RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

Odznaczony
MEDALEM KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

2

ROK XXV (LVII) MARZEC — KWIECIEŃ 1983

WARSZAWA ● NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

ZBIGNIEW GUŁA, MARIAN JAKUBOWSKI: Henryk Jordan — w 140 rocznicę urodzin 3
STANISŁAW KAWULA: Wzorzec kultury pedagogicznej społeczeństwa socjalistycznego 9
WITOLD KOMAR: Z zagadnień teorii i praktyki wychowania do samodzielności 20
FELIKS MOSKAL: Rola opiekuna roku w systemie wychowawczym uczelni kształcącej nauczycieli 32
WIESŁAW W. SZCZĘSNY: Paradygmat systemowy w naukach pedagogicznych 39

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ • INNOWACJE PEDAGOGICZNE

KRYSTYNA CHACIEWICZ: Biblioteka we współczesnej szkole 49
KAZIMIERZ DENEK, BRONISŁAW KOWALCZYK: Ilościowe określanie jakości wiedzy uczniów 57
JOANNA KOWALSKA: Stosunek maturzystów do idei wychowania dla pokoju 70
BAZYLI NIEDŹWIECKI: Zarządzanie oświatą na szczeblu podstawowym w świetle badań empirycznych 81
JERZY NIKITOROWICZ: Metody i środki wychowawcze stosowane przez rodziców podczas wdrażania dziecka do prac dla rodziny 89

RECENZJE KSIĄŻEK • PRZEGLĄD CZASOPISM

STANISŁAW KACZOR: R. G. Gurowa: Socjołogiczeskie problemy wospitanija 99
ELŻBIETA CZYKWIN: Romana Miller: Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia 103
TADEUSZ MARZEC: Mieczysław Łobocki: Metody badań pedagogicznych . 105
TERESA WRÓBLEWSKA: Bolesław Pleśniarski: Koncepcje oświaty powojennej w programach polskiej konspiracji 1939—1945 109
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 112

KRONIKA

ADAM ZYCH: O skuteczności nauczania i wychowania — konferencja naukowa w kieleckiej WSP 118

A R T Y K U Ł Y

ZBIGNIEW GUŁA
MARIAN JAKUBOWSKI
WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
CZĘSTOCHOWA

HENRYK JORDAN — W 140 ROCZNICĘ URODZIN

Motto

„Starajmy się być mądrymi... Ale przede wszystkim myślmy o tym, byśmy fizycznie byli dzielniejsi, byśmy nie zginęli, by nas było coraz więcej, a nie mniej. Więc o zdrowie naszego ludu, o dzielność naszej młodzieży dbajmy przede wszystkim, a starajmy się o to dla nich szczęście — dla przyszłości ojczyzny"[1].

Henryk Jordan

W ubiegłym roku minęła 140 rocznica urodzin Henryka Jordana (ur. w 1842 r. — zm. w 1907 r.), który z zawodu był lekarzem, z zamiłowania pedagogiem, a nade wszystko wielkim społecznikiem. Żyć i działać przypadło mu w trudnym dla Polski okresie, bowiem kraj nasz był wówczas w niewoli, a Kraków, z którym ściśle związał on swe losy — był pod zaborem austriackim.

Jego specjalistyczne wykształcenie medyczne (ginekologia), które zdobywał na Uniwersytecie Jagiellońskim, a wielokrotnie uzupełniał za granicą (Wiedeń, Nowy Jork, Berlin) — nie zacieśniło horyzontów myślowych i pola działalności społecznej Jordana. Swą bogatą wiedzę przyrodniczą i szerokie doświadczenie życiowe oddał on na rzecz pomnażania zdrowia, pomyślnego rozwoju oraz patriotycznego wychowania młodego pokolenia Polaków.

W czym więc się zasłużył Henryk Jordan, dzięki czemu jego imię weszło na trwałe do kalendarza historii wychowania i kultury polskiej?

Henryk Jordan dokonał zasadniczego przełomu — jako fundator i organizator nowego systemu opiekuńczo-wychowawczego — u podstawy którego leżał r u c h i w y p o c z y n e k dzieci oraz młodzieży. Ośrodkiem tego nowego systemu wychowania stał się park miejski w Krakowie (nazwany później jego imieniem), który był nie tylko wzorem dla całej Polski, lecz także i dla zagranicy.

Teoretyczne uzasadnienie swego nowego systemu dał H. Jordan w odczycie: „O z a b a w a c h m ł o d z i e ż y", wygłoszonym we Lwowie

[1] Prof. dr Henryk Jordan: O zabawach młodzieży. Odczyt — „Przewodnik Higieniczny" — Organ „Towarzystwa Opieki i Zdrowia". Kraków 1891.

w sali Sokoła 4 stycznia 1891 roku. Zacytujmy tu niektóre myśli przewodnie z tego wykładu:

„Omawiać sprawy zabaw z ogólnego stanowiska nie miałem początkowo zamiaru; gdy jednak sobie przypomniałem, że w Niemczech, pomimo dekretu wydanego przez Ministra Goslera w roku 1882, dotychczas nie weszły zabawy w powszechne użycie, bo im się sprzeciwia oschła rutyna starych pedagogów, którzy zrozumieć nie mogą, co szkoła i zabawa mogą mieć ze sobą wspólnego i jak karność pierwszej ze swobodą drugiej pogodzić, bo ich doniosłości nie rozumie wielka ilość rodziców, którzy pragnąc dzieciom przez naukę byt zapewnić, od poważnych zajęć odrywać ich się boją — sądzę, że bodaj w krótkich wyrazach nad znaczeniem zabaw w życiu ludzkim zastanowić się trzeba.

Ciągle być poważnym i nieustannie pracować żaden człowiek nie zdoła. Zmęczone ciało wymaga odpoczynku, znużony umysł szuka wytchnienia, a dusza pragnie wesołości, tego nastroju, który życie milszym nam czyni. Tego wszystkiego dostarcza zabawa w szerokim znaczeniu pojęta; jest ona potrzebą natury ludzkiej tak niemal jak powietrze, jak pokarm (...).

Zabawy wspólne, a szczególnie te, przy których chłopcy na oddziały się dzielą, wyrabiają koleżeństwo i karność, uczą jednostkę pracować i walczyć dla oddziału, dla całości, dążyć do wspólnego celu i poświęcenia własnego ja. Że to dla społeczeństwa ogromnej jest doniosłości, dowodzić nie trzeba; chłopak, który w młodości przywykł do tego, poświęci z czasem z pewnością swój interes interesowi wielkiego oddziału — ojczyźnie" [2].

Tak się przedstawiały niektóre założenia i poglądy teoretyczne H. Jordana na rolę i znaczenie wychowania fizycznego, zabaw i zajęć pozaszkolnych. Obok strony fizycznej miał też Jordan na uwadze wychowanie umysłowe każdego dziecka. Uważał on, że szkoła pod zaborem nie zawsze spełnia należycie swe zadania w zakresie pełnego wychowania umysłowego w duchu polskim. Twierdził, że wiadomości z historii Polski nie tylko można zdobyć z podręczników; można ich się doskonale nauczyć u stóp pomników bohaterów narodowych, przy wtórze pieśni narodowych. Żywą księgą historii polskiej były także dla Jordana pamiątki historyczne Krakowa, a zwłaszcza Wawel i Kopiec Kościuszki.

H. Jordan, którego żywo interesowały losy dzieci i młodzieży: ich zdrowie, sprawność fizyczna i intelekt, staraniem wielu lat i osobistych wyrzeczeń, założył dla nich ośrodek, w którym po zajęciach szkolnych — młodzież mogła zaspokajać swe potrzeby i pragnienia.

To największe dzieło życia H. Jordana zrodziło się w czasie, kiedy to w kwietniu 1888 roku przystąpiono do robót nad urządzaniem parku —

[2] Tamże.

zaaprobowanego przez Radę Miejską Krakowa; wnioskodawcą i fundatorem był sam Jordan. Po całorocznej intensywnej pracy pobudowano boiska (na dawnych terenach powystawowych) sportowe oraz sprowadzono najpotrzebniejszy sprzęt gimnastyczny. W rok później wiosną 1889 roku nastąpiło otwarcie parku.

Park otrzymał obszar 17 morgów, na których wybudowano 12 boisk przeznaczonych do ćwiczeń gimnastycznych, gier oraz zabaw i to zarówno dla chłopców, jak i dla dziewcząt. Wygląd, urządzenia i organizacja spożytkowania parku, nazwanego im. Henryka Jordana, przedstawiały się następująco:

Wszędzie przebijała troska o dobro dzieci i młodzieży. Aby utrzymać ład i porządek przy wejściu do parku, młodzież spotykała umieszczony na tablicy regulamin, który obwieszczał:

„1. Młodzież zamierzająca brać udział w zabawie zechce zgromadzić się o oznaczonej godzinie w miejscach odpowiednimi tablicami oznaczonych.

2. Na boiskach tylko uczestnicy zabaw chodzić mogą.

3. Zabawami i ćwiczeniami kierują tylko przewodnicy, których polecenia wykonywane być muszą. Nieposłusznych wyklucza się od zabaw.

4. Dziecko słabowite, którego zdrowie większego umęczenia nie znosi, powinno być przewodnikowi przed rozpoczęciem zabawy wskazane.

5. Przewodnik oznacza, kiedy i jakie przybory mają być do zabawy użyte.

6. Przyborów tych nie wolno z miejsca na zabawę przeznaczonego wynosić.

7. Dozorcy ogrodu napiwku dawać nie należy" [3].

Przy wejściu do parku był usytuowany budynek, w którym mieściła się hala główna chłopców, stanowiąca zbrojownię oraz miejsce ćwiczeń i zabaw młodzieży w czasie deszczu. W budynku tym znajdowała się również hala dziewcząt. Obok hal znajdowała się kancelaria, magazyn przyborów do zabaw i przyrządów gimnastycznych oraz szatnia zastępów rzemieślniczych i dwie szatnie uczniowskie. Na terenie parku było w sumie urządzonych 12 boisk wielofunkcyjnych.

Oprócz tych dwunastu boisk (o przeznaczeniu koedukacyjnym) były jeszcze w parku: strzelnica, na której ćwiczyła młodzież starsza, dalej znajdowało się miejsce przeznaczone do gry w krokieta, boisko do krążnika, boisko lawn-tenisa oraz błędnik. Przy każdym boisku były ulokowane wieszadła na zarzutki i okrycia głowy bawiącej się młodzieży.

Ogólny status parku i jego szczegółowe postanowienia orzekały co następuje [4]:

[3] Zob.: Miejski Park dr Henryka Jordana. Kraków 1894, Cz. I, R. I, s. 4.
[4] Zob.: Tamże.

Przewodniczącym Zarządu Parku był sam Dr H. Jordan, a jego zastępcą i kierownikiem był przez szereg lat K. Homiński, który czuwał nad kierunkiem zabaw i ćwiczeń gimnastycznych młodzieży i był jednocześnie przełożonym grup przewodników do gier, zabaw i ćwiczeń. Każdy nowy sezon zajęć rozpoczynał się z dniem 1 maja.

Młodzież, która uczestniczyła na zajęciach w parku, była podzielona na dwie grupy: na szkolną i rzemieślniczą. Młodzież szkolna brała udział w ćwiczeniach w dni powszednie, młodzież rzemieślnicza zaś w niedziele i święta.

Zajęcia dla każdej grupy dzieci i młodzieży w parku trwały półtorej godziny dziennie. W maju i czerwcu rozpoczynały się o godzinie siedemnastej trzydzieści, w okresie wakacji o godzinie siedemnastej.

Wpisy całoroczne były przyjmowane w miesiącu kwietniu. Po ich zamknięciu kierownictwo parku dokonywało podziału dzieci i młodzieży na zastępy do ćwiczeń oraz gier i zabaw. Przy zestawianiu zastępów starano się o dobór uczniów z klas równorzędnych.

Na czele każdego zastępu stał przewodnik, który miał obowiązek organizowania i prowadzenia ćwiczeń, gier i zabaw — zgodnie z planem oraz otrzymanymi instrukcjami. Do obowiązków przewodnika drużyny należało także czuwanie nad regularną frekwencją swych podopiecznych.

Dla uczestników zajęć w parku H. Jordan wprowadził mundurki, które były z jednej strony wielką atrakcją, a z drugiej strony — sprzyjały wyrabianiu karności i dyscypliny.

Każdorazowe półtoragodzinne zajęcia w parku w pierwszej części (w czasie 45 minut) obejmowały ćwiczenia gimnastyczne, druga zaś część (dalsze 45 minut) była przeznaczona na gry i zabawy.

Zajęcia w parku jordanowskim rozpoczynały się punktualnie na odgłos dzwonka. Po ustawieniu się w szeregi młodzież zawsze śpiewała pieśni patriotyczne lub też pieśni specjalnie skomponowane dla stałych bywalców parku.

Po przybyciu na swe boiska następowała krótka instrukcja co do sposobu wykonywania czynności, przekazywana przez przewodnika, po czym podopieczni pod jego nadzorem — przystępowali do ćwiczeń, gier i zabaw. W międzyczasie zmieniano boiska dla wprowadzenia coraz to innego rodzaju ćwiczeń i odpowiedniego dozowania wysiłku harmonizowanego z wypoczynkiem.

W czasie zajęć z młodzieżą w parku przewodnicy zastępów starali się nie tylko o rozwój fizyczny swych wychowanków, lecz również o budzenie u nich samodzielności, współzawodnictwa i zapału do pracy.

Każdego roku podczas letnich wakacji organizowano „wielką zabawę ogrodową", która była jednocześnie świętem sportowym. Wychowankowie stawali publicznie do współzawodnictwa. Święto sportowe w parku koń-

czyło się pokazem wojskowym i popisami towarzyszącego im chóru rzemieślniczego, którego występy odbywały się przed popiersiem Tadeusza Kościuszki.

Uroczystości te były pierwszymi prawdziwymi świętami sportowymi na ziemiach polskich i miały duże walory wychowawcze, bo brało w nich udział kilka tysięcy młodzieży na oczach licznie zgromadzonych mieszkańców Krakowa.

Park H. Jordana był nie tylko kuźnią nowoczesnego wychowania fizycznego i pozaszkolnego w Polsce, ale również tutaj narodziły się pierwsze zalążki przysposobienia wojskowego młodzieży polskiej pod zaborami. Początkowo ćwiczenia wojskowe uważano jako rodzaj bardzo atrakcyjnej zabawy i młodzież przebywająca w parku nie miała obowiązku uczestniczenia w nich. W miarę wzrostu zainteresowania ćwiczeniami wojskowymi postanowiono znacznie rozszerzyć ich zakres i w miejsce broni drewnianej wprowadzono autentyczne karabiny. Pierwszy oddział chłopców biorących udział w ćwiczeniach wojskowych otrzymał nazwę „dzieci krakowskich". Młodzieżowe zastępy wojskowe nie tylko posiadały odpowiednie umundurowanie, ale również miały swój własny sztandar biało-niebieski z herbem miasta Krakowa i napisem: „I Pułk dzieci krakowskich". Miało to wszystko swą wyjątkową wymowę patriotyczną zważywszy, że kraj nasz był wówczas w niewoli.

Swą opieką w parku objął H. Jordan również młodzież szkół średnich, a najbliższa stała mu się z czasem młodzież rzemieślnicza, dla której utworzył różnorodne warsztaty oraz wprowadził prace w ogrodzie kwiatowym i warzywnym. Tworząc te nowe placówki wychowania, a może lepiej powiedzieć kształcenia politechnicznego — chciał H. Jordan wyrobić u swych wychowanków zrozumienie podstawowych problemów produkcji i pragnął, aby rozwijali oni w sobie szereg sprawności posługiwania się najprostszymi narzędziami pracy, aby zrozumieli wartość pracy i bezpośredni jej związek z pracą umysłową. Poza tym widział on jeszcze wiele innych walorów wychowawczych w pracy fizycznej młodzieży w warsztatach i na działkach ogrodowych, ponieważ w godzinach pozalekcyjnych mogła ona spędzać wolny czas pod opieką dobrych wychowawców, a zwłaszcza ta młodzież, która pozbawiona była należytej opieki pedagogicznej w domu i najbliższym miejscu swego zamieszkania.

Tak powstało największe dzieło życia dra Henryka Jordana — „Park Miejski w Krakowie" — nazwany jego imieniem, który stał się nie tylko wielce atrakcyjnym ośrodkiem pozaszkolnej aktywności młodzieży i kolebką nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce, ale jednocześnie był na on czas niedoścignionym wzorem do naśladowania w całej Europie. Potwierdzeniem tego przekonania mogą być na przykład następujące słowa wiedeńskiego lekarza prof. Gutmana:

„Zakład ten doszedł do takiej doskonałości rozwoju, że o ile wiem nigdzie podobnego nie spotkamy" [5].

Na słowa tak wysokiego uznania Henryk Jordan w pełni sobie zasłużył — o czym warto pamiętać i dziś — nie tylko z okazji 140 rocznicy jego urodzin.

[5] Władysław Bujak: Życiorys Henryka Jordana. Odbitka z „Krytyki Literackiej". Kraków 1907, s. 7.

STANISŁAW KAWULA
WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
OLSZTYN

WZORZEC KULTURY PEDAGOGICZNEJ SPOŁECZEŃSTWA SOCJALISTYCZNEGO

1. KULTURA PEDAGOGICZNA SPOŁECZEŃSTWA JAKO CZYNNIK STYMULACJI ROZWOJU I WYCHOWANIA MŁODEGO POKOLENIA

Zagadnienie kultury pedagogicznej społeczeństwa, czy też bliżej rodziców, należy do ważnych kwestii poznawczych i praktycznych, w których upatruje się jeden z czynników optymalizacji kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Nadzieje te wypływają z założenia, iż rozwój i wychowanie młodych pokoleń dokonuje się w coraz bardziej zbliżonych warunkach bytowych, socjalnych i kulturalnych. Sądzi się nawet, iż w warunkach ustroju socjalistycznego nastąpi z czasem ich unifikacja w całej zbiorowości rodzin i środowisk społecznych, a zatem ich rola w rozwoju i wychowaniu nie będzie miała charakteru różnicującego. Gdzie wobec tego można upatrywać pewnych „rezerw" tkwiących w środowisku społecznym i rodzinnym, których uruchomienie i aktywizacja może stymulować proces i efekty wychowania dzieci oraz młodzieży? Dość powszechnie uważa się, że doskonalenie rodziny jako środowiska wychowawczego powinno skupiać się przede wszystkim na czynnikach psychopedagogicznych tkwiących w każdej rodzinie. Stanowi je układ stosunków pomiędzy członkami rodziny, ich wiedza, poglądy i postawy dotyczące tych stosunków oraz praktyczne postępowanie osób tworzących grupę rodzinną. Jest to zespół spraw, które w uproszczeniu można określić jako kulturę wychowawczą, szczególnie rodziców. W tym też kontekście powinno się rozpatrywać zagadnienie kultury w badaniach pedagogicznych. Zarówno jej aktualny stan i poziom, a także wzorcowy i postulowany jej kształt, trzeba widzieć przede wszystkim ze względu na rolę tego aspektu kultury (tu: pedagogicznej) w optymalizacji warunków kształcenia, opieki i wychowania dzieci i młodzieży w środowisku rodzinnym.

Pojęcie badań nad kulturą pedagogiczną współczesnych rodziców jest także istotne ze względów społecznych. Idzie o to, że właśnie w rodzinie dokonuje się wprowadzenie dziecka w podstawowe wartości kultury, wartości moralne, ideowe i światopoglądowe. Proces transmisji wartości kulturalnych w rodzinie, wzorów osobowych itd., zgodnie z wymogami nowoczesnego społeczeństwa, winien dokonywać się w sposób coraz bardziej świadomy, i to przez wszystkie rodziny w kraju. Zgodnie z tym postulatem każde nowocześnie rozwijające się społeczeństwo powinno wypracować taki model polityki społecznej, aby m. in. zjawiska demograficzne, socjalne i opiekuńcze, a także wychowawcze — zachodzące w rodzinie — oraz samo zawieranie małżeństw, płodzenie, rodzenie i rozwój dzieci do-

konywały się w sposób racjonalny, kierowany refleksją rodziców, a nie tylko samorzutnie. Koniecznym wymogiem współczesności bowiem jest, aby każde nowocześnie rozwijające się społeczeństwo zapewniało wszystkim obywatelom takie warunki rozwoju, aby mogli oni w dowolnej sytuacji życiowej podejmować decyzje korzystne z punktu widzenia interesów osobistych oraz społecznych oczekiwań. Stąd też zagadnienie właściwego wzorca kultury pedagogicznej naszego społeczeństwa, a zwłaszcza rodziców, staje się równocześnie ważnym elementem rozwoju społeczeństwa socjalistycznego. Oczywiście ze względu na społeczne, historyczne i indywidualne (subiektywne) uwarunkowania aktualny poziom kultury i kultury pedagogicznej rodziców jest zróżnicowany. Wykazały to prowadzone u nas ostatnio szczegółowe badania empiryczne [1], a także potwierdzają go obserwacje potoczne.

Niezbędnym i koniecznym warunkiem jednolitego systemu oddziaływań wychowawczych naszego społeczeństwa jest m. in. właściwa treść i jakość kultury pedagogicznej społeczeństwa, atrybutywnie związanej z działalnością ludzi (rodziców i nierodziców) oraz grup, stowarzyszeń, organizacji i instytucji społecznych. Dlatego też m. in. zagadnienie właściwego kształtu kultury wychowawczej naszego społeczeństwa stało się jedną z aktualnych kwestii dyskutowanych w pracach nad nowymi założeniami reformy oświaty i wychowania lat 80-tych.

2. POJĘCIE I ELEMENTY WZORCA KULTURY PEDAGOGICZNEJ SPOŁECZEŃSTWA

Kultura w ogóle i jej różne aspekty (prawne, moralne, estetyczne, wychowawcze) jest właściwością pewnej określonej zbiorowości ludzkiej, wyznaczającą myślenie i zachowanie się jej członków. Różnorodne przejawy życia społecznego są wyrazem kultury określonych grup i możemy je analizować dwojako:

a) jako rzeczywiste wzory, które są uznawane i realizowane przez daną zbiorowość, chociaż mogą niezupełnie się zgadzać, a nawet być w sprzeczności z wzorcami propagowanymi przez szersze zbiorowości, np. ideologię danego społeczeństwa;

b) jako realizację przez daną grupę norm i wzorców propagowanych przez ideologię danego społeczeństwa, np. przez społeczeństwo socjalistyczne.

Jedna i druga płaszczyzna powinna być uwzględniona w naukowej analizie różnych aspektów życia kulturalnego społeczeństwa.

[1] A. Płukis, Kultura pedagogiczna rodziców a osiągnięcia szkolne dzieci. Praca doktorska, maszynopis — Uniwersytet Gdański 1980; Materiały z sesji podsumowującej badania w temacie nr XIV, koordynowanych w Uniwersytecie Łódzkim. Łódź 1981.

W społeczeństwie budującym socjalizm pragniemy bowiem zaszczepić i propagować określony wzorzec stosunku wychowawczego pomiędzy pokoleniami, którego właściwy sens powinien być uświadamiany przede wszystkim przez pokolenie dorosłych i w pierwszym rzędzie powinno dotyczyć wszystkich rodziców.

Jednak samo określenie wzorca takiego stosunku jest zagadnieniem trudnym, gdyż składa się nań struktura i system różnorodnych norm [2] szczegółowych, będących odzwierciedleniem stanu aktualnej wiedzy różnych dyscyplin naukowych (pedagogiki oraz nauk współdziałających z nią), a także i wartości wynikających z założeń ustrojowych (oceny i normy filozoficzne oraz ideologiczne). Wzorce pedagogiczne mogą odnosić się do zachowań ludzkich (jednostek lub grup) bądź też wyrażać mogą pożądany stan ich świadomości. Niekiedy wzorce te odnosimy również do funkcjonowania konkretnej instytucji (np. działalności domu kultury), a także zespołu instytucji (np. wzorcowe fukcjonowanie placówek opiekuńczo-wychowawczych i kulturalnych w środowisku). Omawiany tu przykład wzorca odnosi się do pożądanych zachowań i świadomości ludzi dorosłych.

Koniecznym warunkiem funkcjonowania pożądanego wzorca stosunków wychowawczych pokolenia dorosłych oraz dzieci i młodzieży jest przede wszystkim właściwy wzorzec kultury pedagogicznej całego społeczeństwa socjalistycznego. Dla jego określenia konieczne było wyróżnienie podstawowych elementów kultury pedagogicznej tych wszystkich dorosłych, którzy są faktycznymi wychowawcami młodych pokoleń.

Należy dodać, iż wzorzec jest skrótowym i syntetycznym ujęciem pewnego stanu pożądanego i oprócz funkcji ukierunkowującej (stanowi cel, do którego należy się zbliżać) spełniać może także funkcję płaszczyzny odniesienia w badaniach nad aktualnym stanem kultury pedagogicznej społeczeństwa, będącego na pewym etapie budowy socjalizmu. Stanowi w tym przypadku kryterium pomiaru.

Przyjęta przez zespół, pracujący w latach 1975—80 nad działem XIV problemu węzłowego 11.4, konwencjonalna definicja „kultury pedagogicznej" akcentuje jej normatywny aspekt, rozumiejąc przez to pojęcie: „rodzaj kultury zachowania przejawiający się w uświadomieniu celów wychowania socjalistycznego, w zdobywaniu wiedzy o wychowaniu, wrażliwości na sprawy dotyczące dzieci i młodzieży, w poczuciu odpowiedzialności za młode pokolenie i znajdujący swój wyraz w prawidłowym oddziaływaniu wychowawczym na dzieci, młodzież i dorosłych" [3].

[2] A. Kamiński, Funkcje pedagogiki społecznej. Warszawa 1980, s. 63; S. Kawula, Rodzaje i rola ocen w badaniach pedagogicznych. „Ruch Pedagogiczny" 1980, nr 5.
[3] I. Jundziłł, Kultura pedagogiczna społeczeństwa. „Nauczyciel i Wychowanie" 1977 nr 1.

Z uwagi na prawidłowości każdego procesu wychowawczego oraz każdej planowej działalności w ogóle [4] — przyjąć można, iż w przypadku analizy kultury pedagogicznej powinny być analizowane następujące jej elementy:

1) świadomość swojej roli wychowawczej wobec własnych dzieci i w społeczeństwie oraz poczucie odpowiedzialności za losy młodego pokolenia i jego prawidłowy rozwój;

2) wzory i wzorce (cele) wychowawcze uznawane i realizowane przez społeczeństwo dorosłych (w tym wzorce wychowawcze propagowane);

3) znajomość praw i właściwości psychicznego i fizycznego rozwoju dzieci w działaniu;

4) poglądy dorosłych na charakter stosunków wychowawczych (bezpośrednich i pośrednich) między pokoleniami i w ramach każdej generacji oraz w różnorodnych grupach, organizacjach i instytucjach (w tym ich rzeczywiste uznawanie);

5) poglądy dorosłej części społeczeństwa na rodzaj i skuteczność środków wychowawczych w rozmaitych grupach społecznych, organizacjach i instytucjach wychowania naturalnego, bezpośredniego i pośredniego (w tym ich rzeczywiste funkcjonowanie);

6) działalność dorosłych zmierzająca do intensyfikacji szans pomyślności życiowej i społecznej ogółu dzieci i młodzieży, wyrażająca się przede wszystkim w ich stosunku do nauki szkolnej dzieci i ich dalszego kształcenia;

7) stan i stopień refleksji pokolenia dorosłych nad efektami (skutkami i zamierzonymi rezultatami) ich roli wychowawczej w społeczeństwie oraz wobec własnych dzieci.

Pożądany wzorzec kultury wychowawczej społeczeństwa tworzy się dzięki przemianom stosunków społecznych, a także dzięki podnoszeniu się kultury ogólnej i intelektualnej ogółu mieszkańców kraju, głównie poprzez kształcenie. Mówiąc o wzorcu kultury pedagogicznej społeczeństwa mamy na uwadze te wszystkie poglądy, wzory, cele i wartości, wiedzę, stosowane metody i środki, które powinno uznawać i stosować w działaniu pokolenie dorosłych, kształtujące społeczeństwo socjalistyczne. Idzie w nim głównie o to, aby w naszym społeczeństwie rozpowszechnić znajomość ideału wychowawczego socjalizmu wśród wszystkich ludzi, mających do czynienia z wychowaniem dzieci i młodzieży oraz dostarczyć wszystkim dorosłym właściwych dyrektyw pedagogicznych pozwalających na realizację tego ideału w życiu. Jest to więc zasadnicza idea rekonstrukcji „społeczeństwa wychowującego" w warunkach budowy socjalizmu, w jego kolejnych etapach tworzenia.

[4] K. Kotłowski, Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Wrocław — Warszawa — Kraków 1964, s. 28; J. Zieleniewski, Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania. Warszawa 1965, s. 306.

3. TREŚĆ WZORCA KULTURY PEDAGOGICZNEJ SPOŁECZEŃSTWA

Oto najważniejsze cechy wzorca (treść) kultury wychowawczej społeczeństwa socjalistycznego z uwzględnieniem uprzednio wyróżnionych elementów:

1. Dorośli (rodzice i nierodzice) są świadomi swej roli wychowawczej w społeczeństwie. Uznają wychowanie dzieci i młodzieży za istotną i ważną dziedzinę działalności społecznej i czynnie się do niego włączają w różnych zakresach swojej działalności (w domu, w miejscu zamieszkania, w czasie wolnym, w pracy, podczas zajęć rekreacyjnych itd.). Sprawy wychowania młodych pokoleń (własnych dzieci oraz ogółu dzieci i młodzieży) są dla nich bliskie i żywe. Nie bronią się np. przed odpowiedzialnością za właściwe wychowanie młodych pokoleń, przerzucając odpowiedzialność na instytucje powołane w państwie specjalnie do spełniania zadań wychowawczych, ale uważają siebie za faktycznych wychowawców. Rozumieją, iż przyszły los kraju i narodu jest w dużej mierze uzależniony od ich roli wychowawczej, którą spełniają wespół z innymi instytucjami w społeczeństwie. Odpowiedzialność ta odzwierciedla się również w tym, iż pokolenie dorosłych dąży poprzez różnorodną działalność (społeczną, w domu, w miejscu pracy itp.) do zapewnienia młodzieży coraz lepszych warunków rozwoju, kształcenia i wychowania oraz pragnie i dąży do wyeliminowania istniejących zagrożeń, nieprawidłowości itp. w tym zakresie. Wiedzą i pamętają o tym, że ich rola wychowawcza nie ujawnia się tylko wtedy, gdy specjalnie poświęcają czas swoim i cudzym dzieciom (młodzieży), ale również pełnią ją w każdej innej sytuacji życiowej (w pracy, miejscu zamieszkania, w czasie wolnym itd.). Chociaż dążą do uczynienia działalności wychowawczej czynnością autonomiczną, a przez to bardziej refleksyjną, uważają, iż jest to także działalność włączona w całokształt życia społecznego, ekonomicznego i kulturalnego.

2. Społeczeństwo dorosłych uznaje i realizuje w działaniu wzorce (cele) wychowawcze przyjęte i propagowane przez społeczeństwo socjalistyczne. Postulat ten odnosi się do całości społeczeństwa (mamy tu na myśli stosunek dorosłych do własnych dzieci, do pracy różnych organizacji i stowarzyszeń, do młodzieży). Dorośli np. nie tylko deklarują wzorce osobowe i wzorce stosunków społecznych socjalizmu, ale swym postępowaniem czynią je realnymi i żywymi. Rozumieją, że tylko zgodne zaszczepienie socjalistycznych wzorców wychowawczych przez wszystkie instytucje w społeczeństwie jest niezbędnym warunkiem skuteczności pracy wychowawczej (są świadomi integracji rzeczowej). Mają także świadomość istnienia i występowania (funkcjonowania) obcych socjalizmowi wartości i wzorców wychowawczych (ideologicznych, religijnych, światopoglądowych, klasowych). Potrafią je dostrzegać i przeciwstawić się im, a także wyjaśnić wątpliwości z tym związane. Są również świa-

domi tego, iż istnieją w naszej rzeczywistości pewne odmiany wzorców wychowawczych i niektóre z nich dają się realizować w ramach naczelnego wzorca (celu) wychowania socjalistycznego, np. wzór osobowy człowieka spolegliwego. Planując drogę życiową swoich dzieci i pomagając innym w przyjęciu zasadniczego planu życiowego, ukazują im i podkreślają aspekt indywidualny i społeczny ukazywanej drogi. Ukazują młodym pokoleniom tylko te drogi awansu społecznego, które są rzeczywiście wartościowe i cenione w społeczeństwie socjalistycznym (dążenie do przygotowania do pracy, osiąganie wykształcenia), a negują przyjmowanie nieegalitarnych wzorów kariery życiowej (poprzez spadek, pochodzenie, protekcję itp.).

3. Społeczeństwo dorosłych wykazuje znajomość praw i właściwości psychicznego i fizycznego rozwoju dzieci i młodzieży oraz dorosłych w różnych fazach życia. W kontaktach z nimi, a także w refleksyjnym oddziaływaniu wychowawczym stosuje posiadaną wiedzę w tym zakresie. Wiadomości na ten temat są w zasadzie naukowe, tj. uwzględniające aktualne osiągnięcia nauk o człowieku, chociaż licząc się jeszcze ze zróżnicowaniem intelektualnym i kulturalnym ogółu naszego społeczeństwa, upowszechniać można będzie jedynie wiedzę popularnonaukową. Dorośli zrywają przede wszystkim z pewnymi tradycyjnymi poglądami na rozwój dziecka i rolę wychowania w tym rozwoju. Samo dziecko staje się dla nich wartością autonomiczną, a nie — jak to się działo np. w tradycyjnej rodzinie chłopskiej — przede wszystkim wartością ekonomiczną. Społeczeństwo, i to wszystkie jego warstwy, zrywają zupełnie z wiedzą magiczną i natywistycznymi poglądami na rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży. Rozumieją właściwie i uznają w działaniu możliwości i prawa rozwojowe dzieci i młodzieży. Doceniają ważność dla przyszłego rozwoju człowieka okresu dzieciństwa i młodości. Świadomie dawkują i organizują różnorodne zabawy dla stymulacji rozwoju dziecka. Uznają rolę zabawek i organizację czasu dziecka w domu i poza domem w czasie wolnym. Znają wartość wpływu różnych czynności i zajęć na rozwój i wychowanie dziecka (w różnych okresach jego życia), a więc rolę zabawy, nauki i pracy. Właściwie też kształtują ich proporcje w oddziaływaniu na dzieci i młodzież (wszechstronny rozwój). Właściwie też rozumieją udział zadatków wrodzonych na tle innych czynników rozwoju dzieci i młodzieży. Dlatego też uznają prawo dzieci i młodzieży do zdobycia wykształcenia i awansu społeczno-zawodowego zgodnie z ich zainteresowaniami. Potrafią także dostrzec i ukazać dzieciom i młodzieży istniejące i rodzące się zagrożenia, które niesie rozwój cywilizacji (np. nadmierne stosowanie używek, narkotyków, skutki nieodpowiedniego życia seksualnego), a także umieją im zapobiegać, łagodzić i zwalczać. Uznając prawo dzieci i młodzieży do własnego stylu życia, nie tracą jednak z oczu tego, iż jest to przejściowy okres w życiu człowieka i że go należy właściwie wypełniać, aby nie stwarzać np. sytuacji „przedłużenia" dzieciństwa lub

młodości, ale stawiać dzieciom i młodzieży takie wymagania, które ją kształcą i rozwijają.

W społeczeństwie dorosłych panuje także korzystny, przychylny „klimat" w stosunku do dzieci i młodzieży dotkniętej różnego rodzaju defektami fizycznymi i psychicznymi oraz do ludzi starych, wymagających wzmożonej opieki.

4. W stosunkach między sobą oraz w różnorodnych stosunkach z dziećmi i młodzieżą dorosła część społeczeństwa wie i pamięta, że to właśnie różnorodne kontakty i przejawy ich działalności mają sens wychowawczy. Są to przede wszystkim różne aspekty stosunku wychowawczego. Dotyczy to zarówno stosunków wychowawczych pośrednich wynikających z całokształtu działań i zachowań się dorosłych, jak i stosunków bezpośrednich, interpersonalnych (w domu, w pracy, w miejscu zamieszkania, rekreacji itd.).

W stosunkach pomiędzy małżonkami w rodzinie, pomiędzy pracownikami w zakładach pracy i innych przejawach życia prywatnego oraz publicznego (np. w działalności organizacji) przeważają stosunki demokratyczne i partnerskie. Pokolenie dorosłych daje właściwy przykład młodym, jak w życiu praktycznie realizować jedną z zasad współżycia społecznego w socjalizmie, tj. zasadę egalitaryzmu społecznego. Przy tym ma ono pełną świadomość tego, czym jest właściwie pojęta demokratyzacja życia i stosunki partnerskie, że są to sprawy odmienne niż stosunki pobłażania lub poplecznictwa, czy „kumplostwa". Również w pełni demokratyczne i partnerskie stosunki panować będą w funkcjonowaniu organizacji dziecięcych i młodzieżowych. W wymienionych tu zakresach powinny zaznaczyć się w pełni symetryczne stosunki społeczne (w tym także wychowawcze). Chodzi np. o równe prawa i obowiązki w różnych sferach naszego życia społecznego. Naczelną zasadą stosunków powinna być zasada humanizmu, według której we wszystkich przejawach ludzkich działań zbiorowych powinno dostrzegać się wartości osobiste innego człowieka.

W stosunkach pomiędzy pokoleniami (w szkole, w rodzinie, w miejscu zamieszkania i pracy) panuje demokratyczne kierownictwo ze strony dorosłych. Zaznacza się tendencja do zrywania z pozostałościami stosunków narzucających, autokratycznych czy despotycznych na rzecz stosunków demokratycznych i partnerskich. Wraz z dorastaniem dzieci i młodzieży, ich dojrzałością fizyczną i społeczną, zaznaczają się coraz bardziej symetryczne stosunki wychowawcze w różnych grupach i instytucjach. Przy tym pełna symetria tych stosunków występuje rzadko, a w przeważającym stopniu mamy do czynienia ze stymulowaniem i pobudzaniem rozwoju dzieci i młodzieży, czemu towarzyszy refleksja i wysiłek ze strony społeczeństwa dorosłych (nauczycieli, wychowawców, rodziców, przełożonych i innych „faktycznych" wychowawców). Nie zaznacza się przy tym dążności do pobłażania młodzieży i dzieciom, ale pragnie się wytworzyć

u nich postawy odpowiedzialności za teraźniejsze i przyszłe wydarzenia. Chodzi tu o ukazanie perspektyw rozwojowych młodemu pokoleniu i stwarzanie realnych warunków zaspokajania jego różnorodnych aspiracji. Jednym słowem, jest to kierownictwo demokratyczne oparte na rzeczowych podstawach, dalekie od rozczulania się i przewagi emocji nad względami intelektualnymi (tzw. hipertrofia serca). Więzi emocjonalne powinny być akcentowane, szczególnie między rodzicami i dziećmi, a w innych rodzajach wychowawczych stosunków bezpośrednich będą panować stosunki przyjaźni i wzajemnego zrozumienia.

Dorośli uznają również prawo dzieci i młodzieży do własnego stylu życia i rozumieją specyfikę ich podkultury. Doceniają i uwzględniają ich prawo do swobodnego wyboru drogi życiowej, np. w wyborze przyszłego zawodu lub partnera do małżeństwa. Rozumieją także i umożliwiają młodzieży rozwój osobowości na drodze samowychowania. Społeczność dorosłych uznaje także jednolite kryteria oceny zachowań się i postępków społecznych oraz przestępczych wśród dzieci i młodzieży. Ma właściwy system środków służących zapobieganiu i zwalczaniu tych negatywnych zjawisk, a środki te są dostosowane do charakteru postępku oraz do indywidualności dziecka lub młodego człowieka. Kryteria te odnoszą się także do stosunków panujących wśród dorosłych.

5. Uznawane cele wychowawcze i przyjęty rodzaj stosunków wychowawczych staje się zasadniczym kryterium stosowania właściwych środków wychowawczych przez dorosłych wobec dzieci i młodzieży. Dorosła część społeczeństwa orientuje się w ogólnym zarysie w charakterze zasad wychowania wypracowanych przez teorię pedagogiczną oraz wie i stosuje w praktyce zasadnicze dyrektywy charakterystyczne dla metod wychowania przyjętych w systemie pedagogiki socjalistycznej. Rezygnuje, generalnie biorąc, ze stosowania środków wychowawczych o charakterze egzekutywnym na rzecz środków aktywizujących rozwój i kształtowanie osobowości dzieci i młodzieży. Dorośli są jednocześnie świadomi tego, iż w naszym społeczeństwie nie należy wychowywać według zasady: „wychowywać dla życia w wolności i w warunkach zupełnej swobody i wolności". Wiadomo, iż właśnie taka zasada w wychowaniu prowadzi najczęściej do upadku autorytetu starszego pokolenia (w tym również rodziców, pracodawców, wychowawców itd.). Żadnej nowej metody lub środka wychowawczego nie przyjmują bezkrytycznie i nie uznają tylko jednego z nich za uniwersalny we wszystkich trudnościach wychowawczych. Stosują środki wdrażające do dyscypliny, która jest warunkiem wszelkich stosunków wychowawczych, ale zdyscyplinowania nie uznają za cel sam w sobie, lecz widzą w nim jedynie środek wychowawczy. Rezygnują ze stosowania drastycznych kar fizycznych i naturalnych na rzecz łagodniejszych środków wychowawczych, a w miarę dojrzewania dzieci i młodzieży, w coraz większym stopniu stosują środki o charakterze intelektualnym oraz uwzględniające działanie przedmiotu wychowa-

nia. Stąd też dążą do stosowania możliwie takich środków, które rozwijają samorządność i samodzielność dzieci i młodzieży w różnych zakresach jej działania. Pragną też inicjować takie formy działań dzieci i młodzieży, które prowadzą do stosunków partnerskich, demokratycznych i kolektywnych oraz wzbudzają potrzeby samowychowawcze. Również traktują różne formy aktywności dzieci i młodzieży jako środki wychowawcze rozwijające wszechstronnie osobowość młodych pokoleń (zabawę, rekreację, naukę, pracę). Świadomie dawkują dzieciom i młodzieży obowiązki, np. pracę fizyczną w domu lub w miejscu zamieszkania, i to głównie z pobudek wychowawczych, a nie tylko ekonomicznych. Uznając indywidualność własnych i cudzych dzieci, dostosowują do ich osobowości także odpowiedni system środków wychowawczych. Stosują jednolity system oddziaływań wychowawczych w skali mikro (np. w swojej rodzinie) oraz w skali szerszej, wespół z innymi instytucjami wychowawczymi (integracja funkcjonalna).

6. Społeczeństwo dorosłych jest świadome znaczenia wychowania i kształcenia młodych pokoleń, jako ważnych czynników rozwoju społecznego. Właśnie czynniki te są podstawą właściwego zabezpieczenia przyszłości narodu i społeczeństwa socjalistycznego. Działalność dorosłych zmierza do intensyfikacji szans pomyślności życiowej i społecznej ogółu dzieci i młodzieży oraz jej poszczególnych grup społecznych (np. młodzieży chłopskiej, robotniczej). Robi wszystko, aby szanse młodzieży w zdobywaniu odpowiedniego miejsca w społeczeństwie były optymalnie wysokie. Ten pozytywny stosunek dorosłych do spraw kształcenia i wychowania młodzieży nie będzie polegał jedynie na słownych deklaracjach, ale ujawni się przede wszystkim w działalności praktycznej (np. w zapewnianiu warunków), co wyrażać się będzie w wyrównywaniu startu społeczno-zawodowego i oświatowego ogółu młodzieży w społeczeństwie socjalistycznym.

Działalność wychowawcza dorosłych w rodzinie, w miejscu pracy, w działalności społecznej itd. powinna być zintegrowana z intencjami ogólnospołecznego systemu oświatowo-wychowawczego. Bariery subiektywne czy też kulturalne obciążenia i zaniedbania dorosłych (np. rodziców) nie powinny stanowić przeszkód w realizacji programu wychowania i kształcenia (szkoły i innych instytucji wychowania intencjonalnego).

Jeżeli idzie o stosunek tej części społeczeństwa dorosłych, która faktycznie wychowuje młodzież, lecz nie zawodowo, do założeń systemu oświatowo-wychowawczego, to jest on współcześnie różny (bardziej lub mniej korzystny). Z reguły są to raczej postawy przystosowawcze i inercyjne. Potwierdziły to wyniki naszych badań, ujęte w rozdziale XIV.

Jednak wysoki poziom kultury wychowawczej społeczeństwa wymagać będzie przede wszystkim partycypacji i współpracy wszystkich dorosłych w realizacji założeń ogólnospołecznego systemu wychowawczego, a tylko pewne dziedziny życia mogą układać się na poziomie przystoso-

wania [5]. Korzystne postawy wychowawcze prezentują zwłaszcza ci rodzice, którzy doceniając rolę kształcenia w życiu dzieci, stwarzają im w domu odpowiednie warunki do odbioru treści nauczania oraz współpracują ze szkołą w tym zakresie. Wobec zwiększających się wymagań szkoły starają się odciążyć dzieci od niektórych długotrwałych zajęć w domu. Chodzi zwłaszcza o poprawę sytuacji dzieci w rodzinie chłopskiej. Sami stawiają również coraz większe wymagania co do poziomu szkoły, aby ich dzieci mogły po jej skończeniu z powodzeniem uczyć się w szkołach wyższego szczebla.

