

# RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO



Odnaczony  
MEDALEM KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

5

ROK XXV (LVII) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1983

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

JADWIGA BIŃCZYCKA: Poglądy F. Znanieckiego na relacje między nauczycielem i uczniem . . . . .	3
ANDRZEJ JACZEWSKI: Przedmioty paramedyczne w zawodowym przygotowaniu nauczycieli i pedagogów . . . . .	10
CZESŁAW KUPISEWICZ: Paradygmaty reform oświatowych — nauczanie otwarte . . . . .	16
FELIKS MOSKAL: Swoistości pracy i podstawowe składniki modelu opiekuna-wychowawcy (II). Osobowościowe walory opiekuna-wychowawcy . . . . .	31
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Problemy i kierunki rozwoju psychodydaktyki . . . . .	40
WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI: O metodycznym statusie fotografii w szkole . . . . .	47

## SPRAWOZDANIA Z BADAŃ • INNOWACJE PEDAGOGICZNE

STANISŁAW MATIAS: Potrzeby i motywy doskonalenia zawodowego nauczycieli. Próba wstępnej analizy . . . . .	54
JAN POPLUCZ: Nauczyciele o motywowaniu uczniów na lekcjach . . . . .	63
SABINA SAWICKA-WILGUSIAK: Różne aspekty struktury testów dydaktycznych . . . . .	74
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Uwarunkowania niedostosowania społecznego dzieci . . . . .	78

## RECENZJE KSIĄZEK • PRZEGLĄD CZASOPISM

JAN ZEBROWSKI: W. M. Korotow: Samouprawienie szkolników . . . . .	88
E. TADEUSZ KRAJEWSKI: O dalszy postęp w rozwoju krajoznawstwa i turystyki w szkole — materiały posesyjne . . . . .	92
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	94

## KRONIKA

STANISŁAWA CZERPAK: <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Prof. dr hab. Jan Kulpa</span> . . . . .	98
ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych . . . . .	100

JADWIGA BIŃCZYCKA  
UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
KATOWICE

## POGLĄDY F. ZNANIECKIEGO NA RELACJE MIĘDZY NAUCZYCIELEM I UCZNIEM

Wśród nauk współdziałających pedagogiki wymieniana jest socjologia. Postulat, by pedagogika korzystała z dorobku socjologii — brzmi jak truizm. A jednak czy można powiedzieć, że w dostatecznym stopniu został wykorzystany przez pedagogów dorobek np. takiego klasyka socjologii, jak Florian Znaniecki? Nie wydaje się, by odpowiedź na to pytanie mogła być twierdząca. A przecież kontakt z tym wybitnym socjologiem, z jego uniwersalizmem, umiejętnością głębokiego widzenia zjawisk społecznych, dostrzegania w nich ukrytych struktur i prawidłowości — mógłby ożywić refleksję pedagogiczną nad szkołą i nad procesami społecznymi wewnątrz szkoły.

F. Znaniecki, który z równą łatwością poruszał się wśród makro- jak i mikrostruktur społecznych, który widział ich dynamikę równie wyraźnie w przeszłości, teraźniejszości, jak i przyszłości — miał szczególne podstawy ku temu, by dać pogłębioną analizę interakcji społecznej zachodzącej między nauczycielem i uczniem. Tę analizę znajdujemy w jego rozważaniach na temat historycznych przemian tej interakcji oraz w koncepcji stosunku wychowawczego.

Warto te rozważania i koncepcję przypomnieć, bo pomagają one lepiej rozumieć istotę i uwarunkowania zjawisk społecznych zachodzących w szkole, między współczesnym nauczycielem i uczniem.

F. Znaniecki konsekwentnie łączy procesy wychowawcze z procesami społecznymi, z potrzebami grupy społecznej. We „Wstępie” do „Socjologii wychowania” pisze: „działalność wychowawcza bezpośrednio lub pośrednio, rozmyślnie bądź nierozmyślnie zmierza ku temu, by urabiać indywidua ludzkie, które będą musiały i chciały uczestniczyć w tych czynnościach zbiorczych, jakie dana grupa społeczna uważa za ważne i pożądane.”<sup>1</sup>

Aby stać się członkiem grupy społecznej, trzeba przejść przez okres wstępny, przedostać się przez kręgi koła, w którego centrum znajdują się pełni członkowie. Na obwodzie tego koła znajdują się członkowie niepełni, kandydaci do roli członków. Te monstrialne kręgi wciąż pulsują, następuje stała wymiana pokoleń. Z centrum odchodzą nauczyciele kandydatów na członków, wyzwoleni kandydaci przejmują role nauczycieli, by

<sup>1</sup> F. Znaniecki: Socjologia wychowania. T. I: Wychowujące społeczeństwo. Warszawa. PWN 1973, s. 8.

przyjąć dalsze pokolenia. I tak bez końca trwa ruch będący warunkiem istnienia ludzkich społeczeństw.

Przy nie zmieniającej się istocie wychowania, jako procesu urabiania jednostki na członka grupy — zmieniają się rola nauczyciela i charakter jego kontaktu z wychowankiem.

Początkowo — w systemie rodowym — gdy „cała osobowość ucznia była pod wpływem całej osobowości nauczyciela” — jego rolę pełnił ojciec, starszy rodu. Starzec — członek rodu, przygotowywał do roli podobnej do swojej — do roli członka grupy. W miarę przemian społecznych, jak pisze Zmianiecki: „Nauczyciel w coraz to większej mierze staje się tylko zawodowcem — nauczycielem, a przestaje być tym, czym ma zrobić swojego ucznia.”<sup>2</sup> Specjalista nauczyciel nie spełnia już praktycznie funkcji zawodowych, do których przygotowuje swoich uczniów. Zmienia to nie tylko charakter zadań nauczyciela, ale także jego styl kontaktów z nimi. Bliskość nauczyciela i ucznia stopniowo zanika, bo nauczyciel „nie wprowadza ucznia w swą własną sferę życiową, lecz pozostając sam, jako osobowość społeczna, na uboczu, bezosobiście niejako stara się go przygotować do wejścia w inną sferę życiową, w której sam albo wcale miejsca nie zajmuje, albo tylko ubocznie uczestniczy.”<sup>3</sup>

Ten układ sytuacyjny zmienia też pozycję ucznia. „Uczeń nie jest już dla nauczyciela przyszłym towarzyszem, współpracownikiem, rywalem, naśladowcą lub następcą, lecz tylko danym mu przedmiotem społecznym, w którym wyrobić należy pewne programowo ustalone cechy, które wg opinii społeczeństwa w ogóle, a tej lub owej grupy w szczególności, pożądanym jest, aby posiadał ze względu na swą przyszłą rolę społeczną. ...Młodociany osobnik jest danym mu (nauczycielowi — JB) materiałem społecznym, który ma przykrawać wg danego sobie wzoru; na co się przyda ten przykrajany materiał, to nie jego sprawa.”<sup>4</sup>

W efekcie ewolucji zawodu nauczycielskiego — zdaniem F. Zmianieckiego: „Styczność społeczna między nauczycielem i uczniem staje się coraz bardziej bezosobista, rzeczowo wyspecjalizowana i krótkotrwała”<sup>5</sup>, wychowanie zamienia się w bezosobistą technikę.

Sytuacja powyższa ma swoje źródła w rosnącej złożoności ustroju społecznego i w bogacących się zasobach ludzkiej kultury. Nauczyciel nie może już być jedynym wyrazicielem tej kultury ani też sam nie może objąć jej bogactwa. Nowa sytuacja społeczna wyznacza nowy sposób odgrywania roli nauczyciela, co potwierdza całkowicie tezę Zmianieckiego, że ani roli nauczyciela, ani roli ucznia, ani też ich wzajemnej interakcji nie można rozpatrywać w oderwaniu od społecznego tła, od przemian, jakie zachodzą w grupie społecznej. Ten punkt widzenia występuje również w koncepcji stosunku wychowawczego. Stosunek wychowawczy —

<sup>2</sup> tamże s. 168.

<sup>3</sup> tamże s. 171.

<sup>4</sup> tamże s. 171.

<sup>5</sup> tamże s. 172.

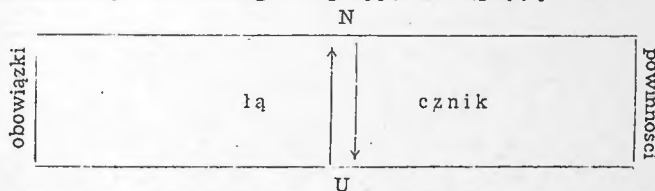
to wg F. Znanieckiego „swoisty stosunek społeczny zachodzący między indywidualnym wychowankiem a którąkolwiek z osób lub grup, świadomie (choć niekoniecznie rozmyślnie) zdążających do urobienia go wg pewnego wzoru”<sup>o</sup>.

Stosunek społeczny — dzięki realizacji wspólnych intencji — stanowi układ zamknięty. W ramach tego układu Znaniecki wyróżnia następujące elementy:

- 1) dwa człony stosunku,
- 2) obowiązki członów,
- 3) łącznik (kontakt) społeczny między członami,
- 4) powinności członów.

Jeśli do tego ogólnego modelu stosunku społecznego dostosujemy specyfikę stosunku wychowawczego — to dla oznaczenia dwu członów przyjmijmy symbole N i U i dalej będziemy mówić o obowiązkach i powinnościach N i U oraz o łączniku, który dla interakcji N — U stanowi swoiste społeczne tło, społeczne „lepiszcze”.

Można by — dla zaznaczenia związku między poszczególnymi elementami stosunku wychowawczego — przyjąć następujący schemat:



Interakcja między członami stosunku wychowawczego N—U czerpie jak gdyby soki z łącznika społecznego, w którym funkcjonuje system obowiązków i powinności członów. Określenie tego systemu obowiązków i powinności jest szczególnie ważne ze względu na swoistą nierównowagę członów N i U. O ile bowiem po stronie N można i trzeba się spodziewać pełnego rozumienia swojej roli, jako wychowawcy — o tyle po stronie U nie możemy oczekiwać takiego poziomu świadomości. Dziecko nie może od razu zrozumieć swojej roli w stosunku do nauczyciela ani też roli nauczyciela w stosunku do siebie. Stąd też główną powinnością nauczyciela jest przekazanie wychowankom wiedzy o rolach, jakie mają spełniać N i U. Bez tego zrozumienia nie może dojść do pełnego stosunku wychowawczego. Inaczej mówiąc, jeżeli dziecko nie zaakceptuje w N — osoby, która ma prawo nim kierować, a w sobie osoby, która zgadza się na „urabianie jej wg pewnego wzoru” — to nie ma podstaw do zaistnienia stosunku wychowawczego.

Pozycja nauczyciela upoważnia go i obliguje przede wszystkim do ustalania celów pracy wychowawczej. Znaniecki mocno podkreśla: „cechą istotną obowiązku wychowawcy jest, że ma on zakreślony z góry cel,

<sup>o</sup> F. Znaniecki: Socjologia wychowania. T. II: Urabianie osoby wychowanka. Warszawa. PWN 1973, s. 132.

który w miarę możliwości obowiązany jest osiągnąć.”<sup>7</sup> Z określaniem celów wiąże się dobór adekwatnych do nich środków, które sprzyjać będą rozwojowi wychowanka. Przy tym Znaniecki ciekawie zaznacza, że „rozwój wychowanka nie jest skutkiem wpływów wychowawczych, lecz podłożem skuteczności tych wpływów.”<sup>8</sup> Bowiem — chociaż nauczyciel wiele może w zakresie czuwania nad rozwojem ucznia, ale „najważniejszego współczynnika rozwoju — samorzutności indywidualnej wychowanka — sam ani pobudzić, ani zahamować, ani opanować nie jest w stanie.”<sup>9</sup> W ten sposób wyraża Znaniecki swoje przekonanie o służebnej roli nauczyciela wobec grupy społecznej, której jest członkiem, oraz wobec potrzeb rozwojowych wychowanków. Nie oznacza to niedoceniaenia tej roli, ale jest świadectwem konsekwentnego, systemowego widzenia stosunku wychowawczego, którego elementy wzajemnie dopełniają się.

Skoro element N ma wspomagać rozwój elementu U — to w zakresie obowiązków U muszą się mieścić takie cechy, jak rozwojowość i podmiotowość. Te wartości znajdujemy w następujących słowach F. Znanieckiego: „...żaden proces wychowania nie może być doprowadzony do końca bez pewnego współdziałania wychowanka. W każdym stosunku wychowawczym, na najniższym jak i na najwyższym poziomie refleksji wychowanekowi stawiane są pewne wymagania aktywności, ma on jako podmiot uczestniczyć w stosunku wychowawczym, nie być tylko biernym przedmiotem działań wychowawcy, lecz czynnym członem, poczuwającym się do pewnych obowiązków i dobrowolnie je spełniającym.”<sup>10</sup> I dalej Znaniecki pisze: „...w każdym stosunku wychowawczym obowiązkiem wychowanka jest samourabianie według wzoru, wg którego wychowawca usiłuje go urobić.”<sup>11</sup>

Pojęcie samourabiania koresponduje merytorycznie z pojęciem urabiania osoby wychowanka, któremu Znaniecki poświęcił cały II tom „Socjologii wychowania”. Nie ma miejsca, by bliżej omawiać te pojęcia. Wystarczy podkreślić jeszcze raz, że — zgodnie ze stanowiskiem Znanieckiego — członki stosunku wychowawczego (dziś powiedzielibyśmy partnerzy interakcji N—U) — muszą wzajemnie się dopełniać, że warunkiem skutecznego urabiania wychowanka jest podjęcie przez niego trudu samourabiania, że współgrać ze sobą powinny planowa praca wychowawcy z rosnącą samodzielnością wychowanka.

To co łączy N i U — to łącznik społeczny — czyli „wspólność tej grupy lub tego społeczeństwa, czyli układu grup, którego wychowawca jest członkiem, a wychowanek ma zostać członkiem.”<sup>12</sup> Można powiedzieć, że przynależność do grupy w wypadku N — ma charakter aktualny, a w wypadku U — potencjalny.

<sup>7</sup> tamże s. 162.

<sup>8</sup> tamże s. 176.

<sup>9</sup> tamże s. 177.

<sup>10</sup> tamże s. 178.

<sup>11</sup> tamże s. 180.

<sup>12</sup> tamże s. 184.

„Udział wychowawcy w stosunku wychowawczym — twierdzi Znaniecki — jest jego obowiązkiem względem grupy, jednym z jego obowiązków jako członka, który z tej lub innej racji jest wobec grupy częściowo lub całkowicie odpowiedzialny za przygotowanie tego kandydata.”<sup>13</sup> Natomiast „udział wychowanka w tym stosunku jest jego obowiązkiem względem tejże grupy, jako uznanego przez nią kandydata, który powinien poddać się kierownictwu wychowawcy, aby zostać przygotowanym do roli członka.”<sup>14</sup>

Rola łącząca grupy polega na tym, że sankcjonuje ona obowiązek podporządkowania się ucznia nauczycielowi, że wymaga od ucznia szacunku dla wychowawcy, wdzięczności za wysiłek włożony w urabianie go na pełnowartościowego członka. Grupa też wymaga od wychowawcy poświęcenia się osobie wychowanka, poświęcenia podyktowanego racją społeczną, bo „wychowanek ma stać się wyższą wartością społeczną, niż przedtem.”<sup>15</sup>

Znaniecki przewiduje zmiany charakteru łącznika społecznego pod wpływem indywidualizacji i specjalizacji wychowania. Dzięki indywidualizacji „wychowawca staje się po części starszym przyjacielem, pomagającym młodszemu przyjacielowi w osobistym rozwoju.”<sup>16</sup> Natomiast produktem specjalizacji mogą być wspólne dla N i U zainteresowania kulturalne, które stwarzać będą warunki dla przodownictwa zawodowego. Zdaniem Znanieckiego „w wyższych uczelniach naukowych lub artystycznych stosunek wychowawczy faktycznie często przechodzi w stosunek przodownictwa.”<sup>17</sup>

Powinności członów stosunku wychowawczego są różnorodne i zmieniają się w zależności od warunków. Generalnie jednak rzecz ujmując — do powinności U należy „tak się zachowywać, aby wychowawca mógł działać na niego celowo w zakresie intencji danego stosunku.”<sup>18</sup> Natomiast do powinności N należy wspomniane już zadanie przygotowania U do czynnego i świadomego udziału w stosunku wychowawczym oraz wytwarzanie warunków technicznych umożliwiających wychowankowi samourabianie przy pomocy N i zgodnie z jego wymaganiami.

Jak widzimy, w strukturze stosunku wychowawczego wszystkie jego elementy ściśle do siebie przylegają. Łącznik społeczny wyznacza charakter interakcji N — U, system obowiązków i powinności uczestników tej interakcji.

Grupa społeczna czyni z nauczyciela mandatariusza swoich interesów i realizatora swoich celów. Dlatego też z woli grupy nauczyciel pełni rolę kierowniczą w stosunku do wychowanka. Ukierunkowanie rozwoju

<sup>13</sup> tamże s. 185.

<sup>14</sup> tamże s. 185.

<sup>15</sup> tamże s. 186.

<sup>16</sup> tamże s. 187.

<sup>17</sup> tamże s. 187.

<sup>18</sup> tamże s. 188.

wychowanka — przy całym szacunku dla jego podmiotowości — należy do obowiązków i powinności wychowawcy — kierownika procesu wychowawczego.

Znanięcki przywiązuje duże znaczenie do umiejętności kierowniczych. Dlatego z troską pisze o typowych błędach wychowania, które nie przygotowuje do roli kierownika. W „Ludziach terazniejszych” Znanięcki powie: „Osobnik przez cały swój okres wychowawczy nie ma nigdy sposobności nie tylko do kierowania zespołem, lecz nawet do samodzielnego kierowania jednostkami jako człon nadporządkowany stosunków zależności. W stosunkach z wychowawcami jest zawsze członem podporządkowanym, mającym naśladować przykłady, stosować się do rad, spełniać rozkazy, przy tym, ponieważ wychowawcy jest łatwiej radzić i rozkazywać, niż dawać przykłady, zaprawia się wychowanek głównie w tych formach podporządkowania. Dochodzi często do tego, że po dłuższym okresie wychowywania zaczyna traktować otrzymywanie wskazówek, co i jak ma robić, jako swoje prawo.”<sup>19</sup> Znanięcki popiera ten sąd własnymi doświadczeniami jako profesora w uczelniach polskich i amerykańskich, gdzie studenci z jednakową energią dopominali się o szczegółowe wskazówki, jak i z czego mają się uczyć.

Dzielące nas od doświadczeń Znanięckiego — prawie półwiecze — niewiele zmieniło w zakresie postaw studentów (z czego można wnioskować, że przyczyny tego stanu rzeczy również niewiele się zmieniły).

Błędem systemu wychowawczego — zdaniem Znanięckiego — jest to, że o funkcjach kierowniczych tylko się mówi, jako o perspektywie przyszłości, że nie kształtuje się umiejętności kierowniczych, nie wdraża się do ról kierowniczych. Ciekawe są też uwagi autora „Ludzi terazniejszych” na temat związku nastawień do funkcji kierowniczych i poziomu samooceny jednostki. I tak — jego zdaniem — jednostka o silnym poczuciu mało wartościowości będzie unikała funkcji kierowniczej, w wypadku konieczności jej przyjęcia — będzie starała się tę funkcję przerzucić na kogoś innego, na kogoś „z góry” lub „z dołu”, na pomocnika — faworyta. Natomiast jednostka mająca dobre mniemanie o sobie z chęcią przyjmie każde kierownictwo — powtarzając nie zawsze najlepsze wzory kierownicze, poznane we własnym doświadczeniu.

Znanięckiego nie zadowala jedynie gotowość do kierowania, interesuje go jego jakość. Jak już wspomniano — obawia się kierownictwa, które rodzi jednostki biernie podporządkowane i oczekujące na wytyczne.

Chodzi mu o takie kierownictwo wychowawcze, które by w efekcie dawało ludzi nowych, twórczych, ludzi wychodzących poza utarte wzory „starego świata”. Takie wychowanie nowych ludzi jest jedyną alternatywą, bowiem: „albo powstanie cywilizacja wszechludzka, która uratuje

<sup>19</sup> F. Znanięcki: *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa. PWN 1974, s. 188.



nie tylko wszystko, co warte uratowania z cywilizacji narodowych, lecz doprowadzi ludzkość do poziomu przewyższającego najśmielsze marzenia utopistów, albo cywilizacje narodowe się rozpadną..."<sup>20</sup>

Nie miejsce tu na omawianie fascynujących wizji nowych ludzi, wszechludzkiej cywilizacji — autora „Socjologii wychowania”. Informacja o ich istnieniu przydatna być może dla potwierdzenia tezy, że w teorii Znanieckiego nie ma miejsca dla tendencji adaptacyjnych do zastanych warunków i wzorów społecznych, że kierowanie wychowawcze należy odczytywać jako pomoc jednostce w wyrastaniu ponad zastane wzory, a nie jako środek do wyrobienia postawy podporządkowania.

Takie odczytanie roli kierowania wychowawczego oznacza najgłębsze odczytanie istotnych interesów społecznych, interesów ludzkiej cywilizacji.

<sup>20</sup> tamże s. 22.

## PRZEDMIOTY PARAMEDYCZNE W ZAWODOWYM PRZYGOTOWANIU NAUCZYCIELI I PEDAGOGÓW

Zainteresowanie problemami rozwoju fizycznego, zdrowia i higieny w gronie pedagogów i nauczycieli ma długą tradycję. Już Piramowicz postulował konieczność znajomości problemów tych wśród nauczycieli. Długa jest tradycja współpracy lekarzy i pedagogów. Także i w Polsce mamy piękne przykłady takich postaw — byli w naszych dziejach, dziejach naszej szkoły ludzie, którzy będąc lekarzami wnosili istotny wkład nie tylko w praktykę pedagogiczną, ale i w teorię. Dość wymienić tu J. Śniadeckiego, J. Kopczyńskiego, J. Korczaka, M. Bogdanowicza, M. Kacprzaka, K. Sokala — i wielu, wielu innych.

Ludzie ci, mając wykształcenie medyczne, uczyli rozumienia biologicznej struktury dziecka, uczyli, jak pracować z dzieckiem, z uczniem, by nie szkodzić jego zdrowiu, jak wykorzystywać w sposób maksymalny potencjał tkwiący w dziecku, specyfikę poszczególnych faz jego rozwoju. Lekarze ci pracowali na co dzień w szkołach i znali szkołę. Byli sojusznikami szkoły w pracy jej z dzieckiem. Wielu z nich było nauczycielami akademickimi — uczyli oni przyszłych pedagogów i nauczycieli tego wszystkiego, co stoi na pograniczu medycyny i pedagogiki. Byli rozumnymi — i docenianymi na ogół — sojusznikami szkoły.

Dorobek naukowy i popularyzatorski lekarzy współpracujących ze szkołą był duży. Jeszcze większa była ich działalność praktyczna — stale współpracowali z wydziałami pedagogicznymi i innymi uczelniami kształcącymi nauczycieli. Ich wkład jest niewątpliwy i wielki.

Przez wiele lat kolejne pokolenia lekarzy usiłowały przekonywać, że nauczyciel ma zajmować się nie tylko nauczaniem dziecka, ale ma zajmować się dzieckiem czy starszym uczniem. Jest tradycją ocenianie nauczyciela po wynikach edukacji jego uczniów. Ale fakt ten nie może przysłonić i zaciemniać świadomości, że przedmiotem oddziaływań jest tu cały człowiek, a nie tylko jego intelekt. Nauczyciel bowiem tworzy środowisko ucznia, narzuca poprzez swe wymagania reżim, w jakim wychowuje się uczeń. Nauczyciel kształtuje nawyki higieniczno-zdrowotne, a przez to także wpływa na rozwój fizyczny i zdrowie.

Wydaje się, że głoszenie takich prawd jest co nieco żenujące i zgola zbędne. Każdy o tym wie, a jak wykazuje moje doświadczenie jako nauczyciela akademickiego, wszyscy przyszli nauczyciele i pedagodzy potrafią na ten temat mówić i konkretnie, i rzeczowo. Wydaje się, że poglądy takie są zinterioryzowane i można by mieć nadzieję, że znajdują także odbicie w praktycznym działaniu.

Niestety tak nie jest — a tendencje, jakie panują obecnie w zakresie nauczania przyszłych nauczycieli, uzasadniają wątpliwość, czy prawdy te

w ogóle docierają do świadomości decydentów. Nie należy przeceniać roli administracji, która zatwierdza programy kształcenia nauczycieli. Jeżeli widzimy wyraźne dążenie do regresu nauczania przedmiotów paramedycznych w programie studiów nauczycielskich, to jest tak, ponieważ ogół nauczycieli i pedagogów nie uznaje tego zakresu wiedzy za niezbędną.

Przechodząc do dalszych rozważań, pragnę w tym miejscu wyraźnie przekazać swój pogląd: nauczyciel, jak każdy, kto ma do czynienia z dzieckiem — z człowiekiem, musi rozumieć jego biologiczne potrzeby, musi znać prawa jego rozwoju. Musi także — i nikt nie może go z tego zwolnić, czuć się odpowiedzialnym za jego zdrowie. Personel medyczny jest i zawsze był tylko personelem pomocniczym, konsultantem, doradcą nauczyciela. Ciężar praktycznego działania w zakresie ochrony zdrowia ucznia spoczywa i spoczywać będzie na nauczycielu. Nikt tego zmienić nie może. Chyba że osiągnęlibyśmy taki etap rozwoju, gdy w każdej szkole będzie lekarz-współpedagog na pełnym etacie. I to lekarz przygotowany do takiej pracy. Ale — jeżeli kiedykolwiek to nastąpi, to na pewno już nie w naszym wieku.

Jest więc rzeczą przedziwną, że stale, co jakiś czas musimy alarmować sytuacją. Musimy upominać się o właściwe miejsce nauk paramedycznych w przygotowaniu nauczycieli.

Być może nie bez winy są tu także i lekarze czy od kilku lat współpracujący z nimi biolodzy. Nasze działanie musi być niedoskonałe, jeżeli jego celowość budzi wątpliwości. Korzyści, jakie z nauki w naszych katedrach odnoszą przyszli nauczyciele, są być może niekiedy niezbyt klarowne i oczywiste, jeżeli powstają projekty eliminowania naszych przedmiotów.

Od lat budzi wątpliwość nauczanie higieny. Sądzę, że nie bez znaczenia jest tu tradycja. Higiena — sama nazwa źle się u nas kojarzy. Wśród nauk lekarskich jest to nauka stosunkowo mało atrakcyjna, a od lat przeżywa właściwie kryzys. Po burzliwym rozwoju w XIX wieku i początku wieku XX higiena przestała mieć magiczne i pozytywne znaczenie. Higieną — a więc profilaktyką, zajmują się poszczególne dyscypliny nauk medycznych (okulistyka — profilaktyką i ochroną wzroku, ortopedia — profilaktyką wad postawy itp.), a higienie „jako takiej” pole działania znakomicie się zmniejszyło. Nie ma to jednak nic wspólnego z nauczaniem przyszytych nauczycieli. Tym potrzebny jest syntetyczny wykład właśnie higieny jako wiedzy zintegrowanej i wyraźnie odnoszącej się do ucznia i jego środowiska — to jest szkoły. Niestety fakt ten nie zmniejsza odczuć powszechnych, że higiena to prymitywne nawoływanie do czystości osobistej, przestrzegania zasad żywienia, zwalczania nikotynizmu i alkoholizmu. Higiena to także i to, ale w programach kształcenia nauczycieli to nie tylko to.

