzanie i pogłębianie wiedzy o własnej osobie, wykazując stosunkowo mały stopień zniekształceń w ocenie siebie.

Jak funkcjonuje w procesie nauczania i wychowania nauczyciel sprawiedliwy wewnętrznie?

a) Jest on stale otwarty na nowe informacje dotyczące jego własnej osoby, zachowań w stosunku do uczniów i jego efektów oraz odnośnie samych uczniów. Jeśli chodzi o osobowość uczniów, to dostrzega on jej rozwój i dynamikę i nie klasyfikuje ucznia w kategoriach: dobry, słaby w nauce, zdolny, niezdolny, nie sprawia trudności wychowawczych, trudny wychowawczo. Nauczyciel sprawiedliwy wewnętrznie odnawia stale wiedzę o sobie i uczniach i gotowy jest do zmiany jej pod wpływem nowych informacji (może on w tym celu posługiwać się takimi zobiektywizowanymi metodami, jak sprawdziany, testy itp.).

b) Nauczyciel sprawiedliwy wewnętrznie stara się przy ocenie uczniów posługiwać się kategoriami opisowymi, a nie wartościującymi. A więc będzie dążył do wielostronnego scharakteryzowania zachowania ucznia trudnego, a nie uprości opinii posługując się epitetami: niepoprawny, krnąbrny, agresywny. Nauczyciel sprawiedliwy wewnętrznie operuje większą liczbą kategorii opisowych, posługuje się szerszym zakresem skali ocen, a nie tylko np. stopniami dobry, słaby.

c) Nauczyciel sprawiedliwy wewnętrznie uświadamia sobie swoje uczucia i postawy wobec uczniów, unika oceniania ich w sytuacjach napięcia, konfliktów z klasą, nie jest zbyt pochopny, krańcowy (w sensie rygoryzmu lub łagodności).

BŁĘDY W OCENIANIU UCZNIÓW

W pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciel popełnia nierzadko ważne błędy w ocenianiu uczniów. Błędy te wynikają z różnych przy-

⁹ Por. Z. Zaborowski: Teoria sprawiedliwości wewnętrznej i zewnętrznej. Kwartalnik Pedagogiczny nr 4, 1981.

czyn, np. ze słabej znajomości psychologii i pedagogiki, nacisków rodziców, władz szkolnych itp. Poniżej skoncentrujemy uwagę na tych błędach, których źródłem jest wadliwie funkcjonująca osobowość nauczyciela, a w szczególności brak standardu sprawiedliwości wewnętrznej i niewłaściwy justyfikator.

Ocenianie obniżające, zbyt surowe. Niektórzy nauczyciele zachowują się przy ocenie tak, jakby wyznawali zasadę, że dobre oceny są tylko dla nauczyciela i dyrektora. Uczniów oceniają surowo, byle pretekst wystarcza im do obniżenia oceny. Ocena jest w ich ręku narzędziem zastraszania uczniów, egzekwowania dominacji nad nimi. Nauczyciele ci utrzymują z uczniami relacje sformalizowane oparte na autokratycznych decyzjach i przewadze wynikającej z posiadania władzy.

Ocenianie niekonsekwentne. Ocenianie tego typu związane jest z niestabilną samooceną nauczyciela, jego niestałością emocjonalną, słabą samokontrolą i brakiem standardu sprawiedliwości wewnętrznej. Nauczyciel niekonsekwentny zmienia kryteria ocen, posługuje się różnymi ocenami zależnie od tego, kogo i kiedy ocenia. Oceniając niektórych uczniów, np. posłusznych im lub pochodzących z rodzin zamożnych, stosuje wobec nich taryfę ulgową, uczniów samodzielnych, wyrażających własne zdanie ocenia surowo, dla uczniów z rodzin zaniedbanych przeznacza oceny niskie itd. W czasie wizytacji szkolnej w obecności dyrektora potrafi oceniać w miarę obiektywnie.

Ocenianie niejawne. Występuje ono w dwóch postaciach: pierwsze polega na tym, że uczniowie nie orientują się w kryteriach, zasadach, procedurze oceniania, np. nie wiedząc, jakimi walorami powinna odznaczać się klasówka z polskiego oceniana na stopień bardzo dobry. Te braki w ocenianiu wywodzą się z jednej strony z niewypracowania przez samego nauczyciela kryteriów ocen, a z drugiej z jego obniżonego obiektywizmu i rzetelności w stosunku do siebie i uczniów. Druga postać oceniania niejawnego polega na nieudostępnianiu uczniom ocen, stopni okresowych itp. Te braki w ocenianiu wynikają z niewłaściwych postaw wychowawczych nauczyciela polegających na traktowaniu uczniów jako jednostek niedojrzałych, którymi można manipulować i które trzeba utrzymywać w ryzach dyscypliny i w stanie zagrożenia.

Ocena jako cel. Ocena jest wskaźnikiem opanowania przez uczniów wiadomości i umiejętności i ma ona służyć optymalizacji nauczania i wychowania, a więc m. in. motywować ucznia do systematycznej i wydajnej pracy. Nierzadko dla pewnej kategorii nauczycieli ocena staje się celem w sobie, a proces nauczania i wychowania ogniskuje się wokół niej. Nauczyciele ci mają z reguły nie zaspokojone potrzeby osiągnięć rywalizacji i dominacji i te właściwości przenoszą do procesu nauczania i wychowania. Akcentują oni znaczenie dobrej oceny w życiu szkolnym, specjalnie wyróżniają prymusów i dyskredytują uczniów nie-

dostatecznych, lansują pogląd, że dobre oceny szkolne — to niezawodny wskaźnik wartości jednostki i zapowiedź powodzenia zawodowego i życiowego. Wprowadzając do życia szkolnego stałe oceny i porównania między uczniami nasilają rywalizację między uczniami i pobudzają uczucia zawści i wzajemnej nieufności.

EFEKTY OCENIANIA

System oceniania przez nauczycieli wyników i zachowania uczniów może ogólnie biorąc być zorientowany bądź na zasady kooperacyjne bądź rywalizacyjne. W pierwszym przypadku nagrody i pozytywne oceny, jakie otrzymuje uczeń są ujemnie skorelowane z nagrodami innych uczniów, w drugim — istnieje korelacja pozytywna między nagrodami jednostki, a nagrodami innych. W warunkach szkolnych z modelem kooperacyjnym wiąże się oceny zespołowe, np. w pracach małych zespołów dydaktycznych, oceny pracy społecznej klasy, konkursy sportowe itp. Model rywalizacyjny znajduje wyraz w różnego typu egzaminach, konkursach z premiowanymi miejscami itp.

Efekty kooperacyjnego i rywalizacyjnego systemu oceniania uczniów zależą od wielu czynników, m. in. dotychczasowych doświadczeń społecznych uczniów, struktury zadań, wartości kulturowych funkcjonujących w określonej społeczności. Uczniowie wychowani w warunkach pracy zespołowej przejawiają preferencje do zespołowych nagród, dzieci przyzwyczajane od dzieciństwa do rywalizacji preferują indywidualny system ocen i nagród¹⁰.

Efekty określonego systemu oceniania zależą od rodzaju zadań i typu czynności realizowanych przez uczniów. W zadaniach, w których ułatwiona jest wzajemna komunikacja, a role są ściśle określone i występuje wzajemna pomoc, system nagród zespołowych stymuluje większa wydajność. W warunkach, gdy określone badania utrudniają komunikację i wzajemną pomoc, nagrody zespołowe przyczyniają się do spadku wydajności pracy.

Jeśli chodzi o proces uczenia się, to pewne treści są łatwiej opanowywane w systemie ocen i nagród zespołowych. I tak z badań D. W. Johnson i R. Johnson wynika, że opracowanie umiejętności rozumienia innych i empatii szybciej jest nabywane w toku doświadczeń kooperacyjnych niż w oparciu o doświadczenia rywalizacyjne. Podobnie sprawa wygląda w odniesieniu do takich umiejętności i cech, jak umiejętność komunikacji, koordynacji działań, odpowiedzialności¹¹.

Również postawy wobec nauki, nauczycieli, kolegów przedstawiają

¹⁰ Por. M. Deutsch: Education and Distributive Justice Some reflections on Grading Systems. American Psychologist Vol. 34 Nr 5, 1979.

¹¹ D. W. Johnson, R. Johnson: Learning Together and alone. New York 1975.

się korzystniej w kooperacyjnym systemie wychowania i oceniania niż w systemie rywalizacyjnym. W systemie kooperacyjnym pojawia się większe zaufanie wzajemne, życzliwość, wyrozumiałość. Poziom lęku jest wyraźnie wyższy w systemie rywalizacyjnym, uczniowie przejawiają w nim postawy obronne, nieufne do kolegów, przekształcające się często w niechęć, a nawet wrogość.

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ INNOWACJE PEDAGOGICZNE

CZESŁAW CYRAŃSKI
WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
KIELCE

Z ZAGADNIEN WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO UCZNIÓW

Kształtujące się prawidłowe stosunki międzyludzkie sprzyjają osiągnięciu wysokich efektów pracy. Teza ta odnosi się również do pracy nauczyciela-wychowawcy z uczniami. Na płaszczyźnie poprawnych stosunków jakie zachodzą pomiędzy nauczycielem-wychowawcą a uczniami tworzy się odpowiedni klimat wychowawczy, który pomaga lub utrudnia organizację i przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasie szkolnej.

Pozytywna atmosfera wychowawcza jaka towarzyszy różnorodnym poczynaniom nauczyciela wyzwala w uczniach inicjatywę i chęć działania oraz samodzielność przyjawiającą się w rozwiązywaniu złożonych problemów dydaktycznych i wychowawczych. Dzięki temu wychowanekowie uczą się współzycia i współdziałania w podejmowaniu i realizacji zadań. Celowi temu służą między innymi zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne.

W procesie zajęć lekcyjnych uczniowie znajdują się w sytuacjach, które wymagają przestrzegania obowiązujących norm zachowania się, prawidłowego stosunku do innych, rzetelnej współpracy, obiektywnej oceny swojej pracy i kolegów oraz bezinteresowności w działaniu. Przestrzeganie tych norm uzależnione jest od postawy nauczyciela na lekcji, od jego stosunku do uczniów. Może on wyzwalać ich inicjatywy, mobilizować do wyczerpanego wysiłku lub doprowadzać do zniechęcenia i lekceważenia stawianych przez siebie wymagań. Tylko życzliwy stosunek nauczyciela do uczniów jest zachętą do działania i rozwoju ich samodzielności.

Wypowiadając się na ten temat J. Maciaszkowa mówi, że „zachowania uczniów na lekcji mogą mieć charakter pozytywny, gdy odpowiadają zamierzeniom nauczyciela i negatywny, gdy wymagań nauczyciela nie podejmują i nie spełniają”¹.

W sytuacji pozytywnie kształtujących się stosunków między nauczycielem i uczniami będą oni chętnie wykonywać jego polecenia, zadawać pytania dotyczące omawianych problemów i samorzutnie włączać się do lekcji współdziałając ze sobą w uzyskiwaniu jak najlepszych efektów. W sytuacjach negatywnych występuje bierne zachowanie się uczniów

¹ J. Maciaszkowa: Nauczyciele i uczniowie we wzajemnych stosunkach. (W): Dyalematy wychowawcze. Praca zbiorowa. Nasza Księgarnia, Warszawa 1972, s. 27.

na lekcji, brak współpracy, negatywny stosunek do nauki, do przedmiotu, którego uczy, narastanie konfliktów między uczniami, które w sumie utrudniają organizację i przebieg procesu dydaktycznego.

Stąd też nie bez znaczenia jest właściwy dobór treści przyczyniających się do podniesienia stopnia ciekawości poznawczej uczniów, co stanowi podstawę rozwoju ich działalności intelektualnej i wychowawczej. Uczniowie nie tylko poznają rzeczywistość, która ich otacza, ale kształtują swoje poglądy i przekonania. Ich aktywność wzmacnia się dzięki interesującym tematom wyzwalającym samorzutnie dążenie do poznawania nowych faktów. Rozwijająca się dzięki temu naturalna ciekawość uczniów skłania ich do długotrwałego wysiłku intelektualnego połączonego z dużym zaangażowaniem emocjonalnym.

Dlatego umiejętne kierowanie aktywnością poznawczą uczniów nie jest sprawą łatwą — zbyt duża troskliwość ze strony nauczyciela wyřęcza ucznia, a pozostawianie mu dużej samodzielności utrudnia prawidłową kontrolę stopnia przyswojenia wiedzy. Fakty te wymagają od nauczyciela-wychowawcy dużej wiedzy pedagogicznej związanej ze znajomością osoby ucznia i umiejętnością organizowania całokształtu pracy.

Z danych uzyskanych drogą bezpośredniej obserwacji 40 lekcji przedmiotowych w klasach V i VII wynika, że nauczyciele-wychowawcy w toku kierowania procesem dydaktycznym w 82,5% trafnie określają strukturę lekcji, co uwidacznia się w jej właściwym związku z poprzednimi lekcjami i następnymi, w celowym doborze typu lekcji oraz logicznym układzie poszczególnych jej części. Czynniki te mają niewątpliwie duży wpływ na stopień organizacji pracy uczniów.

Istotną rolę w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego rzutu-jącego na jakość pracy uczniów odgrywa również właściwy dobór materiału nauczania, który w 83,7% realizowany jest zgodnie z programem i podawany przez nauczycieli w sposób prawidłowy i systematyczny. W jego przedstawieniu występuje łączenie teorii z praktyką, przestrzeganie zasady przystępności oraz systematyczne ujmowanie pewnych części materiału w logiczną całość.

Podobnie właściwy dobór metod nauczania odpowiadający poziomowi umysłowemu uczniów stwierdzono u 72,3% nauczycieli-wychowawców klas badanych. Zakres ich wykorzystania urzeczywistnia zadania wychowawcze, wyzwala aktywność intelektualną i uwzględnia różne rodzaje samodzielnej pracy uczniów. Stwarza również możliwość wykorzystania indywidualnej i grupowej organizacji pracy na lekcji. Uczy współpracy i współdziałania, umiejętności współzycia w zespole, liczenia się ze zdaniem innych w realizacji zadań wynikających z tematu omawianego na lekcji.

Trafny dobór materiału i metod nauczania w znacznym stopniu wpływają na aktywność uczniów przejawiającą się w procesie dydaktycznym. Badania wykazują, że 65,9% nauczycieli-wychowawców potrafi

włączyć uczniów do czynnego udziału w procesie poznawania i przyswajania wiadomości. Zaznaczający się stosunkowo wysoki stopień zainteresowania uczniów uwarunkowany jest przede wszystkim sensownym doбором materiału nauczania i twórczą postawą nauczyciela-wychowawcy. Wpływ innych czynników zaznacza się w minimalnym zakresie. Natomiast prawidłowa reakcja na polecenia nauczyciela wahająca się w granicach 70,0% jest jednym z czynników samodzielnego włączania się uczniów do lekcji, przejawiającego się w różnych pytaniach i wątpliwościach związanych z wyjaśnianiem złożonych problemów natury teoretycznej i praktycznej.

Na tej płaszczyźnie rozwija się właściwa współpraca uczniów, która prowadzi do tworzenia się wspólnej odpowiedzialności za jakość wykonywanych zadań. Wykazując umiejętność myślenia w toku rozwiązywania trudnych zadań 60,0% uczniów potrafi wydawać własne sądy i wyprowadzać słuszne wnioski dotyczące omawianych zagadnień. Taki stopień udziału możliwy jest dzięki rytmicznej i rzetelnej pracy uczniów inspirowanej przez większość wychowanków klas badanych. Rzutuje on, jak z powyższego wynika, na rozwój współpracy uczniów przejawiającej się w pokonywaniu trudności występujących w rozwiązywaniu licznych problemów dydaktycznych i wychowawczych.

Nie znaczy to jednak, że kształtujący się na prawie wyrównanym poziomie udział uczniów w procesie dydaktycznym należy oceniać jako w pełni zadowalający. Świadczy o tym chociażby pokaźny odsetek, stanowiący ponad 30,0% uczniów klas badanych, których wychowawcy nie włączyli do czynnego udziału i współpracy w procesie dydaktycznym.

Kształtowanie społecznej postawy uczniów w procesie dydaktycznym jest sprawą złożoną i dość trudną. Wymaga aktywnego współdziałania nauczyciela-wychowawcy z zespołem klasowym. Wyniki uzyskane na podstawie badań wykazują, że 72,5% nauczycieli-wychowawców prezentuje właściwą twórczą postawę, przejawiającą się w dobrej organizacji pracy lekcyjnej, rozwijaniu aktywności i zainteresowań uczniów. Tworzą oni sytuacje mobilizujące zespół do współpracy i współdziałania. Znajdują czas na lekcji do rozwijania dialogu z uczniami, dotyczącego szeregu spraw wynikających ze współzycia i zachowania się uczniów w klasie i szkole. Dość skutecznie włączają klasę do oceny prac wykonywanych przez poszczególnych uczniów.

Ich miły stosunek do uczniów, takt pedagogiczny, pomysłowość i emocjonalne zaangażowanie, właściwe tempo lekcji i zdecydowany sposób przedstawiania zagadnień stają się czynnikami podnoszącymi aktywność całego zespołu klasowego. Tak więc całokształt poznawczej i uspołeczniającej działalności jest ściśle uwarunkowany charakterem działań nauczycieli-wychowawców oraz ich postawą w stosunku do uczniów.

Pozytywne wyniki pracy uzyskiwane przez tę grupę nauczycieli zależą przede wszystkim od umiejętnego stosowania możliwie wszystkich czyn-

ności kierowniczych wymagających aktywnego włączenia się nauczycieli i wychowanków w realizację zadań i celów społecznego wychowania uczniów.

Pozostaje jednak około 28,0% nauczycieli-wychowawców, którzy nie potrafią należycie zorganizować sobie pracy z uczniami. W ich działalności pedagogicznej często pojawiają się rażące niedociągnięcia. Dotyczą one szczególnie niewłaściwie kształtujących się stosunków pomiędzy wychowawcą a uczniami, braku zaufania do uczniów w sytuacjach wymagających samodzielnego rozwiązywania przez nich problemów. Stwierdza się również nierówne tempo pracy na lekcji, stosowanie zbyt tradycyjnych a unikanie nowatorskich metod, niedostateczne wykorzystanie pomocy naukowych, niską aktywność i brak wielokierunkowego współdziałania uczniów na lekcji. Tego typu niekorzystne przejawy zaznaczające się w pracy dość licznej grupy nauczycieli-wychowawców wynikają z zaniedbania przez nich podstawowych czynności kierowniczych, a szczególnie wytyczania zadań dla poszczególnych zespołów uczniowskich w procesie poznawczym i wychowawczym. Powodują, że działalność omawianej grupy nauczycieli sprowadza się w zasadzie tylko do czynności formalno-organizacyjnych lub przybiera charakter działań intuicyjnych, nie przemyślanych, doraźnych, pozbawionych właściwego planowania pracy uczniów i wytyczania dla nich zadań.

Na tej podstawie stwierdzić możemy, że rozwój społeczny uczniów dokonujący się w procesie dydaktycznym i wychowawczym, zależy od uwzględniania przez nauczycieli-wychowawców następujących czynności kierowniczych:

- właściwego planowania struktury lekcji;
- umiejętnego włączania uczniów do pracy kolektywnej;
- atrakcyjnego sposobu podawania nowego materiału;
- dostosowania zadań do możliwości uczniów;
- dobrej atmosfery pracy na lekcji;
- stosowania pochwał za aktywny udział w lekcji;
- wyzwalania szczerych i bezpośrednich kontaktów między nauczycielem i uczniami;
- tworzenia sytuacji wyzwalających samodzielność i umiejętność współdziałania z innymi;
- włączania uczniów zdolnych do współpracy ze słabymi;
- tworzenia sytuacji zmuszających do samodzielnego zdobywania wiedzy;
- stosowania zróżnicowanych form i metod pracy;
- tworzenia sytuacji umożliwiających uczniom swobodne wypowiedzianie się, prezentowanie swoich poglądów w związku z omawianymi problemami;
- włączania uczniów do rzetelnej i obiektywnej oceny swojej pracy i kolegów;

- umiejętnego akcentowania momentów wychowawczych;
- unikania rutyny w nauczaniu;
- systematycznej kontroli, oceny wiedzy i zachowania się uczniów.

Wymienione czynności występują tylko w pracy tych nauczycieli-wychowawców, którzy w całości swojej działalności uwzględniają możliwie wszystkie metody kierowania wychowawczego i przyczyniają się tym samym do rozwoju pozytywnych stosunków społecznych w kierowanych przez siebie zespołach klasowych.

ZALEŻNOŚĆ PRZEBIEGU I EFEKTÓW KSZTAŁCENIA W SZKOLE ŚREDNIEJ OD WŁAŚCIWOŚCI NAUCZYCIELA

Współcześnie poza zmianami ustrojowymi w naszym szkolnictwie dostrzega się coraz bardziej wewnętrzne problemy szkoły średniej. Jak wykazują najnowsze opracowania teoretyczne i praktyka pedagogiczna, obecna szkoła średnia wymaga pewnych zmian wewnętrznych, szczególnie w zakresie demokratyzacji stosunków wychowawczych w procesie dydaktyczno-wychowawczym, w organizacji indywidualnej pracy uczniów w szkole i w domu oraz w warunkach materialnych i regulaminowych kształcenia i wychowania.

Stwierdzając powyższe fakty, widzę jednocześnie potrzebę głębszego spojrzenia na problem właściwości nauczyciela i ich związek z procesem kształcenia i wychowania na szczeblu szkoły średniej. Nie usiłuję jednak stawiać diagnozy przyczyn braku demokratyzacji w szkolnych wychowawczych stosunkach międzyludzkich i w wadliwie funkcjonującym systemie oceniania pracy uczniów.

Właściwości nauczyciela dzielę tutaj na trzy kategorie: osobowe, dydaktyczne i wychowawcze. Rozważania nad każdą kategorią właściwości zamyka tabela, która uwzględnia ich podział oraz najbardziej jaskrawe i najczęściej występujące reakcje i zachowania uczniów oraz konsekwencje wychowawcze.

1. OSOBOWE WŁAŚCIWOŚCI NAUCZYCIELA

W porównaniu z poprzednim, ze średnim wiekiem szkolnym, w którym uczniowie najbardziej cenili wyraz twarzy nauczyciela, jego humor i żart, w szkole średniej przywiązują oni większą wagę do charakteru wychowawcy. Cenią sobie bardzo szczerłość, brak zakłamania, szlachetność, otwartość, zgodność słów z czynami jako dodatnie właściwości osobowe. Uczniowie pragną, by w działaniu wychowawczym nauczyciel był przede wszystkim człowiekiem i rozumiał ich, a kiedy zajdzie potrzeba, by spieszył im z pomocą. Jako ważny element pozytywny osobowości wychowawcy wysuwa się tutaj jego postawa wobec uczniów i wobec innych ludzi. Za Z. Zaborowskim godzi się powtórzyć, iż chodzi o postawy życzliwości i altruizmu, postawy sprawiedliwości oraz poszanowania godności innych ludzi¹.

Życzliwość innych, jak się okazuje, potrzebna jest każdemu człowiekowi, zawsze i wszędzie, w szkole i poza szkołą, w domu i w zakładzie pracy, kiedy się jest dzieckiem, dorastającym młodzieńcem i dorosłym człowiekiem. W życzliwej i altruistycznej postawie nauczyciela występuje jednocześnie tendencja do udziału w zaspokajaniu ważnych potrzeb

¹ Z. Zaborowski: Psychospołeczne problemy wychowania. W-wa 1977, NK, s. 35.

Tabela 1

| Kategoria właściwości nauczyciela | Zachowania i postawy nauczyciela wobec uczniów | Typowe reakcje i zachowania uczniów, związane z zachowaniem nauczyciela oraz konsekwencje wychowawcze |
|-----------------------------------|--|--|
| Właściwości osobowe | <p style="text-align: center;">Pozytywne</p> <p>Postępują uczciwie, szczerze, bezpośrednio, czyny jego są zgodne ze słowami. Przyjaźnie i życzliwie usposobiony do uczniów i innych ludzi, zawsze uprzejmy, delikatny i grzeczny, wesoły i uśmiechnięty. Zachowuje się spokojnie, poważnie i cierpliwie, umie się opanować, jest zrównoważony. Może być wzorem i przykładem. Posiada gruntowne wykształcenie i bogate doświadczenie życiowe oraz określone zainteresowania. Sumiennie i ofiarnie wypełnia swoje obowiązki zawodowe, dużo wymaga od siebie i innych, jest świadomy celu w pracy, lubi zawód nauczycielski. Ma dobry nastrój i poczucie humoru. Jest samodzielny i samokrytyczny w myśleniu.</p> | <p>Aprobują postawę nauczyciela darzą go szacunkiem i zaufaniem. Stosunek nauczyciela do nich przenoszą na własne stosunki międzyosobowe w klasie szkolnej i poza szkołę. W spokoju nabierają pewność siebie, że są równowartościowymi członkami zespołu. Naśladują nauczyciela w postawach wobec ludzi i w organizacji pracy. Wśród motywów uczenia się na czoło wysuwają się zainteresowanie i bezinteresowna potrzeba wiedzy oraz świadomość własnych zadań wobec narodu. Przyjmują dobry przykład wyboru zawodu w przyszłości. Uodparniają się na sytuacje frustracyjne i stressowe.</p> |
| | <p style="text-align: center;">Negatywne</p> <p>Zachowuje się po dyktatorsku. Jest odpychający, niesympatyczny, srogi, nietolerancyjny, przykry, zachmurzony, grubiański, władczy, zły. Nawet błahe sprawy go denerwują, gniewa się na uczniów, jest impulsywny. Zachowuje się jak aktor w filmie wobec ludzi, jest mienaturalny. Reprezentuje lekceważący stosunek do pracy pedagogicznej. Brak mu skryzalizowanego poglądu na świat i życie. Często popada w konflikty z uczniami, nauczycielami i rodzicami. Ma wysokie mniemanie o sobie, słaby fachowiec.</p> | <p>Początkowo rodzi się w uczniach antypatia do nauczyciela, następnie poczucie zagrożenia i wreszcie agresja, która jest odpowiedzią na agresję. Cichy wewnętrzny bunt. Gdy przyzwyczajają się do takich zachowań, wykazują skłonności do intryg, stwarzają sytuacje nerwowe. Niechęć do pracy i współdziałania z nauczycielem. Może prowadzić do zawyżonej samooceny u uczniów. Odczuwają ciężar życia i kalkulują w grze. Wśród zaprzyjaźnionych osób drwią i wyśmiewają nauczyciela.</p> |

uczniów i współczucia, gotowość do pomocy oraz wrażliwość na ich przykre samopoczucie. Życzliwa postawa wychowawcy pozwala mu na uczuciowe zbliżenie się do młodzieży, na zainteresowanie się nią, jej potrzebami, dążeniami i aspiracjami oraz warunkami jej życia. Zbliżenie emocjonalne do uczniów ułatwia nauczycielowi dokładniejsze ich poznanie, dobór odpowiednich i skutecznych metod oddziaływania wychowawczego na młodzież w procesie kształcenia i wychowania. Wreszcie, postawa życzliwa i altruistyczna dzięki swoim trzem składnikom: percepcyjno-poznawczemu, emocjonalnemu i motywacyjnemu umożliwia nauczycielowi percypowanie potrzeb młodzieży, sytuacji i stosunków, rozumienie oraz uświadomienie sobie jej przeżyć i pragnień. Znikają wtedy z codziennego życia uczucia niepokoju i zagrożenia.

Obok życzliwości i altruizmu trzy postawy nauczyciela szkoły średniej zasługują na szczególne podkreślenie, a mianowicie: postawa demokratyczna, postawa sprawiedliwości oraz postawa poszanowania godności uczniów i innych ludzi. W procesie dydaktyczno-wychowawczym przejawiają się one najczęściej i najwyraźniej przy ocenianiu osiągnięć uczniów w uczeniu się i zachowaniu, w wymierzaniu im kar i nagród, w równym traktowaniu wszystkich wychowanków — zamożniejszych i uboższych, zdolnych i przeciętnych, w przyznawaniu im jednakowych praw i obowiązków, bez względu na role, funkcje społeczne i zasługi ich rodziców.

2. DYDAKTYCZNE WŁAŚCIWOŚCI NAUCZYCIELA

Historyczno-tradycyjne spojrzenie dorosłych na szkołę średnią jako instytucję kształcenia elitarnego w przeszłości sprawia, że i dzisiaj cieszy się ona wysokim uznaniem społecznym. I nie można się temu dziwić. Dla większości młodzieży szkoła średnia stanowiła przez całe dziesiątki lat niedostępny lub najwyższy szczebel edukacji. Do dziś nie stała się ona jeszcze u nas szkołą powszechną. Powagi i szacunku szkole tej dawali m. in. także nauczyciele, wysoki poziom ich wykształcenia, autorytet w środowisku lokalnym oraz dość ostra selekcja przeprowadzana przez władze oświatowe wśród kandydatów do tego zawodu. Dzisiaj również społeczeństwo dorosłe i młodzież stawia wysokie wymagania nauczycielom szkół ponadpodstawowych, a szczególnie liceów ogólnokształcących i zawodowych.

W zbiorze pożądaných właściwości dydaktycznych nauczyciela-profesora liczą się przede wszystkim wiedza z określonego przedmiotu programowego i umiejętności metodyczne. Młodzież na średnim poziomie kształcenia ceni bardzo intelekt nauczyciela, jego wykształcenie ogólne i specjalistyczne oraz ogólne i przedmiotowe zainteresowania. Do tych właściwości szczególną wagę przywiązują uczniowie dobrzy, bardzo dobrzy i wybitni, a także ich rodzice. Uczniowie umotywowani na poprzednim poziomie kształcenia do nauki przez „bezzainteresowność” wiedzy i naukowe

zainteresowania, z reguły bardzo dobrze rozwijają się umysłowo pod wpływem nauczyciela erudyty, zaś uczniowie mniej zdolni i pracowici otrzymują od niego bodźce mobilizujące do wysiłku. Nauczyciel takimi zyskuje u uczniów uznanie.

Szkolnictwo średnie wymaga znacznie większej specjalizacji nauczycieli i ich dyscyplin niż końcowe klasy szkoły podstawowej. Z drugiej strony jest to zjawisko nie zawsze korzystne dla uczniów. Przy szczegółowej i nadmiernej specjalizacji przedmiotowej pomija się często zasadę korelacji, następuje bardzo wolne wytwarzanie się więzi między uczniem i nauczycielem lub nawet zerwanie wszelkich więzów już istniejących między nimi. Niekorzystny wpływ tego zjawiska dla ucznia zaznacza się głównie w okresie jego adaptacji do warunków szkoły średniej, tj. akurat w czasie, kiedy uczniowi potrzebne są najbardziej oparcie, opieka i pomoc².

Poza wiedzą specjalistyczną ważną dla uczniów właściwością nauczyciela jest dobra znajomość metodyki nauczania przedmiotu i umiejętności wykorzystywania jej w procesie nauczania w połączeniu ze zdolnościami organizacyjnymi i umiejętnościami planowania pracy na lekcjach. Jasność wywodów, wnikliwa analiza trudnych zagadnień programowych, przekazywanie bogatego dorobku kulturowego narodu oraz ogólnej wiedzy o świecie, życiu i ludziach w sposób przystępny, zrozumiały, jak również uporządkowany i twórczy, ma dla młodzieży ogromne znaczenie.

Jak wskazuje najnowsza teoria nauczania opierająca się na psychologicznych podstawach uczenia się i nauczania oraz praktyka szkolna, nie zyskuje powszechnej aprobaty uczniów jednokierunkowy przekaz wiedzy w relacji: nauczyciel (nadawca) — uczeń (odbiorca), w którym wysiłek nauczyciela w transmisji wiedzy ogranicza się do gromadzenia faktów i częściowej ich interpretacji przez siebie, a wysiłek ucznia koncentruje się na zapamiętywaniu i reprodukcji przekazanego materiału z większą lub mniejszą dokładnością, zamiast na poszukiwaniu tego, czego nie wie i co go interesuje. Nauczyciel, który nie boi się pasji poszukiwawczej swoich uczniów, zagrzewa ich do pracy i ukazuje im drogi dochodzenia do prawdy naukowej, stwarza na lekcjach sytuacje skłaniające ich do stawiania pytań i dyskusji nad problemami zawartymi w programie i nie mieszczącymi się w jego ramach oraz ukazuje potrzebę i uczy myślenia refleksyjnego.