Kultura pedagogiczna dorosłych (szczególnie rodziców w tym zakresie) polegać będzie i na tym, że ich aspiracje wobec kształcenia dzieci będą realne, a nie wygórowane, tj. nie liczące się z możliwościami intelektualnymi i zainteresowaniami dzieci.

7. Pokolenie dorosłych śledzi efekty swojej pracy wychowawczej odnosząc je do przyjętych w socjalizmie wzorców. Zmienia, rewiduje i doskonali metody pracy z młodzieżą, szuka nowych środków oddziaływań wychowawczych. Kontroluje także i zmienia swoje postępowanie i ulepsza stosunki w kontaktach z ludźmi swojego pokolenia w różnych środowiskach i grupach społecznych. Uświadamia sobie braki w przygotowaniu do pełnienia ról społecznych i wychowawczych. Szuka pomocy u ludzi kompetentnych w tym zakresie oraz uzupełnia braki na drodze samokształcenia. Dąży też do tego, aby działalność wychowawcza wszystkich dorosłych miała coraz bardziej racjonalne podstawy. W związku z tym, społeczeństwo dopracowuje się właściwego systemu i sieci instytucji niosących pomoc i kształcących wszystkich faktycznych wychowawców młodego pokolenia. Dorośli czują się odpowiedzialni i zdają sprawę z efektów swojej działalności wychowawczej (pośredniej i bezpośredniej). Temu celowi służy wypracowany system pomiaru i oceny rezultatów pracy wychowawczej w całym społeczeństwie i różnych układach regionalnych oraz instytucjach.

4. UWAGI KOŃCOWE

Ponieważ praktyka wychowawcza współczesnych rodziców i nierodziców jest kierowana przede wszystkim określonym zasobem wiedzy ogólnej, o czym była już mowa we wprowadzeniu, przeto należy sądzić, iż istnieją współcześnie nadal zróżnicowania środowiskowe i indywidualne w tym zakresie. Zróżnicowania te są uwarunkowane specyfiką poszczególnych tzw. typowych środowisk społecznych i wychowawczych, w których dorośli wychowali się i gdzie żyją obecnie. Dlatego też planując badania nad stanem i poziomem kultury wychowawczej współczesnego spo-

[5] S. Kawula, Rodzina w środowiskowym systemie wychowawczym. „Nauczyciel Wychowanie" 1976, nr 2.

łeczeństwa należy go rozpatrywać zarówno w płaszczyźnie osadniczej, np. wieś różnych typów, miasteczko, miasto oraz części miasta (osiedle, dzielnica), jak i w płaszczyźnie społeczno-zawodowej (rodzina chłopska, rodzina robotnicza, inteligencka, rzemieślnicza itd. oraz środowisko robotnicze różnych zawodów, środowisko pracowników umysłowych różnych zawodów itd.).

Różnice w poziomie kultury wychowawczej wynikają choćby ze specyfiki kultury poszczególnych grup i środowisk oraz ze zróżnicowanego poziomu wykształcenia obywateli [6].

Wyróżnione podstawowe elementy kultury wychowawczej społeczeństwa oraz zarysowana ich główna treść i wzorzec winny stać się przedmiotem dalszych analiz naukowych. Dokonując analizy aktualnego stanu kultury wychowawczej społeczeństwa, wykrywając w niej elementy sprzyjające i nie sprzyjające realizacji ogólnospołecznych zadań wychowawczych. Dysponując wzorcem tej kultury w społeczeństwie socjalistycznym, można na tej podstawie zaplanować całościowy program kształcenia kultury pedagogicznej naszego społeczeństwa (uwzględniając m. in. warunki aktualne i plany perspektywiczne).

[6] Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, tab. 3, s. 94; M. Kozakiewicz, Skolaryzacja młodzieży polskiej. Warszawa 1976, s. 63.

WITOLD KOMAR
UNIWERSYTET WARSZAWSKI

Z ZAGADNIEŃ TEORII I PRAKTYKI WYCHOWANIA DO SAMODZIELNOŚCI

1. SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNE ZNACZENIE PROBLEMU

W obecnej dobie przemian cywilizacyjnych człowiek coraz częściej staje przed koniecznością dokonywania ważnych życiowych wyborów oraz podejmowania w związku z tym samodzielnych działań wymagających odpowiedzialności za ich następstwa. Cena samodzielności, pisze Józef Pieter, stale rośnie. — „Coraz trudniej być samodzielnym, a przecież coraz bardziej ludzie samodzielni są w życiu zbiorowym niezbędni" [1]. Stąd też nic dziwnego, że postulat wychowania do samodzielnego myślenia i działania, podobnie jak wszechstronnego rozwoju młodzieży, należy dziś do powszechnie akceptowanych w świecie celów edukacyjnych [2].

Rozwój samodzielności stanowi warunek podejmowania przez jednostkę działań samowychowawczych i decyzji samorealizacyjnych. Życie wartościowe — to życie aktywne. A podstawą aktywności jest właśnie samodzielność. Być aktywnym — jak to sugerują słowa Jerzego Mellibrudy zwrócone do młodzieży — znaczy „szukać, odkrywać, sprawdzać i zmieniać" [3]. Niestety w wychowaniu jeszcze zbyt często dominują metody dyrektywne bądź też pedagogika „agresywno-opiekuńcza". A przecież prawdziwa samodzielność może się ukształtować jedynie w trudzie aktywnego, celowego i świadomego działania.

Brak samodzielności, twierdzi Tadeusz Tomaszewski, jest dziś zjawiskiem spotykanym wśród młodzieży wielu krajów. Jedni przypisują taki stan rzeczy powszechnemu kryzysowi ideowemu lub organizacji życia społecznego, a inni po prostu szkole [4]. Niestety zarówno badania, jak i opracowania na ten temat należą w literaturze do rzadkości [5].

W tej sytuacji próba refleksji na temat sygnalizowanego problemu pedagogicznego wydaje się przedsięwzięciem uzasadnionym.

W artykule omawiamy kolejno: niektóre pojęcia dotyczące wychowania usamodzielniającego, analizujemy dane badawcze dotyczące samodzielności, wybrane cele działalności pedagogicznej w omawianym zakresie, a także zadania nauczycielskie związane z ich realizacją i uwarunkowa-

[1] Por. J. Pieter, Samodzielność i wychowanie usamodzielniające. „Nauczyciel i wychowanie", 1968 nr 4.
[2] Por. Cz. Kupisiewicz, Przemiany edukacyjne w świecie. Warszawa 1980. WP, s. 42.
[3] Por. Mellibruda, Poszukiwanie samego siebie. Warszawa 1980, NK, s. 282.
[4] Por. T. Tomaszewski, Z pogranicza psychologii i pedagogiki. Warszawa 1970, PZWS. s. 184—188.
[5] Zob. S. Słomkiewicz, Samodzielne myślenie i działanie techniczne uczniów. Warszawa 1971, PZWS; także: obszerne fragmenty pracy W. Okonia, Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Warszawa 1978, WSiP, oraz T. Tomaszewski, Z zagadnień psychologii samodzielności. „Kwartalnik Pedagogiczny", 1957, nr 1.

nia skuteczności tej realizacji. Rozważania zamykają sugestie na temat niezbędnych kierunków badań nad problemem. Wszystko to oczywiście nawet w części nie wyczerpuje ogromu spraw dotyczących poruszonego tematu.

2. POJĘCIA WYCHOWANIA DO SAMODZIELNOŚCI

Wychowując do samodzielności i przez samodzielność należy pamiętać o istnieniu zasady determinizmu. Samodzielność bowiem jest zawsze „rezultatem specyficznej relacji między człowiekiem a jego szerszym otoczeniem, czyli między człowiekiem a światem" [6]. Jest ona funkcją różnorodności, a także skali oddziaływań owego świata. Jako cecha osobowościowa jednostki stanowi efekt całego bogactwa i dynamiki reakcji przystosowawczych. W czasie rozwoju osobowego człowiek zyskuje coraz większe możliwości samodzielnego panowania nad swoim postępowaniem, a także otaczającym go światem. Panowanie to jest jednak zawsze ograniczone poprzez warunki tzw. wewnętrzne, jak i zewnętrzne myślenia i działania jednostki. Człowiek mając wpływ na jedne warunki, nie ma wpływu na inne. Ale zawsze może je modyfikować (nierzadko „wygrywać" na swoją korzyść jedne przeciw drugim). Tak więc nigdy nie wyłącza się z ogólnej zależności przyczynowej, lecz tylko umiejętnie z niej korzysta [7]. Można zatem powiedzieć, iż w wychowaniu usamodzielniającym olbrzymie znaczenie ma aspekt kształtowania u jednostki umiejętności racjonalnego i wartościowego dla rozwoju jej osobowości korzystania z zależności przyczynowych, w które jest ona uwikłana z racji podejmowanych działań.

W wychowaniu usamodzielniającym nie może być zatem miejsca na wybujały indywidualizm. Uczniowie, głosi Józef Pieter, „muszą uczyć się samodzielności zadowalającej zarówno społecznie, jak i osobiście" [8]. Samodzielność działania i myślenia charakteryzuje zawsze inicjatywa jednostki. Trzeba jednakże pamiętać, że nie zawsze może to być inicjatywa pożądana z punktu widzenia pedagogicznego.

Kształtowanie samodzielności działania i myślenia to główne zadania nie tylko edukacji usamodzielniającej, lecz także jedno z czołowych zadań edukacji szkolnej w ogóle. Samodzielność działania to najogólniej umiejętność kierowania się własną inicjatywą w planowaniu, wykonywaniu i sprawdzaniu efektów swojego postępowania (pracy szkolnej, innych form aktywności). Samodzielne myślenie ma miejsce wówczas, gdy swoje doświadczenie i wiedzę uczeń wzbogaca o rozwiązywanie zagadnień prak-

[6] Por. Czapów Cz., Jedlewski St., Pedagogika resocjalizacyjna. Warszawa 1971, PWN, s. 198.
[7] Por. Czapów, Jedlewski, op. cit., s. 198 i T. Tomaszewski, Z pogranicza... op. cit., s. 188 i in.
[8] Por. Pieter, op. cit.

tycznych i teoretycznych, a także przejawia nieprzymuszoną aktywność w kierowaniu swoimi czynnościami poznawczymi, zdobywa się na refleksje itp.[9]. W praktyce szkolnej, i nie tylko szkolnej, mamy do czynienia z dwojakiego rodzaju samodzielnością — niepełną i pełną[10].

W pierwszym przypadku chodzi o sytuacje, w których uczeń coś wykonuje w sposób celowy i świadomy (odkrywa, dokonuje operacji myślowych, manualnych itp.) pracując pod kierunkiem innych. W drugim natomiast jednostka robi na przykład to samo, ale już bez niczyjej pomocy (z własnej inicjatywy, według własnego pomysłu). Ten drugi rodzaj samodzielności może znamionować aktywność twórczą (oczywiście tylko w niektórych wypadkach bywa to twórczość sensu stricto).

Analizując samodzielność jednostki należy ją zawsze rozpatrywać m. in. przez pryzmat wieku rozwojowego ucznia, ze względu na dziedziny działania, w których jest przejawiana, oraz pod względem jakościowym (samodzielność pełna, niepełna, o charakterze intelektualnym, działaniowym itp.), a także w zależności od konkretnych zadań wykonywanych przez wychowanka. Realizując te zadania uczeń ma zawsze mniejsze lub większe możliwości manifestowania odporności na sugestie sprzeczne z jego zamiarami, samowystarczalności, zaradności, inwencji, twórczego działania itp.

W wychowaniu usamodzielniającym nie należy czekać, aż dziecko „dorośnie" do podejmowania takich czy innych samodzielnych zadań, lecz opracować je w taki sposób — poprzez zastosowanie zasady przystępności — aby mogły być podejmowane w możliwie wszystkich fazach rozwojowych ucznia (oczywiście na coraz wyższym poziomie i stopniowo bez inspiracji nauczyciela). A nawet jeśli któreś z zadań okażą się za trudne, to warto zawsze pamiętać wskazanie J. S. Milla, który mówił, że „uczeń, od którego nie wymagamy nic takiego, czego nie może zrobić, nigdy nie zrobi wszystkiego, co może"[11]. Wartość samodzielnego działania wychowanek może poznać tylko w trudzie. Żeby bowiem poznać smak „samodzielności uspołecznionej", o którą chodzi w wychowaniu, jednostka musi przezwyciężać w sobie szereg skłonności do zachowań inercyjnych. Kiedy jej się to nie uda, może zaakceptować sytuacje, w których jest wyłącznie kierowana przez innych.

Samodzielność nie stanowi jednak wartości samej w sobie. Uzewnętrznia się bowiem w sposobach ludzkiego postępowania — wobec ludzi i wśród nich. Jest przy tym manifestowana w różnych sferach działania jednostki z niejednakową siłą. Uczeń może być np. samodzielny w inicjowaniu zabaw, a zupełnie niesamodzielny w nauce, przejawiać nowatorstwo w dziedzinie swojego hobby, a być biernym w grupie rówieśni-

[9] Por. W. Okoń, op. cit., s. 24—27.
[10] Por. K. Sośnicki, Poradnik dydaktyczny. Warszawa 1968, PZWS, s. 79—86.
[11] Por. J. S. Mill, Autobiografia. Warszawa 1946, s. 51.

czej itp. Osoby wszechstronnie samodzielne można zaliczyć raczej do wyjątków [12]. Stwierdzenie to ma oczywiście znaczenie dla wychowania usamodzielniającego.

Wychowanie to jest tym bardziej wartościowe, w im większym stopniu objęta nim jednostka staje się wszechstronnie samodzielna. Im bardziej jest zdolna budować swoją tożsamość poprzez aktywne włączanie się do coraz to nowych doświadczeń, poszukiwania własnych dróg myślenia i działania oraz wpływania na otoczenie. Człowiek wszechstronnie samodzielny służy swoją samodzielnością sobie i innym. Jego działanie desygnuje pojęcie „samodzielności uspołecznionej".

Wychowanie usamodzielniające to rozbudzanie u ucznia ambicji do pozbywania się balastu stereotypów, uprzedzeń, a także inspirowanie go do rewidowania opinii, ocen i sądów o otaczającej rzeczywistości, ponownego odkrywania rzeczy i spraw, które pozornie wydają się niewarte zainteresowania. Muszą to być więc sytuacje wychowawcze pobudzające wychowanka do nieustannego szukania i odkrywania nowych problemów, do sprawdzania hipotez i zmieniania świata w skali dostępnej zasięgiem działania.

3. WYBRANE SPOSTRZEŻENIA BADAWCZE

Braki samodzielności dostrzega się na co dzień bardzo często zarówno wśród uczniów, jak i studentów wyższych uczelni, a także u młodzieży już pracującej. W pracach niektórych autorów można znaleźć bardzo ciekawe spostrzeżenia badawcze na ten temat.

Interesujące dane w sygnalizowanym zakresie uzyskała m. in. Irena Jundziłł. Na postawione przez autorkę pytanie: czego obawiasz się myśląc o rozpoczęciu samodzielnego życia? ze zbiorowości uczniów liczącej około 700 osób, tylko 5,8% odpowiedziało, że nie boi się niczego. 8,7% respondentów wyznało, że lęka się „wszystkiego". Inni natomiast pisali, że odczuwają lęk przed przyszłym życiem rodzinnym (19,2%), trudnościami finansowymi (18,6%), kłopotami z pracą (16,2%), życia wśród złych ludzi (11,4%), odpowiedzialności (7,9%) itd. Dane nie mogą zatem napawać optymizmem. Abstrahując bowiem od oceny takich czy innych spraw, których uczniowie się bali, można zaryzykować stwierdzenie, że generalnie czuli lęk przed samodzielnością. Potwierdzają to ich niektóre odpowiedzi.

„Obawiam się, że mi coś w życiu nie wyjdzie. Praca będzie mnie męczyła, będę często samotna i smutna. Najgorsze to, że będę musiała prowadzić dom, a nie znoszę tego i nie umiem" (uczennica lat 17, LO).

„Obawiam się w przyszłości przede wszystkim siebie, własnej nieudolności, braku samodzielności..." (chłopiec lat 17, LO).

[12] Por. Pieter, op. cit.

„Boję się — pisała 19-latka z LO — przeskoku od życia biernego do samodzielnego".

Należy przypuszczać, iż autorka wybrała odpowiedzi reprezentatywne, ilustrujące stan rzeczy w szerszym zakresie. Można by sobie zadać znów pytanie, kto jest winien istnienia sygnalizowanego stanu rzeczy? Rodzina? Szkoła? Otóż odpowiedź na nie mogą sugerować inne dane przytoczone przez Irenę Jundziłł.

Z badań wynika, iż tylko 23,2% respondentów (ze szkół licealnych, techników i szkół zawodowych) stale pełniło obowiązki domowe. Bardzo mało zajęć miało aż 61,1%, a w ogóle nie miało obowiązków 15,1% (pozostały % brak odpowiedzi, przy N j.w.). Wolno przeto sądzić, iż taki stan rzeczy mógł być przyczyną sygnalizowanego wyżej lęku przed samodzielnością, występującego u badanej młodzieży [13].

Przedstawionych wyników nie należy oczywiście nadmiernie generalizować. Wskazują one na pewno na określone mankamenty wychowania w rodzinie. Zważywszy jednak, iż poważne autorytety wskazują także na słabość wychowania usamodzielniającego na terenie szkoły (m. in. T. Tomaszewski, J. Pieter, K. Sośnicki, op. cit.), trzeba wyrazić nie tylko zaniepokojenie, lecz także szukać czym prędzej środków zaradczych. Do tego jednak potrzebne są badania, których jak wspomniano brak.

Brak samodzielności „wlecze się" za młodymi ludźmi niekiedy bardzo długo (czasem, może nawet zbyt często, pozostaje na stałe). I tak badania Jadwigi Kalinowskiej, prowadzone w środowisku robotniczym, wskazują, iż aż u 42% mężczyzn poniżej 24 lat można było stwierdzić niski stopień inicjatywy w działaniu (wśród kobiet analogiczny odsetek wynosił 25%) [14]. Czy zatem ów brak inicjatywy ma swoje źródła jeszcze w wychowaniu szkolnym lub rodzinnym, czy ukształtował się już w toku pracy? Na pytanie to autorka nie odpowiada. Trudno sobie jednak wyobrazić, iż jest to tylko wina zakładu pracy. W tym świetle wydaje się, że ciekawe byłyby badania losów zawodowych uczniów samodzielnych w okresie szkolnym.

4. SZANSE I CELE WYCHOWANIA DO SAMODZIELNOŚCI

Samodzielność jest pewnego rodzaju zdolnością i jednocześnie cennym sposobem postępowania. Cenimy ją ze względów praktycznych, społecznych i osobowościowych (jest m. in. wyrazem indywidualności jednostki) [15]. Człowiek powinien przejawiać samodzielność w wielu dziedzinach

[13] Por. I. Jundziłł, Aktywizacja wychowawcza młodzieży. Warszawa 1974, WSiP, s. 244—254.

[14] Por. J. Kalinowska, Postawy robotników wobec pracy. Warszawa 1978, KiW, s. 78—79 i n.

[15] Zobacz też Pieter, op. cit.

swojej działalności: w życiu rodzinnym, społeczności lokalnej, organizacji, do której należy jako uczestnik życia kulturalnego, w środowisku pracy itd.

Do koniecznego dziś kształtowania jednostek tak wszechstronnie samodzielnych nie wystarcza ani tradycyjne wychowanie rodzinne, ani konwencjonalna na ogół działalność dydaktyczno-wychowawcza szkół (nie tylko naszych zresztą). „Uczniowi — jak pisze Torsten Husen — trzeba zapewnić kontakt ze ścieraniem się poglądów i sporami, jakie toczą się poza szkołą, w społeczeństwie; inaczej mówiąc, szkoła powinna systematycznie zapoznawać uczniów z tymi poglądami i ćwiczyć ich w umiejętności dyskutowania różnych punktów widzenia. Będziemy żyć w społeczeństwie — kończy myśl autor — w którym intencje będą ważniejsze niż poglądy" [16]. Dziś dla kształtowania samodzielności uczniów nie wystarczy samo nauczanie problemowe, konieczne jest zwiększanie „funkcjonalnego uczestnictwa" wychowanków w życiu szkoły, czego domaga się m. in. Husen (op. cit.). Nauczanie problemowe powinno być nie tylko upowszechniane i rozszerzane, lecz przede wszystkim uzupełniane innymi metodami. Czas nauki musi być w coraz większym stopniu „przeplatany" czasem poświęconym na zdobywanie przygotowania życiowego ucznia poza murami szkoły. Tylko bowiem w sposób racjonalny konfrontując ideały „książkowe" z ideałami „życiowymi" wychowanek może wyrobić sobie prawdziwy pogląd na życie. Stąd też szkoła powinna konsekwentnie zmierzać w kierunku planowania i inspirowania samodzielnego i indywidualnego uczenia się uczniów, a ograniczać funkcje wyłącznie kontrolne oraz przekazywanie wiedzy gotowej. Tak więc można powiedzieć, iż jedną z dużych szans szkoły w wychowaniu do samodzielności powinna się stać realizacja hasła „uczyć, jak się uczyć". Szkołę należy systematycznie włączać w nurt informacji pozaszkolnej (biblioteki, środki masowego przekazu itp.). Aby czynić wychowanków samodzielnymi, trzeba im już nie tylko przekazywać wiadomości, ale także uczyć, gdzie je zdobywać, jak wykorzystywać, aby coraz lepiej rozumieli świat techniczny, społeczny i kulturowy. Nie są to wyłącznie warunki skuteczności wychowania usamodzielniającego, lecz także postulaty światowej pedagogiki [17].

Wychowanie do samodzielności i przez samodzielność jest zarazem celem i środkiem edukacji szkolnej. Celem, ponieważ stanowi układ odniesienia dla podejmowania określonych działań usamodzielniających, środkiem — bo służy realizacji innych celów edukacyjnych.

W świetle tego co powiedziano wydaje się, iż znaczące dla rozwoju

[16] Por. T. Husen, Oświata i wychowanie w roku 2000. Warszawa 1974, PWN, s. 28—29.

[17] Por. Husen, op. cit., s. 47—46; także na ten temat: Oświata i wychowanie w toku przemian (Adaptacja i red. naukowa A. Mońka-Stanikowa). Warszawa 1979, PWN, s. 248—252.

samodzielności uczniów może być kształtowanie m. in. następujących cech osobowych:

a) zdolności do działania pod wpływem wewnętrznych impulsów — a więc celów i zadań, które sobie jednostka stawia;

b) umiejętności wytyczania sobie własnych dróg i sposobów postępowania (myślenia, działania);

c) celowego i adekwatnego działania w nowych sytuacjach zadaniowych oraz świadomego wykorzystywania w nich dotychczasowego doświadczenia, a także włączania nowych informacji w system już posiadanej wiedzy (przedmiotowej, społecznej);

d) sprawności w ocenie stopnia, w jakim cele i zadania, które stawia przed sobą jednostka, sprzyjają jej samorozwojowi (względnie kolidują z nim lub interesami określonej grupy społecznej);

e) tendencji do odczuwania zadowolenia wewnętrznego z własnej samodzielności (a niezadowolenia, gdy wymagane w danej sytuacji działanie samodzielne nie zostało podjęte);

f) kształtowanie potrzeb i motywów działania i myślenia samodzielnego (tworzenie ku temu odpowiednich warunków wewnętrznych i zewnętrznych);

g) wyposażenie jednostki w niezbędne elementy wiedzy i doświadczenia w pracy nad sobą (dyspozycje do działań samowychowawczych) oraz rozwijanie poczucia odpowiedzialności za własne czyny [18].

Sygnalizowane cele mogą być realizowane w zakresie różnych form pracy lekcyjnej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej: w toku działalności naukowej ucznia (nauki), społecznej, artystycznej, sportowej, kulturalnej, a także w wychowaniu rodzinnym. Ich realizacja — z większym lub mniejszym udziałem nauczyciela, bądź bez jego udziału — ma miejsce w życiu organizacji młodzieżowych, w kontaktach rówieśniczych (szczególnie w grupach odniesienia jednostki) oraz środowiskowych. A zatem terenem edukacji do samodzielności i przez samodzielność może być wychowanie ideowo-moralne, intelektualne, estetyczne oraz fizyczne. A także — ujmując nieco inaczej: wychowanie przez naukę, pracę, sztukę, sport i wypoczynek. Niezwykle ważnym terenem kształtowania się samodzielności jest oczywiście zabawa.

Jak już wspominaliśmy, realizacja celów wychowania do samodzielności jest procesem niezwykle trudnym. Nie zawsze sprzyjają jej zarówno niektóre zakorzenione tradycje wychowawcze, jak i tzw. warunki obiektywne procesu edukacji szkolnej. Stefan Baley pisał, iż małe dziecko jest przede wszystkim samoukiem, wiele wiedzy o świecie zdobywa spontanicznie, samodzielnie. I nierzadko samodzielność tę ogranicza potem właśnie szkoła, w której inicjatywa należy przede wszystkim do dorosłych [19].

[18] Por. H. Muszyński, Ideał i cele wychowania. Warszawa 1972, PZWS, s. 279—282.
[19] Por. S. Baley, Psychologiczne podstawy samokształcenia. W: Pedagogika dorosłych, red. K. Wojciechowski. Warszawa 1962, PZWS, s. 188.

Jak wiadomo jednak, na kształtowanie samodzielności może wpływać destruktywnie zarówno nadmierny autokratyzm, jak i swoboda.

Pedagogika nasz dąży jeszcze zbyt często do wyposażenia uczniów w gotowe zasoby schematów postępowania, a także kategorii myślenia dobranych do określonych przewidywanych sytuacji życiowych. Jest to — podkreśla I. Jundziłł — pedagogika adaptacji, która ułatwiając wychowankowi zachowanie w sytuacjach ustabilizowanych i typowych, zmniejsza jego szanse dawania sobie rady w sytuacjach zmiennych, w których czuje się on nierzadko zagubiony [20]. Tak oto wychowanie usamodzielniające wymaga niestety nie tylko większego wysiłku, lecz stokroć większych kompetencji aniżeli wychowanie adaptacyjne. Stąd też przed szkołą i nauczycielami stoi dziś szereg nowych zadań, których realizacja jest warunkiem powodzenia edukacji usamodzielniającej.

5. ZADANIA ORGANIZACYJNO-WYCHOWAWCZE

Zadania, które stoją przed szkołą i nauczycielami w zakresie wychowania do samodzielności, powinny stanowić syntezę możliwości i potrzeb edukacyjnych. Liczy się bowiem nie wzniosła niekiedy treść zadań, a szansa ich realizacji z korzyścią dla rozwoju osobowego wychowanka.

a. Przekazywanie wiedzy, o czym już mówiliśmy, powinno się łączyć z ukazywaniem uczniom sposobów jej zdobywania i wykorzystywania w różnych sytuacjach życiowych, nie tylko w ramach danego przedmiotu;

b. W wychowaniu i kształceniu należy m. in. eksponować metody rozwijające zdolności antycypacyjne uczniów. Uczyć przewidywania wydarzeń, perspektywicznej oceny bieżących zjawisk i problemów społecznych, rozpatrywania czynników współdecydujących o kształcie tych zjawisk itp. Uczenie tego typu powinno preferować takie techniki, jak symulacja, inscenizacja, psychodrama, a także przyczyniać się do wdrażania uczniów do umiejętności prognozowania, układania scenariuszy, planów, tworzenia „fabryki pomysłów" itp. Są to zadania możliwe do podjęcia w naszej szkole.

c. Antycypacja wymaga uczenia się i wychowania przez uczestnictwo. „Uczestnictwo — w niniejszym rozumieniu — WK. — jest czymś więcej niż formalnym udziałem w podejmowaniu decyzji. Jest to postawa, którą cechuje nie tylko współdziałanie, dialog i zdolność wczuwania się. Wynika z niego nie tylko gotowość do wymiany informacji, lecz również nieustanne weryfikowanie zasad działania i wartości — zachowanie tych, które pozostają cenne, i odrzucanie tych, które się zestarzały" [21]. W zada-

[20] Por. Jundziłł, op. cit., s. 477.
[21] Por. J. W. Botkin, M. Elmanjandra, M. Malitza, Uczyć się — bez granic. Warszawa 1982, PWN, s. 59.

niu tym zawarta jest teza o dialektycznym związku pomiędzy zachowawczą i twórczą funkcją wychowania.

d. Należy nie tylko stale wzbogacać środki eksponowania rzeczywistości w procesie edukacji szkolnej, lecz także wdrażać uczniów do samodzielnego operowania tymi środkami w celu poznawania i zmieniania rzeczywistości. Coraz ważniejsze staje się nie tylko rozwiązywanie problemów, lecz również ich przeformułowywanie, a obok sprawdzania wiedzy wyrabianie umiejętności stawiania pytań.

e. Wychowanie do samodzielności musi być przede wszystkim wychowaniem do autonomii i samorealizacji. Kształtowanie samodzielności w każdym okresie rozwojowym — od anomii do heteronomii i autonomii — powinno stanowić harmonijną podstawę dla jej usprawniania i wzbogacania o nowe formy w okresie następnym.

f. Kształtowanie samodzielności musi być wychowywaniem w duchu integracji — umiejętności nawiązywania szerokich kontaktów społecznych, dostrzegania wspólnych celów, uzewnętrzniania własnej samodzielności w harmonii z aspiracjami innych do samodzielnego działania („samodzielność uspołeczniona").

g. Wprowadzanie w świat wartości, ukazywanie ich miejsca w życiu oraz ewolucji. — „W zachowawczym uczeniu się (i wychowaniu — WK.) przejawia się skłonność do ignorowania tych wartości, które nie tkwią u podstaw struktur społecznych i politycznych, jakie owo uczenie się ma wspierać. Może ono nawet dążyć do pokrycia tych wartości milczeniem do nieujawniania ich. A właśnie napięcie, jakie wywołuje konieczność dokonywania wyborów, jest czynnikiem katalizującym uczenie się innowacyjne" [22]. Stosunek ucznia do wartości powinien być aktywny i selektywny. Stąd też musimy go stawiać w sytuacji konfliktu wyborów. W innym przypadku wybory te nie będą nosiły znamion samodzielności.

h. Uczeń powinien poznać w praktyce wartość transferu dla efektywności uczenia się. Umiejętność bowiem przenoszenia wprawy i doświadczenia z jednego typu sytuacji na inne stanowi istotny warunek kształtowania samodzielności myślenia i działania. Praktykę należy czynić nie tylko źródłem doświadczeń, ale i pomysłów, a także motorem formułowania wątpliwości metodycznych. Trzeba też — jak piszą autorzy Raportu Klubu Rzymskiego — wprowadzać ucznia nie tylko w życie „poglądowe", ale także w życie „żywe" [23].

i. Nauczyciel powinien dążyć do tego, aby z „wykładowcy" i „demonstratora" przeistaczać się w doradcę i animatora [24]. Należy kształtować podatność ucznia na zmiany, wzbogacać o walory usamodzielniające naucza-

[22] Op. cit., j. w., s. 100.
[23] Op. cit., j. w., s. 52—62 i n.
[24] Zob. na ten temat w: Oświata i wychowanie w toku... op. cit., s. 258—261

nie przedmiotów „treściowych" (np. historia, geografia) i eksponować oraz wykorzystywać w tym zakresie wartości przedmiotów „sprawnościowych" jak język ojczysty i matematyka (Husen, op. cit.).

j. Dla kształtowania samodzielności należy wykorzystywać w większym niż dotychczas zakresie zajęcia politechniczne oraz różne formy działalności społeczno-gospodarczej uczniów. Wydaje się również, że nie doceniane w praktyce są walory usamodzielniające przedmiotów artystycznych. Zupełnie zapomina się także o kapitalnym znaczeniu pracy domowej uczniów.

Skuteczność wychowania do samodzielności zależy, jak już wspominaliśmy, od całego splotu wzajemnie warunkujących się czynników, których ogólną znajomość powinien posiadać każdy wychowawca.

6. ZAGADNIENIE UWARUNKOWAŃ WYCHOWANIA DO SAMODZIELNOŚCI

Dla kształtowania samodzielności, tak jak i dla innych dyspozycji ucznia, mają niewątpliwe znaczenie następujące grupy czynników: a) wychowanie w rodzinie i środowisku, b) w szkole oraz c) określone cechy osobowe ucznia (w tym pewne predyspozycje wynikające z jego wieku rozwojowego).

W wychowaniu rodzinnym należy wziąć pod uwagę m. in. takie ważne czynniki, jak organizacja i formy spędzania przez dziecko czasu wolnego zakres swobody w kontaktach z rówieśnikami, zakres obowiązków domowych, a także charakter pomocy udzielanej mu przy odrabianiu lekcji. Istotne są też tradycje wychowawcze w rodzinie, jak również osobisty przykład rodziców jako ludzi samodzielnych. Ważnymi czynnikami są niewątpliwie zarówno kultura pedagogiczna opiekunów dziecka, jak i ich stosunek do poczynań usamodzielniających szkoły.

W wychowaniu szkolnym olbrzymią rolę odgrywa oczywiście sama osoba nauczyciela: podejście do problemu samodzielności, przyjęte style kierowania, umiejętności metodyczne i ogólnopedagogiczne, a także stopień własnej samodzielności w pracy z młodzieżą.

Ale efektywność wychowania do samodzielności nie zależy tylko od warunków, jakie współtworzy uczniom dla jej przejawiania nauczyciel, lecz także od tego, jakimi warunkami sam dysponuje i na ile jest w stanie na nie wpływać. Są to warunki tkwiące w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły: tradycje pracy wychowawczej, wyposażenie gabinetów, stan boisk, zakres działań pozalekcyjnych, środowiskowych kontaktów, zaplecze kulturowe szkoły itp. System ów to ludzie (nauczyciele i uczniowie), współczynniki (metody, zasady, środki, treści, organizacja i baza kształcenia i wychowania w danej szkole) oraz procesy, w wyniku których staje się możliwe kształtowanie samodzielności ucznia. Jeżeli któryś z elementów owego systemu źle funkcjonuje, rzutuje to na ele-

menty pozostałe. W tej sytuacji tylko integralne, wszechstronne wychowanie do samodzielności może być wychowaniem skutecznym.

Z obiema omówionymi grupami uwarunkowań wiąże się ściśle trzecia — uwarunkowania osobowe, tkwiące w samym uczniu. Jak już wspomniano, pewne predyspozycje do działań samodzielnych wynikają z uwarunkowań (czy też ograniczeń) charakterystycznych dla danego wieku rozwojowego. Inne natomiast mogą być wynikiem określonych błędów wychowawczych rodziny czy szkoły lub środowiska. Można tu wymienić takie na przykład postawy — wymagające oczywiście terapii pedagogicznej — jak postawa bierno-odbiorcza, reaktywna czy reproduktywna lub też ogólnie pojmowane nieprzystosowanie społeczne jednostki.

Uczniowie o postawie bierno-odbiorczej zajmują wobec otoczenia stanowisko wyczekujące. Czekają, aby im dano, by za nich zrobiono, poinformowano ich itp. Uważają, że za to, co się dzieje wokół nich, jest zawsze odpowiedzialny ktoś inny. Z kolei w postawie reaktywnej mamy do czynienia z jednostką, która wprawdzie może nawet dobrze funkcjonować w układzie sprawnie zorganizowanym, lecz nie jest zdolna do większej samodzielności poza nim. Wymaga kierowania i lubi działać pod warunkiem, że te działania organizuje ktoś inny. Postawę reproduktywną charakteryzuje tendencja jednostki do powtarzania (powielania) pewnych schematów działania, poglądów, strategii itp. Jest to postawa dość niebezpieczna. Schematy bowiem, ułatwiając zachowania powtarzalne, utrudniają jednocześnie kształtowanie nowych form zachowania dostosowanych do zmiennych elementów rzeczywistości [25].

Znajomość przyczyn, które mogą wpływać na efekty wychowania do samodzielności, powinna być nieodłącznym składnikiem wiedzy rzeczowej i metodycznej nauczyciela.

7. O KONIECZNOŚCI BADAŃ NAD PROBLEMEM

Podjęcie badań w omawianym zakresie uzasadnia zarówno waga naukowa problemu oraz praktyczno-pedagogiczna, jak też jego znaczenie ogólnospołeczne wykraczające poza wąsko pojęte interesy szkoły. Wydaje się, iż przedmiotem zainteresowań badawczych należy uczynić m. in. następujące problemy i grupy zagadnień:

a) ogólny „poziom" samodzielności młodzieży szkół podstawowych, średnich, a także wyższych;

b) zagadnienie uwarunkowań kształtowania się postawy samodzielności w związku z różnymi płaszczyznami i dziedzinami działania wychowanków;

c) wypracowanie empirycznego modelu zadań nauczycielskich w za-

[25] Por. Tomaszewski, Z pogranicza... op. cit., s. 190—200.

kresie edukacji usamodzielniającej (problem ten jest m. in. podnoszony w badaniach aktualnie kierowanych przez Stefana Słomkiewicza z UW)[26];

d) podjęcie badań nad upowszechnianiem metody gier dydaktycznych w związku z jej wpływem na kształtowanie się samodzielności ucznia;

e) analiza relacji pomiędzy samodzielnością postulowaną w celach edukacji szkolnej a deklarowaną przez uczniów (np. w ankietach) oraz rzeczywiście przejawianą przez nich w praktyce (np. obserwacja);

f) wypracowanie metody reprezentacyjnej dla badań nad wychowaniem do samodzielności i przez samodzielność.

Badania naukowe stanowią jeden z warunków nadania wychowaniu usamodzielniającemu takiej rangi w procesie edukacji, na jaką zasługuje.

[26] Zobacz na ten temat w: S. Słomkiewicz, Badania zadań i czynności zawodowych nauczycieli jako podstawa dla modernizacji ich kształcenia i doskonalenia. „Ruch Pedagogiczny", 1981, nr 4.

FELIKS MOSKAL
WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
KIELCE

ROLA OPIEKUNA ROKU W SYSTEMIE WYCHOWAWCZYM UCZELNI KSZTAŁCĄCEJ NAUCZYCIELI[1]

W referacie tym usiłuję dokonać próby skonstruowania modelu pracy opiekuna roku w systemie działalności opiekuńczo-wychowawczej uczelni wyższej, w szczególności uczelni kształcącej przyszłych nauczycieli i wychowawców. W rozważaniach na powyższy temat chciałbym przede wszystkim w sposób możliwie syntetyczny 1) przedstawić kilka uwag uzasadniających potrzebę intensyfikacji pracy opiekuńczo-wychowawczej w uczelni wyższej, 2) zarysować główne treści pracy opiekuna roku, 3) zaprezentować propozycje dotyczące form i organizacji jego pracy, 4) omówić główne warunki skuteczności oddziaływania opiekuńczo-wychowawczego oraz 5) zgłosić postulaty, które mogłyby w przyszłości uczynić pracę opiekunów efektywniejszą i zaproponować problemy do dalszej dyskusji.

POTRZEBA INTENSYFIKACJI PRACY OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ W SZKOLE WYŻSZEJ

Potrzeba intensyfikacji pracy wychowawczej i opiekuńczej w uczelni wyższej wynika co najmniej z kilku ważnych przesłanek. Jedną z tych przesłanek, niezmiennie ważną, choć ogólną, jest konieczność przygotowania młodzieży akademickiej do prawidłowego pełnienia różnorodnych ról w przyszłym życiu społecznym, do aktywnego i twórczego uczestnictwa w tym życiu. Aby przygotować młodzież akademicką do takich zadań, nie wystarczy wyposażenie jej jedynie w określony zasób wiedzy i umiejętności, ale konieczne staje się wcześniejsze stwarzanie wielu takich sytuacji, w których student nabywa niezbędne nawyki i potrzeby społecznego działania. Uczelnia wyższa z całą swą specyfiką jest środowiskiem, w którym istnieją potencjalne możliwości kształtowania odpowiednich postaw, nawyków i myślenia młodzieży kategoriami społecznymi. Funkcje wychowawcze uczelni nie mogą jednak realizować się spontanicznie, bez świadomego uczestnictwa kadry naukowej w życiu studentów, bez świadomej akceptacji poczynań młodzieży przez pracowników starszych wiekiem i bogatszych w doświadczenia życiowe. Bierności wychowawczej niektórych pracowników wyższych uczelni nie może też usprawiedliwić głoszona tu i ówdzie teza o samodzielności, dorosłości i samorządnym działaniu młodzieży w sprawach wychowawczych. Młodzież w wieku studenckim — mimo jawnego manifestowania swej dorosłości — wymaga różnorodnej pomocy, opieki i moralnego wsparcia.

[1] Referat wygłoszony podczas konferencji naukowej na temat „Model pracy dydaktyczno-wychowawczej uczelni wyższej" w Instytucie Pedagogiki WSP w Kielcach w dniu 23 X 1982 roku.

Szczególnie dotyczy to młodzieży studiującej poza domem rodzinnym, u której częściej obserwujemy z jednej strony objawy zagubienia się i nieporadności w różnych sytuacjach życia, a z drugiej — demonstrowanie własnej niezależności, nonszalancji, pseudonowoczesnego stylu i trybu życia. Ta wzmożona opieka wychowawcza szczególnie też powinna dotyczyć studentów pierwszych lat studiów, u których z trudnością przebiega proces adaptacji do nowych warunków życia.

Konieczność coraz wyraźniejszego rozwijania działalności wychowawczej i opiekuńczej w szkole wyższej wynika jednak w chwili obecnej przede wszystkim z ogólnej sytuacji społeczno-politycznej, w jakiej znalazł się nasz kraj, i sytuacji panującej w środowisku młodzieży akademickiej. Znaczną część tej młodzieży charakteryzują dziś postawy pasywne, niechętne do podejmowania działań, angażowania się. U wielu studentów dostrzec można apatię, niezadowolenie, marazm, zamykanie się w sobie, w kręgu własnych spraw, doświadczeń ubiegłego roku i wreszcie to, co się ostatnimi czasy zwykło określać „emigracją wewnętrzną". Nadwerwane też zostały więzi wzajemnego zaufania między młodzieżą akademicką a kadrą nauczającą. Wydaje się więc, że w tej sytuacji nie można młodzieży akademickiej pozostawić bez rozumnego kierownictwa i opieki. Tę zaś opiekę i kierownictwo muszą zapewnić młodzieży wszyscy pracownicy uczelni — począwszy od asystentów, a skończywszy na kadrze samodzielnych pracowników naukowych. Takie stanowisko zajął w kilku opublikowanych ostatnio wystąpieniach minister Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, prof. Benon Miśkiewicz. Na naradzie rektorów szkół wyższych stwierdził on między innymi: „Za niezbędne uznać trzeba, aby wszyscy profesorowie, docenci, adiunkci, młodzi pracownicy nauki i wszyscy inni aktywnie zaangażowali się w swoje obowiązki wychowawcze, a tym samym nie stali na uboczu dziejących się wydarzeń. Mają oni dzisiaj do wypełnienia swoje szczególne powinności wobec powierzonej im młodzieży"[2]. Zaś w wywiadzie opublikowanym w „Głosie Nauczycielskim" z dnia 17 X 1982 roku stwierdził on, że „w chwili obecnej dominuje zdecydowanie problem przywrócenia szkole wyższej jej funkcji wychowawczych, a także konieczność jak najbardziej pełnego zaangażowania w ten proces nauczycieli akademickich"[3].

Wydaje się więc, że współczesny pracownik uczelni wyższej musi być świadomy tych obowiązków i zadań, tkwić w nurcie życia młodzieży studenckiej i przezwyciężać w sobie te skłonności, które dyktują mu jedynie potrzebę oddawania się naukowej kontemplacji.

Wiele ważnych zadań z zakresu opieki i wychowania w szkole wyż-

[2] B. Miśkiewicz, Aktualne problemy pracy szkół wyższych. „Życie Szkoły Wyższej" 1982, nr 3—4, s. 5.

[3] Z wiarą w rozsądek patrzę na życie. Rozmowa z prof. drem hab. B. Miśkiewiczem, Ministrem Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. „Głos Nauczycielski" nr 36 z dnia 17 X 1982 roku.

szej mogliby podjąć i realizować opiekunowie lat i grup studenckich, gdyby nie to, że nominalne istnienie instytucji opiekuna nie zawsze idzie w parze z jej rzeczywistą działalnością, że działalność ta jest często przypadkowa, gdy zachodzi potrzeba interwencji w sprawach łamania przez studentów norm regulaminu uczelni, w sprawach losowych, natury organizacyjnej itp. Taki jednak stan pozornego funkcjonowania instytucji opiekuna wynika najczęściej nie ze złej woli reprezentujących ją pracowników, lecz przede wszystkim z braku pełnej jasności co do zakresu, treści i form działania w obrębie tej funkcji. Potwierdza taką hipotezę i ten fakt, że większość osób pełniących funkcje opiekunów lat to młodzi pracownicy naukowo-dydaktyczni, którzy wiedzę o istocie opiekuństwa wynieśli najczęściej ze złych wzorów obserwowanych przez nich w trakcie studiów własnych. Fakt ten jest jeszcze jednym argumentem przemawiającym za koniecznością podejmowania problematyki dotyczącej roli i zadań opiekunów lat i innych grup studenckich, by w konsekwencji działalność tę odfikcyjnić, nadać jej głębszy sens i znaczenie. Szczególnie jest to niezbędne w stosunku do uczelni kształcących przyszłych nauczycieli i wychowawców, dla których działalność opiekuna w szkole wyższej jest prototypem ich późniejszych postaw w stosunku do dzieci i młodzieży.