Czasem, gdy nazwa źle się kojarzy, warto z niej zrezygnować. Były

propozycje, by zmienić nazwę przedmiotu, by zrezygnować z higieny na rzecz lepiej brzmiącego nazwania: Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania. Być może, gdybyśmy w odpowiednim czasie dokonali tej zmiany, uniknęlibyśmy obecnych trudności. Wydawało się jednak, że właśnie w tym środowisku należy zachować tradycyjną nazwę przedmiotu — choćby przez szacunek dla naszych poprzedników, wielkich naszych nauczycieli — właśnie higienistów. Może popełniliśmy błąd.

Błędna była także niekiedy i realizacja programu. W naszej klasce (mamy nadzieję nie ostatecznej) być może tkwią nasze winy. Nie wszyscy nauczyciele akademicy dobrze rozumieli sens nauczania tego przedmiotu, niekiedy, mając do dyspozycji mały wymiar czasu, nie umieli dokonać wyboru takich treści programu, których przydatność czy wprost konieczność przyszłym nauczycielom wydawałaby się oczywistą. Problem wykonania programu jest jednak innym problemem i jeżeli oceniano w niektórych środowiskach, że nauczanie higieny jest stratą czasu — to raczej należało dążyć do zmiany wykładowcy lub metod jego działania, a nie rezygnować z przedmiotu.

Ogłoszono więc projekt zmian programu, który to projekt przewiduje znaczne ograniczenie wiedzy pedagogicznej przyszłych nauczycieli. Jest to problem troski pedagogów — a wydaje się dziwnym, że właśnie wtedy, kiedy podkreśla się znaczenie wychowawczej roli szkoły i nauczyciela, kiedy dostrzegamy objawy kryzysu wychowania właśnie przygotowanie w tym zakresie zostaje postawione pod znakiem zapytania. Bo kryzys wychowania nie wynika z niskiej wiedzy fachowej „przedmiotowców” — a z faktu, że nauczyciel kształcony w proponowanym systemie i programie ma być tylko nauczycielem przedmiotu, a nie fachowcem od wychowania. Można być wspaniałym matematykiem czy fizykiem, ale by dobrze i pożytecznie pracować z uczniem w szkole, trzeba być przede wszystkim fachowcem od wychowywania.

W tym trzeba mieć znajomość podstaw rozwoju i ochrony zdrowia.

Jest faktem ujawnionym (po latach zakłamanego milczenia), że stan zdrowia naszej młodzieży jest zły. Stan higieniczny naszych placówek nauczania i wychowania pozostawia wiele do życzenia (mówiąc efemizmami). Programy szkoły są fatalne i warunki higieniczne, jakie te programy determinują, są karygodne. Uczniowie są źle odżywiani, i to nie tylko z powodu braków rynkowych. Po prostu nasza szkoła straciła w swym praktycznym działaniu (nie w deklaracjach!) problemy biologicznych potrzeb dziecka. Nasza szkoła zgodziła się prawie bez protestu na praktyczne zlikwidowanie opieki lekarskiej nad znaczną częścią uczniów. Pozwoliła na zlikwidowanie jej naturalnych sojuszników, jakimi były Przychodnie Higieny Szkolnej.

W tej — nie zawaham się użyć określenia — alarmistycznej sytuacji następuje dalszy regres i pogorszenie przygotowania zawodowego nauczy-

ciela w zakresie higieny szkolnej. Splot tych wszystkich czynników wydaje się szczególnie groźny. Lekarze — higieniści alarmowali od dawna. Alarm trzeba powtórzyć.

W określonej sytuacji długotrwałego kryzysu ekonomicznego problemy ochrony zdrowia młodego pokolenia stają się szczególnie ważne. Jeżeli narastają zagrożenia, jednym ze środków ratunku musi być wykorzystanie wszelkich możliwości praktycznego działania w zakresie ochrony zdrowia. A jednym z takich działań jest podniesienie poziomu dbałości o własne zdrowie, o warunki własnego rozwoju. Ta dbałość, gdybyśmy mogli jej nauczyć, mogłaby nawet z nawiązką wyrównać niedobory wynikające z kryzysu.

Nauczenie tej dbałości — to właśnie wychowanie zdrowotne.

Nie jest przypadkiem, że w środowisku nauczycieli i lekarzy można zaobserwować działanie w kierunku zintensyfikowania wychowania zdrowotnego. Ale jeżeli nauczyciel w szkole ma realizować wychowanie zdrowotne, to musi on być do tego przygotowany. A właśnie to przygotowanie proponuje się zlikwidować...

Modnym stało się ostatnio nawoływanie do działań w zakresie zapobiegania patologii społecznej, w tym do walki z alkoholizmem i narkomanią. Oczekuje się działania ze strony szkoły. Podnosi się niekompetencję nauczycieli w zwalczaniu tych zjawisk, brak ich zaangażowania, a niekiedy wprost analfabetyzm jeśli już nie niedouczenie. Bez opanowania przedmiotów paramedycznych nauczyciel nie będzie mógł działać profilaktycznie ani współdziałać w terapii społecznej, tak jak zresztą na godzinach wychowawczych nie będzie mógł zajmować się wychowaniem seksualnym. Będzie zresztą także i analfabeta w zakresie higieny pracy — pracy ucznia, ale także i pracy własnej.

Pragnąc od pesymistycznego przedstawienia obrazu przejść do propozycji konkretnych, propozycji działania, przedstawiam kilka postulatów.

Przedmiot zwany dotychczas higieną szkolną musi pozostać integralną częścią kształcenia przyszłego nauczyciela. Można zmienić nazwę na biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania.

W celu lepszego wykorzystania skąpego i niedostatecznego potencjału dydaktycznego należy nauczanie tego przedmiotu na kierunkach nauczycielskich powierzyć katedrom Biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania istniejącym na wydziałach pedagogicznych uniwersytetów i WSP. Program przedmiotu należy zunifikować, a różnica w realizacji wynikać będzie nie tyle z zakresu haseł co ze sposobu realizacji. Po prostu na wydziałach pedagogicznych przedmiot będzie wykładany bardziej szczegółowo. Propozycja nowego programu Biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania, opracowana przez Katedrę Wydziału Pedagogicznego UW, zawiera następujące zagadnienia:

1. Człowiek w świecie: *homo sapiens* w rozwoju filogenetycznym; czło-

wiek a środowisko, zależność człowieka od środowiska, przemiany determinowane środowiskiem: zdrowie ludzkości, pojęcie zdrowia, czas życia, zachorowalność, przyczyny zgonów, zmienność w tym zakresie, tendencje, perspektywy: niektóre schorzenia wieku dziecięcego. Zapobieganie zachorowaniom, znaczenie higieny i kształtowania odporności — swoistej i nieswoistej: problemy współczesnej demografii, żywienie — znaczenie prawidłowego żywienia, zasady żywienia, schorzenia z niedoborów.

2. Rozwój dziecka: czynniki warunkujące rozwój, podstawy genetyki człowieka, rozwój embrionalny i wewnątrzmaciczny, wady wrodzone, ich przyczyny i zapobieganie, poród i jego konsekwencje, rozwój w poszczególnych okresach dzieciństwa, dojrzewanie, dorosłość i starzenie się, problemy geriatryi.

3. Układ nerwowy i zdrowie psychiczne: anatomia i fizjologia układu nerwowego, rozwój układu nerwowego — filo- i ontogeneza, anatomia i fizjologia narządów zmysłów, wady i zaburzenia narządów zmysłów (podstawy biologiczne tych zjawisk), zaburzenia rozwoju i schorzenia układu nerwowego, schorzenia psychiczne, nerwice, higiena psychiczna.

4. Podstawy seksuologii i wychowanie seksualne.

5. Zagadnienia alkoholizmu, nikotynizmu, narkomanii, problemy kliniki i problemy społeczne.

Realizacja programu powinna być ściśle skoordynowana z realizacją programu psychologii. Realizacja poszczególnych działów nie jest uzależniona od proporcji, jakie mogłyby wynikać z faktu, że wszystkie rozdziały są jakby jednakowo objętościowe; sądzę, że proporcje powinny być mniej więcej takie:

1. człowiek w świecie 25%
2. rozwój dziecka 25%
3. układ nerwowy i zdrowie psychiczne 25%
4. podstawy seksuologii i wychowanie seksualne 20%
5. alkohol, nikotyna, narkotyki 5%

Ideąłem byłoby, gdyby przedmiot był realizowany przez zespół składający się z lekarza medycyny szkolnej lub pediatrę, biologa o przygotowaniu w zakresie biologii człowieka, psychiatrę.

Należy przystąpić do opracowania podręcznika opartego na nowym programie. Podręcznik ten powinien być przystosowany do poziomu wiedzy biologicznej studentów pedagogiki i kierunków nauczycielskich. Powinien być to podręcznik wspólny, zawierający bibliografię rozszerzającą dla pedagogów (większy wymiar godzin).

Zespół pracowników katedry Biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania UW jest w stanie taki podręcznik przygotować w możliwie niedługim czasie.

Należy wznowić działanie w zakresie podnoszenia kwalifikacji personelu nauczającego biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania. Takie działanie ma pewną tradycję. Odbywały się seminaria, w czasie których

dokonywano wymiany doświadczeń, ale także i organizowano kształcenie merytoryczne w szczególnie trudnych dziedzinach wiedzy lub tych, których rozwój był szczególnie żywiołowy. Wydaje się, że stratą jest zaniechanie organizowania tych seminariów.

Przypomnijmy: podmiotem działania nauczyciela jest uczeń — a więc człowiek w całym złożonym swym jestestwie nie tylko psychicznym, ale i fizycznym (biologicznym). Każdy, komu powierzamy w jakiegokolwiek formie pieczę nad człowiekiem, zwłaszcza znajdującym się w okresie intensywnego rozwoju, musi znać podstawy wiedzy o biologii człowieka szeroko pojętej.

## PARADYMATY REFORM OŚWIATOWYCH — NAUCZANIE OTWARTE

Pojęcie „nauczanie otwarte”, podobnie jak częściej od niego spotykane w piśmiennictwie pedagogicznym — „szkoła otwarta”, nie jest jednoznacznie rozumiane przez pedagogów. I tak, jedni uważają, że odnosi się ono do działalności dydaktycznej, która pozostawia uczniom dużą swobodę w wyborze treści, organizacji i przebiegu nauczania — uczenia się. Na wyższych szczeblach edukacji zakres owej swobody jest jeszcze szerszy, gdyż dotyczy nawet możliwości wstępu na studia bez formalnych ku temu uprawnień, tzn. bez matury. Z takich możliwości korzystają np. słuchacze różnorodnych „uniwersytetów otwartych”. Inni natomiast skłonni są traktować nauczanie otwarte jako działalność nie tylko dydaktyczną, lecz również wychowawczą i opiekuńczą, silnie przy tym związaną ze społeczno-kulturowymi i ekonomicznymi potrzebami środowiska lokalnego szkoły. Dlatego też szkołę realizującą tego rodzaju program nazywa się niekiedy szkołą środowiskową, niesłusznie utożsamiając jej poczynania z działalnością, którą określiliśmy wyżej mianem „otwartej”.

Oprócz tego o nauczaniu mówi się i pisze niekiedy, że jest (lub nie jest) otwarte pod względem programowym, tzn. żywo reaguje na zmiany zachodzące w nauce, technice i kulturze, włączając je do ustawicznie aktualizowanych programów nauki szkolnej; metodycznym, czego wyrazem są z kolei próby modyfikacji metod pracy dydaktycznej, podejmowane zazwyczaj w celu zaktywizowania uczniów czy studentów; organizacyjnym, którego przejawem są np. takie innowacje w zakresie nauczania, jak konsultacje przedmiotowe, uczniowskie konferencje naukowe, praca grupowa itp.; a także medialnym, w wyniku którego wzbogaca się wachlarz stosowanych w nauczaniu środków.

Oprócz tego nauczanie otwarte traktuje się również jako przeciwstawne z jednej strony koncepcji nauczania tradycyjnego, transmisyjno-stech-nizowanego, opartego na zasadach tzw. cybernetyki pedagogicznej.<sup>1</sup>

Źródłem tego „uczniocentrycznego nauczania” (Schülerzentrismus) są pedagogiczne koncepcje tzw. nowego wychowania z przełomu XIX i XX stulecia, zmodyfikowane po II wojnie światowej w Wielkiej Brytanii, USA oraz w RFN w sposób, którego istotę oddają nazwy: „wychowanie nieformalne”, „wolna szkoła”, „szkoła bez ścian”, „szkoła środowiskowa” (community school) i inne. W tym też znaczeniu będziemy się nim tutaj posługiwać.

Z tego, co wyżej powiedziano, wynika, że również w przyjętym tutaj znaczeniu nauczanie otwarte może przybierać różne postacie czy odmiany.

<sup>1</sup> A. C. Wagner: Schülerzentrierter Unterricht München, Berlin, Wien 1976. Urban und Schwarzenberg. s. 19 i nast.



I tak jest istotnie. Do odmian najbardziej dlań typowych należą przy tym: brytyjska, północnoamerykańska i zachodnio-niemiecka. W tej też kolejności będę je dalej omawiał.

Przedtem jednak warto zogniskować uwagę na zarzutach wysuwanych przez zwolenników tych właśnie odmian nauczania otwartego wobec szkoły tradycyjnej oraz „szkoły technologiczowanej”.

#### NIEDOSTATKI SZKOŁY TRADYCYJNEJ I STECHNOLOGIZOWANEJ Z PUNKTU WIDZENIA RZECZNIKÓW NAUCZANIA OTWARTEGO

Szkoła tradycyjna, zdaniem przedstawicieli różnych odłamów nauczania otwartego, stała się szkołą masową, w której zarówno cele, jak treść i przebieg nauczania i wychowania są rygorystycznie ustalone i sterowane przez centralne władze oświatowe. Zakres swobodnych poczynań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela jest w tych okolicznościach ograniczony i z reguły sprowadza się do organizowania czynności poznawczych uczniów. Ci zaś muszą przyswajać sobie treści najczęściej nie pokrywające się z ich potrzebami intelektualnymi i zainteresowaniami, przy czym sam sposób owego przyswajania, oparty głównie na memoryzacji, także nie jest atrakcyjny i kształcący. Sprawą najważniejszą w tak organizowanym procesie nauczania — uczenia się są wyniki nauczania. Odnoszą się one prawie wyłącznie do wiadomości werbalnych oraz umiejętności stereotypowych. Te zaś są przydatne prawie wyłącznie do rozwiązywania określonych zadań i problemów w sytuacjach uczniom znanych, co oczywiście nie sprzyja rozwojowi ani ich samodzielności, ani innowacyjności myślenia i działania.

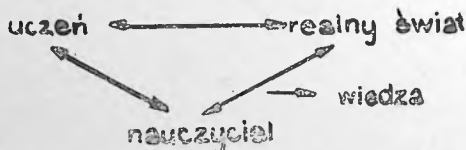
Równie krytycznie odnoszą się rzecznicy nauczania otwartego — i to bez względu na dzielące ich różnice — do szkoły technologiczowanej. W tej bowiem szkole proces nauczania i wychowania został jednostronnie podporządkowany planowanemu do uzyskania wyników końcowym. Nie sprzyja to wszechstronnemu rozwojowi uczniów, a zwłaszcza nie wyrabia u nich poczucia odpowiedzialności za wyniki nie tylko własnej pracy, lecz również pracy kolegów; nie faworyzuje wychowania w grupie i przez grupę, tak przecież ważnego w dobie rosnącej kompleksowości i współzależności pracy; a zamiast tego umacnia u dzieci i młodzieży przekonanie o rozstrzygającym znaczeniu walki konkurencyjnej. Następstwem tego stanu rzeczy, tzn. jednostronnego podporządkowania pracy dydaktyczno-wychowawczej zasadzie ekonomiczno-technicznej perfekcji, jest zaniedbanie osobotwórczych walorów tej pracy, a więc jej dohumanizacja.<sup>2</sup> To z tego głównie powodu reforma nauczania — uczenia się, prowadzona z pozycji dydaktyki technologicznej, nie zapewnia wyników

<sup>2</sup> K. Bartels: Die personale Dimension im Unterricht. Ihre Vernachlässigung und kritische Wiederentdeckung in den modernen Unterrichtstheorien. W: „Westermans Pädagogische Beiträge” 71 (1979) 1. s. 6 i nast.

możliwych do zaakceptowania przez nowoczesne społeczeństwo postindustrialne, przy czym dzieje się tak przede wszystkim wskutek niedocenywania przez tę dydaktykę roli, jaką obecnie — także w pracy szkoły — odgrywa „kształtowanie humanitarnych stosunków międzyludzkich”.

Obu natomiast kierunkom nauczania i wychowania, typowym zarówno dla szkoły tradycyjnej, jak i technologicznej, przedstawiciele nauczania otwartego zarzucają przecenianie faktycznego znaczenia szkoły dla rozwoju życia społecznego, przy równoczesnym niedocenywaniu życia szkoły dla rozwoju poszczególnych uczniów. Dowodzą więc, że szkoła wprawdzie wiele uczy, ale mało naucza, tzn. daje sposobność do nauczania się, ale nie uczy rzeczywiście; że jest placówką „bogatą pod względem informacyjnym, ale ubogą, gdy chodzi o stwarzane uczniom możliwości działania”; że przekształca nauczanie w masowy towar, który uczniowie muszą konsumować, aby móc żyć w kapitalistycznym świecie; że na dobrą sprawę jest instytucją rozdzielającą szanse społeczne (Verteilungsstelle für Sozialchancen), gdyż to, kim uczniowie staną się w życiu po jej opuszczeniu, zależy nie tyle od ich rzeczywistych kwalifikacji, od poziomu i jakości opanowanej wiedzy, co raczej od uzyskanego dyplomu<sup>3</sup>, przeważnie mało adekwatnego wobec tego poziomu, itd., itp.

Zasadniczą różnicę między nauczaniem tradycyjnym i technologizowanym z jednej strony, a nauczaniem otwartym — z drugiej obrazują, według reprezentantów tego ostatniego, schematy symbolizujące przebieg procesu kształcenia. Otóż w przypadku nauczania tradycyjnego oraz technologizowanego przebieg ten jest wyznaczony przez układ: wiedza — program nauczania — nauczyciel — uczeń. Uczeń jest tutaj „zdany” na wiedzę, o której jakości, ilości i formie przekazu decydują za niego inni, w tym głównie twórcy programów nauczania. Nauczanie zaś otwarte jest obrazowane przez schemat:



W tym układzie uczeń staje się przedmiotem procesów poznawczych, aczkolwiek i nauczyciel nie stanowi postaci drugorzędnej. On to bowiem planuje treść i przebieg nauczania i wychowania, tworzy warunki sprzyjające samodzielnej pracy uczniów, a także kontroluje i ocenia, przeważnie wspólnie z nimi, etapowe i końcowe wyniki tego procesu. I pod tym właśnie względem, jak twierdzą rzecznicy nauczania otwartego, jego obecne odmiany (w tym głównie zachodnioniemiecka) różnią się od koncepcji wcześniejszych, znanych pedagogom z czasów, kiedy powszechnym zainteresowaniem cieszyły się idee „pedagogiki od dziecka”, wycho-

<sup>3</sup> J. Zimmer: Zur Entstigmatisierung von Schule. W: „Betriefft Erziehung” 11 (1978) 1. s. 36 i nast.

wania antyautorytarnego, „szkoły dla życia i przez życie”, różnorodnych odmian wychowania przez pracę, „kopernikańskiego przewrotu w pedagogice”, słowem — nowego wychowania.<sup>4</sup> Przedstawiony wyżej model nauczania otwartego zakłada przede wszystkim szeroki i zarazem bezpośredni kontakt uczniów z „realnym światem”. Zakłada on również inny niż w szkole tradycyjnej czy technologicznej rodzaj relacji na linii: *nauczyciel — uczeń*, a także inną organizację procesu kształcenia. Te cechy są wspólne dla wszystkich odmian tego nauczania, tzn. brytyjskiej, północnoamerykańskiej i zachodniemieckiej. Ale obok cech wspólnych odmiany te wykazują również немало różnic. Chcąc je opisać, trzeba każdą z tych odmian potraktować oddzielnie.

### BRYTYJSKA ODMIANA NAUCZANIA OTWARTEGO

Jej podstawę stanowi przeświadczenie, że szkołę i realizowany w niej proces nauczania należy możliwie szeroko otworzyć na rzeczywistość pozaszkolną. Nie powinno się przy tym hołdować błędnemu pogładowi, iż nauczanie jest tożsame z uczeniem się, a wiadomości i umiejętności mogą sobie uczniowie przyswoić po prostu poprzez słuchanie wywodów nauczyciela i przyglądanie się temu, co on robi podczas lekcji. Obecna szkoła odwraca ponadto uwagę uczniów od codziennej praktyki, zamiast zaznajamiać ich z nią. Dzieje się tak dlatego, że w miejsce rzeczywistości oferuje im teksty podręczników, mapy, wypchane zwierzęta i inne jej zastępniki. Stąd też uczniowie nie stykają się z zagadnieniami, które faktycznie występują w życiu współczesnego człowieka. Zamiast tego mają na ogół do czynienia z problemami sztucznymi, odnoszącymi się do sytuacji typowo szkolnych, z problemami wymyślonymi przez autorów podręczników i nauczycieli. Chcąc przezwyciężyć ten dualizm, trzeba wiązać nauczanie z życiem. Im wcześniej zacznie się to czynić, tym lepiej. Nieprzypadkowo więc w brytyjskiej odmianie nauczania otwartego kładzie się szczególny nacisk na przebudowę najniższych szczebli pracy dydaktyczno-wychowawczej, w tym nauczania wczesnoszkolnego.

Teoretyczną wykładnię owej przebudowy przedstawiono w znanym raporcie pt. Dzieci i ich kształcenie na szczeblu elementarnym<sup>5</sup>, nazywanym również Raportem Glowden.<sup>6</sup>

Raport miał udzielić odpowiedzi na następujące pytania dotyczące istoty oraz głównych kierunków reformy angielskiego systemu nauczania elementarnego z połowy lat 60-tych, który to system — jak już wspomni-

<sup>4</sup> R. S. Barth: Was ist Offene Erziehung. W: „Bildung und Erziehung” 27 (1974) s. 338 i nast.

<sup>5</sup> Children and their primary schools. London 1967. Ed. VIII (1975). Her Majesty's Stationary Office.

<sup>6</sup> Nazwa pochodzi od nazwiska ówczesnej przewodniczącej Centralnej Rady do Spraw Wychowania, której to Radzie zlecono w 1963 roku przygotowanie „raportu o wszystkich aspektach nauczania początkowego oraz o jego związkach z kształceniem średnim”.

naliśmy — postanowiono uczynić bardziej otwartym na potrzeby życia: Czy rzeczywiście istnieje konflikt między wychowaniem zaspokajającym bieżące potrzeby dzieci a wychowaniem dla przyszłości? Czy „odkrywanie” jest korzystniejsze od „przekazywania”, tzn. czy metody heurystyczne są skuteczniejsze od innych metod nauczania, a zwłaszcza czy pozwalają dzieciom uzyskać podstawy usystematyzowanej wiedzy o świecie? Czy nacisk, jaki od dłuższego już czasu kładzie się w Anglii na indywidualizację nauczania, jest uzasadniony z punktu widzenia efektywności tego procesu? Czy można uwzględniać w ramach systemu klasowo-lekcyjnego nauczania różne zainteresowania i uzdolnienia oraz zróżnicowany poziom rozwoju umysłowego poszczególnych uczniów, wśród których są przecież jednostki bardzo zdolne i niezdolne, pracowite i leniwe, zainteresowane nauką szkolną i nie interesujące się nią? Jak podnieść kwalifikacje zawodowe ponad 140 tys. nauczycieli uczących w Anglii w szkołach elementarnych? Co zrobić, aby przywrócić tym szkołom uznanie, jakim cieszyły się kiedyś w świecie, a zarazem twórczo wykorzystać dla jego rozwoju dorobek Danii, Francji, Szwecji, Polski, USA i Związku Radzieckiego, z którym to dorobkiem autorzy Raportu zapoznali się podczas wizyt w tych krajach?

Podejmując próbę opracowania odpowiedzi na te pytania, stwierdzono w Raporcie, że „Szkoła nie może być po prostu instytucją przekazującą dzieciom wiadomości; oprócz tego musi ona kształtować ich postawy i sposoby wartościowania. Szkoła stanowi przy tym społeczność, w której dzieci uczą się żyć przede wszystkim jako dzieci, a nie jako przyszli dorośli. W rodzinie dzieci uczą się współżyć z ludźmi w różnym wieku. Szkoła natomiast pozwala im być dziećmi i rozwijać się stosownie do ich potrzeb. Stara się ona wyrównywać ich edukacyjne możliwości oraz usuwać przeszkody hamujące rozwój. Przywiązuje duże znaczenie do indywidualnej działalności, do zdobywania wiedzy w drodze bezpośredniego poznawania, do samodzielnej twórczości. Zwraca dzieciom uwagę, że wiedzy o świecie nie należy dzielić na nie powiązane ze sobą przegródki, że zabawa i praca nie wykluczają się wzajemnie, lecz uzupełniają, a nawet dopełniają. Tak wychowywane dziecko ma szansę stać się równoważonym i dojrzałym członkiem społeczeństwa, zdolnym do jego krytycznej oceny i zarazem do wzbogacenia go o nowe wartości. Wprawdzie nie wszystkie szkoły elementarne już tak wychowują, ale właśnie taka powinna być ogólna tendencja wychowania”<sup>7</sup>.

To ogólne założenie, a zarazem postulat, wykazuje, że autorzy Raportu Plowden traktują proces wychowania jako proces wzrostu (education is growth). Świadczą o tym również eksponowane przez nich założenia bardziej szczegółowe, a mianowicie, że dziecko ma „swoistą naturę”, która rozwija się w sprzyjających okolicznościach; że ogromną rolę w procesie rozwoju spełnia samowychowanie; że proces poznawania rzeczywistości

<sup>7</sup> Children and their primary schools. Vol. I, s. 187—188.

powinien mieć charakter całościowy i opierać się na samorzutnej aktywności dzieci; że różnice indywidualne między dziećmi tego samego wieku są tak duże, iż każde z nich wymaga w szkole odrębnego traktowania; że nauczyciel musi być jedynie dyskretnym obserwatorem i przewodnikiem dzieci na drodze prowadzącej od niewiedzy do wiedzy, a nie autorytarnym instruktorem itp.