Z. Cackowski twierdzi, iż „świadomość pytań jest koniecznym elementem myślenia i nie można tego procesu pominać przy analizie badawczego wysiłku uczonego”³. Podzielając pogląd M. de Levisa, filozof ten podkreśla, że „łatwiej jest ocenić umysł człowieka na podstawie jego

² W. D. Wall: Wychowanie i zdrowie psychiczne. W-wa 1960, PWN, s. 205.

³ Z. Cackowski: Problemy i pseudoproblemy. W-wa 1964, KiW, s. 16.

pytań, niż na podstawie jego odpowiedzi”⁴. Pytania stawiane przez uczniów w nauce szkolnej i samodzielnej są wyrazem zainteresowania przedmiotem nauczania, jak też wyrazem krytycznego ich myślenia przy poznawaniu pewnych prawd. Chcielibyśmy wszyscy, by nauczyciele powszechnie dopracowali się takich postaw swoich uczniów.

Rozbieżność metod nauczania i wychowania różnych nauczycieli sprawia uczniom niemałe kłopoty, ale najwięcej nieporozumień, kontrowersji i zamętu w ich umysły wprowadzają oceny ich wysiłku i postaw wobec nauki szkolnej przez nauczycieli. Oto kilka przykładów właściwości nauczycieli związanych z ocenianiem, powtórzonych za Wallem: „Jeden profesor bywa powściągliwy, ironiczny, wymagający, drugi sprawiedliwy, ale surowy, trzeci stosuje kary, czwarty jest przyjazny i tolerancyjny, jeszcze inny słaby i niezdecydowany”⁵. Patrząc na tę kwestię z punktu widzenia ucznia i nauk pedagogicznych, wydaje się, iż gdyby usunąć ironię, pierwsze dwa typy nauczycieli byłyby bardziej pożądane w szkole niż typ trzeci i czwarty.

Rozpatrując problem poznawania wyników uczenia się i nauczania szkolnego uczniów w szkole współczesnej, można na podstawie stosowanych przez nauczycieli sposobów oceniania przyjąć podział S. Szumana, a następnie J. Pietera.⁶ Psychologowie ci podzielili nauczycieli na trzy grupy (typy):

I grupa — oceny krańcowo zróżnicowane, powtarzają się i przeważają oceny bardzo dobre i dobre, natomiast u nauczycieli surowych przeważają oceny niedostateczne.

II grupa — oceny przeciętne. Przeważają oceny zadowolające i dostateczne. Do wyjątków należą oceny bardzo dobre i niedostateczne.

III grupa — oceny normalne i wg J. Pietera — zgodne z krzywą prawdopodobieństwa oraz statystyką przeciętnych. Jest to, zdaniem tego psychologa, typ najrzadszy, ale najbardziej obiektywny, wartościowy i sprawiedliwy z psychologicznego punktu widzenia.⁷

Jakość ocen uzyskiwanych przez młodzież licealną za pracę w szkole nie jest dla niej obojętna, choć nie stanowi ona motywu naczelnego wśród jej motywów uczenia się. Badania J. Stefanoviča⁸ wykazały wprawdzie, iż ocena sprawiedliwa i prawidłowa nauczyciela jako jego właściwość pozytywna oraz czynnik pożądanego stosunku ucznia do niego w starszym wieku szkolnym, nie wysuwa się na pierwszy plan jak u uczniów wcześniejszych szczebli nauczania, lecz na pierwszym miejscu stawiają oni skuteczność własnej pracy, to jednak nie ulega wątpliwości, że ma ona duże znaczenie w kształtowaniu u młodzieży motywacji pozytywnej

⁴ Tamże... s. 17.

⁵ W. D. Wall: *Wychowanie...* op. cit. s. 205.

⁶ J. Pieter: *Psychologia uczenia się i nauczania*. Katowice 1970, Wyd. „Śląsk”.

⁷ Tamże... s. 490.

⁸ J. Stefanovič: *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*. W-wa 1976, WSiP s. 200.

do nauki. Ocena pozytywna mobilizuje i zachęca młodzież do wysiłku intelektualnego, a negatywna powoduje u niej niechęć i często żal do nauczycieli.

Z punktu widzenia nauki byłoby rzeczą niezmiernie interesującą, jak się wydaje, zbadanie, jaki związek zachodzi między sposobami oceniania uczniów przez nauczycieli z trzech grup wymienionych przez J. Pietera a ich postawami wobec uczniów oraz przejawami ich zachowań w czterech rodzajach form relacji w szkolnej strukturze stosunków społecznych między nauczycielami i uczniami, sformułowanych przez Z. Zaborowskiego: w relacjach stymulatywnych, rzeczowych, obojętnych i konfliktowych.⁹

Z uwagi na to, że sprawdzanie osiągnięć szkolnych uczniów jest czynnością ogólnie złożoną i trudną, łatwo przy jej wykonywaniu o liczne pomyłki i błędy. Przebieg tej czynności bywa kierowany najczęściej intuicyjnie przez nauczyciela. Stąd jej wynik jest nieścisły i niepewny. W chwilach, kiedy brakuje nauczycielowi obiektywnych narzędzi pomiaru dydaktycznego, biorą górę czynniki nie kontrolowane, tzn. usposobienie nauczyciela w danym dniu, uprzedzenia lub sympatie do niektórych uczniów, wahania natężenia uwagi, argumenty i zalecenia przełożonych itp.

Zgodnie z ustaleniami psychologii i dydaktyki oraz w trosce o możliwie najlepsze rezultaty nauczania i zadowolenia uczniów, należałoby:

- nie dawać żadnemu uczniowi pierwszeństwa;
- nie sugerować się ocenami innych nauczycieli;
- oceniać ucznia tak, jak sobie na to zasłużył, bez względu na sympatię czy antypatię nauczycieli do niego;
- umożliwić uczniowi podwyższenie oceny, gdy wypełni luki i uzupełni wiadomości z przedmiotu lub jego części;
- nie stawiać noty niedostatecznej za jednorazowe potknięcie, lecz stwarzać ciągle szanse i możliwości poprawy;
- nie straszyć i nie grozić oceną niedostateczną;
- skarcić raczej słowami niż karać oceną;
- stawiać również dobrą ocenę za pracę uczniom słabszym, a za słabą odpowiedź i pracę — ocenę niedostateczną uczniom bardzo dobrym, jeśli słabe jej wykonanie powtarza się;
- nie podkreślać słabości uczniów mniej zdolnych, wyzbyc się protekcji, nie dokuczać uczniom i nie uprzedzać się do nich;
- oceniać całokształt rozwoju i osiągnięć uczniów, a nie tylko drobne czynności i fragmenty wiedzy;
- oceny cząstkowe gromadzić przez cały okres klasyfikacyjny systematycznie i włączać je do oceny końcowej jako jej części składowe;

⁹ Z. Zaborowski: Psychospołeczne... op. cit., s. 70—71.

— przejawiać radość z pozytywnej oceny, bo jest ona wspólnym osiągnięciem w pracy ucznia i nauczyciela;

— w ocenianiu kierować się umiarkowaną surowością.

Przy zbyt powolnym tempie przebiegającego procesu demokratyzacji w szkolnych stosunkach między nauczycielami i uczniami, jakie notujemy od szeregu lat i obecnie, ciągle jesteśmy bliżsi szkole przeszłości niż szkole przyszłości. Wcale nierzadko jeszcze dzisiaj zdarzają się przypadki szykanowania uczniów w szkole.¹⁰ Do najczęściej notowanych przejawów takich zachowań nauczycieli należą:

— częste lub stałe wywoływanie ucznia do odpowiedzi;

— stawianie uczniowi trudnych pytań i przy braku poprawnej odpowiedzi lub jej nieudzieleniu, szybkie odsyłanie na miejsce z oceną ujemną;

— chęć „pogrążenia” ucznia;

— stawianie uczniowi niższej oceny, niż sobie zasłużył;

— stałe upominanie ucznia, wymyślanie mu krzykiem nawet za drobne wykroczenia regulaminowe czy żart, surowe kary;

— wygrażanie uczniowi i straszenie pozostawieniem go na drugi rok nauki w tej samej klasie, obniżanie oceny ze sprawowania, absolutny brak zachęty;

— obciążanie ucznia błędami jego kolegów, wina i kara spada na jednego;

— każda czynność ucznia i każdy jego krok są krytykowane;

— dostrzeganie u ucznia samych wad i błędów, zabieranie mu szans poprawy, ośmieszanie, kpienie;

— udzielanie dyrekcji szkoły i radzie pedagogicznej tendencyjnych informacji o uczniu;

— chęć pozbycia się ucznia ze szkoły;

— częste wzywianie rodziców do szkoły.

Wśród przyczyn takich niepoprawnych zachowań nauczyciela wobec ucznia wymienia się:

— opinię niekorzystną o uczniu z poprzedniego roku lub z innej szkoły;

— zrobienie nieprzyjemnego wrażenia na nauczycielu;

— antypatia nauczyciela do ucznia z powodu jego niesympatycznego, nieschludnego wyglądu;

— wrogie stosunki nauczyciela z rodzicami ucznia;

— mówienie prawdy nauczycielowi, zwracanie uwagi na pomyłki lub błędy — w dobrej wierze;

— niesforne zachowanie ucznia, bezczelność, arogancja, agresja słowna itp.

Przedstawione wyżej przejawy destruktywnych zachowań nauczyciela wobec uczniów upoważniają do stwierdzenia, że system wychowania

¹⁰ E. Polak: Pauza. Nasza godność była mieszana z błotem. „ITD” 1980, nr 46.

Tabela 2

| Kategoria właściwości nauczyciela | Zachowania i postawy nauczyciela wobec uczniów | Typowe reakcje i zachowania uczniów, związane z zachowaniem nauczyciela oraz konsekwencje wychowawcze |
|-----------------------------------|--|--|
| Właściwości dydaktyczne | <p>Poszytywne</p> <p>Materiał nauczania przekazuje w sposób twórczy i uporządkowany. Lubi swój przedmiot, zna go dobrze i rozbudza nim zainteresowania uczniów. Zezwala na dyskusję i zachęca do niej uczniów. Lekcje jego są ciekawe i zajmujące, przykuwa uwagę wszystkich. Stawia problemy i pomaga w ich rozwiązywaniu. Wiąże teorię z praktyką. Uczy uczniów samodzielnie myśleć, mieć własne zdanie i krytyczny stosunek do przedmiotu. W wiadomościach wykracza poza podręcznik. Żąda rozumienia tematu. Stosuje wielokierunkowy sposób porozumienia się na lekcji z uczniami od nauczyciela do ucznia, od ucznia do nauczyciela i między uczniami. Uczy ciągłości i systematyczności w nauce. Ocenia obiektywnie odpowiedzi uczniów, ceni głęboką wiedzę. Zawsze stwarza uczniom szansę. Dostosowuje wymagania do możliwości uczniów i nie wysuwa swego przedmiotu na pierwszy plan.</p> | <p>Kształtuje się właściwa postawa wobec przedmiotu i nauczyciela Lubiąc osobę, lubią przedmiot i odwrotnie. Intensywnie myślą i chętnie rozwiązują problemy, odczuwają potrzebę wiedzy i stają się samodzielnymi w myśleniu. Własne sukcesy w nauce dostarczają uczniom satysfakcji. Poznają drogi dochodzenia do prawdy naukowej. Wyrabiają w sobie umiejętności korzystania z różnych źródeł wiedzy. Znika obawa o swój los na lekcji. Przekonują się, iż rzetelna praca zostanie oceniona pozytywnie wraz z własnym wkładem i wysiłkiem, a podstawowym kryterium jest wiedza z przedmiotu.</p> |
| | <p>Negatywne</p> <p>Płytką wiedzą z nauczanego przedmiotu i małe umiejętności przekazywania jej uczniom. Nie dokształca się i nie podnosi swoich kwalifikacji. Uczniowie nie rozumieją materiału. Zniechęca do przedmiotu. Klasyfikuje niesprawiedliwie i subiektywnie oraz nie uzasadnia ocen. Żąda ciąglej gotowości do odpowiedzi, nie uwzględnia chwilowej niedyspozycji uczniów. Utrzymuje uczniów w ciągłym napięciu, stwarza sytuacje lękowe i zagrożenia. W sytuacjach trudnych nie pomaga.</p> | <p>Oceniają negatywnie nauczyciela. W klasach końcowych szkoły obawa przed egzaminem. Uczniowie mniej pilni i pracowici hołdują zasadzie minimalizmu. Uczą się na pamięć całych fragmentów z podręczników. Uzyskują niskie oceny z przedmiotu. Stopnie szkolne nie odpowiadają rzeczywistości stanowi wiedzy uczniów. Uczniowie boją się, drżą i niechętnie zgłaszają się do odpowiedzi, kryją się i unikają nauczyciela. Uczniów ogarnia zmęczenie i znużenie. Brak im poczucia bezpieczeństwa. Pragną szybkiego zakończenia lekcji i opuszczenia szkoły.</p> |

oparty na niepoprawnych stosunkach wychowawczych w szkole, wzmagając chaos umysłowy młodzieży i jest hamulcem postępu oświatowego, społecznego i kulturowego.

WŁAŚCIWOŚCI WYCHOWAWCZE NAUCZYCIELA

W wieku szkoły średniej uczniowie nie wymagają już od nauczyciela „miłości” i „dobroci”, lecz oczekują przede wszystkim zrozumienia i przyjacielskiego stosunku do nich. Chcieliby uniknąć pogardy i wyśmiewania. Młodzież zdaje już sobie sprawę ze swojej dorosłości w końcowych klasach licealnych i pragnie, by nauczyciel traktował ją jak dorosłą lub prawie dorosłą. Zyskuje on pozytywną ocenę i spotyka się z pożądanymi postawami młodzieży, gdy łączy umiarkowaną surowość z przyjacielskim stosunkiem do niej, słusznymi wymaganiami i naturalnym dystansem. Natomiast poufałość rozluźnia dyscyplinę wśród uczniów i obniża wymagania nauczyciela w stosunku do nich. Z wychowawczego punktu widzenia niepożądana byłaby zbyt duża ciekawość nauczyciela i ingerencja wychowawcy w życie prywatne swoich uczniów, do którego mają oni pełne prawo w tym okresie rozwoju. Takie jego zachowanie wpływałoby odbijająco na stosunki z uczniami i odsuwałoby ich od wychowawcy. Młodzież mogłaby je przyjąć jako śledzenie, podglądanie, nieuzasadnione i nieuprawnione wtrącanie się do jej spraw. Wśród pozytywnych właściwości wychowawczych nauczyciela jest mile widziana przez uczniów jego troska o nich i rodzicielskie podejście do ich spraw osobistych, ale nie zawsze i nie tylko związanych z nauką szkolną. Tego rodzaju prospołeczna postawa nauczyciela jest potrzebna szczególnie uczniom zamieszkującym w czasie pobierania nauki poza i z daleka od domu rodzinnego, np. w internatach, na stancjach prywatnych, młodzieży osieroconej całkowicie lub częściowo w sposób naturalny, z rodzin rozwiedzionych i zrekonstruowanych. Cecha ta jest bardziej potrzebna wychowawcy pracującemu z uczniami szkoły średniej niż w poprzednim okresie rozwojowym uczniów.

Dwukierunkowość zaufania: nauczyciela do uczniów i uczniów do nauczyciela ma wielką wagę w wychowaniu. Życzliwość i zaufanie wzajemne wyzwala u wychowanków uczucia steniczne, takie jak: przyjemność, wzruszenie, podniecenie. Różnicowanie się stanów uczuciowych młodzieży dorastającej pod względem jakościowym następuje bowiem pod wpływem doświadczeń społecznych jednostki. Dojrzewanie emocjonalne i społeczne młodzieży idzie w parze i jest ze sobą ściśle splecione.

Chęć zbliżenia się nauczyciela do młodzieży w czasie trudnej pracy szkolnej i zabawy, prowadzenie z nią rozmów na różne tematy skłania ją do szczerych zwierzeń, co pozwala mu uniknąć później szeregu nieporozumień, scysji i konfliktów oraz umocnić wzajemne stosunki wychowawcze z młodymi. Ponieważ dorastające dziewczyny i chłopcy często nie znaj-

dują zrozumienia u swoich rodziców lub opiekunów, cenią sobie więc przyjacielką postawę nauczyciela. Kiedy powodzenia uczniów przynoszą wspólną radość w klasie, a niepowodzenia — zmartwienie uczniom i nauczycielowi, lepiej oni się uczą i wydajniej pracują. L. Colle (1954, s. 91—92) a za nim — M. Żebrowska ujmuje przeżycia emocjonalne dorastającej młodzieży w trzy grupy:

- 1) stany agresywne — złość, zazdrość, nienawiść, wrogość,
- 2) stany obronne — strach, niepokój, smutek, żal, niesmak,
- 3) uczucia pozytywne — miłość, wzruszenie, podniecenie, przyjemność¹¹.

Trzecia grupa uczuć — jak już wspomnieliśmy — przejawia się w stosunkach przychylnych z uczniami, natomiast dwie pierwsze grupy występują przy przejawach niepożądanych postaw nauczycieli, jak brak wiary w młodzież, podejrzliwość, sztuczny autorytet itp.

Trudno byłoby dzisiaj pozytywnie oceniać nauczyciela za jego pracę, który nietaktownie postępowałby wobec uczniów, który nie uwzględni psychicznego i fizycznego rozwoju młodzieży, ciągle ją wyśmiewa, udziela jej nagany i straszy maturą w przyszłości tych, którzy chcą go zdystansować pod względem intelektualnym. Z reguły uczniowie krytykują i ganią nauczycieli, którzy tylko uczą, i to kiepsko, a nie wychowują lub źle wychowują, a także stosują niepedagogiczne środki wobec uczniów. Cierpliwi i wytrwali uczniowie znoszą po prostu niektórych wychowawców, bo nie mają innego wyjścia, niewytrwali zaś załamują się, płacąc przez okres czterech lub pięciu lat przykrymi przeżyciami, stanami nerwowymi i ciągłą obawą o dzień jutrzejszy.

Oceniając uczniów i ich pracę szkolną oraz domową i samodzielną związaną z nauką własną, nauczyciel uczy ich jednocześnie oceniać innych w przyszłości. W pracy wychowawczej nauczyciela nawet nie to jest groźne i niebezpieczne, że któregoś czy kilku uczniów oceni on niezgodnie z faktycznym stanem ich wiedzy i umiejętności, bo to można wcześniej czy później naprawić, ale niebezpieczne jest to, iż sposób owego oceniania innych (nieodpowiedni) mogą wychowankowie przyjąć jako wzorzec szkodliwy społecznie i zrozumieć, że w stosunku do towarzyszy pracy i życia należy tak postępować, jak czyni to określony wychowawca wobec nich.

J. Rudniański powiada, iż „aby wymagać od dziecka wykonywania własnych decyzji — należy wymagać tego również od siebie samego”.¹² Nauczyciel, który by tego nie wiedział lub nie przestrzegał, zostałby ośmieszony w oczach uczniów szkoły średniej, ponieważ zajmują oni w większości krytyczny stosunek do świata i ludzi bez względu na ich funkcję społeczną i stanowisko służbowe w miejscu pracy.

¹¹ M. Żebrowska (red.): Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Wydanie czwarte. W-wa 1972, PWN, s. 411.

¹² J. Rudniański: S.O.S. dla ucznia. W-wa 1977, NK, s. 42.

Tabela 3

| Kategoria właściwości nauczyciela | Zachowania i postawy nauczyciela wobec uczniów | Typowe reakcje i zachowania uczniów, związane z zachowaniem nauczycieli oraz konsekwencje wychowawcze |
|-----------------------------------|--|---|
| Właściwości wychowawcze | <p style="text-align: center;">Pozytywne</p> <p>Traktuje uczniów jak młodszych przyjaciół. Utrzymuje odpowiedni dystans, we właściwych granicach. Rozumie młodzież dorastającą i jej różne kłopoty związane z rozwojem. Utrzymuje w tajemnicy informacje, z których uczniowie mu się zwierniają. Zajmuje się uczniami i ich problemami oraz staje w ich obrobie. Przeżywa z grupą radości i smutki. Karze w przypadkach uzasadnionych. Umie zdobyć sobie autorytet w sposób naturalny. Wszczepia miłość do ludzi i do wiedzy. Nie dokucza młodzieży i nie wyśmiewa jej, jest taktowny. Współpracuje z uczniami i rodzicami.</p> | <p>Na ogół odwzajemniają się mu przyjaźnią i sympatią. Szanują i cenią nauczyciela. Starają się współdziałać z nauczycielem w wykonywaniu wspólnych zadań i w realizacji celów szkoły. Darzą go wielkim zaufaniem. Dostarczają potrzebę stawiania w obronie słabszych i pokrzywdzonych w społeczeństwie dorosłych. Znika poczucie osamotnienia. Uczniowie pomagają nauczycielowi utrzymać autorytet i nie kompromitują go w oczach innych. Wytwarzają się pozytywne postawy uczuciowe i umacniają się stosunek przychylny, życzliwy, następuje pobudzenie identyfikacji wychowawca z osobą wychowawcy.</p> |
| | <p style="text-align: center;">Negatywne</p> <p>Narzuca swoją wolę i pogląd innym. Przekonuje uczniów nakazami a nie argumentami. Skarży na uczniów, nie wierzy im, jest ciągle podejrzliwy. Chętniej karze niż nagradza. Jest nieprzystępny, sztywny, arogancki i zarozumiały. Nie imponuje uczniom swoją wiedzą. Omija problemy wychowawcze zamiast je rozwiązywać. Chce zdobyć autorytet sztucznie — groźbami, strachem i krzykiem. Nie lubi młodzieży. Pracę pedagogiczną wykonuje raczej z obowiązku niż z chęci i zamiłowania. Winę za niepowodzenia szkolne rzuca na uczniów. Brakuje mu odpowiedzialności.</p> | <p>Uczniowie nie chcą być tylko biernymi wykonawcami zadań, ale też nie widzą potrzeby współpracy. Podporządkowują się woli nauczyciela tylko pozornie. Popadają w ukryty konflikt z nauczycielem i trwają w nim przez dłuższy czas. Jednostki ambitne, pilne i pracowite zechcą go zdystansować intelektualnie, a leniwe opuszczają się w pracy nad sobą. Trudności uczniów w przystosowaniu się, nie zaspokojone potrzeby psychiczne. Słabnie morale i wartość grupy (klasy). Kształtuje się nieodpowiedni stosunek do pracy. Zniekształca się obraz świata uczniów. Szkodliwe postawy obywatelskie.</p> |

Waga poruszonych problemów ciągle nie maleje. Nie zostały one rozwiązane jeszcze ani przez teorię nauczania, ani przez praktykę pedagogiczną w szkołach na wszystkich poziomach kształcenia dzieci i młodzieży.

Jak dowodzą dotychczasowe ustalenia psychologii społecznej i codzienna praktyka szkolna, wszelkiego rodzaju konflikty, scysje oraz nieporozumienia między nauczycielami a młodzieżą w szkole wynikają w większości z niepoprawnego stosunku wychowawców do niej i wadliwego oceniania efektów jej pracy.

Nasza współczesna szkoła średnia stoi wobec wielu trudnych problemów dydaktycznych i wychowawczych, które pozostają ze sobą w integralnym związku. Liczne kontakty i rozmowy z nauczycielami szkół średnich, z uczniami tych szkół i ich rodzicami oraz kontakty z pierwszymi rocznikami studentów kierunków nauczycielskich w szkołach wyższych wskazują, iż w liceach ogólnokształcących, liceach zawodowych i technikach kładzie się silniejszy akcent na cele wynikające z programów nauczania i wiążące się z promocją do klas czy przygotowaniem do studiów, niż na pozaintelektualne składniki osobowości uczniów¹³. U kadry nauczającej szkół średnich zdaje się również górować znacznie specjalizacja przedmiotowa nad jej przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym do pracy zawodowej. Stan ten utrudnia nauczycielom poznawanie młodzieży, prawidłowości jej ontogenetycznego rozwoju, aspiracji, dążeń i planów życiowych oraz osłabia skuteczność konstruktywnych oddziaływań wychowawczych na nią szkoły.

Obok szkół cieszących się doskonałą opinią, powszechnym szacunkiem i uznaniem w ich środowiskach lokalnych i u władz oświatowych, jest sporo szkół, w których popełnia się szereg rażących błędów na co dzień, gdzie postawy autorytarne nauczycieli wobec uczniów górują nad postawami demokratycznymi. Być może dlatego — jak wykazały ogólnopolskie badania A. Janowskiego nad młodzieżą — w jej hierarchii wartości nie znalazły akceptacji starania o zdobycie władzy nad innymi, wysunęły się na czoło mądrość i wiedza, udane życie rodzinne, miłość, silny charakter, pracowitość i obowiązkowość.¹⁴ Głębsza analiza wyników tych badań nie daje powodów do optymizmu. Z wychowawczego punktu widzenia musi nas niepokoić fakt, że orientacja młodzieży na dobro społeczne ustąpiła orientacji na dobro jednostki oraz że obraz szkoły w oczach młodzieży licealnej jest ciemniejszy w miarę upływu lat jej pobytu w tej szkole. Uczniowie chętniej opuszczają szkołę średnią, niż do niej wstępują i pragną uwolnić się od supremacji nauczycieli.

Właściwości nauczyciela stanowią jeden z głównych czynników determinujących rezultaty kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Mimo

¹³ W. Okoń: Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe. W-wa 1979, KiW, s. 208.

¹⁴ A. Janowski: Aspiracje młodzieży szkół średnich. W-wa 1977 PWN.

pewnego postępu w wyposażeniu ogólnym i technicznym szkół w porównaniu z okresem sprzed 30 lat oraz przenikania do programów nauczania najnowszej wiedzy o świecie, wpływ osobowości nauczyciela na młodzież jest niepodważalny w wychowaniu instytucjonalnym bez względu na okres jej rozwoju.

Zmiany w działalności poznawczo-myślowej, praktyczno-wytwórczej i emocjonalno-społecznej uczniów mogą postępować w pożądanym kierunku tylko wtedy, gdy istnieje porozumienie między nimi i nauczycielami oraz szeroko pojęta współpraca w procesie kształcenia i wychowania szkolnego, gdy potrzeby podwładnych są zbieżne z potrzebami przełożonych oraz istnieją w szkole wspólnota i jedność celów. Dobrze byłoby, żeby o tym pamiętały szkoły wyższe przygotowujące kandydatów do zawodu nauczycielskiego i czynni już nauczyciele średniego szczebla nauczania.

LUDWINA PALKA

MARIA PIOTROWICZ
WIEŚLAW STAWIŃSKI
WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
KRAKÓW

TEORETYCZNE I EMPIRYCZNE PODSTAWY BADAŃ NAD PODRĘCZNIKAMI BIOLOGII

1. UWAGI WSTĘPNE

Autorzy zamierzają przedstawić pewne refleksje i uogólnienia wynikające z teoretycznych studiów i dotychczasowych badań nad opracowywaniem i weryfikacją podręczników biologii.

Wieloletnie zainteresowania pracowników naukowych Zakładu Dydaktyki Biologii, Instytutu Biologii przy Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, koncepcją, strukturą i funkcjonowaniem, a także optymalizacją podręczników biologii dla ucznia, metodycznych podręczników dla nauczyciela, uzewnętrzniło się m. in. w opracowaniu recenzji i ocen podręczników do szkoły podstawowej (Madej Z., Stawiński W. 1966), współudziału w opracowywaniu wkładek do podręczników klasy V i VI (m. in. Palka L. 1973), współautorstwie podręcznika biologii dla uczniów II klasy Liceum Ogólnokształcącego (Palka L. 1975).

W przeznaczonych dla nauczyciela opracowaniach dążono do pogłębienia metodycznych zaleceń mających na celu optymalne wykorzystanie podręczników i lektur w procesie uczenia się i nauczania biologii (Stawiński W. 1975, 1976).

Od 1971 r. podejmowane były w Zakładzie badania diagnostyczne i eksperymentalne w ramach prac magisterskich nad przydatnością i sposobami wykorzystania podręczników biologii w szkole ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego.

Nabyte na tej drodze doświadczenia Zespołu Badawczego oraz analiza polskiej i zagranicznej literatury z zakresu teorii podręcznika umożliwiły przystąpienie ze stosunkowo skryształizowaną koncepcją do badań o szerszym zakresie, nad opracowaniem i weryfikacją podręczników dla ucznia, zeszytów ćwiczeń i podręczników metodycznych dla nauczyciela, obejmując klasy V—VI oraz optymalizację podręcznika biologii dla klasy IV powszechnej szkoły średniej.

Badania nad wstępną wersją podręczników biologii dla kl. V (Stawiński W., Dziedzicka A., Palka L., Piotrowicz M.) oraz kl. VI (Stawiński W., Palka L., Piotrowicz M., Zyśk A.) prowadzone były w latach 1976—78 przez dr L. Palkę i dr M. Piotrowicz pod kierunkiem i przy współudziale doc. dr hab. Wiesława Stawińskiego, kierownika Zakładu Dydaktyki Biologii WSP w Krakowie, w ramach problemu węzłowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania.

Natomiast właściwe badania wdrożeniowe nad podręcznikami biologii dla kl. IV (Stępczak K.) i nad podręcznikiem kl. VI (Frejłak S., Koszew-

ska B., Podbielkowska M., Podbielkowski Z., Zabłocka T.) prowadzone były też w ramach problemu węzłowego MOiW, ale wspólnie z Instytutem Programów Szkolnych.

2. ZADANIA I FUNKCJE PODRĘCZNIKA BIOLOGII NA TLE ZAŁOŻEŃ OGÓLNOPEDAGOGICZNYCH

W miarę rozwoju badań na przestrzeni lat zmieniało się ujęcie funkcji przypisywanych podręcznikowi ucznia.

W systemie wielostronnego uczenia się i nauczania W. Okoń (1973) wyznacza podręcznikowi funkcje: informacyjną, badawczą, transformacyjną i samokształceniową. Funkcje zaproponowane przez W. Okonia akceptowane są w zasadzie przez wszystkich pozostałych polskich specjalistów zagadnienia (m. in. K. Lacha, Cz. Kupisiewicza, T. Paranowskiego, L. Leję, Cz. Maziarza). Cz. Kupisiewicz (1975) wyróżnia ponadto grupę funkcji kontrolnych jak: autokontrolną, samooceniającą i autokorektywną, a L. Leja (1973) funkcję sterowniczą i wychowawczą.

T. Parnowski (1975) zwraca uwagę na podręcznik jako czynnik koordynujący i porządkujący strukturę wiedzy o świecie, które zarówno Cz. Maziarz (1976), jak i W. Kojs określają jako funkcję integrującą. Wśród funkcji przypisywanych podręcznikowi przez dydaktyków ogólnych wymieniane są także: samoregulacyjna i preparacyjna (Olszański J. i Orzechowski J. 1975).

W tej sytuacji znamienny jest postulat Cz. Kupisiewicza (1976) w sprawie zmniejszenia liczby funkcji przypisywanych podręcznikowi dla ucznia na rzecz szerszego ich interpretowania.

Wymienia on 3 zasadnicze funkcje dydaktyczne podręcznika, a mianowicie: motywacyjną, informacyjną, sprawnościową (ćwiczeniową). Jednocześnie rozumiałe jest, że nie wszystkie z wyżej analizowanych funkcji i nie zawsze z tą samą intensywnością spełnia każdy podręcznik. Zależne jest to od szczebla i przedmiotu kształcenia.

W. Okoń uważa podręcznik szkolny za podstawowy środek dydaktyczny, który jednak w warunkach systemu klasowo-lekcyjnego nie może być traktowany jako jedyne i główne źródło wiedzy ucznia (1963).

Podobne stanowisko reprezentują dydaktycy biologii (Bartecka B. 1964, Michajłow W. 1946, Janicka M. 1968, Karpowicz W. 1965, Koszewska B. 1975, Stawiński W. 1966, 1976).