TREŚĆ PRACY WYCHOWAWCZEJ OPIEKUNA

Przystępując do planowania głównych treści pracy wychowawczej opiekuna roku, należałoby przede wszystkim przyjąć zasadę, która powinna być uznana za dyrektywę podstawową. Zasadę tę można sformułować w sposób następujący: praca opiekuna nie może ograniczać się jedynie do spraw natury organizacyjnej, porządkowej i administracyjnej, powinna natomiast dotyczyć i stawiać sobie za cel kształtowanie różnych stron osobowości studentów oraz możliwie wszechstronne zaspokajanie ich potrzeb uznanych za ważne dla osobistego rozwoju.

Treść pracy opiekuna, przy pewnym uproszczeniu, można podzielić na 3 grupy spraw, z których pierwsza powinna dotyczyć kształtowania społeczno-moralnych postaw studentów, druga — pomocy młodzieży studiującej w procesie studiowania i trzecia — troski o zdrowie, warunki bytowe studentów i prawidłową organizację czasu wolnego.

Do pierwszej grupy spraw, ujmowanych w kategorii zadań, należałoby przede wszystkim zaliczyć takie, jak: przywracanie młodzieży akademickiej wiary w wartości, które uległy swoistej korozji, wiary w ideały, które zostały zachwiane; leczenie młodzieży z rozgoryczeń i stwarzanie jaśniejszych perspektyw; udzielanie pomocy w przywracaniu wiary w odnowę życia politycznego i społecznego w naszym kraju, pomocy w przełamywaniu ucieczki „w siebie", tworzenie platformy wy-

miany poglądów prowadzącej do głębszego i pełniejszego rozumienia wielu złożonych problemów życia społecznego w kraju i najbliższym środowisku; kształtowanie celów życiowych studentów związanych z ich przyszłym zawodem i etyki zawodowej; kształtowanie takich cech charakteru studentów, jak pracowitość, wytrwałość, szacunek dla ludzkiego wysiłku i ludzkiej pracy; budzenie szacunku dla nauki połączonego z szacunkiem dla studentów rzetelnych, pracowitych i pilnych; rozwijanie zainteresowań i zamiłowań naukowych oraz ambicji intelektualnych; budzenie u młodzieży refleksyjnego i odpowiedzialnego stosunku do życia społecznego i kształtowanie gotowości do ich rozwiązywania zgodnie z socjalistycznymi zasadami tego współżycia; wyrabianie nawyków kulturalnych, umiejętności współżycia w zespole i budzenie procesów samowychowawczych.

Do drugiej grupy zadań, dotyczących pomocy studentom w procesie studiowania, należałoby zaliczyć treść tych wszystkich poczynań, które mogą ułatwić studentom drogę samodzielnego zdobywania wiedzy, prawidłowy rozwój intelektualny, zabezpieczają powodzenie w studiach i prawidłową karierę studenta. Nie wdając się w dokonywanie szczegółowego indeksu tych spraw, wymienię tylko dla przykładu takie spośród nich, jak: zaznajamianie studentów z planami, programami i organizacją studiów na danym roku, ze sposobami samodzielnego i najbardziej efektywnego studiowania, z regulaminem studiów (szczególnie na I roku); służenie szeroko pojętą informacją naukową oraz uruchamianie bodźców nagradzających pozytywny stosunek do nauki, a także podtrzymywanie decyzji kontynuowania studiów w przypadkach załamań i napotykanych trudności itp.

Trzecia grupa zadań dotyczy troski o zdrowie, warunki bytowe studentów i organizację czasu wolnego. W zakres tej grupy spraw wchodzą między innymi takie, jak: możliwie wyczerpująca informacja o nowym systemie stypendialnym; warunki mieszkaniowe studentów mieszkających w domach akademickich, w prywatnych stancjach; warunki studiowania ze względu na stan cywilny i rodzinny studentów (studentki-matki); warunki dojeżdżania do uczelni, stan zdrowia studentów itp. Są to wszystko kwestie, bez znajomości których opiekun nie może prawidłowo wypełniać swej funkcji, a więc zgodnie z potrzebami udzielać pomocy, porady i sprawiedliwie oceniać studentów.

NIEKTÓRE FORMY PRACY OPIEKUNA

Dla pomyślnego realizowania wyżej wymienionych treści opiekun dysponuje stosunkowo szerokim wachlarzem form swej działalności. Przede wszystkim ma on możliwość prowadzenia indywidualnych rozmów i planowych konsultacji, odwiedzania domów akademickich, prywatnych stancji. Opiekun może uczestniczyć w różnych formach nagradzania pod-

opiecznych, udzielania pomocy stypendialnej, zasiłków i innych środków zabezpieczających warunki materialne. Opiekun ma możliwość uczestniczenia w ważniejszych formach spędzania wolnego czasu przez studentów (zebrania klubowe, imprezy artystyczne, sportowe, turystyczne, wycieczki naukowe itp.), analizowania i omawiania organizacji i sprawności studiów, badania prawidłowości obowiązujących studentów obciążeń i rygorów, rozkładów zajęć, egzaminów, budżetu czasu itp. Może on także realizować wnioski z poznawanej sytuacji studentów w formie uzasadnionych interwencji w dziekanacie, w rozmowach z poszczególnymi osobami prowadzącymi zajęcia dydaktyczne, przez rozmowy wyjaśniające i instruktażowe ze studentami, stałą kontrolę pracy słabych studentów, a także przez współpracę z organizacją partyjną.

Opiekun może i powinien organizować specjalne zebrania ze swymi podopiecznymi poświęcone omawianiu i dyskutowaniu spraw najbardziej ważnych, aktualnych i pilnych. Nic także nie zastąpi spontanicznego kontaktu studentów z opiekunem, który to rodzaj kontaktu studenci tak bardzo sobie cenią — szczególnie studenci pierwszych lat studiów, którzy nawykli do bardziej żywych i bezpośrednich stosunków ze swymi nauczycielami w szkole średniej. Chodzi więc o nawiązywanie w miarę możliwości kontaktów nieformalnych, z których wynika często większy pożytek dla dobra podopiecznego aniżeli kilku razem wziętych kontaktów sformalizowanych.

WARUNKI EFEKTYWNEJ PRACY OPIEKUNA

Jest rzeczą bezsporną, że efektywność pracy opiekuna jest uzależniona od określonych jego postaw, dyspozycji i nastawień, które mogą tej pracy sprzyjać lub ją utrudniać i hamować. Spróbuję wymienić głównie te, które działalność opiekuna wspierają i wspomagają.

Otóż jedną z pierwszych pozytywnych właściwości opiekuna jest nastawienie na poznawanie rzeczywistości wychowawczej i wczuwanie się w nią. Można tu porównać osobę opiekuna do urządzenia zwanego termostatem, które nie tylko bada temperaturę panującą na zewnątrz, ale także w zależności od niej reguluje ją w stałej przestrzeni zamkniętej. Inaczej można powiedzieć, że termostat dostraja mikroklimat w zależności od jakości bodźców odbieranych z zewnątrz. Podobną właściwość powinien posiadać opiekun, który nastawia się na odbieranie sygnałów z zewnątrz, odbiera je i prawidłowo pod względem wychowawczym na nie reaguje, tzn. tworzy należyty klimat wokół spraw, zjawisk i sytuacji, w które uwikłani są studenci.

Reagowaniu temu powinno zawsze sprzyjać poszanowanie godności studenta oraz ludzkie, życzliwe i taktowne traktowanie go, pozbawione zbędnego zastraszania, wprowadzania w stan przygnębienia, rozdrażnienia, przerażenia, paniki oraz zbędnych stressów i napięć.

Prawidłowe reagowanie opiekuna powinno w praktyce oznaczać także nastawienie na niesienie pomocy studentom w momentach załamania i kryzysów, pokazywania jaśniejszych perspektyw życiowych, wnikliwość w ocenie postaw i osiągnięć młodzieży oraz ostrożność w ferowaniu (szczególnie publicznie) ujemnych ocen tej młodzieży.

Do tego wszystkiego należałoby dodać konieczność unikania podejrzliwości i stałych obaw o spadek własnego autorytetu, dopatrywania się anarchizmu i niesubordynacji studentów, i braku z ich strony poszanowania powagi opiekuna. Młodzież ceni najbardziej to, co jest wielkie, ale zarazem naturalne, prawdziwe, szczere i niewymuszone. Naturalność i wielkość idą w parze najczęściej wówczas, jeśli pracownikowi towarzyszy pogodne usposobienie, optymizm, oznaczający przede wszystkim wiarę w skuteczność wychowania.

Z czynników ułatwiających opiekunowi osiąganie wysokich wyników swej pracy wymienić również należy potrzebę stosowania odpowiedniego stylu kierowania grupą. Psycholodzy i pedagodzy dowiedli, że nie jest odpowiedni styl kierowania autokratyczny, wyrażający się narzucaniem własnej woli, przekonań, brakiem tolerancji, obrażaniem się za krytykę, utrzymywaniem zbytniego dystansu do podwładnych, stosowaniem surowych kar i sankcji itp. Nie jest też właściwy styl liberalny, który charakteryzuje się zbytnią pobłażliwością kierującego, pozostawianiem podwładnym zupełnej swobody w działaniu oraz zupełnym brakiem kontroli i ingerencji. Najwłaściwszy natomiast jest demokratyczny styl kierowania, który w postawie i zachowaniu kierownika oznacza zasięganie rady u kierowanych, stosowanie w stosunku do nich nagród i wyróżnień, informowanie ich o zmianach w powziętych wcześniej decyzjach, rozwijanie u nich samodzielności i wśród nich — samorządnej działalności. Ten styl kierowania oparty jest na rozumieniu potrzeb kierowanych, na rozumnym i mądrym przewodnictwie.

UWAGI KOŃCOWE

Już z powyższego, w skrócie dokonanego przeglądu form pracy opiekuna i obowiązków na nim ciążących dostrzec można, że opiekuństwo w szkole wyższej to funkcja ważna i istotna w systemie pracy wychowawczej uczelni, ale równocześnie absorbująca i nie zawsze doceniana przez przełożonych. Stąd płynie pierwszy wniosek praktyczny, by tych, którzy ją dobrze wypełniają, dostrzegać i satysfakcjonować. Nie zawsze chodzi tu o satysfakcjonowanie w postaci materialnej, ale o wyrażenie w odpowiednim czasie podziękowania, uznania, pochwały itp. Bez bodźców tego typu nie można dobrze pracować, wszak potrzeba uznania to, jak twierdzą psycholodzy, jedna z ważniejszych potrzeb każdego normalnego człowieka.

Pozostałe wnioski, dotyczące modelu pracy opiekuna roku, można ująć w następujących punktach:

1. W miarę możliwości zachowywać ciągłość pracy opiekuna w toku całych studiów.

2. Wskazane byłoby rozpatrzenie propozycji wprowadzenia przynajmniej 1 godziny tygodniowo do dyspozycji opiekuna, by umożliwić mu częstszy kontakt z grupą podopieczną oraz włączenie tego czasu do obowiązującego pensum.

3. Przydzielać opiekuństwo głównie tym pracownikom, którzy posiadają umiejętność łatwego i skutecznego wychowawczo nawiązywania kontaktu z młodzieżą.

4. Należy ściślej niż dotychczas określić kompetencje opiekuna roku.

Zdaję sobie sprawę, że nie wszystkie wnioski i postulaty zawarte w tym referacie zostały dostatecznie rozwinięte i umotywowane. Uświadamiam sobie również, że instytucji opiekuna nie można traktować jako lekarstwa na wszelkie niedomogi systemu wychowawczego uczelni wyższej. Jestem jednak przekonany, że opiekun roku, który wykazuje żywe zainteresowanie życiem studenta, jest przez studentów akceptowany, udziela im rzeczywistej pomocy — może wiele zdziałać dla polepszenia wychowawczego funkcjonowania uczelni. Dowodzą tego także pozytywne przykłady z naszej uczelni.

Mam również nadzieję, że zaproponowane przeze mnie elementy modelu pracy opiekuna roku zostaną w dyskusji znacznie poszerzone i uzupełnione tym, co w chwili obecnej jest najbardziej pilne i co wynika ze specyfiki naszego kieleckiego środowiska akademickiego.

BIBLIOGRAFIA

1. J. LEGOWICZ: Problem wychowania ideowo-społecznego współczesnej młodzieży. Wybrane zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej. „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1970, nr 1.
2. B. MIŚKIEWICZ: Aktualne problemy pracy szkół wyższych. „Życie Szkoły Wyższej" 1982, nr 3—4.
3. K. MOROZ: Istota i zasady „opiekuństwa" w pracy wychowawczej szkoły wyższej. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Pedagogika I" 1971, z. 43.
4. Skrócić dystans. Problemy nie tylko opiekuna roku. „Głos Nauczycielski" nr 33 z dn. 26 IX 1982 r.
5. W. SIERAKOWSKI: Opiekunowie roku niepotrzebni? „Głos Nauczycielski" nr 25 z dn. 1 VIII 1982 r.
6. J. ZARZYCKA-SKRZYPEK: Praca opiekunów lat i grup studenckich w świetle badań. „Życie Szkoły Wyższej" 1970, nr 5.

WIESŁAW W. SZCZĘSNY
UNIWERSYTET WARSZAWSKI

PARADYGMAT SYSTEMOWY W NAUKACH PEDAGOGICZNYCH

1. WSTĘP

Pojęcie paradygmatu jako wzorca postępowania badawczego, obowiązującego na danym etapie rozwoju poznania naukowego, stanowi dogodne narzędzie myślowe do analizy zmian zachodzących w nauce.

Obecnie jesteśmy świadkami powstawania pod wpływem ruchu systemowego wzorca w nauce zwanego paradygmatem systemowym. W artykule tym podejmuje się próbę „naszkicowania" paradygmatu systemowego wraz ze wskazaniem możliwości jego zastosowania w naukach pedagogicznych. Należy przy tym zaznaczyć, że nie jest to próba odosobniona. W literaturze pedagogicznej coraz głośniej nawołuje się do przejścia od ujęć fragmentarycznych, cząstkowych procesu wychowawczego do ujęć integracyjnych, systemowych [1].

2. SYSTEMOWY WZORZEC W NAUCE

Poszukiwania pojęć i metod nadających się do ujmowania jedności zjawisk z jednoczesnym uwzględnianiem ich różnorodności i złożoności ma bogatą tradycję sięgającą czasów Arystotelesa. Decydującą jednak rolę w tworzeniu nowego paradygmatu myślenia w kategoriach zorganizowanych całości wzajemnie ze sobą powiązanych wypada pospołu przypisać teorii informacji, ogólnej teorii systemów i cybernetyce. Tytułem więc wstępnej propozycji przez paradygmat systemowy postuluje się tu rozumieć wzorzec postępowania badawczego będący wynikiem wspólnych osiągnięć teorii informacji (w rozumieniu szerokim) ogólnej teorii systemów i cybernetyki.

Wymienione dyscypliny, jako ściśle ze sobą powiązane, wspólny wnoszą wkład w tworzenie się nowego wzorca myślenia naukowego. Z tego też względu naturalną rzeczą będzie omówienie wkładu każdej z nich w budowę paradygmatu systemowego. Zaczniemy od teorii informacji, w ramach której pojęcie informacji z kategorii o charakterze antropologicznym stało się kategorią ogólnonaukową, stosowaną do każdego obiektu, a nie tylko do świadomej siebie mowy [2]. Informacja jako kategoria ogólnonaukowa może być określona jako czynnik strukturalny (organizacyjny) każdego procesu, a więc i procesu poznania.

Cybernetyka, najogólniej mówiąc, jako nauka o sterowaniu wskazała

[1] Por. A. Lewin, System wychowania a ogólna teoria systemów, (art. w:) „Kwartalnik Pedagogiczny" 3. (101) 1981, 11—21.

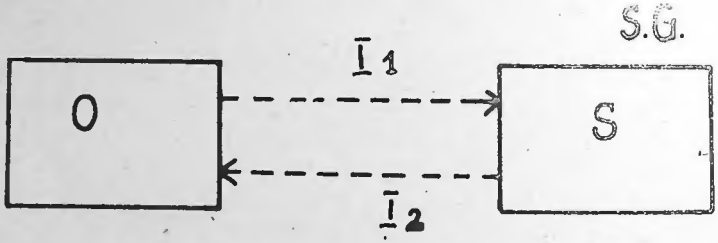
[2] Szerzej te zagadnienia porusza praca: M. Lubański, Filozoficzne zagadnienia teorii informacji, Warszawa 1975.

że nie ma sterowania bez informacji, pozwoliła na rozpatrywanie poznania jako procesu sterowniczego otwierając tym samym możliwość stosowania do niego pojęć i metod cybernetyki [3]. Ponadto uświadomiła nam, że informacja jest trzecim niesprowadzalnym do masy i energii strukturalnym elementem rzeczywistości.

Wspomniany zaś związek między sterowaniem a informacją stanowi jeden z przykładów ścisłych, wzajemnych powiązań między teorią informacji a cybernetyką, o których mówiliśmy nieco wcześniej. Myślenie o procesie poznania w kategoriach informacyjno-cybernetycznych stanowi istotny, epistemologiczny element paradygmatu systemowego.

Z kolei, ogólna teoria systemów (a ściślej filozofia systemowa) proponując ujmowanie całej rzeczywistości jako wielkiego systemu złożonego z wielu podsystemów, wzajemnie na siebie oddziałujących, umożliwiła rozpatrywanie poznania jako dynamicznego systemu złożonego z podsystemów, między którymi występują oddziaływania informacyjne.

Korzystając z metody graficznej — za L. A. Rastriginem — system gnozeologiczny (S. G.) przedstawimy w formie prostego schematu:



Należy podkreślić, co zresztą wynika z powyższego schematu, że proces poznania (S. G.) w ramach paradygmatu systemowego nie rozdziela systemu poznawanego (O) od systemu poznającego (S) ani też ich ze sobą nie utożsamia, lecz wiążąc je przy pomocy oddziaływań informacyjnych (I_1, I_2) tworzy z nich jeden, całościowy system gnozeologiczny (S. G.).

O pewnych konsekwencjach płynących z takiego ujęcia odnośnie przedmiotu nauk pedagogicznych będzie mowa w dalszej części artykułu, po omówieniu procesu badawczego [4].

W ramach paradygmatu systemowego proces badawczy proponuje się traktować jako formę procesu poznania. Systemowy wzorzec, co należy podkreślić, wykorzystując związek między pojęciami: informacja, sterowanie, system — naukę określa jako względnie stabilny, samoorganizujący się system, którego rozwój jest sterowany strumieniami informacji. W systemie tym wyodrębnia się szereg subsystemów, a jednym z nich jest proces badawczy, który określa się jako zorganizowaną jedność

[3] Por. L. A. Rastrigin, Kibernetika i poznanie, Riga 1978, 49—57.
[4] Por. L. A. Rastrigin, Op. cit., 51.

strukturalną i funkcjonalną, między elementami której mają miejsca różnorodne powiązania i sprzężenia [5]. Tak rozumiany proces badawczy składa się z następujących elementów zasadniczych: sytuacja poznawcza, obiekt badania, przedmiot badania, dziedzina empiryczna [6].

Przez sytuację poznawczą rozumie się ogólną charakterystykę działań poznawczych jak i ich uwarunkowań.

Obiektem badania staje się rzeczywistość lub jej część celowo wyodrębniona w ustalonych granicach.

Rozważając obiekt dokonuje się jego określenia, podania treści, struktury, wielorakich relacji wewnętrznych i zewnętrznych oraz włączenia go w ramy określonej nauki.

Obiekt badania, zadania poznawcze, zespół środków i kolejność ich zastosowania stanowi przedmiot badań. Proces badawczy, co należy mocno zaakcentować, istnieje właściwie o tyle, o ile możliwe jest skonstruowanie przedmiotu badań w podanym wyżej znaczeniu.

W ramach paradygmatu systemowego, co należy jeszcze raz podkreślić, wyróżnione elementy są ze sobą powiązane zarówno sprzężeniami „zewnętrznymi", jak i „wewnętrznymi" oraz stanowią całościowy dynamiczny system.

Systemowy wzorzec uwidacznia, że pomiędzy przedmiotem badań (w sensie wyżej sprecyzowanym) a metodą zachodzą liczne sprzężenia zwrotne. Znaczy to, że przedmiot badania wyznacza niejako sposób dochodzenia do poznania rzeczywistości, a metoda, przynajmniej do pewnego stopnia, uczestniczy w konstruowaniu przedmiotu. W takim też sensie mówi się, że metoda stanowi integralną część procesu badawczego. Metoda systemowa, która mówiąc najogólniej polega na stosowaniu systemowej aparatury pojęciowej, wzbogaciła obraz relacji między teorią a empirią. Mówiąc w największym skrócie w programie metodologii systemowej komplementarnie obok dążenia do zgodności teorii z empirią umieszcza się postulat dążenia do zgodności empirii z teorią. Innymi słowy, w metodologii systemowej obok sposobu polegającego na weryfikacji teorii empirią uwzględnia się możliwość empirii teorią [7].

Istnieje stanowisko, że w miarę rozwoju paradygmatu systemowego klasyczne metody badań, które stosujemy obecnie z braku innych, stopniowo będą zastępowane metodami nowymi, które będą działać tym efektywniej, im bardziej złożony będzie przedmiot badania [8].

Oprócz wymienionych sprzężeń „zewnętrznych" zachodzą w procesie badawczym liczne sprzężenia „wewnętrzne" między wyróżnionymi elementami. Sprzężenia te powodują, że proces badawczy nie stanowi na-

[5] M. Lubański, Sz. W. Śląga, Proces badawczy w aspekcie systemowym, (art. w:) „Studia Philosophiae Christianae", 16 (1980), 147.
[6] E. G. Judin, Sistiemnyj podchod i princip diejatielnosti, Moskwa 1978, 50—61.
[7] Por. M. Mazur, Cybernetyka a charakter, Warszawa 1976, 40—41.
[8] Por. J. Markow, Specyficzne cechy matematycznego modelowania wyższych form ruchu, (w:) Przestrzeń, czas, ruch. Warszawa 1976, 627—649.

stępujących po sobie zamkniętych cykli, lecz jest spiralnym wznoszeniem się na coraz wyższe poziomy przy jednoczesnym zachowaniu jego podstawowych etapów [9]. I na tym polega istota postępu badawczego w ujęciu systemowym.

Tak w największym skrócie przedstawiałby się zarys paradygmatu systemowego.

Teraz, zanim przedstawimy w formie propozycji możliwość jego zastosowania w naukach pedagogicznych, podamy ich zwięzłą charakterystykę z systemowego punktu widzenia.

3. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PROCESU BADAWCZEGO W NAUKACH PEDAGOGICZNYCH

W naukach pedagogicznych proces badawczy jawi się jako skomplikowany zespół rozmaitych zabiegów i pełna ich charakterystyka daleko by wykraczała poza ramy artykułu. Zresztą dla realizacji naszych celów wystarczy tu uwypuklenie tylko pewnych abstrakcyjnych, ogólnych rysów rozważanego procesu. Analiza różnych schematów procesu badawczego występujących w metodologii uwidacznia, że w praktyce naukowej poszczególne elementy rozmaicie bywają zorganizowane w zależności od przyjmowanych założeń ogólnometodologicznych [10].

Poszczególne zaś elementy tworzące go różnym ulegają przemieszczeniom, pewne etapy są skracane, inne zaś rozbudowywane [11]. Rozpatrując jednak rozmaite obstrakcyjne schematy badań pedagogicznych można wyodrębnić z nich pewne elementy inwariantne, które stanowią niejako istotę procesu badawczego: określenie przedmiotu — sformułowanie hipotez — weryfikacja [12].

Realizacja powyższego układu w konkretnym procesie badawczym odbywa się w oparciu o różne postawy filozoficzne, z czego zwykle sam badacz nie zdaje sobie sprawy koncentrując swą uwagę przede wszystkim na doborze odpowiednich środków dla uzyskania w sposób efektywny informacji o badanym przez siebie obiekcie [13]. Taki stan rzeczy nader często prowadzi do sięgania po zrutynizowane sposoby rozwiązywania stawianych problemów, bez podejmowania prób poszukiwania innych,

[9] M. Lubański, Sz. W. Ślaga, Proces badawczy w aspekcie systemowym, (art. w:) „Studia Philosophiae Christianae" 16 (1980) 149.

[10] Por. T. Pilch, Organizacja procesu badawczego w pedagogicznych badaniach środowiskowych, w: Metodologia pedagogiki społecznej. Praca zbiorowa. Wrocław 1974, 99

[11] Z. Zaborowski, Wstęp do metodologii badań pedagogicznych. Wrocław 1973, 135—156.

[12] Por. H. Muszyński, Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971 T. Pilch, Zasady badań pedagogicznych, Wrocław 1977, 62—104; Z. Zaborowski, Op. cit., 135—

[12] Por. H. Muszyński, Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1971; T. Pilch, —136.

[13] Por. R. Wroczyński, O niektórych właściwościach badań pedagogicznych, w: Metodologia pedagogiki społecznej. Op. cit., 11—29.

bardziej adekwatnych metod poznawania badanej rzeczywistości. Dobrym przykładem ilustrującym powyższe stwierdzenie jest ciągle dyskutowany problem wielości zmiennych oraz roli pomiaru w naukach pedagogicznych.

Nadmieńmy, że w metodologii klasycznej problem wielości zmiennych oraz pomiaru zalicza się do elementów fundamentalnych procesu badawczego i jednocześnie podkreśla się, że są to najsłabsze ogniwa tego procesu w badaniach pedagogicznych. Pojęcie zmiennej zostało wprowadzone do nauk pedagogicznych jako sposób przejścia od pojęć teoretycznych do hipotez, które są próbą sformułowania przypuszczalnego związku między zmiennymi [14]. Sposób ten dobrze spełniający swą rolę, jednego z etapów procesu badania układów względnie prostych z chwilą zastosowania go do układów o dużym stopniu złożoności (a z takimi mamy z reguły do czynienia w naukach pedagogicznych) stał się „przekleństwem" nadmiaru zmiennych, który sprawia, że wielu problemów nie można rozwiązać nawet przy zastosowaniu szybkich maszyn liczących [15].

Ponadto w oparciu o pojęcie zmiennej nie sposób odróżnić, które z mnóstwa danych empirycznych należy uznać za zmienne niezależne (mające wpływ główny), a które za zmienne pośredniczące (mające wpływ modyfikujący).

Odwoływanie się do metod statystycznych, ze względu, iż są stosowane do zbioru danych, o których nie wiadomo, czy jest kompletny, może jedynie prowadzić do stwierdzenia: „Ponieważ we wszystkich przebadanych przypadkach stwierdzono, że..."

Twierdzenie takie (i jemu podobne) nie daje teoretycznych podstaw do rozstrzygnięcia, czy związek postulowany przez hipotezę jest istotny czy przygodny (statystyczna istotność nic tu nie rozwiązuje), gdyż opiera się na skojarzeniach między faktami, a nie na transformacjach jednych faktów w drugie [16].

Zważywszy zaś, że żadna teoria (we właściwym tego słowa znaczeniu) nie może zawierać ogniw dowodowych zaczerpniętych z empirii, jasne się staje, dlaczego pedagogika do dnia dzisiejszego nie posiada teorii wychowania w sensie wyżej sprecyzowanym, lecz składa się z szeregu „teorii próbnych" — hipotez.

Nadmieńmy tu, że paradygmat systemowy postuluje uzupełnienie metodologii klasycznej metodami systemowymi, które dobrze nadają się do badania obiektów złożonych i rozpatrywanych w kategoriach systemów wielkich o jasno określonych oddziaływaniach informacyjnych i ich transformacjach.

Podkreślmy mocno, że stosowanie metod systemowych ściśle się wiąże z traktowaniem rzeczywistości, analogicznie jak to ma miejsce odnośnie

[14] Z. Zaborowski, Wstęp do metodologii... Op. cit., 145.
[15] J. Markow, Specyficzne cechy... Op. cit., 642.
[16] Por. M. Mazur, Cybernetyka i charakter, Warszawa 1976, 31—43.

„natury" informacji, w sposób dyskretny. Fakt ten ma doniosłe znaczenie odnośnie pomiaru, który w naukach pedagogicznych jest odpowiedzią na postulat uściślenia badań[17]. Wedle bowiem niemal powszechnego mniemania, pomiary i oceny ilościowe umożliwiają wyciąganie ścisłych i trafnych wniosków z przeprowadzonych badań[18]. Jest tak rzeczywiście, gdy mamy do czynienia z obiektami „zanurzonymi" w środowisku klasycznym; a więc takim, które jako źródło dynamicznych oddziaływań nie gra zasadniczej roli, gdyż zawsze istnieje możliwość rozpatrywania obiektu i środowiska jako układu izolowanego, jeśli tylko dobierze się stosowne warunki graniczne[19].

W przypadku jednak, gdy mamy do czynienia z obiektami względnie izolowanymi (otwartymi), dla których więź ze środowiskiem ma charakter istotny, wszelkie metody pomiaru oparte na ciągłości zjawisk wymagają wprowadzenia tylu założeń upraszczających, że wyniki pomiaru w postaci liczbowego opisu są dalekimi przybliżeniami rzeczywistości. Interesującym przykładem ilustrującym powyższe uwagi jest wypowiedź J. O. Shaughnessy'ego, który przestrzegając przed obsesją pomiaru odwracającą uwagę od spraw bardziej istotnych, stwierdza, że jeżeli chodzi o ludzkie zachowanie, to może nie istnieć żaden związek pomiędzy zachowaniem jednostki w grupie dwuosobowej i np. pięcioosobowej[20].

Paradygmat systemowy zorientowany na tworzenie pojęciowych (nieilościowych) sformalizowanych układów proponując wprowadzenie procedur badawczych opartych na liczeniu (dyskretność zjawisk), a nie na pomiarze (ciągłość zjawisk), omija wspomnianą trudność. Procedury te opierają się na naszych zdolnościach do utożsamiania ze sobą różnych rzeczy, które wynikają z tego, że rezultat liczenia jest niezależny od porządku przeliczania przedmiotów. Z tego punktu widzenia procedury systemowe stanowiłyby komplementarne wzbogacanie procedur pomiarowych, opartych na zdolności do wyróżniania w jednej (tożsamej) rzeczy różnych elementów. Systemowa zasada głosząca adekwatność środków i przedmiotu badań domaga się wypracowania takich procedur, które byłyby adekwatne do systemowego ujęcia przedmiotu badań pedagogicznych. Tym postulatem zamkniemy rozważania tego paragrafu, w pełni zdając sobie sprawę, że więcej w nim problemów otwartych niż konkretnych propozycji ich rozwiązania.

Jest to jednak zrozumiałe wobec faktu, że przebudowa nauk pedagogicznych wedle wzorca systemowego jest ciągle jeszcze stanem postulowanym. Sądzimy jednak, że dotychczasowe rozważania można uznać za częściową przynajmniej realizację założonego celu przedstawienia zarysu

[17] Z. Zaborowski, Op. cit., 158.
[18] Ibidem.
[19] J. Markow, Op. cit., 640.
[20] J. O'Shaughnessy, Metodologia decyzji, Warszawa 1975, 180—181.
[21] Markow, Op. cit., 631.

paradygmatu systemowego i możliwości jego zastosowania w naukach pedagogicznych.

Teraz zgodnie z deklarowanym celem przedstawimy nasze rozumienie możliwości zastosowania przedstawionego systemowego wzorca myślenia i postępowania badawczego w naukach pedagogicznych.

4. SYSTEMOWE ASPEKTY PRZEDMIOTU I METODY BADAŃ W NAUKACH PEDAGOGICZNYCH

Proces wychowania, który przy dostatecznie szerokim rozumieniu bywa utożsamiany z przedmiotem nauk pedagogicznych, z systemowego punktu widzenia może być rozpatrywany jako przykład systemu sterowania złożonymi obiektami. Zanim zajmiemy się wyjaśnieniem sposobu rozumienia sformułowania „...może być rozpatrywany jako przykład...", bliżej sprecyzujemy pojęcie systemu sterowania złożonymi obiektami.

Przez sterowanie (w rozumieniu szerokim) rozumie się każde oddziaływanie prowadzące do określonych zmian.

System sterowania jest to zespół następujących elementów: cel sterowania, informacje o obiekcie i środowisku, oddziaływania, algorytm sterowania, które stanowią pewną całość [22]. Oznacza to, że zmiana któregokolwiek elementu pociąga za sobą zmianę całego systemu. Stwierdzenie to ma doniosły wydźwięk zarówno teoretyczny, jak i praktyczny. Wykazuje bowiem, że badanie procesu wychowania nie może polegać na badaniu poszczególnych, izolowanych elementów, gdyż są one wzajemnie ze sobą powiązane i stanowią pewną całość. Stąd żadna ze znanych koncepcji procesu wychowania, jak np. koncepcja psychologiczna, pedagogiczna, socjologiczna, nie wyczerpuje wszystkich jego własności. Paradygmat systemowy, nie pomniejszając wagi tych monodyscyplinarnych koncepcji procesu wychowawczego, wskazuje na ich aspektowość i tym samym na niemożność podania przez nie pełnej jego charakterystyki. Sam zaś ujmuje proces wychowania jako całościowy, dynamiczny system wzajemnie ze sobą powiązanych elementów stanowiący jedność strukturalną i funkcjonalną. Z praktycznego punktu widzenia jasno widać, że nieuwzględnienie chociażby jednego elementu uniemożliwia skuteczną działalność wychowawczą. Rozważając wychowanie jako system sterowania obiektami złożonymi, a więc składających się z elementów, między którymi występują liczne sprzężenia zwrotne, należy liczyć się, że z chwilą rozpoczęcia działania wychowawczego pojawi się cały szereg sprzężeń zwrotnych, które mogą prowadzić do powstania skutków niezamierzonych (kontrfaktycznych) zmuszających do modyfikacji zamierzonego celu. Planowanie więc działalności wychowawczej musi być prowadzone z rozwagą i namysłem uwzględniającym możliwość powstania ewentualnych

[22] Por. L. A. Rastrigin, Kibernetika i poznanie. Riga 1978, 27 i n.

skutków kontrfaktycznych. Dalsza konkretyzacja systemowego aspektu procesu wychowania wymaga sprecyzowania znaczenia pojęć określających system sterowania. Zaczniemy od przypomnienia, że przez obiekt rozumie się rzeczywistość lub jej część celowo wyodrębnionej w ustalonych granicach. Przez obiekt złożony będziemy rozumieli system charakteryzujący się następującymi własnościami:

1) w systemie dają się wyróżnić podsystemy,

2) każdy z podsystemów ma własny cel działania, którego efektywność bywa oceniana w zależności od procesu sterowania,

3) cały system ma ogólny cel działania, którego efektywność ocenia się w oparciu o działanie podsystemów,

4) w podsystemach, jak i między nimi występują liczne sprzężenia zwrotne,

5) w systemie istnieje hierarchiczna struktura sterowania,

6) celowe funkcjonowanie oraz optymalizację w systemie warunkuje rozgałęziona sieć informacyjna [23].

Człowiek jako przedmiot i podmiot wychowania może być traktowany jako system złożony, spełnia bowiem warunki założone w definicji systemu złożonego.

Potraktowanie procesu wychowania jako przykładu systemu sterowania złożonymi systemami pozwala w analogiczny sposób jak w sterowaniu obiektami złożonymi, wyodrębnić następujące etapy wzajemnie ze sobą powiązane: formułowanie celów wychowania, określenie obiektu wychowania, synteza struktury modeli, identyfikacja parametrów modeli obiektu wychowania, planowanie eksperymentu, synteza wychowania związana z przyjęciem tych oddziaływań, które pozwolą zrealizować założony cel wychowania, realizacja. Przedstawione etapy wychowania mają charakter ogólny i abstrakcyjny. Praktyczne wykorzystanie przedstawionego układu wymagałoby „dookreślenia" poszczególnych elementów, których stopień uszczegółowienia zależałby od przyjętych zadań badawczych. Teraz zajmiemy się przedstawieniem związków między przedmiotem nauk pedagogicznych, rozumianym jako element procesu badawczego, a metodą systemową. Przypominamy, że w ujęciu systemowym między przedmiotem a metodą istnieje obustronny wzajemny związek. Oznacza to, że przedmiot badania wyznacza niejako sposób dochodzenia do poznania rzeczywistości, a metoda do pewnego stopnia bierze udział w konstruowaniu przedmiotu. Wstępnie metodą systemową określiliśmy stosowanie aparatury pojęciowej.

W oparciu o takie intuicyjne rozumienie skonstruowaliśmy pojęcie przedmiotu nauk pedagogicznych. Zbadanie jednak tak skonstruowanego

[23] Por. M. Lubański, Informacja — System, w: M. Hellcz, M. Lubański, Sz. W Slaga, Zagadnienia filozoficzne współczesnej nauki. Wstęp do filozofii przyrody, Warszawa 1982, s. 29—31.

przedmiotu wymaga precyzyjnego zdefiniowania pojęcia metody systemowej. Zgodnie z sugestią wysuniętą przez H. Greniewskiego przez metodę będziemy rozumieli abstrakt programu, czyli klasę programów utworzoną przy pomocy pewnych stosunków samozwrotnych, symetrycznych i przechodnich z programem danym [24]. Tytułem próby za program dany przyjmiemy program sformułowany przez M. Mazura:

1) System powinien być dostatecznie ściśle określony, ażeby było wiadomo, co do niego należy, a co nie.

2) Określenie systemu powinno być niezmienne w całym toku rozważań.

3) Systemy powinny być rozłączne. Znaczy to, że nie może być elementów należących do kilku systemów naraz.

4) Podział systemów na podsystemy powinien być zupełny, nie może być elementów systemu nie należących do żadnego z jego podsystemów [25].

Konsekwentnie przez metody systemowe będziemy rozumieli klasy programów podobnych do wyżej sformułowanego programu uznanego za wyjściowy. Metody systemowe, o ile tylko nie są nimi z nazwy, odznaczają się szeregiem ważnych własności:

1) Uniemożliwiają dowolność interpretacyjną w toku rozwiązywania problemu.

2) Nadają się do rozwiązywania problemów dotyczących systemów wielkich.

3) Gwarantują zupełność w poszukiwaniach zbioru możliwości.

4) Zapewniają otrzymanie prawdziwych wyników poprzez transformację założeń, o ile tylko założenia są trafnie dobrane [26].

W niniejszym artykule zastosowanie metody systemowej polegało na wprowadzeniu układu ogólniejszego (system sterowania), w stosunku do procesu wychowania, który został potraktowany jako jego przypadek szczególny, co zostało wyrażone przez wprowadzenie założenia głoszącego, że proces wychowania traktuje się jako przykład systemu sterowania obiektami złożonymi. Zauważmy, że o ile założenie to jest trafne, a koncepcja systemu sterowania słuszna, to o cechach procesu wychowania można wnosić z cech tworu od niego ogólniejszego, bez odwoływania się do empirii. Oczywiście, że chodzi tu o cechy ogólne, a nie specyficzne, tymi bowiem zajmują się monodyscypliny. W takim ujęciu dane empiryczne dostarczone przez poszczególne dyscypliny, badające wybrane aspekty procesu wychowania, stanowiłyby ilustrację twierdzeń teorii wychowania, o ile taka by była, a nie dowody ich słuszności.

[24] H. Greniewski, Próba precyzji pewnych pojęć teorii czynów (w:) H. Greniewski, Sprawy wszystkie i jeszcze inne. O logice i cybernetyce, Warszawa 1970, 229.
[25] M. Mazur, Cybernetyka i charakter, Warszawa 1976, 48—51.
[26] Ibidem.

5. ZAMIAST PODSUMOWANIA — PERSPEKTYWY DALSZYCH BADAŃ

T. S. Kuhn, od którego pochodzi pojęcie paradygmatu jako narzędzia badań zmian zachodzących w nauce, problem: czy którakolwiek z dyscyplin nauk społecznych w ogóle już osiągnęła jakiś paradygmat — stawia jako problem otwarty.[27]

W ramach prezentowanego artykułu została podjęta próba przedstawienia surowego szkicu takiego paradygmatu wraz z propozycją zastosowania go do jednej z nauk społecznych — pedagogiki ogólnej. Do przedstawionego paradygmatu systemowego, który powstał dzięki inspiracjom płynących z burzliwie rozwijających się dyscyplin, można oczywiście ustosunkować się krytycznie. Nie można jednak mu odmówić zgodności ze współcześnie panującymi tendencjami w nauce. Do tendencji tych, uważanych powszechnie za istotne, zalicza się obok dyferencjacji nauki wyrażającej się powstawaniem nowych, coraz to bardziej specjalistycznych dyscyplin, dążenie do integracji. Za wyraz tego dążenia uznaje się powstanie dyscyplin pogranicznych oraz teorii o charakterze interdyscyplinarnym. Nadmieńmy, że istnieje stanowisko, według którego dyferencjacja nauki jest tylko innym aspektem współdziałania i łączenia się różnych dyscyplin. Nie sposób zaprzeczyć, że zarówno teoria informacji, cybernetyka, jak i ogólna teoria systemów posiadają właśnie taki charakter interdyscyplinarny. Dążenie więc do stworzenia interdyscyplinarnej teorii wychowania wydaje się być zgodne z wewnętrzną tendencją współczesnej nauki.

Paradygmat systemowy otwierając nowe perspektywy przed naukami pedagogicznymi, oprócz roli inspirującej i ukierunkowującej, dostarcza interdyscyplinarnej aparatury pojęciowej i metod, czyniąc je tym samym bardziej realnymi. Nie można również zaprzeczyć, że program przebudowy nauk pedagogicznych, implikowany przez paradygmat systemowy, nosi wszelkie znamiona nowości. Wiązanie jednak tych znamion z przemijającą metodą intelektualną byłoby — jak sądzimy — wysoce nieuzasadnione. Dotychczasowa bowiem historia tych dyscyplin, chociaż stosunkowo krótka, świadczy nie na rzecz przemijającej mody naukowej, lecz na rzecz ich istotnego wkładu w rozwój poznania naukowego, a tym samym na rzecz lepszego poznania człowieka i otaczającej go rzeczywistości. W tym świetle zignorowanie tego dorobku byłoby czymś więcej niż tylko zwykłym przeoczeniem.

[27] T. S. Kuhn, Struktura rewolucji naukowych, Warszawa 1968, 31.

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

INNOWACJE PEDAGOGICZNE

KRYSTYNA CHACIEWICZ
ODDZIAŁ DOSKONALENIA NAUCZYCIELI
WARSZAWA

BIBLIOTEKA WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

Za ścisłym powiązaniem biblioteki z procesem dydaktyczno-wychowawczym przemawiają:

— zgromadzone, odpowiednio sprofilowane z programami wszystkich przedmiotów nauczania zbiory,

— potrzeba korzystania z nich przez uczniów i nauczycieli w czasie lekcyjnym i pozalekcyjnym,

— pomoc użytkownikom biblioteki w poszukiwaniach bibliograficznych i realizacji określonych zadań,

— możliwość codziennego korzystania z biblioteki.

Jest to więc szczególny typ biblioteki dostosowany do celów i zadań procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Biblioteki szkolne zajmują pierwsze miejsce w sieci ogólnopolskiej bibliotek ze względu na ich liczebność (wg danych GUS-u w roku 1977 było ich 24.889).

Dlaczego zatem obserwuje się trudności w sprawnym ich funkcjonowaniu? Odpowiedź jest w zasadzie znana — brak odpowiednio kwalifikowanej kadry, odpowiednich pomieszczeń, niejednokrotnie odpowiedniej ilości lektury. Wydaje się, że nie mniej istotnym zagadnieniem jest niedookreślenie zadań i programu pracy pedagogicznej bibliotekarza szkolnego.

Celem moich rozważań będzie zatem próba sprecyzowania tych zadań i programu działań, a to ze względu na to, że pracę bibliotekarza szkolnego uważam za jeden z najważniejszych czynników edukacji permanentnej.

Zadania biblioteki szkolnej były i są przedmiotem rozważań pedagogów oraz teoretyków i praktyków bibliotekarstwa tak w kraju, jak i za granicą. Np. H. Radlińska — nestor bibliotekarstwa polskiego widziała te zadania przede wszystkim jako przygotowanie uczniów do korzystania z książek pozapodręcznikowych oraz rozwijanie zamiłowań i uzdolnień.[1]

W innych krajach określano je podobnie. Tak więc M. V. Graver[2] — amerykańska bibliotekarka uznała za najważniejsze zadania biblioteki szkolnej:

[1] H. Radlińska: Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa. Wrocław 1961 s. 67—70.
[2] M. V. Graver: Every Child Needs a School Library. Chicago: American Library Association 1962 s. 8.

1) przygotowanie uczniów do korzystania z książek, katalogów i bibliotek;

2) stwarzanie dzieciom i młodzieży możliwości swobodnego wyboru książki w bibliotece;

3) dyskretne kierowanie czytelnictwem uczniów;

4) ukierunkowywanie uczniów w samodzielnej pracy poszukiwawczej i badawczej.