Wymienione założenia wywołują niemało uwag krytycznych. Dzieje się tak przy tym nawet w Anglii, gdzie naturalistyczne koncepcje wychowania mają przecież dość długą tradycję i ciągle jeszcze są popularne. I tak, R. Peters stwierdza, że zawarta w Raporcie Plowden synteza filozofii wychowania „...zawiera półprawdy, które podnosi do rangi wychowawczych wszechśrodków oraz głosi tezy spóźnione niekiedy o 30—40 lat wobec aktualnych potrzeb brytyjskiego szkolnictwa”.<sup>8</sup> Co to bowiem znaczy, że dziecko ma „swoistą naturę”, która się rozwija w „sprzyjających okolicznościach”? Na czym polega owa swoistość? Jakie okoliczności możemy uważać za „sprzyjające rozwojowi dziecka”? Co jest produktem tego rozwoju? Dlaczego obserwacja rozwoju dziecka przez nauczyciela ma być donioślejsza pod względem wychowawczym od jego interwencji? Do jakich granic należy tolerować „samorzutną aktywność” dzieci, jeśli później — wbrew żywotnym potrzebom postindustrialnego społeczeństwa — stronią one np. od studiów przyrodniczych i technicznych, a garną się masowo na psychologię i socjologię? A czy ogólnikowe rozważania na temat „twórczości” dzieci w ogóle mają sens w świetle szeroko już dzisiaj akceptowanego stwierdzenia, że nie ma takiej zdolności ogólnej? Przecież ktoś jest twórczy w zakresie matematyki, ktoś inny w dziedzinie sztuk plastycznych, muzyki czy rękodzielnictwa itd. A co to znaczy, że dzieci mają poznawać świat w „zintegrowany sposób”? Czyżbyśmy nie dostrzegali, że np. matematyka różni się pod wieloma względami od nauk empirycznych? Czy rzeczywiście nauczanie realizowane według określonych przedmiotów musi być mniej efektywne od nauczania kompleksowego? A kto to udowodnił?

Z krytyką spotykają się również eksponowane przez J. P. Plowden i jej współpracowników założenia psychologiczne i socjologiczne zinstytucjonalizowanej edukacji. Czy rzeczywiście proces uczenia się musi przebiegać zgodnie z piagetowską koncepcją asymilacji, akomodacji i interioryzacji? Czy faktycznie społeczna funkcja szkoły polega na wyrównywaniu startu szkolnego dzieci wywodzących się z różnych środowisk? Czy naprawdę, pytają dalej krytycy, nie ma różnicy między opisywanym w Raporcie uczeniem się w ogóle, a procesem uczenia się organizowanym w szkole i przez szkołę? Czy tylko szkoła jest powołana do tego, aby dbać o egalitaryzację szans edukacyjnych? A rodzina? A służba zdrowia? A organizacje społeczne? Czy więc autorzy Raportu nie popełniają błędu,

<sup>8</sup> R. S. Peters (ed.): *Perspectives on Plowden*. London 1969. Routledge and Kegan Paul, s. 12.

ujmując wychowanie jako produkt czynników biologicznych, dojrzewających samorzutnie pod okiem obserwującego dyskretnie ich rozwój nauczyciela, a nie interakcji tych czynników z czynnikami społecznymi i racjonalnie sterowanym wychowaniem?<sup>9</sup>

Myślę, że przytoczone wyżej głosy krytyki nie są pozbawione racji. Model bowiem wychowania prezentowany w Raporcie Plowden jest modelem jednostronnie naturalistycznym, który nie uwzględnia ani doniosłej roli nauczyciela, ani też świadomego i planowego samokształcenia jako czynników, od których zależą pozytywne efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej. Strona psychologiczna dominuje więc w nim zdecydowanie nad pedagogiczną i socjologiczną. Ale psychologia, której poświęca tak wiele uwagi, również nasuwa uwagi krytyczne. Dzieje się tak zarówno wskutek niedoceny psychologii wychowawczej, jak i dlatego, że J. P. Plowden traktuje rozwój wszelkiego zachowania jako tożsamy z rozwojem zachowania poznawczego, ujmuje ponadto to zachowanie w kategoriach wyłącznie behawiorystycznych. Nic więc dziwnego, że zawarta w Raporcie koncepcja wychowania dzieli wraz z behawioryzmem, któremu hołduje, nie tylko jego blaski, lecz również rozliczne cienie.<sup>10</sup>

Rekapitułując można założyć, że opisany wyżej paradygmat nie odegra prawdopodobnie większej roli w reformie współczesnego systemu szkolnego. Podstawę tej prognozy stanowią przy tym, z jednej strony, omówione mankamenty dydaktyczne, z drugiej zaś niedoceny przez J. P. Plowden wpływu czynników pozaszkolnych na wychowanie, tych zwłaszcza, które składają się na tzw. kształcenie równoległe. Jest to niedostatek tym bardziej godny uwagi, że sprzeczny z programowymi zamierzeniami rzeczników angielskiej odmiany nauczania otwartego, o których to założeniach była mowa na początku niniejszego rozdziału. Tak oto raz jeszcze okazało się, że funkcje zakładane nie zawsze pokrywają się z funkcjami rzeczywistymi placówek edukacyjnych.

### PÓLNOAMERYKAŃSKA ODMIANA NAUCZANIA OTWARTEGO

Z odmianą brytyjską posiada ona następujące cechy wspólne:

- 1) Szkoła składa się nie z klas, lecz pracowni podzielonych na rozmaite obszary czy kąciuki uczenia się (learning areas).
- 2) Uczniowie mają pełną swobodę poruszania się w pracowniach oraz uczenia się tego, czym w danej chwili się interesują. Ułatwia to im bogaty zestaw różnorodnych pomocy naukowych, z którego mogą dowolnie korzystać.
- 3) Praca uczniów może mieć charakter indywidualny lub grupowy, przy czym grupy składają się z reguły z dzieci w różnym wieku. Jest to

<sup>9</sup> Tamże, s. 70.

<sup>10</sup> Blższe dane na ten temat zawiera praca J. Kozielskiego pt. *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa 1976. PIW.

zgodne z założeniem, iż dzieci uczą się chętnie i zarazem skutecznie od swoich koleżanek i kolegów, zwłaszcza starszych.

4) Nauczyciel pracuje głównie z pojedynczymi uczniami lub grupą uczniów, zachęcając ich do uczenia się, pomagając przezwycięzać napotymane w nauce przeszkody oraz umożliwiając dzieciom bezpośredni kontakt z poznawanymi rzeczami, zjawiskami i procesami. Taki styl pracy nauczyciela jest zgodny z kolejnym założeniem nauczania otwartego, a mianowicie, że uczniowie powinni sobie przyswajać wiedzę przede wszystkim w drodze poznawania bezpośredniego, a nie pośredniego, opartego na lekturze oraz słowie nauczyciela.

Z kolei cechą szczególną występującej w USA odmiany nauczania otwartego jest, iż obejmuje się nim nie tylko niższe, lecz również wyższe szczeble nauki szkolnej, a oprócz tego znacznie silniej niż w Anglii zmierza do „wyjścia” z procesem nauczania — uczenia się przez tradycyjne miejsce tego procesu, tzn. szkołę, a ponadto poza ramy dotychczasowych rozwiązań programowych, kadrowych i metodycznych.

Uczniom nie narzuca się więc żadnych treści nauczania, przy czym dotyczy to również tzw. rdzenia programowego (core curriculum), tzn. wspólnego dla wszystkich dzieci w danym wieku zestawu podstawowych wiadomości i umiejętności z zakresu języka ojczystego, historii, geografii, matematyki i przyrody. Jest to stanowisko wręcz zaskakujące i równocześnie nie do przyjęcia dla tych autorów programów szkolnych, których zdaniem ów rdzeń jest warunkiem koniecznym wychowania integrującego dzieci i młodzież wokół wartości rozstrzygających o spójności i tożsamości społeczno-kulturowej narodu.

Nie jest także wskazane, podkreślają reprezentanci amerykańskiej odmiany nauczania otwartego, aby edukacją dzieci i młodzieży zajmowali się, jak głównie do tej pory, profesjonalni nauczyciele. Przecież od ludzi wykonujących inne zawody także można się wiele nauczyć, niekiedy nawet więcej i skuteczniej niż od nauczycieli. Niechaj więc okazjonalnymi nauczycielami staną się dla uczniów ślusarze i prawnicy, rolnicy i lekarze, urzędnicy i pracownicy naukowcy, słowem, ludzie reprezentujący określony poziom wiedzy i umiejętności specjalistycznych. Zawodowcy zaś nauczyciele powinni przygotowywać uczniów do uczenia się od tych właśnie ludzi w fabrykach, biurach, szpitalach, muzeach itd., czuwając nad przebiegiem tego procesu, a ponadto pomagać dzieciom i młodzieży w opracowywaniu jego wyników i ewentualnym posługiwaniu się zdobytą wiedzą dla pozyskiwania nowej wiedzy.

W myśl tej koncepcji nauczania otwartego szkoła nie byłaby już, jak dotychczas, głównym terenem aktywności poznawczej uczniów, lecz swym istym miejscem zbiórki, w którym sporządzano by plany uczenia się poza jej murami oraz dokonywano syntezy i oceny opanowanych wiadomości i umiejętności.

Ogólnie można powiedzieć, że o ile angielską odmianę nauczania otwar-

tego zlokalizowano w szkole, podejmując jedynie próby „rozluźnienia” stosowanego w niej systemu klasowo-lekcyjnej edukacji, jego przystosowania do nowych zadań dydaktycznych i wychowawczych, o tyle w przypadku odmiany ukształtowanej w USA rola szkoły została znacznie bardziej ograniczona. Wskazują na to różne czynniki, a przede wszystkim wyraźne przesunięcie punktu ciężkości pracy szkoły z zadań dydaktycznych na organizacyjne, zdecydowane zastąpienie nauczania przedmiotowego nauczaniem ponadprzedmiotowym, interdyscyplinarnym, wreszcie wyznaczenie nauczycielowi zadań różniących się znacznie od tych, jakie spełnia on w szkole tradycyjnej.

Tyle co do ogólnych założeń amerykańskiej odmiany nauczania otwartego. Na tę jednak odmianę składają się różne instytucje edukacyjne, z których każda wykazuje sobie tylko właściwe cechy.

I tak, jedne z nich, jak np. Filadelfijski System Szkolnictwa Publicznego (The Philadelphia Public School System), ogniskują uwagę na kształceniu ogólnym, zmiierzając do podniesienia jego poziomu i równocześnie przystosowania jego treści do zróżnicowanych zainteresowań i możliwości poznawczych uczniów. Temu właśnie celowi służą funkcjonujące w różnych szkołach: ośrodki uczenia się (Learning Centers), w których uczniowie mogą korzystać z bogatych zestawów różnorodnych pomocy naukowych, eksperymentować, realizować indywidualnie lub przy pomocy innych uczniów określone projekty, korzystać z konsultacji dyżurnych nauczycieli itp.;

pracownie matematyczne, także wyposażone w zestawy odpowiednich pomocy i aparatów dydaktycznych;

ośrodki materiałów dydaktycznych, znajdujące się we wszystkich szkołach w Filadelfii, umożliwiające uczniom posługiwanie się filmami, nagraniami magnetofonowymi, bogatym księgozbiorem i innymi pomocami niezbędnymi do samodzielnej pracy;

ośrodek intensywnego nauczania — dla uczniów opóźnionych w nauce, który skupia nauczycieli o wysokich kwalifikacjach zawodowych;

szkoła Hancocka, w której obok profesjonalnych nauczycieli pracują również rodzice, otaczając opieką uczniów wymagających specjalnego podejścia;

ośrodki nauki czytania, funkcjonujące w wielu filadelfijskich szkołach i przeznaczone dla dzieci borykających się z trudnościami w nauce. Dzieci te korzystają tutaj z pomocy logopedów, psychologów, opiekunów społecznych oraz nauczycieli odpowiednio przygotowanych do wykrywania i likwidacji przyczyn tych trudności.

Inne z kolei instytucje otwartego nauczania, jak chociażby Ośrodek Poradnictwa Zawodowego (Vocational Counseling Center) w Cleveland, przygotowują młodzież opóźnioną w nauce szkolnej do pracy w różnych



zawodach, wykorzystując przeważnie do tego celu emerytowanych fachowców oraz wsparcie finansowe zainteresowanych firm.

Jeszcze inne, jak np. Ośrodek Nauczania Otwartego w Santa Monica oraz Rodzinny Ośrodek Rozwojowy (Family Development Center) w Ohio, zajmują się przede wszystkim uczniami wywodzącymi się z niezamożnych rodzin oraz rodzinami z miejscowych gett.

W Santa Monica udziela się tym uczniom rady i pomocy w przezwyciężaniu opóźnień szkolnych. Oprócz tego umożliwia się im zaspokajanie pozaszkolnych potrzeb i zainteresowań poznawczych w czynnych codziennie przez 15 godzin pracowniach Ośrodka, a najbardziej potrzebującym oferuje się pracę zarobkową, najczęściej chałupniczą. Z kolei w Ohio organizuje się różnorakie kursy oświatowe, na które mogą uczęszczać zarówno rodzice, jak i ich dzieci. Kursy te prowadzą lokalne instytucje edukacyjne, jak szkoły, teatry, muzea, organizacje społeczne itd., oraz specjaliści reprezentujący różne dziedziny życia zawodowego, społecznego i kulturalnego. Dzięki temu istnieje możliwość tworzenia szerokiego wachlarza różnotematycznych programów oświatowych, a tym samym zaspokojenia różnorodnych potrzeb edukacyjnych mieszkańców, w tym wielu bezrobotnych.<sup>11</sup>

Sumując można powiedzieć, że charakterystyczną cechą amerykańskiej odmiany nauczania otwartego jest, iż obejmuje ona nie tylko uczniów niższych klas szkoły obowiązkowej, lecz również ich starszych kolegów, a ponadto jest nastawiona na niesienie „edukacyjnej pomocy” ludności najuboższej, głównie kolorowej. Dzieci wywodzące się z rodzin zamożniejszych uczęszczą na ogół do szkół mniej „otwartych”. Ich też absolwenci stanowią później znakomitą większość studentów w takich renomowanych uczelniach, jak Harvard, Stanford czy Princeton.

#### ZACHODNIONIEMIECKA ODMIANA NAUCZANIA OTWARTEGO

Podobnie jak w Wielkiej Brytanii i USA, również w RFN podejmuje się różnorakie próby „otwarcia” szkoły na to, co dzieje się poza jej murami. Ich inicjatorzy starają się jednak nie popełniać błędów charakteryzujących dawniejsze koncepcje wiązania szkoły ze środowiskiem, które — jak chociażby głoszoną swego czasu przez Dewey’a koncepcję learning by doing — nazywają „naiwnymi”<sup>12</sup>. Nie widzą też powodów, dla których należałoby, jak właśnie u Dewey’a fetyszyzować indywidualne doświadczenie uczniów oraz eliminować ze szkoły nauczanie przedmiotowe. Ale równocześnie są przekonani, że „...rozwój zainteresowań (u

<sup>11</sup> G. L. Heath: *The New Teacher*. New York, Evanston, San Francisco, London 1973. Harper and Row, Publishers, s. 86 i nast.

<sup>12</sup> J. Zimmer: *Zur Entstigmatisierung von Schule*. Op. cit., s. 38.

uczniów — Cz.K.) przebiega w nauczaniu otwartym bardziej dynamicznie aniżeli w zamkniętych pomieszczeniach szkolnych”<sup>13</sup>. Z tego też powodu poszukują rozwiązań, które pozwoliłyby zachować równowagę między nauczaniem przedmiotowym i ponadprzedmiotowym, transmisyjno-receptywnym i odkrywczym, a także doprowadziły do harmonijnego współlistnienia nauczania skoncentrowanego z jednej strony na nauczycielu, z drugiej zaś na uczniu (lehrerzentriertes und lehrer-freies, schülerzentriertes Lernen)<sup>14</sup>.

Nie jest to, oczywiście, zadanie łatwe. Na ogół sądzi się w RFN, że warunkiem koniecznym jego rozwiązania jest uczynienie procesu nauczania — uczenia się procesem kompleksowym i całościowym. Temu zaś celowi najlepiej służą realizowane przez uczniów projekty. Są to interdyscyplinarne przedsięwzięcia, które wymagają od uczniów sformułowania tematu i podtematów projektu, opracowania stosownego zestawu pytań, wysunięcia i uzasadnienia hipotez dotyczących optymalnego sposobu realizacji projektu, podziału zadań między poszczególnych uczniów lub ich grupy, wreszcie samodzielnego wykonania tych zadań oraz podsumowania wyników pracy indywidualnej, grupowej i całościowej. Chodzi przy tym o to, aby nauczanie podporządkowane realizacji projektów (projektorientiertes Lernen) stanowiło nie tyle jedyną, co raczej główną formę działalności dydaktyczno-wychowawczej, aby niejako obok niego było również miejsce na nauczanie systematyczne, przedmiotowe. Wyniki tak ujmowanego nauczania otwartego powinno się przy tym mierzyć nie za pomocą werbalnych testów, lecz badać, czy i w jakiej mierze uczniowie opanowali określone umiejętności, a zwłaszcza umiejętność posługiwania się posiadaną wiedzą przy rozwiązywaniu konkretnych problemów teoretycznych i praktycznych<sup>15</sup>.

Sądzę, że i ten model nauczania otwartego, budowany z myślą o potrzebie współlistnienia różnych form i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, zdominowanych jednak przez metodę projektów, nie jest wolny od usterek. Najważniejsze z nich dotyczą wzajemnych relacji wzmiankowanych wyżej metod i form w procesie nauczania. W szczególności chodzi tutaj o kryteria podziału poszczególnych tematów zajęć na tematy realizowane metodą projektów lub za pomocą innych metod i form organizacyjnych nauczania, a także o uzasadnienie owego podziału. Nie jest to sprawa błaha. Od tego bowiem, jak się ją rozstrzygnie, zależy, czy proces nauczania — uczenia się będzie miał charakter kompleksowy i generatywny, co m. in. wymaga łącznego i współzależnego opracowywania jego celów, treści, metod, środków i organizacji, czy

<sup>13</sup> G. Unseld: *Lehren und Lernen in räumlich offenen Unterrichtsbereichen*. W: „Zeitschrift für Pädagogik”. 1976, nr 22, s. 215.

<sup>14</sup> H. Roth: *Kreativität lernen?* „Die Deutsche Schule” 1976, nr 3 (68), s. 142.

<sup>15</sup> J. Ramseger: *Offener Unterricht in der Erprobung: Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*. München 1977. Juventa Verlag, s. 23.

też wycinkowy i transmisyjno-reproduktywny. Wymóg zaś kompleksowości i generatywności stanowi, jak widziliśmy, swoiste credo pedagogiczne zachodniemieckiej odmiany nauczania otwartego.

Czy spełniają go te szkoły eksperymentalne w RFN, w których idea nauczania otwartego stanowi wytyczną codziennej działalności, a nie tylko sztandarowe, a przy tym odświętne hasło?

Do takich szkół należy m. in. szkoła zintegrowana (Gesamtschule) w miejscowości Fröndenburg (Westfalia). Uczniowie są w niej podzieleni na grupy złożone z 90 — 100 osób, których pracą kierują zespoły złożone z kilku (najczęściej trzech) nauczycieli. Każda grupa ma za zadanie opanować podstawowy kurs programu nauczania, tzw. fundamentum, a oprócz tego mniejsze grupy pracują nad przyswojeniem sobie materiału dodatkowego, tzw. additum. Podziału dużych grup na mniejsze, złożone z kilku do kilkunastu uczniów, dokonuje się na zasadzie podobnych zainteresowań, tempa uczenia się, zbliżonego poziomu uzdolnień itp. W pracy z dużymi grupami dominuje przekaz materiału nauczania przez nauczycieli. Jest to tzw. faza heterogeniczna nauczania. Po niej następuje praca w małych grupach, która ma już charakter indywidualny i zespołowy, czyli tzw. faza homogeniczna. Na pracę z dużymi grupami przeznaczają się około 20% czasu, na pracę w małych grupach — 60%, a na uczenie się indywidualne — także około 20% czasu. Ten też kierunek nauki szkolnej (praca w dużych grupach — praca w małych grupach — praca jednostkowa) uważa się we Fröndenburgu za optymalny, sądząc, że sprzyja on zarówno opanowaniu przez każdego ucznia materiału podstawowego (fundamentum), jak i rozwojowi jego zdolności i zainteresowań dzięki uczeniu się objętemu programem dodatkowym (additum).

W rzeczywistości jednak cel ten nie jest na ogół osiągany. Dzieje się tak m. in. wskutek częstych zmian osobowych w grupach, co utrudnia socjalizację i integrację uczniów, a także w wyniku przeciążania ich pracą<sup>16</sup>.

Takimi placówkami są również zachodniobrzeńskie szkoły zbiorcze Britz — Buckow — Rudow i Reinickendorf.

Pierwsza z nich pracuje według założeń modelu FEGA (F — Fortgeschrittener Kurs, kurs dla uczniów zaawansowanych; E — Erweiterter Kurs, kurs rozszerzony; G — Grund Kurs, kurs podstawowy oraz A — Aufbau — Kurs, kurs wyrównawczy, podstawowy). Podstawą modelu jest sześciolatnie nauczanie początkowe, realizowane według jednolitego programu. W klasach od VII do X nauczanie jest już zróżnicowane. Na wymienionych wyżej kursach uczniowie przyswajają sobie ma-

<sup>16</sup> Porównaj B. Engling: Tendenzen der Weiterentwicklung der Unterrichtsorganisation in Gesamtschulen der BRD und Berlin (West). W: Babing und R. Gapp (Hrsg.) „Organisation des Unterrichts und sozialistische Lebensweise der Schüler”. Berlin 1981. Humboldt-Universität. s. 209—210.

terial podstawowy (fundamentum) i dodatkowy (additum) (kurs F); podstawowy i zarazem wzbogacony o dodatkowe zadania (kurs E); tylko podstawowy (kurs G); podstawowy — realizowany przy tym z niewielką liczbą uczniów w grupie (kurs A). Zróznicowaniu podlega więc zarówno zakres opanowywanego przez uczniów materiału, jak i poziom nauczania. Przedmiotów, które tworzą tzw. rdzeń programowy (Kernunterricht): nauka o społeczeństwie, sztuka, muzyka i sport, uczy się w systemie klasowo-lekcyjnym, podobnie jak w sześciolletniej szkole elementarnej. Pozostałe przedmioty są realizowane wielopoziomowo oraz w grupach, przy czym każdy z nich obejmuje obowiązkowe dla wszystkich uczniów fundamentum oraz fakultatywne additum o zróżnicowanym zakresie: szerszym dla najzdolniejszych i węższym dla mniej zdolnych. Ponadto tworzy się grupy skupiające uczniów w różnym wieku, ale o podobnych zainteresowaniach, którzy mogą uczyć się nadobowiązkowo muzyki, języków obcych, prac ręcznych itd. Uczniowie borykający się z trudnościami w nauce mogą uczęszczać na zajęcia w grupach wyrównawczych.

Druga placówka hołduje z kolei założeniom modelu ANKER (Alfernung — ograniczenie liczby przedmiotów, których można się uczyć w określonym czasie; Niveaugruppierung — różnicowanie poziomu nauczania stosownie do możliwości uczniów; Konzentration — wybór ulubionego przedmiotu, najbardziej odpowiadającego zainteresowaniom każdego ucznia; Erweiterung — możliwość rozszerzenia nauczania poza obowiązkowe dla wszystkich uczniów minimum; Reduzierung — ograniczenie liczby godzin lekcyjnych z innych przedmiotów na rzecz przedmiotu, któremu uczeń powinien w określonym czasie poświęcić najwięcej uwagi, np. aby uzupełnić braki wynikłe wskutek choroby). Również w tym modelu nauczanie klasowo-lekcyjne występuje obok grupowego, a przedmiotem indywidualizacji jest treść, poziom i czas nauczania — uczenia się.

Scharakteryzowane próby nauczania otwartego są niewątpliwie rozwiązaniem znacznie korzystniejszym od obowiązującego do dzisiaj w RFN systemu edukacji trójczłonowej (Hauptschule, Realschule, Gymnasium), ale i one nie zapewniają dzieciom równych szans edukacyjnych. Zamiast bowiem podnosić poziom kształcenia ogólnego w społeczeństwie, ich inicjatorzy i realizatorzy koncentrują uwagę na rozwijaniu jednostkowych możliwości uczniów. Wskutek tego jeszcze bardziej pogłębiają występujące w tym zakresie między uczniami różnice, ukształtowane głównie przez dotychczasowe warunki ich życia (wykształcenie rodziców, ich zamieszkanie, atmosfera wychowawcza domu rodzinnego, rówieśnicy, dostęp do dóbr kultury itd.). I jeśli nawet twórcy opisywanej koncepcji nauczania otwartego twierdzą, że dzięki niej każdy uczeń sam wybiera najlepszą dla siebie drogę szkolną, to w najlepszym razie ulegają złudzeniu. O tym bowiem wyborze i tutaj rozstrzygają mechanizmy szkolnej selekcji, z tym tylko, że są one mniej widoczne aniżeli w szkole tradycyjnej.

## PRÓBA SYNTEZY

Różne są, jak widzieliśmy, odmiany nauczania otwartego. Różne też stawia się mu cele. Jedni chcieliby za jego pomocą zreformować szkołę elementarną, inni — średnią, a jeszcze inni — wyższą, czego przykładem jest np. brytyjski Uniwersytet Otwarty. Są ponadto i tacy, którzy sądzą, że nauczanie otwarte przyczyni się do rozwiązania trapiących ludzkość problemów globalnych, także społecznej natury. Tej różnorodności oczekiwań i nadziei towarzyszy na ogół przekonanie, że szkoła powinna stanowić organizacyjną podstawę nauczania otwartego. Chodzi oczywiście o szkołę zmodyfikowaną, różną od tradycyjnej, otwartą na nowe rozwiązania teleologiczne, treściowe, metodyczne, organizacyjne i kadrowe, ale przecież — szkołę. Pod tym względem nauczanie otwarte różni się od alternatywnego, którego zwolennicy chcieliby szkołę zastąpić jakąś inną placówką edukacyjną lub siecią takich placówek. Ta zmodyfikowana szkoła, szkoła realizująca idee nauczania otwartego, opiera się przy tym na następujących założeniach, wspólnych dla różnych odmian tego nauczania, niejako nadrzędnych wobec tych odmian. Pierwsze z nich dotyczy różnic zachodzących między uczniami. Otóż te właśnie różnice podnosi się w nauczaniu otwartym do rangi czynnika rozstrzygającego o jego organizacji. Drugie założenie odnosi się do roli nauczyciela i uczniów w procesie nauczania — uczenia się. Pod tym względem układ „aktywny nauczyciel — bierny uczeń”, typowy dla szkoły tradycyjnej, ulega zasadniczej przebudowie: w nauczaniu otwartym uczeń nie może być bierny. Ale nie może on także być zdany tylko na siebie, bo wówczas musiałby uczyć się głównie za pomocą metody prób i błędów. Jest rzeczą nauczyciela, aby do tego nie doszło. Jego też zadaniem jest dyskretne kierowanie działalnością poznawczą uczniów, zachęcanie ich do pracy, pomaganie w podsumowaniu jej rezultatów. Zwolennicy tego stanowiska nie dostrzegają na ogół, że wynika ono z przeceniania indywidualnego doświadczenia uczniów i równoczesnego niedoceniańia przekazu uogólnionego doświadczenia społecznego. Trzecie założenie akcentuje przewagę nauczania interdyscyplinarnego nad przedmiotowym oraz podkreśla celowość łączenia pracy szkolnej z pozaszkolną, nawet ze znaczną przewagą tej ostatniej. I wreszcie założenie czwarte. Zgodnie z nim dominującą pozycję wśród stosowanych w nauczaniu otwartym metod pracy dydaktyczno-wychowawczej powinna zajmować metoda projektów.