Autorzy ci przestrzegają przed przecenianiem funkcji podręcznika, gdyż nie może on zastąpić „żywego nauczania”, a tym samym i pracy nauczyciela. Podręcznik biologii winien być przede wszystkim przewodnikiem ucznia w bezpośrednim poznawaniu rzeczywistości przyrodniczej. Otwierając uczniowi dostęp do faktów przyrodniczych, ułatwiając badanie, poznawanie i przekształcanie rzeczywistości, jednocześnie kształcić winien zdolności, rozwijać zainteresowania i chęć do permanentnego samokształcenia.

Analiza literatury polskiej wskazuje, że teoria podręcznika biologii krystalizowała się stopniowo począwszy od prac Bohuszewiczówny Z. (1925), Dyakowskiego B. (1918, 1923), Gayówny D. (1923), Mączkowskiej T. i Rychterówny St. (1919), Michajłowa W. (1946), Dziurzyńskiego A. (1963), Karpowicza W. (1965) w konfrontacji z poglądami zagranicznych metodyków oraz praktyką szkolną.

Nie podejmowano jednak szerszych badań empirycznych mających na celu opracowywanie i sprawdzanie przydatności szkolnych podręczników biologii w konkretnych warunkach rzeczywistości szkolnej.

Pozytywnym objawem w ostatnich kilkunastu latach jest przejście dydaktyków ogólnych, jak również dydaktyków poszczególnych przedmiotów od teoretycznych rozważań do badań empirycznych nad kształtowaniem, formą i funkcjonalnością podręczników dla ucznia.

W związku z szeroko zakrojoną reformą oświaty w Polsce i wprowadzeniem od 1978 r. do wszystkich szkół podstawowych nowych lub znacznie zmienionych programów nauczania zaczynając od klas pierwszych, zaistniała pilna potrzeba wcześniejszego podjęcia badań nad opracowywaniem, weryfikacją i optymalizacją podręczników dla ucznia i nauczyciela (Stawiński W., Pałka L., Piotrowicz M., 1976, 1979, Koszewska B., Szymanderska W. 1979, Stępczak K. 1978).

Wyniki kilkuletnich badań przeprowadzonych w Zakładzie Dydaktyki Biologii skłaniają nas do wyeksponowania 5 podstawowych funkcji podręcznika biologii, a mianowicie: informacyjnej, badawczej, samokształceniowej, motywacyjnej, kontrolnej.

Nastawienie podręcznika na realizację tych 5 podstawowych funkcji wynika ze strategii kształcenia i celów nauczania nakreślonych przez program biologii.

Oprócz tych funkcji podręcznik biologii winien pełnić również funkcję transformacyjną, która włączona jest częściowo w zakres funkcji badawczej. Funkcja wychowawcza podręcznika ogarnia wszystkie wyżej wymienione funkcje i przez każdą z nich winna być realizowana.

Funkcja informacyjna

Treści przekazywane przez podręcznik winny wynikać z założeń programu, być rozwinięciem i interpretacją zawartych w nim haseł. Wiedza podana w podręczniku winna być zwięzła, usystematyzowana zarówno pod względem logicznym, rzeczowym, jak i psychologicznym. Źródłem informacji w podręczniku powinien być nie tylko opis czy wyjaśnienie, lecz również fotografia, rysunek, schemat, tabela, a także „informacja, jak zdobyć dalsze informacje”.

Funkcja informacyjna podręcznika nie powinna ograniczać się do przekazywania uczniom treści programowych w gotowej postaci. Uczeń winien współuczestniczyć w tworzeniu i zdobywaniu własnej wiedzy.

W tym zakresie funkcja informacyjna spleta się z funkcją badawczą podręcznika.

Prezentowane w podręczniku biologii treści winny mieć układ problemowy, przy czym stopień sproblematyzowania zależy do wieku ucznia. Zawarte w podręczniku polecenia, zadania i dyrektywy badawcze winny organizować samodzielną działalność ucznia.

Podręcznik biologii winien inspirować ucznia do samodzielnych badań, pomagać mu w ten sposób nie tylko w uzyskaniu i poznawaniu wiedzy, ale także w zdobyciu minimum wiedzy metodologicznej dotyczącej dróg naukowego poznania. Struktura i układ podręcznika winny sugerować uczniowi drogi dochodzenia do wiedzy, a więc metody uczenia się.

Poprzez eksperymentalne drogi poznania, w oparciu o zawarte w podręczniku instrukcje do obserwacji i doświadczeń, realizuje się także transformacyjna funkcja podręcznika.

W podręczniku biologii nie wszystkie zagadnienia winno wyjaśniać się w pełni, do końca. Bogactwo otwartych sytuacji zaciekawia, pobudza do samodzielnego myślenia i działania, rozwija zdolności poznawcze, zainteresowania i pozytywną motywację do samokształcenia.

Funkcja motywacyjna podręcznika winna być wyrażona w interesująco napisanych tekstach, przejrzystości, logicznym układzie, co podnosi stopień ich zrozumienia. Funkcja motywacyjna podręcznika wspomagana jest wydatnie przez edytorskie walory podręcznika. Wprowadzenie naturalnych barw przy przedstawianiu żywych organizmów w podręczniku stanowi bardzo silny bodziec pozytywnej motywacji uczenia się biologii, szczególnie przez uczniów klas młodszych.

Funkcja kontrolna winna być reprezentowana w podręczniku biologii przez zestaw pytań i poleceń, akcentujących najważniejsze wiadomości ze względu na realizację celów kształcenia zawartych w programie nauczania. Funkcja ta uzupełniana być powinna przez zeszyt ćwiczeniowy.

Wykładnikiem wymogów w stosunku do podręczników szkolnych są przedstawione przez C. Maciaszka (1976) zasady konstruowania nowoczesnych podręczników. Są to zasady: związku procesu dydaktycznego z procesem wychowawczym, edukacji permanentnej, optymalizacji procesu dydaktycznego, strukturalnego układu treści, związku teorii z praktyką, doprowadzenie do syntezy wiedzy, jednolitości i różnicowania form kształcenia oraz zasada podmiotowego traktowania ucznia.

Z założeń tych wynikały dalsze prace zespołu nad opracowaniem i optymalizacją podręczników biologii.

3. PRACE NAD MODELEM METODOLOGII BADAŃ PODRĘCZNIKA BIOLOGII

Badania nasze miały na celu opracowanie teoretycznych założeń modelu podręcznika biologii i metodologicznego modelu badań nad podręcz-

nikiem. Z tego teoretycznego celu wynika cel praktyczny, wiążący się z przekształceniem założeń teoretycznych w konkretne dyrektywy operacyjne, prowadzące do opracowania konkretnych podręczników biologii i ich empirycznej weryfikacji.

W toku teoretycznych analiz i empirycznych badań nad opracowywaniem i weryfikacją podręczników biologii dla uczniów klasy V i VI (Biologia, kl. 5 — A. Dziedzicka, L. Palka, M. Piotrowicz, W. Stawiński — red., Warszawa 1979, WSiP; Biologia, kl. 6 — Materiały do badań nad podręcznikiem, część I—VI, L. Palka, M. Piotrowicz, W. Stawiński — red., A. Zyśk, Kraków 1977, Wydawnictwo Naukowe WSP) dążono do:

— wykazania potencjalnych i rzeczywistych funkcji dydaktycznych eksperymentalnych podręczników biologii,

— określenia sposobów wykorzystania podręcznika przez nauczyciela i uczniów, a także oceny stopnia jego przydatności do realizacji celów i zadań nakreślonych przez program nauczania,

— określenia niezbędnych korekt i uzupełnień w eksperymentalnych wersjach badanych podręczników i w konsekwencji do ich optymalizacji.

Wyniki badań z jednej strony miały posłużyć do oceny trafności przyjętej koncepcji podręcznika i z drugiej do weryfikacji metodologicznych założeń badań.

Procedura konstruowania i weryfikacji podręczników biologii dla klas V i VI powszechnej szkoły średniej przebiegała zgodnie z przyjętą przez nas koncepcją badań i w oparciu o następujący model metodologiczny (schemat nr 1).

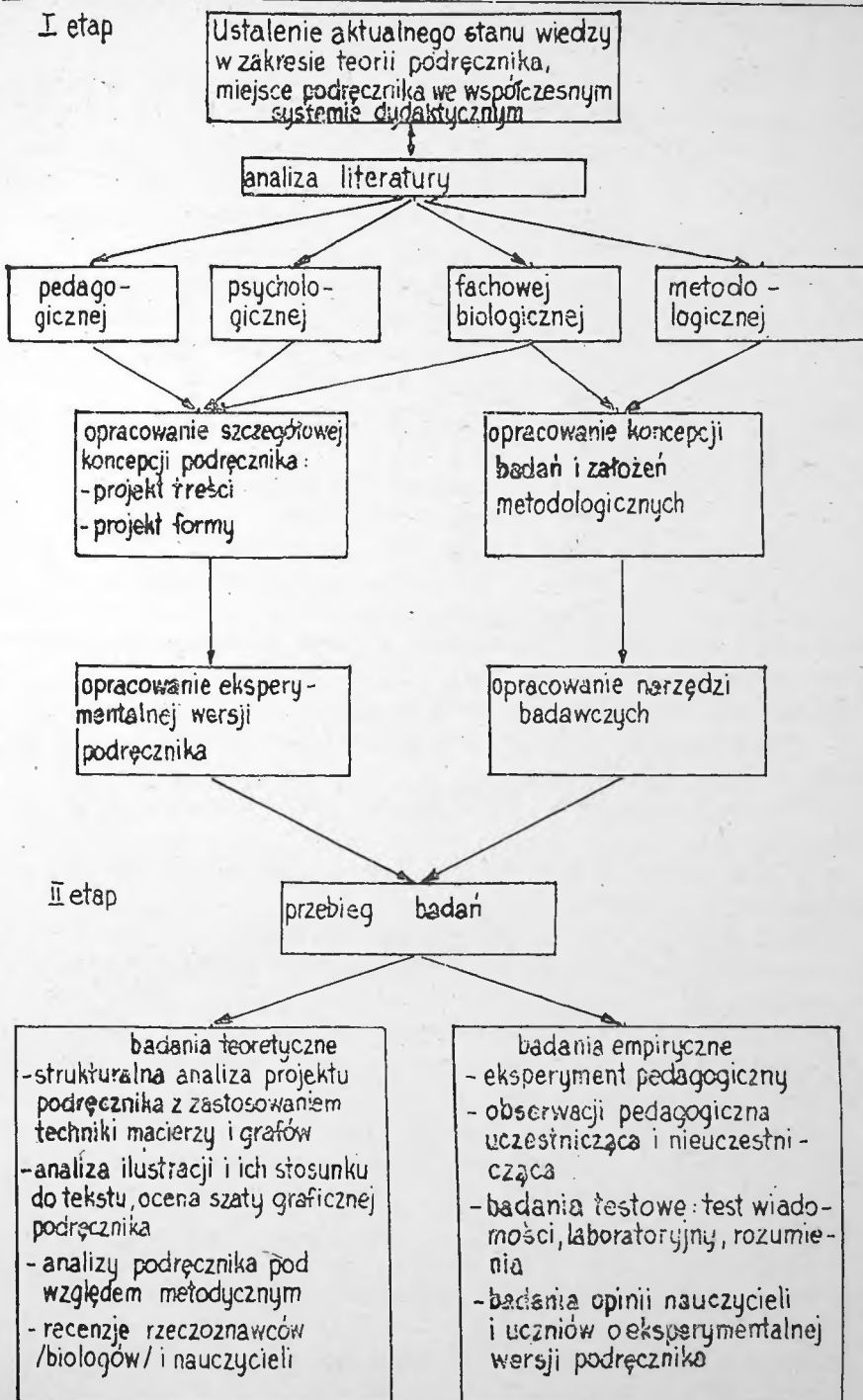
W przyjętym przez nas modelu strategii badań pedagogicznych i wynikających z niego procedur badawczych uwzględniliśmy aktualne zasady metodologiczne (Muszyński H. 1971, Pieter J. 1967, Puślecki W. 1975, Stawiński W. 1976, Zaczyński Wł. 1968, Zaborowski Z. 1973).

W toku konstruowania narzędzi i podczas ustalania procedur badawczych wyłoniły się różnorodne problemy i trudności. Tkwiły one między innymi w braku w pedagogicznej literaturze naukowej możliwych do adaptacji rozwiązań metodologicznych.

Nie prowadzono dotychczas bowiem badań kompleksowych obejmujących równocześnie konstruowanie koncepcji podręcznika, opracowanie adekwatnego względem niej projektu oraz jego teoretyczną i empiryczną weryfikację.

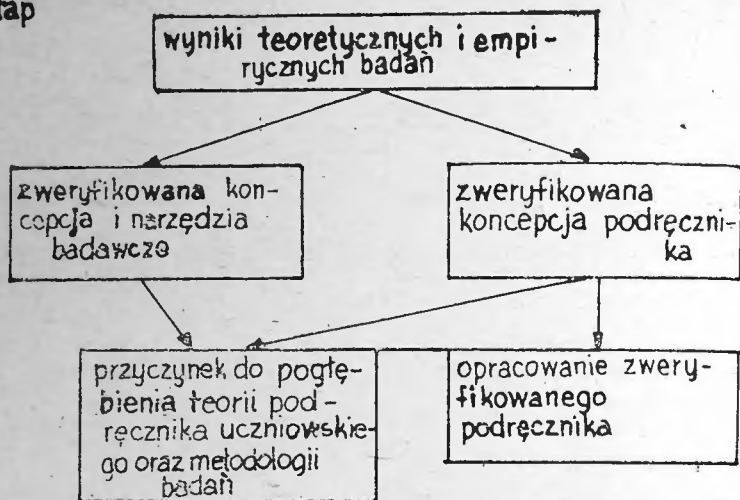
Brak było również wzorów zweryfikowanych narzędzi badawczych. Interesujące i wartościowe badania dotyczące wybranych aspektów struktury lub funkcjonalności podręczników z zakresu różnych przedmiotów (m. in. Kojca W. 1975, Dąbrowskiego J. 1968, Kupisiewicz Cz. 1971, 1976, Koszewskiej B. 1976, Siemak-Tylikowskiej A. 1971) nie mogły być przez nas potraktowane jako model metodologicznych rozwiązań.

Jednym z istotnych problemów metodologicznych okazał się dobór



Rys .1. Model metodologiczny badań nad weryfikacją podręczników biologii.

III etap



właściwych zmiennych i adekwatnych względem nich wskaźników oraz odpowiadających im narzędzi badawczych.

Za zmienne niezależne uznaliśmy:

- cele nauczania (globalne, przedmiotowe i etapowe) postulowane przez program nauczania,
- tendencje rozwojowe i aktualny stan wiedzy w zakresie nauk biologicznych,
- aktualny stan wiedzy metodologicznej i wiedzy z zakresu teorii podręcznika uczniowskiego,
- weryfikowane wersje podręczników dla ucznia,
- materiały metodyczne ukierunkowujące wykorzystanie podręcznika w danej klasie.

Zmiennymi zależnymi natomiast były:

- faktyczna realizacja funkcji dydaktycznych podręcznika w procesie nauczania i uczenia się biologii,
- praktyczna przydatność i stopień funkcjonalności podręcznika w ściśle określonych warunkach materialno-organizacyjnych szkoły,
- rozumienie przez uczniów eksperymentalnych wersji podręczników biologii,
- osiągnięcia uczniów w kategoriach wiadomości i umiejętności.

Zmienne zależne warunkowane były także współdziałaniem zmiennych pośredniczących takich jak:

- warunki środowiskowe i organizacyjne procesu nauczania, a szczególnie stan bazy materialnej nauczania biologii,
- przebieg realizacji programu, poprawność interpretacji celów postulowanych przez program,

— wiedza i umiejętności nauczyciela w zakresie poprawnego wykorzystania podręcznika,

— stopień zrozumienia współuczestnictwa i współodpowiedzialności nauczycieli za uzyskane wyniki badań, rzetelność i trafność wypowiedzi nauczycieli wynikająca często z ich zasobu teoretycznej wiedzy dotyczącej nowoczesnego podręcznika.

Kolejnym etapem prac było ustalenie listy wskaźników.

W zakresie badań teoretycznych wskaźnikami były:

— współczynnik korelacji układu, doboru, zakresu i założonych celów w programie nauczania, a ich realizacja w podręczniku,

— wartości współczynnika spójności (Q) i optymalnej kolejności zagadnień (P) eksponowanych w podręczniku, wyniki macierzowej i grafowej analizy tekstu,

— wartości procentowe charakteryzujące relacje między słownymi i graficznymi przedstawieniami treści.

Z badań eksperymentalnych uzyskano wskaźniki ilustrujące:

— stopień opanowania wiadomości i umiejętności,

— stopień rozumienia i zrozumienia przez uczniów wybranych fragmentów podręcznika (określonych w oparciu o teoretyczne badania jako trudne lub mogące sprawiać uczniom pewne trudności),

— częstotliwość wykorzystywania podręcznika przez nauczyciela i uczniów w czasie lekcji i pracy domowej, poprawność wykorzystania,

— stopień wykorzystania potencjalnych funkcji podręcznika w procesie kształcenia i wychowania,

— ocenę poprawności i ujęcia poszczególnych elementów podręcznika.

Konieczne jest jednak kontynuowanie dyskusji nad trafnością przyjętych wskaźników, szczególnie dotyczących stopnia rozumienia przez ucznia określonych fragmentów podręcznika.

Napotymano również na trudności w jednoznacznej ocenie wpływu faktycznego wykorzystania podręcznika na kształtowanie się poszczególnych elementów wiedzy ucznia. Trudno bowiem oddzielić wiedzę ucznia zdobytą w oparciu o pracę z podręcznikiem oraz pochodzącą z innych źródeł informacji np. słowa nauczyciela, lektury, nauki pozaszkolnej.

Z tych względów wydaje się, że nie można rozumienia treści programowych utożsamiać ze zrozumieniem podręcznika.

4. ANALIZA ZASTOSOWANYCH METOD I NARZĘDZI BADAWCZYCH

Dobór metod i narzędzi badawczych był uwarunkowany przyjętym przez nas metodologicznym modelem badań, a szczególnie postawionymi hipotezami badawczymi, charakterem zmiennych i wskaźników. W badaniach posłużyliśmy się grupą metod teoretycznych i empirycznych, a ich wzajemne uzupełnienie się pozwoliło na możliwie pełną weryfikację założonych hipotez.

Narzędzia badań w ciągu kolejnych lat były doskonalone i każdorazowo dostosowywane do specyfiki konkretnej klasy i badanego podręcznika.

W zakresie badań teoretycznych posłużyliśmy się następującymi metodami:

— analiza strukturalna treści podręcznika z zastosowaniem techniki macierzy i grafów,

— analiza metodyczna podręcznika z zastosowaniem techniki macierzy metodycznej,

— analiza ilustracji zamieszczonych w podręczniku ze względu na: rodzaj treści zawartych w obrazie, sposób przedstawienia treści, stosunek ilustracji do struktury tekstu, stosunek ilustracji do treści tekstu;

— analiza zgodności podręcznika z założeniami postulowanymi w programie nauczania w sensie treści jak również zakładanych intencji.

Wskazane było by w przyszłości podjęcie badań nad wpływem logicznej złożoności zadań tekstu podręcznika oraz poziomu trudności wprowadzanej w nim terminologii na konstrukcję tekstu i ich dostosowanie do możliwości uczniów badanych klas (m. in. Carrick T. 1978, C. D. Gould 1977).

Wartościowych i przydatnych informacji w pracach nad optymalizacją weryfikowanych podręczników mogłaby dostarczyć bardziej szczegółowa analiza dydaktycznej wartości pytań i poleceń opracowana przez W. Kojasa (1975), a nadto instrukcji do ćwiczeń.

Zastosowane metody i narzędzia badawcze w badaniach eksperymentalnych zestawiliśmy w tabeli:

| Metody | | Narzędzia badawcze |
|--------|---|---|
| 1 | Eksperyment pedagogiczny (nieklasyczny), w którym uzyskane wyniki porównywano z postulowanymi przez program | |
| 2 | Obserwacja pedagogiczna: a) uczestnicząca, dokonywana przez nauczycieli b) nieuczestnicząca, dokonywana przez Zespół badawczy i wizytatorów przedmiotowo-metodycznych | Karty obserwacji uczestniczącej Karty obserwacji nieuczestniczącej |
| 3 | Pomiar osiągnięć uczniów w kategoriach: a) wiadomości b) umiejętności | Blankiety testów wiadomości Blankiety testów umiejętności |
| 4 | Pomiar stopnia rozumienia weryfikowanego podręcznika | Blankiety testów rozumienia |
| 5 | Metoda sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki ankiety | Kwestionariusz ankieta |
| 6 | Metody statystyczne | |

Dużą wagę w badaniach przywiązujemy do doskonalenia zastosowanych narzędzi badawczych. Winny być one przed przystąpieniem do badań właściwych poddane nie tylko teoretycznej, ale i empirycznej weryfikacji. Weryfikacją należy objąć nie tylko testy, ale także karty obserwacji i kwestionariusze ankiet. Wymaga to jednak dostatecznie długiego czasu na pełny cykl przygotowawczy i realizacyjny badań.

Doświadczenia nabyte w czasie badań w zakresie rozwiązywania spraw organizacyjnych skłaniają nas do wysunięcia postulatu o przyjęcie co najmniej 3-letniego cyklu badań nad podręcznikiem biologii, poprzedzonego badaniami nad programem nauczania.

Badania nad podręcznikiem winny przebiegać w 3 etapach, a mianowicie:

- 1 rok — opracowanie koncepcji podręcznika i jego projektu, teoretyczna analiza eksperymentalnego podręcznika, opracowanie koncepcji badań, narzędzi badawczych i ich eksperymentalna weryfikacja,
- 2 rok — badania eksperymentalne mające na celu sprawdzenie skuteczności i przydatności podręcznika w realnej rzeczywistości szkolnej,
- 3 rok — podsumowanie badań, korekta podręcznika, przygotowanie go do druku.

Ze względu na krótki czas badań (roczny cykl badawczy dla jednej klasy) zespół nasz nie miał możliwości empirycznej weryfikacji zastosowanych narzędzi pomiaru.

Opracowane założenia testów rozumienia oraz same narzędzia są projektami rozwiązań Zespołu Badawczego.

Autorzy uważają, że testy rozumienia winny badać recepcję wszystkich elementów podręcznika (tekstowych i pozatekstowych), a mianowicie:

- tekstu informacyjnego (pojęć, definicji, słownych wyjaśnień),
- ilustracji,
- instrukcji do obserwacji i doświadczeń,
- pytań i poleceń.

Muszą one bezpośrednio nawiązywać do konkretnych fragmentów badanego podręcznika. Rozwiązanie zadań testowych winno być poprzedzone pracą ucznia z wytypowanymi w teście fragmentami podręcznika. Udzielenie odpowiedzi na zadania testowe uwarunkowane winno być wykonaniem przez uczniów szeregu operacji, na podstawie których można będzie wnioskować o rozumieniu wybranych fragmentów podręcznika.

Gdy uczeń rozumie dany fragment podręcznika, to potrafi prawidłowo:

- wyjaśnić treści (pojęcia) biologiczne oraz wymienić przykłady ilustrujące je, nie tylko te, które zostały podane w podręczniku,

- wykonać rysunek lub schemat obrazujący opisywane w podręczniku fakty lub procesy,
- przedstawić strukturę treści zawartych w danym fragmencie podręcznika w sposób graficzny,
- przyporządkować nazwy (pojęcia) odpowiednim właściwościom (de-sygnatom),
- wykonać w oparciu o instrukcje odpowiednie czynności praktyczne,
- ułożyć pytania do fragmentu przeczytanego tekstu lub nadać mu tytuł,
- ująć „swoimi słowami” treści przedstawione w podręczniku,
- odczytać trafnie wiadomości przedstawione w formie rysunkowej,
- wnioskować w oparciu o przesłanki zawarte w podręczniku,
- wskazywać podobieństwa i różnice między organizmami i zjawiskami,

— dostrzegać zależności między budową i funkcjami organizmu.

Szczegółowe teoretyczne podstawy konstrukcji oraz interpretacji wyników badań testem rozumienia przedstawiono na IV Seminarium Dydaktyki Biologii w Przemyślu (Stawiński W., Palka L., Piotrowicz M., Potoczny Z., 1978) oraz w „Biologii w Szkole” (1980).

Przeprowadzone badania były nieco odmienne od klasycznych badań rozumienia tekstów prowadzonych przez M. Kreutza (1968, 1973), Szumana J. (1971) i Szewczuka Wł. (1968) ze względu na specyfikę podręcznika biologii.

W naszym przypadku badaniami objęto nie tylko teksty, ale także ilustracje, pytania, polecenia i instrukcje do eksperymentów i obserwacji.

Dążono bowiem do uwzględnienia wpływu rozumienia dyrektyw organizujących samodzielną pracę ucznia na działanie i jego wyniki.

Studia dostępnej literatury zagranicznej wskazują na zainteresowanie dydaktyków biologii problemami kontroli rozumienia tekstów biologicznych. W prowadzonych ostatnio badaniach w Wielkiej Brytanii i USA nad przydatnością tekstów biologicznych w szkolnych podręcznikach (G. G. Mallinson 1968, C. D. Gilbert 1973, J. N. Thelen 1973, G. D. Gould 1977, T. Carrick 1978) brano jednak pod uwagę głównie trudną terminologię biologiczną i stopień złożoności językowej tekstu. Rozumienia tekstu interpretowano w myśl teorii komunikacji międzyludzkiej, jako dekodowanie adekwatne do zakodowanych w komunikacji informacji (Kojcs W. 1975, Wójcik Z. 1966).

5. WYNIKI BADAŃ

Szczegółowe wyniki badań nad opracowaniem i weryfikacją podręczników biologii dla uczniów klasy V i VI oraz wdrażaniem podręcznika klasy IV zostały przedstawione w kolejnych „Raportach” (Stawiński W., Palka L., Piotrowicz M., 1977, 1978, 1979) złożonych w Ministerstwie Oświaty i Wychowania.

Badania prowadzone w klasie V i VI miały charakter kompleksowy i obejmowały przygotowanie i weryfikację nie tylko eksperymentalnych podręczników dla ucznia, ale także zeszytów ćwiczeń i podręczników metodycznych dla nauczycieli.

Wymagało to zastosowania szeregu metod i narzędzi badawczych. Badania teoretyczne stanowiły jedynie wprowadzenie do badań eksperymentalnych. Dopiero łączna interpretacja wyników mogła doprowadzić do głębszego wyjaśnienia rozpatrywanych problemów funkcjonalności eksperymentalnych podręczników, a w efekcie do ich optymalizacji.

Badania teoretyczne doprowadziły do optymalizacji doboru i zakresu treści eksponowanych w podręczniku biologii danej klasy, oraz ich pełniejszej strukturalizacji z uwzględnieniem zależności logicznych i merytorycznych między poszczególnymi dawkami informacji poprzez podniesienie współczynnika spójności i optymalnej kolejności zagadnień w niektórych rozdziałach.

Wyniki obserwacji pedagogicznej pozwoliły na określenie sposobów wykorzystania podręcznika w czasie lekcji i pracy domowej, faktycznej realizacji założonych przez podręcznik funkcji dydaktycznych, ocenę praktycznej przydatności i określenie stopnia rozumienia poszczególnych elementów podręcznika: tekstu informacyjnego, ilustracji, pytań i poleceń, instrukcji do obserwacji i doświadczeń.

Wypowiedzi nauczycieli i uczniów jako bezpośrednich użytkowników wdrażanych podręczników pomogły w ustaleniu niedociągnięć i usterek podręcznika, jak również określeniu niezbędnych korekt.

Badania testem wiadomości i laboratoryjnym wskazały na stopień realizacji celów mierzonych w kategoriach wiadomości i umiejętności, na trudności uczniów i najczęściej popełniane błędy.

Wynikały one częściowo z niedociągnięć przebiegu procesu dydaktycznego, ale i także z niedoskonałości podręcznika.

Wyniki badań testem rozumienia pozwoliły na ustalenie przyczyn niejasności różnych elementów podręcznika, a następie na ich korektę i zmniejszenie stopnia trudności.

Trzyletnie badania nad eksperymentalnymi wersjami podręczników dla uczniów klasy V i VI, jak również właściwe badania wdrożeniowe podręcznika klasy VI i IV doprowadziły nasz zespół do uzyskania konkretnych wyników o pewnym znaczeniu teoretycznym i praktycznym.

Przyczyniły się one bowiem do:

- opracowania modelu metodologicznego badań nad opracowywaniem, weryfikacją i oceną funkcjonalności podręczników biologii,
- opracowania i zweryfikowania narzędzi badawczych,
- udoskonalenia koncepcji podręcznika biologii w ogóle, a szczególnie podręczników dla klasy IV, V, VI ośmioklasowej szkoły podstawowej,
- określenie sposobów i warunków niezbędnych do skutecznego wykorzystania tych podręczników w procesie dydaktycznym,

— optymalizacji doboru i zakresu treści oraz struktury weryfikowanych podręczników,

— opracowania zweryfikowanych wersji podręczników dla ucznia.

Wyniki naszych badań nad modelem nowoczesnego podręcznika, chociaż prowadzone równolegle i niezależnie, są zgodne w dużym stopniu z wynikami badań prowadzonymi w ostatnich latach przez INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) w Paryżu oraz IRDP (Institut Romand de Recherche et de Documentation Pédagogique à Neuchâtel) w Szwajcarii.

Badania nad podręcznikiem ucznia ze względu na swój kompleksowy charakter należy traktować również jako badania nad procesem nauczania i uczenia się, ze względu na ścisłe relacje między warunkami i sposobami realizacji oraz funkcjonalnością programów biologii a wykorzystaniem podręczników do tego przedmiotu.

Na zakończenie rozważań należałoby zwrócić uwagę na ograniczoną przydatność społeczną badań nad podręcznikami. Wynika ona z pogłębiających się rozbieżności między kryteriami oceny podręczników stosowanymi w toku badań (gdzie liczący głos ma nauczyciel i uczeń) a stosowanymi przez recenzentów, od opinii których zależą decyzje wydawnicze.

WYZNACZNIKI EFEKTYWNOŚCI CZYTANIA

Żyjemy w czasach, w których czytanie stało się niemal powszechną składową wszelkich świadomych i zorganizowanych czynności ludzkich.

Czytają dzieci, czyta młodzież, czytają dorośli. Jedni czynią to z obowiązku, wynikającego z pełnionych ról społecznych, inni sytuacyjnie, a jeszcze inni z własnej inicjatywy, kierując się przy tym określonymi motywami.

Czytają rzec można wszyscy, lecz perfekcyjne umiejętności czytania posiada niewiele osób¹. Dzieje się tak na skutek nieosiągnięcia pełnej dojrzałości (biegłości) w czytaniu. Poziom owej dojrzałości może być różny, poczynając od rażącej niedojrzałości, a kończąc na wielkiej wszechstronności w czytaniu.

Dojrzałość w czytaniu zależy od wielu czynników, a głównie zaś od dojrzałości ogólnej i od stopnia opanowania syndromu umiejętności czytelnicznych.

Rozwój umiejętności w czytaniu przebiega etapami. Można wyróżnić następujące etapy rozwijania tego typu umiejętności:

- Etap poprzedzający naukę czytania (grupa dzieci 5-letnich)
- Etap elementarnej nauki czytania (grupa dzieci 6-letnich)
- Etap początkowego czytania (klasa I)
- Początkowy etap samodzielnego czytania (klasy II i III)
- Etap niskiej dojrzałości w czytaniu (klasy III—IV)
- Etap średniej dojrzałości w czytaniu (klasy V—VI)
- Etap zaawansowanego czytania (klasy VII—VIII i okres po ich ukończeniu)
- Etap wszechstronnej dojrzałości w czytaniu (osiąga się go po ukończeniu szkoły podstawowej, średniej bądź wyższej lub nigdy).

Osiągnięcie najwyższego etapu dojrzałości w czytaniu wymaga wielorakich zabiegów dydaktycznych oraz podmiotowego wysiłku ze strony opanowującego umiejętność czytania.