Analogiczne stanowisko w tej sprawie zajmuje angielski pedagog R. G. Ralph [3], przy czym zwraca równocześnie uwagę na zadania wychowawcze biblioteki. Również P. M. Dohm i W. Strauss [4] niemieccy pedagodzy w przedstawionym modelu nowoczesnej zreformowanej biblioteki szkolnej zaliczają do jej zadań między innymi udzielanie informacji z zakresu literatury, rozwijanie czytelnictwa, stwarzanie warunków do pracy uczniów i nauczycieli oraz inspirowanie ich do pracy umysłowej.

W świetle dotychczasowego ustawodawstwa polskiego (Ustawa o bibliotekach... z dnia 9 kwietnia 1968 r.) oraz w myśl „założeń programowo-organizacyjnych dziesięcioletniej średniej szkoły ogólnokształcącej" [5] biblioteki szkolne służą realizacji programu nauczania i wychowania oraz kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich, a ponieważ szkoła „nie zamyka" wykształcenia, lecz otwiera i inicjuje — biblioteki są podstawą samokształcenia i czytelnictwa. Wynika zatem problem integracji zadań współczesnej biblioteki szkolnej z zadaniami edukacji permanentnej, które można określić jako „kształcenie kultury czytelniczej uczniów" wyrażające się w następujących zadaniach szczegółowych:

1) stwarzanie uczniom i nauczycielom w bibliotece i czytelni możliwości pracy z książką, czasopismem oraz z materiałami audiowizualnymi;

2) prowadzenie działalności dokumentacyjnej i informacyjnej;

3) pogłębianie i rozszerzanie wiadomości oraz umiejętności uczniów z zakresu pracy umysłowej, korzystania z różnych rodzajów tekstów i form wydawniczych, korzystania z bibliotek i ośrodków informacji;

4) stymulowanie motywów uczenia się, samokształcenia oraz czytelnictwa;

5) kształcenie zainteresowań i zamiłowań czytelniczych;

6) pogłębianie kultury językowej i literackiej dzieci i młodzieży;

7) rozwijanie ich zainteresowań i uzdolnień;

8) przygotowywanie do uczestnictwa w kulturze;

9) inspirowanie czynnego uczestnictwa uczniów w życiu szkolnym i pozaszkolnym;

10) kształtowanie poglądów i postaw światopoglądowych i społecznych.

[3] R. G. Ralph: The Library in Education. London: Tounstill Press 1949 s. 10.
[4] P. M. Dohm, W. Strauss: Die moderne Schulbibliothek. Bestandsaufnahme und Modell. Hamburg: Verlag für Buchmarkt-Forschung 1970 s. 88.
[5] Cz. 1. Warszawa 1977. Program 10-letniej szkoły średniej.

Zadania te korespondują z licznymi funkcjami współczesnej biblioteki, podkreślają równocześnie dydaktyczno-wychowawczy aspekt jej oddziaływań. Dlatego niezbędne jest przedstawienie programu pracy bibliotekarza szkolnego, który jak dotychczas nie znalazł odbicia w żadnym z zarządzeń wydanych przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania, a niewątpliwie usprawni pracę bibliotekarza szkolnego. [6]

Program pracy bibliotekarza szkolnego jest wynikiem zadań ogólnych szkoły i biblioteki oraz programów nauczania poszczególnych przedmiotów, przede wszystkim programu języka polskiego, którego konieczność nowego ujęcia spowodował rozwój różnych dziedzin współczesnej nauki i kultury.

O poszerzeniu zakresu programu nauczania języka polskiego wypowiadali się niejednokrotnie zarówno pedagodzy, jak też poloniści. Już w 1961 roku pisząc o miejscu literatury w szkole średniej J. Krzyżanowski podkreślił potrzebę poszerzania wiedzy ucznia, a ściślej innego rozumienia elementów zdobywania wiadomości i proponował zastąpienie historii literatury historią kultury, która oprócz wiadomości o dziełach sztuki słowa miałaby obejmować również wiadomości o plastyce, muzyce i nauce [7].

Tego zdania był również B. Suchodolski, który jest rzecznikiem przedmiotu integrującego pod nazwą „kultura współczesna" [8]. Na elementy wychowania estetycznego w nauczaniu języka polskiego zwróciła uwagę A. Szłązakowa [9]. I. Wojnar widzi rolę nauczyciela polonisty jako „organizatora kulturalnych kontaktów i przeżyć". [10]

K. Lausz [11] omawiając materiał nauczania objęty programem języka polskiego podkreśla również integrującą rolę tego przedmiotu z różnymi dziedzinami sztuki.

Za koniecznością włączenia do nauczania języka polskiego szerszej problematyki pozapolonistycznej wypowiada się w następujący sposób nauczyciel języka polskiego K. Górawski w artykule pt. „Od wypisów literatury do kulturoznawstwa", który proponuje: „uczenie elementów kulturoznawstwa, bibliotekarstwa, krzewienia wiedzy o regionie, reżyserii, rozśpiewanie młodzieży, wycieczkowanie, zbieractwo — to wdzięczne zadania, jakie widziałbym dla polonisty" [12]. Stanowisko K. Górawskiego,

[6] Obecnie trwają prace nad takim programem w Ministerstwie Oświaty i Wychowania.

[7] J. Krzyżanowski: Literatura w szkole średniej. „Nowa Szkoła" 1961 nr 1.

[8] B. Suchodolski: Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym. Warszawa 1967 s. 187.

[9] A. Szłązakowa: Rozważania wstępne. W: Elementy wychowania estetycznego w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej. Odczyty pedagogiczne pod red. A. Szłązakowej. Warszawa 1965 s. 8.

[10] I. Wojnar: Wychowanie estetyczne. „Rocznik Pedagog." t. 1. 1971. Warszawa 1974 s. 75.

[11] K. Lausz: Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury. Warszawa 1970 s. 84.

[12] K. Górawski: Od wypisów literatury do kulturoznawstwa. „Nowa Szkoła" 1966 nr 7/8 s. 41.

aczkolwiek bardzo interesujące, w praktyce szkolnej niewątpliwie napotkać może szereg trudności, niemniej widzenie szeroko zadań edukacji polonistycznej młodzieży, wobec bogactwa i wielości elementów kultury i literatury współczesnej, jest konieczne.

Zgodnie z tymi sugestiami program zreformowanej szkoły istotnie poszerzył zakres nauczania języka polskiego. Na treść tego przedmiotu składają się zatem elementy językoznawstwa, nauki o literaturze oraz wybrane dziedziny wiedzy o kulturze.

Realizacja tych zagadnień w świetle przytoczonych wyżej zadań nauczania jest więc w znacznym stopniu uwarunkowana zbiorami i działalnością biblioteki szkolnej.

Mając na uwadze założenia edukacji polonistycznej oraz zadania biblioteki szkolnej można zatem określić program pracy pedagogicznej bibliotekarza szkolnego, który powinien obejmować 3 grupy zagadnień, a mianowicie:

A. Pogłębianie wiadomości i umiejętności z zakresu pracy umysłowej.

B. Kształcenie zainteresowań i zamiłowań czytelniczych oraz literackich.

C. Kształcenie nawyków uczestnictwa w kulturze.

Zagadnienia grupy A dotyczące zasad pracy umysłowej są realizowane przez wszystkich nauczycieli, w szczególności przez polonistów. Bibliotekarz szkolny powinien pogłębiać te wiadomości i umiejętności, zwłaszcza, że w szerszym zakresie niż nauczyciel kieruje samodzielną pracą ucznia. Do tej grupy powinny należeć następujące zagadnienia:

— zasady pracy umysłowej, inspiracja motywów uczenia się.

— metody uczenia się przy pomocy książek, czasopism i innych dokumentów.

— zasady wyszukiwania i gromadzenia informacji: umiejętność korzystania z bibliotek, ośrodków informacji, umiejętności korzystania z katalogów, kartotek, wydawnictw informacyjnych i bibliografii, umiejętność korzystania z różnych materiałów (książki, czasopisma, mikrofilmy, taśmy magnetofonowe itp.).

— zasady sporządzania notatek, opisu bibliograficznego.

— kształcenie sprawności i nawyku korzystania z różnych źródeł informacji.

Zagadnienia należące do grupy B — Kształcenie zainteresowań i zamiłowań czytelniczych oraz literackich — powinny obejmować:

— kształtowanie nawyku czytania ze zrozumieniem i notowaniem, kształcenie nawyku śledzenia nowości wydawniczych i systematycznych kontaktów z księgarnią i bibliotekami,

— planowanie czytania lektury,

— zasady gromadzenia własnego księgozbioru,

— czytanie książek jako wyraz zainteresowań, odpoczynku, rozrywki, jako źródło przeżyć estetycznych.

Grupa C — Kształcenie nawyków uczestnictwa w kulturze, to w szczególności zagadnienia:

— przygotowanie dzieci i młodzieży do oglądania spektakli teatralnych, filmów, wystaw literackich i dzieł sztuki oraz do słuchania muzyki,

— kształcenie nawyków systematycznych kontaktów z teatrem, kinem, muzeum,

— inspirowanie czynnego uczestnictwa uczniów w organizowanych przez bibliotekę imprezach czytelniczych i literackch.

W odróżnieniu od programów nauczania przedmiotów — program pracy pedagogicznej bibliotekarza szkolnego powinien być realizowany ze względu na integracyjny charakter odmiennymi metodami.

Z zasadami pracy umysłowej zapoznawani są uczniowie systematycznie i wielostronnie przez wszystkich nauczycieli, jednakże bibliotekarz szkolny ma również możliwości i powinien pogłębiać te wiadomości i umiejętności. W tym celu bibliotekarz szkolny powinien opracować i udostępnić w czytelni:

— spis bibliograficzny podstawowej z tego zakresu literatury,

— zestaw haseł w kartotece bibliograficznej,

— wzory notatek, wzory opisów bibliograficznych wydawnictw zwartych, ciągłych i fragmentów wydawniczych,

— wystawy z tego zakresu literatury.

Zbiory biblioteczne służą bibliotekarzowi do ukierunkowywania uczniów w korzystaniu z różnych typów dokumentów w myśl postulatów wszechstronnego kształcenia.

Współudział biblioteki szkolnej w kształceniu umiejętności uczniów w korzystaniu z innych bibliotek i ośrodków informacji powinien zmierzać w następujących kierunkach: 1) zapoznania ich z siecią bibliotek i ośrodków informacji w kraju, 2) udostępniania na ten temat informacji oraz literatury, a także 3) organizowania zaplanowanych odwiedzin w wybranych bibliotekach i ośrodkach informacji.

Opracowywane i upowszechniane przez niektórych bibliotekarzy szkolnych konspekty „lekcji" na temat korzystania z bibliotek i ośrodków informacyjnych [18] nie są koniecznością, ponieważ zajęcia te prowadzone przez bibliotekarza powinny uwzględniać zarówno potrzeby owych uczniów, jak również specyfikę zbiorów i działalność zwiedzanych ośrodków informacji czy bibliotek.

Najważniejsze z zagadnień pracy pedagogicznej bibliotekarza szkolnego — kształcenie zainteresowań i zamiłowań czytelniczych oraz kształcenie nawyków uczestnictwa w kulturze powinno być realizowane systematycznie w ciągu całego roku szkolnego za pośrednictwem apeli i poranków czytelniczych i literackich, biesiad literackich, konkursów i quizów oraz turniejów, spotkań z pisarzami, wystaw, gier i zabaw literackich, go-

[18] Lekcje biblioteczne. Materiały pomocnicze dla nauczycieli. Do użytku wewnętrznego. Warszawa IKNiBO 1976.

dzin słuchania muzyki, wspólnego oglądania wystaw, filmów, przezroczy czy spektakli teatralnych.

W zakres dydaktycznych oddziaływań biblioteki powinna wchodzić również obserwacja zainteresowań dzieci i młodzieży oraz przeprowadzanie wśród nich sondaży (obserwacja uczestnicząca, analiza kart czytelniczych, rozmowy, wywiady, ankiety, analiza wypracowań uczniowskich). Wyniki tych obserwacji i badań pozwolą bibliotekarzowi stwierdzić aktualny stan wiedzy, umiejętności i zainteresowań uczniów. Informacje te pozwolą na odpowiednio ukierunkowaną pracę z tymi uczniami.

Bibliotekarz powinien realizować te zagadnienia przede wszystkim w kontaktach zarówno indywidualnych z młodzieżą, jak też grupowych czy zespołowych (np. klasa). Miejscem zajęć powinna być przede wszystkim biblioteka i czytelnia szkolna, inne biblioteki, ewentualnie ośrodki informacji czy muzea. Nie wyklucza to oczywiście również klasy czy pracowni przedmiotowej.

W celu zapewnienia systematyczności i rytmiczności realizacji tego programu — bibliotekarz szkolny powinien mieć możliwości do prowadzenia tych zajęć przynajmniej w ramach 2 godzin dziennie. Jednakże, jak już wcześniej zaznaczono — zagadnienie kształcenia kultury czytelniczej, językowej i literackiej nie powinno być równoznaczne z realizacją haseł programowych języka polskiego, lecz stanowić ich pogłębianie i uzupełnianie.

. Działalność bibliotekarza w tym zakresie będzie polegała zarówno na: a) wskazywaniu odpowiednich materiałów oraz ukierunkowywaniu uczniów w procesie samodzielnego z nich korzystania oraz b) organizowaniu imprez czytelniczych i literackich, a także c) przygotowywaniu młodzieży do uczestnictwa i odbioru dzieł sztuki, filmów, spektakli teatralnych, muzyki, a także stwarzaniu możliwości uczniom wypowiadania się na ten temat.

Pomocą w realizowaniu tych zamierzeń może służyć bibliotekarzowi zarówno plan czytelnictwa szkoły, jak również plan pracy aktywu czytelniczego.

Plan czytelnictwa szkoły powinien uwzględniać założenia programu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, plany wychowawców klas, organizacji młodzieżowych oraz biblioteki, a także hasła programowe wybranych przedmiotów. Plan czytelnictwa szkoły może mieć w każdym roku szkolnym temat wiodący, np. jeśli tematem tym będzie „walka o pokój", wówczas powinny być eksponowane następujące książki, np.:

Przedmiot klasa	Okres czytania	Lektura (książka, artykuł, mikrofilm)	Związek z tematem	Uwagi
j. polski kl. VIII	I	Z. Nałkowska: Dzienniki T. Sumiński: Pamiętnik baonu „Zośka"		
geografia kl. VIII	I	J. Orłowski: Ziemia ostruga. J. Lewiński: Życie ziemi.		

Natomiast praca bibliotekarza szkolnego z aktywem bibliotecznym powinna obejmować: a) organizację aktywu bibliotecznego i ukierunkowanie pracy poszczególnych sekcji, b) szkolenie aktywu w celu przygotowania go do zadań określonych przyjętym planem pracy na dany rok.

Aktyw biblioteczny jest zobowiązany do pomocy we wszystkich pracach biblioteki szkolnej, a więc w organizowaniu określonych form informacji o zbiorach oraz wydarzeniach kulturalnych (plakaty, afisze, wystawy książek i innych dokumentów, np. spisy bibliograficzne); pomocy w działalności biblioteki inspirującej uczniów do czytelnictwa, jak np. organizowania godzin słuchania pięknego czytania, dyskusji, prezentacji pracy uczniów, słuchania baśni, poezji, muzyki; w opracowywaniu zestawów bibliograficznych do określonych zagadnień na zajęcia fakultatywne i do lekcji; w przygotowywaniu odpowiednich tematycznych zestawów materiałów (książki, czasopisma, ilustracje, nagrania, mikrofilmy, fazogramy, foliogramy); w udostępnianiu zbiorów.

Aktyw biblioteczny nazywany niejednokrotnie Kołem Przyjaciół Książki powinien być zorganizowany i działać od pierwszego tygodnia nauki nowego roku szkolnego.

Regulamin tego aktywu jest uzależniony od warunków pracy danej biblioteki. [14]

Ilość członków aktywu wynika zarówno ze stopnia organizacyjnego szkoły oraz jej potrzeb, jak też z zadań, jakie stawia sobie ta grupa. Powinni się znaleźć w niej przedstawiciele wszystkich klas, począwszy od klasy I.

Członkowie aktywu niezależnie od pełnionych funkcji w wybranej sekcji mogą, a nawet powinni pomagać w pracy innych sekcji. Uczniowie nie będący członkami aktywu zachęcani są również do brania udziału w jego pracach, jednakże pod opieką swoich kolegów z aktywu bibliotecznego.

Każda z sekcji niezależnie od planu pracy na dany rok szkolny ma określone zadania regulaminowe. A więc zadaniem sekcji łączników kla-

[14] Regulamin aktywu bibliotecznego może być następujący: 1) Każdy uczeń może być członkiem aktywu bibliotecznego. 2) Uczeń może zrezygnować z członkostwa w ciągu roku szkolnego wyłącznie z przyczyn uzasadnionych. 3) Dobrowolne uczestnictwo staje się obowiązujące po zgłoszeniu się ucznia do pracy w aktywie. 4) Członek aktywu bibliotecznego jest jednym z asystentów bibliotekarza szkolnego, ma prawo wypożyczenia o 2 książki więcej od pozostałych czytelników, ma pierwszeństwo uczestniczenia w różnych imprezach organizowanych przez szkołę. 5) Za wzorową pracę w aktywie uczeń może być wyróżniony na apelu, może otrzymać nagrodę w końcu roku szkolnego w postaci dyplomu, odznaki bibliotecznej lub książki. 6) Zebranie ogólne aktywu wybiera spośród siebie zarząd składający się z przewodniczącego, sekretarza i grupowych sekcji. Przewodniczący aktywu wchodzi do samorządu szkoły. 7) Zebrania plenarne aktywu bibliotecznego odbywają się 3 razy w roku (na początku roku szkolnego, po pierwszym semestrze i przy końcu roku szkolnego). 8) Zebrania szkoleniowe poszczególnych sekcji odbywają się raz w miesiącu.

sowych — będzie przede wszystkim przekazywanie informacji i dezyderatów nauczycieli do biblioteki i odwrotnie, członkowie tej sekcji informują kolegów w klasie o nowo zakupionych książkach do biblioteki szkolnej, jak również o nowościach wydawniczych znajdujących się na rynku księgarskim, o możliwościach wypożyczenia książek z innych bibliotek szkolnych i nie tylko, informują również kolegów o tym, co warto przeczytać. Łącznicy klasowi przypominają również o konieczności zwrotu wypożyczonych książek, przygotowują zestawy książek do poszczególnych pracowni, pomagają przy nagrywaniu audycji i innych materiałów na taśmę magnetofonową, sporządzają statystykę czytelnictwa klasy, informują nauczycieli i bibliotekarza o ewentualnych zainteresowaniach swoich kolegów. Łącznicy klasowi są przedstawicielami klas (po 2 uczniów) od kl. I do ostatniej.

Sekcja informacyjno-bibliograficzna może składać się z 6 uczniów. Członkowie tej sekcji pomagają bibliotekarzowi w jednej z najbardziej istotnych funkcji biblioteki, jaką jest informacja. Zadaniem tej sekcji będzie więc pomoc w całokształcie działalności informacyjnej biblioteki, a więc będzie to zarówno doraźna informacja udzielana kolegom nt. korzystania z katalogów, kartotek, organizacji biblioteki i korzystania z tekstów książkowych i innych dokumentów, jak też z materiałów bibliograficznych. Aktyw tej sekcji będzie również sporządzał spisy bibliograficzne, karty katalogowe (wg potrzeb), zadaniem jego będzie śledzenie wydarzeń kulturalnych i informacja o nich, kontakty z księgarniami i ośrodkami informacji, powielanie materiałów informacyjnych.

Zadaniem sekcji imprezowej — liczącej około 10 uczniów powinna być pomoc w upowszechnianiu czytelnictwa oraz szeroko pojętej kultury literackiej. Do zakresu działalności tej sekcji powinno należeć również organizowanie poranków, konkursów, wystaw, godzin literackich, spotkań z literatami itp.

Obowiązki członków sekcji porządkowej to zarówno dbałość o estetykę wnętrza biblioteki, jak też utrzymywanie ogólnego porządku w pomieszczeniach bibliotecznych. Członkowie tej sekcji powinni także pomagać przy udostępnianiu zbiorów audiowizualnych.

Tym ogólnym założeniom sekcji powinien odpowiadać logiczny, dokładny i wykonalny plan pracy aktywu bibliotecznego wraz z planem szkolenia jego członków, uwzględniający zmieniające się potrzeby oraz plan imprez organizowanych przez sekcję imprezową.

Wielofunkcyjność biblioteki szkolnej, jej interdyscyplinarny charakter oraz rola w kierowaniu samodzielną pracą uczniów wskazuje zatem na takie określenie zadań oraz ukazuje bibliotekarza szkolnego jako pedagoga, którego celem jest przede wszystkim kształcenie kultury czytelniczej, językowej i literackiej uczniów przy równoczesnych oddziaływaniach wychowawczych.

KAZIMIERZ DENEK
BRONISŁAW KOWALCZYK
UNIWERSYTET IM. A. MICKIEWICZA
POZNAŃ

ILOŚCIOWE OKREŚLANIE JAKOŚCI WIEDZY UCZNIÓW

Zawarty w tytule tego artykułu temat znajduje się w stadium amorficznym, w którym istnieje wiele kwestii otwartych, pytań, hipotez, mało jeszcze zweryfikowanych i udowodnionych twierdzeń. Rozwiązanie jego ma pierwszoplanowe znaczenie w pomiarze efektywności nauczania i uczenia się [1]. Stąd w artykule tym zostanie przedstawiony zarys kwalitonicznej analizy jakości wiedzy uczniów. Zostanie on poparty wynikami badań i przemyśleń autorów, opartych na własnych doświadczeniach. Sądzimy, że prezentowaną w tym opracowaniu próbę ilościowego określania wiedzy uczniów można potraktować jako kanwę do dyskusji i dalszych poszukiwań w tym dziale praktyki dydaktycznej, bowiem baza empiryczna jest jeszcze zbyt wątła, a problematyka zbyt złożona, by można było już dziś zaproponować jej konkretne rozwiązanie.

Wiedza należy do kategorii jakości, która rozumiana jest jako cecha określająca w jakim stopniu dany obiekt odpowiada wymaganiom oceniającym. Tak rozumiana jakość należy do pojęć abstrakcyjnych. Zatem nie można jej mierzyć. Natomiast daje się ona wyrazić za pomocą zespołu odpowiednio dobranych przymiotów, które można mierzyć, bądź określać ich oddziaływanie na pomiar pośredni.

Jakość, według R. Kolmana, należy traktować jako właściwość zbiorczą (kumulującą oddziaływanie różnych innych właściwości, tj. takich cech, które określają przedmiot analizy w sposób wielostronny), niemianowaną (gdyż nie istnieje dotychczas taka jednostka miar, za pomocą której można by wyrażać jakość w sposób wymierny), niemierzalną (nie znamy dotąd metod bezpośredniego pomiaru jakości), wyznaczalną (gdyż można wyrazić jakość za pomocą wskaźników liczbowych uwzględniających stan natężenia oddziaływania kryteriów przyjętych do określania jakości). [2] Wszystkie te atrybuty jakości charakteryzują jednocześnie wiedzę ucznia, traktowaną jako podstawowy komponent efektywnści procesu kształcenia. Istnieją wobec tego przesłanki, by wiedzę ucznia rozpatrywać w aspekcie jakościowym. [3] Jak dokonać określenia tak pojmowanej wiedzy uczniów?

[1] K. Denek: Efektywność nauczania i sposoby jej mierzenia. „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1969, nr 1; K. Denek: Kryteria oceny efektywności procesu kształcenia, W: Służbie nauce i szkole (Księga pamiątkowa poświęcona Profesorowi Doktorowi Zenonowi Klemensiewiczowi), PWN Warszawa 1970.
[2] A. Kaliński: Jakość, WN-T, Warszawa 1979.
[3] K. Denek: Kwantyfikowanie efektywności kształcenia. W: Metrologia dydaktyczna i algorytmizacja procesu kształcenia. Wyd. Politechnika Rzeszowska, Rzeszów 1980.

Zanim do tego przystąpimy, musimy sięgnąć do podstaw kwalitologii, zwłaszcza skal, klas, stanów jakości i jej ilościowego określania, i związanych z tą czynnością zasadniczych definicji.

Jeżeli wymagania stawiane przedmiotowi analizy ujmie się w zestaw kryteriów jakości, to jakość J będzie funkcją poszczególnych kryteriów oznaczonych symbolami: $k_1, k_2, k_3, \ldots, k_n$. Funkcję tę można zapisać:

$$J = f(k_1, k_2, k_3, \ldots k_n) \quad (1)$$

Z zależności tej wynika, że jakość zależy od aktualnego stanu przymiotów rozpatrywanego przedmiotu analizy. Przymioty te przyjęto jako kryteria do kompleksowego określania jakości wiedzy ucznia. Stany poszczególnych kryteriów mogą być wyrażane za pomocą wielkości mierzalnych lub niemierzalnych. W świetle przedstawionych pojęć można stwierdzić, że kwantyfikacja, czyli wartościowanie (ilościowe określanie) stanów jakości sprowadza się do: wyboru zestawu kryteriów opisujących przymioty rozpatrywanego przedmiotu; redukcji i transformacji stanów poszczególnych kryteriów do ich obszaru zmienności; wyznaczenia wartości reprezentatywnej dla zespołu stanów wszystkich kryteriów.

Zagadnieniami dotyczącymi problematyki jakości zajmuje się dyscyplina zwana kwalitologią. Aby wykorzystać teorię kwalitologii do określania jakości wiedzy należy w pierwszej kolejności przyjąć pewne określenia ściśle związane z tą dziedziną. Najbardziej przydatne do naszych celów pojęcia i definicje z zakresu kwalitologii można za R. Kolmanem sprowadzić do następujących punktów:

— Przedmiotem kwantyfikacji może być obiekt ożywiony lub nieożywiony, proces (technologiczny, dydaktyczny), właściwości lub postępowanie człowieka.

— Przymiotem jest niezmierzalna cecha lub wielkość mierzalna określająca pewną właściwość przedmiotu analizy.

— Wielkość jest mierzalna i wyrażona przy zastosowaniu przyjętych jednostek miar.

— Cecha rozumiana jest jako właściwość niemierzalna, ale możliwa do wyznaczenia poprzez ustalenie stopnia intensywności jej oddziaływania.

— Kryteriami jakości nazwano zestaw przymiotów wybranych do badania stanu jakości rozpatrywanego przedmiotu.

— Znamiona jakości to kryteria szczególne łączące wpływ pozostałych kryteriów jakości.

Na szczególne podkreślenie zasługuje wybór przymiotów, które spełniać będą funkcje kryteriów jakości. W związku z tym należy mieć na uwadze szereg wymagań. Zakładają one, że kryteria jakości winny być przymiotami jednoznacznymi; tak dobranymi, by przymiotom korzystnym przyporządkować wartości rosnące. Ponadto kryteria te winny się wzajemnie dopełniać. Nie mogą też być przymiotami tożsamymi lub bliskoznacznymi. Pełne zrozumienie pojęcia przymiotów wymaga ujęcia pewnej nadrzędno-

ści przymiotów w stosunku do znamion i kryteriów jakości. Otóż przymioty jakości można podzielić na podstawowe zwane znamionami i szczególne rozumiane jako kryteria jakości.

1. KWANTYFIKACJA JAKOŚCI

Ilościowe określanie jakości zwane inaczej wartościowaniem jakości sprowadza się do: umownego przyjęcia liczb odpowiadających możliwym do osiągnięcia stanom granicznym — ekstremalnym, liczby te określają całkowity obszar zmienności będący pewnym przedziałem liczbowym; wyznaczenia — w ramach przyjętego obszaru zmienności — różnych stanów pośrednich (nieekstremalnych) dla przyjętych kryteriów jakości proporcjonalnie do ich natężenia. Przyjęto, że całkowity obszar zmienności zawarty jest w przedziale liczbowym od 0 do 1. Liczba 1 wyraża największy stopień jakości zwany doskonałością. Liczba 0, stanowiąca krańcowe przeciwstawienie jedności, oznacza zupełną niedoskonałość równoważną brakowi jakości.

Wiadomo, że wielkości będące kryteriami jakości mają najczęściej różne wartości bezwzględne i różne jednostki miary. Porównywanie ich między sobą wymaga więc sprowadzenia stanów bezwzględnych do wspólnego obszaru zmienności. Zachodzi więc potrzeba dokonania transformacji poszczególnych wielkości do przedziału liczbowego od 0 do 1.

Transformacja obszaru zmienności wymaga:

— wyznaczenia rozstępu (obszaru zmienności) dla danej wielkości przy wykorzystaniu następującego wzoru:[4]

$$R = x_{max} - x_{min} \tag{2}$$

We wzorze (2) oznaczenia R, x_{max}, x_{min} symbolizują kolejno: rozstęp, największą wartość graniczną wielkości x i najmniejszą wartość graniczną cechy x,

— dokonanie redukcji polegającej na ustaleniu o ile będzie zmniejszona lub jaką część całkowitego obszaru zmienności zajmuje aktualna wartość zmierzonej wielkości:

$$r = x_z - x_{min} \tag{3}$$

W wyrażeniu tym r oznacza zredukowany obszar zmienności, a x_z aktualny zmierzony stan cechy x,

— obliczenie s_x przetransformowanego stanu wielkości x_z:

$$Sx = \frac{r}{R} \tag{4}$$

Uogólniając przedstawione rozważania można stwierdzić, że wartościowanie czyli kwantyfikacja stanów kryteriów jakości sprowadza się prak-

[4] T. Puchalski: Statystyka. Wykład podstawowych zagadnień. PWN, Warszawa, 1977.

tycznie do wyrażania ich za pomocą ułamków dziesiętnych mieszczących się w przedziale zawartym w interwale od 0 do 1 o równomiernej osi liczbowej (rys. 1a). Właściwe przeprowadzenie tej czynności wymaga zastosowania odpowiednich skal jakości.

2. SKALE, KLASY, STANY JAKOŚCI I METODY JEJ ILOŚCIOWEGO OKREŚLANIA

Zgodnie z przyjętymi zasadami transformacji można wyróżnić różnego typu skale jakości. Mając na uwadze równomierność rozkładu ułamkowych wartości pośrednich — działka 0,1 — otrzymano elementarną skalę jakości (rys. 1b).

Na bazie skali elementarnej można konstruować skale pochodne małego zróżnicowania.

Przyjęte skale są podstawą do ustalenia odpowiednich stopni jakości. W przypadku skali oznaczonej symbolem a (rys. 1) przyporządkowano następujące stopnie jakości:

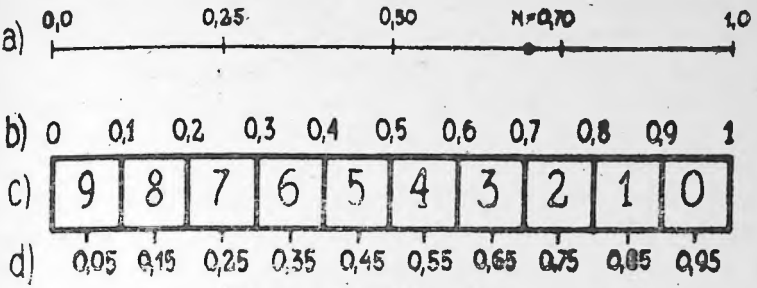
— doskonałość	— wartość 1,00
— normalność	0,75
— przeciętność	0,50
— nienormalność	0,25
— niedoskonałość	0,00

Przeprowadzenie analizy porównawczej obliczonych wskaźników jakości wymaga wyłonienia pewnych obszarów umożliwiających selekcję i klasyfikowanie przedmiotu analizy jakości. Tymi obszarami, praktycznie przedziałami liczbowymi są klasy jakości. Najbardziej praktyczną skalą jakości, jak już wspomniano — jest skala elementarna. Poszczególne wartości tej skali wyznaczają dziesięć jednakowych przedziałów cząstkowych, które przyjęto jako system 10 klas. Wszystkie oznaczono kolejno liczbami od 0 do 9, przyjmując, że klasą najlepszą jest ta, którą oznaczono symbolem 0, zaś najgorszą — 9. Otrzymany w ten sposób system 10 klas umożliwia ustalenie odpowiedniej liczby klas jakości (rys. 1c). Klasę jakości można również ustalić stosując następujący wzór:

$$K = 10 - (10\,J + u) \tag{5}$$

Występujące we wzorze (5) litery K, J, u oznaczają kolejno: liczbę klasy jakości, wskaźnik jakości (ułamek dziesiętny), ułamek dziesiętny uzupełniający iloczyn 10J do najbliższej liczby całkowitej w górę. Zilustrowany na rys. 1c system 10 klas jakości posiada jeszcze dodatkowy walor. Umożliwia on wskaźnikowi jakości przyporządkować nie tylko skalę, ale również odpowiednią nazwę stanu jakości.

W poprzednich rozważaniach ustalono, że podstawą określenia stanu jakości jest przyjęty system klas. Zestawienie skal i klas jakości zaprezentowano graficznie na rysunku 1. Przedstawione na nim czynniki zachowują względem siebie ścisłe zależności. Podstawowe stopnie jakości



Rys. 1. Skale i klasy jakości

zostały wyznaczone na podstawie skali małego zróżnicowania oznaczonej na rysunku symbolem a. Skala elementarna b była podstawą do wyznaczenia granic 10 klas ujętych w pełnym zestawie c. Symbolem d określono wartości reprezentatywne poszczególnych klas (tzw. środki klas). Wyznaczają one następujące stany jakości:

1.	znakomity	od 1,00 do 0,95
2.	wyróżniający	0,95 — 0,85
3.	korzystny	0,85 — 0,75
4.	dogodny	0,75 — 0,65
5.	umiarkowany	0,65 — 0,55
6.	pośredni	0,55 — 0,45
7.	niedogodny	0,45 — 0,35
8.	niekorzystny	0,35 — 0,25
9.	krytyczny	0,25 — 0,15
10.	zły	0,15 — 0,05

Na skali a wartość N = 0,7 została przyjęta jako granica normalności. Oznacza to, że wszystkie liczby zawarte w przedziale od 0,7 do 1,0 zaliczane są do wartości spełniających warunek poprawności.

W konkluzji sekwencji dotyczącej stanów jakości warto podkreślić, że: każdą wielkość mierzalną wyrażoną w dowolnych jednostkach miary można przedstawić liczbowo w jednolitej skali stanów; stan każdej cechy mierzalnej można wyrazić stosując jeden z pięciu stopni odpowiadających 5 różnym wartościom jednolitej skali stanów.

Ilościowego określania jakości można dokonywać posługując się różnymi metodami. Zagadnieniem przydatności różnych sposobów określania jakości zajmuje się dział kwalitologii zwany kwalitowerystyką. Wśród wielu metod ilościowego określania jakości na szczególną uwagę zasługuje metoda uśrednionych znamion [5]. Istota tej metody polega na obliczaniu uśrednionego wskaźnika jakości z wartości znamion. Reprezen-

[5] R. Kolman: Ilościowe określanie jakości. PWE, Warszawa, 1973.

tują one uśrednione stany kryteriów jakości zakwalifikowanych do poszczególnych grup znaczeniowych wynikających z najważniejszych aspektów uwzględniania jakości. Wyznaczenie średniej wartości poszczególnych znamion oraz średniej wartości wskaźnika jakości wymaga zastosowania statystycznych wielkości średnich. Chodzi tu o średnie klasyczne, do których zaliczyć należy średnią arytmetyczną, harmoniczną, geometryczną oraz kwadratową.[6] W metodzie uśrednionych znamion jakości stosuje się głównie średnią arytmetyczną jako charakterystykę najprostszą, a tym samym najszybszą do obliczenia. W zależności od odmiany kryterium (mierzalne, niemierzalne) w metodzie tej rozróżnia się następujące sposoby kwantyfikowania stanów wykorzystywanych kryteriów jakości: metryzację, segregację szczegółową; segregację przybliżoną; taksację. Metryzacja oraz segregacja (ujęta w dwóch rodzajach) dotyczą głównie określania stanu mierzalnego kryterium jakości. Taksację natomiast stosuje się wówczas, gdy kryterium jest niemierzalne. Istota jej polega na tym, że stan niemierzalnego kryterium jest oceniany przez taksującego zależnie od jego uznania i sprowadza się do ustalenia wartości kryterialnego wyróżnika jakości odpowiadającego przyjętemu stopniowi oceny.[7]

3. WARTOŚCIOWANIE JAKOŚCI WIEDZY UCZNIÓW NA PRZYKŁADZIE BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Dążenie do zracjonalizowania metod, form i środków kontroli i oceny postępów, jakie czynią uczniowie w nauce, było przedmiotem rozważań w wielu opracowaniach teoretycznych i badaniach empirycznych.[8]

Poznawanie, kontrola, analiza i ocena wiedzy uczniów obejmuje trzy główne grupy zagadnień. Pierwsza z nich obejmuje takie kwestie jak: potrzeby, cele oraz znaczenie kontroli i oceny w procesie kształcenia. Następna dotyczy zagadnień moralnych, zwłaszcza odnoszących się do rzetelności kontroli oraz sprawiedliwości ocen. W składzie trzeciej grupy zagadnień znajdują się sprawy organizacji oraz metod kontroli i oceniania uczniów.

Kierując się walorami ilościowego określania jakości spróbujemy zastosować tę procedurę do ustalenia wiedzy uczniów na przykładzie wybranego działu matematyki.[9] Do tego celu z programu nauczania — ma-

[6] T. Puchalski: Statystyka. Wykład podstawowych zagadnień. PWN, Warszawa, 1977.

[7] R. Kolman. Ilościowe określanie jakości. PWE, Warszawa, 1973.

[8] K. Denek, I. Kuźniak: Kwalifikowanie wiedzy uczniów we współczesnej szkole, Wyd. IKNiBO Koszalin, 1980; S. Racinowski: Problemy oceny szkolnej, PZWS, Warszawa, 1966.

[9] Badania empiryczne zostały przeprowadzone w styczniu 1982 roku wśród uczniów klas trzecich w Szkole Podstawowej nr 60 w Szczecinie przez mgr Stanisławę Markiewicz.

tematyka kl. III — wybrano dział noszący tytuł: Mnożenie i dzielenie w zakresie 100.[10] W ramach tego działu wyłoniono następujące tematy:

1. Mnożenie liczb naturalnych, własności mnożenia
   1.1. Liczba 0 i 1 w mnożeniu
   1.2. Łączność mnożenia
   1.3. Rozdzielność mnożenia względem dodawania
   1.4. Rozdzielność mnożenia względem odejmowania
2. Dzielenie liczb naturalnych
   2.1. Układanie i rozwiązywanie równań
   2.2. Dzielenie przez 1 i przez tę samą liczbę
   2.3. Rozdzielność dzielenia względem dodawania
   2.4. Rozdzielność dzielenia względem odejmowania
   2.5. Podzielność liczb
   2.6. Dzielenie z resztą
3. Kolejność wykonywania działań
4. Układanie i rozwiązywanie równań.

Jako narzędziem pomiaru wiedzy uczniów posłużono się testem. Przytaczamy go in extento. Jego konstrukcja poprzedzona została wnikliwą analizą programu nauczania oraz poradników i zbioru ćwiczeń do nauczania matematyki w zakresie nauczania początkowego.[11]

Z abstrakcyjnego charakteru matematyki, jak również z informacji zawartych w programie nauczania wynikają kryteria kontroli i oceny wiedzy uczniów. Najważniejsze z nich to kryterium: zrozumienia pojęć podstawowych; logicznego myślenia; samodzielnego myślenia; biegłej techniki rachunkowej; racjonalnej metody rozwiązania; poprawnego końcowego wyniku.[12]

Mając na uwadze: cele i zadania nauczania matematyki zawarte w programie nauczania; treści programowe ujęte w wybranym dziale matematyki oraz wymienione kryteria kontroli i oceny ucznia opracowano test.

Pytania i zadania ujęte w teście podporządkowane zostały takim wymogom, jak: umiejętność wykorzystania wiadomości programowych z klasy I i II (zamiana dodawania na mnożenie — zastępowanie sumy iloczynem); interpretacja wzorów wyrażonych symbolami matematycznymi (umiejętność posługiwania się symboliką matematyczną, utrwalanie pojęcia „dowolna liczba naturalna"); sprawność w wykonywaniu ćwiczeń rachunkowych; umiejętność wykorzystywania wzorów podczas wykony-

[10] T. Jóźwicki: Ćwiczenia matematyczne dla klasy III. WSiP, Warszawa 1980; T. Jóźwicki: Matematyka w klasie III. WSiP, Warszawa 1980.

[11] T. Jóźwicki: Poradnik do nauczania matematyki w klasie III. WSiP, Warszawa 1977; H. Moroz: Przewodnik do nauczania matematyki w klasie II szkoły podstawowej. WSiP, Warszawa 1976; Nauczanie początkowe. Materiały metodyczne dla nauczycieli. ZNP, Kielce 1977; Program nauczania początkowego klasy I—III. WSiP, Warszawa 1974; E. Puchalska, Z. Senadeni: Wyprawka matematyczna dla uczniów klas II i III. Warszawa 1977.

[12] S. Racinowski: Problemy oceny szkolnej, PZWS, Warszawa 1966.

wania działań algebraicznych; umiejętność rozpoznawania — określania prawdziwości rachunku (opanowanie rachunku pamięciowego).

Zgodnie z przyjętą liczbą kryteriów test składał się z pięciu sekwencji. W każdej z nich ujęto odpowiednią liczbę pytań o charakterze teoretycznym i zadań praktycznych umożliwiających dokonanie pomiaru każdego z wymienionych kryteriów. Odpowiedzi i rozwiązania premiowano, w zależności od stopnia trudności, ustaloną liczbą punktów. Pierwsza sekwencja testu składała się z dwóch zadań, których poprawne wykonanie zapewniało otrzymanie 5 punktów. Druga część testu zawierała również dwa zadania ocenione za 4 punkty. W następnej sekwencji ujęto dwa zadania, którym przyporządkowano 7 punktów.

Rozwiązując poprawnie wszystkie 4 zadania składające się na czwartą część testu uczeń mógł uzyskać 12 punktów. Ostatnia sekwencja zawierająca działania algebraiczne uporządkowane w dwóch zadaniach oceniona została sumą 11 punktów.

Przyjęta konstrukcja testu zapewniła obiektywną weryfikację wiedzy z uwzględnieniem wszystkich przyjętych kryteriów. W ramach pytań i zadań ujętych w całym teście każdy uczeń mógł uzyskać od 0 do 39 punktów. Zatem wszyscy uczniowie, w liczbie 52 osób, mogli otrzymać wyniki mieszczące się w przedziale liczbowym od 0 do 2028 punktów.

Rozkład wyników w ramach poszczególnych kryteriów ujęto w tabeli 1 (wiersz 1 i 2). Wyniki badań empirycznych ujęte w postaci liczby uzyskanych punktów (tabela 1, wiersz 2) dowiodły, że w żadnym z kryteriów nie otrzymano wartości ekstremalnych. Podane w tabeli 1 stany poszczególnych kryteriów zostały wyrażone za pomocą wielkości niemierzalnych, stopniowanych według szacunkowej oceny stanu cech. Określony w ten sposób stan wiedzy nosi nazwę taksacji. Stosuje się ją wówczas, gdy kryteriów nie można zastąpić przez ich odpowiedniki mierzalne. Posługujemy się też nią, gdy wyznaczenie kryteriów mierzalnych jest niemożliwe.

Przed dokonaniem właściwej kwantyfikacji stanów w pierwszej kolejności obliczono (w ramach każdego kryterium) średnią liczbę punktów przypadającą na jednego ucznia (tabela 1, wiersz 3). Uzyskano w ten sposób reprezentacyjne wskaźniki stanów umożliwiających wzajemne ich porównanie. Zgodnie z przyjętymi wcześniej ustaleniami następną operacją była transformacja otrzymanych wielkości do przedziału liczbowego od 0 do 1.

Wymagało to:

1) ustalenia całkowitego obszaru zmienności (rozstępu) $R = x_{max} - x_{min}$ dla każdego kryterium:

$R_1 = 5 - 0 = 5$, $R_2 = 4 - 0 = 4$, $R_3 = 7 - 0 = 7$,

$R_4 = 12 - 0 = 12$, $R_5 = 11 - 0 = 11$,

2) przyjęcia, że rozpatrywane kryteria stanu wiedzy są walorami, ponieważ chodzi o pozytywne wyniki,

3) redukcji, zmniejszenia całkowitego obszaru zmienności R do obszaru r uwzględniającego aktualny stan pomiaru x_z, przy zastosowaniu znanego nam wzoru: $r = x_z - x_{min}$.