Scharakteryzowany wyżej paradygmat programowo-metodycznej przebudowy szkolnictwa, obok uznania, spotyka się również z krytyką. Zarzuca się mu przede wszystkim, że nie zapewnia dzieciom i młodzieży podstaw usystematyzowanej wiedzy o rzeczywistości; stwarza pozory emancypacji uczniów; zamiast wspomagać wszechstronny rozwój wychowanków, lansuje ich zawoalowaną selekcję; przecenia rolę spontanicznej

aktywności w procesie nauczania — uczenia się; wreszcie przedkłada aksjologiczną kategorię „być” nad „wiedzieć”. Nic więc dziwnego, że z usług różnorodnych placówek nauczania otwartego korzystają przeważnie uczniowie robotniczego i chłopskiego pochodzenia. Ich zaś kolegów z warstw uprzywilejowanych posyła się, jak np. w RFN czy Wielkiej Brytanii do tradycyjnych gimnazjów, które kształcą elitę kapitalistycznego społeczeństwa<sup>17</sup>.

W tych okolicznościach jest mało prawdopodobne, aby nauczanie otwarte uznane zostało za rozwiązanie modelowe dla postulowanych obecnie reform pracy szkolnej. Z drugiej jednak strony nie powinno się go lekceważyć. Faktem bowiem jest, że eksponowane przez jego rzeczników postulaty aktywizowania uczniów, łączenia nauki szkolnej z pozaszkolną, rozwiązywania problemów interdyscyplinarnych itp., przez długie jeszcze lata będą wyznaczać racjonalny kierunek modernizacji nauczania i wychowania.

Są to przy tym postulaty, których realizacja niekoniecznie musi prowadzić do obalenia systemu klasowo-lekcyjnego nauczania.

<sup>17</sup> M. Pinkus, T. Rosenkranz: Grundpositionen des Offenen Unterrichts in der BRD. W: „Babing und R. Gapp”. Op. cit., s. 228—233.

## SWOISTOŚCI PRACY I PODSTAWOWE SKŁADNIKI MODELU OPIEKUNA-WYCHOWAWCY (II). OSOBOWOŚCIOWE WALORY OPIEKUNA-WYCHOWAWCY

Nim przejdę do przedstawienia pożądaných cech osobowości opiekuna-wychowawcy, zajmę się wcześniej określeniem pewnych nadrzędnych wartości, którym te cechy wychowawcy i cały jego stosunek do wychowanków powinien być niejako podporządkowany. Chodzi o te wartości, które określają główny sens i cel podejmowanych przez jednostkę działań, dążeń i aktywności społeczno-zawodowej. Takie samookreślenie jednostki decyduje w zasadniczym stopniu o jakości wypełniania zawodowych powinności, o tendencji (lub jej braku) do samodoskonalenia i o poczuciu moralnej satysfakcji z pełnionych ról w życiu społecznym i zawodowym. W tym przypadku chodzi o trafne uzasadnienie celowości i moralnego sensu działalności opiekuńczej wychowawcy z dziećmi, które z przyczyn szczególnych i od siebie niezależnych tej opieki wymagają.

Cele podejmowania działalności opiekuńczej poza obrębem własnej rodziny przez wiele stuleci wyrastały głównie na gruncie religijnej koncepcji życia i jego sensu. Opieka nad dziećmi, szczególnie osieroconymi, miała wynikać z cnoty miłosierdzia, z religijnego nakazu niesienia bliźniemu pomocy w potrzebie. Na tej koncepcji i wynikających z niej założeniach opierał się nurt działalności opiekuńczej filantropijnej (dobroczynnej)<sup>1</sup>. Współcześnie w warunkach ustroju socjalistycznego konieczność niesienia pomocy innym (szczególnie dzieciom) w różnych zakresach ich potrzeb wiążemy głównie z moralnością socjalistyczną opartą na głębokim humanizmie, społecznej sprawiedliwości i równości. Opieka zyskała dzięki temu inną płaszczyznę ideologiczną, a postawa opiekuńcza stała się składnikiem socjalistycznego ideału wychowania<sup>2</sup>. Tadeusz Kotarbiński podniósł tę normę do godności naczelnego postulatu moralnego człowieka i na niej oparł koncepcję „spolegliwego opiekuna”. Według poglądu T. Kotarbińskiego „opiekun wtedy jest spolegliwy, kiedy można słusznie zaufać jego opiece, że nie zawiedzie, że zrobi wszystko, co do niego należy, że dotrzyma placu w niebezpieczeństwie i w ogóle będzie pewnym oparciem w trudnych okolicznościach”<sup>3</sup>. Ponadto, opiekun spolegliwy to ten, na kim można polegać, kto dba o cudze sprawy, jest życzliwie usposobiony do podopiecznych, wrażliwy na cudze potrzeby, skłonny do udzielania pomocy. Jeszcze inne cechy spolegliwego opiekuna to odwaga, gotowość obrony swych podopiecznych

<sup>1</sup> Por. R. Wroczyński: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. Warszawa 1966, s. 139.

<sup>2</sup> H. Muszyński: Ideał i cele wychowania. Warszawa 1972, s. 225—228.

<sup>3</sup> T. Kotarbiński: Medytacje o życiu godziwym. Warszawa 1966, s. 68.

i inne. Przykładem spolegliwego opiekuna — zdaniem Tadeusza Kotarbińskiego — był Janusz Korczak, który „jako dzielny, spolegliwy opiekun poszedł na śmierć, by do końca wypełnić zadanie dobrego piastuna dzieci”<sup>4</sup>.

Wprawdzie wielu specjalistom w zakresie problematyki filozoficzno-moralnej wątpliwe wydaje się podnoszenie opiekuństwa do rangi naczelnego i ponadczasowego postulatu moralnego, to jednak godzą się oni — co wydaje się słuszne i zasadnicze — że opiekuństwo jest ważną normą moralną i istotnym składnikiem modelu socjalistycznej osobowości. Tym bardziej tedy akceptować ją powinny jednostki, dla których pomoc innym ludziom, sprawowanie nad nimi opieki, należy do ich zawodowych czynności i obowiązków. Nie chodzi jednak o bierną akceptację opiekuństwa jako doniosłej wartości moralnej, ale o postawę aktywną, czynną i o traktowanie „siebie jako kogoś, od kogo przede wszystkim pomoc ta jest oczekiwana”<sup>5</sup>.

Przyjmując taki punkt widzenia, należy także uznać wymienione za T. Kotarbińskim cechy spolegliwego opiekuna za pożądane i ważne cechy opiekuna-wychowawcy. Nie są to jednak cechy jedynie ważne. Postawę gotowości wychowawcy do niesienia pomocy dzieciom i młodzieży powinny wspierać inne jeszcze cechy. Wymienić tu należy przede wszystkim te, które pozwalają zaspokajać emocjonalne potrzeby wychowanków i odpowiadają ich oczekiwaniom.

Zaliczyć do nich przede wszystkim wypada zdolność wczuwania się w cudze stany psychiczne, zdolność rozumienia potrzeb innych i tolerancję wychowawcy wobec niektórych słabości wychowanków, jednorazowych uchybień, wykroczeń i ich poglądów, choćby były one niedojrzałe.

Z tolerancją wiążą się również takie cechy wychowawcy, jak szacunek dla wychowanka i akceptacja jego osoby — bez względu na to, jaka ona jest. „Człowiek, który czuje się zaakceptowany — pisze Antoni Kępiński — wzmacnia tym samym swój autoportret: jego uczucia w stosunku do siebie stają się mniej negatywne. To z kolei zmniejsza ładunek uczuć negatywnych w stosunku do otoczenia, w myśl zasady jednolitości kolorytu uczuciowego”<sup>6</sup>.

Wnoszeniu kolorytu uczuciowego w życie dziecięcego zespołu sprzyja również pogodne usposobienie opiekuna-wychowawcy i pochodne tej właściwości — skłonność do żartów, poczucie humoru. Pogodne usposobienie wychowawcy (nie mylić z wesołkowatością), choć nie zawsze jest łatwo osiągalne, usuwa uprzedzenia, rozprasza niechęci, wnosi miły i radosny klimat wspólnej pracy i wspólnego przeżywania jej efe-

<sup>4</sup> Tamże, s. 69.

<sup>5</sup> H. Muszyński: *Ideal...*, op. cit., s. 227.

<sup>6</sup> A. Kępiński: *Psychopatologia nerwic*. Warszawa 1973, s. 289.



któw, a często łagodzi rygor, surowość — zjawiska dość często występujące w wychowaniu zakładowym. Życzliwy uśmiech wychowawcy, wykazanie przez niego zrozumienia trudności, jakie dziecko często przeżywa, stwarza przed nim jaśniejsze perspektywy, skłania do pracy nad sobą i przywraca zaufanie do otoczenia.

Ważną cechą opiekuna-wychowawcy — jak wynika z badań — jest obiektywizm (sprawiedliwość), który zachodzi wówczas, gdy wychowawca świadczy na rzecz wychowanków (otacza opieką, darzy serdecznością, rodziela dobra materialne) i kiedy pewnych świadczeń od wychowanków wymaga (wysiłku samowychowawczego, pracy fizycznej itp.). Obiektywizm powinien cechować wychowawcę nawet wtedy, a może głównie wtedy, gdy niektórzy wychowankowie wydają się bardziej atrakcyjni niż inni. W myśl tego postulatu powinien on unikać faworyzowania niektórych dzieci, by inni nie czuli się odrzuconymi, aby nie zrażać ich uczuć. Młodzież w ogóle, a wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych w szczególności, posiada duże poczucie sprawiedliwości, jest wrażliwa na zło i krzywdę.

Do ważnych cech opiekuna-wychowawcy zaliczyć również należy jego naturalność, to znaczy dążność do tego, by stałe być sobą, nie przyjmować zbędnej pozy, sztuczności i teatralności, i nie nosić „maski”, ale być takim, jakim się jest naprawdę. Dzieci domagają się od wychowawcy szczerości, a poza, teatralne gesty i nienaturalność są tej szczerości i naturalności zaprzeczeniem.

Wymienione dotychczas pożądane cechy opiekuna-wychowawcy sprzyjać mogą poczuciu bezpieczeństwa dzieci, ciepłej i intymnej atmosferze, wzajemnemu (wychowawcy i dzieci) zrozumieniu i porozumieniu, co jest niezbędne w instytucji, która w swym założeniu ma być dla dzieci zastępczym domem, substytutem rodziny. Cechy dotychczas wymienione powinny z kolei rodzić określony czynny stosunek do wychowanków, a więc określony sposób postępowania. Opiekun-wychowawca to osoba, która powinna przychodzić wychowankom z pomocą, radą, troszczyć się o ich interesy (teraźniejsze i przyszłe), godzić wysokie wymagania z życzliwością, umieć współczuć, poradzić w trudnej sytuacji i być mądrym przewodnikiem. Dobry wychowawca dąży do poznania i troszczy się o zaspokojenie różnorodnych potrzeb dzieci i jeśli nie kocha, to lubi swych podopiecznych, ufa im, zachowuje dyskrecję — głównie w sprawach rodzinnych wychowanków, nie stosuje w stosunku do wychowanków kar, które uwłaczają ich godności lub zagrażają poczuciu bezpieczeństwa.

Stosunek wychowawcy do wychowanków nacechowany troską o ich dobro powinien również znaleźć odpowiednie odbicie w ustosunkowaniu się tegoż wychowawcy do środowiska, w którym żyją wychowankowie. W tym ustosunkowaniu się wychowawca powinien dążyć — poprzez własne związki — do wiązania dzieci z otaczającym życiem,

ludźmi, instytucjami i z życiem społecznym środowiska w ogóle. Jest to konieczne, by zapewnić wychowankom odpowiednią w otoczeniu pozycję, dopływ nowych doświadczeń, warunki sprzyjające usamodzielnianiu się wychowanków. By postulat ten mógł być spełniony, niezbędne jest osobiste zaangażowanie się wychowawcy w różne dziedziny życia społecznego w środowisku. „Z punktu widzenia skuteczności pedagogicznej — pisze Jan Szczepański — jest rzeczą pożądaną, aby nauczyciel był ideologicznie powiązany z głównym nurtem rozwoju społeczeństwa, dla którego wychowuje i kształci. (...) Nauczyciel powinien — z punktu widzenia etyki zawodowej i lojalności wobec swoich wychowanków — wprowadzać ich w zakres zasad, których akceptacja jest warunkiem dalszego rozwoju społeczeństwa, w którym będą żyli i które pracując powinni rozwijać. Nauczyciel nie wyznający tej prawdy mija się ze swoim powołaniem życiowym. Nie można wychowywać na niby, z przymrużeniem oka. Ten postulat odnosi się nie tylko do nauczycieli „szkolnych”, ale także „nauczycieli poza- i pozszkolnych”, a więc pracowników całego skoordynowanego systemu oświaty”<sup>7</sup>.

Sformułowany przez J. Szczepańskiego postulat stanowi jeden z najbardziej niezbędnych elementów przyszłościowego modelu opiekuna-wychowawcy.

### ZAKRES WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI OPIEKUNA-WYCHOWAWCY

Wiedza i umiejętności to drugi podstawowy składnik modelu opiekuna-wychowawcy. Nie wystarczy bowiem jedynie zdawać sobie sprawę z niezbędności własnej społeczno-zawodowej roli, ze swego posłannictwa, posiadać niezbędne walory osobowościowe, właściwy stosunek do dzieci i do środowiska, w którym dzieci żyją. Pracując z liczną gromadą wychowanków w placówce opiekuńczo-wychowawczej, wychowawca, który — jak pisał to Korczak — nie chce być dozorcą, staje każdego dnia przed koniecznością wypełniania życia wychowanków określoną treścią i przy pomocy określonych form i metod działania. By to zadanie spełnić — niezbędne jest posiadanie przez wychowawcę określonej wiedzy i umiejętności.

Poza tym, między poszczególnymi właściwościami wychowawcy, jego ogólną postawą wobec wychowanków a jego wiedzą istnieje dość ściśle powiązanie i ścisła zależność: kto więcej wie o dziecku — lepiej je rozumie, współodczuwa, łatwiej akceptuje, wykazuje więcej życzliwości, troski i gotowości do niesienia pomocy. Kto posiada więcej umiejętności — ten wykazuje większą sprawność i uzyskuje większe efekty w samym działaniu. Można więc przyjąć, że wzrostowi wiedzy towarzyszy (jest jego konsekwencją) wzrost ogólnej świadomości jednostki, zaś zakresowi umiejętności — efektywność działania.

<sup>7</sup> J. Szczepański: *Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym*. Warszawa 1975, s. 99.

Jaka wobec tego wiedza i jakie umiejętności, wynikające ze specyfiki jego pracy, są opiekunowi-wychowawcy najbardziej niezbędne? W odpowiedzi na to pytanie nie można ograniczyć się do prostego wyliczenia zakresu pożądanej wiedzy i umiejętności, gdyż odpowiedź ta wymaga równocześnie krótkich uzasadnień.

1. Naczelnym zadaniem placówki opiekuńczo-wychowawczej jest przygotowanie wychowanków do przyszłego samodzielnego życia, do pełnienia w nim różnorodnych ról społecznych, do aktywnego w nim uczestnictwa. W sztucznych pod pewnymi względami warunkach wychowania zakładowego jest to zadanie na ogół trudne do realizacji, gdyż wychowankom brak w bezpośredniej bliskości przeżywanym przez dorosłych kłopotów, codziennych trosk, sukcesów oraz ich prostych i złożonych przejawów — jak to ma miejsce w normalnej rodzinie. Aby te braki wychowawca mógł dzieciom kompensować, powinien sam posiadać szeroką wiedzę o życiu społecznym, politycznym, środowiskowym, kraju, świata. Chodzi tu głównie o wiedzę ogólną z zakresu poszczególnych dziedzin nauki, a szczególnie wiedzę z zakresu ekonomii, filozofii, polityki, wiedzę umożliwiającą kształtowanie ludzi nowoczesnych, ambitnych, samodzielnych i twórczych.

Niezbędna jest również wychowawcy wiedza odnosząca się do różnych form życia ludzkiego — ich sensu, celowości, użyteczności indywidualnej i społecznej, wynikających z tych form niebezpieczeństw itp. Chodzi o wiedzę odpowiadającą na pytania często zadawane przez dzieci i młodzież: W jakich pozostawać stosunkach z ludźmi? Jak korzystać z kultury, rozrywek? Jak i dlaczego ludzie uczą się, pracują twórczo? Dlaczego wierzą, filozofują, troszczą się o własne i innych ludzi zdrowie i ogólną pomyślność? Dlaczego ludzie zakładają rodzinę, wchodzą w związki przyjaźni? Jak ludzie mieszkają, ubierają się, dlaczego chcą być szczęśliwi?

Pytania te dotyczą tych spraw ludzkiego życia, których znajomość jest niezbędna dla prawidłowego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. Wychowawca musi tę wiedzę posiadać, by przekazywać ją swoim podopiecznym w codziennym z nimi obcowaniu. Wiedzę tę — za Józefem Pieterem — można określić jako naukę o formach ludzkiego życia<sup>8</sup>.

2. Ze względu na różnorodne powiązania działalności opiekuńczo-wychowawczej placówek ze środowiskiem rodzinnym podopiecznych istnieje potrzeba poszerzenia wiedzy wychowawców w zakresie problematyki rodziny. Znajomość tej problematyki pozwala wychowawcy patrzeć na dziecko przez pryzmat różnorodnych uwarunkowań rodzinnych i środowiskowych, z jakich trafia ono do placówki; pozwala na zrozumienie przyczyn jego wielu postaw, zachowań i potrzeb. Umożliwia również wychowawcy podejmowanie prawidłowej działalności

<sup>8</sup> J. Pieter: Życie ludzi. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1972, s. 13.

pedagogicznej z rodzinami wychowanków. Przy czym zachodzi tu potrzeba poszerzania wiedzy o rodzinie w aspekcie prawnym, socjologicznym, psychologicznym i pedagogicznym. Jest to niezbędne dla zgodnego z potrzebami społecznymi, nowoczesnego reprezentowania interesu dziecka.

3. Dla właściwego kierowania wszechstronnym rozwojem dziecka, wychowawca nie może obyć się bez wiedzy, która ułatwia mu poznanie dziecka, rozumienie przyczyn jego zachowania, wyjaśnianie istoty występujących zaburzeń psychicznych u dzieci, manifestujących się trudności wychowawczych i różnorodnych, a szczególnie psychicznych potrzeb dziecka. Dziedziną, która tej wiedzy dostarcza, jest psychologia z różnymi jej odgałęzieniami. Wśród tych odgałęzień (działów) psychologii najniezbędniejsza jest wychowawcy wiedza z zakresu psychologii rozwojowej — zajmującej się rozwojem psychicznym dziecka, psychologii wychowawczej — traktującej o problemach nauczania, uczenia się i wychowania oraz psychologii społecznej — dziedziny, która pozwala ustalać zależności, w jakich wychowanek pozostaje we współżyciu z otoczeniem społecznym, i określać charakter zjawisk i procesów zachodzących w różnorodnych zespołach dziecięcych (ich strukturę, funkcjonujące w niej normy, postawy, opinie itp.). O ile dotychczas dość wyraźnie uświadamiano sobie konieczność posiadania przez wychowawcę wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, o tyle potrzebę posiadania wiedzy z zakresu psychologii społecznej dostrzeżono stosunkowo niedawno. Wpłynął na to zarówno dynamiczny w ostatnich kilkunastu latach rozwój tej gałęzi wiedzy, jak też jej szczególna przydatność w kierowaniu zespołami (grupami) ludzkimi, stwarzaniu w tych zespołach odpowiedniej atmosfery współżycia i współpracy. Nie może bez niej także obyć się wychowawca w placówce opiekuńczo-wychowawczej, gdyż ma on w tej instytucji najczęściej do czynienia z grupą wychowanków, której prawidłowe pod względem wychowawczym funkcjonowanie zależy właśnie od właściwego nią kierowania przez wychowawcę.

4. Wychowawca powinien posiadać nie tylko wiedzę psychologiczną, ale i wiedzę pedagogiczną. Ta pierwsza umożliwia poznanie wychowanków, druga — ustalanie celów, sposobów i środków zmierzających do zmieniania ich psychiki. Wychowawcy pracującemu ze swoistą kategorią dzieci i młodzieży i w swoistych warunkach konieczna jest szczególnie znajomość niektórych działów pedagogiki: ogólnej teorii wychowania ustalającej cele, treści, zasady i metody wychowania oraz metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej odnoszącej się do sposobów wychowania i sprawowania opieki w różnych instytucjach i na różnych terenach tej opieki.

Z zakresu nauk pedagogicznych szczególnie bliska wychowawcy po-

winna być wiedza z zakresu pedagogiki społecznej i pedagogiki specjalnej, ze źródeł których wyrasta i czerpie swe teoretyczne podstawy pedagogika opiekuńcza — jako nowa dziedzina wiedzy pedagogicznej określająca cele, zadania i przedmiot opieki nad dziećmi i młodzieżą.

Niezbędna jest także wychowawcy wiedza z zakresu dydaktyki — szczególnie traktująca o technice pracy umysłowej, a w tym o metodach i formach pracy samokształceniowej ucznia (wychowanek) i nauczyciela (wychowawcy).

Opiekun-wychowawca powinien mieć również pewną orientację w zagadnieniach prawnych (prawo rodzinne i opiekuńcze), by móc skutecznie bronić interesu dziecka, oraz w problematyce opieki i wychowania zdrowotnego, a także w innych dziedzinach wiedzy. Im więcej wychowawca wie — tym większą posiada możliwość zaspokajania ciekawości poznawczej wychowanków, wzbogacania ich wiedzy o świecie, o życiu, kształtowania ich poglądu na świat i przygotowania do życiowej samodzielności.

Przejdę z kolei do pożądaných umiejętności wychowawcy, których wagę tak mocno podkreślają przede wszystkim sami wychowawcy i ich wychowankowie. Wymienię tu głównie te, które w wypowiedziach badanych powtarzają się najczęściej i których potrzeba wynika ze specyfiki pracy opiekuńczo-wychowawczej w takiej instytucji, jaką jest dom dziecka lub inna pokrewna placówka. Można orzec, że opiekun-wychowawca to osoba, która — oprócz posiadania głębokiej wiedzy, a także w oparciu o nią — potrafi i umie:

— poznawać swych wychowanków i przeprowadzać metodami naukowymi badanie rezultatów pracy opiekuńczo-wychowawczej<sup>9</sup>;

— dokonywać wyboru odpowiedniego stylu kierowania zespołem wychowanków;

— pobudzać wychowanków i organizować ich (głównie poprzez rozwijanie samorządnych form życia) do samowychowawczej aktywności;

— wykorzystywać do celów wychowawczych środki przekazu informacji (prasa, książki, radio, telewizja, film itp.);

— prowadzić w sposób atrakcyjny i kształcący różnego typu zajęcia świetlicowe (gry, zabawy, zajęcia czytelnicze, małe formy teatralne itp.);

— spełniać różnorodne czynności typu opiekuńczego (pielęgnowanie chorych, mycie dzieci, ubieranie, karmienie, przyrządzanie prostych posiłków, spełnianie różnych czynności typu higienicznego itp.);

— organizować i prowadzić z wychowankami zajęcia przynajmniej w zakresie jednej z następujących dziedzin: wychowanie muzyczne, wy-

<sup>9</sup> Warto tu — za S. Ziemińskim — zwrócić uwagę na to, że „...czynienie z ludźmi tylko przedmiotów diagnozy, tj. obiektów własnego intelektualnego rozumienia, byłoby niebezpieczne. Z drugiej strony sprowadzanie ludzkich stosunków do zagadnień empatycznego, intuicyjnego odczuwania byłoby również niewłaściwe. Głowa powinna pracować razem z sercem” (Problemy dobrej diagnozy. Warszawa 1973, s. 204).

chowanie techniczne, wychowanie fizyczne i turystyka, wychowanie plastyczne. Umiejętności praktyczne wychowawcy i prowadzone w oparciu o nie atrakcyjne i kształcące zajęcia ułatwiają wychowawcy nawiązywanie osobistego kontaktu z wychowankiem, rozwijają u dzieci i młodzieży społecznie pożądane zamiłowania i zainteresowania, wdrażają do pożytecznego spędzania czasu wolnego i sprawiają, że proces opiekuńczo-wychowawczy nie przebiega w próżni, ale w konkretnym działaniu. Wartość różnorodnych zajęć prowadzonych przez wychowawców z dziećmi polega też i na tym, że dostarcza wychowankom okazji do odnoszenia w określonych dziedzinach sukcesów, co z kolei potęguje w nich wiarę we własne siły i możliwości, budzi przekonanie o wartości osobistej, a tym samym likwiduje — często u wychowanków obserwowane — szkodliwe kompleksy i różnorodne uprzedzenia. Te sukcesy wychowanków przenoszone są na zasadzie transferu na inne dziedziny ich aktywności: na naukę, pracę fizyczną, pracę nad własnym charakterem.

#### WARUNKI ZEWNĘTRZNE WPLYWAJĄCE NA PRAWIDŁOWĄ PRACĘ OPIEKUNA-WYCHOWAWCY I JEGO OSOBISTY ROZWÓJ

Panuje na ogół dość zgodne przekonanie, że nauczyciel (wychowawca) może w toku wykonywanego zawodu wzbogacać swą osobowość o nowe wartości lub też odwrotnie — może niektóre wartości zatracać. Pewne cechy osobowości pedagoga, jego stosunek do dzieci i do swej pracy w ogóle, nie posiadają charakteru statycznego, ale są zmienne i dynamiczne. Ta zmienność w kierunku pozytywnym lub negatywnym zależy nie tylko od dobrej woli nauczyciela lub wychowawcy, od jego wysiłku samowychowawczego, od dążności — jak to określał Makarenko — do osiągnięcia mistrzostwa pedagogicznego lub od braku takich dążeń, ale również od wielu czynników i okoliczności, które leżą poza nim samym. Te czynniki i okoliczności, od których zależy stopień i tempo rozwoju wychowawcy w zawodzie lub brak tego rozwoju, a nawet pewne uwstecznienie, określamy najogólniej społecznymi warunkami pracy. A więc korzystne warunki społeczne pracy wpływają konstruktywnie i budująco na osobowość wychowawcy, niekorzystne — destruktywnie i deformująco. Stąd specjaliści w zakresie problematyki związanej z osobowością i zawodem nauczyciela i wychowawcy niejednokrotnie, a szczególnie w czasach, gdy istniał szczególnie duży rozdźwięk między społeczną rolą nauczyciela a jego życiową sytuacją — odwracali się, a nawet wyrażali oburzenie przeciw ustalaniu rejestru cnót, cech, właściwości, jakie powinien posiadać nauczyciel i wychowawca — bez równoczesnego uwzględniania jego rzeczywistych warunków pracy i życia. Warto tu przypomnieć, że w 1935 roku ukazał się w czasopiśmie „Przyjaciel Szkoły” pod znamienym tytułem artykuł Stefana Frvcza „O kimś, kto się

nazywa »musi« i »powinien« w którym pisał on, że „Rządy i społeczeństwa nie dojrzały jeszcze do tego, żeby sprawę kształtowania ludzi powierzać ludziom wyborowym i żeby zawód nauczyciela postawić na tej wysokości w hierarchii społecznej, na jakiej znajdować się powinien”<sup>10</sup>. W tym samym czasie inny autor pisał, że „...nauczyciel nie znajduje dla siebie właściwego miejsca, odpowiedniej rangi życiowej, społecznej”<sup>11</sup>. Pesymistycznie oceniał sytuację wychowawców zakładów opiekuńczo-wychowawczych Janusz Korczak, gdy pisał: „Po co go (wychowawcę — F. M.) drażnią mirażem wielkiej wiedzy, doniosłych zadań, wzniosłych ideałów, gdy on jest i musi pozostać wyrobnikiem-kopciuszkiem”<sup>12</sup>.