Przedmiotem niniejszego artykułu uczyniono percepcyjno-semantyczne uwarunkowania efektywności czytania. W związku z tym jego treści koncentrować się będą na poszukiwaniu odpowiedzi na trzy zasadnicze pytania. Po pierwsze — czym jest proces czytania i jakie są jego uwarunkowania? Po wtóre — jak przebiega percepcja u dzieci w młodszym wieku szkolnym i jak ją rozwijać? I po trzecie — jakie są uwarunkowania rozumienia czytanego tekstu?

¹ Kuzniecowa O. A., Kształcenie umiejętności szybkiego czytania, „Życie Szkoły Wyższej” 1974 nr 6, s. 73.

1. POJĘCIE I UWARUNKOWANIA PROCESU CZYTANIA

Kiedy mówi się o czytaniu, wówczas ma się na uwadze osobliwy proces dekodacji graficznych znaków, przy zastosowaniu których zarejestrowano określonego typu informacje oraz ich interioryzację i artykulację. Stąd też według Tinkera czytanie polega „na rozpoznawaniu drukowanych lub pisanych symboli, służących jako bodźce do przywołania znaczeń nagromadzonych dzięki wcześniejszym doświadczeniom życiowym, i tworzenie nowych znaczeń drogą manipulowania pojęciami, które czytelnikowi są już znane”². Nabyte w ten sposób znaczenia są organizowane w procesy myślowe, które dostosowuje się do celów, jakimi kieruje się osoba czytająca.

Podstawą wszelkiego czytania jest percepcja słów. Proces owej percepcji posiada cykl trzyczłonowy i obejmuje: działanie bodźca, przygotowanie do reakcji oraz moment kulminacyjny reakcji, czyli percepcję właściwą. Z kolei składnikami percepcji są: identyfikacja, rozpoznawanie i zrozumienie znaczenia słów³.

Identyfikacja polega na ustaleniu tożsamości drukowanych względnie pisanych symboli słów w kategoriach graficznych i fonetycznych. Dopasowanie symbolu do prawidłowego brzmienia słowa odbywać się może na głos lub po cichu w momencie zestawienia widzialnej formy z jej brzmieniem. Przebieg identyfikacji zależy od zasobu słownego czytelnika. Im ów zasób jest większy, tym sprawniejszy przebieg identyfikacji. Słowa, które nie wchodzą w zakres rozumianego i używanego słownika czytelnika, utrudniają, a nawet uniemożliwiają ich identyfikację.

W ścisłym związku z identyfikacją pozostaje rozpoznawanie słów. Aby rozpoznać słowo, musi się je wpięrcw zidentyfikować jako znany już wcześniej, widzialny kształt drukowanego (pisanego) symbolu, który stymuluje poprawne brzmienie danego słowa⁴. Najszybciej rozpoznaje się słowa dobrze znane.

Percepcja słowa jest złożonym procesem poznawczym. Obejmuje odzwierciedlenie jego widzialnej i słyszalnej formy, a nadto procesy artykulacyjne i słuchowe oraz elementarne aspekty znaczeniowe. Towarzyszy ona i zależy od znaczeń przypisywanych słowom podczas identyfikacji i rozpoznawania. Łatwość i szybkość percepcji słowa stanowi warunek konieczny efektywności czytania⁵. Z tego też względu prowadzącym naukę czytania niezbędna jest gruntowna wiedza na temat spostrzegania słowa drukowanego i pisanego. Wyłania się zatem ważne pytanie, jak spostrzega się graficzne symbole słów?

Badania nad percepcją słów mają bogatą literaturę. Ich historia sięga

² Tinker M. A. and McCullough C. M., *Teaching elementary reading*, New York 1962, s. 13.

³ Tinker M. A., *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa 1930, PWN, s. 16.

⁴ Tinker M. A., *Podstawy...*, s. 22.

⁵ Tinker M. A., *Podstawy...*, s. 24.

schyłku ubiegłego stulecia. Najczęściej w nich posługiwano się przyrządem zwanym tachistoskopem. Z nich wynika, że podczas czytania oczy robią w każdym wierszu kilka postojów. Określa się je przerwami fiksacyjnymi albo krótko fiksacją⁶. Między tymi przerwami oczy poruszają się szybkimi ruchami skokowymi. Właściwie ruch oka od jednej fiksacji do następnej jest nagłym drgnięciem i zwie się ruchem migotania. Szybkość tych ruchów jest tak duża, że uniemożliwia wyraźne widzenie, które staje się możliwe jedynie w momencie fiksacji oka. Średnio od 93 do 95% czasu czytania przypada na fiksację, a więc oczy bardzo długo pozostają w bezruchu. W czasie czytania wzrok często wraca na początek wiersza, zatrzymuje się w celu lepszego dostrzeżenia tekstu bądź powtórnego przeczytania go. Są to ruchy wsteczne, które określa się regresjami⁷. Przerwy fiksacyjne w czasie czytania u osób dorosłych trwają przeciętnie 250 milisekund.

Podczas czytania zaledwie 4 litery średniej wielkości zostają objęte przez tak zwane pole wyraźnego widzenia. Poza tym polem wyrazistość widzenia stopniowo pogarsza się w kierunku jego krańców. Już Ruediger ustalił, iż w odległości 2,5 cm (odpowiada to 12—15 literom) od początku fiksacji dokładność rozpoznawania bywa jeszcze zupełnie dobra i obrazy słów mogą być dokładnie spostrzegane⁸. Wyniki te potwierdzają również współczesne badania.

Wielu badaczy eksperymentalnie udowodniło, że w czasie czytania osoby dorosłe, legitymujące się odpowiednim wykształceniem, spostrzegają słowo jako całość. Według Erdmanna biegli czytelnicy rozpoznają słowo po jego wyglądzie, na który składają się jego długość i charakterystyczny kształt ogólny. Z jego i Dodge'a eksperymentu wynika, że badani rozpoznawali słowa wydrukowane tak małą czcionką, która wykluczała identyfikację poszczególnych liter⁹.

Warto wiedzieć, że całościowy kształt słowa zależy od szeregu jego graficznych elementów konstrukcyjnych. Oprócz wspomnianej już długości ogólny obraz słowa określa:

- liczba liter prostych (np. i, m, n, l, t)
- liczba liter zaokrąglonych (np. c, e, o, s)
- liczba liter z liniami prostymi i zaokrąglonymi (np. b, d, g, h, p)
- liczba liter niskich — nie wystających ponad wiersz (np. a, m, r, c)
- liczba liter wysokich — wystających ponad wiersz z laseczkami w górę (np. d, h, l) i z laseczkami w dół (np. p, g, y).

Stwierdzono, iż pewne litery odgrywają większą rolę od innych w rozpoznawaniu słów. Nazywa się je determinantami. Nimi są przede wszystkim pierwsze litery słowa oraz litery wysokie z laseczkami w górę.

⁶ Źródłosłów: fr. fixation, z łac. fixus — stały, umocowany.

⁷ Tinker M. A., Podstawy..., s. 79.

⁸ Ruediger W. C., The field of fustace vision, „Archives of Psychology” 1907. No. 5

⁹ Erdmann B., Dodge R., Psychologische Untersuchungen über das Lesen auf experimenteller Grundlage, Halle 1898.

Podczas czytania wzrok koncentruje się głównie na górnej części słowa, stąd duże znaczenie liter z laseczkami w górę. Wynika z tego, iż litery z laseczkami w dół i litery niskie mają mniejsze znaczenie. Oznacza to jednocześnie, że górna połowa wiersza dostarcza więcej wskazówek dla percepcji słowa niż połowa dolna. Vernon analizując błędy popełniane w czasie czytania stwierdził, iż tendencja do opuszczania liter wiązała się przede wszystkim z literami niskimi, rzadko natomiast opuszczano litery wysokie, z laseczkami w górę¹⁰.

Gdzi się wyraźnie podkreślić, że ogólny kształt słowa może stanowić istotną wskazówkę spostrzegania słów znanych, to znaczy takich, z którymi czytelnik już się zetknął wcześniej podczas czytania. Wskazówka ta nie jest jednak wystarczająca. Faktycznie proces percepcji rozpoczyna się od dostrzeżenia ogólnego zarysu słowa, ale zostaje on uzupełniony uchwyconymi szczegółami przez czytelnika. Owymi szczegółami są najczęściej spółgłoski i głoski początkowe, sylaby rozmieszczone w wyrazie, końcowe litery itp.¹¹.

Zgoła inaczej przebiega proces percepcji słów nieznanymi lub mało znanymi. W tych przypadkach percepcja możliwa jest tylko w oparciu o analizę, przy czym, im bardziej dane słowo jest nieznanne, tym dłużej trwa proces jego analizy. W toku jej trwania wychwytuje się układ wewnętrznych szczegółów struktury słowa niezbędnych dla jego dekodacji, ustalanie aspektów znaczeniowych nieznanego słowa oraz dopasowanie fonetyki do formy wizualnej.

Z dotychczasowych wywodów wynika jednoznacznie, iż percepcja obejmuje nie tylko wrażenie zmysłowe, lecz także i znaczenie czytanego słowa.

2. PERCEPCJA W PROCESIE CZYTANIA U DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Przedstawione właściwości percepcji słowa drukowanego (pisanego) odnosiły się głównie do osób dorosłych, legitymujących się pewnym poziomem zaawansowania czytelniczego. Z tego też względu nie można ich mechanicznie odnosić do percepcji słów u dzieci, które dopiero opanowują arkaną sztuki czytania. Przede wszystkim percepcja słów u tej kategorii dzieci ma z reguły charakter subiektywny. Oznacza to, że symbole słów, pojmowane jako bodźce, odgrywają drugorzędą rolę, bowiem percepcja ściśle uzależniona jest od zainteresowań i doświadczenia życiowego dzieci.

W związku z powyższym o ich powodzeniu w nauce czytania można mówić jedynie wtedy, gdy znaczenie czytanego tekstu jest dla nich zrozumiałe, znane i interesujące. Z tego wynika, iż terminologia określo-

¹⁰ Vernon M. D., *The experimental study of reading*, Cambridge 1931, s. 368 i d.

¹¹ Tinker M. A., *Podstawy...*, s. 37.

nych tekstów musi należeć do używanego i rozumianego przez te dzieci słownika. Wymóg ten jest zwykle przestrzegany przez autorów elementarzy i czytanek dla uczniów niższych klas szkoły podstawowej. Sądu tego, niestety nie można w pełni odnieść do autorów innych publikacji, audycji radiowych i telewizyjnych oraz spektakli przeznaczonych dla tej kategorii dzieci.

Jakimi wskazówkami kierują się dzieci w procesie percepcji słów? Odpowiedź na postawione pytanie nie jest ani łatwa, ani prosta.

Wiadomym jest, iż w początkowej fazie opanowywania umiejętności czytania charakterystyczne cechy kształtu słowa, warunkowane występowanie liter z laseczkami w górę i w dół, prostych, zaokrąglonych, ich liczba i długość słowa — nie stanowią wskazówek dla prawidłowej jego percepcji. Dzieci na tym etapie kierują się osobliwymi, a zarazem niedoskonałymi formami percepcji. Rozpoznawanie słowa zależy najczęściej od zapamiętania występowania w nim drobnego szczegółu. Wiąże się ono ze stwierdzeniem obecności lub braku w nim znanych liter. Wskazówkami są tutaj przeważnie litery początkowe i końcowe¹² słowa oraz rozmaite cechy szczegółowe poszczególnych wyrazów. Badania wykazały, że niemal każde dziecko zwraca uwagę na inne detale podczas rozpoznawania słów.

A oto przykłady owych detali, zaczerpnięte z badań amerykańskich¹³. Słowo monkey (małpa) zostało zapamiętane dzięki „dziurce” (litera „o”), a w przypadku innego dziecka dzięki „śmiesznemu krzeselku” (litera „k”) lub „wysokiemu środkowi”, jeszcze inne dziecko słowo to rozpoznało po „małpim ogonku” (litera „y”) na końcu. Z kolei słowo pig (prosiak) dzieci rozpoznawały po kropce nad „i”; słowo box (pudełko) dzięki „śmiesznemu krzyżkowi” (litera „x”), zaś słowo look (spojrzenie), ponieważ „miało dwoje oczu, którymi patrzyło”.

Percepcja oparta na zapamiętywaniu drobnych szczegółów słów nie gwarantuje jednak wykształcenia niezbędnych sprawności w czytaniu. Jest ona zawodna i zbyt infantylna. Należy zatem tak pokierować nauką czytania, by możliwie jak najwcześniej ją odrzucić i uczyć dzieci obserwowania całego słowa i spostrzegania go tak, jak to czynią osoby dorosłe. Stąd też gros zabiegów dydaktycznych na szczeblu pierwszych lat szkolnego nauczania czytania powinno się kierować na rozwijanie właściwej percepcji słowa. W efekcie tego dzieci powinny umieć praktycznie korzystać z różnych wskazówek, które ułatwią im szybką i poprawną percepcję słowa.

Przejdźcie do percepcji opartej na kształcie słowa wymaga poczynienia przez dzieci elementarnych postępów w czytaniu, a nadto stosowania

¹² Hill M. B., A study of the process of word discrimination in individuals beginning to read. Educ. Res. 1936, s. 487.

¹³ Tinker M. A., Podstawy..., s. 47.

specjalnych ćwiczeń. Ćwiczenia takie należy rozpoczynać już wtedy, kiedy słowo staje się dzieciom znane dzięki częstemu stykaniu się z jego wizualną formą.

Wskazówki wzrokowe, pochodzące z ogólnej struktury wyrazu, przyspieszają proces percepcji, przy czym percepcja zachodzi szybciej, jeśli określony wyraz posiada wyróżniający się kształt. Zjawisko to ilustruje poniższe zestawienie, w którym kolumna lewa przedstawia obecność owego kształtu, a prawa jego brak:

| | |
|------------|------------|
| lokomotywa | morze |
| fabryka | czerwiec |
| kolej | rumieniec |
| lekcja | nowina |
| demokracja | DEMOKRACJA |
| pedagogika | PEDAGOGIKA |

Percepcja wyrazów figurujących w kolumnie lewej przebiega szybciej dzięki kształtowi nadanemu występowaniem na przemian liter wysokich i niskich. Stwierdzenia tego nie można odnieść do słów ujętych w kolumnie prawej, i to niezależnie od tego czy wyraz został wydrukowany (napisany) samymi niskimi, czy też wielkimi literami.

Tinker i Mc Collough opracowali szczegółowy program rozwijania percepcji oraz przydatnych dla tego celu metod i wskazówek¹⁴. Przedstawimy go wybiórczo.

1. W nauce czytania kierować uwagę dzieci na korzystanie z pomocy kształtu słów przy ich percepcji. Uświadamiać im, że niektóre wyrazy mają kształt podobny i łatwo je pomylić, jak np. kosa i koza. Ponieważ proces percepcji słowa oparty na ogólnym jego kształcie przebiega początkowo wolno, stąd zakres tego typu wskazówek należy poszerzać razem z rozwojem umiejętności czytania. Wskazówki te powinny wykształcić nawyk spostrzegania słowa na pierwszy rzut oka. Sprawność ta determinuje szybkość percepcji.

2. Wyrabiać u dzieci percepcję słów opartą również na wskazówkach wynikających z kontekstu. Uczyć je posługiwania się zarówno wskazówkami obrazkowymi, jak i słownymi.

a) Wskazówki obrazowo-kontekstowe. Składają się na nie głównie ilustracje, a na wyższych szczeblach nauczania także mapy, tabele, wykresy i inne.

b) Wskazówki słowno-kontekstowe. Wynikają one ze znaczeń, jakie słowa przybierają w zdaniu lub akapicie. Można je i warto stosować od momentu, kiedy dziecko zaczyna czytać zdania w krótkich tekstach. Kontekst słowny stosuje się w percepcji nowego słowa drogą wnioskowania. Zilustrujemy to przykładem. Załóżmy, że nowym słowem dla ucznia jest „próba” w zdaniu: „Kazik chciał rozpalic ognisko, ale próba

¹⁴ Tinker M. A. and McCollough C. M., op. cit.

się nie udała". Jeżeli uczeń zna wszystkie słowa z wyjątkiem „próba”, to bez większego wysiłku wywnioskuje z kontekstu, co ono oznacza. Są różne sposoby korzystania ze wskazówek słowno-kontekstowych. Dobre efekty daje systematyczny wybór do każdego fragmentu tekstu (lub czytanki czy wiersza) podstawowego słownictwa i uczynienie go przedmiotem specjalnych ćwiczeń.

3. Nauczyć uczniów jednoczesnego stosowania wskazówek opartych na kształcie słowa i kontekście.

4. Rozwijać umiejętności analizy fonetycznej, która w połączeniu z analizą strukturalno-wizualną ułatwia percepcję słów. Ta pierwsza identyfikuje dźwięki w słowach i umożliwia wymowę całego słowa, a prawidłowo wymówione słowo nasuwa jego znaczenie, o ile wchodzi w zakres słownictwa ucznia.

5. Kłaść nacisk na ruch oczu od lewej do prawej strony w spostrzeganiu elementów słów, całych słów i ich grup oraz ułatwiać koordynację analizy wzrokowej z dźwiękową w percepcji słów.

3. DETERMINANTY ROZUMIENIA CZYTANEGO TEKSTU

Rozumienie jest jedną z podstawowych form myślenia. Polega na uchwyceniu sensu określonych zjawisk, procesów i przedmiotów. Stanowi ono cel wszelkiego czytania. Stąd też sprawą nadrzędną w nauce czytania jest permanentne rozwijanie u uczniów zdolności rozumienia. Umiejętności tej nauczyciel nie rozwinię, jeżeli mechanizmy nawykowe czytania uczniów nie zostaną wprawdzie zautomatyzowane. Chodzi tutaj o zautomatyzowanie takich technicznych aspektów czytania, jak: wierne spostrzeganie symboli słów od lewej ku prawej stronie, dokładne przenoszenie wzroku z jednego wiersza na początek następnego, adekwatne spostrzeganie oraz rozpoznawanie słów. Jedynie zautomatyzowanie tego typu mechanizmów umożliwi skupienie uwagi uczniów na rozumieniu i interpretacji tekstu.

Rozumienie czytanego tekstu ma pewne cechy wspólne z rozumieniem słuchanych treści. W jednym i drugim przypadku percepcja słów pobudza znaczenia, które prowadzą ku rozumieniu. Rozumienie tekstu czytanego może być gorsze, takie same lub lepsze od słuchanego¹⁵.

Uczniowie objęci początkową nauką czytania wykazują lepsze rozumienie tekstu słuchanego niż drukowanego. Gdy tylko przebrną próg trudności w opanowaniu techniki czytania, ich rozumienie czytanych treści jest takie samo, jak słuchanych, zaś z chwilą osiągnięcia wysokiego zaawansowania czytelniczego rozumienie tekstu czytanego zwykle przewyższa treści odbierane za pomocą słowa mówionego.

Istnieje szereg czynników warunkujących rozumienie czytanego tekstu. Tinker za podstawowe uważa: jednostkowe różnice w zdolnościach umy-

¹⁵ Gates A. I., *The improvement of reading*, New York 1947.

słowych, bogactwo doświadczeń (przeżyć), stopień zmechanizowania czynności czytania oraz elastyczność w podejściu do czytania¹⁶. Czynniki te przyczyniają się do rozumienia czytanego tekstu wtedy i tylko wtedy, kiedy spełnione będą określone warunki:

1. Usunięcie przeszkód utrudniających czytanie: brak pewności siebie, ubogie słownictwo, nikła orientacja w układzie zdań i akapitów, niewystarczająca technika czytania i biegłość w ocenie krytycznej czytanych tekstów.

2. Dostosowanie stopnia trudności tekstu do poziomu umysłowego czytelnika.

3. Wszechstronne przygotowanie ucznia do czytania tekstu: znajomość poprawnej wymowy i znaczenia trudnych nowych słów oraz umiejętność objaśniania nowych pojęć.

4. Motywacja do czytania (nauczyciel może uruchomić takie bodźce, które zainteresują uczniów tematem)¹⁷.

Wymienione czynniki i warunki stanowią kanwę zabiegów dydaktycznych mających na celu rozwinięcie u uczniów podstawowych i specjalnych umiejętności rozumienia tekstu.

W zakres podstawowych umiejętności rozumienia tekstu wchodzi: rozumienie słów, zdań, akapitów i większych fragmentów.

Warunek pierwszy — rozumienie słów, stanowi podwalinę opanowania pozostałych, podstawowych umiejętności rozumienia tekstu. Nie ma potrzeby nikogo przekonywać, że niezrozumiałe słowa opóźniają ich percepcję oraz utrudniają, względnie wręcz uniemożliwiają uchwycenie sensu zdań, akapitów, a nawet większych fragmentów tekstu. Pojawianie się ich w tekście jest skutkiem niedostosowania stopnia jego trudności do poziomu czytającego oraz braku merytorycznego i metodycznego przygotowania podstawowego, nowego słownictwa tekstu przed jego czytaniem bądź w toku czytania. Zarzut pierwszy odnosi się do wielu autorów literatury dziecięcej oraz reżyserów adaptujących ich teksty w teatrach lalek oraz radiowych i telewizyjnych emisjach przedstawień bajkowych dla dzieci. Egzemplifikacją tego stwierdzenia może być piękna „Bajka o Emilu”¹⁸, emitowana niedawno w TVP, w której użyto 35 słów niezrozumiałych dla jej odbiorców, tj. dzieci przedszkolnych i w młodszym wieku szkolnym. Na jej długiej liście były między innymi takie słowa: orędzie, batjuszka, blina, chaszczce, bojar, ambaras i barszskować.

Jedynym rozsądnym wyjściem i przeciwdziałaniem temu niekorzystnemu zjawisku jest dostosowanie stopnia trudności słownictwa tekstu do rozumianego i używanego słownika dzieci oraz systematyczne prowadzenie odpowiednich ćwiczeń, rozwijających rozumienie nowych słów.

¹⁶ Tinker M. A., Podstawy..., s. 64.

¹⁷ McCullough C. M., Conditions favorable to comprehension, „Education” 1959, s. 533.

¹⁸ Autor: Borys Soduruzskin, Bajka o Emilu, emitowana przez TVP w programie I 8 XI 1981 r., godz. 14.30.

Rozumienie zdań polega na uchwyceniu zależności, jakie zachodzą między słowami i grupami słów. Sprzyja temu czytanie całościowymi myślami, właściwe przestrzeganie interpunkcji, zrozumienie metafor i wyrażeń symbolicznych.

Sporo trudności w rozumieniu czytanego tekstu następcza brak umiejętności w rozumieniu sensu akapitów. Odnośnie akapitów narosło wiele nieporozumień. Rozpowszechniło się bowiem dość jednostronne, edytorskie pojmowanie tego pojęcia jako początku ustępu w tekście, wyróżnionego zwykle przez wcięcie pierwszego wiersza. Mało zaś mówi się o jego treściowych wymaganiach. Otóż poprawnie zbudowany akapit rozwija tylko jedną myśl, ujętą w zdaniu kluczowym¹⁰. Zdanie takie może znajdować się na początku, w środku lub na końcu akapitu. Pozostałe zdania zawarte w akapicie wyjaśniają, egzemplifikują i rozwijają myśl wyrażoną w zdaniu kluczowym. Zadaniem nauczyciela jest nauczyć uczniów identyfikacji zdań kluczowych akapitów i rozumienia myśli w nich zawartych oraz funkcji innych zdań w nich ujętych.

Rozumienie sensu treści zawartych w akapicie sprzyja rozwijaniu umiejętności rozumienia większych fragmentów tekstu. Polega ono na uchwyceniu związków, jakie zachodzą między kolejnymi akapitami, które szczegółowo wyjaśniają to, co zostało przedstawione w akapicie początkowym. Większy fragment tekstu (rozdziału, podrozdziału, artykułu, opowiadania itp.) składa się najczęściej z akapitów początkowych, z niezbędnej ilości akapitów rozwijających myśli w nich zawarte oraz z jednego — dwu akapitów końcowych, zawierających wnioski, rozwiązanie lub streszczenie treści.

Opanowanie podstawowych umiejętności rozumienia czytanego tekstu stanowi warunek sine qua non rozwijania specyficznych umiejętności rozumienia podczas czytania. Do specyficznych umiejętności rozumienia czytanego tekstu zalicza się:

- 1) Umiejętność czytania wybiórczego.
- 2) Umiejętność uchwycenia i przyswajania treści istotnych dla danego zagadnienia.
- 3) Umiejętność wyłaniania głównych myśli.
- 4) Umiejętność nadążania za biegiem myśli autora i przewidywania tego, co nastąpi.
- 5) Umiejętność wysnuwania wniosków.
- 6) Umiejętność krytycznej oceny treści²⁰.

Cechą charakterystyczną czytania wybiórczego jest selektywne i szybkie czytanie celem uzyskania określonego typu informacji. Z tekstu wybiera się jedynie to, czego się w nim szuka (definicje, nazwiska, daty, klasyfikacje, przepisy itp.). Polega na omijaniu fragmentów nieistotnych. Nie daje ono systemu wiedzy, stąd ma swój zakres stosowności.

¹⁰ Tinker M. A., Podstawy..., s. 65.

²⁰ Tinker M. A., Podstawy..., s. 66.

Przeciwieństwem czytania wybiórczego jest umiejętność czytania polegająca na uchwyceniu i przyswajaniu treści istotnych dla określonego zagadnienia. Zasadza się ono na wolnym czytaniu i częstym cofaniu się do przeczytanej treści, przy czym sterowane jest założonym celem oraz silną motywacją. Ten rodzaj czytania polega na uchwyceniu jak największej liczby istotnych szczegółów, mających bezpośredni związek z ściśle zdefiniowanym zagadnieniem poznawczym.

Umiejętność wyłaniania głównych myśli cechuje skupienie uwagi na temacie zasadniczym bądź ogólnym sensie tekstu. Czynności czytelnika ograniczają się do uchwycenia owych głównych myśli, a czytanie przebiega szybko i dokładnie, lecz nie powierzchownie. Przydatne jest przede wszystkim w trakcie czytania humanistycznych treści popularnonaukowych.

Odmierna gatunkowo od przedstawionych wyżej jest umiejętność nadszyczenia czytelnika za biegiem myśli autora i przewidywanie tego, co nastąpi. Wymaga ona uchwycenia myśli przewodniej oraz rozszyfrowania relacji przyczynowo-skutkowych, jakie zachodzą między kolejnymi wydarzeniami oraz ich znaczenia dla rozwoju wątku. Jest ona szczególnie przydatna w czytaniu utworów beletrystycznych.

Kolejną specyficzną metodą, określającą efektywność czytania, jest umiejętność wysnuwania wniosków. Rozwojowi tej umiejętności sprzyja praktyczne opanowanie elementarnych zasad wnioskowania dedukcyjnego, redukcyjnego i indukcyjnego oraz przez analogię²¹. Nie chodzi tutaj o zapoznanie uczniów z logicznymi schematami wnioskowania, a o przestrzeganie w toku rozumowania kardynalnej zasady dostatecznej racji. Składowymi tej umiejętności są selekcjonowanie i łączenie ze sobą istotnych danych, które umożliwiają uogólnienie i wysnuwanie wniosków.

Efektywności rozumienia sprzyja umiejętność krytycznej oceny czytanego tekstu. Należy ją rozwijać począwszy od średniego wieku szkolnego uczniów.

Systematyczne rozwijanie percepcji słów, technicznych aspektów czytania oraz rozumienia czytanego tekstu, to triada warunkująca wszechstronność w czytaniu, stanowiąca ideał dojrzałego czytelnika. Głównymi cechami owej wszechstronności są: elastyczność tempa w czytaniu dostosowanego do rodzaju i stopnia trudności czytanego tekstu oraz celu przyświecającego czytelnikowi, a nadto przystosowanie się do sytuacji, w których proces czytania przebiega²².

²¹ Ajdukiewicz K., Logika pragmatyczna, Warszawa 1974, PWN i inne podręczniki logiki.

²² Tinker M. A., Podstawy..., s. 73.

AKTYWIZACJA UCZNIÓW W ASOCJACYJNEJ STRATEGII NAUCZANIA

Chcąc poznać stopień aktywizacji uczniów w toku procesu lekcyjnego, należy poddać wnikliwej obserwacji wszystkie ogniwa, wszystkie czynności nauczyciela od momentu jego wejścia do klasy aż do zakończenia lekcji. Wszelkie połowiczne i cząstkowe badania mogą dać w tym względzie wypaczony lub co najmniej niepełny obraz analizowanego problemu. Tylko kompleksowe ujęcie może prowadzić do w miarę obiektywnego zbioru sądów i wniosków dotyczących aktywizacji i aktywności uczniów. Kompleksowość z kolei stawia przed badaczem złożony i pełen rozlicznych trudności zakres badań tak, że sprostanie im przerasta często siłę i możliwości jednej osoby.

W niniejszym artykule pragnę odpowiedzieć na pytanie: „W jakim stopniu badani nauczyciele, realizujący różne treści nauczania, w toku lekcji podających, nadawali swoim czynnościom dydaktycznym charakter aktywizujący?”

W badaniach zastosowano skategoryzowany kwestionariusz obserwacyjny, który zawierał: dane ogólne o lekcji (temat, liczba uczniów w klasie, miejsce prowadzonej lekcji, cele i metody nauczania), poszczególne ogniwa toku lekcji podającej oraz prawidłowości i reguły dydaktyczne. W celu uzyskania wartości porównywalnych większość reguł dydaktycznych i ogniwi lekcyjnych przeliczono na wartości liczbowe w skali 15 — 5 — 0 oraz 10 — 7 — 3 — 0. Przy prawidłowym zrealizowaniu całego toku lekcyjnego nauczyciel mógł osiągnąć maksymalnie 100 punktów.

Badania przeprowadzono w latach 1977—1980 i objęto nimi 18 szkół podstawowych oraz 6 liceów ogólnokształcących z terenu miasta Krakowa.

W szkołach podstawowych zospitowano 51, a w liceach 18 nauczycieli. Każdy z nauczycieli był hospitowany minimum 8 razy, a część z nich nawet 10-krotnie. Łącznie przeprowadzono 468 hospitacji w szkołach podstawowych i 144 w liceach ogólnokształcących. Badania były prowadzone w VII i VIII klasach szkół podstawowych oraz I i II klasach liceów ogólnokształcących.

Przejdźmy zatem do analizy poszczególnych momentów procesu nauczania.

1. UŚWIADOMIENIE UCZNIOM CELÓW LEKCJI

T. Rudniański¹ pisze w jednej ze swoich prac, iż natężenie i czas trwania koncentracji uwagi, która jest warunkiem koniecznym wydajnej pra-

¹ T. Rudniański. SOS dla ucznia. Nasza Księgarnia. Warszawa 1974 r.

cy umysłowej, łatwiej zwiększyć wtedy, kiedy ktoś tego chce, niż wtedy, gdy uczniowi się to narzuci. Jest oczywiste, wg wspomnianego autora, iż jeżeli do oporu, jaki stawia sam materiał pracy, przyłączy się jeszcze opór zewnętrzny (niechęć do wykonania pracy) — trudno wtedy o odpowiednią mobilizację do nauki i koncentrację uwagi. Sądzę, że wypowiedź tę można łatwo odnieść do pierwszego momentu procesu nauczania, do uświadomienia uczniom celów lekcji. Każde nauczanie i uczenie się, jeżeli ma przynieść pożądane efekty, winno rozpocząć się od uświadomienia uczniom celu, znaczenia, roli omawianego zagadnienia. Uważam, że właściwe, najbardziej efektywne uświadomienie celów lekcji, rodzące się najlepiej w toku dyskusji lub pogadanki wstępnej nauczyciela z uczniami, stwarza dobre „preludium” lekcji, a może lepiej, stanowi klucz do efektywności dalszych jej etapów. Nie można w pełni zaktywizować uczniów w dalszych kolejnych ogniwach, chociażby przebiegały z merytorycznego punktu widzenia jak najbardziej prawidłowo i poprawnie, jeżeli nie wywołamy autentycznego przekonania u uczniów, iż to, co będzie przedmiotem rozważań na lekcji, będzie im przydatne w sposób bezpośredni lub pośredni w ich przyszłym życiu. Trzeba tu od razu powiedzieć otwarcie o trudnościach, jakie mogą nastęrczać w tym względzie niektóre tematy szczególnie teoretyczne. Ażeby móc je należycie uświadomić uczniom, potrzeba nieraz więcej czasu na ich przygotowanie niż wymagać będzie przygotowanie się do samej realizacji ogniwa dotyczącego opracowania materiału. Uświadomienie celów lekcji ma przede wszystkim wywołać zainteresowanie uczniów, ma oderwać ich uwagę mimowolną od tego wszystkiego, co nie wiąże się z lekcją, ma wreszcie wyzwolić właściwą motywację do nauki, ma doprowadzić do wysokiej koncentracji uwagi uczniów.