Zatem zredukowane obszary zmienności dla poszczególnych kryteriów wynoszą: $r_1 = 4,7 - 0 = 4,7$, $r_2 = 2,5 - 0 = 2,5$, $r_3 = 5,4 - 0 = 5,4$, $r_4 = 6,3 - 0 = 6,3$, $r_5 = 8,9 - 0 = 8,9$

4) wyznaczenia przetransformowanego stanu $s_x = \frac{r}{R}$ dla każdego kryterium:

$$s_{x1} \frac{4,7}{5,0} = 0,94, \quad s_{x2} \frac{2,5}{4,0} = 0,63, \quad s_{x3} = \frac{5,4}{7,0} = 0,77$$

$$s_{x4} = \frac{6,3}{12,0} = 0,53, \quad s_{x5} = \frac{8,9}{11,0} = 0,81$$ [18]

Przetransformowane do jednolitej skali stany kryteriów umożliwiają wzajemne ich porównanie. Zapewniają one również realizację działań arytmetycznych potrzebnych do obliczenia reprezentatywnych stanów odtwarzających zbiorcze ich oddziaływanie. Odtwarzają one też zbiorcze oddziaływanie zespołu czynników. Innymi słowy przetransformowane stany wybranych kryteriów były podstawą określenia stanu rozpatrywanej właściwości zbiorczej (przedmiotu analizy), którą była wiedza ogólna

tabela 1

WYNIKI POZIOMU WIEDZY WEDŁUG PRZYJĘTYCH KRYTERIÓW

Wielkości	Kryteria*				
	I	II	III	IV	V
1 Maksym. liczba punktów możliwa do osiągnięcia przez całą grupę N = 52 osoby	260	208	364	624	572
2 Liczba punkt. osiągniętych przez całą grupę N = 52	242	131	282	328	465
3 Średnia liczba punkt. wyznaczona na jedną osobę x_z	4,7	2,5	5,4	6,3	8,9
4 Przetransformowany stan wielkości s_x	0,94	0,63	0,77	0,53	0,81

* Kryteria oznaczone symbolami od I do V wyrażają kolejno: umiejętność wykorzystania wiedzy zdobytej uprzednio, interpretację wzorów wyrażonych symboliką matematyczną, sprawność wykonania działań algebraicznych, wykorzystanie wzorów w wykonywaniu działań algebraicznych, umiejętność określania prawdziwości rachunku.

[18] Wielkości reprezentujące wyznaczone stany s_x ujęto w tabeli 1, wiersz 4.

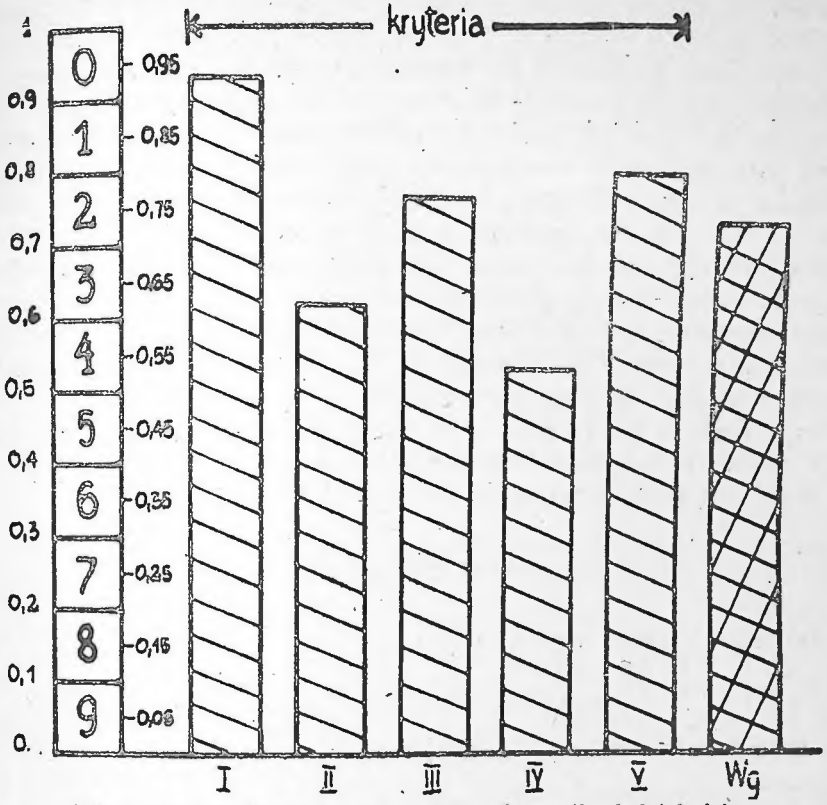
uczniów. Stan wiedzy ogólnej będzie więc wypadkową stanów osiągniętych w ramach jej kryteriów. Procedura ilościowego określania jakości wiedzy wymaga wykorzystania metody uśrednionych znamion. Przy stosowaniu tej metody postępowanie kwantyfikacyjne sprowadza się do trzystopniowego wyznaczenia liczbowej wartości jakości. Pierwszy z nich polega na wyznaczeniu wyróżników kryterialnych według stanów poszczególnych kryteriów. Natomiast drugi sprowadza się do obliczania wyróżników znamionowych według wartości wyróżników kryterialnych. Trzeci z kolei stopień obejmuje obliczanie globalnego wskaźnika jakości według wartości wyróżników znamionowych. Rezultaty wykonania dwóch pierwszych czynności ujęto w tabeli 1. Pozostaje więc określenie globalnego wskaźnika jakości wiedzy (Wg). Wyznacza go średnia arytmetyczna zawartych w tabeli 1 stanów poszczególnych kryteriów. Zatem:

$$Wg=\frac{0,94+0,63+0,77+0,53+0,81}{5}=0,74$$

Wyznaczony metodą uśrednionych znamion kompleksowy wskaźnik jakości jest stosunkiem rzeczywistego poziomu jakości, jako zbiorczego stopnia spełniania rozpatrywanych wymagań, do możliwości zupełnego spełnienia tych wymagań.

Bardziej wnikliwe rozpatrzenie prezentowanego przedmiotu analizy wymaga zestawienia przetransformowanych stanów poszczególnych kryteriów i ujęcia ich na tle skal, klas i stanów jakości. Najwygodniejszą i najbardziej obrazową formą przeprowadzenia tego porównania jest interpretacja graficzna. Przedstawiono ją na rys. 2.

Zaprezentowane graficznie wyróżniki kryterialne umożliwiają odczyt każdego kryterium oraz przyporządkowanie mu odpowiedniej klasy i stanu jakości. Przypisane w ten sposób każdemu kryterium parametry umożliwiają dokonanie analizy porównawczej jakości wiedzy określonej ilościowo. Najwyższą rangę zajmuje kryterium I dotyczące umiejętności zastosowania wiedzy zdobytej w trakcie nauki w klasach poprzednich. Wyznaczony wyróżnik dla tego kryterium zajął miejsce w najwyższej klasie jakości oznaczonej symbolem „0" i przypisano mu stan wyróżniający. Druga z kolei ranga przypada na V kryterium obrazujące w praktyce opanowanie rachunku pamięciowego. Umiejętność ta zakwalifikowana została w „1" klasie jakości i odpowiada stanowi jakości, który określono jako korzystny. Wysokie noty zyskali również uczniowie za opanowanie sprawności w wykonywaniu ćwiczeń rachunkowych. Wiedza w tym zakresie uzyskała drugą klasę jakości mieszcząc się jeszcze na poziomie stanu korzystnego. Przedstawione trzy kryteria wchodzące w skład wiedzy ogólnej uczniów z wybranego działu matematyki zostały zawarte w przedziale od 0,7 do 1,0. Zgodnie z przyjętą zasadą kryteria te spełniają warunek poprawności. Poniżej wartości N = 0,7, spełniającej granicę normalności, znalazły się oceny za interpretację symboli mate-



Rys. 2. Przetransformowane stany kryteriów na tle skal jakości

matycznych oraz za umiejętność właściwego wykorzystywania wzorów w wykonywaniu działań algebraicznych. Wykazany poziom tych umiejętności zajmuje trzecią i czwartą klasę jakości i zakwalifikowany został jako stan dogodny i umiarkowany. Umieszczony również na rysunku 2 globalny wskaźnik jakości Wg jest obrazem wiedzy ogólnej uczniów z klas III Szkoły Podstawowej nr 60 w Szczecinie z zakresu mnożenia i dzielenia do 100.

4. UWAGI KOŃCOWE

Przeprowadzone badania empiryczne upoważniają do stwierdzenia, że wartościowanie jakości wiedzy uczniów jest obiektywną metodą oceny mierzalnych i niemierzalnych cech przedmiotu analizy. Dowodzą one, że każdą wielkość mierzalną, wyrażoną w dowolnych jednostkach, można wyrazić liczbowo w jednolitej skali stanów. Stan każdej cechy niemierzalnej łatwo przedstawić jednym z pięciu stopni. Odpowiadają one pięciu różnym wartościom jednolitej skali stanów.

Jak wynika z przedstawionych w artykule badań oraz dodatkowych

poszukiwań z tego zakresu przeprowadzonych przez Zakład Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu największą przydatność dla wyrażania jakości wiedzy uczniów ma metoda uśrednionych znamion. Stosowanie zasad analizy kwalitonomicznej przy użyciu tej metody pozwala: określić jakość wiedzy uczniów za pomocą jednoznacznych wartości przyjętych kryteriów stosując wskaźnik liczbowy od 0 do 1; uściślić procedurę postępowania zapewniającą jednoznaczną interpretację wyników; dokonać wyboru najistotniejszych czynników wpływających korzystnie bądź negatywnie na jakość rozpatrywanego przedziału analizy. Przedstawiona procedura postępowania nie wymaga skomplikowanych obliczeń matematycznych; zapewnia nieograniczony zasięg stosowalności; odnosi się do cech mierzalnych, jak również poprzez taksację do cech niemierzalnych.

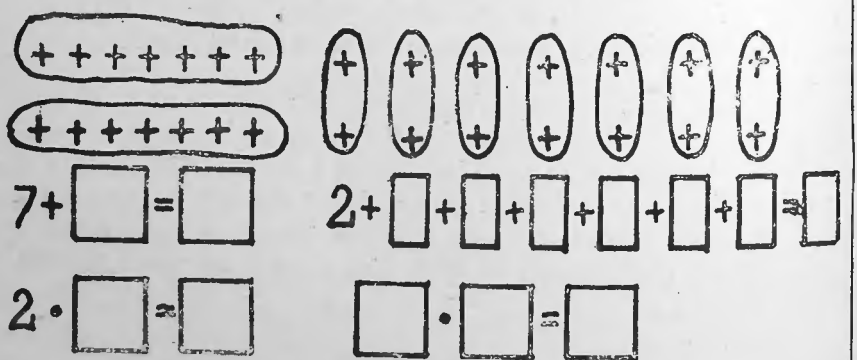
Ze względu na istotne walory analizy kwalitonomicznej winna ona znaleźć właściwe zastosowanie w metrologii dydaktycznej [14], a szczególnie w dziedzinie badania jakości wiedzy uczniów.

TEST KONTROLNY

I.

1) Zapisz w postaci iloczynu i oblicz:
   $7+7+7+7+7+7=$ 1
   $9+9+9+9=$ 1
   $6+6+6+6+6+6=$ 1

2) Uzupełnij działania — patrz na rysunki:

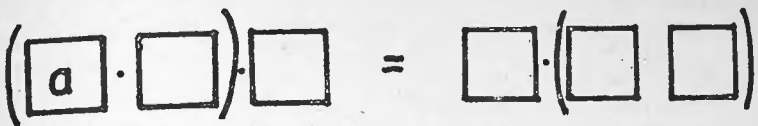


II. 1) Podany niżej wzór zastąp dwoma dowolnymi liczbami naturalnymi. Napisz brzmienie tego wzoru. 1

$a \cdot b = b \cdot a$ □ • □ = □ • □ 1

[14] K. Denek: Z zagadnień metrologii dydaktycznej, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1977

2) Napisz wzór dotyczący łączności mnożenia trzech dowolnych liczb naturalnych.



1

Podaj to na przykładzie liczb naturalnych:

1

. . . . . .

III 1) Rozwiąż zadania. Przy obliczeniu połącz działania w jeden zapis.

a) W 3 zespołach było po 4 uczniów, a w 2 zespołach po 5 uczniów. Ilu uczniów było razem w zespołach?

Obliczenie 2

Odpowiedź 2

b) Znaczki pocztowe zajmują w albumie 8 stronic. Ile stronic zajmą znaczki, jeżeli ułoży się w albumie jeszcze 36 znaczków po 9 na każdej stronie? 2

Obliczenie 1

Odpowiedź .....

IV. 1) Korzystając z podanego wzoru oblicz:

$a \cdot (b + c) = a \cdot b + a \cdot c$

$6 \cdot 24 =$ 1

$3 \cdot 12 =$ 1

Podaj prawo matematyczne, którego dotyczy ten wzór: 1

.....

2) Korzystając z podanego wzoru oblicz:

$a \cdot (b - c) = a \cdot b - a \cdot c$

$5 \cdot 19 =$ 1

$3 \cdot 28 =$ 1

Podaj prawo matematyczne, którego dotyczy ten wzór: 1

.....

3) Korzystając z podanego wzoru oblicz:

$(a + b) : c = a : c + b : c$

$96 : 8 =$ 1

$57 : 3 =$ 1

Podaj prawo matematyczne, którego dotyczy ten wzór: 1

.....

4) Korzystając z podanego wzoru oblicz:

$(a - b) : c = a : c - b : c$

$95 : 5 =$ 1

$57 : 3 =$ 1

1

Podaj prawo matematyczne, którego dotyczy ten wzór:

.....

V. 1) Zakreśl ilorazy wykonalne w zbiorze liczb naturalnych:

wzór: 72 : 6

83 : 2	45 : 2	35 : 5	9 : 1
8 : 24	1 : 5	45 : 6	0 : 3
14 : 2	42 : 7	48 : 7	2 : 0

2
2
2

2) Obok podanych wyrażeń zaznacz, czy są prawdziwe (P), czy fałszywe (F):
wzór: 12 : 4 = 3 P

0 : 7 = 0	64 : 5 = 8	33 : 3 = 11	1,5
48 : 7 = 7	27 : 3 = 9	56 : 9 = 8	1,5
45 : 5 = 9	26 : 4 = 8	63 : 8 = 8	1,5
46 : 2 = 23			0,5

Ocena, wypełnia nauczyciel:

Zestaw zadań	Liczba punkt.
I	
II	
III	
IV	
V	
Razem	

JOANNA KOWALSKA
UNIWERSYTET ŚLĄSKI
KATOWICE

STOSUNEK MATURZYSTÓW DO IDEI WYCHOWANIA DLA POKOJU

1. KILKA UWAG WSTĘPNYCH

Przegląd polskiej literatury pedagogicznej pozwala stwierdzić, iż wychowanie dla pokoju, a w tym i problem rozumienia pojęć wojny i pokoju traktowane są po macoszemu.

Po pierwszej euforii wywołanej przyjęciem przez Zgromadzenie Ogólne ONZ „Deklaracji o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju" i podkreślaniu jej polskiego rodowodu, nastał okres ciszy. Trwa on zresztą w niezmąconym stanie do dziś, chociaż upłynęły już trzy lata od momentu zadeklarowania się przez 138 krajów świata do wprowadzenia w życie punktów „Deklaracji".

Jedyną jak dotąd pozycją rzeczową ujmującą problemy pokoju jest książka Joachima Kondzieli: „Badania nad pokojem. Teoria i jej zastosowanie" [1], a i tam warstwa rozważań dotyczących wychowania dla pokoju jest stosunkowo słabo zaznaczona. Wynika to jednak z charakteru rozważań koncentrujących się głównie nad problemem definiowania pojęcia przemocy i różnych jej dymensji, aby na bazie tego zdefiniować po-

[1] Kondziela J.: „Badania nad pokojem. Teoria i jej zastosowanie". OD i SS, Warszawa 1974.

kój. Autor daje również propozycję praktycznych zastosowań teorii, co np. w dziedzinie wychowania miałoby przyjąć postać pedagogiki pokoju.

Problem pokoju i wychowania dla pokoju stał się także terenem zainteresowań papieża Jana Pawła II w Orędziu na Dzień Pokoju 1.I.1979.[2] Tu papież zwrócił uwagę, że słowo „pokój" często przyjmuje postać sloganu, że trzeba przejść od słów na rzecz pokoju do przekonania o możliwości utrzymania pokoju. Przekonanie to zaś winno być ukształtowane poprzez wychowanie do pokoju polegające na: 1° — ukazywaniu wizji pokoju opartej na właściwym odczytaniu historii — (...) jeśli nawet w wojnach i rewolucjach można znaleźć czynniki życia i postępu, to były one wynikiem innych tęsknot niż gwałt, tęsknot natury duchowej, takich jak wola uznania wspólnej wszystkim godności ludzkiej, ratowania ducha i wolności danego narodu (...)[3], 2° — należytej ocenie pokojowych zadań chwili obecnej, 3° — promieniowaniu wielorakich wzorców pokojowych oraz 4° — proponowaniu wprowadzenia pokoju wewnętrznego w rodzinie i najbliższym otoczeniu. Dalej zauważa się potrzebę mówienia językiem pokoju oraz czynienia gestów pokoju, co doprowadzi do znacznego zwiększenia liczby jego współtwórców (rodzice, wychowawcy, dzieci, partnerzy społeczni, politycy), o ile uświadomią sobie własne możliwości i spoczywającą na nich odpowiedzialność.

Inną ciekawą pozycją jest dyskusja przytoczona na łamach „Spraw Międzynarodowych", w której udział wzięli przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, głównie jednak politycy[4]. I tutaj zwrócono uwagę na potrzebę „odfrazesowania" języka pokoju. Zauważono, iż wojna jest sprawą bardzo realną i w takich wymiarach trzeba ją widzieć. Nie można bowiem koncentrować się tylko na subiektywnej, emocjonalnej czy moralnej stronie problemu. Trzeba zastanowić się skąd bierze się ona w umysłach ludzi i jakich ludzi, jakie są jej przyczyny, gdyż ograniczenie się tylko do budzenia emocjonalnej odrazy, moralnego oburzenia na zjawisko wojny jest podejściem jednostronnym.

Godne uwagi jest także sprawozdanie z konferencji naukowej na temat: „Przysposobienie do życia w pokoju"[5], gdzie skoncentrowano się nad koniecznością rozumienia wychowania dla pokoju jako wychowania ludzi żyjących w pokoju wewnętrznym, w orientacji ku ludziom, nie zaś ku zakazom i panowaniu nad innymi. Dokonano także analizy prawnej strony (wypowiedź prof. A. Łopatki) prawa ludzi do życia w pokoju.[6]

Ten krótki przegląd literatury „pokojowej" byłby niepełny gdyby po-

[2] Jan Paweł II: Osiągniemy pokój wychowując do pokoju. Orędzie na Dzień Pokoju. W: Chrześcijanin w świecie. 1979 nr 1.
[3] Tamże.
[4] Przygotowanie społeczeństw do życia w pokoju. Sprawy Międzynarodowe. 1979 nr 7—8.
[5] Wieluński A.: Filozofia pokoju. „Argumenty" 1979 nr 42.
[6] Patrz także: Łopatka A.: Pokój trwały i powszechny nie jest czczym życzeniem. „Prawo i Życie" 1981 nr 4.

minąć w nim pozycję J. Symonidesa — „Wychowanie dla pokoju".[7] Jednak patrząc z punktu widzenia pedagogiki poza frapującym tytułem jest to pozycja w zasadzie mało pedagogicznie pogłębiona.

Widać więc zatem, że pozycji w miarę rzeczowo traktujących o wychowaniu dla pokoju jest niewiele, a takich, które można by wykorzystać w pracy wychowawczej zupełnie brak. Z punktu widzenia pokoju jako dobra ogólnoludzkiego korzystne wydaje się zainteresowanie nim ludzi z różnych dziedzin życia społecznego, a głos pedagogów powinien być głosem znacznie donioślejszym. Pedagodzy też powinni orientować się w poglądach młodzieży na temat wojny i pokoju, bo jakość tych poglądów determinuje efektywność wychowania pokojowego.

2. MŁODZIEŻ A WYCHOWANIE DLA POKOJU

Co na temat pokoju i wojny, nienawiści i przemocy sądzi młodzież? Jak jej zdaniem należy realizować założenia wychowania dla pokoju? Co to znaczy mieć postawę pokojową? Artykuł niniejszy jest próbą odpowiedzi na te pytania. Opierają się one na odpowiedziach udzielonych przez młodzież klas maturalnych katowickich liceów ogólnokształcących (125 badanych) na pytania ankiety. Badania, a właściwie sondaż został przeprowadzony w marcu 1981 roku. Głównym celem sondażu było dokonanie diagnozy poglądów i nastawień młodzieży do poruszanego tutaj problemu.

Analizę wypowiedzi pragnę rozpocząć od tych, które dotyczą nienawiści, gdyż założone zostało, że jest ono jednym z uczuć pierwotnych w kategorii przemocy. Badani odpowiedzieli na dwa pytania: „Czy twoim zdaniem można zlikwidować nienawiść na świecie" oraz „Czy ludzie walczący po przeciwnych stronach barykady muszą się nienawidzieć". W pierwszym pytaniu uzyskano następujące wyniki:

tak	— 7,2%
nie	— 43,2%
w pewnym stopniu	— 46,4%
brak wypowiedzi	— 3,2%

Ciekawe były uzasadnienia wypowiedzi podane przez młodzież. A oto kilka z nich:[8]

„...nie da się wykorzenić imperialistycznych zapędów wielkich mocarstw; nienawiść wzmaga „zimna wojna", konflikty ustrojowe; wiele krzywd jest jeszcze na świecie, a nienawiść tkwi też w ludziach, którzy chcą zapłacić swe rachunki..."

„...może jest to trochę utopijne, ale przy odrobinie dobrej woli i zrozumienia ludzi względem siebie, można ją (nienawiść — J.K.) złagodzić..."

„...natura człowieka nie pozwala na likwidację nienawiści..."

[7] Symonides J.: Wychowanie dla pokoju.
[8] Wszystkie prezentowane wypowiedzi cytowane są dosłownie.

„...wydaje mi się, że dużą rolę odegrać tu może wiara w zlikwidowanie nienawiści, możliwość i chęć przebaczenia oraz zapomnienia wszystkiego złego swojemu przeciwnikowi. Jednak proces likwidacji nienawiści trwać będzie bardzo długo..."

„...wymordować wszystkich swoich wrogów i po krzyku, po prostu nie będzie kogo nienawidzieć..." (sic!)

Być może ostatnia propozycja byłaby jakimś rozwiązaniem, lecz czy mój młody respondent zastanowił się nad tym, że i on może posiadać wrogów?

Drugie pytanie — przypomnę — dotyczyło nienawiści pomiędzy ludźmi walczącymi po przeciwnych stronach barykady. Większość badanych (63,2%) uważa, że ludzie ci nie muszą się nienawidzieć, 12% twierdzi, że tak, zaś 24,8% nie ma w tej kwestii wyrobionego poglądu („nie wiem"). Jak poprzednio, i w tym miejscu warto przytoczyć kilka charakterystycznych wypowiedzi:

„...wojnę rozpętują nie wszyscy ludzie, ale poszczególne jednostki i ludzie sobie „wrodzy" nie muszą się nienawidzieć, ale niestety muszą do siebie strzelać..."

„...wojnę rozpętują nie ci, którzy później walczą na barykadach..."

„...skoro walczą przeciwko sobie coś ich musi do tego zmuszać..."

„...muszą, bo inaczej nie spotkaliby się po przeciwnych stronach barykady..."

Większość poglądów w tej kwestii ma charakter pozytywny z punktu widzenia wychowania dla pokoju. Analiza wszystkich wypowiedzi wskazuje na konieczność uświadomienia młodzieży złożoności problematyki wojny i pokoju, która pociąga za sobą trudne wybory. A. Eide uważa na przykład, że prawo do życia w pokoju zawiera wolność jednostki do odmowy uczestniczenia w agresywnych działaniach wojennych lub nielegalnej interwencji, prawo do odmowy brania udziału w przygotowaniach wojskowych, które potencjalnie mogą być użyte w agresji (wg autora minimum stanowi tutaj uznanie przez Radę Bezpieczeństwa ONZ danych przygotowań za agresywne u swych podstaw).[9]

Współczesny świat nie sprzyja jednak takim rozwiązaniom. Aby bowiem zlikwidować lub ograniczyć nienawiść na świecie, trzeba by zacząć od jej przyczyn, a tych w codziennym życiu jest wiele. Nawet to, że nasze socjalistyczne wychowanie ma piękne założenia i cele, nie rozwiązuje problemu, skoro młodzież wychodząc ze szkoły — nota bene nie zawsze oddziaływającej prawidłowo — wpada w nurt codziennych spraw stwarzających mnóstwo okazji do zdenerwowania, złości, co w konsekwencji może rodzić nienawiść. Jak zmienić ten stan rzeczy? W jaki sposób doprowadzić do tego, aby spacer ulicą, wejście do sklepu, instytucji czy rozmowa z drugim człowiekiem nie napawały strachem, nie rodziły stre-

[9] Łopatka A.: Pokój trwały... op. cit.

sów i frustracji, a stały się przyjemnością? Oczywiście nie udzielę odpowiedzi na te pytania. Jest to praca dla kilku pokoleń, a jej efektem powinny być zmiany zarówno w mentalności ludzi, jak i w pewnych strukturach społecznych, politycznych i gospodarczych. Zjawisko, o którym mowa ma bowiem swoje głębokie uwarunkowanie w całokształcie naszego współczesnego życia.

Jak wyżej zaznaczono, nienawiść można traktować jako jedno z uczuć mogących rodzić przemoc. Przyjrzyjmy się zatem, jak to ostatnie jest rozumiane przez młodzież. Spośród wielu sposobów przejawiania się przemocy, najczęściej wskazywano na:

użycie siły	— 38
przemoc psychiczną	— 32
wojnę	— 29
narzucenie swoich poglądów	— 29
terroryzm	— 24
gwałty	— 17
brak wolności obywatelskich	— 17

Oprócz tych wymieniono także różne formy dyktatury, ingerowanie w sprawy wewnętrzne słabszych państw, więzienia, obozy, pozbawienie człowieka „człowieczeństwa" oraz kidnaperstwo polityczne. Można w tych określeniach doszukać się rozróżnienia na przemoc fizyczną i psychiczną, personalną i strukturalną, bezpośrednią i pośrednią.[10] Wydaje się, iż jest to pozytywne, gdyż wskazuje na szerokie rozumienie przez młodzież pojęcia przemocy. Może to być punktem wyjścia do budowania w przyszłości pokoju w sensie pozytywnym, który przez J. Kondzielę jest rozumiany i utożsamiany ze stanem „sprawiedliwości społecznej".[11]

A jak młodzi ludzie rozumieją pojęcie pokoju. Sondaż wykazał, iż zdefiniowanie, określenie znaczenia, tak na pozór prostego słowa nie jest prostym zadaniem. Używano następujących sformułowań:

brak wojny	— 35,2%
przyjaźń i współpraca między ludźmi	— 25,6%
największe dobro ludzkości	— 24%
stan równowagi sił między państwami	— 4,8%

Widać więc, iż pokój można ujmować w kategoriach militarnych, politycznych i etycznych. Pozostali badani albo stwierdzili, że zdefiniowanie pojęcia pokoju przekracza ich możliwości — 6,4%, albo zaznaczali, iż termin ten ma dla nich znaczenie zdewaluowane — 4%, np.:

„...słowo jak każde inne, może kiedyś miało znaczenie, teraz za dużo i fałszywie się nim posługują ludzie, którzy pokój uważają za zło konieczne..."

[10] J. Kondziela wyróżnia także i inne dymensje przemocy, patrz „Badania nad pokojem..." s. 61 i nast.
[11] Tamże.

„...jeden z najbardziej wyświechtanych i zdewaluowanych wyrazów..."

Nie tylko więc politycy zauważają fakt zdewaluowania się takiego pojęcia jak „pokój". Szczególnie jest to przykre dla naszego kraju, który tyle doświadczył w latach ostatniej wojny, który na forum międzynarodowym wychodził z różnymi inicjatywami pokojowymi.

Dotychczas wiele uwagi zwracano na walkę o pokój, na przeciwdziałanie wojnom. Przeanalizujemy zatem, co na temat wyeliminowania wojen z naszego życia oraz możliwości utrzymania trwałego pokoju sądzi młodzież. Sytuacja w tej dziedzinie nie może napawać zbytnim optymizmem. Przeszło połowa badanych (55,2%) uważa, iż wojny jako zjawiska dość powszechnego nie da się wyeliminować z naszego życia. Pozostałe odpowiedzi równo rozkładają się (po 22,4%) pomiędzy dostrzeganiem takiej możliwości, a brakiem wyrobionego poglądu na ten temat. Odnośnie tego, co można by zrobić, aby utrzymać pokój na świecie, 19,2% badanych uważa, że nie da się nic zrobić w tym kierunku, gdyż nie pozwala na to polityczno-gospodarcza sytuacja świata. Pozostali badani dają wiele propozycji działań na rzecz pokoju z zastrzeżeniem, iż zupełnego pokoju nigdy nie będzie — jest to bowiem „utopia" i „abstrakcja". Wśród działań „sprzyjających" pokojowi najczęściej wymieniane były:

zatrzymanie wyścigu zbrojeń	— 32
równość wszystkich ludzi	— 22
powszechne całkowite rozbrojenie	— 18
wychowanie młodego pokolenia w duchu pokoju	— 14
dążenie wszystkich ludzi do pokoju	— 12
konferencje pokojowe	— 10
równowaga sił wszystkich państw	— 10

A oto przykłady ciekawszych wypowiedzi:

„...skoro są już na świecie dwa wrogie obozy, trzeba aby połączone były wspólnymi interesami, z których głównym powinno być dobro człowieka, i złączone wspólnymi dążeniami — przede wszystkim dążeniem do utrzymania pokoju..."

„...uważam, że w tej kwestii nie da się zrobić nic. Każdego człowieka trzeba by umieścić na osobnych bezludnych wyspach oddzielonych od siebie oceanem, w którym roiłoby się od rekinów-ludojadów (chociaż nie wiem czy i ten środek byłby skuteczny)..."

„...zacząć od siebie. Musimy nadawać się do życia w pokoju. Nie wszyscy mają ku temu dane..."

„...myślę, że najpierw trzeba osiągnąć pokój własnego sumienia, potem myśleć i działać w kierunku rozbrojenia i odprężenia na arenie międzynarodowej, nie doprowadzać do sytuacji konfliktowej..."

Uderza dojrzałość ostatnich dwóch wypowiedzi. Ich autorzy nie starają się mówić innym, co należy robić i nie zrzucają całej „roboty" na ludzi

kształtujących wielką politykę, ale proponują zacząć od siebie. Sądzę, iż takie postawy zasługują na pozytywną ocenę i propagowanie. Musimy bowiem znaleźć punkt wyjścia do budowania pokoju. Bądźmy więc nim my sami. Spróbujmy osiągnąć pokój wewnętrzny (w jego pozytywnym znaczeniu), pokój w swoim najbliższym otoczeniu. Nie trzeba być wielkim działaczem, aby tworzyć pokój. Przyczyniamy się do tego wszyscy, poszczególne jednostki składające się na społeczeństwa, narody, na mieszkańców planety — Ziemia. W związku z tym zapytano młodzież o to, co sama chciałaby zrobić dla zachowania pokoju na świecie. Jak można było przewidzieć pytanie nie należało do łatwych, co odzwierciedlają wyniki.

8% badanych w ogóle nie udzieliło odpowiedzi, 24,8% stwierdza, iż nie wie, czym mogliby się przyczynić do zachowania pokoju, 17,6% zauważa w tej dziedzinie swoją bezsilność, a 14,8% respondentów udziela bardzo ogólnej odpowiedzi — „wszystko co jest możliwe". Pozostały procent badanych (34,8%) wskazuje na mniej lub bardziej realne działanie, które chciałoby podjąć we wskazanym celu. Spotykamy się więc z chęcią zlikwidowania nienawiści w swoim otoczeniu, wszystkiego tego, co służy rozbijaniu pokoju, z chęcią uświadomienia ludziom czym jest wojna, poprzez odpowiednie ich wychowanie. Padły również propozycje dotyczące zlikwidowania lub ograniczenia poborów do wojska, zniesienia granic, utworzenia jednego wspólnego rządu, stworzenia idealnej współpracy między narodami, ograniczenia zbrojeń bądź doprowadzenia do równowagi sił. Zauważa się więc kojarzenie przez młodych ludzi działań na rzecz pokoju z działaniami o szerokim zasięgu (głównie postanowienia prawnie usankcjonowane), które w obecnej dobie pozostają niestety w sferze pragnień. Jednak są i w tym przypadku badani, którzy swoją rolę widzą w dobrej nauce i pracy (również pracy nad sobą). Żałować można tylko, że jest ich bardzo mało. Podobna sytuacja ma miejsce w grupie osób w średnim wieku (40—50 lat). Jak się okazało na podstawie wyników podobnego sondażu, i w tej grupie zauważa się tendencję do pojmowania własnej działalności na rzecz pokoju jako „zakrojonej na szeroką skalę". Wynika z tego jeden wspólny wniosek: wszyscy nie mogą aspirować do roli wielkich działaczy, ale mogą wychowywać siebie i swoje otoczenie. Dążyć do osiągnięcia pokoju wewnętrznego (nie rozumianego jednak jako izolowanie się i obojętność na rzeczy dokonujące się obok nas), następnie pokoju w swoim najbliższym otoczeniu i dalej pokoju w skali kraju, świata. Trzeba więc zacząć od stanu, który T. Kotarbiński określa mianem „życia godziwego".

Wychodząc z założeń naszego programu wychowania, traktującego wychowanka jako aktywny podmiot tego procesu, zwróciłam się do młodzieży z pytaniem, co ona sama sądzi na temat idei wychowania dla pokoju? Czy w ich pojęciu jest to propozycja realna? Aż 72,8% traktuje wychowanie dla pokoju jako propozycję realną, 8,8% nie widzi możliwości jej realiza-

cji, a pozostali (18,4%) uchylają się od jednoznacznego określenia swego stanowiska. Można zatem przypuszczać, iż większość młodych ludzi będzie aktywnie uczestniczyć przy realizacji zadań stawianych przed tym wychowaniem. Jednak pojawia się kolejny problem — jaki ma być sposób realizacji założeń wychowania dla pokoju? Jednym z takich rozwiązań mógłby stać się konkretny przedmiot nauczania („Wychowanie dla pokoju" czy „Przysposobienie do życia w pokoju"), w ramach którego nastąpiłaby realizacja określonego programu nauczania i wychowania. Zresztą zakładając możliwość przysposobienia młodzieży do życia w rodzinie, załóżmy, iż można przysposobić ją do życia w pokoju. Odwołajmy się tedy do poglądów badanych na ten temat. Pytanie zakładało właśnie taką hipotetyczną sytuację („Wyobraź sobie wychowanie dla pokoju jako jeden z przedmiotów szkolnych. Czego chciałbyś się dowiedzieć na lekcjach z takiego przedmiotu?"). Rozkład odpowiedzi jest prawie równomierny — 52,8% respondentów chciałoby uczestniczyć w zajęciach z takiego przedmiotu, a pozostali uważają wprowadzenie go za „absurd" i „bzdurę", np.

„...Czegóż mogłabym się dowiedzieć! Że ludzie głodują, giną, bo nie mają zapewnionych podstawowych warunków bytu, a pieniądze, które można by przeznaczyć na ten cel wydaje się na zbrojenia. Czy to jest humanitarne? Cóż moglibyśmy na takich lekcjach robić? ZNOWU debatować? Nie, takie lekcje wydają mi się nierealne. Nie chciałabym takich zajęć..."

„...Nie jestem przekonana o potrzebie wprowadzenia takiego przedmiotu. Nawet gdyby był w naszym programie, traktowany byłby tak, jak inne, które nie łączą się ściśle z pewną dziedziną nauki. A czy chodzi o to, aby wzbudzić w nas niechęć do »wychowania dla pokoju«?..."

Moje stanowisko w tej sprawie, a zapewne i większości czytelników, jest zgodne z opinią tej grupy młodzieży. Nie wydaje się, aby taki przedmiot był konieczny, czy nawet w świetle większości wypowiedzi badanych — pożądany. Rzeczywiście nie w tym rzecz, aby wychowanie dla pokoju lubić lub nie, by bać się go „bo będą pytać", lecz w tym, aby ukształtować odpowiednie postawy pokojowe. Realizuje się przecież wychowanie moralne, ideowe, patriotyczne itd., a odrębnych przedmiotów nie ma. Oprócz tego otwarta została również kwestia treści, które by były objęte „nauczaniem" wychowania dla pokoju. Warto i w tej kwestii zapoznać się z poglądami młodych ludzi.

„...Chciałabym się dowiedzieć, czy tylko przez walkę można się wyzwolić spod czyjegoś panowania, dlaczego ludzie dążą do panowania nad całym światem?..."

„...Przedmiot ten powinien dotyczyć przyczyn wszystkich wielkich wojen, historii, ich skutków, zasad ustrojów w różnych państwach, ich wad i zalet, szkodliwości systemów totalitarnych..."

„...Co w ogóle robi się dla utrzymania pokoju, jakie państwa popierają konkretne pokojowe założenia; co szary człowiek jest w stanie zrobić dla utrzymania pokoju?..."

Przytoczyłam tu przykłady różnych poglądów. Analiza wszystkich odpowiedzi upoważnia mnie do wyciągnięcia następujących wniosków: 1° — treści zaproponowane przez młodzież jako możliwe do realizacji na „lekcjach" wychowania dla pokoju w znacznej mierze pokrywają się z tymi, które aktualnie realizowane są w ramach historii, propedeutyki nauki o społeczeństwie, wychowania obywatelskiego; wprowadzenie ich więc do nowego przedmiotu byłoby powielaniem tego, co już się robi. Zwracanie na nie uwagi w wypowiedziach wskazuje na niedostateczne ich rozwinięcie, bądź nawet pomijanie; należy zatem umożliwić młodzieży zdobycie wiedzy o świecie oraz informacji z zakresu poruszanych tutaj pojęć; 2° — zauważa się także pewien niedosyt informacji na temat podstawowych właściwości ludzkiej psychiki, młodzi chcą wiedzieć co „pcha ludzi do wojny", jak „rodzi się nienawiść", jak opanowywać swoje emocje, jak ustrzec siebie od wszelkich negatywnych uczuć; 3° — kolejny problem wiąże się z ostatnią wypowiedzią — „co szary człowiek jest w stanie zrobić dla utrzymania pokoju"; wiąże się to z tym, o czym już wspominano — zadaniem szkoły powinno być ukazywanie młodzieży tych wszystkich dziedzin działalności, w których mogą zrealizować się jako „działacze". Szkoła powinna propagować hasło: „Bądź prawdziwym człowiekiem, a przyczynisz się do utrzymania pokoju i słowo CZŁOWIEK zabrzmi dumnie".

Ale co to znaczy „prawdziwy człowiek"? Co oznacza mieć postawę pokojową? Czym się ona charakteryzuje? Z takim pytaniem zwróciłam się do młodzieży. W odczuciu młodego pokolenia człowiek o postawie pokojowej powinien posiadać następujące cechy: przyjazny, nieagresywny, internacjonalista, humanitarny, tolerancyjny, patriota, altruista, kochający pokój, sprawiedliwy, odpowiedzialny, pracowity, uczciwy. Zauważmy, że znajdują się tutaj cechy charakterystyczne dla prawie wszystkich postaw wyróżnionych jako naczelne cele wychowania. Stąd wniosek, że ich realizacja w procesie wychowania powinna dać w rezultacie ludzi o interesujących nas postawach. Jednak zdarzały się stanowiska uznające człowieka o postawie pokojowej za jednostkę słabą, „niezdolną do noszenia karabinu", za człowieka, „któremu jest dobrze w takiej sytuacji, która jest, może być ona nie do zniesienia, ale on siedzi cicho i żyje z dnia na dzień nic nie mówiąc". Dwóch respondentów odwołuje się także do filozofii, stawiając znak równości pomiędzy postawą pokojową a postawą chrześcijanina lub wyznawcy filozofii jogi. Te przykłady wskazują na inne aspekty omawianego problemu.

Pierwszy — to częste kojarzenie postawy pokojowej z biernością, obojętnością, z „nic nie robieniem". Takie postawy powinny podlegać zmianie. Postawa pokojowa musi być bowiem rozumiana aktywnie.

Drugi problem wiąże się z utożsamianiem wartości człowieka z posiadanym przezeń światopoglądem. A przecież podstawą oceny wartości człowieka jest jego rzeczywiste działanie, a nie głoszone poglądy (często bez pokrycia).

Niestety faktem jest, że w ten sposób możemy oceniać postawy poszczególnych jednostek, zaś w odniesieniu do większego forum musimy najczęściej opierać się na wypowiedziach badanych (zresztą na tym opierają się wszystkie narzędzia stosowane do mierzenia postaw). Jako więc jeden ze wskaźników postawy pokojowej u młodzieży można przyjąć ich poglądy na problemy współczesnego świata. Skoncentrowałam się na jednym tylko wycinku tego szerokiego problemu, tj. sytuacji młodzieży w innych krajach. Założyłam bowiem, iż młodzi ludzie powinni ustosunkować się emocjonalnie do takiego zjawiska, jak śmierć ich rówieśników w innych krajach, ze wskazaniem możliwości zapobiegania temu zjawisku. W pytaniu „Co czujesz, gdy czytasz, że w innych krajach umiera młodzież w Twoim wieku", odpowiedzi rozłożyły się następująco:

wzrusza mnie to — 40,8%

bardzo mnie to porusza i chciałbym coś zrobić, aby to powstrzymać — 22,4%

jest mi to obojętne — 13,6%

uważam, że w pewnych sytuacjach musi tak być — 8,8%

w ogóle nie czytam na ten temat — 8,8%.

Pozostali badani nie udzielili odpowiedzi — 5,6%.

Analiza wskazuje raczej bierne podejście młodzieży do omawianego problemu. Nawet uzasadnienia odpowiedzi nie przynoszą żadnych wyjaśnień. Albo są one zupełnie pomijane, albo ograniczają się do lakonicznych haseł w stylu: „Czuję potrzebę działania zbiorowego, masowego na dużą skalę!", „ja nie mogę nic zrobić, ale dziwi mnie, że ci, których obowiązkiem jest zareagować, nie robią nic, albo bardzo niewiele", owszem, wzrusza mnie to, ale wiem, że jestem bezsilna". Znowu więc występują tendencje do obarczania obowiązkiem działania „kogoś", do czekania, aż „ktoś" da hasło do „jakiegoś" działania. A przecież nie będzie niczym nowym z mojej strony, jeżeli powiem, że wpływ opinii publicznej na życie i politykę świata jest ogromny i nabiera coraz większego znaczenia. Może więc warto więcej uwagi przywiązywać do wychowania nie tylko zdolnych polityków i dyplomatów, ale społeczeństw stanowiących aktywną siłę wpływającą na losy świata. To między innymi podkreślali badani w odpowiedziach na pytanie o możliwości zapobieżenia śmierci młodych ludzi. „Uczyć młodzież miłości do ludzi", „wpajać hasła równości wszystkich ludzi", „zmieniać ludzi", „wychowywać młodzież w duchu pokoju" — to przecież hasła i założenia wychowania dla pokoju. Zdaniem młodzieży tym zabiegom powinno towarzyszyć przeznaczenie większej ilości pieniędzy na likwidację głodu, bezrobocia, zlikwidowanie nierówności społecznej i groźby wojen (również wojny jako pojęcia), czy

też podniesienie stanu zdrowotności lub likwidacja gangów rozprowadzających narkotyki. Jedynym uzasadnionym powodem śmierci młodzieży na świecie jest według badanych — śmierć w obronie słusznych ideałów („młodzi nie mogą stać z boku", „gdybym była na ich miejscu też podjęłabym walkę, być może zakończoną śmiercią", itp.). Grozi tutaj jednak niebezpieczeństwo popierania walki bez wnikania w jej istotę — rzeczywiste przyczyny i cele, do których prowadzi. Niestety w wielu przypadkach młodzi ludzie nie potrafią dokonać właściwej oceny sytuacji. Kierując się nagłymi impulsami i chęcią zaspokojenia swoich chwilowych potrzeb działają bez zastanowienia, bardziej pod wpływem emocji niż rozumu, myśląc o tym co teraz, a nie o tym co w przyszłości. Stąd częste wykorzystywanie nonkonformistycznych postaw młodzieży i jej podatności na wpływ czynników nieodpowiedzialnych, dla których młodzież jest jedynie narzędziem działania na drodze do uzyskania własnych celów.

W tym miejscu nasuwa się taki wniosek — konieczne jest wykształcenie u młodzieży zdolności dokonywania wyboru. Wiąże się z tym oczywiście wyposażenie jej w umiejętność oceny, wartościowania, a w konsekwencji myślenia przyszłościowego przez pryzmat dobra ogólnego. I tutaj właśnie stoi przed wychowaniem i wychowawcami ogromne zadanie podjęcia działań, które skuteczniej umożliwiłyby wywiązanie się z tego obowiązku. Sądzę, iż nasycenie tych zabiegów treściami pokojowymi (oczywiście nie w postaci odrębnego przedmiotu) i zastosowanie odpowiednich metod pracy (np. częste stawianie młodzieży w sytuacjach wymagających dokonywania wyboru) mogłoby się wydatnie przyczynić do podniesienia efektywności tak ukierunkowanych zabiegów wychowawczych. Trzeba więc wspólnie zastanowić się nad sposobami wprowadzenia w życie idei wychowania dla pokoju, bowiem jak wskazuje praktyka (szczególnie ostatnie pociągnięcia niektórych państw) samo przyjęcie „Deklaracji o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju" nie jest jeszcze realizacją jej założeń. Musimy zdać sobie sprawę z tego, że twórcami pokoju jesteśmy my sami niezależnie od wykonywanego zawodu, zajmowanego stanowiska czy wyznawanych poglądów. To nie „ślepy los" rządzi światem, ale ludzie. Toteż ludzie muszą uświadomić sobie rolę, jaką mają do spełnienia w budowaniu pokojowej przyszłości świata, a my — wychowawcy powinniśmy uświadamiać tę rolę innym. Głównie młodzieży, która przecież w niedalekiej przyszłości całkowicie przejmie w swoje ręce zadanie tworzenia pokoju.