Od czasu kiedy pisano te słowa, sytuacja społeczna nauczycielstwa w ogóle, a w tym i wychowawców pracujących w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, zmieniła się znacznie na lepsze. Wychowawcy placówek opiekuńczo-wychowawczych od samych narodzin Polski Ludowej są pracownikami państwowymi, których warunki pracy i płacy określają te same co nauczycieli państwowe akty prawne. W 1968 roku Albin Kelm pisał, że „niewiele jest krajów na świecie, które w ten sposób rozwiązały problem warunków pracy kadry zatrudnionej w działalności opiekuńczo-wychowawczej, zwłaszcza problem stanowiska wychowawcy w placówce”<sup>13</sup>.

Mimo tych pozytywnych zmian, jakie zaszły w sytuacji wychowawców w porównaniu z okresem międzywojennym, które można określić jako społeczny awans zawodu wychowawcy (płace, kształcenie i doksztalcanie wychowawców na poziomie wyższych studiów magisterskich), w dalszym ciągu istnieje potrzeba wykazywania troski o warunki pracy kadry pedagogicznej w instytucjach opieki nad dzieckiem. Wynika to ze specyficznych i trudnych do zmienienia warunków pracy wychowawców w tych placówkach; jest ona pracą trudną, wysoce angażującą, wymaga od podmiotu ją podejmującego wielu wyrzeczeń, a nawet poświęceń. Decyduje o tym chociażby sam czas wykonywanej pracy, rodzaj spełnianych czynności, ich organizacja oraz szczególnie intensywność i typ manifestujących się, i najtrudniejszych do zaspokojenia przez wychowawcę — emocjonalnych potrzeb wychowanków. W tej sytuacji urzeczywistnianiu perspektywicznego modelu opiekuna-wychowawcy powinien towarzyszyć z jednej strony wysiłek samego wychowawcy (lub kandydata na wychowawcę) nad wykształceniem w sobie dobrego wychowawcy, a z drugiej — tworzenie odpowiednich społecznych warunków dla tego kształtowania. Chodzi więc o tworzenie wychowawcom takich warunków pracy i życia, by odpowiadały one społecznemu znaczeniu funkcji, jaką oni pełnią.

<sup>10</sup> S. Frycz: O kimś, kto się nazywa „musi” i „powinien”. „Przyjaciel Szkoły” 1935, nr 10, s. 464.

<sup>11</sup> J. Nowak: O rangę społeczną nauczyciela. „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 4, s. 65.

<sup>12</sup> J. Korczak: Wybór pism. Warszawa 1958. T. III, s. 208.

<sup>13</sup> A. Kelm: Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej. Warszawa 1968, s. 175.

## PROBLEMY I KIERUNKI ROZWOJU PSYCHODYDAKTYKI

Ostatnie lata w rozwoju psychologii i pedagogiki, jako podstawowych nauk o wychowaniu, przynoszą tendencję do ich integrowania. Przejawia się ona nie tylko w wykorzystywaniu ich dla zawodowego przygotowania nauczycieli i pedagogów, lecz również w rozwijaniu badań empirycznych i teoretycznych obejmujących pogranicze pedagogiki i psychologii, a zwłaszcza dydaktyki i psychologii.

Jest w tym rzeczą charakterystyczną, że rozwijanie badań z pogranicza w mniejszym zakresie zmierza do pogłębionego wyjaśnienia poszczególnych zagadnień dydaktycznych w oparciu o wyniki badań psychologicznych nad tymi procesami i zjawiskami, które leżą u podstaw badanych zjawisk dydaktycznych. Silniejsza jest natomiast tendencja polegająca na wykorzystywaniu w badaniach dydaktycznych takich koncepcji psychologicznych, które wyjaśniają całość bądź większe części wewnętrznych, psychologicznych mechanizmów regulujących zachowanie się człowieka.

Te nurty występujące w rozwoju psychodydaktyki nie zawsze występują w czystej postaci, zwłaszcza że pogłębiona psychologiczna analiza wyników badań dydaktycznych bez uprzedniego wykorzystywania psychologii do formułowania hipotez i określania metod ich weryfikacji w wielu przypadkach wykorzystuje również nie pojedyncze prawidłowości i zależności stwierdzone przez psychologię, lecz również koncepcje psychologiczne człowieka lub koncepcje psychologiczne obejmujące duże fragmenty wspomnianych uprzednio mechanizmów regulujących działalność jednostek.

Można również spotkać się z innym nurtem rozwoju psychodydaktyki, a mianowicie wskazywaniu przez psychologów kierunków poszukiwania nowych rozwiązań przez dydaktykę.

Tę tendencję spotyka się zwłaszcza u psychologów badających procesy uczenia się. Rozwój psychodydaktyki, chociaż obecnie jest dokonywany na ogół bez podejmowania wspólnych badań przez psychologów i dydaktyków, lecz uprawiany przez nich oddzielnie, zmierza do przewyżczenia trudności polegającej na swoistej „nieprzenikliwości” obu tych nauk. T. Tomaszewski napisał, iż „dość często zdarza się, że psychologowie prowadzą swoje badania i formułują twierdzenia przekonani, że robią coś bardzo pożytecznego dla pedagogiki, ale wyrażanie owych wniosków pozostawiają samym pedagogom. Pedagogowie natomiast nie dostrzegają ogniwa pośredniego, które umożliwiłoby im przechodzenie od twierdzeń psychologicznych do problemów pedagogicznych, albo pomijają je milczeniem, albo referują niektóre z nich w rozdziale wstępnym swoich prac, aby w następnych już więcej do nich nie nawiązywać”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> T. Tomaszewski. Z pogranicza psychologii i pedagogiki. Warszawa 1970, s. 6.



Zdaniem T. Tomaszewskiego tym ogniwem pośrednim są takie koncepcje psychologiczne, które wyjaśniają bardziej całościowo zachowanie się człowieka, a nie rozpatrują pojedynczych zjawisk. Sądzę, że integrację psychologii i pedagogiki, a zwłaszcza psychologii i dydaktyki spowoduje rozwijanie wskazanych wyżej nurtów, z tym, że większe znaczenie ma nurt drugi, polegający na wykorzystywaniu do badań dydaktycznych ogólnych koncepcji teoretycznych.

Jeśli chodzi o wykorzystanie psychologii do pogłębienia interpretacji wyników badań dydaktycznych, to niechć do tego rodzaju poczynań wynika nie tylko z przyczyn wskazanych przez T. Tomaszewskiego, lecz również z małego zaufania do wartości naukowej i praktycznej takich poczynań. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę efektywność nauczania problemowego, to jak wykazałem, zastosowanie do jej interpretacji psychologicznej teorii czynności pozwala wyjaśnić dokładniej szczegółowe kwestie dydaktyczne kryjące się za wprowadzeniem nauczania problemowego, jak na przykład wpływ poziomów motywacji na rozwiązywanie problemów dydaktycznych przez uczniów, lub wpływ grupowej organizacji ich pracy na generowanie pomysłów rozwiązania<sup>2</sup>.

Opierając się na wynikach badań psychologicznych Tadeusz Tomaszewski wyjaśnia na przykład istotę i formy samodzielności dzieci — formułując jednocześnie na tej podstawie wiele interesujących wniosków dydaktycznych i wychowawczych<sup>3</sup>.

Szczególnie ważną rolę w rozwoju psychodydaktyki odgrywają te rozprawy psychologiczne, które podejmują zagadnienia węzłowe dla procesu nauczania i formułują wnioski pozwalające bliżej wyjaśnić jego istotę. Charakterystycznym przykładem tego rodzaju rozpraw jest książka Józefa Kozielskiego poświęcona problematyce czynności myślenia<sup>4</sup>. Autor na tle analizy procesów rozwiązywania problemów ukazuje nauczycielom liczne kwestie związane z realizacją nauczania problemowego. Do tego rodzaju prac można zaliczyć również szereg rozpraw T. Tomaszewskiego, zwłaszcza tych, które znajdują się w cytowanym już zbiorze „Z pogranicza pedagogiki i psychologii” oraz wiele artykułów Z. Włodarskiego zamieszczonych na łamach czasopisma „Psychologia Wychowawcza”.

Większe jednak znaczenie dla rozwoju badań z pogranicza psychologii i dydaktyki mają prace, które charakteryzują się tym, że rozpatrują jakieś obszerniejsze zagadnienia dydaktyczne w oparciu o całościowe koncepcje psychologiczne, bądź też czynią je podstawą dla badań empirycznych z dziedziny dydaktyki. Te tendencje zresztą występują nie tylko wśród dydaktyków, lecz również i wśród psychologów, którzy prowadzą

<sup>2</sup> T. Tomaszewski. Z pogranicza pedagogiki i psychologii. Warszawa 1970, s. 184—199.

<sup>3</sup> por. S. Słomkiewicz. Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności. Warszawa 1972, s. 20—36.

<sup>4</sup> J. Kozielski. Rozwiązywanie problemów. Warszawa 1969.

badania i opracowują koncepcje z wyraźną myślą o wykorzystywaniu ich przez dydaktyków.

O znaczeniu tego kierunku rozwijania współdziałania psychologii z innymi naukami napisał T. Tomaszewski: „Dotychczasowe trudności wykorzystywania twierdzeń psychologicznych w innych naukach ... pochodzą głównie stąd, że psychologia przez długi czas uprawiana była jako nauka o wyabstrahowanych z rzeczywistego życia ludziach z ich rzeczywistej działalności ... Naprawdę potrzebna nam jest nauka o ludziach, którzy do czegoś dążą, starają się wykonywać podjęte zadania”<sup>5</sup>.

Właśnie taka psychologia, czego dowodzą ostatnie lata, zachęca do podejmowania i rozwijania badań z pogranicza psychologii i dydaktyki.

Przeszło 20 lat temu została przetłumaczona na język polski książka Hansa Aebli'ego poświęcona wykorzystywaniu dla rozwiązywania problemów dydaktycznych psychologicznej teorii J. Piageta. Aebli przedstawił w niej popartą badaniami empirycznymi próbę formowania procesu kształcenia uczniów na podstawie systemu operacji umysłowych. Zgodnie bowiem z teorią myślenia i umysłowego rozwoju dzieci operacje zewnętrzne i ich interioryzacja stanowią zasadniczy czynnik umysłowego rozwoju i dojrzewania<sup>6</sup>.

Psychologiczna teoria myślenia J. Piageta pozwoliła Aebli'emu opracować nowe rozwiązania w dziedzinie rozwijania zdolności poznawczych uczniów poprzez dobór zadań dydaktycznych rozwijających procesy uewnętrzniania przedmiotowych operacji zewnętrznych. Dydaktyczna koncepcja Aebli'ego zweryfikowana w toku badań empirycznych stanowi wyraźny postęp w poszukiwaniu nowych dróg aktywizacji uczniów w procesie nauczania.

Teoria temperamentu opracowana przez Jana Strelau została przyjęta przez Tadeusza Lewowickiego<sup>7</sup> jako podstawa do badania różnic indywidualnych w osiągnięciach szkolnych uczniów. Dzięki tym badaniom można było stwierdzić wpływ różnych temperamentów na różnicowanie się efektów dydaktycznych uzyskiwanych przez uczniów.

Innym przykładem wykorzystania określonych koncepcji psychologicznych do badań z zakresu dydaktyki stanowi rozprawa doktorska Jadwigi Dobrowolskiej-Nówak poświęcona efektywności dydaktycznej różnych zadań decyzyjnych<sup>8</sup>. Autorka w oparciu o psychologiczną teorię decyzji opracowaną przez Józefa Kozielskiego przeprowadziła badania eksperymentalne nad skutecznością różnych sposobów kształcenia umiejętności decyzyjnych u pielęgniarek. W wyniku badań okazało się, że wspo-

<sup>5</sup> T. Tomaszewski. Z pogranicza pedagogiki i psychologii. Warszawa 1970, s. 3.

<sup>6</sup> por. H. Aebli. Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki. Wyd. II poprawione i uzupełnione. Warszawa 1982.

<sup>7</sup> por. T. Lewowicki. Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Wyd. II. Warszawa 1977.

<sup>8</sup> por. J. Dobrowolska-Nówak. Efektywność dydaktyczna zadań decyzyjnych. Rozpr. doktorska napisana pod kierunkiem S. Słomkiewicza. Warszawa 1977 (maszynopis).

mniana wyżej psychologiczna teoria decyzji daje podstawę dla określenia takich rozwiązań dydaktycznych, które dają pożądane efekty w dziedzinie kształtowania wyżej wspomnianych umiejętności.

Jednakże możliwości rozwoju badań z zakresu psychodydaktyki oraz ich wartość poznawcza i praktyczna występują wówczas, gdy ich podstawą czyni się te teorie psychologiczne, które obejmują całe zachowanie się człowieka lub stanowią wyraźne części składowe takich teorii.

Kierując się tymi przesłankami dokonałem próby wykorzystania jednej z odmian psychologicznej koncepcji poznawczej, a mianowicie psychologicznej teorii czynności człowieka do opracowania podstaw metodologicznych badań i interpretacji ich wyników nad efektywnością nauczania algorytmicznego<sup>9</sup>. Oparcie tych badań na psychologicznej teorii czynności pozwoliło wytłumaczyć nie tylko prawidłowości kształtowania umiejętności za pomocą przepisów algorytmicznych, lecz również wyjaśnić trwałość ukształtowanych na tej drodze czynności rozwiązywania zadań mimo zapominania przepisów algorytmicznych wraz z upływem czasu. Koncepcja poznawcza człowieka w tej postaci, która została zaproponowana przez Józefa Kozielskiego a opierająca się na teorii struktur poznawczych — jak się okazuje — pozwala na prowadzenie badań nad zawodem nauczycielskim i przygotowaniu doń studentów, wiążąc ze sobą kształtowanie wiedzy o prawidłowościach procesów pedagogicznych i warunkowaniu ich przebiegu oraz formowania niezbędnych nauczycielom wartości i postaw zawodowych<sup>10</sup>.

Interesujące są również badania psychologiczne i opracowania teoretyczne przeprowadzone w oparciu o koncepcje poznawcze człowieka a skierowane wyraźnie na pogranicze psychologii i ogólnej teorii nauczania.

W tej dziedzinie interesującą próbę przedstawił Tadeusz Tomaszewski w artykule poświęconym funkcjonowaniu wiadomości. Autor, pracując nad teorią wiadomości, której zadaniem jest wyjaśnienie zarówno procesów zdobywania wiadomości, jak i ich funkcjonowania, wyodrębnił trzy różne poziomy funkcjonowania wiadomości. Te wyodrębnione poziomy mogą stanowić podstawę dla oceny efektywności kształcenia, opracowywania określonych strategii dydaktycznych. Autor zwraca jednak uwagę, że jeszcze nie został wyjaśniony sam proces funkcjonowania wiadomości. Można oczekiwać, że odkrycia w tej dziedzinie rzucają nowe światło na procesy kształcenia oraz na wychowanie, z którym mamy do czynienia w procesie dydaktycznym. Ogólne koncepcje psychologiczne człowieka dla badań obejmujących pogranicze psychologii i dydaktyki mają nie tylko wyżej wymienione wartości. Pozwalają one również ocenić wartości podejmowanych poszukiwań oraz uzyskanych efektów. Można posłużyć

<sup>9</sup> por. S. Słomkiewicz. Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności. Warszawa 1972.

<sup>10</sup> por. S. Słomkiewicz. Metodologiczne problemy badań nad kształceniem nauczycieli. „Ruch Pedagogiczny” 1983 nr 1.

się tutaj nauczaniem programowanym jako jedną z metod podnoszenia efektywności nauczania i uczenia się. Tadeusz Tomaszewski w artykule „Psychologiczne aspekty nauczania programowanego” napisał: „Użyteczność nauczania programowanego w zakresie zapamiętywania materiału niezbyt obszernego jest dzisiaj niewątpliwa, jego użyteczność jako metody kształcenia budzi zastrzeżenia... Ale użyteczności metody nie można oceniać w założeniu, że jest ona jedyna do dyspozycji. Użyteczność każdej metody można zwiększyć znakomicie, jeśli się ją umiejętnie wmontuje w system innych metod. W tym kierunku zmagają się obecnie wysiłki polskich pedagogów”<sup>11</sup>.

Sądzę, że jeśli weźmiemy pod uwagę to, że nauczanie programowane wyrosło z behaviorystycznej koncepcji człowieka, wówczas wobec nauczania programowanego występują te same obawy, które adresowane są do całej inżynierii behaviorystycznej — sterowania reakcjami ludzkimi w oparciu o podstawowy model regulacji S — R, bodziec — reakcja. Zwraca na to uwagę J. Kozielecki pisząc: „Metody sterowania ludzkimi reakcjami nie mogą być kopią technologii fizycznej czy biologicznej. Nauczyciel, lekarz, urzędnik czy inżynier muszą być raczej wychowawcami — nie pseudoinżynierami, muszą uwzględniać fakt, że człowiek jest organizmem świadomym, który dąży do określonych celów osobistych i społecznych, który posiada swój system wartości i oczekiwań”<sup>12</sup>.

Konieczność humanistycznego podejścia do człowieka i jego kształcenia polega na kierowaniu nim bez manipulacji i indoctrinacji, a więc na pobudzaniu i rozwijaniu jego samodzielności. J. Kozielecki krytykuje behaviorystyczną koncepcję człowieka i wyrosłe z niej tendencje techniki kształcenia; zwraca uwagę, że zignorowała ona zupełnie problem modyfikacji ludzkiej osobowości, wskazuje również na nieprzydatność do tych celów metod skonstruowanych przez behaviorystów<sup>13</sup>.

Szczególnie przydatne dla rozwoju psychodydaktyki są badania z pogranicza uczenia się i nauczania. Ziemowit Włodarski w wyniku badań nad odbiorem treści w procesie uczenia się wykazał istnienie skomplikowanych zależności przedmiotowo-podmiotowych, jednostek zdobywających nowe informacje. Autor w rezultacie wyników badań ukazał trzy efekty występujące w procesie uczenia się: „związany z drogami zmysłowego odbioru efekt analizatorowy, wynikający z dwojakiego charakteru percepcji ludzkiej efekt słowno-obrazowy oraz łączący się z organizacją treści efekt struktury. Determinantami tych efektów są czynniki określające odbiór materiału będącego przedmiotem uczenia się”<sup>14</sup>. Wykorzystanie badań Z. Włodarskiego stwarza nam możliwości w sferze optymalizacji procesu kształcenia, ponadto pozwala głębiej wnikać w istotę procesu nauczania i uczenia się wykazując, jakie istnieją dokładniejsze

<sup>11</sup> T. Tomaszewski. Z pogranicza psychologii i pedagogiki. cyt. wyd. s. 169

<sup>12</sup> J. Kozielecki. Psychologiczne koncepcje człowieka. Warszawa 1976, s. 96.

<sup>13</sup> Tamże, s. 97.

<sup>14</sup> Z. Włodarski. Odbiór treści w procesie uczenia się. Warszawa 1979, s. 406

zależności między działaniami nauczyciela a czynnościami opanowywania wiadomości przez uczniów.

Wyniki badań Z. Włodarskiego nad organizacją treści i jej odbiorem w procesie uczenia się rzucają również światło na dydaktyczne koncepcje nauczania strukturalnego. Te tendencje w nim występujące, które będą zmniejszać aktywność uczniów w dziedzinie porządkowania opanowywanych treści i włączania ich w dotychczasowe systemy przyswojonych wiadomości mogą prowadzić do obniżania efektów dydaktycznych. Badania nad efektywnością nauczania strukturalnego powinny zmierzać do poszukiwań rozwiązań dydaktycznych pobudzających przez organizację materiału wewnętrzne procesy transformujące ten materiał, uzupełniające jego porządek itp.

O tym, że istnieje potrzeba dydaktycznego poznania procesu nauczania i uczenia się, niech świadczy jeden z wyników badań nad aktywnością poznawczą podmiotu, stopniem opanowania przyswojonych treści i ich organizacją a poziomem funkcjonowania wiedzy, które przeprowadziła A. Piotrowska. W konwencjonalnym pojmowaniu efektów nauczania zwracano dużą uwagę na trwałe przyswojenie zdobywanej wiedzy. We wspomnianych wyżej badaniach eksperymentalnych okazało się, że wzrostowi stopnia opanowania wiedzy towarzyszyło jedynie podwyższenie wskaźników poziomu rozpoznawczo-reproduktywnego, natomiast twórcze wykorzystanie wiedzy początkowo wzrosło, a przy kontynuowaniu powtarzania malało<sup>15</sup>.

Do dokładniejszego wyjaśnienia procesu kształcenia oraz do ukazania kierunków nowych badań i formułowania hipotez z obecnie funkcjonujących koncepcji psychologicznych najbardziej przydatna jest koncepcja poznawcza. W niniejszym artykule ukazane zostały wady tej jej odmiany, którą określa się jako psychologiczną teorię czynności. Warto jednak zwrócić uwagę na koncepcje struktur poznawczych, która zakłada, że głównym składnikiem osobowości są właśnie struktury poznawcze, tj. zakodowane w umyśle jednostki organizacje informacji. Są one podstawą wewnętrznej regulacji zachowania się człowieka. Otóż koncepcja ta ukazuje wzajemne powiązania i znaczenie dla regulowania zachowania się jednostki różnych składników tej struktury poznawczej, a zwłaszcza systemu przyswojonych wiadomości i systemów wartości.

Jak sądzę, badania dydaktyczne, które wyjaśniają proces kształtowania się i modyfikacji systemów wartości u uczniów, pozwolą usunąć jeden z najpoważniejszych mankamentów szkoły, a mianowicie niedostateczne oddziaływanie wychowawcze procesu kształcenia szkolnego.

Na zakończenie można wskazać jeszcze jedną grupę problemów, które mogą być podjęte na pograniczu psychologii i dydaktyki. Jak już wspo-

<sup>15</sup> A. Piotrowska. Aktywność poznawcza podmiotu. Stopień opanowania przyswojonych treści i ich organizacja a poziom funkcjonowania wiedzy. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dra hab. Z. Włodarskiego. Warszawa 1983, maszynopis.

mniałem, psychologiczna teoria czynności rozpatruje zachowanie się człowieka w oparciu o podstawowy jego model: zachowanie — działanie — wynik. T. Tomaszewski w opracowanej syntezie badań przeprowadzonych w dziale XVIIa problemu węzłowego 11. 4 rozpatruje zachowanie się jednostki w różnych sytuacjach; rozpatruje również ich stronę obiektywną i subiektywną<sup>16</sup>. Sugeruje, że kształcenie można rozpatrywać jako przygotowanie do zachowania się w sytuacjach powtarzalnych i nowych. Zadania występujące w tych sytuacjach muszą, jak sądzę, stanowić podstawę dla budowy różnych rozwiązań procesu nauczania, który pozwoli uzyskać efekty dostosowane do aktualnych zadań szkoły i możliwości indywidualnych uczniów.

Badania na pograniczu psychologii i dydaktyki pozwolą nie tylko rozwiązać wiele ważnych dla nauki i praktyki problemów, lecz również usunąć istniejące jeszcze zbyt jednostronne rozwiązania.

<sup>16</sup> Synteza działu XVIIa. Psychologiczne podstawy działalności i wychowania człowieka. Wersja skrócona. Opr. prof. dr hab. Tadeusz Tomaszewski. Warszawa 1981, I.B.P.

## O METODYCZNYM STATUSIE FOTOGRAFII W SZKOLE

„Fotografia w szkole” to tytuł książki T. Cypriana<sup>1</sup>, to także złożony problem oczekujący ciągle na zadowalające rozwiązanie. Fotografia w szkole to jednocześnie hasło, kojarzące się nam bądź z dydaktycznym środkiem, bądź z szkolnym kołem fotograficznym. Każde z tych skojarzeń jest prawdziwe z tym, że odnoszą się do różnych obszarów działania szkoły i wiążą się z odrębnymi statusami metodycznymi fotografii.

Fotografia w szkole zasługuje na naszą uwagę jeszcze i dlatego, że jest właściwie dziedziną przez pedagogów zamiedzywaną i nie dysponujemy dotąd pilnie nam potrzebnym spojrzeniem ogólnopedagogicznym. Kto inny bowiem interesuje się fotografią jako środkiem dydaktycznym, a kto inny z kolei fotograficznym kołem zainteresowań. Oczywiście dydaktyk omawiający fotografię jako jeden z technicznych środków nauczania widzi ją inaczej niż działacz amatorskiego ruchu fotograficznego. I to, że o fotografii w szkole piszą częściej działacze — miłośnicy fotografii, a nie pedagogowie ma swoje konsekwencje także dla dalszych losów „fotografii szkolnej”. Otóż tym różnicom i implikacjom z nich wynikającym poświęcony będzie niniejszy artykuł.

Fotografia jako środek dydaktyczny charakteryzowana jest przez dydaktyków jako nowoczesny środek z rodziny audiowizualnej. W podręcznikach poświęconych technicznemu środkom nauczania poświęca się de facto fotografii bardzo mało miejsca być może dlatego, że przydawane tym środkom miano nowoczesnych nie bardzo przystaje do fotografii, starego przecież wynalazku. Działa tutaj według wszelkiego prawdopodobieństwa zafascynowanie autorów środkami technicznymi. I w tym miejscu pojawia się jedna ważna dla naszych rozważań rzecz. Całą uwagę skupia się tutaj na technicznych środkach służących do reprodukcji<sup>2</sup>, a nie produkcji fotografii, a więc detalicznie omawia się diaskop, episkop przy jednoczesnym pomijaniu aparatu fotograficznego.

Zdominowanie informacji o środkach technicznych opisami urządzeń do udostępniania fotografii w posiadanej przez nauczyciela jej postaci (pozytyw papierowy lub przezrocze) odczytywane być może przez nas jako cecha statusu metodycznego fotografii w szkole w omawianym teraz ujęciu. Fotografia jest środkiem dydaktycznym danym uczniom w postaci gotowej. Właściwie i dla nauczyciela jest ona środkiem z zewnątrz, który może on (nauczyciel) eksploatować dydaktycznie według rozpoznanych przez siebie potrzeb. Nie można wprawdzie ukryć tego, że w książce E. Fleminga i J. Jacoby'ego znajdujemy zachętę do fotogra-

<sup>1</sup> Książka T. Cypriana wbrew tytułowi poświęcona jest tym treściom, które wypełniają inną znakomitą książkę tego autora, to jest technice i technologii fotografii.