Niestety w świadomości wielu nauczycieli moment ten nie odgrywa większego znaczenia, uważają oni, że już samo podanie tematu rozwiązuje problem niejako automatycznie. Nie może być nic bardziej złudnego i mylącego. Potwierdzają to zresztą najlepiej same wypowiedzi badanych uczniów. 85% badanych przyznaje, że świadomość, praktyczna potrzeba przyswajania określonego zagadnienia ułatwia im skupienie myśli i zapamiętanie. A oto niektóre z ich wypowiedzi: „Jeżeli wiem, po co mam się uczyć danego tematu, wówczas mogę się lepiej skoncentrować na lekcji i łatwiej przychodzi mi zrozumienie omawianego tematu”, „Uważam, że wszyscy nauczyciele na każdej lekcji powinni nam powiedzieć, do czego będzie nam przydatny dany temat”, „Fizyki ucę się zawsze bardzo chętnie i potrafię się łatwo skupić na lekcji, bo nauczyciel jeszcze przed omówieniem tematu razem z nami wyjaśnia nam jego przydatność w życiu codziennym”, „Często na różnych lekcjach, a głównie na lekcji chemii, nie uważam, zajmuję się czym innym, bo mam wątpliwości, czy mi to do czegoś będzie potrzebne, a jeżeli się już tego ucę, to tylko po to, by uzyskać pozytywną ocenę”.

Przytoczone wyżej tylko niektóre wypowiedzi potwierdzają potrzebę, a nawet konieczność uświadomienia celów lekcji.

Godną refleksji jest ostatnia wypowiedź, a szczególnie jej końcowa część. Kto wie, czy nie jedynym motywem uczenia się dla dużej grupy uczniów jest często zewnętrzna motywacja w postaci uzyskania dobrej oceny. Kto wie, czy nasze szkolnictwo nie zanadto przelicza wartość nauki na stopień i w konsekwencji podporządkowuje ją ocenie w postaci stopnia. Stanowisko takie nie byłoby w pełni słuszne i uzasadnione.

A teraz przyjrzyjmy się, jak ten moment był realizowany w badanych szkołach.

Z badań wynika, iż na 66,0% lekcji w szkołach podstawowych i na 58,3% lekcji w liceach uświadamiał cel lekcji sam nauczyciel. Tymczasem, jak piszą Bogojawleński i Mienczińska²: „Wербalne zakomunikowanie celu lekcji jest najbardziej abstrakcyjne i nie zawsze może wzbudzić u uczniów żywe zainteresowanie i wyobrażenie o realnej konieczności zdobycia danych wiadomości. Uświadczenie tematu lekcji przy samodzielnej próbie sił uczniów ma wszelkie walory bezpośredniej rzeczywistości, problem nie przychodzi z zewnątrz, lecz powstaje u samego ucznia”.

Niestety, tego typu przykładów w hospitowanych lekcjach stwierdziłem bardzo mało (w szkołach podstawowych na 10,4% lekcji, a w liceach tylko na 4,8% zajęć).

Niepokój, natomiast musi budzić dosyć duży wskaźnik lekcji (23,6% w szkołach podstawowych i 36,8% w liceach), na których w ogóle pominięto realizację tego ogniwa.

W. Zaczyński³ pisze w tym względzie jednoznacznie „...uświadczenie uczniom celu ich działań wraz z umotywowaniem potrzeby jej osiągnięcia jest zabiegiem pierwszym, jaki nauczyciel musi wykonać jeszcze przed przystąpieniem do realizacji tematu”.

2. OPRACOWANIE NOWEGO MATERIAŁU

Ogniwo to należy zaliczyć do wiodących i podstawowych momentów procesu nauczania i uczenia się. Jemu to bowiem poświęca nauczyciel najwięcej czasu. Rozpatrując je z punktu widzenia aktywizacji i aktywności, pragnę zwrócić uwagę na te działania nauczycieli, które mogą sprzyjać lub powodować aktywne włączenie się uczniów w proces lekcyjny. Innymi słowy, pragnę poddać analizie poszczególne metody i reguły dydaktyczne, które są niejako już same w sobie nośnikami aktywności uczniów.

Z tabeli 1 można wyprowadzić następujące wnioski:

² D. N. Bogojawleński, A. N. Mienczińska. Psychologia przyswajania wiedzy w szkole. Nasza Księgarnia. Warszawa 1966, s. 103.

³ Pedagogika. Praca zbiorowa pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicz, T. Wujka. PWN, Warszawa 1974, s. 103.

Tabela 1

METODY NAUCZANIA

| Lp. | Wyszczególnienie | Szkoły podst. | | Licea ogóln. | |
|-----|------------------|---------------|------|--------------|------|
| | | Liczba | % | Liczba | % |
| 1 | Problemowe | 34 | 7,2 | 8 | 5,5 |
| 2 | Dyskusja | 102 | 21,7 | 37 | 25,6 |
| 3 | Pogadanka | 178 | 38,0 | 28 | 19,4 |
| 4 | Ćwiczenia | 98 | 20,9 | 55 | 38,1 |
| 5 | Praca z książką | 121 | 25,8 | 40 | 27,7 |
| 6 | Wykład | 69 | 14,7 | 59 | 40,9 |
| 7 | Opowiadanie | 43 | 9,1 | 3 | 2,0 |
| | Polimetodyczność | 187 | 39,9 | 86 | 59,7 |

1. Najczęściej stosowaną metodą nauczania w szkołach podstawowych była pogadanka (38% hospitowanych lekcji), a w liceach wykład (40,9%) i ćwiczenia (38,1%).

2. Nauczanie problemowe wystąpiło tylko w sporadycznych przypadkach (7,2% lekcji w szkołach podstawowych i 5,5% lekcji w liceach).

3. Polimetodyczność, tak zalecana z punktu widzenia aktywizacji, w dalszym ciągu nie osiągnęła zadawalających rezultatów, chociaż odnotowane wskaźniki napawają już pewnym optymizmem.

Prześledźmy z kolei, w jakim stopniu w toku opracowania nowego materiału uwzględniono określone reguły dydaktyczne. Do zasadniczych reguł dydaktycznych posiadających w sobie nośnik aktywizujący zaliczyłem: stosowanie indywidualizacji, pogłębłości, wiązania teorii z praktyką, emocjonalne zaangażowanie nauczyciela na lekcji, kontakt wzrokowy nauczyciela z uczniami, podtrzymywanie ich uwagi dowolnej oraz demokratyczny styl pracy nauczyciela.

Zdecydowana większość z nich, niezależnie od treści nauczania i bazy szkoły (poza pogłębłością), może być stosowana z powodzeniem na każdej lekcji. Zastosowane zaś łącznie mogą skutecznie — szczególnie w nauczaniu podającym, wpłynąć na wzrost aktywności uczniów.

Badania wykazały, że spośród badanych reguł dydaktycznych najłatwiej przebiegała realizacja zasady indywidualizacji. W szkołach podstawowych stosowano ją często zaledwie na 8,3% lekcji, a w liceach tylko na 1,3% lekcji.

Nie wystąpiła natomiast jej realizacja na 55,7% lekcji w szkołach podstawowych i aż na 75% lekcji w liceach. Najczęstszą formą realizacji tej zasady było różnicowanie prac domowych (55% lekcji) oraz korzystanie z pomocy asystentów w prowadzeniu fragmentów lekcji, udzielaniu wyjaśnień słabszym uczniom (27%). Natomiast różnicowanie treści nauczania w dostosowaniu ich do poziomu umysłowego uczniów miało miejsce tylko na 18% lekcji z zastosowaną indywidualizacją. Najczęściej stosowaną

zasadą w badanych lekcjach była zasada pogładowości. Zaobserwowano ją aż na 60% lekcji w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących.

Pod względem metodycznym w przeważającej większości wykorzystano zastosowane środki zgodnie z wymogami dydaktyki ogólnej, to znaczy wystąpiła zgodność z tematem lekcji, prawidłowość pokazu, oddziaływanie na możliwe analizatory uczniów.

Najczęstszymi środkami wykorzystywania na lekcjach były obrazy dydaktyczne, plansze, mapy i schematy. Bardzo rzadko stosowano filmy (4,2% lekcji w szkołach podstawowych i 8% lekcji w liceach).

Emocjonalne zaangażowanie nauczyciela to kolejny, niezwykle ważny czynnik aktywizujący uczniów. T. Rudniański⁴ pisze na ten temat dosłownie: „Póki nie będziemy mieli zapalonych do swojego przedmiotu nauczycieli, póty trudno będzie skutecznie wdrażać uczniów do twórczego, samodzielnego myślenia”. Tego typu lekcji, gdzie nauczyciele byli zaangażowani emocjonalnie przez całe 45 minut, stwierdziłem w szkołach podstawowych na 44% lekcji, natomiast w liceach tylko na 25% lekcji. Również stały kontakt wzrokowy nauczycieli z uczniami wystąpił częściej w szkołach podstawowych (45,7% lekcji) niż w liceach (28,4%). Podobna sytuacja dotyczyła podtrzymywania uwagi dowolnej uczniów.

Trzeba wreszcie stwierdzić, iż najbardziej optymistyczny obraz odnotowano w odniesieniu do stylu pracy nauczycieli. Okazało się bowiem, że zdecydowana większość z nich w kontaktach z uczniami prezentowała demokratyczny stosunek. Zaledwie na 12,3% lekcji w szkołach podstawowych i na 8,4% w liceach zaobserwowano stosunek liberalny, a tylko na nieco powyżej 6% lekcji stwierdzono autokratyczny styl pracy.

3. UOGÓLNIENIE NOWEGO MATERIAŁU

Niepowtarzalną okazją do wyzwolenia samodzielnego myślenia uczniów w toku nauczania podającego jest prawidłowa realizacja uogólnienia nowego materiału. Nigdzie bardziej nie wystąpią tak pełnie i całościowo takie procesy myślowe, jak analiza, porównywanie, synteza i abstrahowanie. Jeżeli potrafimy uczniów nauczyć stosowania podstawowych operacji myślowych, spełnimy tym samym doniosłe zadanie kształcące — przygotowujące ich do przyszłego życia w świecie dorosłych, gdzie jakże często mamy do czynienia w praktyce z tymi operacjami. Od biegłości i umiejętności ich realizacji zależą w wielu przypadkach efekty naszej pracy. Tymczasem niestety podstawowym błędem stwierdzonym w toku prowadzonych badań był fakt częstego zwalniania uczniów od tego zadania, pomimo iż w wielu przypadkach mogli oni sami formułować określone definicje, prawa czy twierdzenia, dokonywać porównań, abstrahowań czy syntez — czynił to za nich zwykle sam nauczyciel.

⁴ T. Rudniański. SOS dla ucznia. Nasza Księgarnia. Warszawa 1974, s. 91.

W wielu wypowiedziach uczniowie z pełną aprobatą odnosili się do tych nauczycieli, którzy dawali im możliwość samodzielnego uogólniania nowego materiału.

A oto jak przedstawiają się zebrane wyniki dotyczące tego ogniwa. Lekcji na których uczniowie samodzielnie dokonywali podstawowych operacji myślowych było bardzo niewiele (w szkołach podstawowych 22,4%, a w liceach — co jest dużym zaskoczeniem dla autora — tylko 9,7%). Niestety, aż na 41 lekcjach w liceach nie stwierdzono realizacji tego ogniwa, chociaż potrzeba uwzględnienia jego była ewidentna.

W czasie trwania badań, w toku omawianego ogniwa, realizowanego prawidłowo przez nauczycieli zaobserwowano, iż najczęściej nauczyciele dopuszczali uczniów do przeprowadzania analizy (44% lekcji) i porównań (23% lekcji), nieco rzadziej do syntetyzowania (17%) i już bardzo rzadko do abstrahowania (10%) i formułowania pojęć, reguł czy zasad (6% lekcji).

4. UTRWALANIE NOWEGO MATERIAŁU

Utrwalanie nowego materiału odgrywa bardzo istotną rolę zarówno w odniesieniu do nauczyciela, jak i do ucznia. Z jednej bowiem strony informuje ono nauczyciela, czy opracowany dopiero nowy temat został prawidłowo zrozumiany przez uczniów, czy nie nastąpiły ewentualne zło skojarzenia i uogólnienia i czy należy na następną lekcję jeszcze raz powrócić do ich powtórzenia, szerszego naświetlenia czy uzupełnienia. Z drugiej — stanowi doskonałą okazję, szczególnie dla przeciętnych i mniej zdolnych uczniów do powtórzenia, wyjaśnienia, a nawet dopiero na tym etapie — ostatecznego zrozumienia danego zagadnienia. Dla uczniów uzdolnionych — utrwalanie stanowi możliwość wykazania się dodatkową wiedzą związaną z tematem lekcji, poszerzenia jej o nowe elementy, które są znane uczniowi z innych źródeł wiedzy.

Na 17,3% lekcji w szkołach podstawowych i na 24,4% lekcji w liceach w ogóle nie miało miejsca utrwalanie nowego materiału. Natomiast na ponad 50% lekcji utrwalanie to sprowadzało się do mechanicznego (łańcuchowego) powtórzenia toku lekcji związanego z opracowanym materiałem. Jedynie na 29% lekcji w szkołach podstawowych i tylko na 19,4% lekcji w liceach stwierdzono właściwy sposób utrwalania, który był realizowany albo przez klasyfikacje, porównanie, poszerzenie materiału, albo zestawienie graficzne.

W świetle tych danych należy tylko żałować, że nauczyciele tak sporadycznie odwołują się do innych sposobów utrwalania, które wyzwalają o wiele większą aktywność uczniów. Tymczasem trwałość wiedzy zależy od siły procesów pobudzania i hamowania w korze mózgowej. Każdy związek czasowy jeżeli nie jest powtarzany w różnych relacjach, ma tendencję do wygasania.

5. KONTROLA I OCENA PRACY UCZNIÓW

Aczkolwiek problem kontroli i oceny wymagałby z punktu widzenia aktywizacji i aktywności oddzielnych badań, bowiem jest to problem na tyle złożony i na tyle kontrowersyjny, że winien co rychlej zostać poddany dalszej wnikliwej analizie. Tym bardziej nie sposób było tego ogniwa w kontekście omawianego problemu przynajmniej nie zasygnalizować.

Wydaje się być pewnym stwierdzenie, iż świadomość uczniów oceniania ich za udział w nowej lekcji zwiększy ich aktywność. Niestety tego typu ocenianie zaobserwowano w szkołach podstawowych tylko na 22,6% lekcji, a w liceach zaledwie na 8,4% lekcji. Najwięcej wystawiono ocen na początku lekcji z materiału opracowanego wcześniej. Do rzadkości natomiast należały lekcje, gdzie w ogóle nie przeprowadzono kontroli i oceny. Interesował mnie również sposób oceniania uczniów. Na ile był on zgodny z podstawowymi postulatami wysuwanymi przez czołowych dydaktyków.

Prawidłowy sposób oceniania wystąpił zaledwie na 12,3% lekcji w szkołach podstawowych, natomiast w liceach aż na 39,5% lekcji, gdzie nauczyciel krótko uzasadnił wystawiony stopień oraz podał go do wiadomości ogółu uczniów. Najwięcej stwierdzono w szkołach podstawowych (55,7% lekcji) takich przypadków, gdzie oceny nie uzasadniono, tylko podawano ją do wiadomości zainteresowanego i ogółu uczniów. Na szczęście ocena tajna w szkołach podstawowych wystąpiła tylko na niektórych lekcjach, ale w liceum wskaźnik ten jest nadal niepokojący — bowiem wynosił 26,3% badanych lekcji.

Uogólniając tę część rozważań zawartych w niniejszym artykule należy przyznać, iż wbrew oczekiwaniom prawidłowość realizacji poszczególnych ogniw procesu nauczania i stosowania określonych reguł dydaktycznych korzystniej przedstawia się w badanych szkołach podstawowych niż w liceach. Niemal w każdym analizowanym elemencie wystąpiły istotne różnice na korzyść szkół podstawowych. Być może pogoń za realizacją przeładowanych programów w liceach staje się powodem podstawowej troski nauczycieli. Ale nie może to być pełnym i wystarczającym usprawiedliwieniem dla nauczycieli pracujących w liceach ogólnokształcących, szczególnie w odniesieniu do uogólnienia nowego materiału, gdzie przypomnijmy — pominięto je na 41% hospitowanych zajęć, czy utrwalania, gdzie stwierdzono brak tego ogniwa na 24,4% lekcji, czy wreszcie brak stosowania indywidualizacji na 75% lekcji.

Każde działanie nauczyciela, każda jego czynność o charakterze aktywizującym była przeliczona na odpowiednie wartości punktowe, które stały się podstawą do obliczenia wskaźników aktywizacji badanych nauczycieli. Wyniki zostały zamieszczone w poniższej tabeli.

Tabela 2

WSKAŹNIK AKTYWIZACJI

| Lp. | Określenie | Szkoły podst. | | Licea ogóln. | |
|-----|-------------------------|---------------|------|--------------|------|
| | | Liczba | % | Liczba | % |
| 1 | B. wysoki (100—86 p.) | — | — | — | — |
| 2 | Wysoki (85—70 p.) | 2 | 3,9 | — | — |
| 3 | Zadowolający (69—54 p.) | 18 | 35,2 | 3 | 16,6 |
| 4 | Niski (53—38 p.) | 28 | 54,9 | 12 | 66,6 |
| 5 | B. niski (37—22 p.) | 3 | 5,8 | 3 | 16,6 |
| 6 | Brak (21—0 p.) | — | — | — | — |

Z wyszczególnionych stopni aktywizacji wynika, iż w toku badań nie stwierdzono w żadnej z badanych szkół tak podstawowych, jak i średnich bardzo wysokiego wskaźnika aktywizacji. Wysoki wskaźnik aktywizacji wystąpił zaledwie u dwu nauczycieli ze szkół podstawowych. Najwięcej natomiast nauczycieli uzyskało niski wskaźnik aktywizacji (w szkołach podstawowych 54,90% nauczycieli, w liceach — 66,6% nauczycieli).

Średni wskaźnik aktywizacji dla nauczycieli szkół podstawowych wyniósł 53,3 natomiast dla nauczycieli liceów tylko 45,1.

Najwyższy wskaźnik aktywizacji uzyskali nauczyciele uczący geografii, wyniósł on 62,3. Najniższy — nauczyciele uczący chemii, wyniósł on tylko 47.

Dla zobrazowania tych dwu kontrastujących ze sobą grup nauczycieli, przyjrzyjmy się zamieszczonym wynikom.

Tabela 3

WYBRANE CZYNNIKI OBNIŻAJĄCE AKTYWIZACJĘ

| Lp. | Wyszczególnienie | Geografia | | Chemia | |
|-----|---|-----------|------|--------|------|
| | | Liczba | % | Liczba | % |
| 1 | Brak uświadomienia celów lekcji | 4 | 10 | 19 | 39,5 |
| 2 | Brak uogólnienia nowego materiału | 1 | 2,5 | 15 | 31,2 |
| 3 | Brak utrwalenia nowego materiału | — | — | 9 | 18,7 |
| 4 | Brak indywidualizacji | 8 | 20,0 | 30 | 62,5 |
| 5 | Brak łączenia teorii z praktyką | — | — | 13 | 27,0 |
| 6 | Brak pogłębłości | 1 | 2,5 | 20 | 41,6 |
| 7 | Brak emocjonalnego zaangażowania | — | — | 6 | 12,5 |
| 8 | Brak kontaktu wzrokowego z uczniami | — | — | 3 | 6,2 |
| 9 | Brak podtrzymywania uwagi uczniów | — | — | 5 | 10,4 |
| 10 | Liberalny lub autokratyczny stosunek do uczniów | 1 | 2,5 | 6 | 12,5 |

Zamieszczone dane w tabeli 3 informują nas, iż w każdym wyszczególnionym elemencie gorsze wyniki uzyskali nauczyciele uczący chemii.

Szczególnie wysokie negatywne wskaźniki dotyczyły braków w zakresie uświadomienia celów lekcji (aż 39,5% lekcji — na geografii tylko 10%), uogólnienia nowego materiału (31,2% — na geografii — 2,5%), indywidualizacji (62,5% — na geografii — 20%) i pogładowości (41,6% — na geografii tylko 2,5%).

Rodzi się pytanie — co jest powodem tak niekorzystnej sytuacji w odniesieniu do nauczycieli chemii? Być może zdecydował o tym czysty przypadek. Zapewne stosunkowo mała liczba zbadanych nauczycieli o niczym jeszcze nie może świadczyć. Tym niemniej z przeprowadzonych wywiadów z tymi nauczycielami wynika, że tylko jeden z nich ukończył studia w wyższej szkole pedagogicznej, trzech było po studiach uniwersyteckich, a dwóch miało ukończone SN o kierunku matematyka z fizyką. Poza tym wszyscy ci nauczyciele uskarżali się na złe wyposażenie ich pracowni (brak dostatecznej ilości pomocy naukowych, brak możliwości podziału klasy na grupy — w związku z czym do minimum ograniczono ćwiczenia na rzecz pokazu). Z kolei nauczyciele geografii — wszyscy mieli ukończone wyższe studia z geografii w uczelniach pedagogicznych i prezentowali wysoką identyfikację z zawodem.

Generalnie, badane przedmioty można zestawić w trzech grupach. Do pierwszej grupy — o najwyższym wskaźniku aktywizacji (średnia 59,3), zaliczono geografię (62,3), j. rosyjski (61,3) i biologię (54,5). Do grupy drugiej zaliczono matematykę (52,0), język polski (50,6), fizykę (49,4) i historię (49,3). Łączna średnia dla tych przedmiotów wyniosła 50,3. Na ostatniej, trzeciej pozycji znalazły się takie przedmioty, jak: przysposobienie obronne (49,0), wychowanie obywatelskie (47,8) i chemia (47,0). Średni wskaźnik aktywizacji dla tej grupy przedmiotów wyniósł 47,9.

Uogólniając wyniki zawarte w niniejszym artykule można sformułować następujące wnioski:

1. Realizacja poszczególnych ogniw procesu nauczania przebiegała lepiej w badanych szkołach podstawowych niż w liceach ogólnokształcących.
2. Najczęściej stosowanymi metodami nauczania w szkołach podstawowych były pogadanka i praca z książką, a w liceach wykład i ćwiczenia.
3. Wśród analizowanych reguł dydaktycznych najczęściej pomijana była indywidualizacja.
4. Obliczone wskaźniki aktywizacji wyniosły dla ogółu nauczycieli szkół podstawowych 53,3, a dla nauczycieli liceów — 45,1.
5. Najwyższy wskaźnik aktywizacji uzyskali nauczyciele geografii (62,3), a najniższy nauczyciele chemii (47,0).

ROLA KIEROWNICTWA W INTEGROWANIU ZESPOŁU PEDAGOGICZNEGO

1. UWAGI WSTĘPNE

Realizacja zadań wynikających z celów pedagogicznej działalności szkoły wymaga takich działań ze strony kierownictwa, które doprowadzą do harmonijnej współpracy wszystkich niezbędnych elementów składających się na strukturę tej instytucji. Od kierownictwa wymaga się takich celowych zabiegów, których rezultatem jest usystematyzowany układ poszczególnych części (elementów), tj. zasobów ludzkich i rzeczowych, przyczyniających się do powodzenia całości¹, do realizacji przyjętych celów szkoły. Istotą takich działań stanowi integracja, scalanie elementów i tworzenie z nich systemu organizacji². Procesy integracyjne obejmują zarówno ludzi, jak i inne elementy systemu organizacyjnego. W artykule niniejszym ograniczę się do analizy działań kierownictwa na rzecz integracji zespołu pedagogicznego. Główny cel artykułu to ukazanie roli dyrektora szkoły oraz kolektywu kierowniczego w tworzeniu określonego systemu pracy rady pedagogicznej, utożsamianej tutaj z zespołem nauczycielskim. Zakładam przy tym, że określony styl kierowania zespołem determinuje stopień jego integracji.

2. KIEROWANIE ZESPOŁEM PEDAGOGICZNYM

2.1. Zadania dyrektora w kierowaniu zespołem

Zadania pracowników każdej instytucji wyznaczają funkcje, jakie ma ona do spełnienia. Przed szkołą, podobnie jak przed wszystkimi instytucjami, stoją do spełnienia funkcje podstawowe, regulacyjne i pomocnicze³. Podziałowi funkcji na te rodzaje odpowiada podział jednostek organizacyjnych na podstawowe, regulacyjne i pomocnicze. Obowiązki poszczególnych pracowników są uszczegółowieniem zadań jednostek organizacyjnych, do których oni należą. Obowiązki te bywają mniej lub bardziej wyraźnie sformułowane w różnego rodzaju aktach normatywnych⁴.

Najogólniej mówiąc istota podziału obowiązków między poszczególnych pracowników szkoły sprowadza się do tego, że na czynnościach wykonawczych, zapewniających realizację funkcji podstawowych i pomocniczych, koncentrują się głównie nauczyciele (choć nie tylko, bo są oni

¹ T. Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie. Ossolineum 1973.

² T. Pszczołowski: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Ossolineum, 1973, s. 86.

³ J. Zieleniewski: Organizacja i zarządzanie. Warszawa 1969, ss. 399-400.

⁴ Por. m. in. Regulamin rady pedagogicznej. Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 5 lutego 1958 roku (Dz. Urz. Min. Ośw. nr 2, poz. 15).

również kierownikami zespołów uczniowskich) i inni pracownicy szkoły, natomiast na czynnościach kierowniczych — członkowie dyrekcji.

Przed dyrektorem szkoły stoją niezwykle złożone zadania, które należy rozpatrywać w aspekcie pełnienia wszystkich funkcji szkoły, zarówno funkcji kierowniczych, jak też podstawowych i pomocniczych. Uwzględniając bowiem faktyczny podział kompetencji między poszczególnymi komórkami wykonawczymi i ich pracownikami rola dyrektora szkoły sprowadza się — poza oczywiście pełnieniem funkcji organicznych stanowiska kierowniczego⁵ — do inspirowania i koordynowania elementów wewnątrzszkolnego i pozaszkolnego środowiska wychowawczego. Ta integracyjna funkcja dyrektora szkoły, polegająca na harmonizowaniu wszystkich elementów układu szkolnego i pozaszkolnego w miarę zwarty i kierunkowo jednolity system dydaktyczno-wychowawczy i opiekuńczy⁶, wynika z samej istoty procesu kierowania zespołami ludzkimi, przez który rozumie się „...działanie zmierzające do spowodowania działania innych ludzi zgodnego z celem tego, który nimi kieruje”⁷. Istota kierowania polega więc na ułatwianiu zespołowej realizacji określonych celów przez odpowiednią strukturalizację i stymulację działań zbiorowych, a praca kierownicza sprowadza się do kompletowania środków służących zespołowemu osiągnięciu celów oraz stwarzania z nich układu dobrze zorganizowanego, a więc takiego, w którym wszystkie składniki przyczyniają się do powodzenia całości.

Jednym z niezmiernie ważnych zadań dyrektora szkoły jest więc integracja zespołu nauczycielskiego w zwarty kolektyw, maksymalnie zaangażowany w realizację celów szkoły. Dyrektor szkoły winien zatem: po pierwsze, uzyskać rzeczywisty wpływ na postępowanie podwładnych zgodnie z celami szkoły, opierając się na uznaniu przez nich jego władzy, przekazywaniu im zadań do wykonania, wywoływaniu u nich odpowiedniego nastawienia psychicznego; po drugie, zapewnić nauczycielom i innym pracownikom szkoły warunki umożliwiające wykonanie zadań; po trzecie, pobudzać i motywować pracowników oraz rozwijać ich twórcze postawy; po czwarte przyczyniać się do rozwoju i awansu życiowego współpracowników poprzez popieranie i umożliwianie im dalszego kształcenia się i doskonalenia, pomoc i opiekę w sprawach zawodowych itp.

2.2. Style kierowania zespołem

Realizacja zarysowanych powyżej obowiązków dyrektora wobec zespołu odbywa się w drodze stosowania przez niego określonych sposobów

⁵ S. Kowalewski: Przełożony — podwładny w świetle teorii organizacji. Warszawa 1975, s. 30 i nast.

⁶ B. Bromberek: Role społeczne nauczyciela. Poznań 1973. Wyd. UAM, s. 69.

⁷ Por. J. Zieleniewski: Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania. Warszawa 1972, s. 378 i nast. Patrz także prace: W. U. Owen: Modern Management. N. York 1958, The Ronald Press Comp., p. 3; J. R. Terry: Principles of Management. Homewood ICC 1956, R. O. Irwin, p. 19.

oddziaływania na zespół jako całość oraz jego poszczególnych członków. Analiza zadań szkoły i wynikających z nich — zmieniających i poszerzających się — obowiązków poszczególnych nauczycieli dowodzi, że kierowanie jest procesem bardzo złożonym i zróżnicowanym, wymagającym rozwiązywania, zarówno na bieżąco, jak i z wyprzedzeniem czasowym, wielu problemów organizacyjnych, personalnych, społecznych i innych. Sprowadzając ten proces do płaszczyzny kierowania ludźmi stwierdzić trzeba, że stosowane w dłuższym przedziale czasowym i charakteryzujące się pewną trwałością sposoby działania dyrektora określa się jako metodę, styl kierowania. Przyjąć zatem można, że „styl kierowania jest więc sposobem, w jaki kierownik skłania podwładnych do działania zgodnie z jego wolą”⁸.

Dyrektor kierując zespołem nauczycielskim ma obowiązek rozwijania takiego systemu jego pracy, aby wszyscy nauczyciele we wspólnym i zharmonizowanym działaniu realizowali cele i zadania stojące przed szkołą. Istotą integratywnego stylu działalności dyrektora sprowadzić można do następujących cech:

1. Stwarza on warunki dla wyzwania inicjatywy i pomysłowości nauczycieli oraz wywołuje atmosferę współodpowiedzialności za wykonywane zadania.

2. Wśród stosowanych składników kierowania dominują:

a) zlecenia o niezbyt dużym stopniu szczegółowości i stanowczości, głównie rady i zadania, a nie rozkazy, polecenia i zalecenia oraz instrukcje;

b) bodźce kierunkowe wyższego rzędu stosowane pozytywnie;

c) argumenty emocjonalne skierowane na pozyskanie przychylnego nastawienia współpracowników.

3. W pełnienie poszczególnych funkcji kierowniczych oraz w proces podejmowania decyzji włączony jest cały zespół.

4. Pojawiające się sprzeczności wewnętrzne przekształcane zostają w konflikty twórcze, co umożliwia rozwiązywanie problemów ważnych dla szkoły, przekształcanie rady pedagogicznej w zespół dojrzały do współpracy.

5. Istnieje możliwość wypowiedzania sądów krytycznych, podejmowania słusznej i otwartej krytyki.

6. Miernikiem oceny pracy nauczyciela jest jego rzeczywisty wysiłek i osiągnięte rezultaty.

7. Obok nastawienia na „czynności rzeczowe”, na rezultaty działań, istnieje również zainteresowanie potrzebami nauczycieli, dążność do wyzwania satysfakcji z wykonywanej pracy, tworzenie atmosfery wzajemnego zaufania i szczerości.

Podane cechy charakterystyczne stylu integratywnego przedstawione

⁸ Z. Szeloch: Elementy systemu kierowania szkołą. W: Doskonalenie systemu kierowania szkołą. Zielona Góra 1975, s. 37.

zostały w sposób uogólniony, pozostając pewnym modelem teoretycznym. Stopień nasilenia owych cech bywa, w warunkach konkretnej szkoły, różny. Przechodzi od układu, który jednoznacznie kwalifikuje styl pracy dyrektora jako integratywny, poprzez układ uniemożliwiający jednoznaczne zakwalifikowanie działań kierowniczych dyrektora do tego stylu, aż po układ charakteryzujący styl przeciwstawny.