Celem moim nie jest dawanie wskazówek czy recept postępowania wychowawczego, a jedynie zasygnalizowanie problemu i wzbudzenie u czytelnika zainteresowania poruszanym tutaj zagadnieniem. Jeśli taki efekt udało mi się uzyskać, to mogę uznać cel za zrealizowany, a jeśli pójdą za tym posunięcia praktyczne, będzie to już sukcesem, gdyż jak ktoś powiedział: „Pokój się tworzy — nie znajduje".

BAZYLI NIEDŹWIECKI
INSPEKTORAT OŚWIATY I WYCHOWANIA
BIELSK PODLASKI

ZARZĄDZANIE OŚWIATĄ NA SZCZEBLU PODSTAWOWYM W ŚWIETLE BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Nowa rzeczywistość oświatowa, jaka kształtuje się w procesie odnowy stosunków społecznych i ekonomicznych, postawiła administrację oświatową wszystkich szczebli w niełatwej sytuacji. Szczególnie trudne i złożone zadania wyłaniają się przed miejskimi inspektorami oświaty i wychowania i gminnymi dyrektorami szkół. Z tytułu sprawowania funkcji kierowników podstawowych jednostek administracji oświatowej ponoszą oni bezpośrednią odpowiedzialność za realizację polityki oświatowej na obszarze poszczególnych miast i gmin. W związku z tym pozostają najbliżej szkoły i nauczycieli.

Na administracji oświatowej pierwszej instancji spoczywa przede wszystkim obowiązek zapewnienia instytucjom oświatowym warunków organizacyjnych, kadrowych i materialno-technicznych do realizacji funkcji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Ona też jest zobowiązana do załatwiania w ramach tzw. pierwszej instancji wszystkich spraw związanych z kształceniem i wychowaniem dzieci i młodzieży oraz kształceniem ustawicznym dorosłych.

Tymczasem pospiesznie wdrożony z dniem 1 czerwca 1975 r. i obowiązujący do dziś model zarządzania oświatą na najniższym szczeblu posiada wiele cech specyficznych i jak dotąd nie znajduje prawnego usankcjonowania i praktycznego uzasadnienia, stąd też za naturalne i w pełni uzasadnione należy uznać postulaty sygnalizowane zarówno przez teoretyków, jak i praktyków dotyczące dokonania wszechstronnej analizy przydatności aktualnego modelu organizacyjnego i w oparciu o wynikające z niej wnioski podjęcie działań usprawniających. Niniejszy artykuł wychodzi naprzeciw tym postulatom. Jest on właśnie próbą syntetycznego przedstawienia wyników badań przeprowadzonych przez autora w ramach problemu węzłowego na temat: „Modernizacja systemu zarządzania oświatą" pod kierunkiem prof. K. Podoskiego.

Głównym celem badań było dokonanie krytycznej analizy organizacji i funkcjonowania dotychczasowego modelu zarządzania oświatą na szczeblu pierwszej instancji oraz opracowanie propozycji jego modyfikacji. W szczególności autorowi chodziło o:

— poznanie zmian zachodzących w strukturze organizacyjnej i zakresie działania terenowych jednostek administracji oświatowej w minionym 36-leciu;

— ustalenie obiektywnej diagnozy stanu faktycznego istniejącego modelu zarządzania oświatą w miastach i na obszarach wiejskich z uwzględnieniem pozycji prawnej, organizacji wewnętrznej, zasięgu działania

i funkcji kierowniczych inspektorów oświaty i wychowania i gminnych dyrektorów szkół;

— poznanie opinii bezpośrednio zainteresowanych, ich przełożonych i podwładnych o celowości i możliwości modyfikacji modelu istniejącego

W procesie badań empirycznych przyjęto ogólną hipotezę roboczą zakładającą, że aktualny model zarządzania oświatą na szczeblu pierwszej instancji w Polsce jest zbyt mocno zróżnicowany pod względem statusu prawnego, organizacji wewnętrznej, zasięgu terytorialnego i realizowanych funkcji kierowniczych na obszarach miejskich i wiejskich. Wiele elementów tego modelu już obecnie utrudnia sprawne zarządzanie oświatą i nie odpowiada perspektywicznym potrzebom szkół i placówek oświatowo-wychowawczych i z tych względów wymaga głębokich zmian.

Szukając możliwości osiągnięcia wymienionych celów i weryfikacji założeń zawartych w hipotezie roboczej wysunięto między innymi następujące pytania badawcze:

— czy i jakie zmiany zachodziły w organizacji terenowych jednostek administracji oświatowej w okresie Polski Ludowej przed wdrożeniem aktualnie obowiązującego modelu zarządzania oświatą?

— jak ukształtowała się sieć, zasięg działania i struktura organizacyjna administracji oświatowej pierwszej instancji w dwustopniowej strukturze podziału terytorialnego kraju?

— jakie podobieństwa i różnice występują w organizacji administracji oświatowej w miastach i na obszarach wiejskich?

— jakie są rzeczywiste kwalifikacje osób sprawujących funkcje kierownicze na szczeblu pierwszej instancji?

— czy i jakie czynniki utrudniają realizację funkcji kierowniczych przez inspektorów oświaty i wychowania i gminnych dyrektorów szkół?

— jakich zmian należy dokonać w dotychczasowym modelu zarządzania oświatą, aby dostosować go do aktualnych i perspektywicznych potrzeb szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych?

Z treści wymienionych pytań wynika, że poczynania badawcze zostały ukierunkowane na uzyskanie materiału empirycznego dla ustalenia obiektywnej diagnozy stanu istniejącego i opracowania koncepcji modyfikacji systemu zarządzania oświatą na szczeblu pierwszej instancji. Badania podstawowe przeprowadzono w latach 1978—1981 we wszystkich miastach, miastach-gminach i gminach wiejskich województwa białostockiego. Objęto nimi 318 respondentów reprezentujących różne grupy zawodowe pracowników pedagogicznych od kuratora oświaty i wychowania począwszy, a na nauczycielu skończywszy. Natomiast w odniesieniu do bezpośrednio zainteresowanych badaniami objęto 96,2% inspektorów oświaty i wychowania i gminnych dyrektorów szkół zatrudnionych na terenie województwa białostockiego. Liczebność badanej populacji nie jest wprawdzie wysoka, ale w pełni odzwierciedla stan rzeczywisty kadry nauczycielskiej województwa i to zarówno pod względem miejsca zatrudnienia,

jak i poziomu wykształcenia. Wśród 257 badanych nauczycieli znaleźli się nauczyciele i wychowawcy zatrudnieni w przedszkolach, szkołach podstawowych, szkolnych punktach filialnych, liceach ogólnokształcących, internatach i świetlicach zlokalizowanych w miastach, miejscowościach będących siedzibami gmin i małych wsiach. Zbliżony do średniej wojewódzkiej był także stopień feminizacji respondentów, który w odniesieniu do nauczycieli stanowił 73% badanej populacji.

W procesie badań empirycznych posłużono się różnymi metodami i technikami badawczymi adekwatnie dobranymi do treści badanych problemów. Przy opracowywaniu zagadnień dotyczących ewolucji i prawnych aspektów systemu zarządzania oświatą zastosowano metodę analizy dokumentów, którą objęto około 120 aktów normatywnych i blisko 200 opracowań zwartych i artykułów podejmujących tę problematykę. Do weryfikacji problemów dotyczących organizacji i funkcjonowania aktualnego modelu zarządzania oświatą wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Przydatna okazała się również analiza dokumentacji pedagogicznej, a zwłaszcza planów pracy, protokołów z posiedzeń organów kolegialnych i akt osobowych kierowników podstawowych jednostek administracji oświatowej. Z kolei w toku opracowywania koncepcji nowego modelu zarządzania oświatą wykorzystane zostały przede wszystkim elementy metody projektowo-modelowej, sondażu diagnostycznego i metody porównawczej.

W trakcie zbierania materiału zastosowano następujące narzędzia badawcze:

— kwestionariusz ankiety dla nauczycieli i wychowawców;

— kwestionariusz ankiety dla inspektorów oświaty i wychowania i gminnych dyrektorów szkół;

— kartę wywiadu dla pracownika nadzoru pedagogicznego stopnia wojewódzkiego.

Oba kwestionariusze ankiety posiadały charakter anonimowy i poza instrukcją składały się z trzech zasadniczych części: danych personalnych, pytań dotyczących stanu aktualnego oraz pytań na temat kierunków modyfikacji modelu istniejącego.

Przedstawione metody i narzędzia postępowania badawczego pozwoliły na zebranie materiału empirycznego niezbędnego zarówno do ustalenia genezy i diagnozy stanu istniejącego, jak też poznania opinii teoretyków i praktyków na temat kierunków działań modyfikacyjnych. Przystępując do syntetycznej prezentacji wyników badań należy zwrócić uwagę, że zanim doszło do ukształtowania się aktualnie obowiązującego modelu zarządzania oświatą był on na przestrzeni minionego 36-lecia wielokrotnie zmieniany i modyfikowany.

Z analizy literatury przedmiotu wynika, że w rozwoju polskiego systemu zarządzania oświatą na szczeblu pierwszej instancji wyróżnić możemy cztery następujące etapy:

— etap pierwszy obejmujący lata 1944—1949, kiedy to struktura organizacyjna oparta była na wzorach i przepisach okresu międzywojennego;

— etap drugi trwał od 1950 r. do 1957 r. i polegał na włączeniu terenowych jednostek administracji oświatowej do systemu jednolitych organów władzy państwowej i podporządkowaniu ich prezydiom powiatowych lub miejskich rad narodowych;

— etap trzeci występujący w latach 1958—1972 charakteryzował się zwiększeniem samodzielności terenowych jednostek administracji oświatowej i ściślejszym powiązaniu ich z resortem oświaty;

— etap czwarty zapoczątkowany w 1972 r. polegał na zespoleniu administracji oświatowej z administracją ogólną, a następnie dostosowaniu jej struktury organizacyjnej do dwustopniowego podziału terytorialnego kraju.

Badania udowodniły, że na konstrukcję każdego modelu, obok racji oświatowych, duży wpływ wywierały czynniki zewnętrzne znajdujące się poza systemem oświatowym, do których należy przede wszystkim zaliczyć sytuację społeczno-polityczną w kraju, sposób planowania i zarządzania całokształtem gospodarki i kultury narodowej oraz model organizacyjny terenowych organów władzy i administracji państwowej. Zmiana każdego z wymienionych czynników pociągała za sobą określony skutek w postaci modyfikacji modelu zarządzania oświatą, przy czym tempo tych zmian należy uznać za zbyt szybkie.

Nie wszystkie zmiany, które zostały wprowadzone na skutek uwarunkowań znajdujących się poza systemem oświaty dobrze służyły edukacji narodowej, a często były one krokiem wstecz w stosunku do stanu poprzedniego. Klasycznym przykładem mogą być głębokie zmiany strukturalne i kompetencyjne administracji oświatowej stopnia podstawowego, jakie dokonane zostały w 1950 r. w wyniku powołania jednolitych organów władzy terenowej. Zastąpienie inspektoratów szkolnych wydziałami oświaty i podporządkowanie ich prezydiom powiatowych lub miejskich rad narodowych doprowadziło w stosunkowo szybkim czasie do sformalizowania i utraty pedagogicznego oblicza administracji oświatowej.

Z kolei przemiany społeczno-polityczne, jakie nastąpiły po wydarzeniach październikowych w 1956 r. legły u podstaw reaktywowania — wprawdzie na krótko — inspektoratów szkolnych, a następnie zwiększenia ich samodzielności, umocnienia obsady kadrowej oraz usprawnienia metod i form nadzoru pedagogicznego. Do pozytywnych zjawisk należy również zaliczyć ściślejsze powiązanie inspektoratów (przemianowanych później na wydziały oświaty i kultury) z organami administracji oświatowej wyższych szczebli przy równoczesnym osłabieniu podporządkowania poziomego prezydiom rad narodowych w zakresie spraw organizacyjnych i kadrowych.

Najgłębsze przemiany strukturalne w systemie zarządzania oświatą nastąpiły w wyniku ostatniej reformy terenowych organów władzy i ad-

mininstracji ogólnej i sprzężonej z nią reformy podziału terytorialnego kraju. Z dniem 1 czerwca 1975 r. na terenie objętego badaniami województwa, w miejsce dotychczasowych 7 wydziałów oświaty i wychowania, utworzono 52 jednostki administracji oświatowej pierwszej instancji reprezentowane przez inspektorów oświaty i wychowania lub gminnych dyrektorów szkół. Funkcjonują one we wszystkich miastach, miastach-gminach i gminach, gdzie istnieją rady narodowe i urzędy prezydentów lub naczelników, niezależnie od stanu ilościowego i rzeczywistych potrzeb szkół i placówek oświatowo-wychowawczych.

Przeprowadzone badania wykazały duże zróżnicowanie tych jednostek pod względem statusu prawnego, rozpiętości kierowania, organizacji wewnętrznej i obsady kadrowej. W miastach stanowiących samodzielne jednostki terytorialne, a jest ich w Białostockiem tylko trzy, funkcjonują wydziały lub inspektoraty oświaty i wychowania, które wchodzą w skład struktur organizacyjnych urzędów miejskich. Natomiast w miastach połączonych z sąsiednimi gminami przyjęto dwojakiego rodzaju rozwiązania. W 4 miastach-gminach utworzono dwuosobowe stanowiska pracy inspektorów i zastępców inspektorów, zaś w pozostałych 11 — funkcje administracji oświatowej pierwszej instancji sprawują gminni dyrektorzy szkół. To ostatnie rozwiązanie występuje również w 35 gminach wiejskich. Tak więc, w jednym systemie i na tym samym szczeblu funkcjonują równolegle obok siebie dwa rodzaje jednostek administracji oświatowej z wyraźnym podziałem na jednostki typu miejskiego i wiejskiego.

Inspektorzy oświaty i wychowania i gminni dyrektorzy szkół są sobie równi w zakresie formalnych uprawnień, ale różnią się w sposób zasadniczy pod względem wykonywanych obowiązków. Dyrektorzy łączą funkcje władzy oświatowej z obowiązkami dyrektora zbiorczej szkoły gminnej i z tego tytułu są zobowiązani do prowadzenia zajęć dydaktycznych, gdy tymczasem inspektorzy są zwolnieni z tych obowiązków. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że miejscem pracy inspektora jest urząd miejski lub miejsko-gminny, zaś dyrektora — szkoła, którą osobiście kieruje.

W świetle przeprowadzonych badań największe zróżnicowanie występuje w zasięgu działania poszczególnych jednostek i to zarówno typu miejskiego, miejsko-gminnego, jak i gminnego. I tak np. gminnemu dyrektorowi szkół w Bielsku Podlaskim podlega 11 szkół podstawowych i 5 punktów filialnych z liczbą 95 nauczycieli i 1586 uczniów, gdy tymczasem w gminie Białowieża istnieje tylko jedna szkoła z 18 nauczycielami i 344 uczniami. Jeszcze wyraźniej problem ten ukazuje porównanie stanu organizacyjnego szkolnictwa w miastach Białystok i Hajnówka. W pierwszym funkcjonują m. in.: 53 przedszkola, 31 szkół podstawowych i 6 liceów ogólnokształcących, zaś w drugim tylko 5 przedszkoli, 2 szkoły podstawowe i 2 licea ogólnokształcące. Natomiast średnie obciążenie podstawowych jednostek administracji oświatowej w województwie białostoc-

kim tylko w odniesieniu do szkół podstawowych wyraża się następującymi wielkościami:

— dla inspektorów oświaty i wychowania — 8 szkół, 196 oddziałów, 228 nauczycieli i 5121 uczniów;

— dla gminnych dyrektorów szkół — 5 szkół, 48 oddziałów, 42 nauczycieli i 815 uczniów.

Są to więc wielkości nieporównywalne. Trudno dopatrzyć się również logicznego uzasadnienia, dlaczego w jednym systemie oświatowym i na tym samym szczeblu funkcjonują równolegle obok siebie dwa rodzaje jednostek administracji oświatowej reprezentowane przez inspektorów i gminnych dyrektorów.

Zróżnicowana struktura jednostek administracji oświatowej nie pozostała bez wpływu na ich organizację wewnętrzną. W miastach i miastach-gminach, gdzie utworzono stanowiska inspektorów, funkcjonują dwa zespoły pracownicze, a mianowicie: zespół pedagogiczny i zespół administracyjno-ekonomiczny szkół. W skład zespołu pedagogicznego wchodzą: inspektor i jego zastępca, a w Białymstoku również wizytatorzy problemowi. Jego działalność obejmuje dwojakiego rodzaju funkcje:

1) planowanie, organizowanie i kontrolowanie działalności szkół i placówek oświatowo-wychowawczych w zakresie realizacji funkcji dydaktyczno-wychowawczych i administracyjno-gospodarczych;

2) załatwianie w ramach tzw. pierwszej instancji wszystkich spraw związanych z kształceniem, wychowaniem i opieką nad dziećmi i młodzieżą.

Natomiast zespół ekonomiczno-administracyjny sprawuje bezpośrednią obsługę finansowo-księgową i administracyjno-gospodarczą oraz prowadzi działalność socjalno-bytową na rzecz pracowników oświaty, członków ich rodzin, emerytów i rencistów. W zespołach miejskich pracuje od 6 do 9 pracowników podporządkowanych dyrektorowi, a w kilku wypadkach bezpośrednio inspektorowi.

Na odmiennych zasadach opiera się organizacja wewnętrzna jednostek wiejskich. Gminni dyrektorzy szkół realizują swoje funkcje przy pomocy zastępcy d/s wychowawczych i kilkuosobowych zespołów pracowników ekonomiczno-administracyjnych.

Z przeprowadzonych badań wynika, że organizacja wewnętrzna, a zwłaszcza ilość stanowisk pracy nie jest adekwatna do stanu organizacyjnego i rzeczywistych potrzeb szkolnictwa. Zbyt duże dysproporcje występują w zakresie obsady kadrowej między jednostkami typu miejskiego i wiejskiego. Niekorzystnie układają się relacje pod względem ilości pracowników pedagogicznych i ekonomiczno-administracyjnych, przy czym ci ostatni nie są w stanie odciążyć inspektorów i gminnych dyrektorów od załatwiania uciążliwych spraw administracyjno-gospodarczych.

W toku przeprowadzonych badań stwierdzono, że we wszystkich jednostkach administracji oświatowej funkcjonują, zrodzone przez praktykę,

kierownicze organy kolegialne nazywane najczęściej „kolegiami" lub „zespołami kierowniczymi" inspektorów i gminnych dyrektorów. Ze względu na duże zróżnicowanie jednostek w miastach i gminach są one niejednolite pod względem składów osobowych, form i metod pracy, ale ich ustalenia — mimo braku usankcjonowania w przepisach prawnych — są w większości respektowane przez kierowników tych jednostek.

Przy doborze kandydatów na stanowiska inspektorów i dyrektorów gminnych największą inicjatywę przejawia kuratorium oświaty i wychowania, biorąc pod uwagę takie kryteria, jak: wiedza merytoryczno-przedmiotowa, doświadczenie zawodowe, zdolności organizatorskie i zaangażowanie zawodowe. Potwierdzeniem tego są m. in. wysokie kwalifikacje naukowo-pedagogiczne kadry kierowniczej. Na 52 osoby, które objęto badaniami, 2 legitymują się stopniem doktora, 35 posiada tytuł magistra, 12 ukończyło wyższe studia zawodowe i tylko 2 posiadają dyplom studium nauczycielskiego. Wszyscy inspektorzy i dyrektorzy przed objęciem tych stanowisk pracowali w charakterze nauczycieli, z tym, że okres tej pracy jest mocno zróżnicowany i wynosi od 3 do 30 lat.

Z kwalifikacjami naukowo-pedagogicznymi i doświadczeniem zawodowym nie koresponduje przygotowanie teoretyczne do pełnienia funkcji kierowniczych. Tylko 36% ogółu badanych legitymuje się świadectwem ukończenia studium podyplomowego organizacji i zarządzania oświatą. Natomiast często powierza się stanowiska kierownicze osobom, które nie uczestniczyły w szkoleniu rezerwowej kadry kierowniczej. Słaba znajomość teoretycznych podstaw zarządzania oświatą nie pozostaje bez wpływu na jakość pracy.

Badania nad fukcjami kierowniczymi realizowanymi przez inspektorów i gminnych dyrektorów szkół ujawniły liczne źródła deformacji występujących w procesie zarządzania oświatą. Ze względów metodologicznych czynniki deformujące sklasyfikowano w dwóch grupach: wewnętrzne i zewnętrzne. Pierwsze z nich mają charakter subiektywny, bowiem ich występowanie uzależnione jest od wiedzy i umiejętności kierowników omawianych jednostek, zaś drugie — zewnętrzne i subiektywne leżą poza zasięgiem ich możliwości. Do czynników wewnętrznych wywierających negatywny wpływ na realizację funkcji kierowniczych należą kolejno:

1) brak wiedzy z zakresu teorii organizacji i zarządzania,
2) nieprzestrzeganie racjonalnej organizacji pracy własnej,
3) niewłaściwy podział obowiązków w zespole kierowniczym,
4) niechęć lub nieumiejętność delegowania uprawnień podwładnym,
5) niewłaściwy dobór pracowników administracyjno-ekonomicznych,
6) konflikty w zespołach nauczycielskich spowodowane błędnymi decyzjami,
7) niewłaściwy stosunek do pracy podwładnych.

Równocześnie ustalono, że do czynników zewnętrznych utrudniających realizację funkcji kierowniczych należą przede wszystkim: 1) zbyt duża

ilość ośrodków dyspozycyjnych, 2) wadliwy styl pracy i wymagania jednostek nadrzędnych, 3) braki kadrowe w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych, 4) dysproporcje między potrzebami materialno-finansowymi a możliwościami ich zaspokojenia, 5) trudne warunki lokalowe, 6) nadmiar przepisów prawnych, 7) przerost planowania i sprawozdawczości, 8) nadmierna ilość narad i konferencji, 9) duże zaabsorbowanie pracami społecznymi na rzecz środowiska, 10) niesprawność systemu informacji.

W wyniku przeprowadzonych badań i analiz w pełni zostały potwierdzone założenia sformułowane w hipotezie roboczej stwierdzające, że „istniejący model zarządzania oświatą jest zbyt mocno zróżnicowany... Wiele elementów tego modelu już obecnie utrudnia sprawne zarządzanie oświatą i nie odpowiada perspektywicznym potrzebom szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych i z tych względów wymaga głębokich zmian".

Wnioski wynikające z diagnozy stanu istniejącego, a także opinie respondentów oraz przemyślenia własne autora stanowiły podstawę do opracowania koncepcji nowego modelu zarządzania oświatą na szczeblu podstawowym. Jego istota polega na utworzeniu jednolitych — w miastach i gminach — urzędów inspektora oświaty i wychowania o zwiększonych kompetencjach i zasięgu działania. Proponowany model organizacyjny posiada zarówno pewne podobieństwa z modelem aktualnie obowiązującym, jak też wprowadzą wiele rozwiązań nowatorskich.

Do wspólnych cech należy przede wszystkim utrzymanie zasady podwójnego podporządkowania jednostek administracji oświatowej z pewną modyfikacją podporządkowania w układzie poziomym, zróżnicowanie struktury organizacyjnej w zależności od warunków środowiskowych i zachowanie występujących w miastach tytułów służbowych kierowników jednostek. Nie przewidziano większych zmian typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych podporządkowanych pierwszej instancji.

Natomiast do rozwiązań nowatorskich w szczególności należą:

— rozdzielenie funkcji kierownika jednostki administracji oświatowej i dyrektora zbiorczej szkoły gminnej na stanowisku gminnego dyrektora szkół poprzez przekazanie pierwszej — inspektorowi oświaty i wychowania, a drugiej — dyrektorowi szkoły zbiorczej;

— stworzenie możliwości powoływania większych i bardziej funkcjonalnych urzędów inspektora oświaty i wychowania obejmujących swym zasięgiem miasto i gminę lub sąsiadujące ze sobą gminy, zwłaszcza przy znikomej ilości szkół i placówek oświatowo-wychowawczych;

— zwiększenie samodzielności administracji oświatowej w stosunku do administracji ogólnej przy równoczesnym zwiększeniu uprawnień rad narodowych;

— powołanie i zapewnienie organom samorządowym możliwości syste-

matycznego wyrażania opinii społecznej o aktualnych potrzebach i kierunkach rozwoju oświaty i wychowania w poszczególnych środowiskach;

— przeniesienie do gestii inspektora oświaty i wychowania merytorycznie uzasadnionych kompetencji naczelnika, jak np. odraczanie obowiązku szkolnego, wyrażanie zgody na wcześniejsze rozpoczynanie nauki, kierowanie dzieci do zakładów opiekuńczych oraz uprawnień kuratora m. in. w zakresie obsadzania stanowisk kierowniczych, ustalania kierunków kształcenia i limitów naboru uczniów oraz sprawowania ogólnego nadzoru pedagogicznego;

— zwiększenie uprawnień inspektora w stosunku do instytucji spoza systemu oświaty prowadzących działalność kulturalno-oświatową i opiekuńczo-wychowawczą z dziećmi i młodzieżą.

Zaletą proponowanego modelu jest wyeliminowanie ujawnionych w czasie badań dysfunkcji i zaproponowanie nowych bardziej funkcjonalnych rozwiązań. Wdrożenie ich posiadać będzie istotny wpływ na usprawnienie systemu zarządzania szkołami i placówkami oświatowymi, a tym samym lepszą organizację podstawowych funkcji całego systemu oświaty, jakimi są: kształcenie, wychowanie i opieka nad dziećmi i młodzieżą. Wobec tych właśnie funkcji administracja oświatowa winna spełniać rolę służebną.

Równocześnie podniesienie wszystkich kierowników jednostek administracji oświatowej do godności inspektora oświaty i wychowania nawiązuje do wieloletnich tradycji polskiego szkolnictwa i jest zgodne z aktualnie obowiązującym nazewnictwem jednostek nadrzędnych. W ten sposób powstałby jednolity układ administracji oświatowej oparty na triadzie następujących szczebli: pierwszy — inspektorat oświaty i wychowania, drugi — kuratorium oświaty i wychowania i trzeci centralny — ministerstwo oświaty i wychowania, a każdy z tych szczebli winien spełniać określone i jemu tylko właściwe funkcje.

JERZY NIKITOROWICZ
UNIWERSYTET WARSZAWSKI
FILIA W BIAŁYMSTOKU

METODY I ŚRODKI WYCHOWAWCZE STOSOWANE PRZEZ RODZICÓW PODCZAS WDRAŻANIA DZIECKA DO PRAC DLA RODZINY

Metody i środki oddziaływań wychowawczych stanowią nieodłączny element rodzinnego systemu wychowawczego. W literaturze psychologicznej i pedagogicznej panuje pogląd, że te same środki wychowawcze będą dawały inne rezultaty zależnie od emocjonalnych postaw rodziców, któ-

rzy będą je stosowali [1]. W przypadku przedstawianego zagadnienia przyjąłem, że o wynikach procesu wdrażania do obowiązków domowych w pierwszym rzędzie będzie decydował sposób wdrażania do nich oraz zasady obowiązujące w tym zakresie w środowisku rodzinnym. W związku z powyższym należałoby zastanowić się, który ze sposobów wdrażania do prac na rzecz domu i rodziny zasługuje na miano metody wychowawczej; nie wszystkie bowiem sposoby włączania dziecka do prac domowych zasługują na takie określenie.

Pojęcie „metoda" w potocznym rozumieniu utożsamiane jest często ze sposobem postępowania; w środowisku rodzinnym określane jest jako pewien sposób oddziaływania rodziców na dziecko. Tak więc często to pojęcie odnoszone bywa do wszelkiego rodzaju dowolnych sposobów postępowania. Tymczasem, jak wskazuje T. Kotarbiński, metoda tym się różni od sposobu... „że przez metodę rozumie się zwykle sposób z góry obmyślony dla zastosowania go w licznych a podobnych przypadkach. Pojęcie metody wiąże się tedy nierozerwalnie z pojęciem planu, to zaś — z pojęciem celu działania" [2].

H. Muszyński pod pojęciem metody wychowania rozumie ...„każdy wyodrębniony sposób postępowania wychowawcy polegający na wywieraniu określonego wpływu na aktywność wychowanka, związany zawsze z dokonywaniem zmian w obrębie układu nagród i kar w danej sytuacji wychowawczej" [3]. W przypadku podjętego zagadnienia chodzi o wymagania rodziców w zakresie udziału w pracach domowych dziecka. Stosowany sposób wymagań ma za zadanie pobudzić dziecko do wykonywania określonych czynności i przyczynić się w konsekwencji do rozwoju społecznie aprobowanych motywów podejmowania prac na rzecz rodziny i do ukształtowania się społecznie wartościowych cech osobowości. Kary i nagrody stanowiłyby w danym przypadku środki wspierające wymagania rodziców; rodzice bowiem karzą i nagradzają w zależności od tego, w jakim stopniu dziecko realizuje określone wymagania.

W aspekcie prezentowanych badań przez metodę wychowania rozumieć będę celowo zorganizowany sposób działalności jednej i drugiej strony w procesie wychowania, z tym że rodzice posiadają pełną świadomość takiej, a nie innej organizacji działań i stanowią pozytywny wzór dla dziecka. Tak więc w sytuacji, kiedy dziecko posiada jasno określone zadania do wykonania w gospodarstwie domowym i jest systematycznie włączane do jego funkcjonowania, wówczas można mówić o metodzie wychowawczej.

Mając powyższe na uwadze zamierzam odpowiedzieć na następujące

[1] Por. m .in. M. Ziemska: Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka. W: Rodzina i dziecko. Warszawa 1979, s. 155—168, Z. Zaborowski: Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza. Warszawa 1980, s. 55.
[2] T. Kotarbiński: Czyn. W: Wybór pism, t. I, Warszawa 1957, s. 430.
[3] H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976, s. 309.

pytania: W ilu środowiskach rodzinnych, nie zaburzonych patologicznie, wdraża się dziecko planowo do prac na rzecz domu i rodziny? Jakie środki wychowawcze stosują rodzice w procesie wdrażania dziecka do obowiązków domowych?

Badania zostały przeprowadzone w latach 1979—1980 w osiedlu „Piasta" w Białymstoku, a dobór próby do badań miał charakter celowy. Kryteria doboru celowego dotyczyły: terenu badań (osiedle wielkomiejskie), struktury rodziny (rodzina pełna — dwupokoleniowa, posiadająca dwoje i więcej dzieci), wieku dziecka (badane dziecko w wieku 12—15 lat), zatrudnienia rodziców (oboje rodzice pracują w gospodarce uspołecznionej).

Materiał empiryczny zbierany był w dwóch etapach. W pierwszym etapie pochodził on od dziecka (wypracowanie, tygodniowy dzienniczek czynności, kwestionariusz ankiety) i był pomocny w przygotowaniu kwestionariusza wywiadu środowiskowego, którym posługiwałem się w drugim etapie badań. W efekcie zebrałem informacje na interesujące mnie pytania od 258 dzieci w wieku 12—15 lat (130 dziewcząt i 128 chłopców) i ich rodziców odpowiadających przyjętym kryteriom doboru próby badawczej.

WYNIKI BADAŃ

Prawidłowa organizacja życia rodzinnego wyznacza każdemu z członków rodziny, także i dziecku, określoną pozycję, z której stopniowo włącza się ono w nurt życia rodzinnego uczestnicząc w różnego rodzaju zajęciach. W odpowiedzi na pytanie skierowane do rodziców: „Czy dzieci należy uczyć wykonywania różnego rodzaju prac w gospodarstwie domowym i kto to powinien robić?" na pierwszą część pytania otrzymałem jednoznaczne odpowiedzi — tak. Natomiast na drugą część, najwięcej rodziców odpowiedziało, że uczenie wykonywania prac w gospodarstwie domowym jest obowiązkiem obojga rodziców. Oto zestawienie otrzymanych odpowiedzi.

1.	oboje rodzice	— 182	— 70,5%
2.	tylko matka	— 36	— 14,0%
3.	mało istotne kto	— 19	— 7,4%
4.	rodzice i szkoła	— 17	— 6,6%
5.	najstarsza córka	— 4	— 1,5%

Zdecydowana większość rodziców widzi siebie w pierwszym rzędzie jako odpowiedzialnych za wdrażanie dziecka do obowiązków domowych, jednakże odpowiedzialności tej z reguły nie łączy z wydatkowaniem na to czasu, ale ze sposobem wdrażania do obowiązków domowych, ustaleniem zasad współżycia i współdziałania w życiu rodzinnym. Rodzice uważają, że badane dziecko w wieku 12—15 lat jest w stanie wykonywać

wszystkie prace w gospodarstwie domowym. Podkreślali, że nie powierzają dziecku prac ciężkich, długotrwałych, męczących, takich na przykład jak: całościowe przygotowanie obiadu dla całej rodziny, większe pranie i prasowanie, mycie okien itp. W sposobie wdrażania dziecka do obowiązków domowych zauważyłem jednak wyraźne odmienności, co pozwoliło mi wyodrębnić wśród badanych rodzin trzy grupy (tab. 1).

W sumie więc można twierdzić, że w 62 badanych rodzinach stosowana jest metoda organizowania środowiska wychowawczego w aspekcie wdrażania do obowiązków domowych. Dziecko w tej grupie rodzin posiada określone, stałe obowiązki domowe; w części rodzin są wymieniane po pewnym okresie czasu między rodzeństwem. Obowiązki te wykonuje dziecko codziennie lub co kilka dni, nie rzadziej jednak niż jeden raz w tygodniu. Powierza się dziecku między innymi obowiązki związane z opieką nad młodszym rodzeństwem (przede wszystkim odprowadzanie

Tabela 1

SPOSÓB WDRAŻANIA DZIECKA DO OBOWIĄZKÓW DOMOWYCH

Wyszczególnienie	Ilość rodzin	
	liczba	procent
1. systematyczne wdrażanie poprzez stały lub rotacyjny przydział obowiązków	62	24,1
2. sporadyczne, okolicznościowe wdrażanie, w zależności od potrzeb i sytuacji	153	59,2
3. brak przydziału obowiązków na rzecz rodziny, nieregularne wdrażanie do samoobsługi	43	16,7

do przedszkola i odbieranie z przedszkola), określa się pewne prace związane z utrzymaniem w czystości mieszkania, prace związane z przygotowaniem posiłków, dokonywaniem zakupów itp.

Wśród stale przydzielonych obowiązków spotyka się znaczne nierówności. Tak więc stałym obowiązkiem bywa wyrzucanie śmieci raz na kilka dni czy odkurzanie dywanów, jak też codzienne czynności związane z przygotowywaniem obiadu dla kilkuosobowej rodziny lub codzienne obowiązki związane z opieką nad młodszym rodzeństwem czy codzienne zakupy. Bez względu jednak na to, czy dziecko wykonuje bardziej czy mniej pracochłonne obowiązki, uczestniczy ono jednak regularnie w ich wypełnianiu. Taka sytuacja wydaje się istotnie wpływać na przejście dziecka od postaw zależności do postaw samodzielności w coraz większym zakresie spraw rodzinnych. Stałe i konsekwentne wymagania rodziców oraz sprawiedliwe ustalenie obowiązków i przywilejów każdego z członków rodziny umacnia poczucie więzi wspólnoty rodzinnej i kształtuje nawyki systematycznego wywiązywania się z powierzonych obowiązków. Dziecko w tej grupie rodzin traktowane jest jako aktywny współgospodarz; nie tylko uczestniczy regularnie w funkcjonowaniu wspólnego gos-

podarstwa domowego, ale spotyka się z określonymi oczekiwaniami i wzorami pełnienia obowiązków rodzinnych ze strony rodziców. W związku z powyższym istnieją sprzyjające warunki do właściwego zestrojenia potrzeb zależnościowych w przyszłej własnej rodzinie i uniknięcia wykształcenia się pasożytniczego charakteru potrzeb zależnościowych jednego z partnerów. Jak twierdzą rodzice, starają się zawsze realizować zasadę: „każda osoba w rodzinie odpowiada za powierzone jej obowiązki". Rodzice określają dziecko jako obowiązkowe, solidne. W wypowiedziach podkreślają: „ufamy dziecku", „wierzymy, że jeśli coś wspólnie ustaliliśmy, to nie ma potrzeby tego kontrolować", „ufamy jej, a poza tym niech się uczy rozkładać czas", „jest obowiązkowa, wie co do niej należy, a że nie ma tego za dużo, zawsze wykonuje".

Należy podkreślić, że w rodzinach systematycznie wdrażających do obowiązków domowych poprzez stały lub rotacyjny przydział prac zdecydowanie przeważają dziewczęta (43 badanych dziewcząt — 69,4%, a tylko 19 chłopców — 30,6%).

Dominującym sposobem postępowania rodziców jest sporadyczne, okolicznościowe wdrażanie dziecka do prac w domu, w zależności od potrzeb i sytuacji. W ten sposób postępuje się w 153 rodzinach, co stanowi 59,2% całości badanej populacji. W części rodzin z tej grupy, z reguły czyni to matka, prosi się dziecko o wykonanie pewnych prac w przeddzień, rano przed wyjściem do pracy, zawiadamia się telefonicznie z pracy, dokonuje zapisu spraw do załatwienia. Są to z reguły obowiązki dotyczące zakupów, załatwianie spraw w punktach usługowych, prace przygotowujące obiad itp. Stwierdziłem, że praca zmianowa rodziców i rodzaj pracy rodziców, szczególnie matki, decydują o intensywności włączania dziecka do pomocy. Tak na przykład w sytuacji nakładania się zmian w rodzinie dziecko intensywniej uczestniczy w pracach domowych, natomiast w przypadku pracy rodziców na różne zmiany w mniejszym stopniu jest uaktywniane.

W stosunku do tych rodzin można sądzić, że ustawiczne przypominanie, prowadzenie „za rękę", brak systematyczności w konsekwencji osłabia inicjatywę, samodzielność, odpowiedzialność. Z drugiej jednak strony można przypuszczać, że w rodzinach tych występuje poprawna atmosfera domowa oparta na wspólnym zaufaniu i zrozumieniu. Wydawanie poleceń dziecku odbywa się z pewnym wyprzedzeniem, co pozwala mu zaplanować ich wykonanie w swoim budżecie. Należy bowiem podkreślić, że w części rodzin w tej samej grupie dziecko jest „używane" do pomocy w chwili „gdy jest pod ręką" i wymaga tego sytuacja. Pomoc taką świadczy dziecko od razu, a dotyczy ona najczęściej drobnych i krótkotrwałych prac podczas przygotowywania obiadu (dokonywanie zakupu brakujących produktów, obierania ziemniaków, pójścia do piwnicy po pewne produkty itp.), podczas sprzątania, prania itp. W ten sposób uczestnicząc w pracach domowych dziecko z reguły nie ma możliwości doprowadzenia pracy do końca i oceny jej efektów. Z kolei żywiołowość w procesie

wdrażania do prac domowych powoduje zazwyczaj odrywanie od innych zajęć najczęściej atrakcyjnych, wobec czego są one często „zbywane", aby jak najszybciej powrócić do czynności poprzednich.

W ostatniej z wyodrębnionych grup rodzice nie wyznaczają i nie wymagają od dziecka żadnych obowiązków na rzecz domu i rodziny. Dziecko właściwie uczestniczy w rodzinie jako konsument, wykonując jedynie pewne prace związane z samoobsługą, takie jak: utrzymanie porządku w swoim pokoju, przyrządzenie sobie posiłku w chwili, kiedy nie ma rodziców w domu itp. Jak twierdzą rodzice, starają się nie włączać dziecka do innych prac w domu ze względu na duże obciążenie lekcjami oraz ze względu na uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Poza tym podkreślają, że radzą sobie sami w prowadzeniu gospodarstwa domowego.

Stwierdziłem, że w tej grupie w większości oboje rodziców uczestniczy w prowadzeniu gospodarstwa domowego, a więc dziecko posiada wartościowy wzór wychowawczy, jednakże nie jest on wychowawczo wykorzystywany. Rodzice jakby nie zauważali wychowawczej roli pracy na rzecz innych i w dużej mierze wydają się nieświadomie wdrażać do eksploatatorskiego traktowania innych.

Analiza materiału badawczego wykazała, że na takie postępowanie rodziców duży wpływ wywiera fakt, iż badane dziecko jest dzieckiem najmłodszym w rodzinie, natomiast rodzice są najstarszymi spośród całej populacji badanych rodziców. Wobec powyższego wydaje się, że te okoliczności w dużej mierze powodują chronienie dziecka przed pracami w gospodarstwie domowym.

W scharakteryzowanych dwóch ostatnich sposobach oddziaływań rodziców w zakresie wdrażania dziecka do obowiązków domowych należy przede wszystkim podkreślić brak zorganizowanych i systematycznych oddziaływań. Trudno więc mówić w tych przypadkach o metodzie wychowania w pełnym tego słowa znaczeniu, bowiem cel tych sposobów nie zawiera się w wychowaniu przez pracę, a raczej tkwi w wykonaniu samej pracy.

W związku z nierytmicznym i okolicznościowym wdrażaniem do obowiązków oraz brakiem aprobowanych społecznie wzorów egalitarnego podziału prac we wspólnym gospodarstwie domowym, dziecko może reagować odmową pomocy, niezadowoleniem, wykonywaniem powierzanych prac niedbale itp. Istotne jest więc empiryczne stwierdzenie, jakie środki wychowawcze stosują rodzice w procesie wdrażania dziecka do obowiązków domowych.

Razem nie sumuje się do 100%, gdyż rodzice wymieniali często kilka środków stosowanych najczęściej, jednakże poprzez wywiad starałem się ustalić najbardziej powszechny środek wychowawczy stosowany przez daną rodzinę, w związku z czym suma niewiele przekracza ilość badanych rodzin.

Tabela 2

STOSOWANE PRZEZ RODZICÓW ŚRODKI WYCHOWAWCZE W PROCESIE WDRAŻANIA DZIECKA DO OBOWIĄZKÓW DOMOWYCH

Wyszczególnienie	Liczba rodzin stosujących środki wych. w stosunku do	
	dziewcząt N = 130	chłopców N = 128
1. tłumaczenie — przekonywanie	122	121
2. narzekanie — zawstydzanie	118	16
3. gniewanie się, nierozmawianie przez jakiś okres	44	32
4. zlecanie innym	7	29
5. przestrzeganie przed konsekwencjami, groźby, krzyk	37	46
6. stosowanie zakazu wychodzenia z domu	16	10
7. stosowanie zakazu oglądania telewizji	6	12
8. oferowanie zapłaty	4	11
9. stosowanie kary fizycznej	3	9
10. nie stosuje się żadnych	28	6

Z powyższej tabeli 2 wynika, że większość rodziców stosuje intelektualne środki oddziaływań wdrażając dziecko do prac w domu. Zaliczyć do nich można tłumaczenie — przekonywanie, narzekanie — zawstydzanie, gniewanie się, nierozmawianie przez jakiś czas czy też przestrzeganie przed konsekwencjami, groźby, krzyk. Jednakże już dwa ostatnie zawierają w sobie pewną dawkę czynnika egzekutywnego. Z kolei zakazy, nakazy, ograniczenia i kary są środkami egzekutywnymi, które najczęściej stosowane są przez rodziców jako kara za niepodporządkowanie się poleceniom rodziców lub nieprawidłowe wykonanie polecenia.

Jak wskazuje H. Muszyński [4] w karaniu wychowawczym chodzi o takie działania, które zmierzają do wprowadzenia wychowanka w stan napięcia spowodowany udaremnieniem jakichś jego motywów lub niespełnieniem jego oczekiwań. Karanie wychowawcze pozwala dziecku ustalić, co dobre, a co złe, oraz jakie wymagania stawia wychowawca. W przedstawianych wynikach badań wydają się nie spełniać tych warunków następujące środki: oferowanie zapłaty, stosowanie kary fizycznej. Wszystkie inne środki stosowane przez rodziców mogą przynieść pożądane efekty wychowawcze, jeżeli stosunek rodziców do dziecka będzie pozytywny, a dziecko będzie akceptować normy, dla których przestrzegania kara jest stosowana, jak też akceptować samą karę [5].