<sup>2</sup> w sensie „prezentowania”, udostępniania.

fowania już to w postaci opisu „planów” obrazu fotograficznego, już to w postaci następującego zdania, że „Dokonywanie zdjęć stereoskopowych czarno-białych i barwnych nie wymaga więcej umiejętności niż w y k ł e f o t o g r a f o w a n i e”<sup>3</sup>. Zastanawiać musi jednak to, że właśnie przy fotografii pomija się milczeniem „uczniowską fotografię”, podczas gdy akcentuje się w tych samych podręcznikach walory dydaktyczne uczniowskich nagrań magnetofonowych? Czy rozstrzygające znaczenie miała techniczna łatwość obsługi magnetofonu tak przy utrwalaniu, jak i odtwarzaniu informacji dźwiękowej? Nagrywanie na taśmie magnetofonowej i fotografowanie to wprawdzie dwa różne procesy techniczne, ale mające tożsamy sens pedagogiczny — angażują uczniów w poznawane przez nich treści<sup>4</sup>. Fotografowanie przez samych uczniów jest zarezerwowane dla fotograficznego koła zainteresowań, a te, jak wiemy, są właściwe dla pozalekcyjnej aktywności uczniów.

#### FOTOGRAFIA JAKO TREŚĆ POZALEKCYJNEJ AKTYWNOŚCI UCZNIÓW

Fotografia w szkole przy drugim z wymienionych skojarzeń, dodajmy, że występującym częściej niż skojarzenie dydaktyczno-lekcyjne, jest terenem zainteresowań działaczy amatorskiego ruchu fotograficznego. Prawdziwości tej opinii nie jest w stanie obalić fakt pomieszczenia przez E. Fleminga uwag przy końcu większości rozdziałów o przydatności poszczególnych technik audiowizualnych w zajęciach pozalekcyjnych<sup>5</sup>. Rację więc miała J. Mierzecka pisząca już dwadzieścia lat temu, że „stanowczo nie doceniane jest znaczenie i wpływ uszlachetniający poważnie pojmowanej fotografii amatorskiej. Stanowczo za małe jest zainteresowanie fotografią pedagogów...”<sup>6</sup>. Chodzi tu oczywiście o zainteresowanie pedagogów fotografią szkolną w tym jej ujęciu, które jest charakterystyczne dla aktywności fotoamatorskiej.

Nadanie fotografii szkolnej metodycznego statusu ruchu amatorskiego ma oczywiście określone konsekwencje dla losów samej fotografii w szkole. Formalnie nie ma sprzeczności między wyodrębnionymi przez nas statusami metodycznymi. Przecież Federacja Amatorskich Stowarzyszeń Fotograficznych przywiązuje równie dużą wagę do wychowania młodzieży, jak pedagog, nauczyciel i wychowawca, nawet najatrakcyjniej sformułowany program działania koła fotoamatorskiego nie może się stać programem działań dydaktyczno-wychowawczych szkoły z rygiorem usta-

<sup>3</sup> E. Fleming, J. Jacoby, Środki audiowizualne w dydaktyce szkoły wyższej. Warszawa 1969, s. 60. Informacja o „planach” obrazów fotograficznych jest nie tylko krótka, ale i nieściśła, stąd nie oddała naszej uwagi krytycznej o pomijaniu aparatu fotograficznego, s. 43.

<sup>4</sup> Por. E. Fleming. Środki audiowizualne w nauczaniu. Warszawa 1965, rozdz. IV.

<sup>5</sup> jak wyżej.

<sup>6</sup> J. Mierzecka, Wartości estetyczne i kulturalne fotografii amatorskiej. „Fotografia” 1960, nr 12, s. 400.



wowego obowiązku. Udział w pracach koła fotograficznego jest dla uczniów dobrowolny, choć pedagogicznie korzystny i pożądany. Ze zrozumiałych względów nie można traktować samej szkoły jako kuźni kadr działaczy amatorskiego ruchu fotograficznego, może natomiast nią być koło zainteresowań. Widzimy, że można doszukać się nawet takich różnic, przez które szkolne koło fotograficzne staje się autonomiczną instytucją i na dobrą sprawę tak jest tradycyjnie traktowane przez obie strony — zainteresowanych działaczy ruchu fotoamatorskiego i „nieobecnych w tym ruchu” pedagogów.

Pochwała wychowawczej doniosłości działań szkolnych kół zainteresowań, w tym także kółka fotograficznego, nie zdołała odwrócić z niepokojem przez wszystkich obserwowanego spadku liczby uczestników zajęć pozalekcyjnych i tak w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych. Najszybciej zamierała aktywność szkolnych kół fotograficznych.

Spadek aktywności pozalekcyjnej uczniów na terenie szkół jest faktem chyba nie zawinionym przez nauczycieli. Działa tu jakaś nie rozpoznana przez nas przyczyna ogólna, którą powoduje zanik uczniowskiego życia pozalekcyjnego w szkole<sup>7</sup>. O prawdziwości tego spostrzeżenia zdaje się świadczyć między innymi i to, że podejmowane już od wielu lat próby ratowania egzystencji szkolnych kół fotograficznych przez wiązanie ich działań z „życiem szkoły” nie dały spodziewanych rezultatów. Toteż sformułowany przez H. Meusela postulat, aby nie tworzyć w szkołach w ogóle kół fotograficznych, ponieważ fotografia winna być obecna w pracach wszystkich działających na terenie szkoły kół zainteresowań, de facto niczego w zastanej praktyce nie zmienia.

Mysł, by wiązać uczniowskie fotografowanie z działalnością różnych kół zainteresowań zakłada z góry istnienie tych kół pozalekcyjnej pracy uczniów jako warunku istnienia fotografii w szkole. Więcej, żąda podwójnej od każdego fotografującego pasji — bycia zamilowanym fotografem i rozmiłowanym równie silnie w innym przedmiocie zajęć pozalekcyjnych, słowem żąda podwójnego uczestnictwa, które musi działać zdecydowanie niekorzystnie na rekrutację do kół zainteresowań w ogóle.

Sama idea nadania działalności szkolnych kół fotograficznych sensu społecznej użyteczności przez ich powiązanie z życiem macierzystej szkoły jest formalnie słuszna i godna poparcia. Nic więc dziwnego, że wielu upatruje w tym powiązaniu z „życiem szkoły” szanse dla przetrwania kół fotograficznych. Dodać warto i to, że temu przekonaniu zdają się zgodni hołdować zarówno działacze ruchu fotoamatorskiego, jak i dydaktycy<sup>8</sup>. W. Tuszko w rozmowie z H. Murza-Stankiewicz stwierdza, jednocześnie zapowiadając wydanie pilnie potrzebnej nam pozycji, „My-

<sup>7</sup> Może jest to rezultat rozbudowanej u nas działalności instytucji wychowania równoległego?

<sup>8</sup> Por. omówienie artykułu H. Meusela pt.: „Kółka fotograficzne w szkole — tak czy nie?”. „Fotografia” 1963, nr 3, s. 84.

ślę teraz o napisaniu książki... Nie byłaby to zwykła książeczka o fotografii, ale wskazująca na powiązanie pracy kółka fotograficznego z życiem szkoły<sup>9</sup>”.

Tę samą myśl odnajdujemy w opublikowanym wykładzie NURT, w którym Z. Chlebowski sformułował już konkretne zadanie dla kółka fotograficznego. Tym zadaniem usługowym na rzecz szkoły ma być wykonywanie dydaktycznych materiałów fotograficznych, bez gubienia celów czysto pedagogicznych, to jest rozwijania zainteresowań uczniów wybraną dziedziną<sup>10</sup>.

We wszystkich trzech przytoczonych opiniach ukryte jest przekonanie, że egzystencja fotografii w szkole zależy wprost od istnienia lub nieistnienia na jej terenie kółek fotograficznych. Wzajemna odległość dat pochodzenia tych wypowiedzi — H. Meusel 1963, W. Tuszko 1980, Z. Chlebowski 1983 — świadczy o trwałości i sile tego przekonania. Czy jest ono słuszne? Odpowiedź musi być na to pytanie negatywna.

W świetle wymienionej już wcześniej tendencji do obumierania pozalekcyjnych kół zainteresowań utrzymywanie się mitu o kółkach fotograficznych grozi wyparciem fotografii ze szkoły w ogóle. Fotografia w tym jej nurcie amatorskim przejdzie (lub nie) do instytucji pozaszkolnych z jednoczesnym zmniejszeniem prawdopodobnego udziału uczniów w jego (to jest ruchu fotoamatorskiego) działaniach, a przez to skurczy się jeszcze bardziej szansa pozyskiwania dla ruchu fotograficznego nowych działaczy.

Groźba wyeliminowania fotografii z życia szkoły jest także pedagogicznie niekorzystna, a zatem walka o jej utrzymanie w szkole leży w interesie nie tylko działaczy — fotoamatorskiego ruchu.

Dla ratowania istnienia fotografii w szkole zachodzi potrzeba odejścia od omówionych dotąd statusów metodycznych, z których każde grzeszy pewną jednostronnością, którą można ująć w następujące aforystycznie brzmiące zdanie: fotografię na lekcjach się jedynie ogląda a tworzy w kółku fotograficznym. Pełne wykorzystanie potencjalnych wartości fotografii leży zatem nie w obronie szkolnych kół fotograficznych ani w ich zatrudnianiu na rzecz innych kół zainteresowań, czy zgłaszanych przez poszczególnych nauczycieli potrzeb dydaktycznych, lecz przez jej wtopienie w proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły en bloc. Wtedy fotografia szkolna w określonym sposobie jej rozumienia, o czym dalej szczegółowo, przestanie być obowiązkiem jedynie opiekunów szkolnych kółek fotograficznych. Warunkiem pierwszym koniecznych w tym względzie zmian jest zgodne uznanie przez obie strony, że przedmiotem troski jest nie fotografia w szkole, lecz uczniowskie fotografowanie. Nie jest

<sup>9</sup> H. Murza-Stankiewicz. Jestem rzecznikiem ruchu fotoamatorskiego. Rozmowa z W. Tuszką. „Foto” 1980, nr 11—12, s. 310.

<sup>10</sup> Z. Chlebowski, Wykonywanie materiałów fotograficznych w warunkach szkolnych. „Oświata i Wychowanie”, wersja B, 1983, nr 1 (500), ss. 56—62.

to proste zastępowanie jednego wyrażenia (fotografii w szkole) przez drugie (fotografię uczniowską), lecz taka zmiana treści, która przydaje aparatowi fotograficznemu uznane przez wszystkich nauczycieli walory dydaktyczne. Po prostu aparat fotograficzny staje się środkiem pracy lekcyjnej tak nauczyciela, jak i uczniów<sup>11</sup>.

### FOTOGRAFIA UCZNIOWSKA JAKO TRZECIA POSTAĆ STATUSU METODYCZNEGO FOTOGRAFII W SZKOLE

Elementem nowym w tym ujęciu, do którego omówienia teraz przechodzimy, jest wplecenie fotografii uczniowskiej w tok zajęć lekcyjnych na prawach jednego z dalszych wzrokowych środków dydaktycznych różnej od fotografii z zewnątrz profesjonalnie przygotowanej, choć do niej niekonkurencyjnej. Bogaćstwo znaczeniowe terminu „fotografia uczniowska” i jej swoistości ujawnia się w toku dalszych naszych rozważań.

Uczniowskie fotografowanie, jak wszelka działalność człowieka, musi mieć zapewnione odpowiednie warunki zewnętrzne, materialno-organizacyjne. Trudno jest nam je sobie wyobrazić bez istnienia w szkole kółka fotograficznego, które organizowało i prowadziło według akceptowanego regulaminu szkolną pracownię fotograficzną. Wiemy, że istnienie w szkole pracowni fotograficznej nie było i nie jest wystarczającym warunkiem rozwijania w niej uczniowskiej fotografii. Można też przyjąć sytuację odwrotną, a mianowicie taką, w której rozwija się wymieniona aktywność uczniów bez szkolnego koła z fotolaboratorium. Jak to jest możliwe?

Niezbędne warunki zewnętrznej możliwości „uczniowskiego fotografowania”, niezależnie i poza szkolnymi kółkami fotograficznymi, istnieją w postaci wcale znacznej puli aparatów fotograficznych posiadanych przez uczniów. Z przeprowadzonego rekonesansu wynika, że mniej więcej 50,0% ankietowanych uczniów posiada aparaty fotograficzne, z tego 70,0% do wyłącznego własnego użytku.

Wiemy, że posiadanie aparatu fotograficznego to dopiero połowa drogi do ozynienia właściwego i pedagogicznie korzystnego zeń użytku. Muszą być stworzone warunki — jak to T. Kotarbiński pisał — „wewnętrznej możliwości działania”, dla nas — fotografowania. Na trudności w pokonywaniu owej drugiej połowy drogi wskazywała już ponad dwadzieścia lat temu J. Mierzecka, która pisała: „Wzrosła liczba aparatów fotograficznych... natomiast niewspółmiernie wzrósł poziom wykonywanych zdjęć oraz zrozumienie u czynników nadrzędnych dla potencjalnych walorów wychowawczych, estetycznych i kulturalnych, jakie drzemią w rękach milionowej już dziś rzeszy właścicieli aparatów fotograficznych”<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Z. Chlebowski podaje, że „aparat fotograficzny nie znajduje uznania w oczach nauczycieli...” (dz. cyt. s. 56), ale chyba dlatego, że nie docenili go specjaliści od „technologii kształcenia”.

<sup>12</sup> J. Mierzecka, art. cyt., s. 399.

Wprawdzie J. Mierzecka nie pisała tylko o uczniach naszych szkół, ale i ich miała prawdopodobnie na myśli wskazując na potencjalne wartości pedagogiczne fotografii, a ściślej — fotografowania. Ale jaki ma być udział w uruchamianiu uczniowskiej w tym względzie aktywności „czynników nadrzędnych”? Od wielu już lat obserwujemy wyraźny wzrost „społecznego” zainteresowania fotografią, a ściślej fotografiką. O tym wzmocnie świadczy w sposób jednoznaczny rosnąca liczba osób odwiedzających wystawy fotografii artystycznej, sportowej, dziennikarskiej, socjologicznej... itp. Jest to fakt powszechnie dostrzegany dawniej i dziś, przy tym naszą uwagę przykuwa to, że na wystawach tych tłumnie gromadzi się młodzież szkolna i studencka<sup>13</sup>. Jesteśmy na każdej wystawie świadkami żywo przez nią prowadzonych dyskusji. Jej rozdzyskutowanie świadczy dobitnie o żywym i pogłębionym zainteresowaniu fotografią, zafascynowaniu (szczególnie chłopców) nie tylko sprzętem, ale czynnością fotografowania, obróbką laboratoryjną czy wreszcie fotografią samą, produktem finalnym. Trafność dokonanych przed dwudziestu laty przez L. Grabowskiego spostrzeżeń, a nade wszystko ich trwałość, potwierdził przeprowadzony „zwiad” badawczy wśród uczniów wyższych klas szkół podstawowych. Zwraca naszą uwagę to, że chęć nauczania się fotografii deklarują także ci, którzy nie posiadają aparatów fotograficznych. Zjawiskiem dodatkowo korzystnym jest także zgłaszana chęć przez 50,0% posiadających i fotografujących doskonalenia umiejętności fotograficznych. Mamy zatem także i wewnętrzną możliwość działania, czyli zachodzą okoliczności warunkujące i sprzyjające uczniowskiemu fotografowaniu.

W 1980 roku J. Busza pisał: „Wiadomo powszechnie, że codziennie tysiące fotografów naciska spust swoich aparatów. Powstaje tysiące zdjęć, dziesiątki tysięcy i ... nie wiadomo, co się z nimi dzieje”<sup>14</sup>. To zdanie można odnieść również do fotografujących uczniów. Oni też naciskają spust jeżeli nie własnego, to rodzinnego aparatu fotograficznego. Powstaje spora liczba zdjęć i ... kto się nimi interesuje? Wiele tych rocznie tworzonych zdjęć mogłoby funkcjonować pedagogicznie, ale właśnie brak jest zainteresowania szkoły dla tej uczniowskiej, pozaszkolnej twórczości fotograficznej.

Mamy zatem do czynienia z niepokojącą i pedagogicznie niekorzystną antynomią — z jednej bowiem strony mamy do czynienia z zainteresowaniem fotografią, z drugiej zaś strony jesteśmy świadkami obumierania szkolnych kółek fotograficznych, „fotografii w szkole”. Jej rozwiązaniem korzystnym tak dla uczniów, jak i wychowania, pedagogiki jest rozwiązanie przyjęcia proponowanego tutaj trzeciego rozwiązania, które umownie nazwać można trzecim statusem metodycznym fotografii w szkole.

Myślą przewodnią tej propozycji metodycznej jest „przeniesienie”

<sup>13</sup> Por. L. Grabowski, Albumy i książki, „Fotografia” 1959, nr 12 (78), s. 578.

<sup>14</sup> J. Busza, Kolegium Fotografii Dokumentalnej... „Foto” 1980, nr 4, s. 103.

spontanicznie tworzonej przez uczniów fotografii do szkoły na lekcję każdego niemal przedmiotu nauczania. Owo przenoszenie nie może być z oczywistych względów schematyczne. Każdy bowiem przedmiot nauczania ma sobie właściwe możliwości i potrzeby eksploatacji metodycznej fotografii uczniowskiej. Nadto każdy nauczyciel może mieć własne oryginalne pomysły rozwiązań. Stąd i inicjacji metodycznych szukać należy wszędzie tam, gdzie formułowane są nieschematyczne rozwiązania procesu dydaktycznego.

Już przez stwierdzenie, że ideą przewodnią omawianej teraz metodyki fotografii jest przenoszenie jej spoza szkoły do szkoły właśnie, wskazujemy na jedno z możliwych źródeł metodycznej inspiracji — jest nią idea „technik Freineta”. Przecież C. Freinet postulował, aby krąg pozaszkolnych zainteresowań i działań uczniów uczynić przedmiotem zajęć szkolnych, aby ich „prywatne pasje” znalazły swoje przedłużenie w uczniowskiej aktywności szkolnej, lekcyjnej. W rzeczy samej C. Freinetowi nie chodziło wcale o to, aby szkoła rezygnowała z programu własnych działań, realizacji celów ponadjednostkowych, lecz chodziło jemu o to, aby przez nawiązywanie do prywatnych zainteresowań uczniów optymalnie uruchamiać ich pozytywną motywację do uczenia się i rozwoju. Właściwie freinetowska idea to program działania na rzecz jedności szkoły i życia, po prostu program więzi szkoły z życiem, jej wartości tak dydaktycznej, jak i wychowawczej. Tę ostatnią widzieć trzeba w sile emocjonalnego angażowania fotografującego, który przeżywa nie tylko samą czynność naciskania spustu, ale przede wszystkim radość z odkrywania motywu.

Fotografia uczniowska w przyjętym tutaj sposobie jej rozumienia jest fotografią tworzoną przez uczniów w różnych zmiennych okolicznościach poza szkołą, ale obejmowaną stopniowo kontrolą pedagogiczną. Kontrola pedagogiczna to wykorzystywanie fotografii uczniowskiej w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, sugerowanie jej tematyki. Celem zaś kontroli pedagogicznej jest uczynienie z aparatu fotograficznego środka użytecznego w „nauce widzenia”<sup>15</sup>. Efekt artystyczny zatem staje się wartością kształtującą się samoistnie — integralną fotografowania. Można zatem przyjąć, że laboratorium fotograficzne w szkole stanie się równorzędną pracowniom klasowym jednostką organizacyjną szkoły. Istnienie lub nieistnienie szkolnego koła fotograficznego nie decyduje o egzystencji „fotografii uczniowskiej” w szkole, ale z drugiej strony rozwijanie fotografii uczniowskiej może się stać źródłem odrodzenia fotograficznego koła zainteresowań.

<sup>15</sup> Por. G. Kepes, *Education de la vision. La Connaissance*, Bruxelles 1967.

# SPRAWOZDANIA Z BADAŃ INNOWACJE PEDAGOGICZNE

STANISŁAW MATIAS  
INSTYTUT KSZTAŁCENIA  
NAUCZYCIELI  
WARSZAWA

## POTRZEBY I MOTYWY DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI. PRÓBA WSTĘPNEJ ANALIZY

### 1

Problematyka rozwoju zawodowego nauczycieli poprzez realizację określonych potrzeb i towarzyszących im motywów jest niezmiernie złożona i jak dotąd nie rozpoznana. Wszelkie uwagi na ten temat, choćby oparte na cząstkowych badaniach, mają charakter hipotetyczny i wymagają kompleksowych badań, uświadamiają pilność ich podjęcia. Znajomość potrzeb i motywów towarzyszących procesowi doskonalenia zawodowego jest szczególnie potrzebna administracji oświatowej i organizatorom tego procesu.

Twórcą potrzeb, których realizacja może się przyczynić do osiągnięcia mistrzostwa w zawodzie nauczycielskim, jest sam nauczyciel i otaczająca go rzeczywistość społeczna. Co najmniej trzema drogami trafiają do nauczycieli motywy społeczne mające związek z doskonaleniem zawodowym. Zaliczam do nich:

- motywowanie nauczycieli przez kierowanie do nich oczekiwań społecznych uwzględniając rolę ideowego zaangażowania i patriotycznych nastawień nauczycieli;
- motywowanie poprzez kontakty nauczyciela z jego zawodowymi współpartnerami-zwierzchnikami i kolegami-pedagogami;
- motywowanie za pośrednictwem kontaktów z dzieckiem jako obiektem wychowawczych oddziaływań nauczyciela.

Szkoła stanowi dla nauczyciela teren integracji czynników ekonomicznych i społecznych pobudzających go do lepszej pracy. Tu nauczyciel bezpośrednio odbiera bodźce motywacyjne i tu wykonuje swoje zadania zawodowe na takim poziomie, jaki determinuje jego pracownicza sytuacja motywacyjna. Dla przykładu samodzielność zawodowa, z jakiej korzysta nauczyciel w szkole, stanowi pierwszoplanowy czynnik pobudzający go do własnego rozwoju zawodowego. Sterowanie tym rozwojem nie jest jednak łatwe przede wszystkim dlatego, że szkoła łączy w sobie cechy instytucji pracy twórczej i instytucji pracy wykonywanej według określonych dyrektyw w ramach tradycyjnej formy organizacyjnej.

Zadania współczesnej szkoły wymagają od nauczyciela stałego przyswajania i renowacji wiedzy, ustawicznego doskonalenia umiejętności zawodowych, wymagają one ciągłego rozwoju nauczyciela w zawodzie. W kształceniu i doskonaleniu nauczycieli konieczne staje się położenie akcentu na przygotowanie ich do permanentnej modernizacji procesu kształcenia i wychowania szkolnego. Coraz częściej w realizacji nauczyciel — uczeń podstawowe znaczenie ma rozeznanie pozaszkolnych źródeł informacji naukowej i upowszechnienia wartości kulturowych. W związku z tym zachodzi też potrzeba celowego i planowego wpływania na kierunki przemian strukturalnych i programowo-organizacyjnych w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli. Wiele tu zależy od struktury wewnętrznej instytucji doskonalenia oraz od powiązań z innymi instytucjami współdziałającymi z zakresu nauki, kultury i szkolnictwa wyższego. Wydaje się, że proces rozwoju nauczyciela w zawodzie zdecydowanie przekracza granice zakreślone możliwościami instytucji, które aktualnie oferują lub mogą zaoferować różnego typu programy i formy doskonalenia. Funkcjonujące aktualnie instytucje doskonalenia mogą tylko częściowo spełniać swoją rolę — wszechstronnego rozwoju nauczyciela. Zbyt słaba jest w tym zakresie motywacja ze strony nauczyciela i chyba zbyt długa droga — zastępowania obowiązku jako nakazu zewnętrznego wewnętrzną potrzebą. Alternatywą może chyba być samodoskonalenie.

Zgodność natomiast panuje co do tego, że nauczyciel powinien być wyposażony w wiedzę odpowiadającą aktualnemu stanowi nauki w zakresie przedmiotu nauczania, wiedzę pedagogiczną (pedagogika, psychologia, socjologia, metodyka), społeczno-polityczną oraz posiadać umiejętności organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego i opieki. Tu rodzi się kolejna refleksja, mianowicie kto i jak ma określać poziom wiedzy i umiejętności czynnych zawodowo nauczycieli? Samocena nauczyciela nie wystarcza, bowiem jest zbyt subiektywna i może odbiegać od stanu rzeczywistego.

## 2

Pewne światło na zakres potrzeb zawodowych czynnych nauczycieli rzuca sondaż przeprowadzony przez IKN kilka lat temu. A oto jego wyniki.

Najczęściej źródłami zadowolenia z pracy rozumianymi jako wzmocnienie pozytywne są wyniki osiągane przez ich uczniów, uznanie ze strony uczniów, rodziców i władz szkolnych oraz możliwości oddziaływania na młodzież.

Wydaje się, że takie nastawienie nauczycieli wpływa równocześnie na ich dążenie do doskonalenia, głównie sposobu przekazu wiedzy, do pogłębienia swej wiedzy teoretycznej i metodycznej.

Nastawienie i motywy rozwoju nauczycieli podejmujących wysiłek w zakresie doskonalenia są w znacznym stopniu określone przez warunki pracy i stosunek do nich dyrekcji szkoły oraz nadzoru pedagogicznego.

W hierarchii subiektywnej wartości potrzeb nauczycieli wysoką pozycję zajmuje potrzeba rozwoju osobistego i zawodowego. Osoby badane oceniają pozytywnie lub umiarkowanie pozytywnie warunki zaspokojenia tej potrzeby w pracy w szkole, przy czym młodzi nauczyciele wykazują tendencję do bardziej umiarkowanych ocen niż nauczyciele z dłuższym stażem pracy.

Ponad połowa nauczycieli (53,5%) wskazuje na udoskonalenie sprawności metodycznej jako szczególnie preferowany kierunek doskonalenia swego zawodu. Daleko mniejsza — umiejętności kierowania zespołami ludzkimi (33,9%) oraz pogłębienie znajomości swego przedmiotu nauczania (32,7%). Najmniej nauczycieli — doskonalenie sprawności wychowawczej (21,6%).

Wybór określonego kierunku doskonalenia wskazuje na zjawisko przemian wzoru współczesnego nauczyciela od wychowawcy w kierunku specjalisty przedmiotu. Matematycy i biologowie natomiast najbardziej skłonni są doskonalić swoje umiejętności pedagogiczne. Doskonalenie umiejętności metodycznych preferują najsilniej młodzi nauczyciele, co jest zjawiskiem zrozumiałym.

Generalnie oczekuje się od procesu doskonalenia według częstości wyborów: praktycznych wskazówek metodycznych, zapoznania się z nowościami w swojej dyscyplinie naukowej oraz nauczania się kierowania zespołem ludzkim.

Nauczyciele o krótszym stażu pracy liczą na udoskonalenie swych umiejętności metodycznych, starsi zaś spodziewają się, że zaktualizują i poszerzą wiadomości przedmiotowe.

Wśród badanej grupy nauczycieli w większym stopniu zostało zrealizowane oczekiwanie rozszerzenia i pogłębienia wiedzy przedmiotowej, w mniejszym zaś otrzymania praktycznych wskazówek metodycznych.

Ocena studiów podyplomowych w świetle powyższych badań przedstawia się następująco:

1. wyższej samoocenie rozwoju zawodowego towarzyszy wyższa ocena studiów;

2. słaby jest związek przekazywanych w ramach studiów treści teoretycznych z aktualnymi potrzebami praktyki szkolnej.