Przyjęty przeze mnie model teoretyczny stał się z jednej strony podstawą do wyodrębnienia trzech stylów kierowania zespołami nauczycielskimi (integratywnego, pośredniego i nieintegratywnego), z drugiej zaś strony pozwolił on skonstruować „Szacunkową skalę pomiaru stylu kierowania zespołem nauczycielskim”, zawierającą łącznie 28 wskaźników określających stosowany przez dyrektorów styl⁹.

Analiza zebranego materiału pozwoliła stwierdzić, że 49,2% dyrektorów szkół stosuje styl integratywny, 36,2% — styl pośredni, a 11,3% styl nieintegratywny. Jeśli uwzględnimy fakt, że styl pośredni zawiera zarówno elementy stylu integratywnego, jak i nieintegratywnego i w oparciu o to arbitralnie wyodrębnimy dwie skrajne oceny, to okaże się, że 67,3% dyrektorów stosuje styl integratywny, a 29,4% — styl nieintegratywny. Sytuację taką uznać należy za niepokojącą, bowiem szkoła z racji swych funkcji jest instytucją najbardziej predestynowaną do tworzenia w pełni integratywnego modelu zarządzania. Tak więc udział elementów stylów nieintegratywnego i pośredniego uznać należy w pracy dyrektora za zbyt duży.

Badania wyraźnie wykazały, że w zakresie stosowania poszczególnych stylów kierowania istnieje różnica między szkołami miejskimi i zbiorczymi szkołami gminnymi. Dyrektorzy tych pierwszych częściej stosują styl integratywny (średnia arytmetyczna z procentowego rozkładu odpowiedzi przyjmuje odpowiednio wartości: dla szkół miejskich — 54,3%, dla szkół gminnych — 44,9%); rzadziej pośredni (odpowiednie wartości: 33,7% i 38,1%); a jeszcze rzadziej styl nieintegratywny (odpowiednie wartości: 8,2% i 14,0%). Dyrektorzy zbiorczych szkół gminnych natomiast koncentrują się na współpracy z niektórymi ogniwami rady pedagogicznej, głównie zaś z kolektywem kierowniczym i zespołem wychowawczym. Realizując funkcje dyrektora szkół w gminie preferują oni współpracę z kolegium gminnego dyrektora szkół, prezydium gminnej rady pedagogicznej, gminną komisją do spraw profilaktyki i resocjalizacji, zanie dbując obowiązki przewodniczącego rady pedagogicznej szkoły macierzystej.

Działalność integracyjna dyrektorów najwyraźniej przejawia się w realizacji następujących płaszczyzn pracy kierowniczej: kontroli, analizie i ocenie pracy, współdziałaniu z kolektywem kierowniczym, organizacji przepływu informacji i trosce o zwartość (spójność) rady pedagogicznej.

W mniejszym stopniu integratywność stylu pracy dyrektorów dotyczy:

⁹ K. Waligórski: Działalność zespołów nauczycielskich szkół podstawowych. Bydgoszcz 1981, ss. 241—244.

wykorzystania zespołu w procesie kierowania; liczenia się z jego stanowiskiem w określonych sprawach; zaangażowania nauczycieli w pracę rady pedagogicznej oraz akceptacji przez nich podejmowanej przez radę problematyki; kolektywnej współpracy między nauczycielami; atmosfery panującej w radzie pedagogicznej; wpływu postawy i zachowań dyrektora na współpracę i współzycie w zespole; rodzajów stosowanych przez dyrektora zleceń w kontaktach z nauczycielami; wykorzystania w pracy rady pedagogicznej przedstawicieli społeczności uczniowskiej i środowiska szkoły¹⁰.

Wyniki badań wykazały, że w stylu kierowania szkołą tkwią poważne rezerwy twórczego oddziaływania dyrektora na poszczególnych nauczycieli i cały zespół. Dyrektorzy winni zatem analizować styl swej pracy kierowniczej pod kątem możliwości integrowania zespołów pracowniczych. Wyniki owych strukturalno-funkcjonalnych analiz stanowiąc mogą niezbędne przesłanki dla rozwiązań socjotechnicznych, niezmiernie ważnych w pracy z zespołem nauczycielskim.

Stwierdzić należy, że dyrektorzy dostrzegają na ogół potrzebę i możliwości zmiany stylu kierowania zespołami, lecz warunkują je głównie koniecznością dokonywania zmian przedmiotowych, w tym prawie wyłącznie postaw swoich współpracowników, nie dostrzegając uwarunkowań strukturalnych, a tym bardziej nie biorąc pod uwagę możliwości modyfikowania własnego postępowania. Tymczasem zgodzić się trzeba z poglądem, że ważnym czynnikiem kształtującym sytuację panującą w zespole jest szeroko rozumiana postawa dyrektora, jego cechy oraz zachowania. Co prawda teorie cech osobowościowych dobrego kierownika¹¹ okazały się mało przydatne i większą uwagę przywiązuje się do przygotowania specjalistycznego dyrektora, to jednak, jak podkreśla W. Kieżun, jest sprawą oczywistą, że „...specjalne znaczenie ma zmienna osobowościowa, charakterystyka intelektualno-psychologiczna kierownika. On bowiem przetwarza sygnały informacyjne na zlecenie, jego osobowość nadaje operacyjny kształt sygnałom wyjściowym”¹².

2.3. Rola kolektywu kierowniczego w integracji zespołu

Umiejętność rozwijania i kształtowania postaw integracyjnych nauczycieli staje się aktualnie jednym z głównych wyznaczników sukcesów w pracy dyrektora szkoły. Pamiętać jednak trzeba i o tym, że na rozwój procesów integracyjnych w szkole — poza stylem kierowania — wpływa

¹⁰ Omówienie wyników badań dotyczących poszczególnych parametrów stylu kierowania znajdzie czytelnik w artykule: K. Waligórski: Style kierowania zespołami nauczycielskimi. „Nauczyciel i Wychowanie”, 1979, nr 3.

¹¹ Ekspertyza istniejącego stanu zarządzania oświatą. Instytut Nauk Politycznych Uniwersytetu Gdańskiego. Gdańsk 1977, s. 41.

¹² W. Kieżun: Podstawy organizacji i zarządzania. Warszawa 1977, s. 347—348.

wiele innych czynników. Wypracowanie zintegrowanego systemu działalności zespołu nie może być zatem udziałem samego dyrektora. Stosując integratywny styl kierowania — przy zachowaniu jednoosobowej odpowiedzialności — winien on działać kolektywnie i kolegialnie¹³. Niezwykle ważną sprawą staje się więc współpraca dyrektora szkoły ze sprawnie działającym kolektywem kierowniczym o szerokim zakresie działania i kompetencji z niego wynikających¹⁴.

Istnienie kolektywu kierowniczego — określanego w niniejszym artykule jako organ doradczy (kolegialny) dyrektora szkoły, powołany w celu współuczestniczenia w zarządzaniu — stwierdzono w 98,4% badanych szkół. Analiza składu kolektywów kierowniczych pozwala wyodrębnić w nich następujące grupy osób: niezmienny rdzeń kolektywu — dyrektor, zastępca, sekretarz partii, prezes ZNP; pracownicy szkoły zapraszani okolicznościowo, np. kierownik świetlicy, opiekun samorządu szkolnego itp.; przedstawiciel środowiska szkoły, np. komitetu rodzicielskiego i opiekuńczego.

Cele działania kolektywu kierowniczego ująć można w dwóch płaszczyznach: ogólnej i szczegółowej. Cele ogólne sprowadzają się do rozszerzania i umacniania kolektywnego kierowania szkołą, wdrażania nauczycieli do współrzędzenia i współodpowiedzialności za pracę szkoły i rady pedagogicznej. Cele szczegółowe sprowadza się natomiast do:

— planowania pracy szkoły poprzez m. in. ustalenie głównych kierunków działania, wytycznych do planu i zatwierdzenie planu;

— organizowania pracy szkoły, a w tym: organizowania imprez i uroczystości, koordynowania pracy dydaktyczno-wychowawczej, ustalania i przydzielania zadań do wykonania, przygotowania zebrań rady pedagogicznej, ustalania ich programu, przygotowywania propozycji wniosków, przydzielania zadań członkom rady pedagogicznej, powoływania organizacji szkolnych itp.;

— typowania nauczycieli i innych pracowników szkoły do nagród i wyróżnień, typowania nauczycieli na studia, ustalania kryteriów zapomóg itp.;

— podejmowania decyzji, wysuwania wniosków i uchwał;

— rozpatrywania spraw gospodarczo-administracyjnych, remontów itp. oraz rozwiązywania spraw spornych;

— dokonywania kontroli, analizy i oceny realizowanych zadań.

Z dokonanej analizy przedmiotu pracy kolektywu kierowniczego, której w tym krótkim artykule nie sposób przedstawić dokładnie, wynika, że wachlarz spraw rozpatrywanych przez kolektyw kierowniczy jest szeroki i obejmuje w zasadzie całość pracy szkoły, a jak podkreślają dyrektorzy i nauczyciele, sprawne kierowanie działalnością zbiorową jest bez

¹³ J. Zieleniewski: Organizacja i zarządzanie. Warszawa 1975, s. 473 i nast.

¹⁴ K. Waliński: Rola kolektywu kierowniczego w kierowaniu zespołem nauczycielskim. „Nauczyciel i Wychowanie”, 1981, nr 1.

jego udziału niemożliwe. Dlatego też chyba aż 95,20% dyrektorów wykonywane kolektywne w procesie kierowania, przy czym systematycznie współpracuje z nim 45,90% dyrektorów, a niesystematycznie, lecz w stopniu wystarczającym — 50,10% dyrektorów. Ani jeden dyrektor nie stwierdził, że jego współpraca z kolektywem kierowniczym jest doraźna, niewystarczająca. Dane te wyraźnie wskazują na pozytywne skutki działania kolektywu kierowniczego dla sprawnego kierowania placówką. Niemniej jednak daje się zauważyć pewne zachwianie proporcji między czynnościami kierowniczymi a działaniami wykonawczymi. Na prawidłowość tę wskazuje ilościowa i jakościowa analiza wniosków podejmowanych przez kolektywy kierownicze. Stosunek ilości wniosków dotyczących pełnienia funkcji kierowniczych do ilości wniosków podejmowanych w „sprawach innych” wynosi 1 : 1,87. Spośród tych pierwszych najwięcej wniosków dotyczy funkcji organizowania i pobudzania, mniej zaś funkcji kontrolowania i planowania. Wnioski podejmowane w „sprawach innych”, jak wykazała analiza ich treści, uzupełniają co prawda postulaty bądź decyzje kierownicze, jednakże ich istotę stanowią nie tyle czynności kierownicze, lecz wykonawcze członków kolektywu kierowniczego. Wskazuje to na tendencję znacznej liczby dyrektorów do powierzania kolektywom kierowniczym zadań bieżących, nie mających wiele wspólnego z istotą pracy tego organu.

Analiza danych pozwoliła stwierdzić ponadto istnienie dysproporcji w ilości podejmowanych wniosków w dwóch przyjętych przedziałach (wnioski „kierownicze” i wnioski „w sprawach innych”) przez kolektywy kierownicze szkół miejskich i szkół gminnych. Stosunek ilości wniosków podejmowanych w tych przedziałach wynosi dla szkół miejskich 1 : 1,40, a dla szkół gminnych 1 : 2,43. W szkołach miejskich zatem występujące w pracy kolektywów kierowniczych deformacje sprowadzające się do preferowania działań niekierowniczych występują w mniejszym zakresie. Pewnym wytłumaczeniem takiego stanu rzeczy w odniesieniu do szkół gminnych jest to, że ich dyrektorzy współpracują na co dzień z innymi organami kierowniczymi, takimi jak kolegium gminnego dyrektora i prezydium gminnej rady pedagogicznej. W tym układzie kolektyw kierowniczy szkoły macierzystej upodabnia się w swojej działalności do zespołu kierowniczego wyższych szczebli zarządzania¹⁵, a więc podejmuje zadania szczegółowe, analizuje i ocenia ich wykonawstwo; rozstrzyga kwestie bieżące; podejmuje wnioski i decyzje w sprawach szczegółowych. Natomiast rozważanie kwestii węzłowych i ogólnych, perspektywicznych, podejmowanie wniosków i decyzji o większym stopniu ogólności pozostaje głównie w kompetencji kolegium gminnego dyrektora szkół lub prezydium gminnej rady pedagogicznej.

¹⁵ W. Goriszowski: Strategia kolegiów kierowniczych dla potrzeb systemu oświatowego. W: Unowocześnienie kierowania i zarządzania oświatą w systemie edukacji narodowej. Katowice 1975, s. 168.

Aby obraz udziału kolektywu kierowniczego w procesie kierowania był pełny, prześledzimy, w jakim stopniu realizowane są wnioski przyjmowane w toku zebrań tego organu. Pierwszym wyróżnikiem wdrażania wniosków w życie jest stopień ich znajomości przez nauczycieli. Jak wynika z wypowiedzi 88,6% dyrektorów podczas zebrań rady pedagogicznej lub jej komisji konsultuje się wszystkie bądź większość wniosków przyjmowanych przez kolektyw kierowniczy. Powoduje to, że tylko 4,2% nauczycieli nie orientuje się w celach i efektach pracy kolektywu kierowniczego, chociaż wymiana informacji na tej płaszczyźnie w opinii 25,4% nauczycieli jest jeszcze nadal niewystarczająca.

Sporo do życzenia pozostawia stopień realizacji przyjmowanych wniosków. Tylko w 22,9% szkół realizacja ta jest całkowita. W pozostałych szkołach (77,1%) stopień wykonania wniosków jest duży. Pewnym wyjaśnieniem tego stanu rzeczy jest analiza stopnia szczegółowości i stanowczości podejmowanych wniosków. Około 20% zarejestrowanych wniosków i uchwał jest sformułowanych bardzo ogólnie, wręcz ogólnikowo. Nie mają one ponadto wyznaczonego konkretnego wykonawcy (adresata) i terminu realizacji. Trudno zatem w ogóle o realizację takich wniosków. Mogą one najwyżej, po uściśleniu, stanowić przesłanki do podejmowania decyzji kierowniczych.

Dokonana analiza zebranego materiału, która została przedstawiona z konieczności w sposób skrótowy, pozwala na przyjęcie następujących uogólnień dotyczących roli kolektywu kierowniczego w integrowaniu zespołu nauczycielskiego. Badania wykazały mianowicie, że w szkołach, w których dyrektorzy ściśle współpracują z kolektywem kierowniczym, ustalił się integracyjny styl kierowania, co wpływa na takie zjawiska, jak stopień integracji poszczególnych elementów systemu pracy rady pedagogicznej, proces realizacji funkcji kierowniczych oraz sprawność pracy nauczycieli.

Ścisłe współdziałanie dyrektora z kolektywem kierowniczym nie ogranicza jego jednoosobowej odpowiedzialności i nie stoi w sprzeczności z uprawnieniami dyrektora do jednoosobowego decydowania. Współpraca ta stanowi ewidentną realizację zasady jednoosobowej odpowiedzialności i kolektywnego oraz kolegialnego kierownictwa.

Kolektyw kierowniczy jest ważnym łącznikiem między kierownictwem a zespołem nauczycielskim, inspiruje wiele poczynań dyrektora szkoły i rady pedagogicznej, opiniuje i doradza, pomaga w podejmowaniu właściwych decyzji w wielu istotnych sprawach, w tym także w sprawach personalnych i tzw. „sprawach drażliwych”. Działalność kolektywu kierowniczego zwiększa więc możliwości integracji zespołu nauczycielskiego, przyczynia się do pełniejszego uświadomienia pracownikom przesłanek kreujących określone zadania, wpływa na rytmiczność wykonania podjętych działań, zapewnia jawność i kompleksowość kontroli. Kolektyw kierowniczy stwarza zatem warunki do ścisłej identyfikacji

nauczycieli z celami szkoły, a także sprzyja wyzwalanii się u nich motywów do „dobrej roboty”.

Ze względu na rangę, jaką spełnia kolektyw kierowniczy w integracji zespołu nauczycielskiego, organizacja jego pracy wymaga usprawnień, wśród których do najważniejszych zaliczyć można: planowość i rytmiczność działania, dobre przygotowanie i sprawny przebieg posiedzeń, równomierny rozdział zadań między członków, systematyczną kontrolę wykonania podejmowanych wniosków, uchwał i decyzji, dokonywanie okresowych analiz pracy tego organu.

Należałoby dążyć ponadto do częściowego chociażby sformalizowania status quo kolektywu kierowniczego, co przyczyniłoby się z pewnością do usprawnienia jego działalności. Brak bowiem m. in. wyraźnego określenia obowiązków i kompetencji kolektywu jako całości i jego poszczególnych członków sprawia, że motywacja do pracy niektórych z nich jest niewielka. Traktują oni niekiedy swoje członkostwo jako konieczność wynikającą z pełnionego stanowiska, np. sekretarza POP, prezesa ZNP itp. Również wielu nauczycieli traktuje działalność kolektywu jako nieformalną i widzi potrzebę dokonania zmian w organizacji jego pracy. Obok bowiem sytuacji, gdy „kolektyw kierowniczy wyrabia wzajemne zaufanie i troskę o dobro szkoły, inspiruje działalność rady pedagogicznej, mobilizuje do wysiłku, usprawnia pracę oraz umożliwia przekazywanie kierownictwu uwag i spostrzeżeń”, ma on również „ujemny wpływ na atmosferę w zespole, gdyż bezdyskusyjnie narzuca zadania i egzekwuje ich wykonanie, nie cieszy się zaufaniem nauczycieli, a dyrektor wyręcza się tym organem w swojej pracy”.

3. STYL KIEROWANIA A SYSTEM ORGANIZACYJNY RADY PEDAGOGICZNEJ

W myśl przyjętych założeń badawczych system pracy rady pedagogicznej stanowi zmienną zależną, determinowaną przez styl kierowania. Wśród elementów tego systemu wyróżniłem: przedmiot pracy rady pedagogicznej, formy organizacyjne i metody pracy, komunikowanie się w zespole nauczycielskim oraz układ stosunków międzyludzkich panujących w zespole¹⁰.

W dalszej części artykułu ukazać zależności między badanymi zmiennymi. Aby uchwycić owe zależności od strony ilościowej, poddane badaniom szkoły poklasyfikowałem według stosowanych przez ich dyrektorów stylów kierowania. Zabieg ten, jakkolwiek noszący znamiona pewnej arbitralności, bowiem trudno było nieraz jednoznacznie określić styl kierowania dyrektora konkretnej szkoły, okazał się niezbędny dla dalszych rozważań. Ujawnił on, że w 50,00% szkół dyrektorzy stosują styl integra-

¹⁰ K. Waligórski: System pracy rady pedagogicznej. „Nauczyciel i Wychowanie”, 1981, nr 3.

tywny, w 37,1% szkół — styl pośredni, a w 12,9% szkół — styl nie-integracyjny.

Uzyskane wyniki dowiodły także, że najlepiej funkcjonującymi elementami systemu organizacyjnego rady pedagogicznej są: proces komunikowania się w zespole (śr. wsk. poziomu funkcjonowania — 2,50), układ stosunków międzyludzkich (śr. wsk. — 2,40) oraz przedmiot pracy zespołu (śr. wsk. — 2,37). Gorzej funkcjonują pozostałe elementy systemu, co uwidacznia się w małym zróżnicowaniu form organizacyjnych (śr. wsk. — 2,01) i metod pracy zespołu (śr. wsk. — 1,77).

Analiza całościowa wyników badań wykazała, że poziom funkcjonowania wszystkich omówionych elementów systemu jest niewystarczający. Powoduje to, że stopień integracji zespołów nauczycielskich jest daleki od pożądanego, co wyraźnie ogranicza możliwości pełnej realizacji zadań stojących przed radą pedagogiczną.

Zastosowanie szacunkowej skali pomiaru systemu pracy rady pedagogicznej pozwoliło wyodrębnić trzy kategorie badanej zmiennej: zintegrowany system pracy rady pedagogicznej, system częściowo zintegrowany i system zdezintegrowany.

Okazuje się, że tylko 43,5% badanych rad pedagogicznych zdołało wypracować zintegrowany system działalności. W zespołach tych, wszystkie elementy systemu pozostając w ścisłej zależności, wykazują tendencję do coraz lepszego funkcjonowania. To harmonijne współgranie wszystkich elementów organizacyjnych sprawia, że zespół osiąga wysokie wyniki pracy. W zespołach zintegrowanych tkwią ponadto ukryte możliwości jeszcze wydajniejszego podnoszenia poziomu swojej działalności.

Częściowo zintegrowany system pracy rad pedagogicznych, charakteryzujący się zróżnicowaniem poziomu funkcjonowania poszczególnych jego elementów, stwierdzono w 33,9% szkół. Znaczna jest również liczba zespołów, których system pracy cechuje dezintegracja (22,6%). Trudno wtedy mówić o jakichkolwiek wzajemnych związkach (relacjach) między poszczególnymi elementami organizacyjnymi systemu, a poziom ich funkcjonowania powoduje, że zarówno realizacja funkcji kierowniczych, jak i podstawowych jest niewystarczająca¹⁷. Odnosi się to zwłaszcza do zbiorczych szkół gminnych, w których stopień zintegrowania zespołów (śr. wsk. 2,13) jest znacznie mniejszy niż w szkołach miejskich (śr. wsk. — 2,29).

Średni wskaźnik integracji zespołów, wynoszący 2,21, wskazuje, że są one na poziomie integracji częściowej. Troską dyrektorów i nauczycieli winno być zatem dążenie do pełnej integracji zespołów, do podnoszenia poziomu funkcjonowania poszczególnych elementów systemu organizacyjnego rad pedagogicznych. Szczególne znaczenie w tym zakresie przypada

¹⁷ K. Waligórski: Organizacja zespołów nauczycielskich szkół podstawowych. „Ruch Pedagogiczny”, 1980, nr 6.

jednak, jako przewodniczącemu rady pedagogicznej, dyrektorowi szkoły. Okazuje się bowiem, że istnieje wyraźna korelacja między stylem kierowania zespołem a funkcjonowaniem poszczególnych elementów systemu jego pracy¹⁸. Wpływ tej zmiennej nie jest wszakże jednakowy na wszystkie elementy systemu. Analiza porównawcza wykazała, że najbardziej zdeterminowane stylem kierowania są takie elementy systemu, jak układ stosunków międzyludzkich, proces komunikowania się i przedmiot pracy zespołu. Korelacja zmiennej „styl kierowania” z tymi elementami systemu jest wysoka, a zależność znaczna. Umiarowanie natomiast zmienna ta koreluje z pozostałymi elementami systemu, gdzie zależność jest istotna¹⁹.

W sposób uogólniony zależności między tymi zmiennymi ująć można tak, że stosowanie stylu integratywnego sprzyja rozwojowi zintegrowanego systemu pracy rady pedagogicznej, stosowanie stylu pośredniego — częściowo zintegrowanego systemu pracy, a stosowanie stylu nieintegratywnego — pociąga za sobą zdeintegrowany system pracy rady pedagogicznej.

4. UWAGI KOŃCOWE

Porównawcza analiza wyników badań wykazała, że teza o zależności między stylem kierowania zespołem a poziomem funkcjonowania poszczególnych elementów systemu organizacyjnego rady pedagogicznej i stopniem ich integracji została potwierdzona. Prawidłowość ta wymaga uświadomienia sobie przez dyrektorów szkół swej ważnej roli w kreowaniu procesów integracyjnych, które wywierają istotny wpływ na stopień realizacji zarówno funkcji podstawowych szkoły, jak i jej funkcji regulacyjnych, a także decydują o poziomie pracy nauczyciela²⁰.

Czynnikiem utrudniającym pełną integrację zespołu jest — obok określonych nieprawidłowości procesu kierowania — także dość niska motywacja znacznej części nauczycieli do pracy zespołowej. Stąd też występuje konieczność stwarzania w pracy rady pedagogicznej takich sytuacji, aby działania indywidualne (tam gdzie one są niepożądane) i niechęć do pracy kolektywnej, obserwowane u niektórych dyrektorów i nauczycieli, zastępować systemem pracy zbiorowej. Jego cechami kardynalnymi są: wspólne planowanie zadań i ustalanie sposobów ich realizacji, dobór właściwych środków, wzajemna mobilizacja do lepszej pracy, kompleksowość kontroli, analizy i oceny działalności zespołu i poszczególnych

¹⁸ Na podobną zależność, jednakże tylko w odniesieniu do stosunków międzyludzkich w radzie pedagogicznej, wskazała R. Miller w art. „Zarządzanie szkołą a stosunki między ludźmi w radach pedagogicznych”. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1962, nr 2.

¹⁹ Guilford J. P.: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Wyd. 2, Warszawa 1964, s. 150.

²⁰ K. Waligórski: Organizacyjne uwarunkowania pracy nauczyciela. „Ruch Pedagogiczny”, 1981, nr 4.

osób. Jest to ważne z tego względu, że ludzie realizują lepiej zadania świadomie przez nich zaakceptowane jako prawidłowe, słuszne i pożyteczne²¹. Ta okoliczność powoduje nie tylko wzrost zainteresowania szkołą, ale przez fakt dobrowolnego podjęcia pracy nauczyciel osiąga większe z niej zadowolenie, a ono z kolei mocniej wiąże go z celami ze społeczeństwa²².

Jeśli więc dyrektor chce, aby nauczyciela obchodziły sprawy ogólnoskolne, niezbędne jest wdrażanie autentycznej, niepozorowanej współpracy z radą pedagogiczną tak, aby stawała się ona podmiotem własnej szkoły²³. Szkole potrzebna jest bowiem przede wszystkim koncentracja ludzkich zaangażowań i ich wyzwalanie²⁴.

²¹ A. Sarapata, K. Doktor: Elementy socjologii przemysłu. Warszawa 1962, s. 123.

²² G. March, A. Simon: Teoria organizacji. Warszawa 1964, s. 172.

²³ A. Smolański: Koncepcja szkoły usamorządowanej. „Nauczyciel i Wychowanie”, 1981, nr 4/5.

²⁴ Tamże.

RECENZJE KSIĄŻEK PRZEGLĄD CZASOPISM

P. I. GALPIERIN, S. Ł. KABYLNICKAJA:
EKSPERYMENTALNOE FORMIOWANIE WNIMANIIA
Izdatelstwo Moskowskiego Uniwersytetu 1974, s. 100.

W powojennej literaturze psychologicznej i pedagogicznej niewiele miejsca poświęcano uwadze; z czasem z podręczników psychologii zniknęły rozdziały na ten temat, a dydaktycy i metodycy również nie wyodrębniali wskazówek dotyczących jej kształtowania. Ostatnim bodajże obszerniejszym opracowaniem tego tematu w Polsce była praca S. Szumana „O uwadze” wydana w 1961 roku w Warszawie przez PZWS. Wynikało to z odmawiania uwadze statusu samodzielnego procesu psychicznego. P. J. Galpierin analizując pod tym kątem teorie psychologiczne stwierdza, iż pojmowanie uwagi jako niesamodzielną formy aktywności psychicznej może się opierać na różnych założeniach. Po pierwsze, zakładano, że wszelkie formy działalności psychicznej dają się sprowadzić do jednego (lub kilku zaledwie) ogólnych mechanizmów, takich jak np. tworzenie struktur; po drugie, uwagę utożsamia się z różnymi czynnościami psychicznymi albo ich właściwościami. Sprzyjają temu dwa fakty: uwaga rzeczywiście nie jest introspekcyjnie dana jako odrębna jakość psychiczna, a ponadto nie daje także własnego, swoistego produktu, a jedynie udoskonalenie rezultatów innych procesów.

W tym stanie rzeczy warto zwrócić uwagę pedagogów na pracę radzieckich psychologów P. J. Galpierina i S. Ł. Kabylnickiej zatytułowaną „Eksperymentalne kształcenie uwagi”. Przystępując do badań empirycznych nad uwagą Autorzy zadali sobie trud prześledzenia interesującej ich problematyki w dotychczasowej literaturze. Omówienie dawniejszych teorii opiera się na książce N. N. Lange „Teoria uwagi dowolnej” z 1893 roku obejmującej poglądy autorów od św. Augustyna począwszy, a na psychologach XX wieku kończąc. Przegląd literatury przedmiotu XX w. obejmuje prace ogólne, prace z psychologii wychowawczej i pedagogiki (w tym przypadku radzieckie) i badania empiryczne nad rozwijaniem samokontroli. Omówienie tych ostatnich autorzy traktują jako wprowadzenie do koncepcji uwagi jako samodzielną formy aktywności psychicznej sprawdzonej następnie we własnych badaniach empirycznych.

Z tak uporządkowanej analizy, zwięzłej ze względu na stosunkowo niewielką objętość całej pracy wynika, iż od dawna współistniały, bądź ścierały się wspomniane wyżej dwie koncepcje uwagi jako procesu niesamodzielnego i samodzielnego. Współcześnie najczęściej traktuje się ją jako ukierunkowanie aktywności psychicznej, koncentrację tej aktywności na ważnych dla podmiotu przedmiotach i jako poziom aktywacji różnych procesów psychicznych. Poglądy takie utrudniają odróżnianie terminu „uwaga” od tak żywych we współczesnej psychologii pojęć, jak: zainteresowania, motywy, nastawienia. Konsekwencją tego, zdaniem autorów, jest ogólnikowość wskazań dotyczących kształcenia uwagi w pracach o nachyleniu pedagogicznym. Wskazania te dotyczą ogólnych zasad organizowania działalności uczniów oraz bardziej warunków niż sposobów kształcenia uwagi. Niektórzy autorzy wyraźnie są przekonani, iż uwaga jest ogólnym rezultatem procesu kształtowania osobowości.

Niedostatki prac o uwadze z psychologii wychowawczej i pedagogiki tkwią także w czym innym; ilość prac naukowych — empirycznych — jest znacznie mniejsza niż

opracowań uogólniających doświadczenia praktyczne. Te ostatnie zaś nie zawsze odpowiadają wymogowi ścisłości.

W badaniach nad kształceniem umiejętności samokontroli istotne jest wyraźne określenie, na czym ta czynność polega. Pełna czynność samokontroli obejmuje zestawienie swojego działania, jego toku i rezultatów z prawidłowym wzorcem tegoż działania, w którym również uwzględnione powinny być treści i kolejność poszczególnych operacji oraz rezultaty. Tę część samokontroli można nazwać konstatającą. Doprowadza ona do stwierdzenia odchyień w działaniu od wzorców tego działania, określenia charakteru, stopnia odchyień i ich znaczenia. Druga część samokontroli ma charakter wykonawczy. Osoba kontrolująca się (uważna) zmienia swoje działanie tak, by było ono zgodne z prawidłowym wzorem. Tylko niektórzy autorzy badający kształcenie umiejętności samokontroli uwzględniali wszystkie jej elementy. Ze zrozumiałych względów badania przeprowadzane były przede wszystkim na lekcjach poświęconych nauczaniu umiejętności, np. układaniu planu czytanki, umiejętności pracy produkcyjnej.

Według W. I. Strachowa w rozwoju samokontroli (której to czynności autor nie uważa za tożsamą z uwagą, lecz jedynie za związaną z nią) u uczniów dają się wyróżnić trzy stadia. Początkowo samokontrola przeprowadzona jest po wykonaniu pracy. Dalszy postęp w jej rozwoju wyraża się stosowaniem narzędzi kontroli; w tej fazie nadal obserwuje się odrębność procesu pracy i jej kontroli. Wreszcie w miarę powtarzania tych procesów stapiają się one w jedną. Typowymi błędami samokontroli jest niedostatecznie wyraźne określenie przez ucznia swoich zadań, warunków ich realizacji, zbyt rzadka kontrola w toku wykonywania pracy, brak końcowej kontroli wykonanego działania.