W świetle wypowiedzi dziecka można wywnioskować, że najbardziej efektywnymi środkami pod względem wychowawczym są: gniewanie się,

[4] Por. H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976, s. 324.
[5] Por. S. Mika: Skuteczność kar w wychowaniu. Warszawa 1969, s. 258—264.

nierozmawianie przez jakiś okres (w zdecydowanej większości stosowany przez matkę), tłumaczenie, przekonywanie. Z kolei najmniej skutecznym środkiem wydaje się być: krzyk i groźby, nakaz wykonania, kara fizyczna, narzekanie — zawstydzanie. Z wypowiedzi dzieci wynika bowiem, że nie znają one podstawowych norm w zakresie obowiązków domowych, nie znają oczekiwań rodziców i w związku z tym najczęściej spotykają się z krzykiem i wymówkami za byle co, drugi raz nie zwraca się na to najmniejszej uwagi. Dzieci zwracały także uwagę na brak porozumienia między nimi a rodzicami i niedocenianie efektów prac w gospodarstwie domowym. Życzeniem ich było, aby rodzice byli w stosunku do nich wyrozumiali, ufali im i nie traktowali ciągle jak dziecko, aby mniej się denerwowali i krzyczeli, natomiast częściej szczerze rozmawiali o wszystkich sprawach.

Wyniki badań wykazały także, że część badanych rodziców wykorzystuje prace w gospodarstwie domowym do karania dziecka za różne przewinienia, nieposłuszeństwo, złe zachowanie w szkole itp. Nie stwierdziłem wykorzystywania stałych rodzajów prac do karania; uzależnione to jest od zaistniałej sytuacji i potrzeb. Najczęściej stosowanymi do tego celu są prace porządkowe w domu, zmywanie naczyń, sprzątanie w łazience, „małe pranie". W odniesieniu do całej populacji badanej karanie pracą nie jest częste; dotyczy w 27 przypadkach dziewcząt i w 54 przypadkach chłopców. Jednakże należy podkreślić, że występuje ono w rodzinach, które wdrażają dziecko do obowiązków domowych sporadycznie, w zależności od potrzeb i sytuacji. W tych też rodzinach zdecydowanie częściej stosowane były egzekutywne środki oddziaływań wychowawczych. Z kolei z materiału badawczego otrzymanego od dziecka i rodziców wynika, że w rodzinach wdrażających do obowiązków domowych systematycznie, poprzez stały lub rotacyjny przydział prac, dziecko jest wdrażane do prac w gospodarstwie domowym najczęściej przy pomocy następujących środków wychowawczych: oddziaływanie własnym przykładem, przede wszystkim poprzez wspólne wykonywanie różnych prac w domu, konsekwentne przestrzeganie wykonania powierzonych prac domowych, ocenianie i systematyczne stosowanie aprobaty i dezaprobaty w stosunku do zachowań dziecka, wyjaśnianie i przekonywanie. Rodzice wskazywali, że właściwie nie stosują kar; niekiedy gniewają się czy przestrzegają przed konsekwencjami. Nagród także prawie nie stosują, poza okazywaniem serdeczności i pochwałą; nie widzą bowiem potrzeby nagradzania za to, co należy do stałego obowiązku dziecka.

Reasumując należy podkreślić, że w większości rodzin obowiązki w gospodarstwie domowym traktowane są przez rodziców i przez dzieci jako uciążliwa konieczność. Uważam, że jeśli dziecko funkcjonuje w zorganizowanym środowisku rodzinnym od najmłodszych lat i systematycznie zobowiązywane jest do podporządkowywania się ustalanym zasadom w rodzinie, to po pewnym okresie to, co zostało mu narzucone niejako przez

rodziców, stanie się zgodne z jego wewnętrznymi potrzebami, chęciami i doprowadzi do funkcjonowania wewnętrznej siły nacisku. Zdaję sobie sprawę, że w przypadku wdrażania do prac we wspólnym gospodarstwie mogą wystąpić sprzeczności, gdyż obowiązki domowe w dużej mierze są czynnościami nieatrakcyjnymi i powtarzającymi się. Poza tym, jak wykazały badania, rodzice z reguły krytykują wówczas, gdy widzą nieporządek, natomiast w chwili gdy jest wszystko w porządku nie zauważają tego. Tak więc niełatwo jest dziecku sprostać wymaganiom pracy, której wytwór nie budzi zainteresowania innych, gdy jest wykonywany bez zarzutu, natomiast staje się przedmiotem krytyki w chwili zauważania usterek.

W powyższym opracowaniu wskazałem tylko częściowo na niektóre problemy funkcjonowania środowiska rodzinnego w aspekcie wdrażania dziecka do prac w gospodarstwie domowym. Wymagają one systematycznego rozpoznawania i wskazywania na uwarunkowania i zależności zachodzące między zmiennymi środowiska rodzinnego. Wydaje mi się, że dla pedagogicznej problematyki związanej z procesem wdrażania do prac na rzecz rodziny i domu, a ogólniej z wychowaniem przez pracę i do pracy w rodzinie istotne są następujące problemy.

1. W jakim stopniu i zakresie wykorzystuje się wychowawczo pracę we wspólnym gospodarstwie domowym mając na uwadze przekrój klasowo-warstwowy, społeczno-zawodowy i środowiskowy. Wydaje mi się, że w wielu środowiskach rodzinnych z różnych powodów przestały działać bezpowrotnie ważne czynniki sprzyjające i pomocne w procesie wychowania przez pracę. Wiele rodzin jest jakby oderwanych od swoich korzeni i nie stworzyło w nowych warunkach i układach stałych celów utylitarnych, niezbędnych dla prawidłowego funkcjonowania dziecka w przyszłej własnej rodzinie i społeczeństwie.

2. Jaki jest kierunek kształtowania się wzorów zachowań przyszłych żon — matek i mężów — ojców w zakresie funkcjonowania we wspólnym gospodarstwie domowym i jakie czynniki w pierwszym rzędzie kształtują te wzory. W tym przypadku nasuwa się wiele pytań; chciażby dotyczących tylko udziału męża — ojca w funkcjonowaniu wspólnego gospodarstwa: czy niewielki jego udział spowodowany jest brakiem tradycji w tym zakresie, czy brakiem przygotowania do tego rodzaju prac, czy żona odrzuca pomoc z różnych powodów, czy też może istotne znaczenie odgrywają tu cechy osobowości kobiety i mężczyzny.

3. Jaka jest możliwość tworzenia w środowisku rodzinnym takich sytuacji w procesie wychowania przez pracę, które w takim samym stopniu sprzyjałyby rozwojowi osobowości rodziców i dzieci. Nie jest bowiem rozwojowa taka sytuacja, która sprzyja rozwojowi jednej strony układu wychowawczego. Podmiotowa równość wszystkich członków rodziny jest warunkiem optymalizacji rozwoju w procesie wychowania przez pracę (wspólny plan, wspólna realizacja w miarę możliwości lub przydział pew-

nych obowiązków poszczególnym członkom rodziny, wspólna kontrola i ocena).

4. Czy i jakie uwarunkowania zachodzą między funkcjonowaniem dziecka w roli ucznia i stopniem jego uspołecznienia w ocenie szkoły a funkcjonowaniem na terenie domu i stopniem podejmowania obowiązków domowych.

5. Czy i jakie występują możliwości współpracy szkoły z rodziną w zakresie wychowania przez pracę, w jakim stopniu program nauczania i wychowania szkoły podejmuje zagadnienia wychowania przez pracę i do pracy w gospodarstwie domowym i czy są to wystarczające działania w tym zakresie.

Wydaje się, że badania nad tymi zagadnieniami powinny iść w kierunku współpracy interdyscyplinarnej skupiającej przedstawicieli różnych dziedzin społecznych w ramach ogólnego problemu wychowania przez pracę i do pracy. Upowszechniony fałszywy społecznie stosunek do pracy ludzkiej polegający na jej lekceważeniu wymaga nowego spojrzenia opartego o utylitarne potrzeby dnia dzisiejszego.

RECENZJE KSIĄŻEK
PRZEGLĄD CZASOPISM

R. G. GUROWA: SOCIOŁOGICZESKIE PROBLEMY WOSPITANIJA

Moskwa 1981, ss. 175

W ramach wydawnictw Naukowo-Badawczego Instytutu Ogólnych Problemów Wychowania Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR ukazała się w 1981 roku interesująca książka R. G. Gurowej pt. „Socjologiczne problemy wychowania". Autorka jest wieloletnim pracownikiem tegoż instytutu i kieruje pracownią zajmującą się socjologicznymi zagadnieniami wychowania.

W przedmowie pisze ona, że głębokie przeobrażenia współczesnego społeczeństwa socjalistycznego związane z postępem społecznym i rewolucją naukowo-techniczną stawiają zwiększone wymagania przed wychowaniem młodego pokolenia. Wśród ważniejszych zadań radzieckiej szkoły wymienia się: kształtowanie naukowego poglądu na świat, aktywności poznawczej obywatela radzieckiego, jego ideowych przekonań, właściwych postaw do pracy itp. Szkoła ma obowiązek wielostronnego przygotowania do życia, ponieważ większość jej absolwentów wchodzi potem bezpośrednio do pracy w sferze produkcji materialnej.

Z tego względu, że książka traktuje o socjologicznych zagadnieniach wychowania, ukazano w niej związki pedagogiki i socjologii. Zdaniem autorki, następujące socjologiczne problemy wychowania należą do kompetencji zarówno pedagogiki, jak też socjologii: społeczne uwarunkowania wychowania, wzajemne wpływy wychowania i środowiska na społeczny kształt osobowości, wpływy wychowania na rozwój społeczeństwa i postęp społeczny.

Treści zawarte w książce zostały podzielone na dwie części, każda zaś na trzy rozdziały. Część pierwszą zatytułowano: Historia i teoria zagadnienia. Druga nosi tytuł: Badania nad podstawowymi socjologicznymi problemami wychowania. Z tego układu wynika, że część pierwsza jest bardziej analityczno-sprawozdawcza, w drugiej autorka zaprezentowała wyniki badań w ZSRR i w innych krajach z własną interpretacją. Ilustracją dla tej informacji niech będą tytuły i podtytuły poszczególnych rozdziałów. W części pierwszej tytuły i podtytuły rozdziałów są następujące: I. Rozwój idei o społecznych uwarunkowaniach i społecznej roli wychowania w historii filozofii i pedagogiki, 1) Zagadnienia społecznej natury wychowania w przedmarksowskiej filozofii i pedagogice, 2) Determinanty społeczne i społeczna rola wychowania w pracach K. Marksa, F. Engelsa, W. I. Lenina, 3) Opracowania społecznych problemów wychowania w historii pedagogiki radzieckiej. II. Teoria i metodologia badań socjologicznych nad problemami wychowania, 1) Przedmiot i zadania marksistowskiej socjologii wychowania, 2) Metodologiczne podstawy i metody marksistowskiej socjologii wychowania. III. Krytyczna analiza burżuazyjnej socjologii wychowania, 1) Wyjściowe metodologiczne przesłanki burżuazyjnej socjologii wychowania, 2) Społeczne funkcje burżuazyjnej socjologii wychowania, 3) Krytyczna analiza burżuazyjnej teorii socjalizacji i teorii ról.

W części drugiej treści zostały zawarte w rozdziałach i podrozdziałach o następujących tytułach: I. Socjo-pedagogiczne badania w krajach socjalistycznych, II. Ukierunkowanie społeczne młodzieży szkolnej w ZSRR, 1) Orientacja na wartości, 2) Cele w życiu, 3) Dynamika ukierunkowań społecznych absolwentów szkół, III. Przygotowanie absolwentów radzieckiej szkoły średniej do wypełniania podstawowych funk-

cji społecznych, 1) Przygotowanie absolwentów szkół do pracy produkcyjnej, 2) Przygotowanie do dalszego kształcenia.

Czytając część pierwszą, uwagę czytelnika zajmują szczególnie informacje o badaniach radzieckich w latach dwudziestych w porównaniu z latami wcześniejszymi, według tej samej metodyki postępowania. Wymienia się m. in. P. Kołotinkiego prowadzącego badania w latach 1914—1929 i innego psychologa N. A. Rybnikowa, który również prowadził badania w latach 1913, 1916, 1920 i 1927. Pierwszy z nich badał absolwentów gimnazjów, drugi uczniów szkół wiejskich. W obu przypadkach chodziło o porównanie i stwierdzenie, czy zmiany ustroju społecznego były czynnikiem determinującym dla zmian młodzieży.

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, stwierdza autorka recenzowanej książki, obserwowało się w ZSRR znaczący wzrost ilościowy i jakościowy badań tak w obszarze socjologii jak i pedagogiki. Radzieccy socjologowie interesowali się ważniejszymi ogólnoteoretycznymi problemami marksistowskiej socjologii. Przykładowo wymieniono: przedmiot i struktura materializmu historycznego, byt społeczny i czynniki subiektywne, struktura klas w społeczeństwie radzieckim.

W porównaniu z latami czterdziestymi i pięćdziesiątymi badania socjologii wychowania i pedagogiki radzieckiej znacznie się rozszerzyły. Objęto nimi nie tylko młodzież dorastającą, ale i dorosłych. Terenem badań stały się w większym stopniu obok szkoły obowiązkowej również szkoły zawodowe i pomaturalne, przedszkola i szkoły wyższe, praca pozalekcyjna i pozaszkolna, problemy rodziny i rola środków masowej informacji, zagadnienia pracy organizacji młodzieżowych i inne. Rozwinęły się w tym czasie poszczególne gałęzie pedagogiki, jak np. pedagogika dorosłych, pedagogika szkoły wyższej, pedagogika wojskowa, pedagogika zakładu pracy i inne.

Analizując idee K. Marksa, F. Engelsa i W. I. Lenina autorka odnosi się do przedmiotu socjologii wychowania. Stwierdza mianowicie, że marksistowska socjologia wychowania jest nauką z pogranicza socjologii i pedagogiki badającą prawidłowości społecznych determinantów i społecznych funkcji wychowania w określonych, konkretnych warunkach historycznych. Zadania swoje socjologia wychowania wypełnia za pomocą całościowych badań socjo-pedagogicznych, które mogą być pomocniczymi, gdy pedagogika wykorzystuje oddzielne metody socjologii. Mogą być współdziałającymi, gdy w pedagogicznych badaniach biorą udział socjolodzy. Integratywnymi wtedy, gdy mamy do czynienia z organiczną jednością teoretycznych podstaw i metody obydwu nauk i organizacją badań, w których biorą udział naukowcy jednej i drugiej dyscypliny. Integratywne socjo-pedagogiczne badania uważa się za podstawowy instrument socjologii wychowania.

Rozpatrując szczegółowiej zadania socjologii wychowania autorka formułuje je w kilku grupach. Pierwsza związana jest z badaniem społecznych uwarunkowań wychowania i stara się rozpatrywać następujące zagadnienia: badania prawidłowości wpływu rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego na wychowanie młodego pokolenia, badania możliwości wszechstronnego rozwoju osobowości w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, badania potrzeb społeczeństwa przejawiających się w przygotowaniu młodego pokolenia do pracy, do społecznego i osobistego życia, prognozowania pedagogiczne na podstawie badań tendencji społecznego i naukowo-technicznego postępu w kraju.

Druga grupa zadań socjologii wychowania dotyczy badań wpływu szeroko rozumianego środowiska społecznego i wychowania na społeczne postawy dorastającego pokolenia. Zadanie to określają badania w zakresie: stanu i nowych możliwości kształtowania cech społecznych u młodzieży w warunkach socjalizmu, tendencji rozwoju podstawowych społecznych procesów, instytucji i warunków kształtujących osobowość, wpływu środków masowej informacji na kształtowanie osobowości i organizację kierownictwa pedagogicznego, osobliwości kształtowania społecznego młodego pokolenia w różnych regionach kraju, w warunkach miasta, wsi, w poszcze-

gólnych klasach i warstwach oraz grupach społecznych w całej różnorodności pedagogicznej. Wyniki tych badań powinny umożliwić ulepszenie procesów wychowania.

Trzecia grupa zadań socjologii wychowania związana jest, zdaniem autorki prezentowanej książki, z badaniem wpływów wychowania na reprodukcję i rozwój społeczeństwa i mieści w sobie zagadnienia: o realnych możliwościach wpływu wychowania na postęp społeczny w konkretnych historycznych warunkach, o roli wychowania w ideologiczno-politycznych, społeczno-ekonomicznych i kulturalnych przemianach społeczeństwa, o wpływie wychowania komunistycznego na rozwój społeczeństwa, postęp nauki, techniki, kultury, podnoszenie na wyższy poziom stosunków społecznych, o poziomie społecznej dojrzałości i przygotowaniu absolwentów szkół średnich ogólnokształcących, średnich szkół zawodowych, szkół pomaturalnych (techników) i szkół wyższych do pełnienia podstawowych funkcji społecznych (praca, dalsze uczenie się, praca społeczna itp.).

Powyższe badania socjologiczno-pedagogiczne powinny ukazać efektywność procesów komunistycznego wychowania, pokazać kierunki jego doskonalenia.

Analizując podstawy metodologiczne i metody badań marksistowskiej socjologii wychowania autorka powołuje się na F. F. Korolewa, który twierdził, że metodologia marksistowskiej socjologii wychowania polega na zastosowaniu zasad marksistowsko-leninowskiej filozofii, jak też ogólnej metodologii naukowego poznawania dla badania procesów oddziaływania społeczeństwa na wychowanie i wychowania na funkcjonowanie i rozwój społeczeństwa w konkretnych historycznych warunkach. Ogólna metodologia naukowego poznania to materializm dialektyczny. Bez filozoficznych podstaw teoretycznych nie może właściwie istnieć żadna nauka. Czysty empiryzm nie umożliwia nie tylko poznania procesów w całości, ale również oddzielnych ogniw, ponieważ poznanie ich możliwe jest jedynie przez porównanie, a to wymaga określonej koncepcji teoretycznej.

Zdaniem autorki podstawy metodologiczne nie wyczerpują zagadnienia. Niezbędne jest opracowanie konkretnych metodyk badawczych. Powodzenie organizacji i prowadzenia badań na obszarze socjologii wychowania zależy nie tylko od właściwie dobranych teoretycznych punktów wyjścia, ale i od rozmaitości naukowo uzasadnionych metodyk i technik badań, od dobrego posługiwania się pedagogicznymi i socjologicznymi metodami, zabezpieczającymi wiarygodność materiałów badawczych. Wśród metod badawczych mniej stosowanych wymienia autorka eksperyment „expost facto".

Część drugą prezentowanej książki rozpoczyna rozdział — „Przegląd socjologicznych i pedagogicznych badań w krajach socjalistycznych". Na pierwszym miejscu autorka referuje w sposób sygnałowy badania polskie. Wymienia i charakteryzuje badania prowadzone przez J. Konopnickiego, J. Pietera, K. Przecławskiego, M. Kloskowską, Z. Zaborowskiego, U. Skorupską-Sobańską i S. Kowalskiego. Wiele pozycji polskich zamieszczonych zostało również w załączonej bibliografii.

Główne zainteresowania autorki to badania rodzin w krajach socjalistycznych, w tym i w Polsce. Podobnie sygnalizuje wiele badań węgierskich dotyczących rodziny. Wymienia takich badaczy i autorów opracowań, jak: F. Gazso, D. Varhedi, F. Virgie, F. Pataki, P. Santa.

Drugi ważny obszar badań socjo-pedagogicznych w krajach socjalistycznych, który przedstawia autorka, dotyczy orientacji i wyboru zawodu przez uczniów szkół podstawowych. Na łamach książki prezentuje głównie badania węgierskie, m. in. takich autorów jak: R. Bakony, S. Andorka, F. Gazso, T. Kozma, a z badań NRD badania zespołowe prowadzone w Centralnym Instytucie Badań nad Młodzieżą w Lipsku pod kierownictwem W. Fridricha.

Z badań prowadzonych w Rumunii przytoczyła autorka te, które dotyczą przygo-

towania do życia rodzinnego, jak też do całożyciowego uczenia się (P. Barbulesku). Podobnie w Bułgarii wiele badań poświęcono poziomowi przygotowania młodzieży opuszczającej szkołę do pracy, dalszego kształcenia i samodzielnego życia.

Z badań prowadzonych w Czechosłowacji wymienia autorka te, które dotyczą stosunku młodzieży do nauki, młodzieży w produkcji, przygotowaniu młodzieży do służby w wojsku, a spośród autorów wymienia m. in. Jurowskiego, F. Kozła, Ł. Machaczeka, J. Czeczetkę.

Pod koniec rozdziału poświęconego przeglądowi badań w krajach socjalistycznych autorka stwierdza, że przegląd konkretnych socjologiczno-pedagogicznych badań w Związku Radzieckim pokazuje, że najwięcej uwagi poświęcano problemom socjalnym młodzieży. W 60-tych i 70-tych latach prowadzono liczne badania nad powyższymi problemami w takich ośrodkach jak Swierdłowsk, Nowosybirsk, Leningrad, Moskwa i inne. Główne zagadnienia badawcze to: społeczno-polityczna aktywność młodzieży, stosunek do pracy społecznej i zainteresowania kulturalne młodzieży, plany życiowe młodzieży, potrzeby psychiczne uczniów, stosunek uczniów do różnych aspektów pracy, stosunek do pracy młodzieży robotniczej i studenckiej, problemy młodzieży wiejskiej, wpływ środków masowej informacji na uczniów.

Wśród badań problemów socjo-pedagogicznych w ZSRR wymienia się również zagadnienia rodziny, kolektywów produkcyjnych, grup rówieśniczych i otoczenia dorosłych jako czynnika wychowania i kształtowania społecznego osobowości.

Wśród licznej grupy radzieckich badaczy w obszarach socjologii wychowania wymienia się m. in. T. A. Malkowską, E. I. Kokorinę, A. G. Łuczyńską, W. I. Sirińskiego, B. A. Briuszyna, I. S. Kona, W. A. Jadową, M. A. Mieńszikową, W. I. Saperowa.

W latach 1966—1976 w ZSRR i NRD odpowiednie instytucje naukowe prowadziły wspólne badania nad absolwentami szkół w wieku 17—20 lat z miast i wsi. Poświęcono je społecznym ukierunkowaniom młodzieży szkolnej, szczególnie zaś wartościom przez nią uznawanych. Podobne badania były prowadzone na zlecenie Komitetu Centralnego Komsomołu.

W badaniach porównawczych nad młodzieżą lat 20-tych, 60-tych i 70-tych ukazano dynamikę społecznych ukierunkowań absolwentów szkół w ZSRR. Bardzo interesujące są przedstawione wyniki badań prowadzonych w ZSRR na temat stosunku absolwentów szkół średnich do obowiązków społecznych. Chodziło przy tym o zbadanie poziomu gotowości, a więc praktycznego przygotowania do podejmowania różnych zadań społecznych. Szczególnie zaś do podejmowania pracy i dalszego uczenia się w połączeniu z pracą zawodową.

Gdy chodzi o przygotowanie do pracy, to brano pod uwagę takie cechy osobowości, jak: poszanowanie ludzi pracy, które ma się wyrażać jako znajomość znaczenia pracy produkcyjnej w życiu społeczeństwa i jednostki, komunistyczny stosunek do pracy polegający na dążeniu do maksymalnego wykorzystania swoich zdolności i sił oraz umiejętności w działalności społecznej, umiejętności pracy w kolektywie przejawiające się w odpowiedzialności nie tylko za pracę osobistą, ale również za to, co robią członkowie zespołu.

Podkreśla się również takie cechy jak komunistyczny, gospodarski stosunek do własności społecznej i osobistej oraz krytyczny stosunek do wszelkich niedostatków i umiejętność walki z nimi. Nie zapomniano wreszcie konieczności dbania o własne zdrowie i rozwój fizyczny, bez którego nie może być mowy o właściwym stosunku do pracy.

Badania wykazały, że chłopcy i dziewczęta ze średnim wykształceniem szybciej i pełniej opanowują specjalności produkcyjne niż młodzież z wykształceniem niższym.

Badania nad przygotowaniem młodzieży do całożyciowego uczenia się wykazały,

że można mówić o czterech grupach kryteriów w tym zakresie. Pierwsza dotyczy wiedzy, umiejętności i nawyków. Druga dotyczy stosunku młodzieży do wykształcenia i związanej z tym rodzajem działalności wysiłkiem. Trzecia wiąże się z występowaniem samodzielnego, twórczego myślenia. Czwarta zaś z występowaniem wiedzy specjalistycznej. Autorka przytacza w sposób syntetyczny wyniki badań w tym zakresie.

Na stosunkowo niewielu stronach potrafiła autorka przedstawić analizę współczesnych poglądów w socjologii wychowania, jak też zreferować wyniki konkretnych badań, prowadzonych głównie na terenie ZSRR. Badania te nie są znane jak dotychczas na terenie naszego kraju. Stąd warto zachęcić do przeczytania tej dobrze napisanej książki.

Stanisław Kaczor

ROMANA MILLER: SOCJALIZACJA, WYCHOWANIE, PSYCHOTERAPIA
PWN Warszawa 1981, ss. 270

Praca Romany Miller „Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia", wydana staraniem PWN w 1981 r., stanowi wydarzenie naukowe w dziedzinie pedagogiki, przede wszystkim dlatego, że stanowi próbę integracji i syntezy trzech podstawowych pojęć pedagogicznych zamieszczonych w tytule. Autorka w zakończeniu podkreśla, że synteza ta nie jest pełna, ponieważ istnieje wiele terminologicznych wątpliwości w klasyfikowaniu zjawisk i odpowiadających im pojęć. Wydaje się jednak, że zastosowana próba systemowego ujęcia, polegająca na wykrywaniu powiązań i zależności, w jakie proces wychowania jest uwikłany, stanowi inspirację i pogłębienie zarówno rozumienia rzeczywistości wychowawczej, jak też rozszerzenie przedmiotu badań o nową problematykę.

Takie ujęcie wymaga niezwykłej erudycji od Autorki. Zmusza bowiem do sięgnięcia nie tylko do tradycyjnie powiązanych z pedagogiką nauk, jak psychologia, socjologia, filozofia czy biologia, ale do tak mało znanych i nie zaadaptowanych dla potrzeb pedagogiki dziedzin, jak antropologia kulturowa, socjo- i psycholingwistyka, teoria organizacji i zarządzania, teoria systemów i inne. Są to dziedziny tyle mało znane i wykorzystywane przez teorię pedagogiczną, co trudne i rozległe same w sobie. Powstaje w związku z tym pytanie, czy wiedza ta nie jest zbyt rozległa jak na możliwości jednej osoby? Czy zadanie to nie jest zbyt śmiałe i czy Autorce wystarcza kompetencji na dokładne omówienie tak złożonych i różnorodnych zagadnień? W całej rozciągłości można odrzucić te wątpliwości. Autorka imponuje nie tylko erudycją, co wyraża się wnikliwą i krytyczną polemiką z Piagetem, Dąbrowskim, Rogersem, Franklem, Moreno, Jankowskim, Freudem, Kępińskim, Cieślikowskim, Brunerem, Mead, Wygotskim i innymi uznanymi autorytetami, ale co ważniejsze polemika ta zmusza Czytelnika do powtórnego zweryfikowania swojego osobistego stosunku do podstawowych zagadnień uwarunkowań rozwoju osobowości. Należy też podkreślić, że Autorka traktuje przytaczane poglądy licznych autorów nie jako argumenty ilustrujące własne poglądy, ale jako podstawę do prezentacji własnych niebanalnych przekonań. Zmusza to początkującego Czytelnika do sięgnięcia do omawianej literatury i poszerzenia swoich horyzontów oraz podniesienia kultury pedagogicznej, natomiast dla Czytelnika wprowadzonego stanowi prawdziwą ucztę intelektualną, a dla wszystkich Czytelników jest to najwyższej rangi wykład praktyczno-krytycznej analizy literatury. Jakość tego wykładu zasadza się obok wspomnianej erudycji na jasnym, wyrazistym języku, przejrzystości i logice prowa-

dzonego wywodu oraz wyraźnie wyakcentowanych wnioskach. Mimo że jest to praca naukowa, a więc w założeniu obiektywna, stanowi jednak obiektywizację przekonań Autorki, przez co wzbogacona jest autentyczną pasją ukazującą indywidualny temperament polemiczny i osobiste zaangażowanie Autorki w sporne problemy wychowania.

Praca składa się z czterech rozdziałów: „Socjalizacja", „Wychowanie", „Psychoterapia" oraz dodatkowego wynikającego z trzech poprzednich rozdziału „Stosunek wychowawczy i terapeutyczny w społeczeństwie wychowującym". Powiązania socjalizacji i wychowania odnoszą się do całego systemu edukacyjnego, jak i do indywidualnej osobowości, pogłębiają rozumienie związków szkoły ze środowiskiem lokalnym i społeczeństwem traktowanym całościowo. Problemy naprawy i łagodzenia zaburzeń osobowości i grupy („Psychoterapia") są dodatkowo wzbogacane informacjami z dziedziny psychoterapii, a włączenie tu zagadnień z dziedziny doskonalenia organizacyjnego jest inspirujące nie tylko w aspekcie indywidualnych zmian osobowości, ale także grupy, całej organizacji, a także powiązań organizacji z kulturą społeczeństwa globalnego.

Takie rozumienie problematyki wychowania wyjaśnia jałowość wychowawczych poczynań podejmowanych bez powiązania z szerszym systemem społecznym, ukazuje źródła deklaratywności, konserwatyzmu i schematyzmu. Autorka w wielu miejscach książki odsłania przyczyny i skutki konfliktu między wychowaniem i socjalizacją jednostki. Idea rozwoju twórczej postawy człowieka znajduje swoje poparcie zarówno w nurcie psychologii humanistycznej, jak i w teorii organizacji, a także w raportach o stanie i perspektywach oświaty sporządzanych w skali jednego lub wielu krajów.

Interesujące jest rozumienie przez Romanę Miller terminu „wychowanie". Jej zdaniem, żadne gotowe rozwiązanie nie jest dzisiaj przydatne; zarówno wychowawcy, jak i wychowankowie muszą wspólnie uczyć się trudnej sztuki życia i poszukiwać jego sensu. W tym poszukiwaniu akcenty powinny być przełożone z eksponowania znaczenia przeszłości na akcentowanie przyszłości. Wychowawcami w tym procesie są wszyscy i przez całe życie, zmianie ulegają treści i instytucje wychowania, dominującą rolę pełni twórcze działanie kosztem znaczenia czynnika adaptacji. Cel wychowania jest przez Autorkę definiowany szerzej (nie jako kształtowanie osobowości): „Uczyć się kochać świat i czynić go bardziej ludzkim" (str. 114).

Dążenie Romany Miller do generalizacji przybiera jednak czasami niebezpieczne rozmiary. Tak np. Autorka formułuje zarzuty wobec psychologii społecznej, która Jej zdaniem pomija kontekst kultury i ról społecznych upraszczając często problem wyjaśniania mechanizmów ludzkiego zachowania (str. 62—65). Zarzut ten jest w zasadzie słuszny, ale badania wymagają pewnej klarowności i uproszczeń, jeśli stosowane narzędzia badawcze mają spełniać warunek rzetelności. Stąd konieczna jest świadomość badacza, iż eksplorowane zdarzenia są w pewien sposób wyizolowane, ale jest to konieczność wymuszona procedurą metodologiczną. Podobne wątpliwości nasuwają się w związku z zarzutami czynionymi znanej książce S. Kratochwila „Psychoterapia", której Autorka zarzuca wyakcentowanie struktury i rozwoju osobowości przy zaniedbaniu aspektu otoczenia społeczno-historycznego (str. 158). Budzą też wątpliwości zarzuty skierowane przeciwko jednemu z socjologów (Roger Bastide), który szuka genezy zaburzeń jednostkowych w prehistorii rodzinnej chorych, zapominając — zdaniem Autorki, że rodzina jest przekaźnikiem zaburzeń społecznych na jednostkę (str. 159). Podobne w swej naturze zarzuty spotykają także C. Rogersa (str. 170 i 180), J. L. Mareno (str. 180), A. Bandurę i D. i S. Sheil (str. 62—63), K. Danzinger (str. 63—64), M. Mead (str. 84) i innych.

Zastrzeżenie nasuwa także podzielane przez Autorkę z J. Dollardem i N. E. Millerem przekonanie, iż zadaniem psychoterapii jest krytyka i naprawa błędów wychowania (str. 162—163). Wątpliwe wydaje się również kwestionowanie trwałości

przyzwyczajeń i nawyków nabytych przez człowieka w dzieciństwie. „Przysłowie o skorupce, co za młodu nasiąka, w wielu wypadkach się nie sprawdza" (str. 167) pisze Romana Miller, a można dodać do tego, że w wielu wypadkach jednak się sprawdza.

Przedstawione wyżej wątpliwości i uwagi krytyczne nie obniżają walorów omawianej pracy. Przeciwnie wskazują, że jest to książka stanowiąca nie tyle epokową i zamkniętą całość, co przekonywujący, dobrze napisany wywód naukowy, stanowiący prowokację lub też zaproszenie do dalszej dyskusji, myślenia i studiowania.

Elżbieta Czykwin

MIECZYSŁAW ŁOBOCKI: METODY BADAŃ PEDAGOGICZNYCH PWN Warszawa 1982, ss. 314

W bieżącym roku powszechnie daje się zauważyć na rynku księgarskim brak najnowszych opracowań pozycji z dziedziny psychologii i pedagogiki. Dlatego też musi ogromnie cieszyć czytelnika nowe wydanie (czwarte od 1973 roku) „Metod badań pedagogicznych", autorstwa Mieczysława Łobockiego. Trzy poprzednie nakłady zostały bardzo szybko wyczerpane i zainteresowanie tą książką nadal nie słabnie wśród pracowników naukowych i studentów uczelni pedagogicznych. Jest to m. in. dowód, iż stała się ona potrzebna, poszukiwana i cieszy się nieustannie wysoką oceną wśród czytelników zajmujących się pedagogiką profesjonalnie.

Ze względu na temat, nowo wydana pozycja naukowa M. Łobockiego nie zapoczątkowuje dorobku naukowego w polskim piśmiennictwie pedagogiczno-metodologicznym, ale je pomnaża, wzbogaca i uzupełnia. W zbiorze istniejących już u nas opracowań monograficznych tego typu „Metody badań pedagogicznych" wymienionego Autora zajmują poważną pozycję zarówno pod względem merytorycznym, jak i treściowym. Treści oraz sposób ich przedstawienia w wymienionej książce odbiegają od znanych nam prac krajowych dotyczących badań psychologicznych i pedagogicznych w warunkach wychowania instytucjonalnego, prowadzonych na użytek nauki, szkoły i nauczyciela. Oprócz już znanych informacji ogólnych o prezentowanych metodach i technikach, w książce spotykamy sporo informacji szczegółowych, zupełnie nowych wraz ze wskazówkami ich wykorzystania w badaniach problemów pedagogicznych. Tak więc treść, struktura wewnętrzna i sposób informowania czytelnika o problemach badawczych w pedagogice wyróżniają to opracowanie w polskiej bibliografii, jakkolwiek na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że tytuł dla tej publikacji Autor wybrał przez analogię do „Metod badań psychologicznych", wydanych pod redakcją prof. L. Wołoszynowej.

Prezentowana książka składa się z dwu części. Część pierwsza zawiera wstęp i omówienie metodologicznych problemów badań pedagogicznych w pięciu rozdziałach. Autor podkreśla tutaj także rolę teorii i pomiaru w tych badaniach, ukazuje problemy badawcze i hipotezy robocze, jak również sporo miejsca poświęca etapom, wskaźnikom wraz z ich charakterystyką, typologią, doborem i interpretacją oraz typologią badań pedagogicznych.

Dokonując skrupulatnego przeglądu przyjętych w pedagogice konstrukcji teoretycznych, M. Łobocki silnie akcentuje potrzebę znajomości metodologicznych aspektów tych teorii oraz ich użyteczność w pracy badawczej, dając pierwszeństwo teoriom prakseologicznym i generalizującym przed dedukcyjnymi. Zgodnie z celem, jaki sobie postawił Autor w części pierwszej pracy, dokonał on ogólnej charakterystyki teorii pedagogicznych, ukazał wzajemne związki między nimi i praktyką wycho-

wawczą oraz wynikające z tego konsekwencje dla badań. Prezentacją teorii pedagogicznych w świetle indukcji i dedukcji zamyka pierwszą część pracy.

W części drugiej, zatytułowanej: „Metody i techniki badań pedagogicznych", czytelnik znajduje osiem obszernie omówionych metod stosowanych już powszechnie w badaniach naukowych z tej dyscypliny. Są to: obserwacja, eksperyment pedagogiczny, testy osiągnięć szkolnych, techniki socjometryczne, analiza dokumentów, skale ocen, ankiety i kwestionariusze oraz rozmowa i wywiad.

W omawionej tutaj książce M. Łobockiego czytelnik otrzymuje obszerny wykład metodologii badań pedagogicznych, a w nim bardzo szczegółowy opis metod i technik badawczych. Jak się wydaje, Autorowi rozprawy nie chodziło jednak o przedstawienie niektórych specyficznych właściwości metodologicznych pedagogiki. Prawdopodobnie dlatego też nie starał się on wyprowadzać cech badań w tej dyscyplinie z procesu genetycznego formowania się metodologicznych podstaw wymienionej nauki, ani też nie zamierzał ukazywać historycznych etapów rozwoju metodologii badań pedagogicznych, ich kierunków i tendencji, lecz starał się dokonać analizy stosowanych w pedagogice metod i technik w rozwiązywaniu konkretnych problemów badawczych zarówno na użytek nauki, jak i współczesnej praktyki wychowawczej, nie usiłując wyjaśniać jednocześnie na drodze uogólniania doświadczeń współczesnych warsztatów badawczych pedagogiki ani swoistości prowadzonych badań w jej obrębie. Autor nie próbował też dokonywać w rozprawie typologii badań czy też przeprowadzać analizy porównawczej metod badań pedagogicznych i zestawiać ich z metodologią innych nauk współdziałających z pedagogiką, np. z metodologią psychologii, socjologii, historii wychowania, dydaktyki itp. Taki tok postępowania pisarskiego Autora należy uznać za słuszny i uzasadniony.

Przyjmując dobór problematyki metodologicznej, jak również sposób jej przedstawienia w interesującym nas tutaj opracowaniu M. Łobockiego za optymalne i poprawne z naukowego punktu widzenia, czytelnikowi nasuwają się pewne refleksje, uzasadnione pytania czy nawet wątpliwości. Dotyczą one w pierwszym rzędzie samego tytułu książki. Gdyby na przykład osoba zamierzająca podjąć pedagogiczną pracę badawczą miała dokonać trafnego wyboru publikacji ze zbioru już istniejących i czysto pedagogicznych na podstawie tytułu omawianej książki M. Łobockiego, mogłaby się pomylić w wyborze. Tytułowe sformułowanie opracowania wskazuje raczej na metody własne pedagogiki. Tymczasem wewnątrz książki zostały zaprezentowane metody stosowane w badaniach pedagogicznych i to nie wszystkie, o czym zresztą mówi sam Autor w „Zakończeniu" (s. 302). Metodami tymi (poza eksperymentem pedagogicznym i testami osiągnięć szkolnych jako rdzennie pedagogicznymi), posługują się także i inne nauki, np. psychologia, socjologia, medycyna itd. W takim razie metody te nie zostały wypracowane przez pedagogikę i nie tylko jej służą. Używając języka prof. M. Kreutza, nie są one „specyficzne" dla pedagogiki. Można by tutaj przy sposobności postawić także pytanie: które metody badań naukowych są wyłączną zasługą i własnością pedagogiki, które wypracowała ona samodzielnie w ciągu kilku wieków swego istnienia?

Rozważania Autora w tekście opracowania kierują się niewątpliwie ku metodologii badania procesów wychowawczych, tj. do dziedzin pedagogiki analizujących w różnych aspektach problemy wychowania, a pomijają jednocześnie takie działy pedagogiki, jak: ustrój i organizacja szkolnictwa, pedagogika porównawcza, polityka oświatowa, metodyka wychowania, które również mieszczą się w użytym tytule, mają swoje odrębne metody badań, a nie ma o nich wzmianki w rozprawie. W tym stanie rzeczy jej tytuł jest za szeroki w stosunku do zawartej treści i ma szerszy zakres, niż został przewidziany w planie opracowania tematu.

Zatem wydaje się, iż bez uszczerbku dla celu i wartości publikacji można by zaproponować Autorowi dokonanie zamieszczonych niżej zmian w ewentualnym następnym wydaniu. Propozycje te sformułowano następująco:

1) przed wyrazem „Metody" w tytule wpisać wyraz „niektóre", „wybrane" lub „podstawowe",

2) we „Wstępie" nowego wydania książki wyjaśnić powód dokonanych zmian i poinformować czytelnika, dlaczego pominięto w tekście metody wzmiankowanych tutaj wyżej działów pedagogiki,

3) rozszerzyć piąte wydanie rozprawy o metody pozostałych działów pedagogiki. Niepotrzebne byłyby wówczas pytania: o które metody chodzi, o wszystkie czy tylko o stosowane w pedagogice? o cały czy o część ich zbioru?

Zasygnalizowane wyżej uwagi i propozycje nie zmienią samej istoty sprawy, której recenzowana książka ma służyć, jak również nie wpłyną na zmianę typowo eksploracyjnego charakteru badań ani nie podniosą wartości diagnostycznych zanalizowanych metod, ale tytuł publikacji byłby wtedy zgodny z jej zawartością treściową.

Z głębokiej i wnikliwej analizy każdej z ośmiu metod i technik badawczych wynika, że M. Łobocki pisał tę książkę z myślą nie tylko o pracownikach naukowych szkół wyższych i instytutów resortowych, zajmujących się pedagogiką oraz wychowaniem dzieci i młodzieży, lecz także z myślą o nauczycielach czynnych zawodowo. Dowodzą tego liczne przykłady zaczerpnięte wprost i jak gdyby „na gorąco" z praktyki pedagogicznej szkół i innych placówek wychowawczych. Autor nie wskazuje tutaj adresata swojej pracy bezpośrednio. Pozostawił on pełną swobodę czytelnikowi, sądząc słusznie, że książkę jego wybiorą ci, których zainteresuje jej treść, którzy odczują potrzebę własnego kształcenia i doskonalenia metodologicznego, którym wypadnie zajmować się pracą naukowo-badawczą w uczelni, oraz ci, którzy patrząc krytycznie na metody i skuteczność swoich oddziaływań wychowawczych na dzieci i młodzież, zechcą zapoznać się z metodami naukowymi lub pogłębić posiadaną już o nich wiedzę — i choćby dla własnej orientacji czy pewności — pragną śledzić zmiany zachodzące w osobowości ich wychowanków, kiedy w procesie wychowania powoli i systematycznie stają się ludźmi.

Wczytując się w treść opisywanych przez Autora w książce metod i technik badawczych, zwraca uwagę ich szerokie i gruntowne ujęcie. Nie dostrzega się faworyzowania i przeceniania którejkolwiek z nich. Przeciwnie, Autor traktuje poważnie wszystkie, docenia ich wartości naukowe i diagnostyczne, poznawcze i utylitarno-zawodowe, podkreślając mocno potrzebę i znaczenie łącznego ich stosowania w badaniach.

Oprócz definicji i przedmiotu badań właściwego dla każdej metody, znajdujemy tutaj jej rodzaje, warunki, którym powinna ona odpowiadać i które powinna spełniać osoba je stosująca, uwagi o interpretacji materiału zebranego przy pomocy wybranej metody, wady i zalety oraz błędy i ich rodzaje, o które łatwo w prowadzeniu badań przez osoby mało doświadczone.

Silny akcent zaznacza się w opracowaniu na eksperymencie, testach i skali ocen. Można przypuszczać, iż zadecydowały o tym waga tych metod, stopień trudności w ich stosowaniu i miejsce w hierarchii metodologicznej przyjętej przez Autora. Słusznie uznając metodę eksperymentu za trudną w stosowaniu w badaniach naukowych, M. Łobocki poświęca jej stosunkowo sporo uwagi. Wykorzystuje przy tym klarowny przykład badania eksperymentalnego Cz. Kupisiewicza i wskazuje na doniosłą rolę tej metody w badaniach naukowych, profilaktyce, diagnozie i terapii pedagogicznej. Jednakże czytając informacje Autora o metodzie eksperymentu, odczuwa się brak ich pełni. Wywołuje go mianowicie pominięcie przez niego niebezpieczeństw, które mogą grozić w badaniach eksperymentalnych w przypadku przekroczenia przez badającego granic stosowalności tej metody. Warto było w tym miejscu zwrócić uwagę i silnie podkreślić wychowawczy charakter badań pedagogicznych. Chodzi tutaj szczególnie o takie sytuacje, w których nie można (nie wolno) stosować eksperymentu ze względów humanitarnych i moralnych. Obawy

tego rodzaju zawsze istnieją i dlatego, sądzę, trzeba wspominać o nich przy każdej sposobności, kiedy ma się podejmować badania tą metodą.

Autor książki krytycznie ustosunkowuje się do testów osiągnięć szkolnych jako metody stosowanej prawie już powszechnie w naszej krajowej pedagogice empirycznej. Stanowisko to jest zupełnie zrozumiałe. Metodę tę przecież stosowano do niedawna nie tylko w uczelniach, ale nawet w ośrodkach doskonalenia zawodowego nauczycieli, gdzie nie zawsze przestrzegano wymogów stawianych testom. M. Łobocki uznaje tę metodę za ważną dla empirii, podkreśla jej walory naukowo-poznawcze i wskazuje jednocześnie potrzebę badania różnych poziomów wiedzy oraz umiejętności uczniów (sześciu zgodnie z taksonomią B. S. Bloma), a nie tylko prostego odtwarzania z pamięci i rozumienia treści nauczania szkolnego. Z wyliczenia rodzajów testów osiągnięć szkolnych, ich opisów i kilku przykładowych typów zadań testowych, sformułowanych zasad i warunków dotyczących konstrukcji testów oraz cennych wskazań Autora, które odnoszą się do ilościowej analizy zadań testowych, czytelnik może dobrze poznać tę metodę i zorientować się w jej użyteczności. Nauczycieli praktyków czy studentów nie powinny, jak się zdaje, odstraszać od lektury książki wzory obliczeń wyników badań tą metodą, zastosowane w tekście przez Autora (s. 194—196 oraz 216—217). Pracownikom natomiast zaawansowanym w metodologii naukowej mogą ułatwić opracowywanie strategii i procedury badawczej wybranych problemów pedagogicznych. Uwaga ta odnosi się również do dziewięciu tabel zamieszczonych w tekście opracowania.