Zmiany proponowane przez badanych nauczycieli dotyczą zwiększenia czasu zajęć poświęconych doskonaleniu sprawności metodycznej, zwiększeniu czasu zajęć praktycznych (ćwiczeń) oraz „realizmu” przekazywanych treści, np. — opracowanie zestawów ćwiczeń, które można przeprowadzić w przeciętnej szkole.

A oto proponowane przez nich zmiany, które należy wprowadzić w systemie doskonalenia:



1. wprowadzenie nowoczesnych środków dydaktycznych na lekcjach poszczególnych przedmiotów postuluje 48,9<sup>0</sup>/<sub>0</sub> badanych nauczycieli;

2. wprowadzenie nowoczesnych metod nauczania, aktywizujących młodzież (26,4<sup>0</sup>/<sub>0</sub>).

3. usprawnienie toku dydaktycznego (23,6).

4. wprowadzenie nowych treści nauczania (18,1<sup>0</sup>/<sub>0</sub>).

5. wprowadzenie usprawnień w organizacji i zarządzaniu szkołą (22,5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>).

6. doskonalenie sprawności zawodowych nauczycieli (8,8<sup>0</sup>/<sub>0</sub>).

Badania te przeprowadzone były w okresie wdrażania reformy szkolnej i wyniki ich mogą wskazywać na pewne swoiste oczekiwania nauczycieli od systemu doskonalenia zawodowego.

Po tych wstępnych uwagach warto wyjaśnić, że pojęcie doskonalenia zawodowego odnosić będziemy do nauczycieli kwalifikowanych, to znaczy legitymujących się dyplomem nauczycielskim. Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest poszerzaniem wiedzy i umiejętności przydatnych dla osiągnięcia mistrzostwa w zawodzie i rozwoju osobowego.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli może więc polegać na:

— udzielaniu pomocy początkującym nauczycielom w okresie adaptacji do zawodu;

— udzielaniu pomocy w okresie samodzielności zawodowej;

— na aktualizowaniu wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej, zaznajamianiu z postępem nauki, udzielaniu pomocy w rozszerzaniu lub zmianie specjalności;

— organizowaniu różnych form samokształcenia indywidualnego i zbiorowego nauczyciela;

— udzielaniu pomocy w samodzielnej pracy badawczej.

Doskonalenie pracy nauczyciela jest ciągłym przystosowywaniem się do zmiennych sytuacji, rekonstrukcją doświadczenia na podstawie posiadanej wiedzy, które pozwolą mu lepiej poznać dane sytuacje i poszukiwać skuteczniejszych sposobów postępowania.

Potrzeby nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego oceniać można z dwóch punktów widzenia:

— z punktu widzenia zróżnicowanych potrzeb konkretnych środowisk nauczycielskich i nauczycieli;

— z punktu widzenia rozwoju systemu oświatowo-wychowawczego jako całości.

Zróżnicowanie potrzeb nauczycieli w zakresie doskonalenia jest duże — przede wszystkim ze względu na poziom i charakter wykształcenia oraz różne warunki pracy i życia. Istotny wpływ na kształtowanie się potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego wywierają takie czynniki, jak: staż pracy i rodzaj doświadczenia zawodowego, obciążenie pracą zawodową i społeczną, stosunki w gronie pedagogicznym, charakter i ce-

chy specyficzne środowiska społecznego, sytuacja materialna, rodzinna i osobista, zainteresowania i czas wolny, którym dysponuje nauczyciel.

Duże znaczenie ma także feminizacja zawodu nauczycielskiego. Nauczyciel dysponuje mniejszą ilością czasu wolnego i mniej go może przeznaczyć na doskonalenie i samokształcenie. Wśród uwarunkowań środowiskowych istotne znaczenie ma miejsce pracy nauczyciela. Inaczej kształtują się warunki pracy i życia w dużym i małym mieście, a inaczej na wsi. Wprawdzie wieś dzisiejsza rozszerza swe kontakty kulturalne, niemniej dostęp do odpowiedniej literatury oraz nawiązanie kontaktów naukowych czy kulturalnych jest utrudnione.

Jest jeszcze szereg innych czynników rzutujących na potrzeby i motywację doskonalenia nauczycieli, jednakże ze względu na wagę niektórych, warto je omówić bliżej.

### 3

Zadania dydaktyczne i wychowawcze nauczycieli determinowane są przez społeczny nakaz, którym to terminem określa się cele narodowe, gospodarcze i społeczne. A poziom realizacji tych zadań zależy od wiedzy merytorycznej nauczycieli oraz jego wiedzy o środkach oddziaływania pedagogicznego i przyswojonych przez nich sposobów (technik) rozwiązywania zadań pedagogicznych, nawyków i umiejętności planowania, konstruowania, komunikowania i dobrej organizacji pracy.

Zadania nauczycieli wyznaczane są potrzebami szkoły, zwłaszcza bieżącymi. Wśród nich wymienić można:

#### a) bieżącą sytuację kadrową

Obserwuje się w tym zakresie w naszym kraju silny deficyt kadrowy, spowodowany wcześniejszym odchodzeniem na emeryturę oraz zmniejszaniem tygodniowego wymiaru godzin. Oblicza się, że aktualnie odchodzi z zawodu ok. 15 000 nauczycieli rocznie, a dopływa znacznie mniej. W związku z tym corocznie zatrudnia się liczną grupę nauczycieli bez kwalifikacji, często tylko ze średnim wykształceniem. Dla tej grupy nauczycieli IKN uruchamia kursy pedagogiczne, a objętych jest nimi ok. 10 000 osób w bieżącym roku.

#### b) nauczyciele początkujący mają swoje potrzeby i oczekiwania

Grupa nauczycieli początkujących ma szczególne motywacje, by uczestniczyć we właściwych dla swoich potrzeb formach doskonalenia zawodowego. Początkujący nauczyciel miewa różnego typu trudności w pracy dydaktycznej, wychowawczej czy opiekuńczej. W szeregu regionów kraju młodzi nauczyciele np. chętnie uczestniczą w zespołach samokształceni-

wych, hospitują lekcje doświadczonych kolegów, korzystają z konsultacji prowadzonych przez nauczycieli metodyków, starszych stażem kolegów. Odczuwają oni braki w zakresie wiedzy i umiejętności metodycznych, w kontaktach z uczniami i rodzicami. Szczególnie silna potrzeba pomocy odczuwana i wyrażana jest przez tę grupę nauczycieli w pierwszym roku pracy. Jak wykazuje doświadczenie, preferują oni zróżnicowane i wielorakie formy pomocy, a zwłaszcza pomoc przywarsztatową w miejscu pracy.

Wynika ona (potrzeba) z chęci bycia dobrym nauczycielem i akceptowanym przez młodzież i środowisko. Przeważają tu motyw wyższego rzędu nad materialnymi. Zresztą jakość pracy nauczyciela nie jest bezpośrednio premiowana materialnie, i to zwłaszcza w początkowym okresie, stąd ten motyw nie odgrywa większej roli w początkowym okresie pracy.

**c) odmienne są potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli uczących w klasach I—V**

W klasach tych realizowane są nowe programy nauczania. Jak wiadomo, w Polsce przyjęliśmy do realizacji reformę programową, odchodząc od strukturalnej. Ci nauczyciele oczekują pomocy w zakresie metodycznego wprowadzania nowych treści programowych, chętnie biorą udział w lekcjach pokazowych, śledzą nowe opracowania metodyczne, oczekują bieżącego doradztwa w zakresie realizowanych zadań dydaktycznych. Organizowane dla nich kursy z oderwaniem od pracy spełniają tylko częściowo swą rolę, natomiast potrzebna im literatura metodyczna trafia do nich z opóźnieniem lub nie taka, jakiej oczekują.

Nauczyciele klas I—V nie tylko realizują nowe treści, ale i uczą nowych przedmiotów, np. muzyki, plastyki, pracy i techniki, środowiska społeczno-przyrodniczego itp. Instytut nasz stara się im pomóc, głównie przez przygotowanie nauczycieli metodyków do pracy z nimi.

Chodzi o takie przygotowanie i nastawienie metodyków, by nauczyciele sami zgłaszali swe kłopoty i uzyskiwali od nich skuteczną pomoc w sposób zindywidualizowany. Stan i skutki tego zjawiska godne są rychłego zbadania ze względu na jego powszechność i doniosłość.

**d) jeszcze innej pomocy od systemu doskonalenia zawodowego oczekują nauczyciele wyróżniający się w pracy zawodowej**

Ta grupa poszukujących nauczycieli ma szczególne potrzeby, oczekuje ona pomocy w podejmowanych próbach badawczych, we wdrażaniu do praktyki udanych doświadczeń. Pomoc metodologiczna, a także organizacyjna jest preferowana przez tę grupę nauczycieli.

Nauczycielom poszukującym potrzebna jest także właściwa atmosfera psychiczna w miejscu pracy, dostęp do odpowiedniej literatury itp.

System doskonalenia zawodowego oferuje im udział w seminariach naukowych, konkursie na odczyty pedagogiczne, prowadzenie niektórych zajęć dla innych nauczycieli bądź zgłaszanie swoich projektów do wojewódzkich rad postępu pedagogicznego. Jednakże potrzeby i oczekiwania tych nauczycieli są znacznie większe i należałoby im sprostać w przyszłości, bo są to drożdże postępu i rozwoju umysłowego wśród wszystkich czynnych zawodowo nauczycieli.

e) kadra kierownicza to także promotor postępu w oświacie,  
choć bardziej o charakterze administracyjnym

Ta grupa pracowników oświaty oczekuje od systemu oświaty teoretycznych rozwiązań w zakresie złożonych problemów wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych, a także możliwości nabycia umiejętności organizacyjnych. Pomijając sferę doboru kadry kierowniczej, bo ta należy raczej do administracji oświatowej, można stwierdzić, że oferowane im studia podyplomowe spełniają w czasie ich oczekiwania. O ile dostarczają one wiedzy teoretycznej o kierowaniu złożonymi i delikatnymi problemami pedagogicznymi, to nie rozwiązują jeszcze tych spraw od strony praktycznej, zwłaszcza w zakresie problematyki wychowawczej, niezmiernie u nas złożonej. Wydaje się, że problematyka ta interesuje szczególnie czynnych dyrektorów, w mniejszym stopniu rezerwową kadre kierowniczą. Problematyka ta jest jeszcze o tyle ważna, że doskonalenie zawodowe odbywa się także na szczeblu szkolnym (konferencje rad pedagogicznych, zespoły samokształceniowe, zajęcia pokazowe, konsultacje i opieka nad młodymi nauczycielami itp.).

4

W świetle powyższych uwag wyłania się ważna, ale i trudna rola nauczycieli metodyków i ich miejsca w systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Jak mogą oni sprostać tak złożonym i zróżnicowanym potrzebom różnych grup nauczycieli? Mają oni do czynienia z żywym, ciągle zmieniającym się procesem nauczania, wychowania i opieki. Są z jednej strony przekazicielami potrzeb formułowanych przez władze oświatowe, z drugiej strony bezpośrednimi doradcami i pomocnikami nauczyciela. Działają w trudnych i skomplikowanych warunkach i tkwią w różnych układach społecznych. Co czynią, by sprostać różnym potrzebom zawodowym nauczycieli w ich codziennej pracy? W jakimś stopniu, choć trudno orzec w jakim, pomagają nauczycielom. Dla przykładu nauczyciel metodyk hospituje lekcje kolegów i orientuje się w ich potrzebach i oczekiwaniach. Prowadzi wzorcową pracownię (gabinet metodyczny), bo takie są potrzeby ze strony nauczycieli. Organizuje konferencje metodyczne, udziela konsultacji indywidualnie i zbiorowo. Większość

nauczycieli metodyków to byli wizytatorzy metodycy, którzy bardziej kontrolowali niż pomagali nauczycielom. W naszej praktyce oświatowej łączenie w jednej osobie doradcy nauczyciela i kontrolującego jego pracę nie zdało egzaminu. Funkcja kontrolno-oceniająca bowiem zdominowała funkcję doradcy i pomocnika. Taka jest powszechna opinia nauczycieli, z którą należy się liczyć, z tego głównie powodu oddzielona została ocena i kontrola od pomocy.

Nauczyciel metodyk winien się odznaczać — w naszym rozumieniu — postawą twórczą, dociekliwością naukową, powinien przygotowywać materiały metodyczne dla nauczycieli, testy do badań wyników nauczania itp. Ma on inspirować nauczycieli do pracy nad sobą, ukazywać drogi i możliwości ich rozwoju. Pomagać w ich codziennej pracy.

## 5

Na potrzeby i motywy doskonalenia zawodowego nauczycieli ma wpływ wiele znanych i nieznanych czynników. Wśród tych pierwszych można wymienić kontrolę i ocenę pracy nauczycieli i szkół, możliwości awansu w zawodzie. W przyszłości istotny wpływ może mieć możliwość uzyskania stopni specjalizacji zawodowej.

Dla przykładu można podać sposób wizytowania szkoły. Może on zachęcić nauczyciela do pracy nad sobą, do samodoskonalenia, a może także zniechęcić nauczyciela do pracy. Stąd np. po wizytacji i hospitacji ustala się wspólnie z nauczycielem formy pomocy, między innymi poprzez udział w określonej formie doskonalenia czy samodoskonalenia. Występuje tu konfrontacja potrzeb osobistych i społecznych nauczycieli.

Łączy się także nadzieje z wprowadzaniem u nas uzyskiwaniem drugiej specjalności (specjalności dodatkowej), tak bardzo potrzebnej w małych szkołach, zwłaszcza na wsi.

Na wniosek władz oświatowych uczelnie wyższe uruchomiły w bieżącym roku akademickim nową formę kształcenia i studia podyplomowe przygotowujące do nauczania drugiego przedmiotu.

IKN także przystąpił do organizacji takich studiów. Sam fakt uruchomienia takich studiów nie przesądza jeszcze o udziale w nich nauczycieli czy też o jego efektach. Czynnikiem, który może zdopingować nauczycieli do udziału w tego typu studiach, byłby dodatek finansowy za uzyskanie uprawnień do nauczania drugiego przedmiotu, a w ogóle za jedną z głównych przyczyn małego zainteresowania nauczycieli doskonaleniem powszechnie uznano brak odpowiedniego systemu gratyfikacji. Ta przyczyna ma w najbliższym czasie być zlikwidowana przez przyznawanie nauczycielom stałego dodatku do uposażenia za uzyskanie jednego z trzech stopni specjalizacji zawodowej. O przyznaniu stopnia decydować będą komisje kwalifikacyjne działające przy ODN. O wprowadzenie

tych stopni specjalizacji i odpowiednich dodatków zabiegał IKN od kilku lat, przedkładając wariantowe propozycje rozwiązań.

Reasumując, można stwierdzić, że w systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce zachodzą określone procesy i zmiany, których skutków jeszcze nie znamy. Do takich można zaliczyć:

1. Nawrót do pomocy w miejscu pracy nauczyciela.

2. Pomoc i doradztwo pedagogiczne dotyczą konkretnych sytuacji problemów wychowawczych czy dydaktycznych, np. nauczyciel wie, co to jest wychowanie socjalistyczne, ale ma trudności, jak go realizować w konkretnych warunkach swojej szkoły, środowiska i w tym zakresie oczekuje pomocy. W związku z tym preferuje się pewne formy pomocy i obwarowuje zaleceniami, np.:

- a) hospitacja, ma mieć charakter obserwacji uczestniczącej pracy nauczyciela;
- b) konsultacje indywidualne i zbiorowe, ale z inicjatywy nauczycieli lub dyrektora szkoły;
- c) wzorowe pracownie i gabinety to miejsce pracy nauczyciela i uczniów, a gabinet metodyczny — miejsce pracy nauczyciela i nauczyciela metodyka;
- d) zespoły metodyczne mają być formami wymiany doświadczeń nauczycieli z kilku najbliższych szkół.

3. Udział w doskonaleniu lub samodoskonaleniu ma być ofertą (jedną z wielu) dla nauczyciela, a nie przymusem administracyjnym. Jedną z ofert może być szeroka gama wydawnictw metodycznych i innych, wykłady NURT itp.

4. Potrzeby nauczycieli mają rzutować na dobór treści i form doskonalenia zawodowego i samodoskonalenia. Pożądane wydaje się stymulowanie nauczycieli do samooceny swej pracy i prób osiągania mistrzostwa w zawodzie.

5. Wskazane wydaje się także podjęcie w szerszym zakresie i w różnych formach doskonalenia nauczycieli w zakresie problematyki wychowawczej. Oczekiwania nauczycieli w tym zakresie są duże.

6. System doskonalenia instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego ma być jedną całością i wzajemnie się uzupełniać.

7. Aby zwiększyć motywację nauczycieli do udziału w różnych formach doskonalenia, należy rozwijać stabilne motywy zewnętrzne (odpowiednie dyplomy, dodatki finansowe, awanse itp.).

8. Wdrażanie nowych form doskonalenia należy poprzedzić miarodajnym badaniem opinii nauczycieli (poznawczym) i zabezpieczyć organizacyjnie oraz materialnie.

Powższe wnioski są w zasadzie hipotezami, ale mają charakter poznawczy i praktyczny. Użyteczne może być podjęcie nad nimi dyskusji i wzajemna wymiana doświadczeń w tym zakresie.

JAN POPLUCZ  
UNIwersytet śląski  
KATOWICE

## NAUCZYCIELE O MOTYWOWANIU UCZNIÓW NA LEKCJACH

Motywowanie uczniów do uczenia się, głównie podczas lekcji, jest jednym z podstawowych obowiązków nauczyciela. Jest to zarazem istotny składnik „nauczania wychowującego”. Uczenie się jest zawsze umotywowane, nie zawsze w sposób autonomiczny przez uczniów, nauczyciel więc musi im w tym pomóc<sup>1</sup>. Jest to jedna z prawidłowości ludzkiego działania. Każdy bowiem rodzaj wysiłku człowieka jest uwarunkowany dwoma zespołami wyznaczników. Jednym z nich jest zdolność do danej czynności, czyli możliwość efektywnego wysiłku, drugim zaś chęć (czyli motyw) podjęcia tego wysiłku. Zespoły te mogą być ze sobą w zgodności lub w opozycji. Obydwa też mają specyficzne znaczenie w efektach pracy. Jest oczywiste, że sama nawet znaczna zdolność umysłowa ucznia nie zapewnia w wystarczającym stopniu pomyślnych wyników w nauce, choć ułatwia ich osiągnięcie, także chęć do uczenia się sama w sobie takich efektów nie gwarantuje. Zdolność do uczenia się może górować nad chęcią podjęcia wysiłku umysłowego, zaś silna i uporczywa chęć do pracy umysłowej może niwelować niedostatki w możliwościach uczenia się ucznia. Wzajemne zależności tych wyznaczników są złożone i niedokładnie poznane, jednak żaden z nich z osobna nie zapewnia pozytywnych wyników szkolnych. Rodzi się więc pytanie o rolę nauczyciela w doprowadzaniu do względnej równowagi pomiędzy tymi wyznacznikami efektów szkolnych uczniów. Nauczyciel może z powodzeniem ingerować w zdolność umysłową uczniów, powodując rozwój możliwości umysłowych lub ich osłabienie, może też kształtować stan i poziom motywacji do nauki. Nie jest więc bez znaczenia sposób rozumienia i realizacji przez nauczycieli funkcji zarówno intelektualnej, jak i motywującej, a więc skłaniania uczniów do uczenia się, do wywiązywania się z obowiązków szkolnych. Zajmiemy się tą drugą funkcją, ponieważ zagadnienie motywowania uczniów traktowane jest dotychczas marginalnie.

Zainteresowanie skupiał dotąd głównie stan motywów szkolnych, ich klasyfikacja, znaczenie motywujące współzawodnictwa, nagrody i kary itp.<sup>2</sup> Nie analizowano w szerszym zakresie roli nauczyciela w motywowaniu uczniów do spełniania ich obowiązków, w ingerowaniu dzięki róż-

<sup>1</sup> S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa 1958, PWN, s. 32.

<sup>2</sup> M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*. Warszawa 1980, PWN; *Psychologia wychowawcza*. Pod red. Ch. E. Skinnera. Warszawa 1971, PWN; J. Pieter, *Psychologia uczenia się i nauczania*. Katowice 1970; „Śląsk”, L. Bandura, *O procesie uczenia się*. Warszawa 1972, PZWS L. Niebrzydowski, *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa 1972, NK Z. Putkiewicz, *Motywy szkolnego uczenia się*. Warszawa 1971, PZWS i inne.

norodnym zabiegom w stan i poziom motywacji uczenia się. Pojęcie motywowania nie jest wyraźnie określone, nie sprecyzowano też funkcji motywującej w pracy nauczyciela.

Efektywna praca nauczyciela wymaga, aby funkcja motywująca była spełniana równolegle do funkcji intelektualnej, kontrolno-korektywnej, opiekuńczej, środowiskowej, organizacyjnej. Ciężar motywowania uczniów do nauki i pracy szkolnej nie może być z niego zdjęty. Tymczasem w powszechnej świadomości nauczycielskiej panuje dość uproszczony pogląd, że motywują oni uczniów przede wszystkim swoim autorytetem, postawą i przykładem. Powinni więc dbać o to, aby być przykładem dla uczniów, okazywać im wyrozumiałość, stwarzać miłą atmosferę, być im życzliwymi, we wszelkich formach kontaktów preferować „stosunki partnerskie”. Poza tym powinni aktywizować uczniów, dobierać właściwe metody, uświadamiać uczniom ich obowiązki, wywoływać zainteresowanie nauką, wskazywać użyteczność wiedzy, oddziaływać emocjonalnie, powodować „przeżywanie treści poznawczych”. Są to oczywiście uproszczenia i ogólniki pozwalające z łatwością uchylać się od spełniania funkcji motywującej w jej rzeczywistej i konkretnej formie. Funkcji motywującej nie można sprowadzać do tak ogólnikowych postulatów. Przejawiać się może dopiero w odpowiednio zorganizowanej pracy poprzez ciągi konkretnych szczegółowych czynności w naturalnym biegu zajęć. Nie negując znaczenia powyższych ogólnych warunków realizacji motywującej funkcji nauczyciela podkreślimy, że w pełni funkcja ta może się ujawniać poprzez odpowiednie zabiegi w toku zajęć.

„Strona motywacyjna to siła napędowa wszelkiego działania ludzkiego, a więc i uczenia się” — stwierdza W. Okoń<sup>3</sup> i kontynuuje, że motyw jako pobudka skłaniająca osobę do działania umożliwia dostrzeżenie celu i podjęcie decyzji rozpoczęcia czynności<sup>4</sup>. Ogół motywów — zewnętrznych — to motywacja działania, silnie złączona z emocjami<sup>5</sup>. W motywacji zewnętrznej powiązanej z pragnieniami osiągnięcia różnorodnych celów jest miejsce na ingerencję pedagogiczną nauczyciela w przypadku uczniów. Dysponowane przez niego środki oddziaływania pozwalają wniknąć do świadomości ucznia i budzić jego emocje, a tym samym kierować postępowaniem, zaś przez powtarzalność w posługiwaniu się środkami oddziaływania wpływać również na wewnętrzną motywację. Nieobojętny jest jednak dobór środków motywujących ucznia w określonym kierunku, jak i sposób ich zastosowania w danych okolicznościach rzeczowych, społecznych i osobowościowych. Jakkolwiek więc motywowanie, czyli wzbudzanie chęci (motywów) ucznia do podejmowania zadań szkolnych poprzez odpowiedni dobór czynności przez nauczyciela jest możliwe, to jednak nie jest łatwo motywować skutecznie.

<sup>3</sup> W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa 1971, PWN, s. 99.

<sup>4</sup> Tamże, s. 100.

<sup>5</sup> Tamże, s. 101.



Każda prawie praca wyznaczana uczniom wymaga zmotywowania ich do jej podjęcia. Nie może to jednak być zabieg jednorazowy, lecz zespół zabiegów występujących od chwili określenia tego, co uczeń ma do zrobienia, aż do chwili ukończenia pracy<sup>6</sup>. Motywowanie to więc proces ciągły, stosowany bądź zbiorowo do wszystkich uczniów w klasie, grupowo bądź indywidualnie, a przez to zróżnicowany dostosowaniem poszczególnych zabiegów do potrzeb wysuwanych przez tok zdarzeń na lekcji. Stosowanie przez nauczycieli zabiegów motywujących wyznacza poziom efektów pracy uczniów, każdego ucznia nauczyciel może motywować stosując odpowiednie do potrzeb czynności.

Potrzeba motywowania w pracy nauczyciela wynika z istoty wysiłku poznawczego uczniów. Pracy uczniów nieodłącznie towarzyszą trudności, błędy, opory natury zewnętrznej lub wewnętrznej. Nieraz wysiłek swój odczuwają jako przykrą uciążliwość, której chcieliby się pozbyć. Nieraz nie są w stanie uświadomić sobie własnych niedociągnięć. Brak im też często wystarczającej siły mobilizacyjnej czyli pozytywnej motywacji. We wszystkich tych i im podobnych okolicznościach nauczyciel musi działać motywująco, a przede wszystkim systematycznie realizując swą funkcję motywującą wobec uczniów nieustannie wzmacniać ich motywację szkolną, przeobrażając ją stopniowo w motywację autonomiczną. Motywowanie uczniów to sposób ich zjednywania dla celów szkoły, przychylnego ich nastawiania do wykonywanych obowiązków. Realizacja funkcji motywującej na lekcji pojedynczo przez nauczycieli jest łatwiejsza, gdy wynika z motywującej atmosfery w całym zespole nauczycielskim i wzmacnia ją.

Nauczycielom zaleca się poznawanie uczniów, w tym i motywów uczenia się, jakimi się odznaczają. Jest to jednak sprawa trudna. Z jednej strony przez niejasne objawy motywów, zróżnicowanie reakcji uczniów na różne typy zadań oraz zmienność bieżących nastawień do pracy, z drugiej z powodu uprzedzeń powstających pod wpływem długotrwałej styczności z klasą. Również ze względu na znaczną zmienność motywacji uczniów do nauki. Trudno też oddzielić motywy od poziomu postępów szkolnych wyznaczonych innymi przyczynami. Nie zniechęcając nauczycieli w wysiłku poznawania motywów szkolnych uczniów, większy nacisk położymy na kształtowanie motywacji do obowiązków wynikających z wymagań szkoły. Jest to zadanie łatwiejsze, gdyż każdy nauczyciel może wpływać na motywację uczniów do nauki, szczególnie przez prawidłową organizację pracy<sup>7</sup>, w tym przez stosowane czynności motywujące. Chodzi więc szczególnie o taką strukturę lekcji, która wyraźnie określi miejsce zabiegów motywujących i ułatwi opis czynności motywujących pod względem skutecznego ich stosowania. Wstępem do wykonania tego

<sup>6</sup> M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, Psychologia wychowawcza..., s. 102.

<sup>7</sup> J. Pieter, Psychologia uczenia się i nauczania..., s. 164.

zadania niech będzie poznanie stopnia uświadamiania sobie przez nauczycieli ich funkcji motywującej, wiedzy na temat motywowania i stosowanych w praktyce sposobów motywującego wpływu na uczniów.