Kilku autorów przeprowadziło badania nad samokontrolą przyjmując jako ich założenie teorię stadialnego kształtowania się działań umysłowych P. J. Galpierina. Z. A. Raszetowa i I. P. Kaloszyna wdrażały uczniów do samokontroli w toku kształcenia zawodowego rozpoczynając od zorganizowania pracy par uczniów, którzy kolejno wobec siebie występowali jako kontrolerzy. Kontrolę przeprowadzali po zakończeniu ćwiczonej czynności. Posługiwali się oni zarówno przy wykonywaniu pracy, jak i przy sprawdzaniu uzyskanych rezultatów wykazem operacji składających się na daną czynność. Ta zewnętrzna kontrola przekształcana była następnie w samokontrolę.

K. P. Malcowa zajęła się rozwijaniem samokontroli u uczniów klas początkowych szkoły podstawowej, przy czym jej metodyka uwzględniała nie tylko kontrolę rezultatów poszczególnych operacji, ale także sposobów realizowania tych operacji. Przy wykonywaniu czynności podstawowej uczniowie posługiwali się zestawami pytań obejmującymi wszystkie niezbędne jej elementy. Narzędziem samokontroli był zestaw pytań odzwierciedlający czynność porównywania czynności podstawowej z jej wzorem.

Ta część recenzowanej pracy jest interesująca zarówno dla teoretyka, jak i nauczyciela-praktyka. Do walorów teoretycznych powrócimy jeszcze przedstawiając własne badania autorów. Nauczyciel natomiast śledząc eksperymentalną metodykę czy to zreformowaną przez autorów, czy też przez nich opracowaną, może ją w swej pracy codziennej wykorzystywać z pożytkiem dla uczniów i własnych umiejętności zawodowych. Wszystkie analizowane przez P. J. Galpierina i S. L. Kabylnicką badania przekonują o nieodzowności kształcenia umiejętności samokontroli. Podnosi ona bowiem w znaczny sposób skuteczność działania podstawowego. Rozwinięcie jej wymaga zastosowania przez nauczyciela specjalnych zabiegów metodycznych. Niezbędne okazało się wyodrębnienie w nauczanej czynności podstawowej jej składowych operacji, określenie ich rezultatów, związków z sobą i kolejności wykonywania. Powstały w ten sposób wzór czynności służył uczniowi także jako narzędzie samokontroli.

W przeciwieństwie do niektórych cytowanych autorów P. J. Galpierin i S. L. Kabylnicka uwagę utożsamiają z samokontrolą. „Kontrola przybiera formę uwagi, staje się nią, gdy osiąga poziom idealnego, skróconego i zautomatyzowanego działania” (s. 37). Ukierunkowanie i koncentracja to ogólne właściwości różnych procesów psychicznych. Można przy ich pomocy rozróżniać uwagę ukierunkowaną i niestałą, skoncentrowaną i rozproszoną. Ze względu na stopień rozwoju wymienionych właściwości autorzy rozróżniają uwagę mimowolną i dowolną. Pierwsza z nich to kontrola, „w której przebieg, porządek i środki określane są nie przez podmiot, a przez to co »podpowiada« przedmiot swoim i znaczącyymi się w oczy cechami lub, z drugiej strony, stan emocjonalny czy nieświadome nastawienie podmiotu...” (s. 38—39). Uwaga staje się dowolną „...jeżeli wybór kontrolowanej treści, porządek, narzędzia i sposób kontroli są ustalane i realizowane przez podmiot biorący za punkt wyjścia obiektywne wymagania samego zadania”. Etapy procesu rozwijającego tę formę uwagi układają się, wg hipotezy autorów, w sposób następujący: każde działanie, zarówno posiadające gotowy mechanizm fizjologiczny, jak i to nabywane od podstaw w ciągu życia osobniczego ma pewien stały schemat. W toku uczenia się ten schemat służy początkowo do wstecznego kontrolowania działania. W miarę zapamiętywania schematu (gdy staje się on „nerwowym modelem” działania) pojawia się możliwość samokontroli równoczesnej z realizacją nabywanej umiejętności podstawowej. W tym etapie autorzy skrupulatnie wymagali od uczniów „zmaterializowanej” kontroli, np. przy sprawdzaniu poprawności logicznej i ortograficznej tekstu odkreślania pionową kreską każdego sprawdzonego członu.

Powtarzanie działania i jego kontrola w różnych warunkach i na różnym materiale prowadzi do jego uwewnętrzniania i automatyzacji. Ponieważ przedmiotem uwagi (samokontroli) są nie w pełni obserwowalne procesy psychiczne, w fazie ich automatyzacji tym bardziej trudno jest odróżnić uwagę od tych procesów, na które jest ona skierowana. Hipoteza o uwadze jako kontroli własnej aktywności psychicznej została sprawdzona przez P. J. Galpierina i S. L. Kabylnicką w 5 seriach eksperymentów, które kolejno miały na celu: zbadanie struktury kontroli tekstu, ukształtowanie umiejętności samokontroli w tym zakresie, uogólnienie jej na różne warunki kontroli: naturalne — szkolne i domowe, skracanie czynności samokontroli, uogólnianie jej na różne rodzaje materiału: odwzorowywanie desena, położenia figur na szachownicy, wyszukiwania identycznego obrazka, wykreślanie identycznych cyfr wg podanego wzoru, wyszukiwanie nieprawidłowości w rysunkach, wyszukiwanie określonych liter i cyfr. Do eksperymentów wybierano uczniów z klas III i IV szkoły podstawowej pełniących w pracach pisemnych z języka rosyjskiego błędy wynikające nie z niezajomości reguł, lecz z „nieuwagi”. W każdej serii uczestniczyło od kilku do 25 osób.

Eksperymentalne kształcenie uwagi doprowadziło do zlikwidowania braków u wszystkich uczniów, nie wyłączając tych, którzy mieli nauczycieli nie współpracujących należycie z eksperymentatorami. Postępy tych uczniów były nieco wolniejsze, wyniki nieco niższe, niemniej jednak znalazły odbicie w pozytywnych ocenach szkolnych. Tym samym hipotezę o stadialnym kształtowaniu uwagi należy uznać za potwierdzoną empirycznie.

Poprawa wyników nauczania wyrażająca się w skutecznym szukaniu popełnionych błędów stała się widoczna już po II serii eksperymentów. Wyraźne zmniejszenie się ilości zrobionych błędów następowało w serii III, przy uogólnianiu samokontroli na różne warunki. Autorzy interpretują to zjawisko jako zbliżanie się w czasie działania podstawowego (umiejętność pisanie) z samokontrolą. W serii V badani w większości przypadków potrafili samodzielnie formułować schemat samokontroli, do nauczenia się rozwiązywania każdego z nowych zadań potrzebowali mniej czasu niż do nabycia umiejętności samokontroli pisanie zdań z języka rosyjskiego. Skrócenie czasu przejścia od kontroli „zmaterializowanej” do idealnej dało się zaobser-

wować także u uczniów niesamodzielnych, którym eksperymentatorzy zmuszeni byli pomóc w sformułowaniu nowych schematów działania. Łatwość uogólniania czynności uwagi zależy zatem od stopnia opanowania wstępnego typu tej czynności. Obserwacje zachowania uczniów wskazują również na dodatnią zależność między skutecznością kształcenia uwagi a motywacją do nauki szkolnej.

Empiryczne potwierdzenie tej pedagogicznie płodnej koncepcji uwagi jest wartościowym osiągnięciem. Lektura pracy P. J. Galpierina i S. L. Kabylnickiej oprócz wzbogacenia naszej wiedzy o psychice ucznia nasuwa czytelnikowi także pytania wymagające kontynuacji badań. Odczuwa się np. niedostatek badań longitudinalnych, które pokazałyby, jak rozwija się uwaga w ontogenezie, skoro wiadomo, że świadomej i systematycznej pracy w tym zakresie prawie się nie prowadzi, a przecież uczniowie przychodzą do szkoły z uwagą w jakimś stopniu wykształconą oraz niedostatek badań wyjaśniających ogromne nieraz różnice międzyosobnicze pod względem podzielności, przeczutności, bierności uwagi, czasu jej koncentracji na tym samym działaniu. Dokładniejszego opisu i wyjaśnienia wymaga również proces przechodzenia od kontroli pooperacyjnej (kontrola rezultatów) do kontroli obejmującej także proces tworzenia rezultatów. Dla praktyki szkolnej cenne byłoby również wyjaśnienie genezy niekorzystnych właściwości uwagi przy zaburzeniach nerwicowych, oligofrenii.

Wanda Terlecka

XYMENA GLISZCZYŃSKA (red.): SYSTEMY WARTOŚCI W ŚRODOWISKU PRACY Książka i Wiedza 1982 r.

Omawiany tom jest owocem międzynarodowej konferencji psychologów i socjologów na temat wartości w środowisku pracy, zorganizowanej przez Xymenę Gliszczyńską. Składa się nań jedenaście artykułów, które stanowią przegląd różnych stanowisk teoretycznych oraz różnych podejść metodologicznych do tego samego problemu. Zawiera, zarówno artykuły teoretyczne, jak i empiryczne. Autorzy poszczególnych autorów prezentują w nich własne badania bądź też dokonują przeglądu badań cudzych. Ze względu na tę różnorodność prezentowanych materiałów tom pod redakcją X. Gliszczyńskiej jest w stanie zaspokoić wiele różnorodnych oczekiwań. Podobne stanowisko prezentuje zresztą naukowa redaktorka zbioru we wstępie, który jest doskonałą jego charakterystyką. Podzielim je w zupełności i rozumieniem skromność redaktorki, która każe jej własne najpoważniejsze doniesienie umieścić w dalszej kolejności, a honorowe pierwszeństwo oddać gościom zagranicznym. Jednakże oba doniesienia zagraniczne zarówno Jean Pierre Hoque'a (Kanada) nt. „Wartości cenione przez pracowników w Quebec”, jak też Karoly Vargi (W.R.L.) pt. „Wartości pracy i osiągnięć w węgierskiej prasie młodzieżowej” — niestety — nie przedstawiają sobą wielkich wartości poznawczych: ani teoretycznych, ani metodologicznych.

Badania J. P. Hoque'a nad specyfiką wartości cenionych przez francuskojęzycznych Kanadyjczyków wydają mi się mało pouczające dla nas; po pierwsze, ze względu na nikłą możliwość wyprowadzenia z nich jakichkolwiek analogii dla polskich warunków (inny krąg cywilizacyjny), po drugie, ze względu na mało oryginalny charakter wniosków, jakie autor wyprowadza z badań (np. na str. 33 — „ludzie w ogólności lubią pracować, nawet z dużym zaangażowaniem, gdyż stwarza to im możliwości zaspokojenia swoich potrzeb”) i po trzecie, ze względu na niezbyt poprawną metodologię (autor badał tzw. wartości deklaratywne, natomiast interpretuje je jako wartości realizowane).

Podobnie mało wartościowe wydaje mi się doniesienie z badań własnych K. Vargi nad rolą trzech pism węgierskich w rozwijaniu u dzieci i młodzieży motywu osiągnięć. Badania dotyczyły okresu między 1970 a 1975 rokiem i wykazują oczywiście wzrost intensywności obrazowania motywacji osiągnięć w węgierskiej prasie młodzieżowej z 55,4% do 125,0% wartości wskaźnika dla całej próby badanej. Rzecz w tym, że w próbie znalazły się dwie różne grupy wiekowe (dzieci ze Związku Pionierów oraz młodzież ze Związku Młodych Komunistów), które potraktowano jako jednorodne podczas opracowania i interpretacji wyników badań. Ponadto kosztem problemu najistotniejszego, czyli możliwości zróżnicowanego oddziaływania prasy na system wartości dzieci i młodzieży, wyeksponowano problemy formalne: rodzaj i temat artykułów czy literackie formy przedstawiania osiągnięć.

Artykuł K. Vargi jest więc szczegółową analizą węgierskiej polityki prasowej, ilustrującą wzrost propagandy sukcesu w latach 1970—1975. Autor słusznie dodaje, że — (węgierska — dop. J. Ch.) „polityka i praktyka prasowa jest dostosowana do obecnej fazy rozwoju socjalizmu” — str. 108. Tak więc, choć pionierskie, nie są to badania, na których młodzi pracownicy nauki mogliby się uczyć rzemiosła.

Poza przedstawionymi wyżej dwoma artykułami najmniej wartościowymi pozostałe rozdziały tomu prezentują walory rzetelnej pracy naukowej. Nie mając jednak możliwości ukazania wszystkich, zasygnalizuję doniesienia — moim zdaniem — wiodące.

Za takie uważam artykuł St. Jałowickiego, zawierający teoretyczne rozważania na temat pojęcia systemu wartości i struktury tego systemu. Jest ponadto krytyczną rozprawką z teoretycznymi i empirycznymi stanowiskami w problematyce struktury systemu wartości. Zarzuca im (na str. 120) m. in. popełnianie pięciu fikcji: po pierwsze — konstruowanie nie istniejącego realnie systemu wartości wskutek dowolności kryteriów wyodrębniania z całości obiektów aksjologicznych, wartości znaczących,

- po drugie — tworzenie systemów jednolitych nie uwzględniających faktycznych odrębności pomiędzy systemami wartości poszczególnych jednostek,
- po trzecie — sprowadzenie wszystkich powiązań (relacji) między wartościami do relacji hierarchicznych,
- po czwarte — rozpatrywanie systemu wartości za pomocą wybranych a priori (często nader arbitralnie) kategorii strukturalnych,
- po piąte — konstruowanie systemów wartości grup społecznych na podstawie statystycznej obróbki systemów poszczególnych jednostek.

Nie sposób nie potraktować powyższych uwag autora jako przestrogi przed kontynuowaniem w naszych badaniach starych błędów metodologicznych. Są to więc bardzo cenne uwagi dla początkujących badaczy, zwłaszcza że w dalszej części artykułu podpowiada pewne sposoby przezwyciężenia owych „grzechów głównych”. Artykuł St. Jałowickiego zawiera ponadto dwie twórcze autorskie propozycje. Pierwsza z nich jest typologią wartości wg kryterium ich funkcjonalności w życiu jednostki oraz użyteczności w badaniach empirycznych (str. 119). Druga propozycja autorska dotyczy rozszerzenia dotychczasowej listy własności systemu wartości o takie, jak: autonomia wartości oraz poli- lub monosferyczność wartości. Są to bardzo interesujące własności mówiące o miejscu poszczególnych wartości w życiu jednostki. Łącznie z dotychczas badanymi własnościami, jak: atrakcyjność, powszechność oraz spójność, stanowią pełną (na obecnym etapie badań) listę możliwych relacji charakteryzujących systemy wartości.

Te i inne zawarte w artykule St. Jałowickiego uwagi metodologiczne sprawiają, że jest to artykuł — klucz do właściwego odczytania i krytycznej oceny wszystkich doniesień przedstawianych w tomie X. Gliszczyńskiej. Z tego względu wirtuozom otwierać.

Najpoważniejsze i najobszerniejsze w całym tomie doniesienie pt. „Psychologiczne

badania wartości w środowisku pracy" napisała Xymena Gliszczyńska. Łączy w nim przegląd z badań empirycznych z rozważaniami teoretycznymi na temat kategoryzacji wartości oraz teorii o relacjach między nimi. Jest to bardzo dojrzaly, krytyczny przegląd obszernej literatury zachodniej (ponad 90 pozycji w bibliografii artykułu), ułatwiający czytelnikowi poznanie i ocenę dotychczasowego dorobku psychologii pracy w zakresie badań nad wartościami. Ocenia go sprawiedliwie mówiąc o małych rezultatach w porównaniu z olbrzymim wysiłkiem psychologów pracy poniesionym w pionierskich badaniach.

Osobiście, najciekawszy wydał mi się ten fragment artykułu, który był przeglądem badań nad wpływem nagród zewnętrznych na motywację wewnętrzną pracownika. Autorka prostuje przy tej okazji powszechne, choć bezpodstawne przekonanie o ujemnym wpływie nagród zewnętrznych na działanie nagród wewnętrznych. Wyniki badań — twierdzi — nie są pod tym względem jednoznaczne, ponadto zawierają wiele braków. Jednym z nich jest pominięcie w badaniach uzasadnień własnego postępowania przez osoby badane. Jest to — moim zdaniem — ważna wskazówka metodologiczna do dalszych badań nad tzw. motywacją zewnętrzną i wewnętrzną. Szczególnie wdzięcznym środowiskiem badawczym do zweryfikowania "powyższej metodologii" wydaje mi się grupa zawodowa nauczycieli, która — w potocznym mniemaniu — nie będąc zbyt rozpieszczana nagrodami zewnętrznymi, długo wykazywała wysoką motywację wewnętrzną do pracy. Czy dalej ją wykazuje i dlaczego? Co w samej treści pracy nauczycielskiej stanowi dla nich zasadniczy motyw do efektywnego funkcjonowania w zawodzie? — Oto niektóre interesujące mnie problemy, jakie nasunęły mi się po lekturze przedstawionego wyżej fragmentu artykułu X. Gliszczyńskiej. Zainteresowany czytelnik znajdzie podobnych inspiracji znacznie więcej w całym artykule.

Z pozostałych doniesień w zbiorze na wyróżnienie zasługuje szkic J. Koralewicz-Zębik pt. „Niektóre przemiany systemu wartości, celów i orientacji życiowych społeczeństwa polskiego”, w którym Autorka analizuje polskie badania z okresu lat 1960—1965. Daje w nim niezwykle aktualny, choć niezbyt piękny portret moralny współczesnego Polaka. Na str. 85 m. in. pisze: „...postawa obejmująca stawianie sobie trudnych do osiągnięcia celów i wytrwałe dążenie do nich jest u nas częściej odrzucana aniżeli ta, która pozwala zadowolić się osiągnięciami ze średnim poziomie, byle tylko towarzyszyła im pewność spełnienia oczekiwań, brak długotrwałego wysiłku, napięć i trudności. Taka stabilizacyjna, antyromantyczna i antyzdobywcza orientacja może zadziwić...”. Istotnie. W dalszej części szkicu Autorka szczegółowo charakteryzuje hierarchie wartości nadrzędnej w Polsce zbiorowości inżynierów, powołując się przy tej okazji na liczne badania empiryczne, dzięki czemu ukazana dynamika przemian w systemach wartości współczesnego Polaka zyskuje na wiarygodności.

Całość tomu zamyka art. Z. Ratajczak ukazaniem nowych zastosowań nauki o wartościach, a mianowicie we wdrażaniu innowacji w środowisku pracy. Autorka prezentuje w nim dwa rodzaje sprawdzonych modeli matematycznych uczenia się innowacyjnego w sytuacjach decyzyjnych i sytuacjach motywacyjnych. W obu rodzajach modeli (decyzyjne i motywacyjne) wartość traktowana jest instrumentalnie, jako środek czy sposób zdobycia czegoś innego; w sytuacjach decyzyjnych jest nią oczekiwana użyteczność celu, w sytuacjach motywacyjnych — antycypowana wartość gratyfikacyjna wyniku. Autorka proponuje potraktować proces przyswajania innowacji explicite jako proces zmiany systemu wartości wyznaczanych przez indywidualne bądź zbiorowe podmioty uczenia się. Zmiany w systemach wartości zmuszają je (podmioty) do zmiany sposobu osiągnięcia celu — wyniku. Jest to ukazanie nowej roli wartości w uczeniu się innowacyjnym brzemienne w konsekwencje praktyczne, a mianowicie: aby zmienić zachowanie człowieka, należy zmienić jego system wartości. Jest to stanowisko nowoczesne, podzielane i propagowane przez

autorów tzw. raportu rzymskiego pt. „Uczyć się — bez granic”, którzy na str. 100 tego raportu stwierdzają: „Zachowawcze uczenie się różni się od innowacyjnego rolą, jaką pełnią w nim wartości. W zachowawczym uczeniu się przejawiona jest skłonność do ignorowania tych wartości, które nie tkwią u podstaw struktur społecznych czy politycznych, jakie owo uczenie się ma wspierać. Może ono nawet dążyć do pokrycia tych wartości milczeniem i do nieujawniania ich. A właśnie napięcie, jakie wywołuje konieczność dokonywania wyboru między różnorodnymi wartościami, jest czynnikiem katalizującym uczenie się innowacyjne. Proces ten może przebiegać w sposób dramatyczny i stymulacyjny. Doświadczał go niemal każdy: kiedy czyjeś wartości zostają zakwestionowane, do głosu dochodzi uczenie się. Z tego punktu widzenia wartości można uznać za enzymy wszelkich procesów innowacyjnego uczenia się”.

Artykuł Z. Ratajczak ukazuje perspektywę takiego zracjonalizowanego wykrzestania pojęcia wartości. Tym samym wypełnia dokuczliwą lukę w dotychczasowym dorobku aksjologii marksistowskiej. Być może, dzięki podobnym stanowiskom do zaprezentowanego przez Zofię Ratajczak, naukowcy XXI wieku nie będą się czuli zakłopotani w rozmowach o wartościach.

Rolę taką odegra z pewnością cały tom opracowany przez X. Gliszczyńską. Ujawnia on bowiem różnice poglądów badaczy, niepokoję metodologiczne, ale zarazem ukazuje kierunki poszukiwań i efekty wysiłków, zmierzających do poznania, zoperacjonalizowania i zrozumienia wartości. Jesteśmy Jej za to wdzięczni.

Józefa Chmielewska

**JADWIGA BIŃCZYCKA, MARIA PETER (red.):
W POSZUKIWANIU SYSTEMU OPIEKI WYCHOWAWCZEJ
NAD DZIEĆMI I MŁODZIEŻĄ**

**(w) Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach nr 406. Katowice 1981 r.**

Głównym celem szeroko pojętego wychowania jest przygotowanie wychowanków do pełnienia w przyszłości wielu społecznie akceptowanych ról społecznych. Od dawna już krytykuje się obarczanie tym obowiązkiem jednej tylko instytucji wychowawczej — szkoły. Nie będzie również odkrywczym zwrócenie uwagi na fakt oparcia wychowania socjalistycznego na czteroczynnikowej koncepcji rozwoju. Te proste „prawdy” pedagogiczne implikują traktowanie procesu wychowawczego jako zjawiska złożonego zarówno w sferze działań wychowawczych, jak i w dziedzinie czynników organizujących ten proces bądź nieświadomie biorących w nim udział. Aby więc kształtować osobowość pojmowaną jako wewnętrzną zintegrowany system postaw, należy dążyć do zintegrowania wszelkich możliwych do uchwycenia oddziaływań wychowawczych.

W naszej pedagogice podejmowano wiele dyskusji i badań nad stworzeniem takiego jednolitego systemu wychowawczego. Jednak w ostatnich latach zauważa się spadek zainteresowania tą tematyką — zupełnie zresztą niesłusznie. Jak dotąd bowiem nie osiągnięto zadowalających efektów w tej dziedzinie.

Książka, którą pragnę zaprezentować, nie ma aspiracji całościowego ujęcia omówionego wyżej problemu. Zresztą, jak zaznaczają Autorki, ma ona (...) służyć realizacji programu doskonalenia działalności opiekuńczo-wychowawczej nauczycieli i instytucji. Pragniemy też pomóc studentom pedagogiki w poszukiwaniu teoretycznych podstaw procesu opiekuńczo-wychowawczego i ukierunkowania samowychowa-

nia w zakresie kształtowania własnej postawy wychowawczej (...) ¹. Omawiana pozycja składa się z trzech części. Pierwsza, zatytułowana: „Pedeutologiczne podstawy systemu opiekuńczo-wychowawczego”, jest zbiorem siedmiu artykułów. Dwa pierwsze korespondują ze sobą na bazie poruszania podobnej tematyki — postawy przyszłych nauczycieli-wychowawców. Praca Danuty Dryndowej jest próbą udzielenia odpowiedzi na pytanie — jak zmienia się działalność nauczycieli studiujących zaocznie pedagogikę w dziedzinie pełnienia przez nich roli wychowawców-opiekunów klasy? W oparciu o przeprowadzone przez siebie badania Autorka zwraca uwagę na występowanie zależności między szczeblami kształcenia (kolejnymi latami studiów), wiekiem i stażem pracy a zmianami zachodzącymi w pracy zawodowej studiujących nauczycieli. Drugi artykuł autorstwa Władysławy Łuszczuk poświęcony jest analizie postaw wychowawczych studentów, którzy w przyszłości tworzyć będą kadre wychowawczą placówek opiekuńczo-wychowawczych. Zaprezentowane wyniki badań nie skłaniają do zbyt optymistycznego z uwagami na występowanie negatywnych postaw wychowawczych u dość licznej grupy badanych. Dlatego słuszny wydaje się postulat Autorki, by egzamin wstępny na studia pedagogiczne spełniał funkcję diagnostyczną w zakresie postaw wychowawczych. Wydaje się, iż z treścią artykułu winni zapoznać się głównie studenci — przyszli pedagodzy, wyciągając z jego lektury wnioski dotyczące własnej postawy wychowawczej. Powinien również zainteresować nauczycieli akademickich mających kontakt ze studentami i mogących poprzez właściwie zorganizowane sytuacje wychowawcze przyczynić się do zmiany postaw negatywnych. Kolejne artykuły mieszczące się w tej części poruszają zagadnienia tradycyjnej peudeologii, skupiając się nad osobowością nauczyciela budowaną w oparciu o konkretne wzory osobowe. I tak np. Maria Flanczewska próbuje ukazać ten problem opierając się na własnych badaniach dotyczących wzoru osobowego nauczyciela akademickiego w świadomości studentów pedagogiki. Pozostałe artykuły (Jadwigi Bińczyckiej, Janny Naturskiej, Marii Peter i Ilony Kost) przedstawiają postaci znanych polskich pedagogów. Do najbardziej interesujących należą: pozycja Jadwigi Bińczyckiej dokonująca analizy postawy wychowawczej Janusza Korczaka z punktu widzenia postawy ideowej i intrapersonalnej oraz druga — Ilony Kost — będąca relacją z wywiadu z bliskim współpracownikiem Aleksandra Kamińskiego z czasów „eksperymentu mikołowskiego” — Tadeuszem Apollo. Zainteresowanie tymi artykułami wymaga odbiegający od schematu sposób prezentacji postaw obydwu pedagogów nie tylko w oparciu o ich życiorysy czy publikacje, ale głównie poprzez analizę ich działalności wychowawczej.

Druga część omawianej pozycji stanowi przegląd wybranych form pracy opiekuńczej. Prezentowane w niej artykuły nie wyczerpują zagadnienia ze względu na zażalenie analizy do form pracy charakterystycznych dla dwóch tylko instytucji — szkoły i domu dziecka. Poza tym każdy z autorów traktuje omawiane przez siebie zagadnienie „specjalistycznie” i „wycinkowo”.

Odnosnie pracy szkoły znajduje się tutaj monograficzne ujęcie działalności świetlicy jednej ze szkół chorzowskich (Maria Peter i Halina Wilk). Dalej spotykamy analizę opiekuńczo-wychowawczych walorów przysposobienia do życia w rodzinie (pđż). Autor — Kazimierz Gorzelok — zawarł w nim refleksje metodyczne wynikające z własnej praktyki. Nakreślona została więc ogólna koncepcja prowadzenia zajęć, zawierających następujące elementy: cel, który ma do spełnienia pđż, kształt metodyczny zajęć z tego przedmiotu oraz funkcje spełniane przez nauczyciela. W oparciu o badania, jak i własne obserwacje Autor opowiada się za formą spotkań, partnerskiej rozmowy o najważniejszych dla młodzieży sprawach życiowych.

¹ Jadwiga Bińczycka i Maria Peter (red.): W poszukiwaniu systemu opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą. Prace Naukowe UŚL w Katowicach. Nr 406, Katowice 1981.

Ostatnim artykułem z grupy poświęconej możliwościom opiekuńczo-wychowawczym szkoły jest artykuł Ireny Surowiak. Jest to próba udzielenia odpowiedzi na pytanie o rolę szkoły średniej w kształtowaniu postaw opiekuńczości i współodczuwania. Autorka przedstawia wyniki przeprowadzonego przez siebie sondażu dotyczącego omawianych postaw u młodzieży licealnej Katowic. Analizuje także plany dydaktyczno-wychowawcze szkół, problematykę przedmiotów humanistycznych z nastawieniem na wyszukanie tych wszystkich oddziaływań wychowawczych, które mogą przyczynić się do kształtowania badanych postaw. I chociaż artykuł nie wyczerpuje zagadnienia w sposób całościowy, jednak ze względu na zawartą w nim diagnozę powinien zainteresować nie tylko przyszłych pedagogów, ale także nauczycieli konkretnych przedmiotów szkolnych, wzbudzając ich refleksję nad obrazem własnej pracy.

Próbą udzielenia odpowiedzi na pytanie: jak funkcjonują dzieci z domów dziecka w grupie rówieśniczej, w szkole i poza nią? — zajęła się Dorota Ekiert-Grabowska. Podstawą tak sformułowanego pytania było przyjęcie przez Autorkę założenia, że skoro dziecko w domu dziecka, w szkole, w organizacjach społecznych tak długo przebywa w grupie rówieśniczej, to powinno ono wytworzyć takie sposoby zachowania, które pozwoliłyby mu na funkcjonowanie w tych grupach w sposób przynoszący mu satysfakcję. Przeprowadzone badania wykazały fakt złego funkcjonowania tych dzieci w grupie rówieśniczej szkolnej bądź kolonijnej. Przyczyn tego stanu można doszukiwać się — zdaniem Autorki — w niezbyt wysokich wynikach w nauce oraz w zauważonej odrębności tych dzieci (gorsze ubrania, małe kieszonkowe itp.). Artykuł w sposób ciekawy i syntetyczny przedstawia zagadnienia mogące zainteresować wszystkich tych, którzy mają jakikolwiek kontakt z wychowankami domów dziecka.

Problem aspiracji wychowanków domów dziecka do podstawowych ról społecznych zajął główne miejsce w kolejnym artykule Huberta Kopca. Generalnie pozytywnie ocenia autor ogólny poziom aspiracji do przyszłej roli człowieka pracy, jakkolwiek niepokój musi budzić brak aspiracji oświatowych. Badani wykazali także wysoki poziom aspiracji do posiadania różnorodnych dóbr materialnych z pominięciem jednak wartości wyższych, co uprawnia autora do stwierdzenia, że nie są oni przygotowani do roli racjonalnego konsumenta. Nie budzi większych zastrzeżeń deklarowana postawa wychowanków domu dziecka jako przeszłych obywateli. Wysoki poziom osiągają również aspiracje do roli członka zespołu oraz do społecznej roli partnera, najniższe zaś aspiracje do roli współtwórcy kultury i aktywnego uczestnika życia ideowo-politycznego. Ogólnie treści prezentowane w omawianym artykule są bardzo ciekawe. Nie spotykamy tutaj podejścia tradycyjnego, skupiającego się głównie na analizie sytuacji społecznej tych dzieci czy prezentacji społeczno-materialnych warunków domu dziecka.

W ostatniej części książki zamieszczono dwa artykuły pod wspólnym tytułem: „O kulturę metodologiczną”. Zanim jednak przystąpię do prezentacji ich treści, pragnę dokonać małego wyjaśnienia. Terminy metodologia, metodologiczny itp. nasuwają od razu przypuszczenie, że czytelnik znajdzie w danej pozycji informacje dotyczące bądź ogólnych założeń metodologicznych, bądź jakichś specyficznych procedur, metod czy technik badawczych itp. Wyjaśnienia te mają na celu zwrócenie uwagi na dość przypadkowe chyba umieszczenie w tej części artykułu Franciszka Ułasiuka traktującego o roli małych grup w życiu człowieka, szczególnie zaś o tychże grupach występujących na terenie zakładu pracy. Jest to artykuł o charakterze informacyjnym, nie zawiera żadnych wskazówek metodologicznych. Poza tym merytorycznie nie łączy się z nacelną tezą książki — poszukiwaniem terenów ewentualnych badań, których rezultaty mogłyby przyczynić się do zbudowania jednolitego systemu opieki nad dziećmi i młodzieżą. Moim zdaniem włączenie artykułu Franciszka Ułasiuka do książki o takiej tematyce jest niewłaściwe, nie mówiąc już

o zaliczeniu go do części metodologicznej. Zapewne spełni on swoją rolę w zbiorze traktującym np. o społecznej płaszczyźnie funkcjonowania zakładu pracy czy do prac z zakresu andragogiki.