M. Łobocki ujawnia tutaj cała złożoność metodologii badań pedagogicznych i istniejących wokół nich kontrowersji, wymienia liczne trudności i błędy, a także przestrzega przed niebezpieczeństwami stojącymi na drodze postępowania badawczego oraz w wykorzystywaniu materiału empirycznego dla celów naukowych i dydaktyczno-wychowawczych. Pojęcia metody używa on w szerszym znaczeniu tego wyrazu i ujmuje ją w ścisłym związku z teoretycznymi jej założeniami. Dzięki takiemu rozumieniu przedmiot badań każdej z opisanych metod staje się istotnym jej składnikiem. Tym samym więc Autor książki stanął po stronie tych przedstawicieli nauki, którzy określają metody jako stosowane w pedagogice sposoby dochodzenia do prawdy i umożliwiające stosowanie sprawdzonych twierdzeń oraz uzasadnionych wniosków wynikających ze zjawisk i sytuacji dydaktyczno-wychowawczych.

Bogactwo interesujących informacji, które zostały zawarte w książce, przyjęte byłoby z większym zadowoleniem, gdyby także obok ośmiu metod znalazły w niej miejsce metody służące rzetelnemu badaniu wyników wychowania szkolnego i pozaszkolnego, badania skuteczności oddziaływań wychowawczych.

Oddzielne miejsce i słowa uznania dla omawianej pracy należą się językowi, którym została ona napisana. Dążenia pisarskie jej Autora splotły się tutaj z ogólnymi tendencjami współczesnymi do nadawania językowi nauki jednoznacznej i operatywnej formy. Mimo iż dotąd z reguły wysoki stopień formalizacji języka jest właściwy naukom przyrodniczym i problem ten w naukach społecznych budzi wciąż liczne kontrowersje, język M. Łobockiego w „Metodach badań pedagogicznych" został sformalizowany na tyle, ile wymaga tego nauka do celów własnej analizy, a więc ścisłości i operatywności, a jednocześnie spełnia on warunek społecznej komunikatywności. Dzięki temu walorowi, jak można się spodziewać, nowe wydanie recenzowanej książki zainteresuje środowisko zawodowe pedagogów i wychowawców co najmniej w takim stopniu, w jakim interesuje się ono problemami kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Istnieje także uzasadniona nadzieja, że książka stanie się dla wielu osób źródłem szczegółowych informacji, inspiracji i nowych poszukiwań skutecznych metod kształcenia i wychowania młodzieży.

Tadeusz Marzec

BOLESŁAW PLEŚNIARSKI: KONCEPCJE OŚWIATY POWOJENNEJ W PROGRAMACH POLSKIEJ KONSPIRACJI 1939—1945 PWN Warszawa 1982 r., ss. 308 + 25 ndb 2

Historiografia, również i edukacyjna, odnawia się zawsze z pokolenia na pokolenie. Historiografia czasów najświeższych ma na dobitkę to do siebie, że sąd o nich dezaktualizuje się szczególnie szybko, gdyż dzieje najnowsze są zawsze bardziej kontrowersyjne, bo pozostają pod naciskiem osobistych zaangażowań i postaw zarówno samych historyków oświaty i wychowania, jak i odbiorców ich publikacji.

Konstatacja co dopiero sformułowana dotyczy przede wszystkim ocen i ustaleń szczegółowych, których gromadzenie i ustalenie przychodzi najtrudniej. Jaki fakt, jaki szczegół jest ważny i jak dalece ważny — oto pytanie, przed którym staje historyk, pytanie, na które właściwa odpowiedź kwalifikuje dzieło.

Pisanie o najnowszych dziejach oświatowych, tak samo jak pisanie o najnowszych wydarzeniach politycznych, gospodarczych czy kulturalnych XX stulecia, jest szczególnie trudne. Dzieje te są wielowarstwowe, wielowątkowe, bardzo zróżnicowane, a niekiedy wprost dramatyczne. W przypadku wydarzeń okresu II Rzeczypospolitej, agresji Niemców hitlerowskich na Polskę i lat okupacji są to poza tym dzieje zamętu ideowego, a także — i to jest rzecz najboleśniejsza — fatalnych tarć frakcyjnych wśród różnych odłamów społeczeństwa polskiego, a nawet tarć zachodzących wewnątrz partii politycznych.

Aktem niemałej odwagi było podjęcie się napisania wątku historii lat 1939—1945 w zakresie historii oświaty i wychowania splecionej w kwestii ideowych i politycznych założeń z programem ogólnym działających w tym zakresie organizacji poliwojennej w programach polskiej konspiracji 1939—1945" — jedna z najbardziej znaczących pozycji w całej niemałej przecież historiografii tego okresu — dowodzi, że zamysł autora uwieńczony został powodzeniem. Walory metodologiczne, merytoryczne i redakcyjne pracy są wielostronne. Książka B. Pleśniarskiego charakteryzuje się opracowaniem ścisłym, precyzyjnym i sumiennym, zdumiewa ilością szczegółów uporządkowanych, przeanalizowanych i określonych w sposób zwięzły, a przy tym jasny. Obok źródłowości i erudycyjnego ujęcia tok wykładu cechuje duży umiar w sądach i ocenach. Zaś co się tyczy narracji, to — jeśli to tylko możliwe — autor odwołuje się bezpośrednio do tekstu źródłowego, by nie tylko relacjonować, „jak to było". Sądzę, że wprowadzenie do tekstu głównego treści źródła w jego autentycznym brzmieniu lepiej służy adekwatnemu odzwierciedleniu minionej rzeczywistości edukacyjnej aniżeli schematyczne odwoływanie się do przypisu lub podania suchej informacji na końcu rozdziału czy dzieła. Inną dodatnią stroną takiej procedury jest możliwość wierniejszego oddania języka, klimatu czasu, w którym dane źródło powstało. Nie bez znaczenia jest również kwestia ożywienia toku narracyjnego.

Podstawa źródłowa pracy jest bardzo bogata. Autor wykorzystał wszystkie dostępne materiały archiwalne, a także wspomnienia i pamiętniki. Główna baza źródłowa znajduje się w Centralnym Archiwum KC PZPR. Nie pominął szczątkowych akt NKW PSL zgromadzonych przez Zakład Historii Ruchu Ludowego i bardziej zasobnych zespołów przechowywanych w Archiwum Akt Nowych, a także akt Biura Oświatowo-Szkolnego Ziem Zachodnich, pieczołowicie uporządkowanych przez Archiwum Zarządu Głównego ZNP. Nieco informacji dostarczyło Niemieckie Archiwum Centralne w Poczdamie. Pomocne okazały się zespoły akt CKW PPS, znajdujące się w CAKC PZPR. Wiele materiału źródłowego dostarczyło czasopiśmiennictwo konspiracyjne.

Na łamach podziemnych tygodników, miesięczników i periodyków — rzadziej

dzienników lub wydawnictw samoistnych — mówiąc słowami autora, omawiano w latach okupacji wszystkie najżywotniejsze dla narodu polskiego sprawy, w tym również oświatowo-wychowawcze. Na łamach prasy konspiracyjnej zabierali głos zarówno nauczyciele o różnych światopoglądach, związani z różnymi kierunkami politycznymi, jak i działacze społeczno-polityczni i kulturalno-oświatowi, reprezentujący szeroką gamę stanowisk ideologicznych i politycznych.

Jest rzeczą oczywistą, że źródła z czasów okupacji, przerzedzone przez wojnę, nie mogły wystarczyć do odtworzenia problemu podjętego w omawianej pracy. Te niedostatki częściowo zostały wyrównane przez materiały powojenne. Wydane po wojnie wspomnienia i pamiętniki, opracowania oraz ankiety i wywiady z jednej strony uzupełniają luki w źródłach, z drugiej zaś stanowią podstawę do ich weryfikacji. Pamiętniki ponadto ukazują atmosferę, w jakiej pracowały partie polityczne i ich filiacje organizacyjne, które formułowały określone projekty i programy reform systemu edukacji narodowej.

Wyrazistą i bardzo przejrzystą strukturę monografii ujął autor prócz wstępu i zamknięcia w dziewięciu rozdziałach. W rozdziale wstępnym autor pokazuje politykę hitlerowskiej Rzeszy Niemieckiej wobec narodu polskiego oraz polskiej oświaty i kultury. Dowiadujemy się w nim o ludobójczych planach zupełnego wyniszczenia narodu polskiego i całkowitego zatarcia wszelkich śladów polskości. Przedstawia też w tej partii postawę narodu naszego w tych dniach grozy i jego odpowiedź na plany okupanta.

Rozdział drugi jest poświęcony systemowi oświatowemu sprzed 1939 r. i projektom Rządu Emigracyjnego i jego krajowemu przedstawicielstwu. Informuje on o poczynaniach Józefa Hallera i ks. Zygmunta Kaczyńskiego na polu organizowania kierowanego przez nich Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Londynie, o tworzeniu sieci szkół powszechnych i średnich dla 25 tysięcy naszej młodzieży poza granicami Ojczyzny i powołaniu wydawnictwa książek polskich, które do momentu rozgromienia III Rzeszy wydało drukiem przeszło sto tytułów podręczników szkolnych.

Jeśli idzie o szeroko i całościowo ujęty program edukacyjny Rządu Emigracyjnego warto podnieść, że znamionuje go wzbogacenie ideału „nowego Polaka" o większe niż przed wojną poczucie współodpowiedzialności za losy kraju, o ideę demokracji i rolę szkoły 7-letniej tudzież wyakcentowanie jednolitości systemu oświatowego z jednoczesnym podniesieniem wagi szkół zawodowych różnych typów i szczebli. Naturalnie, że program ks. Kaczyńskiego podkreśla także potrzebę zachowania religijno-moralnego charakteru szkoły oraz unikania zasady klasowości i polityczności wychowania. Wreszcie autorzy londyńskiego programu zakładali, iż po wojnie sanacja nie obejmie władzy w Polsce, wobec czego należy zlikwidować szerzony przez szkołę sanacyjną kult „współczesnych wodzów narodu".

Rozdziały trzeci, czwarty i piąty przynoszą analizę programów oświatowych środowisk nauczycielskich, ugrupowań narodowych i chadeckich. W grupie nauczycielskiej najbardziej reprezentowane są projekty wypracowane przez Tajną Organizację Nauczycielską i Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Programy te podnoszą, że w okresie okupacji pilną potrzebą jest wprowadzenie szerokiej akcji dla zmobilizowania wszystkich sił społeczno-kulturalnych narodu polskiego do walki z Niemcami w zakresie oświaty i kultury. Natomiast pierwsze powojenne lata miały się stać okresem przebudowy systemu szkolnego obowiązującego w II Rzeczypospolitej. Dodać trzeba, że polskie podziemie nauczycielskie opierało się w swej pracy na demokratycznych koncepcjach oświatowych lat 1918—1939. W projekcie przyszłej — w wolnej Polsce — struktury oświaty i szkolnictwa działacze oświatowi TON, a także TNSW, podkreślali konieczność pełnej realizacji zasady państwowego charakteru systemu oświaty szkolnej i pozaszkolnej, domagali się demokratyzacji edukacji tudzież jednolitej i wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej. TON wy-

sunęła też postulat powołania do życia wspólnej centrali zawodowych związków pracowników umysłowych i fizycznych.

Wśród ugrupowań narodowych Stronnictwo Narodowe ogłosiło swe propozycje w publikacji „Główne wytyczne narodowej polityki szkolnej i wychowania", a Obóz Narodowo-Radykalny w swej odmianie ONR Falanga i Konfederacja Narodu w swoich partyjnych organach. Niezwykle szczegółowy program odbudowy i organizacji oświaty i wychowania w odrodzonej Polsce wypracowała organizacja niepodległościowa pod nazwą Ojczyzna, założona w listopadzie 1939 r. w Poznaniu, głównie z inicjatywy byłych działaczy endecji. Ale i ten program, podobnie jak projekt SN i Falangi jest mało realny, odrywa młodzież od zagadnień dnia codziennego, eksponuje spetryfikowaną tradycję i wychowanie religijne, by nie powiedzieć klerykalne. Koncepcje edukacyjne obozu narodowego stronią od tych naczelnych celów wychowania, które zmierzają do przygotowania młodzieży do przebudowy życia, do zmiany stosunków społeczno-gospodarczych, do jak najszybszego osiągnięcia ekonomicznej i kulturalnej równości wszystkich obywateli Rzeczypospolitej. Endeckie projekty oświatowe na okres powojenny wtłaczają młodzież i nauczycieli w jeden szablon, ograniczają ich twórczą postawę. Człowieka wolnej i twórczej myśli, człowieka świeckich idei takie programy nie kształtują. Ugrupowania chadeckie, a więc Stronnictwo Pracy i Front Odrodzenia Polski wypracowały program przesycony elementami religijno-kościelnymi. Ostro potępiono w nim myśli materialistyczne i świeckie poglądy. Natomiast otwarcie i bardzo zdecydowanie propaguje katolicką koncepcję społeczeństwa i szkoły. Pełne uznanie znalazła w programach chadeckich zasada równouprawnienia kobiet i mężczyzn w dziedzinie oświaty i zasada powszechnego obowiązkowego nauczania początkowego. Brak natomiast uznania powszechnej dostępności szkół wszystkich szczebli z wyższymi zakładami naukowymi włącznie. Ostatnie mają być udostępnione wyłącznie dla jednostek utalentowanych i niezależnych materialnie.

Działacze obozu chadecji, tak jak i obozu narodowego, nie dostrzegają lub nie chcą dostrzegać tej prawdy, że narzędzia i instrumenty stosowane w oświacie mogą być apolityczne, jednakże sposób ich użycia jest polityczny.

Projekt stronnictw demokratycznych przedstawia rozdział VI. Autor sięga tutaj do koncepcji Stronnictwa Polskiej Demokracji, Związku Odbudowy Rzeczypospolitej i Związku Syndykalistów Polskich oraz Ruchu Młodej Demokracji. Uogólniając autor konkluduje, iż ugrupowania demokratyczne, zwłaszcza SPD, szczególnie mocno wiązały swój program edukacyjny z walką o wyzwolenie społeczne i walką o nowy ustrój społeczno-polityczny. Ich programy głoszą, że należy zmierzać do zapewnienia zwycięstwa idei sprawiedliwości również w dziedzinie oświaty i wychowania. Według niego powojenny system szkolny musi zagwarantować powszechny dostęp do szkoły ogólnokształcącej i zawodowej wszystkim dzieciom, niezależnie od przynależności klasowej i stanu majątkowego rodziców. Niektóre ugrupowania demokratyczne opowiadają się za 10-letnią obowiązkową i bezpłatną szkołą powszechną ogólnokształcącą, jako fundamentem całego systemu oświatowego.

W VII rozdziale zostały omówione projekty oświatowe skonsolidowanego ruchu ludowego, a w VIII propozycje oświatowe ruchu socjalistycznego. W obydwu odłamach pojawiły się elementy wypracowane bądź przez przedwojenny ruch ludowy, bądź przez PPS okresu II Rzeczypospolitej. Wspólne jest tym odłamom domaganie się szkoły bezpłatnej i dostępnej dla wszystkich bez względu na narodowość, wyznanie, pochodzenie i płeć. Wspólne jest wołanie o stworzenie warunków do pełnej realizacji postulatu kształtowania jednostki samodzielnej, twórczej, uspołecznionej. Programy PPS różnią się od programu edukacyjnego SL — „Roch" stosunkiem do religii i kościoła oraz struktury szkoły. W tej materii w programach ruchu ludowego krzyżują się elementy postępowe z elementami konserwatywnymi.

Ostatni rozdział mówi o PPR-owskim programie odbudowy powojennej oświaty.

Program ten — mówiąc w wielkim skrócie — rozbijał ślepe uliczki i usuwał baniery przedwrześniowego ustroju szkolnego. Zakładał jednolitość, powszechność, obowiązkowość, bezpłatność i państwowość wszystkich typów i szczebli szkolnictwa tudzież otwierał całej młodzieży drogę do szkół wyższych.

W zakończeniu autor podkreśla, że koncepcje i programy edukacyjne polskich ugrupowań i organizacji politycznych okresu II wojny światowej i doby okupacji hitlerowskiej były częścią ich programów społeczno-puolitycznych i gospodarczych, wskutek czego propozycji oświatowo-wychowawczych tych organizacji oraz ich poglądów na zadania oświaty polskiej w latach niewoli czy też na powojenną odbudowę nie sposób zrozumieć bez uwzględnienia ich stanowiska politycznego i społecznego. Znamienne jest, że organizacje polityczne i nauczycielskie wymieniają w swoich projektach reform powojennych oświatę i wychowanie jako sprawę szczególnej doniosłości, uznając je za jedną z głównych dźwigni gospodarczego, społeczno-politycznego i kulturalnego życia narodu. Niewiele projektów powojennej oświaty polskiej przedstawia szczegółowe i konkretne plany budowy nowego ustroju szkolnego. Większość zadowala się dość ogólnikowymi sformułowaniami. Mniej liczne ugrupowania polityczne, nie mając szans na przejęcie władzy po skończonej wojnie, a chcąc pozyskać choćby część społeczeństwa polskiego, formułowały na papierze „postępowy" program edukacyjny, nie licząc się zupełnie z realnymi możliwościami jego realizacji.

Zasięg oddziaływania propozycji sformułowanych przez organizacje polityczne dotyczących powojennej edukacji na szersze kręgi społeczeństwa polskiego — pisze autor w zakończeniu — był w warunkach okupacji ograniczony. Niemniej dokonywane w tej materii prace stanowiły podstawę wyjściową koncepcji ustroju szkolnego w Polsce Ludowej.

Książka Bolesława Pleśniarskiego jest lekturą godną polecenia. Suma faktów, przemyśleń, uogólnień autora podana w potoczystym języku i naturalnym stylu, wielu czytelnikom sprawi niemało satysfakcji.

Teresa Wróblewska

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Na temat działalności Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR i jej perspektyw rozwojowych w jedenastej pięciolatce pisze na łamach „Sowietskoj Piedagogiki" prezydent Akademii — członek rzeczywisty M. I. Kondakow[1].

We wstępie artykułu autor stwierdza, że działalność ANP ZSRR w ostatnich latach charakteryzowała się poszerzaniem zakresu i podnoszeniem poziomu ideowo-teoretycznego badań podstawowych, ukierunkowanych na zaspokajanie rzeczywistych potrzeb praktyki. Pracownicy naukowi Akademii opublikowali w 1981 roku ponad 300 monografii, zbiorów prac naukowych, podręczników i pomocy naukowych, przewodników i książek metodycznych dla potrzeb szkoły, rodziny i społeczności. Przygotowano do druku ponad 200 planowych rękopisów z zakresu podstawowych kierunków badań naukowo-pedagogicznych.

Poszerzyły się kontakty współpracowników Akademii z różnymi instytucjami oświatowymi. W 1981 roku w pracach badawczych instytutów Akademii uczestniczyły 803 szkoły, 17 instytucji wychowania pozaszkolnego, 48 przedszkoli i 50 szkół zawodowo-technicznych. Wiele uwagi — jak podkreśla M. I. Kondakow — poświęca

[1] Por. Kondakow M. I.: Akademija piedagogiczeskich nauk SSSR w odinadcatoj piatiletkie. Sowietskaja Piedagogika 1982 nr 8 s. 7—14.

się zagadnieniom aktualizacji problematyki metodologicznej, intensyfikacji rozwoju nauki pedagogicznej poprzez jej integrację z pokrewnymi naukami, stałego wzmacniania wzajemnego oddziaływania między nauką i praktyką, efektywnego wykorzystania rezultatów badań naukowych. Prowadzone są badania w takich dziedzinach, jak dialektyczna jedność socjalno-pedagogicznych czynników w wychowaniu uczniów, teoria całościowego procesu dydaktyczno-wychowawczego, metodologia i metody prognozowania rozwoju szkoły, metodologiczne zagadnienia krytyki burżuazyjnej pedagogiki. Nasze zadanie — pisze prof. M. I. Kondakow — polega na tym, aby w jednej pięciolatce jeszcze gruntowniej zbadać metodologiczne podstawy aktualnych problemów nauczania i wychowania, a przede wszystkim problem jedności nauczania i wychowania, podnosić poziom metodologiczny analizy nowych zjawisk wyłaniających się w praktyce szkolnej, zapewniać organiczną jedność krytyki burżuazyjnych koncepcji pedagogicznych z jednoczesnym opracowywaniem przez pedagogów-marksistów konstruktywnych programów z zagadnień, wokół których toczy się zaciekła walka ideologiczna.

Jednym z ważnych zadań pedagogiki było i pozostanie nadal opracowywanie problemów nauczania i wychowania. Od treści nauczania zależy ukierunkowanie wychowania osobowości uczniów, ich horyzont, rozwój nawyków, umiejętności, zdolności, doskonalenie całego procesu pedagogicznego, kształtowanie intelektualnego potencjału kraju.

Określone sukcesy osiągnięto w wypracowaniu podstaw naukowych ogólnego wykształcenia średniego, ujawnieniu jego aspektów ideowo-politycznych, gnoseologicznych, logicznych, pedagogicznych, psychologicznych i dydaktycznych. Pozwoliło to — zdaniem autora — na udoskonalenie programów i podręczników szkolnych, które są obecnie wdrażane w życie.

W jedenastej pięciolatce — jak pisze M. I. Kondakow — szczególna uwaga zostanie zwrócona na wzrost jakości dydaktyczno-metodycznych podstaw realizacji tego ważnego zadania i kryteriów oceny działalności nauczyciela i kolektywów pedagogicznych. Studiowanie i uogólnianie doświadczenia masowej szkoły dowodzi, że sukces nauczania i wychowania w warunkach powszechnego kształcenia na poziomie średnim zależy od ideowego ukierunkowania tego kształcenia. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają badania, zapewniające organiczne włączenie do teorii kształcenia dokumentów partii i rządu radzieckiego.

W dalszej części swego artykułu M. I. Kondakow analizuje zadania, jakie winny być rozwiązane przez ANP ZSRR w obecnej pięciolatce. Jednym z ważnych zadań Akademii jest m. in. zbadanie kompleksowego problemu „Wprowadzanie nauczania dzieci od szóstego roku życia". W rozwiązaniu tego problemu uczestniczy 12 instytutów Akademii, wszystkie naukowo-badawcze instytuty pedagogiki republik związkowych, Instytut Higieny Dzieci i Młodzieży Ministerstwa Zdrowia ZSRR i 7 instytutów pedagogicznych. Dla osiągnięcia postawionego celu nagromadzony został i w znacznym stopniu uogólniony potężny doświadczalno-eksperymentalny materiał (ponad 50 publikacji), uzyskany w przedszkolach i szkołach, w klasach przygotowawczych szkół narodowościowych (od 1969 r.). Przestudiowano materiały odzwierciedlające teorię i praktykę nauczania dzieci sześcioletnich w szkołach innych krajów, a w szczególności socjalistycznych.

Badania te, a także specjalnie przeprowadzone w dziesiątej pięciolatce kompleksowe badanie pracy klas przygotowawczych narodowościowych szkół i placówek wychowania przedszkolnego posłużyły za punkt wyjścia do opracowania typowych programów i przykładowego planowania pracy w szkołach i przedszkolach. Przewiduje się także eksperymentalne przejście uczniów klas początkowych szeregu szkół ogólnokształcących na pięciodniowy tydzień zajęć, które powinno sprzyjać tworzeniu bardziej pomyślnych warunków dla nauki i wychowania uczniów klas początkowych szkół ogólnokształcących.

M. I. Kondaków pisze, iż w pełni zrozumiałe jest, że badanie treści i metodyki nauczania sześciolatków pociągnie za sobą opracowanie dróg i środków doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach I—III.

Praca w zakresie doskonalenia programów dla średnich i starszych klas miała na celu, jako pierwszoplanowe swoje zadanie, normalizację obciążenia dydaktycznego z jednoczesnym doskonaleniem treści, metod i środków nauczania. W wyniku tej pracy — stwierdza autor — w programach zostały obecnie lepiej przedstawione wiodące sposoby naukowej organizacji kształcenia.

Przed nami — pisze M. I. Kondakow — postawione zostało trudne zadanie polegające na doprowadzeniu do nauczycieli udoskonalonych programów, zbadaniu ich opinii o tych programach, zapewnieniu dostępności materiału dydaktycznego. Wprowadzenie udoskonalonych programów — zdaniem autora — jest jedynie początkiem całej poważnej pracy w zakresie realizacji wskazań XXVI zjazdu KPZR o normalizacji obciążenia dydaktycznego uczniów.

Nie mniej ważnym zadaniem jest — według autora — również doskonalenie podręczników i literatury metodycznej. O wykonaniu wskazań KC PZPR i Rządu Radzieckiego w tym zakresie może świadczyć — jego zdaniem — fakt, że przy tworzeniu aktualnego kompleksu podręczników pracownicy Akademii Nauk ZSRR uczestniczyli w opracowaniu 13 podręczników, pracownicy Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR — 59 podręczników, a 21 podręczników zostało opracowanych przez nauczycieli i metodyków.

Jednym z centralnych zadań, jakie stoją przed członkami Akademii, kolektywem jej współpracowników naukowych — pisze M. I. Kondakow — jest pogłębienie badań w dziedzinie wychowania ideowo-moralnego i wychowania przez pracę, efektywne wdrożenie rezultatów tych badań do praktyki.

W dalszej części swego artykułu autor wspomina o niebywałym rozwoju grup i szkół o wydłużonym dniu pobytu, które obejmują swym zasięgiem 10 mln uczniów. Organizując w ramach szkoły i jej najbliższego otoczenia życie tak wielkiej liczby dzieci i młodzieży, pedagodzy radzieccy — według M. I. Kondakowa — rozwiązują jednocześnie zadanie o wyjątkowym znaczeniu. Niestety, naukowo-pedagogiczne zabezpieczenie tej sprawy nadal jeszcze pozostawia wiele do życzenia. Uwagi te odnoszą się również do problemu wychowania dzieci w rodzinie, bezpośrednio i pośrednio związanego z problemem przedłużonego dnia. Akademia w całości, Naukowo-Badawczy Instytut Ogólnych Problemów Wychowania — według autora — nie czynią w tej dziedzinie nawet dziesiątej części tego, co winni robić. W ciągu ostatnich ośmiu lat Instytut nie wydał ani jednej monografii na temat wychowania dzieci w rodzinie. W zakresie wychowania rodzinnego nie ma nawet większych prac popularnych.

Przed pedagogiką — stwierdza M. I. Kondakow — stoi zadanie intensywnego opracowania dróg i środków oddziaływania na proces zawodowego samookreślenia się młodzieży, kształtowania komunistycznego stosunku do pracy. Problemom związanym z nauczaniem i wychowaniem przez pracę poświęcono — według autora — około 300 dysertacji doktorskich i kandydackich, ponad 100 monografii, opracowano kilka wariantów programów. W roku sprawozdawczym wypracowano formy i metody zapewniające wychowawcze, rozwojowe, politechniczne, praktyczne, preorientacyjne ukierunkowanie nauczania przez pracę. Jednak zadania naukowo-metodycznego uzasadnienia i zabezpieczenia przygotowania dzieci do pracy są jeszcze rozwiązywane w sposób niezadowalający.

W jedenastej pięciolatce — zdaniem M. I. Kondakowa — należy rozwiązać takie palące problemy, jak treści i organizacja pracy uczniów; wypracowanie u nich ogólnych nawyków pracy; stworzenie warunków, podczas których najpełniej ujawniają się siły twórcze, różnorodne zdolności uczniów; specyficzne właściwości kierowania pracą uczniów w szkole miejskiej i wiejskiej. Szczególną uwagę należy zwró-

cić na uogólnienie przodującego doświadczenia w zakresie nauczania i wychowania przez pracę, powiązania nauczania z pracą produkcyjną.

Kontynuowane są prace w zakresie naukowo-pedagogicznych podstaw prognozowania rozwoju szkoły ogólnokształcącej w warunkach rozwiniętego socjalizmu. Sprecyzowano podstawowe zasady metodologiczne konstruowania prognozy szkoły roku 2000, dokonano rozwiniętego opisu podstawowych typów szkoły, jej struktury, ważniejszych funkcji i zadań; przedstawiony został charakter oddziaływania wzajemnego szkoły ze środowiskiem.

Opracowując perspektywy rozwoju pedagogiki, uczeni radzieccy — stwierdza autor — kierują się wymaganiami partii na temat polepszenia całego systemu badań naukowych w ZSRR. Aktualnie Akademia koordynuje badania naukowe w dziedzinie pedagogiki, psychologii, wychowania fizycznego uczniów, higieny szkolnej i fizjologii rozwojowej, które prowadzone są w 377 organizacjach naukowo-badawczych wszystkich republik związkowych. W celu podniesienia efektywności pracy naukowo-badawczej w dziedzinie pedagogiki należy — zdaniem autora — szerzej wykorzystywać możliwości tkwiące w długoterminowym planowaniu badań kompleksowych, kooperację sił różnych kolektywów, wzmacniać koordynację, porządkować samą organizację pracy naukowej.

Potężnym źródłem rozwoju pedagogiki radzieckiej jest przodujące doświadczenie pedagogiczne, wszechstronne badanie pracy szkół i nauczycieli, jeszcze szersze wciąganie ich do pracy doświadczalno-eksperymentalnej.

Autor kończy swój artykuł stwierdzeniem, że XXVI zjazd partii dokładnie określił zadanie dalszego doskonalenia pracy szkoły. Powodzenie realizacji tych zadań w znacznym stopniu zależy — według autora — od aktywności wszystkich członków Akademii, współpracowników instytutów i laboratoriów naukowo-badawczych.

Problemom doskonalenia zawodowo-pedagogicznego przygotowania studentów poświęcony jest artykuł pióra A. A. Grekowa i E. W. Bondariewskoj zamieszczony również na łamach „Sowietskoj Piedagogiki"[2].

We wstępie artykułu autorzy stwierdzają, iż uchwała KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR „O dalszym rozwoju szkoły wyższej i podnoszeniu jakości przygotowania specjalistów" (1979) określiła wzrost poziomu przygotowania nauczycieli, umocnienie więzi ze szkołą, organami oświaty ludowej. Zmienił się stosunek między zakresem teoretycznego i praktycznego przygotowania przyszłych nauczycieli, wzrosła rola praktyki pedagogicznej w systemie nauczania. W doskonaleniu praktyki tkwią — ich zdaniem — wielkie rezerwy podnoszenia jakości przygotowania nauczycieli, szczególnie w dziedzinie pracy wychowawczej. Jednakże te rezerwy mogą być w pełnej mierze ujawnione i wykorzystane jedynie w tym przypadku, jeżeli jednocześnie z podnoszeniem roli praktyki pedagogicznej będzie wzmocniona rola samej szkoły w zawodowo-pedegogicznym przygotowaniu przyszłych nauczycieli. Autorzy wychodzą z założenia, że w procesie kształtowania wiedzy, umiejętności, nawyków, światopoglądu i osobowości przyszłego nauczyciela szkoła może i powinna tak samo aktywnie uczestniczyć, jak wyższa uczelnia.

W celu doskonalenia przygotowania nauczyciela, który dobrze zna współczesną szkołę, rozumie zachodzące w niej procesy, pomyślnie adaptuje się do jej warunków, kolektyw pedagogiczny Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Rostowie nad Donem przystąpił trzy lata temu do pracy w systemie, który nazwał „dydaktyczno-naukowo-pedagogiczny kompleks — instytut — szkoła" (DNPK). Przy opracowaniu treści działalności studentów kolektyw pedagogiczny wychodził z potrzeby rozwiązania jakościowo nowych zadań przygotowania przyszłych nauczycieli do pra-

[2] Por. Grekow A. A., Bondariewskaja E. W.: Sowiersenstwowanije professionalno-piedagogiczeskoj podgotowki studientow. Sowietskaja Piedagogika 1982 nr 8 s. 83—87.

cy w szkole. Współczesna szkoła wymaga od nauczyciela fundamentalnej wiedzy z nauk społecznych, humanistycznych i przyrodniczo-matematycznych w powiązaniu z głębokim przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym, umiejętnościami praktycznego stosowania wiedzy pedagogicznej i psychologicznej we wszystkich sferach nauczania i wychowania uczniów. Ta obiektywna tendencja doskonalenia działalności pedagogicznej określa podstawową zasadę budowy dydaktyczno-naukowo-pedagogicznego kompleksu — zapewnienia jedności i ścisłego współdziałania w zakresie dydaktycznej, naukowej i praktycznej pracy studentów. Z tej pozycji — według autorów — określane są również funkcje podstawowych organizacji, współdziałających ze sobą w tym kompleksie na każdym wydziale.

W dalszej części swego artykułu autorzy szczegółowo opisują funkcjonowanie takiego dydaktyczno-naukowo-pedagogicznego kompleksu. Na podstawie sprecyzowanego zakresu zawodowego przygotowania nauczycieli określone zostały treści i formy organizacji praktycznej i naukowo-badawczej pracy studentów w instytucie i szkole na poszczególnych latach studiów. Treści kształcenia, określone planem i programami studiów instytutu pedagogicznego stały się podstawą dla wyszczególnienia form organizacji przygotowania zawodowo-pedagogicznego. Szczególna uwaga zwrócona została na kształtowanie u studentów umiejętności prowadzenia pracy wychowawczej.

W zakończeniu autorzy stwierdzają, że opracowanie DNPK wpływa efektywnie nie tylko na kształtowanie zawodowego ukierunkowania i pedagogicznych umiejętności studentów, lecz również na całościowe formowanie osobowości; jej światopoglądu, życiowej pozycji, aktywności poznawczej i społecznej. Z tego też względu uważają, że praca nad stworzeniem warunków, niezbędnych dla dalszego rozwoju dydaktyczno-pedagogicznego kompleksu, powinna być kontynuowana.

Doskonaleniu zawodowego przygotowania przyszłych nauczycieli poświęcony został także artykuł E. P. Biełozercowa zamieszczony w 9 numerze „Sowietskoj Piedagogiki" [3].

We wstępie artykułu autor stwierdza, że obecnie stawiane są szczególne wymagania do twórczego charakteru pracy nauczyciela. Uczeni są zdania, że współczesny pedagog pod względem treści i charakteru swojej pracy jest nieustannym badaczem, bowiem musi działać samodzielnie, racjonalnie i celowo w nowych dla niego sytuacjach.

Współczesne wymagania dotyczące treści i charakteru pracy nauczyciela i jego osobowości warunkują konieczność bardziej gruntownego przygotowania studentów instytutów pedagogicznych do pełnienia funkcji wychowawczych, przyswojenia przez przyszłych nauczycieli wiodących idei, określających doskonalenie procesu wychowania we współczesnych warunkach, opanowania metodyki i techniki pracy wychowawczej. Autor podkreśla dialektyczny wzajemny związek dwóch procesów: przygotowanie studenta do pracy wychowawczej i wychowanie samego przyszłego wychowawcy. W istocie są to — jego zdaniem — dwie strony jednolitego procesu zawodowego wychowania przyszłego nauczyciela.

Doskonalenie zawodowego wychowania studentów instytutów pedagogicznych zakłada rozwiązanie szeregu zagadnień psychologiczno-pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych. W całościowym procesie wychowania zawodowego w wyższej szkole pedagogicznej ważne miejsce przypada dyscyplinom społeczno-politycznym. E. P. Białozercow stwierdza, że winny one uzbroić przyszłych nauczycieli w naukową metodologię poznania, ukształtować światopogląd marksistowsko-leninowski, przekonanie komunistyczne, dojrzałość ideowo-moralną.

W systemie wychowania zawodowego nauczycieli szczególne miejsce zajmują dys-

[3] Por. Biełozercow E. P.: Sowierszenstwowanije professionalnoj podgotowki buduszczich uczitielej. Sowietskaja Piedagogika 1982 nr 9 s. 86—90.

cypliny cyklu psychologiczno-pedagogicznego, które powinny uzbrajać studentów w wiedzę na temat psychologii człowieka, rozwojowych i indywidualnych właściwości uczniów, w teorię nauczania i wychowania uczniów, w praktyczne umiejętności i nawyki organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

W systemie zawodowego wychowania przyszłych nauczycieli szczególne miejsce zajmuje praktyka pedagogiczna, która spełnia dwie ważniejsze, dialektycznie związane ze sobą funkcje — nauczania i wychowania.

Polepszenie wychowania zawodowego nauczyciela-wychowawcy zakłada — jak pisze autor — konieczność doskonalenia nauczania dyscyplin specjalistycznych, aktywizację działalności poznawczej studentów przy studiowaniu tych przedmiotów. Aktualizuje się podstawowe jednolite zadanie wykładowców dyscyplin specjalistycznych instytutu pedagogicznego — dostarczenie studentowi nie tylko niezbędnego zakresu wiedzy z danego przedmiotu, lecz również uzbrojenie go w metodyczne umiejętności i nawyki nauczania tego przedmiotu.

Ważną drogą polepszenia wychowania zawodowego jest rozwój i umocnienie związku instytutów pedagogicznych z praktyką budownictwa komunistycznego, z organami oświaty ludowej i z produkcją pedagogiczną — szkołą ogólnokształcącą. Autor kończy artykuł stwierdzeniem, że najefektywniejsze drogi takiej współpracy wskazuje samo życie.

Józef Zalewski

O SKUTECZNOŚCI NAUCZANIA I WYCHOWANIA — KONFERENCJA NAUKOWA W KIELECKIEJ WSP

Pod ogólnym hasłem *O skuteczność nauczania i wychowania* odbyła się 23 października 1982 roku w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach konferencja naukowa, tematem której był *Model pracy dydaktyczno-wychowawczej w uczelni pedagogicznej*. Spotkanie to zostało zorganizowane przez Instytut Pedagogiki kieleckiej WSP.

W obradach wzięli udział: przedstawiciel Wydziału Nauki i Oświaty KW PZPR w Kielcach — mgr Kazimierz Luciński oraz pracownicy naukowo-dydaktyczni i studenci WSP w Kielcach.

Konferencję otworzył doc. dr Andrzej Liedke — prorektor WSP w Kielcach, natomiast obradom przewodniczył doc. dr Edmund Staszyński — dyrektor IKN w Warszawie.

Jako pierwsze wystąpiła wicedyrektor Instytutu Pedagogiki do spraw dydaktycznych dr Wanda Krawczyk, która na podstawie *Raportu o stanie oświaty w PRL* (1973) przedstawiła model absolwenta kierunków: wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe. Następnie mgr Krystyna Knafel wygłosiła referat przygotowany przez doc. dra hab. Stefana Słomkiewicza pt. *Oddziaływanie wychowawcze w procesie kształcenia*. Kolejnym mówcą był dr Feliks Moskal, który scharakteryzował w swym wystąpieniu rolę opiekuna roku w systemie wychowawczym uczelni kształcącej nauczycieli.

Refleksje o wychowaniu fizycznym w uczelni pedagogicznej były tematem referatu prorektora kieleckiej WSP doc. dra Andrzeja Liedke. Wykład ten — podany w bardzo ciekawej formie oraz ilustrowany barwnymi przezroczami i filmem dydaktycznym — wzbudził duże zainteresowanie uczestników konferencji. Następnie dr Stanisława Czerpak przedstawiła wyniki badań nad efektywnością kształcenia na studiach zaocznych.

Wychowawczo-kształcąca funkcja praktyk pedagogicznych była tematem referatu dra Adama Szymańskiego, w którym omówione zostały założone i rzeczywiste funkcje praktyk w systemie wychowawczym uczelni pedagogicznej oraz efektywność praktyk. Tematem wystąpienia dr Ireny Szypułowej była realizacja programu nauczania przedmiotów muzycznych na kierunku nauczanie początkowe. Autorka omówiła m. in. niezwykle interesującą koncepcję kształcenia muzycznego, opracowaną przez Zoltána Kodály'a, nawiązała również do teorii wychowania estetycznego Stefana Szumana.

Główną część konferencji zamknął referat dra Szczepana Kutrowskiego pt. *Rola podręcznika w kształceniu przyszłych animatorów kultury*. Następnie odbyła się dyskusja, w której poglądy wymienili: doc. dr Stanisław Kowalik, który omówił styl pracy pedagogicznej organizacji partyjnej; dr Waldemar Dutkiewicz, który podjął problem rozbudzania zainteresowań naukowych jako wartości wychowawczej; dr Andrzej Jopkiewicz, który przedstawił elementy wychowawcze w pracy Dziekanatu; oraz dr Czesław Cyrański, których scharakteryzował proces kierowania wychowaniem społecznym studentów.

Podsumowania obrad dokonał prorektor kieleckiej WSP doc. dr Andrzej Liedke, który stwierdził, że zarówno referaty, jak i wymiana poglądów wniosły nowy i bogaty materiał do omawianych problemów nauczania i wychowania współczesnej młodzieży akademickiej.

Adam Zych

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЗБИГНЕВ ГУЛА, МАРИАН ЯКУБОВСКИ: Хенрик Иордан — в 140-ую годовщину со дня рождения 3
СТАНИСЛАВ КАВУЛЯ: Образец педагогической культуры социалистического общества 9
ВИТОЛЬД КОМАР: Из проблем теории и практики воспитания до самостоятельности 20
ФЕЛИКС МОСКАЛЬ: Роль куратора курса в воспитательной системе педагогических институтов 32
ВЕСЛАВ В. ЩЧЕНСНЫ: Системная парадигма в педагогических науках 39

ОТЧЕТЫ ОБ ИССЛЕДОВАНИЯХ · ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НОВШЕСТВА

КРЫСТЫНА ХАЧЕВИЧ: Библиотека в реформированной школе . . . 49
КАЗИМЕЖ ДЭНЕК, БРОНИСЛАВ КОВАЛЬЧИК: Количественное определение качества ученических знаний 57
ИОАННА КОВАЛЬСКА: Отношение выпускников средних школ к идее воспитания для мира 70
БАЗЫЛИ НЕДЗЕЦКИ: Управление просвещением на начальном уровне в свете эмпирических исследований 81
ЕЖИ НИКИТОРОВИЧ: Воспитательные методы и средства, применяемые родителями при выработке у детей навыков исполнения обязанностей по дому 89

РЕЦЕНЗИИ НА КНИГИ · ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ КАЧОР: Р. Г. Гурова: Социологические проблемы воспитания 99
ЭЛЬЖБЕТА ЧЫКВИН: Романа Миллер: Социализация, воспитание, психотерапия 103
ТАДЕУШ МАЖЕЦ: Мечыслав Лобоцки: Методы педагогических исследований 105
ТЕРЕСА ВРУБЛЕВСКА: Болеслав Плеснярски: Концепции послевоеннного просвещения и прогаммах польской конспирации 1939—1945 . . . 109
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педагогических журналов . . . 112

ХРОНИКА

АДАМ ЗЫХ: О эффективости обучения и воспитания — научная конференция в Высшей педагогической школе ш Кельце 118

CONTENTS

ARTICLES

ZBIGNIEW GUŁA, MARIAN JAKUBOWSKI: Henryk Jordan — 140 Anniversary of Birthday 3
STANISŁAW KAWULA: The Pattern of Educational Culture of Socialist Society 9
WITOLD KOMAR: The Problems of Theory and Practice of Education for Self-dependence 20
FELIKS MOSKAL: The Role of Tutor in Educational System of Teacher Training College 32
WIESŁAW W. SZCZĘSNY: System Paradigm in Educational Sciences . . 39

REPORTS FROM RESEARCH · EDUCATIONAL INNOVATIONS

KRYSTYNA CHACIEWICZ: Library in the Reformed School 49
KAZIMIERZ DENEK, BRONISŁAW KOWALCZYK: The Quantitative Qualifyini of Quality of Pupils' Knowledge 57
JOANNA KOWALSKA: Attitudes of Candidates for the Secondary School Certificate towards the Education for Peace 70
BAZYLI NIEDŹWIEDZKI: Administration of Education at Elementary Level in the Light of Empirical Research 81
JERZY NIKITOROWICZ: Methods and Educatonal Devices Used by Parents During Training of Child to Work for Family 89

BOOK REVIEWS AND REPORTS FROM PERIODICALS

STANISŁAW KACZOR: R. G. Gurowa: Sociologiczeskije problemy wospitanija 99
ELŻBIETA CZYKWIN: Romana Mille: Socialization, Education, Psychoterapy 103
TADEUSZ MARZEC: Mieczysław Łobocki: Methods of Educational Research 105
TERESA WRÓBLEWSKA: Bolesław Pleśniarski: The Concept of Post-War Educatiin in the Programs of Polish Conspiracy 1939—1945 109
JÓZEF ZALEWSKI: A. Review of Soviet Educational Periodicals . . . 112

CHRONICLE

ADAM ZYCH: On Efficiency of Teaching and Education — Scientific Conference Held at Pedagogical College of Kielce 118