Drugi z artykułów — Tadeusza Grabińskiego i Igora Ryguły — jest ciekawą pozycją metodologiczną. Autorzy za cel postawili sobie bowiem przedstawienie metod „obróbki” statystycznej informacji pochodzących z badań ankietowych. Jest to tym bardziej cenne, że w pedagogice najczęściej spotykamy się właśnie z badaniami ankietowymi. Oprócz tego metody statystyczne prezentowane w artykule obejmują różnorodne techniki numeryczne, które — jak twierdzili autorzy — w ogólnie dostępnych podręcznikach statystyki potraktowane są marginesowo lub omawiane są bez powiązania z analizą danych ankietowych. Metody statystyczne zaproponowane przez autorów to wyłącznie te, które związane są z pomiarami na skali nominalnej. Artykuł ten, jak się wydaje, powinien głównie zainteresować studentów ostatnich lat, przed którymi stoi zadanie napisania pracy magisterskiej opartej na samodzielnie przeprowadzonych badaniach, w których najczęściej używaną techniką są badania ankietowe.

Z powyższego przeglądu wynika, że problematyka związana z tworzeniem jednolitego systemu opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą jest bardzo rozległa, dotyka bowiem wielu różnych spraw na pozór błażych, jednak w całokształcie zagadnienia odgrywających ważną rolę.

Omawiana książka, chociaż nie wskazuje, jaki kształt powinien przyjąć system opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą, co zresztą nie było założeniem autorów, jest ciekawa z racji odmiennego i wbrew pozorom szerokiego ujęcia problemu. Dlatego też o wiele szersze, niż to zostało zasugerowane we wstępie, powinno być grono odbiorców począwszy od studentów kierunków pedagogicznych i nauczycielskich, a skończywszy na nauczycielach-praktykach, wychowawcach, dyrektorach placówek opiekuńczo-wychowawczych i wszystkich tych, którym droga jest idea wychowania dzieci i młodzieży w jak najbardziej korzystnych dla nich warunkach.

Joanna Kowalska

JÓZEF PAJĄK: UWARUNKOWANIA SYSTEMU ZARZĄDZANIA ZBIORCZYMI SZKOŁAMI GMINNYMI Uniwersytet Śląski, Katowice 1981, s. 132

Zarządzanie szkolnictwem w naszym kraju ukazuje całą złożoność problematyki organizacyjnej i wywiera wpływ na rozwój systemu oświatowego. Ideą nowoczesnego społeczeństwa jest ciągle doskonalenie systemu oświaty i dostosowanie go do nowych wymagań i potrzeb. Dokonuje się szereg zmian w szkolnictwie miejskim i na wsi.

Od chwili powołania zbiorczych szkół gminnych minęło już sporo czasu. Wiedza w zakresie zarządzania i kierowania zbiorczymi szkołami gminnymi jest ciągle niewystarczająca. Brak jak dotąd opracowań naukowych, które by dotyczyły przebiegu procesu adaptacji szkół gminnych w środowisku wiejskim, realizacji zadań, które zostały postawione przed tymi placówkami, głównie zaś organizacji pracy zespołów kierowniczych, w szczególności ich gminnych dyrektorów, którzy to zajmują centralne miejsce w realizacji założeń polityki oświatowej.

Nie opracowano również dotąd zwartych publikacji naukowych, które by zawierały głębszą analizę i ocenę aktualnego stanu organizacji i zarządzania gminnymi szkołami.

Celem omawianej pracy było dokonanie obiektywnej diagnozy aktualnego stanu organizacji pracy kierowników zbiorczych szkół gminnych w zakresie realizacji

funkcji, ustalenia czynników determinujących organizację pracy zespołów kierowniczych, jak również ukazanie na podstawie analizy czynnikowej i literatury optymalnych czynników w realizacji funkcji kierowniczych w zbiorczych szkołach gminnych.

Autor opracował również teoretyczne założenia (model) optymalnego kierowania zbiorczymi szkołami i oświatą w gminach.

Omawiana pozycja składa się z trzech zasadniczych części:

Część I — tworzą rozdziały 1 i 2, teoretyczny i metodologiczny, w których zawarte zostały treści określające miejsce i rolę zbiorczych szkół gminnych w systemie oświatowym oraz założenia metodologiczne badań i ich procedura (problem, cel, przedmiot, hipoteza, zakres, zasięg badań oraz stosowane metody, techniki i narzędzia badawcze).

Część II — zawiera rozdziały 3, 4, 5, 6, które poświęcone są realizacji funkcji kierowniczych przez poszczególnych członków zespołów kierowniczych zbiorczych szkół gminnych. Są tu też rozdziały poświęcone czynnikom determinującym organizację pracy zespołów kierowniczych, organizacji procesu decyzyjnego i jego uwarunkowań oraz analizę wyników badań własnych.

Część III — przedstawia propozycje modelu systemu zarządzania oświatą na wsi (rozdział 7).

Hipoteza badawcza „zakłada, że istnieją określone czynniki — zmienne niezależne i pośredniczące, które determinują sprawność organizacji pracy zespołów kierowniczych zbiorczych szkół gminnych”. Prócz hipotezy globalnej autor przedstawił kilka hipotez szczegółowych, które pozwoliły mu na precyzyjne udowodnienie słuszności swoich założeń. Nadmienić trzeba, że postępowanie badawcze obejmowało dwa etapy, tj. badania sondażowe i podstawowe makroregionu południowego za pomocą metody sondażu diagnostycznego oraz technik badawczych: obserwacji, samoobserwacji, wywiadu, ankiety i krytycznej analizy literatury. Na podkreślenie zasługuje charakter poznawczy, jak i kształcący pracy ze względu na zastosowanie wielu technik podczas prowadzonych badań diagnostycznych. Należy zaznaczyć, że hipoteza, cel i przedmiot badań zostały zweryfikowane. Praca w sposób ciekawy przedstawia propozycje modelową systemu zarządzania oświatą na wsi ujętą w sposób graficzny (schemat), zawiera propozycje zakresu czynności dla nadzoru pedagogicznego w gminie.

Uważam, że przyjęta koncepcja modelowa jest w pełni słuszna i powinna stać się jak najszybciej realną w usprawnieniu systemu zarządzania oświatą na wsi.

Pracę kończy syntetyczne zebranie najważniejszych publikacji, zarówno zwartych, jak i artykułów z dziedziny organizacji i zarządzania szkołą w gminie, pracą szkoły i teorii zarządzania.

Problematyką systemu zarządzania zbiorczymi szkołami powinni być zainteresowani nauczyciele, dyrektorzy szkół, pracownicy nadzoru pedagogicznego i działacze oświatowi, którym powinno leżeć na sercu dobro szkoły polskiej na wsi.

Powyższa pozycja nie wyczerpuje problemu zarządzania oświatą na wsi. Książka J. Pająka wzbogacając dorobek socjalistycznej teorii organizacji zarządzania zbiorczymi szkołami gminnymi odegra niewątpliwie określoną rolę dydaktyczną i może stanowić inspirację do dalszych, śmielszych poszukiwań w tej dziedzinie, gdyż problemy związane z właściwą organizacją i zarządzaniem szkołami na wsi będą zawsze aktualne.

Ograniczone ramy recenzji nie pozwalają na dogłębne ukazanie ciekawych myśli autora ukazanych w formie licznych tabel, diagramów, obliczeń i schematów. Jest to wartościowa pozycja wydawnicza zasługująca na upowszechnienie — zachęcam do jej lektury.

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W grudniu 1982 roku przypada 60 rocznica utworzenia ZSRR. Z tej też okazji pojawia się w czasopiśmiennictwie pedagogicznym Związku Radzieckiego szereg artykułów okolicznościowych poświęconych tej rocznicy. Jednym z nich jest artykuł Ministra Oświaty ZSRR M. A. Prokofiewa pt. „Oświata radziecka w przededniu 60-lecia ZSRR” zamieszczony na łamach „Sowieckiej Pedagogiki”¹.

We wstępie swego artykułu autor stwierdza m. in., iż w pierwszych latach władzy radzieckiej Partia Komunistyczna pod kierownictwem i przy bezpośrednim udziale wielkiego Lenina położyła podstawy pod nowy socjalistyczny system oświaty. W rocznicę 60-lecia ZSRR można — zdaniem M. A. Prokofiewa — skonstatować, że w Kraju Rad został stworzony i działa najdoskonalszy system państwowych instytucji dydaktyczno-wychowawczych dla przygotowania dorastających pokoleń do aktywnego uczestnictwa w budownictwie socjalizmu. Na system ten składają się instytucje wychowania przedszkolnego, jednolita politechniczna ogólnokształcąca szkoła pracy, szkoły zawodowe i specjalne. Dla utrzymania tego systemu państwo daje ogromne sumy ze swych funduszy społecznych.

W Rosji carskiej nie istniała państwowa sieć instytucji wychowania przedszkolnego. Obecnie w Związku Radzieckim czynnych jest 127,8 tys. przedszkoli i żłobków, w których wychowuje się ponad 14,5 mln dzieci. Opracowywany jest program dalszego rozwoju i doskonalenia sieci instytucji wychowania przedszkolnego w takim celu, aby każda rodzina miała możliwość, jeżeli tego sobie życzy, umieszczenia dziecka w przedszkolu.

W dalszej części artykułu autor pisze, że Związek Radziecki — jako pierwszy kraj w świecie — w krótkim okresie historycznym zapewnił uzyskanie pełnego średniego wykształcenia wszystkim dorastającym pokoleniom. Obecnie w Kraju Rad czynnych jest 144 tys. szkół, w których uczy się 44,3 mln osób. W ZSRR stworzono w naukowych podstawach system szkół zawodowo-technicznych. 2/3 młodych robotników, którzy po raz pierwszy podejmują pracę w produkcji, uzyskuje zawodowe przygotowanie w tych właśnie szkołach. Tylko w tym pięcioleciu około 13 mln osób ukończy szkoły zawodowo-techniczne.

W latach poprzedzających rewolucję w Rosji pracowało około 290 tys. specjalistów, posiadających odpowiednie wykształcenie. Uzyskanie wyższego wykształcenia w Rosji było niezmiernie trudne, szczególnie dla dzieci z niższych warstw społecznych. Według danych z 1981 r. w ZSRR zatrudnionych jest 28 612 tys. specjalistów ze średnim i wyższym wykształceniem. Poważną część inteligencji radzieckiej stanowi kadra nauczycieli, która liczy 3 mln osób. W uczelniach Związku Radzieckiego kształcą się specjaliści dosłownie we wszystkich dziedzinach wiedzy, techniki, ekonomiki i kultury.

Szkoła przekształciła się w instytucję dydaktyczno-wychowawczą socjalistycznego typu. Większa część dzieci spędza tu prawie cały dzień. W bieżącym roku szkolnym w internatach i półinternatach przebywa ponad 13 mln uczniów klas niższych i średnich. Miliony starszoklasistów uczestniczy w różnych klubach, kółkach zainteresowań, sekcjach sportowych, towarzystwach naukowych. Szkoła — według M. A. Prokofiewa — to pierwszy stopień obywatelskiej dojrzałości młodego pokolenia; w pionierskiej, a następnie komsomolskiej organizacji zaszczerpane są podstawy społecznych nawyków.

Szkoła radziecka — jak stwierdza autor — jest szkołą wielonarodowościową. Proces dydaktyczny w szkołach przebiega w 46 językach narodów ZSRR i innych państw. W szkołach Związku Radzieckiego uczniowie uczą się ponad 70 języków

¹ Por. Prokofiew M. A.: Sowieckoje proswieszczenije nawstreczu 60-letiju SSSR. Sowieckaja Pedagogika 1982 nr 6 s. 3—10.

narodów Kraju Rad i krajów zagranicznych. Wszędzie tam, gdzie istnieją większe skupiska ludności określonej narodowości, organizowana jest nauka języka ojczystego lub tworzone są szkoły z nauką w tym języku. W szkole w ogóle, a w narodowościowej w szczególności, przebiega proces jednoczenia się na bazie wzrostu i umacniania kultury internacjonalistycznej narodu radzieckiego, która — jak to podkreślono w uchwale KC KPZR na temat 60-tej rocznicy ZSRR — służy wszystkim pracującym, wyraża ich ogólne ideały.

Ważnym osiągnięciem polityki internacjonalistycznej jest nauka wszystkich uczniów języka rosyjskiego. Na równi z językiem ojczystym uczniowie, a nawet i przedszkolaki, uczą się aktywnie posługiwać się językiem rosyjskim, który jest dla nich drugim językiem ojczystym. Nauce języka rosyjskiego przypisuje się ogromne znaczenie. W wielu republikach utworzone zostały specjalne instytuty kształcenia nauczycieli języka rosyjskiego.

M. A. Prokofiew stwierdza w swym artykule, że obecnie szkoła radziecka przeżywa ważny etap swego rozwoju — wdrażanie udoskonalonych programów nauczania. Wiele ogólnozwiązkowych dyscyplin nauczania uzupełnianych jest w szkołach narodowościowych materiałami o znaczeniu republikańskim. Autor bardziej szczegółowo omawia zagadnienia związane z nauczaniem historii, literatury, geografii — przedmiotów tak ważnych w szkole wielonarodowościowej. M. A. Prokofiew ustosunkowując się m. in. do historii pisze, że przeciążenie pomocy naukowych materiałem, nie posiadającym zasadniczego znaczenia dla nauczania i wychowania uczniów, suchość relacji, zachwywanie się datami chronologicznymi, posługiwanie się niezrozumiałą dla uczniów terminologią — wszystko to, niestety, ma jeszcze miejsce w szeregu podręczników i bezwarunkowo obniża wychowawcze znaczenie historii.

W dziedzinie wychowania ideowo-moralnego ważne znaczenie posiada różnorodna działalność pozalekcyjna uczniów, ich praca w organizacji pionierskiej i komсомolskiej, w różnych klubach, sekcjach, kółkach zainteresowań. Coraz ważniejszego społecznego znaczenia nabierają szkoły i grupy z wydłużonym dniem pracy, w których wychowuje się około 11 mln dzieci. Oznacza to, że miliony rodziców mogą spokojnie pracować w gospodarce narodowej.

Życie potwierdza, że szkoły i grupy o przedłużonym dniu pracy zyskują coraz większą popularność. Największe znaczenie posiadają one dla klas początkowych. Ponad 60% uczniów klas I—III objętych jest programem przedłużonego dnia pobytu, w klasach IV—VII możliwość taką posiada co piąty uczeń. Prawie 450 tys. wychowawców-pedagogów organizuje pracę i wypoczynek uczniów w czasie pozalekcyjnym, z nich około 300 tys. jest pracownikami etatowymi.

(W dalszej części artykułu M. A. Prokofiew stwierdza, iż na XXVI zjeździe KPZR ostro zabrzmiiała krytyka, dotycząca treści kształcenia i metod nauczania. Jeszcze raz podkreślona została konieczność likwidacji przeciążenia uczniów. Władze oświatowe, uczeni wspólnie z przodującymi nauczycielami prowadzą poważną pracę w zakresie usuwania tych braków. Przeprowadzana jest korekta podręczników i przewodników dydaktycznych w celu dostosowania ich do wymagań programowych. Jednak powodzenie sprawy zależy przede wszystkim od nauczyciela; od jego wiedzy, umiejętności twórczego wykorzystania różnorodnych metod nauczania, od znajomości psychologii uczniów, od szczodrości jego duszy.

Wiele setek tysięcy młodych ludzi wypełnia audytorium wyższych i średnich szkół pedagogicznych. 31 instytutów pedagogicznych i 11 liceów pedagogicznych za osiągnięcia w kształceniu wysoko kwalifikowanych specjalistów odznaczonych zostało orderami Związku Radzieckiego. Corocznie prawie 500 tys. nauczycieli uczestniczy w kursach doskonalenia kwalifikacji na odpowiednich wydziałach uniwersytetów i instytutów pedagogicznych, w instytutach doskonalenia nauczycieli.

Autor kończy artykuł stwierdzeniem, że opanowanie bogactwa ludzkiej myśli zawsze wymagało napiętej pracy, siły woli, skupienia. Jest to niezbędny element

rozwoju samego człowieka. Bez przezwyciężenia trudności poznania nowego nie można rozwijać intelektu, stać się wykształconym człowiekiem, tym bardziej dobrym nauczycielem, mistrzem pracy pedagogicznej.

W tym samym numerze „Sowieckiej Pedagogiki” polecamy Czytelnikom, interesującym się zagadnieniami kształcenia ustawicznego, obszerny materiał na ten temat. Jednocześnie pragniemy poinformować Czytelników, iż w grudniu 1981 r. odbyła się w Moskwie Wszechzwiązkowa Konferencja pt. „Problemy organizacji kształcenia ustawicznego”, w której udział wzięła kadra kierownicza i specjaliści gospodarki narodowej. Konferencja została zorganizowana wspólnym wysiłkiem Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Średniego Zawodowego ZSRR, Wszechzwiązkowego Towarzystwa „Wiedza”, Rady Naukowej do Spraw Problemów Kształcenia Ustawicznego ZSRR. Szczegółową informację z powyższej konferencji przedstawiają na łamach „Sowieckiej Pedagogiki” A. Antonowa i E. Kamałdinowa².

Zaprezentowane we wspomnianym czasopiśmie pedagogicznym artykuły na temat kształcenia ustawicznego zostały wcześniej przedstawione w formie referatów na plenarnym posiedzeniu wymienionej już Wszechzwiązkowej Konferencji.

Oto wspomniane artykuły. A. P. Władisławlew (Wszechzwiązkowe Towarzystwo „Wiedza”) w artykule pt. „Jednolity system kształcenia ustawicznego”³ stwierdza, iż proces zdobywania wiedzy przez pracujących trwa w ciągu całego świadomego życia człowieka. Szczególną rolę odgrywają w tym procesie społeczne placówki oświatowe, które w warunkach socjalizmu zyskały szeroki rozwój i uznanie wśród ludzi radzieckich. Chodzi mianowicie o uniwersytety ludowe, które — zdaniem autora — stały się ważnym ogniwem kształcenia ustawicznego pracujących. Zbudowanie w Związku Radzieckim rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego postawiło przed uniwersytetami ludowymi nowe zadania, z których najważniejsze — to wszechstronne przygotowanie harmonijnie rozwiniętej osobowości.

Uniwersytety ludowe to — według autora — wieloprofilowy, szeroko rozgałęziony system społecznych instytucji naukowych, rozwiązujący podstawowe zadania uzupełniającego kształcenia pracujących. Zgodnie z ważniejszymi funkcjami społecznymi służą one zaspokajaniu i kształtowaniu głębokich i różnorodnych zainteresowań i duchowych potrzeb ludzi radzieckich, sprzyjają podnoszeniu kwalifikacji słuchaczy, uczyć zawodów społecznych.

W dalszej części artykułu A. P. Władisławlew pisze, że wykształconym człowiekiem jest nie ten, kto wszystko wie, a ten, kto zdolny jest do zdobycia tego, co jemu niezbędne. Właśnie na wychowanie takiego człowieka, na to, ażeby uczyć się ukierunkowana jest obecnie w Związku Radzieckim szkoła średnia i wyższa. Jednak nauczyć człowieka uczyć się przez całe życie, to za mało. Trzeba stworzyć w tym celu niezbędne warunki. W Związku Radzieckim — zdaniem autora — warunki takie są stale polepszane. Jeżeli w 1940 roku wśród ogółu uczących się dorośli stanowili 22,1%, to w 1960 r. już 30%, a w 1975 r. — 46%, tj. prawie połowę wszystkich uczących się. Uczyć się permanentnie, przez całe życie, a nie tylko przez 10—15 dziecięcych i młodzieńczych lat to — według A. P. Władisławlewa — we współczesnych warunkach nie tylko pożądane lecz po prostu coraz bardziej konieczne.

W zakończeniu artykułu autor informuje, że corocznie w Związku Radzieckim pojawia się ponad 500 nowych zawodów. Fakty świadczą o tym, że co 5 lat człowiek zmuszony jest do zmiany swego zawodu. Mobilność zawodowa, dynamizm zawodów (zanikanie starych, pojawianie się nowych) — to skutek szybkiego rozwoju

² Por. Problemy i perspektywy nieprerywnego obrazowania (Obзор materiałów Всесоюзной конференции, Москва, декабрь 1981 г.). Сowieckaja Pedagogika 1982 nr 6, s. 42—56.

³ Por. Władisławlew A. P.: Jedinaja sistema nieprerywnego obrazowania. Сowieckaja Pedagogika 1982 nr 6, s. 22—28.

społeczno-ekonomicznego, wymóg rewolucji naukowo-technicznej. Dla zapewnienia zmiany zawodów potrzebną jest nowa wiedza zawodowa. Ażby człowiek mógł pracować twórczo, musi stale doskonalić swoje systematyczne wykształcenie bez względu na to, czy jest robotnikiem, inżynierem czy też należy do kadry kierowniczej. Podstawowe zadanie kształcenia ustawicznego to — według autora — stałe utrzymywanie optymalnego stosunku między wymaganiami rozwijającej się produkcji, kultury, życia społecznego na poziomie wiedzy zawodowej i politycznej, duchowych potrzeb człowieka.

O. W. Kupcow (Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Średniego Zawodowego ZSRR) poświęcił swój artykuł kształceniu ustawicznemu kadry kierowniczej i specjalistów gospodarki narodowej⁴.

Autor rozpoczyna swój artykuł od stwierdzenia, że zagadnienia związane z rozwojem kształcenia ustawicznego przybrały jakościowo nowy charakter. Wyłoniła się społeczna potrzeba kompleksowego, interdyscyplinarnego badania problemów kształcenia z szerokich, lecz jednolitych w sensie metodologicznym, pozycji naukowych. Właśnie dlatego problem ten stał się przedmiotem badań nie tylko przedstawicieli nauk pedagogicznych, lecz i filozofów, socjologów, psychologów, ekonomistów, specjalistów w dziedzinie zarządzania i planowania.

Jednym z kierunków badań w zakresie problematyki kształcenia ustawicznego powinno być — zdaniem Kupcowa — ujawnienie możliwych rodzajów powiązań między jego rozmaitymi elementami, sposobów zwiększenia ich wzajemnego oddziaływania, wzajemnego wpływu. Autor przytacza przykład ustanowienia niektórych związków między szkołą wyższą a systemem podnoszenia kwalifikacji.

Wspominając o systemie podnoszenia kwalifikacji O. W. Kupcow stwierdza, że wnosi on swój określony wkład w kształtowanie niezbędnych cech wśród kadry kierowniczej i specjalistów gospodarki narodowej. W ciągu ostatnich lat system ten znacznie wzrósł i okrzepł i obecnie dysponuje szerokimi możliwościami dla wykonania nałożonych na niego zadań. Sieć placówek naukowych podnoszenia kwalifikacji obejmuje 76 instytutów, 134 filie, 167 fakultetów i ponad 500 rozmaitych kursów. Przygotowanie kadr kierowniczych pomyślnie realizuje 12 fakultetów organizatorów produkcji przemysłowej, budownictwa i planowania, działają 203 instytuty doskonalenia lekarzy i nauczycieli i ponad 130 fakultetów podnoszenia kwalifikacji przy szkołach wyższych ministerstwa oświaty, zdrowia i rolnictwa. Każdego roku w systemie podnoszenia kwalifikacji kształcą się ponad 2,5 mln kadry kierowniczej i specjalistów gospodarki narodowej.

Wiele instytutów i fakultetów podnoszenia kwalifikacji przekształciło się w potężne centra naukowe, dysponujące dobrą bazą naukowo-materialną, wyposażone w maszyny elektroniczno-obliczeniowe, współczesną technikę organizacyjną, wzorce najnowszych urządzeń technologicznych. Polepszył się jakościowo skład kadry naukowo-pedagogicznej i kierowniczej. Ogółem w instytutach podnoszenia kwalifikacji pracuje ponad 2 tys. pracowników etatowych i około 30 tys. na pracach zleconych, z których około 75% posiada stopnie i tytuły naukowe.

O. W. Kupcow pisze, że system podnoszenia kwalifikacji jest stale doskonalszy, jednak w procesie jego rozwoju pojawia się szereg trudności i problemów. Autor wymieniając te trudności stwierdza jednocześnie, iż pomyślnie funkcjonowanie systemu podnoszenia kwalifikacji zależy w znacznym stopniu od szybkiego rozwiązania nurtujących jeszcze problemów.

Ostatnim artykułem z tej serii jest artykuł F. R. Filippowa (Instytut Badań So-

⁴ Por. Kupcow O. W.: Niepriorywnoje obrazowanie rukowoditelej i specjalistow narodnog choziajstwa. Sowietkaja Piedadogika 1982 nr 6, s. 29—34.

cjologicznych Akademii Nauk ZSRR) poświęcony socjalnym aspektom kształcenia ustawicznego⁵.

We wstępie artykułu autor pisze, że problemy kształcenia ustawicznego, a w szczególności jego aspekty socjalne przyciągają w ostatnich latach coraz większą uwagę specjalistów z dziedziny pedagogiki, filozofii, socjologii i innych nauk społecznych w różnych krajach świata. Rosnące znaczenie kształcenia ustawicznego uwarunkowane jest nie tylko czynnikami produkcyjno-technicznymi. Związane jest ono — jak stwierdza F. R. Filippow — również z walką mas pracujących o demokratyzację systemu oświaty i zawodowe przygotowanie młodzieży w krajach kapitalistycznych, jak i ze wzrastającym wpływem na światowy proces rewolucyjny sukcesów krajów socjalizmu, w tej liczbie i w sferze kształcenia, a także związane jest z tymi nowymi zadaniami, które musi rozwiązać rozwinięte społeczeństwo socjalistyczne w dziedzinie dalszego wzrostu kultury i oświaty mas ludowych.

W warunkach rozwiniętego socjalizmu — kontynuuje autor — kształtowanie i rozwój potrzeb kształceniowych nierozdzielnie związane jest z harmonijnym rozwojem osobowości, z powstawaniem nowego, komunistycznego stosunku do pracy, jako pierwszej potrzeby życiowej, pracy charakteryzującej się wysokim stopniem profesjonalizacji i wymagającej stałego podnoszenia poziomu wiedzy ogólnonaukowej, zawodowej i humanistycznej.

Na zakończenie przeglądu radzieckich czasopism pedagogicznych zarekomendujemy Czytelnikom jeszcze jeden artykuł, pióra Z. I. Wasiliewej poświęcony roli praktyki pedagogicznej w systemie kształcenia nauczycieli⁶. W artykule tym autorka zrelacjonowała doświadczenie w zakresie organizacji stałej kompleksowej praktyki pedagogicznej studentów w Leningradzkim Państwowym Instytucie Pedagogicznym im. A. I. Hercena. Uzyskane doświadczenie było omawiane na posiedzeniu Rady Naukowo-Metodycznej d/s Pedagogiki Ministerstwa Oświaty ZSRR, a także stanowiło przedmiot dyskusji w Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR.

Józef Zalewski

⁵ Por. Filippow F. R.: Socjalnyje aspekty nieprerywnego obrazowania. *Sowietskaja Pedagogika* 1982 nr 6, s. 34—41.

⁶ Por. Wasiliewa Z. I.: Pedagogičeskaja praktika — ważniejszeje zwieno w sistemie podgotowki uczytielej. *Sowietskaja Pedagogika* 1982 nr 7, s. 63—67.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

| | |
|--|----|
| КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: Воспитание молодежи в процессе краеведческо-туристической деятельности | 3 |
| ЧЕСЛАВ НОВАЧЫК: Модельные предложения в области управления выбором профессии в гминной школе | 16 |
| АНДЖЕЙ ОЛЮБИНСКИ: Проблематика общественных сил и концепция воспитательной среды | 29 |
| ТАДЕУШ ПШЕЧИШЕВСКИ: В столетие общественно-научного университетского движения | 41 |
| РОМАН ШУЛЬЦ: За новую концепцию педагогического прогресса. Проблема новатора | 49 |
| ЗБИГНЕВ СКОРНЫ: Основной объем деятельности и активная общественная учеба | 62 |
| СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Методологические проблемы исследований модернизации подготовки учителей | 76 |
| ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ: Справедливость в процессе обучения и воспитания | 84 |

ОТЧЕТЫ О ИССЛЕДОВАНИЯХ . ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НОВШЕСТВА

| | |
|---|-----|
| ЧЕСЛАВ ЦЫРАНЬСКИ: К вопросу об общественном воспитании учеников | 92 |
| ТАДЕУШ МАЖЕЦ: Зависимость процесса и эффектов обучения в средней школе от характерных черт учителя | 97 |
| ЛЮДВИКА ПАЛЬКА, МАРИЯ ПИОТРОВИЧ, ВЕСЛАВ СТАВИНСКИ: Теоретические и эмпирические основы исследований учебников по биологии | 110 |
| ВЛАДЫСЛАВ ПЕСЬЛЕЦКИ: Определители эффективности чтения | 123 |
| МАРИАН СНЕЖЫНСКИ: Активизация учеников в ассоциативной стратегии обучения | 133 |
| КАЗИМЕЖ ВАЛИГУРСКИ: Роль дирекции в интеграции педагогического коллектива | 142 |

РЕЦЕНЗИИ КНИГ . ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

| | |
|--|-----|
| ВАНДА ТЕРЛЕЦКА: И. И. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая: Экспериментальное формирование внимания | 154 |
| ЮЗЕФА ХМЕЛЕВСКА: Ксимена Глишчынска (ред.): Система ценностей в трудовой среде | 157 |
| ИОАННА КОВАЛЬСКА: Ядвига Бинчыцка, Мария Петер (ред.): В поисках системы воспитательной опеки над детьми и молодежью | 160 |
| ПЕТР КОВОЛИК: Юзеф Паёнк: Обусловленность системы управления сборными гминными школами | 163 |
| ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педагогических журналов | 185 |

CONTENTS

ARTICLES

| | |
|---|----|
| KAZIMIERZ DENEK: Education of Youth in the Course of Touring Activities | 3 |
| CZESŁAW NOWACZYK: Model Proposals in the Sphere of Managing Vocational Choice in the Communal Rural Schools | 16 |
| ANDRZEJ OLUBIŃSKI: Problems of Social Forces vs. the Concept of Educational Environment | 29 |
| TADEUSZ PRZECISZEWSKI: The Centenary of Socio-Scientific and University Movement | 41 |
| ROMAN SCHULZ: On the New Concept of Educational Progress. The Innovator's Problem | 49 |
| ZBIGNIEW SKORNY: Main Dimensions of Activity vs. the Active Social Learning | 62 |
| STEFAN SŁOMKIEWICZ: Metodological Problems of Research on Modernisation of Teachers Training | 76 |
| ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Justice in the Process of Teaching and Learning | 84 |

REPORTS FROM RESEARCH · EDUCATIONAL INNOVATIONS

| | |
|--|-----|
| CZESŁAW CYRAŃSKI: Problems of the Social Education of Pupils | 92 |
| TADEUSZ MARZEC: The Dependence of the Process and Effects of Education in the Middle School on Teachers' Characteristics | 97 |
| LUDWIKA PALKA, MARIA PIOTROWICZ, WIESŁAW STAWIŃSKI: Theoretical and Empirical Basis of Research on the Schoolbooks for Biology | 110 |
| WŁADYSŁAW PUŚLECKI: The Determinants of Effectivity of Reading | 123 |
| MARIAN SNIŻYŃSKI: Stimulation Pupils to Activity in the Association Strategy of Teaching | 133 |
| KAZIMIERZ WALIGÓRSKI: Role of the Management in the Integration of Teachers Team | 142 |

BOOK REVIEWS · REPORS FROM PERIODICALS

| | |
|--|-----|
| WANDA TERLECKA: P. I. Galpierin, S. Ł. Kabylnickaja: Ekspiermentalnoje formirowanije wnimanija | 154 |
| JOZEFA CHMIELEWSKA: Xymena Gliszczyńska (ed.): System of Value in the Evironment of Labour | 157 |
| JOANNA KOWALSKA: Jadwiga Bińczycka, Maria Peter (ed.): Looking for the System of Educational Care of Children and Young People | 160 |
| PIOTR KOWOLIK: Józef Pająk: Determinant of Managing Communal Rural Schools | 163 |
| JOZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Educational Periodicals | 165 |