Motywowanie mieści się w wykonywanych przez nauczyciela działaniach. W działaniach zaś przejawia się jego postawa, zdolności orientacyjne, wiedza i umiejętności. Powtórzmy, że funkcja motywująca w pracy nauczyciela wynika stąd, że „... u wychowanków trzeba ciągle wzmacniać motywacje, które mówią o aktualnym znaczeniu wykonywanych czynności dla ich przyszłych losów”<sup>8</sup>. Mimo uznania funkcji motywującej wobec nietrwałości i zmienności motywów uczenia się<sup>9</sup> pedagogika rozporządza dotychczas skromnymi opracowaniami na temat konkretnych szczegółowych zabiegów motywujących, jak np. doradzanie, upominanie, zwracanie uwagi, zachęcanie, regulowanie tempa pracy, stosowanie dodatkowych objaśnień itp. Nie dostrzeżono wyraźnie związku tych i im podobnych czynności z ich rzeczywistą istotną rolą motywującą. Prawdopodobnie jest też tak dlatego, że również w psychologii teorii motywacji wykazują pewne sprzeczności co do istoty, pochodzenia i kształtowania motywów<sup>10</sup>.

Nie ulega jednak wątpliwości, że nauczyciel motywuje uczniów do ich obowiązków szkolnych nie tylko swoją postawą, wiedzą, tolerancją czy cierpliwością, lecz przede wszystkim konkretnymi czynnościami występującymi w jego pracy na co dzień, których znajomość, umiejętność ich organizacji i prawidłowe zastosowanie wpływa na poziom postępów każdego ucznia.

## METODA I WYNIKI BADAŃ

Chcąc znaleźć orientacyjne odpowiedzi w sprawie znajomości zagadnienia motywowania uczniów na lekcjach zwrócono się z ankietą zawierającą pytania na temat: stanu wiedzy nauczycieli o motywowaniu uczniów, stosowanych zabiegów motywujących i ich zróżnicowania według typów uczniów, zabiegów demotywuujących oraz trudności w realizacji funkcji motywującej. Chodziło o zorientowanie się w tym, jak rzeczywistość nauczyciele motywują uczniów do wywiązywania się z obowiązków szkolnych, jak łączą teorię motywowania z praktycznym działaniem, jak rozumieją to zagadnienie.

Badania objęły 183 nauczycieli z 12 szkół podstawowych, dobranych przypadkowo. Połowa badanych posiadała wykształcenie wyższe, często zdobyte trybem zaocznym, a przeciętny staż pracy wynosił około 15 lat

<sup>8</sup> W. Okoń, Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe. Warszawa 1979, KiW, s. 250.

<sup>9</sup> J. Pieter, Psychologia uczenia się i nauczania..., s. 142; T. Tomaszewski, Z pogranicza psychologii i pedagogiki. Warszawa 1970, PZWS, s. 90.

<sup>10</sup> Ch. N. Cofer, M. H. Appley, Motywacja: teoria i badania. Warszawa 1972, PWN; T. Tomaszewski, Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, PWN, s. 187 i dalsze.

pracy w szkole. Ankieta składała się ze wstępu, w którym omówiono cel badania, ogólną charakterystykę podjętego zagadnienia; następnie zamieszczono instrukcję wykonawczą orientującą w sposobach udzielania odpowiedzi z podkreśleniem potrzeby podawania przykładów na uzasadnienie swoich opinii i sądów, zwłaszcza dla ich uwiaromocnienia konkretną praktyką. Kolejną część zawierała objaśnienie podstawowych pojęć wchodzących w skład problematyki motywacji szkolnej, np. motywu, motywacji, motywowania, dla ujednoczenia ich rozumienia. Po tych częściach następowała lista pytań, dotyczących powyżej przedstawionych spraw, oraz zestaw danych osobowych z podkreśleniem wykształcenia i stażu pracy. Ankiety były anonimowe.

Odpowiedzi udzielano raczej niechętnie i z dużymi oporami, a liczba ankiet uzyskanych była niższa od rozprawdzonych. Niektórzy usprawiedliwiali się albo brakiem czasu, albo też, rzadziej, trunościami w zrozumieniu treści pytań. Trzeba było też przypominać o zwróceniu ankiet. Już sam sposób ustosunkowania się badanych do przedstawionego im zadania świadczył o dużym zakłopotaniu zagadnieniem motywowania uczniów w nauce. Sprawiali wrażenie, jakby z tym zagadnieniem zetknęli się po raz pierwszy. Niektórym osobom trzeba było dodatkowo wytłumaczyć sens badania, ponieważ pisemne instrukcje okazały się dla nich zbyt trudne do pojęcia.

Już powyższe trudności w przeprowadzeniu ankiety pozwoliły zorientować się o dużym stopniu złożoności zagadnienia motywacji szkolnej dla znacznej części badanych osób. Potwierdzeniem są uzyskane wyniki, które szczegółowo zostały omówione w dalszej części tego opracowania. Niechęć do przedstawionego badania wynikała w dużym stopniu ze słabej orientacji badanych w tej podstawowej funkcji swojej pracy.

1. Stan wiedzy o sposobach motywowania uczniów. Wypowiedzi na ten temat są jednostronne (tab. 1).

Wśród sposobów najczęściej wymienionych górują: nagradzanie i pochwała (łącznie 96,70%), oceniać (34,50%) oraz karanie (44,30%). Pozostałe podała znacznie mniejsza liczba osób. Wyniki te świadczą o ubogim repertuarze sposobów motywowania znanych badanym. Stan ten można wytłumaczyć albo zawężonymi poglądami na temat motywacyjnych warunków szkolnego uczenia się uczniów, albo ich przypadkowością i mało zrjonalizowanym powtarzaniem opinii o wyższej roli motywującej pochwał i nagród.

Ocenę szkolną traktują w dwojaki sposób: albo jako zachętę, albo swoisty rodzaj zagrożenia stosowany profilaktycznie. Nie może więc właściwie spełniać roli miernika postępów w nauce. Nierzadko jest wykorzystywana jako „swoista broń” przeciw uczniom. Niektórzy ocenianie uznają jako jedyny i wyłączny czynnik motywowania.

Mniej liczna grupa badanych wymienia dodatkowo: zaciekawienie (22,90%), organizowanie współzawodnictwa, ale z podkreśleniem elemen-

Tabela 1

## SPOSOBY MOTYWOWANIA UCZNIÓW ZNANE BADANYM

Lp.	Wyszczególnienie	Ilość	Procent
1	Nagradzanie	99	54,1
2	Ocenianie	88	48,5
3	Karanie	81	44,3
4	Pochwała	78	42,6
5	Zaciekawianie	42	22,9
6	Współzawodnictwo (rywalizacja)	39	21,3
7	Kontrolowanie	33	18,0
8	Wskazywanie użyteczności wiedzy	33	18,0
9	Pobudzanie ambicji	30	16,0
10	Uświadamianie celu pracy	30	16,4
11	Zachęcanie	18	10,0
12	Interwencja u rodziców	12	6,5
13	Pomaganie	12	6,5
14	Wskazywanie źródeł	12	6,5
15	Motywowanie własnym przykładem	9	4,9
16	Stosowanie pokazów	3	1,6
17	Wzbudzanie inicjatywy uczniów	3	1,6
18	Ośmieszanie	3	1,6
19	Stosowanie dodatkowych objaśnień	3	1,6

tu rywalizacji (21,30%), kontrolowanie (18,00%), wskazywanie użyteczności wiedzy (18,00%), pobudzanie ambicji (16,40%) oraz uświadamianie celu pracy (10,00%). Na uwagę zasługuje tak niska lokata kontroli pracy ucznia, zaciekawiania i pobudzania ambicji spełniających znacznie ważniejszą rolę motywującą, niż to uświadamiają sobie osoby badane.

W zadziwiająco niskim stopniu wymieniono: interwencję u rodziców, pomaganie, wskazywanie źródeł, stosowanie przykładów dla ułatwienia rozumienia i opanowania wiedzy, popieranie i pobudzanie inicjatywy uczniów, stosowanie dodatkowych objaśnień.

Brak natomiast wielu innych sposobów motywowania, jak np. łączenie w grupy, organizowanie wzajemnej pomocy, regulowanie tempa pracy jako element indywidualizacji, podkreślanie ważności zagadnień w odróżnieniu od mniej ważnych, nakazy i zakazy, pobudzanie wnikliwej obserwacji, podsuwanie pomysłów, zwracanie uwagi, upominanie, stwarzanie perspektyw samorozwoju, uczenie techniki uczenia się, skłanianie do samokontroli i autokorekty rezultatów pracy itp.

Wyrywkowo potraktowane zagadnienia motywowania, pobieżne i jednostronne opinie badanych mogą świadczyć o płytkim i rzadkim jego analizowaniu w szkołach. Badani nie zdają sobie sprawy z motywującej roli wielu stosowanych w pracy środków dydaktyczno-wychowawczych. Jest to dowodem małej refleksyjności badanych i słabego uświadomienia o podstawowych elementach swej pracy.

Pozytywnym objawem jest zaakcentowanie głównie pozytywnych elementów motywowania, a także negatywne środki jak ośmieszanie uczniów

wymieniono sporadycznie. Również rzadziej wymieniono środki przymuszania (karanie, przesadnie negatywne oceny).

Powyższy stan wyników podkreśla potrzebę wnikliwszego badania i upowszechniania wiedzy na temat treści i realizacji funkcji motywującej nauczyciela.

2. Stosowanie sposobów motywowania uczniów w praktyce. Kolejne zestawienie informuje o stosowanych sposobach motywowania (tab. 2).

Tabela 2  
SPOSOBY MOTYWOWANIA UCZNIÓW STOSOWANE PRZEZ BADANYCH

Lp.	Wyszczególnienie	Ilość	Procent
1	Pochwała i nagroda	99	53,7
2	Ocenianie	54	29,5
3	Kontrola	45	24,6
4	Zaciekawianie	30	16,4
5	Karanie	24	13,1
6	Pomaganie	18	10,0
7	Pobudzanie ambicji	18	10,0
8	Współzawodnictwo	15	8,2
9	Uświadamianie celu pracy	9	4,9
10	Zyczliwość wobec ucznia	9	4,9
11	Przykład nauczyciela	6	3,3
12	Wskazywanie na użyteczność wiedzy	6	3,3
13	Stosowanie przykładów na lekcji	3	1,6
14	Zachęcanie	3	1,6
15	Wskazywanie źródeł	3	1,6
16	Zwracanie uwagi	3	1,6
17	Mobilizacja opinii klasy	3	1,6
18	Interwencja u rodziców	3	1,6
19	Sprawna organizacja lekcji	3	1,6

I w tym przypadku nagradzanie wraz z pochwałą znalazło się na czołowym miejscu (57,70%). Również ocenianie zajęło wysokie miejsce. Różnice zaznaczyły się w przypadku pozostałych sposobów motywowania. Tym razem kontrolowanie zajęło 3 pozycję (24,60% odpowiedzi). Również do stosowania kar przyznaje się tylko (13,10% badanych), gdy w tabeli 1 wymieniono tę czynność ponad trzykrotnie częściej. Wyższą niż poprzednio lokatę uzyskało pomaganie (10,00%), natomiast inne podano z minimalnym nasileniem. Zaciekawienie obniżyło się o (6,40%), odpowiedzi o pobudzanie ambicji zmniejszyły się o (6,40%), organizowanie współzawodnictwa o (13,10%), uświadamienie o celu pracy o (11,50%), wskazywanie użyteczności wiedzy o (14,70%), zachęcanie o (8,40%), interwencja u rodziców o (4,90%). Wymieniono natomiast nowe sposoby motywowania, choć z minimalnym nasileniem, poprzednio pominięte, a to: zyczliwość do uczniów (4,90%), stosowanie przykładów (1,60%), zwracanie uwagi (1,60%), mobilizowanie opinii klasy (1,60%), sprawne organizowanie lekcji

(1,6%). Również średnia odpowiedzi obniżyła się o 1,2 i wynosi 1,9 na osobę. Badani ograniczyli się też do wymienienia stosowanych sposobów motywowania bez ich uzasadnienia i bez podania przykładów oraz przytoczenia ich skuteczności. Sporadycznie wymienione uzasadnienia są lakoniczne, w rodzaju: „wzbudzam zainteresowanie przez odwoływanie się do literatury, własnych przeżyć, ciekawych opowiadań, podawanie ciekawostek”. Można więc sądzić, że raczej obca jest badanym technika motywowania, tj. jego technika oraz stosowanie sposobów motywowania ze świadomością celu i spodziewanego rezultatu. Wyniki dowodzą także znacznego ubóstwa metodycznego badanych. Obraz znajomości sposobów motywowania a obraz stosowania tych sposobów różnią się. Potwierdza to wniosek o niskiej znajomości zagadnienia motywowania uczniów.

3. **Zróźnicowanie sposobów motywowania według typów uczniów.** Sposoby motywowania powinny być zróźnicowane m. in. w zależności od tego, jakiego ucznia dotyczą. To zagadnienie ujmuje tabela 3.

Wymienione sposoby motywowania uczniów o słabych i dobrych postępach szkolnych mało się różnią. Badani są przekonani, że uczniowie o dobrych postępach nie wymagają motywowania, że „uczenie się uczniów dobrych jest prawie nawykiem”. Niektórzy starają się jednak zmotywować i tę grupę uczniów przez zwiększanie wymagań (31,1%), pochwały (26,2%), dobre oceny (10,0%), poszerzanie wiadomości (10,0%). Uczniów tych wykorzystuje się nieraz do pomocy słabszym, nieraz też badani podsuwają im pomysły lub wykorzystują ich inicjatywy w uczeniu się.

Wachlarz motywowania uczniów słabych okazał się również niewielki, jakkolwiek badani podkreślają konieczność motywowania tej grupy uczniów. Starają się więc ich zachęcać za pomocą lepszych ocen (21,3%), a także przez pomaganie (18,0%), obniżanie wymagań (16,4%), kontrolę (14,8%), ocenę negatywną dla wymuszenia pracy (11,5%). Wobec tej grupy równie sporadycznie są stosowane pochwały (14,8%) oraz podkreślanie nawet nieznacznych osiągnięć (8,2%).

Różnice między tymi grupami dotyczą zakresu wymagań (mniejszych wobec uczniów słabych), oceniania (u słabych uczniów częściej jako środka represji), kontroli w formie stałego odpytywania uczniów słabych. Nie są to różnice wyraźne i nie pozwalają ustalić istotnych sposobów motywowania charakterystycznych dla tych grup uczniów. Badani nie wypowiedzieli się też na temat skuteczności motywowania obu grup.

W grupie uczniów trudnych są większe różnice w motywowaniu ich do pracy. Na czoło wysunęło się kontrolowanie (26,2%), dodano też nowe sposoby, a to: perswazja (18,0%) i rozmowy z rodzicami (4,9%). Nie wiadomo też nic na temat skuteczności tych sposobów motywowania. Charakterystyczne jest to, że największa liczba odpowiedzi, dotyczy

Tabela 3

## ZRÓZNICOWANIE SPOSOBÓW MOTYWOWANIA W/G TYPÓW UCZNIÓW

Lp.	Wyszczególnienie	Liczba	Procent
A	Uczniowie o dobrych postępach w nauce		
1	Zwiększanie wymagań	57	31,1
2	Pochwała	48	26,2
3	Ocenianie	18	10,0
4	Poszerzanie wiadomości	18	10,0
5	Prowadzenie lekcji przez uczniów	12	6,5
6	Podsuvanie pomysłów	9	4,9
7	Popieranie inicjatywy uczniów	3	1,6
8	Zachęcanie	3	1,6
9	Podtrzymywanie ambicji	3	1,6
10	Wyznaczanie do pomocy słabszym	3	1,6
B	Uczniowie o słabych postępach		
1	Zachęcanie	39	21,3
2	Pomaganie	33	18,0
3	Obniżanie wymagań	30	16,4
4	Pochwała	27	14,8
5	Stałe odpytywanie	27	14,8
6	Ocenianie	21	11,5
7	Podkreślanie osiągnięć	15	8,2
8	Zyczliwość wobec uczniów	3	1,6
9	Zawstydzanie	3	1,6
C	Uczniowie trudni		
1	Kontrolowanie	48	26,2
2	Pomaganie	36	19,7
3	Perswazja	33	18,0
4	Pochwała	30	16,4
5	Obniżanie wymagań	18	10,0
6	Ocenianie	18	10,0
7	Interwencje u rodziców	9	4,9
8	Organizowanie pomocy koleżeńskiej	6	3,3
9	Karanie	6	3,3
10	Zachęcanie	6	3,3

tego rodzaju przyczyn. Jest to dowodem potrzeby lepszego kształcenia nauczycieli, uświadamiania ich rzeczywistej roli motywującej. Brak jest motywowania uczniów trudnych, co wskazuje, że jest to wciąż problem dla wielu nauczycieli.

Nie trzeba dodawać, że różnice w stosowanych sposobach motywowania są nie tylko wynikiem różnych postępów szkolnych i stosunku do obowiązków, lecz są uwarunkowane typem psychicznym ucznia, wiekiem, podatnością na wpływy motywujące. Słabe zróżnicowanie wpływów motywujących świadczy więc nie tylko o niewielkiej orientacji badanych w teorii i praktyce motywowania, lecz również o niewystarczającym rozpoznaniu uczniów pod powyższymi względami.

Tabela 4

## SPOSOBY DEMOTYWOWANIA UCZNIÓW

Lp.	Wyszczególnienie	Liczba	Procent
1	Brak kontroli	30	16,4
2	Niesprawiedliwe oceny	21	11,5
3	Karamie	18	10,0
4	Krytykowanie ucznia	15	8,1
5	Brak systematyczności	12	6,5
6	Zła organizacja lekcji	9	4,9
7	Nudne lekcje	6	3,3
8	Wygórowane wymagania	6	3,3
9	Niechęć nauczyciela do ucznia	6	3,3
10	Przymus	6	3,3
11	Brak życzliwości	3	1,6
12	Brak pochwał	3	1,6
13	Brak dyscypliny na lekcji	3	1,6
14	Niesłowność nauczyciela	3	1,6
15	Niekonsekwencja nauczyciela	3	1,6
16	Stałe niepowodzenia	3	1,6
17	Ośmieszanie ucznia	3	1,6
18	Tłumienie inicjatywy ucznia	3	1,6

4. Opinie o sposobach demotywowania uczniów do nauki. Nauczyciel swoim postępowaniem może zarówno motywować ucznia, jak i demotywować go, czyli powodować skutki przeciwne do zamierzeń motywujących. Poglądy badanych w tej sprawie przedstawia tabela 4.

Badani raczej słabo odzwierciedlają sobie tę sprawę. Dowodem jest niski odsetek odpowiedzi, wynoszący 0,8 na osobę. Takie przyczyny demotywuujące uczniów, jak władcza postawa nauczyciela, rygoryzm, nuda, zła organizacja pracy, mała operatywność nauczyciela, brak konsekwencji, prymitywizm poglądów o pracy itp., nie zostały wymienione. Podano zaś czynniki raczej nie pierwszoplanowe, i to w nieznacznym nasileniu. Tylko 16,4% badanych podało brak kontroli jako główny ich zdaniem czynnik demotywuujący uczniów. Niesprawiedliwe oceny wymieniło 11,5% osób, a 10,0% karanie. Trzeba jednak stwierdzić, że wymienione czynniki wynikają z pracy i postawy nauczyciela. Są to: krytykowanie ucznia (8,1%), brak systematyczności (6,5%), zła organizacja lekcji (4,9%), nuda (3,4%), wygórowane wymagania (3,3%), brak dyscypliny na lekcji (1,6%), niesłowność nauczyciela (1,6%), niekonsekwencja (1,6%), tłumienie inicjatywy ucznia (1,6%), stałe niepowodzenia ucznia (1,6%).

Uzyskane wyniki można także tłumaczyć niechęcią badanych do ujawniania negatywnych stron swej pracy oraz skłonnością do ukrywania



Tabela 5

## TRUDNOŚCI W MOTYWOWANIU

Lp.	Wyszczególnienie	Liczba	Procent
1	Brak środków dydaktycznych	21	11,5
2	Brak autorytetu nauczyciela	9	4,9
3	Przekorna opinia klasy	9	4,9
4	Brak czasu dla ucznia	6	3,3
5	Słaba umiejętność kontaktowania się z uczniami	3	1,6
6	Słaba umiejętność pomagania uczniom	3	1,6

też odzwierciedlenia przez badanych podstawowych błędów motywacyjnych, jak przeciążenie, nieliczenie się z możliwościami ucznia, niedooceniające ucznia, dysonans poznawczy, monotonia, uprzedzenia emocjonalne<sup>11</sup>.

5. Trudności w motywowaniu uczniów. Dotychczasowe stwierdzenia potwierdzają dane uzyskane na temat trudności w motywowaniu (tabl. 5).

Badani w nikłym stopniu ustosunkowali się do tej sprawy. Tylko część odpowiedzi dotyczy przyczyn istotnych, jak: brak autorytetu nauczyciela (4,9%), brak czasu dla ucznia (3,3%), brak umiejętności i nawiązywania kontaktu (1,6%), brak umiejętności pomagania (1,6%). Część odpowiedzi, jest przykładem spychania odpowiedzialności za stan umotywowania uczniów do nauki na czynniki niezależne od nauczyciela (11,5%), czyli na brak wyposażenia dydaktycznego. Część odpowiedzi (4,9%) zrzuca odpowiedzialność za słabą motywację na samych uczniów, zwracając uwagę na przekorną opinię klasy wobec działań motywujących nauczyciela. Jest to jednak raczej wskazówka niewystarczających umiejętności kierowania klasą lub oznaka pewnych zniekształceń osobowościowych niektórych nauczycieli.

Przedstawione badania miały zorientować w znajomości zagadnienia motywowania uczniów w toku lekcji dowolnie dobranej grupy nauczycieli. Wyniki badań skłaniają do refleksji nad stanem tej podstawowej funkcji w pracy nauczyciela. Trudno orzec, w jakim stopniu stwierdzony stan można uogólnić. Odsłonił się jednak dość niski stopień świadomości badanych w tej sprawie oraz słaby poziom przygotowania metodycznego. Badani nie wykazali, właściwej znajomości swego warsztatu pracy. Brak przede wszystkim wystarczającego opanowania techniki motywowania i dostosowania czynności motywujących do potrzeb. Potrzeby te są przez nich słabo rozeznane. Szczególnie w zakresie typów uczniów, rodzaju materiału naukowego oraz złożoności opanowywanych zagadnień. Zdarzało się, że badani utożsamiali motywowanie z moralizowaniem.

<sup>11</sup> J. Reykowski, Z zagadnień psychologii motywacji. Warszawa 1970, PZWS, s. 90.

Wykazali małą znajomość licznych szczegółowych czynności służących motywowaniu. Motywowanie poza organizacją lekcji, informowaniem, kontrolą i korektą jest istotnym czynnikiem efektywności szkolnej, powinno więc być szerzej znane, lepiej rozumiane i stosowane. Badanym brak własnych, wypracowanych w doświadczeniu zabiegów motywujących. Nie dostrzegli należycie swej roli motywującej. Usprawiedliwiają się trudnościami w motywowaniu, szczególnie złym wpływem rodziców, małymi, zdolnościami uczniów i przeładowanymi programami szkolnymi dowodzi pewnej bezradności i apatii zawodowej. Nie potrafili też logicznie uzasadniać swoich wypowiedzi, które okazały się raczej przypadkowe i chaotyczne.

Przez funkcję motywującą w pracy nauczyciela przyjęto rozumieć wzbudzanie, podtrzymywanie i utrwalanie chęci uczniów do wywiązywania się z obowiązków szkolnych. Jeżeli zgodzić się z tą definicją, to trzeba stwierdzić, że żadna z badanych osób nie rozumie jej w powyższy pełny sposób. Wyniki dowiodły, że motywowanie jest traktowane jednostronnie jako forma odreagowywania na zaistniały stan kłopotów z uczniami. Trzeba także powiedzieć, że motywowanie jest swoistą „sztuką”, trzeba odznaczać się orientacją, kiedy dany zabieg motywujący zastosować. Trzeba jednak opanować wpięrow zabiegi motywujące, by sztukę ich wykorzystania osiągnąć i nadal ją własnym doświadczeniem doskonalić.

Przedstawione zagadnienie jest sygnałem pewnych zaniedbań w pracy nauczycieli, które trzeba eliminować i w kształceniu, i doskonaleniu zawodowym.

SABINA SAWICKA-WILGUSIAK  
UNIwersytet Warszawski

## RÓŻNE ASPEKTY STRUKTURY TESTÓW DYDAKTYCZNYCH

W nowoczesnej dydaktyce dąży się do tego, aby zarówno nauczanie, jak i kontrola oparte były o strukturę przedmiotu. Termin „struktura” jest różnie definiowany. W logice matematycznej przez strukturę rozumie się zbiór dowolnych elementów wraz z relacjami między nimi. W dydaktyce terminowi temu nadaje się następujące znaczenia:

- szkielet zagadnień danej dyscypliny
- siatka głównych zagadnień
- idee reprezentatywne powiązane ze sobą
- idee przewodnie (porządkujące)
- podstawowe pojęcia i prawa
- stopień organizacji materiału
- sensowne punkty oparcia.

I tak na przykład sensowny punkt oparcia to „coś krótkiego, zwięzłego, niewielkiego pod względem objętości, lecz jednocześnie służącego do oparcia dla bardziej obszernej treści, którą zastępuje”. W odniesieniu do konkretnego tekstu mamy do czynienia z wieloma punktami oparcia. Jeśli natomiast w danym materiale trudno doszukać się takich węzłowych punktów, znaczy to, że materiał jest chaotyczny, a przez to trudniej przyswajalny i szybciej zapomniany. Wskaźniki percepcji, rosną wraz ze wzrostem prostoty i przejrzystości struktury materiału.

Jak już wspomniano, zarówno nauczanie, jak i kontrola powinny uwzględniać strukturę przedmiotu. Naczelnym celem kontroli jest pomoc uczniom w systematyzacji materiału. Aby to było realne, narzędzie kontroli musi posiadać określoną strukturę. W niniejszym artykule chciałabym zająć się niektórymi aspektami struktury testów. Struktura testu może być reprezentowana przez:

1) Podstawowe pojęcia i prawa danej dyscypliny czy działu tej dyscypliny, z której układamy test.

2) Idee reprezentatywne dla danego przedmiotu lub kilku dyscyplin powiązanych ze sobą, np. przyrodoznawstwa.

#### Ad. 1. Struktura testu reprezentowana przez podstawowe pojęcia i prawa

Podstawowe pojęcia i prawa danego działu typujemy analizując treści nauczania tego działu za pomocą techniki macierzowej lub grafowej. Nie będę przedstawiać tych technik w ramach niniejszego artykułu. Techniki te przedstawione są szczegółowo w wielu pracach, między innymi w artykule Siemak-Tylikiowskiej na materiale z chemii<sup>2</sup>. Strukturę testu, którą reprezentują podstawowe pojęcia i prawa danego działu lub przedmiotu, postaram się przedstawić na materiale programowym fizyki, obejmującym 1 semestr nauczania w klasach drugich LO. Stanowią go dwa działy: „Prąd elektryczny” i „Elektrochemia”.

Mając już ułożone hasła programowe tak, aby tworzyły strukturę, dzielimy je na grupy tematyczne. Grupę tematyczną tworzy logicznie zamknięty fragment treści merytorycznej. Może nią być kilka tematów tworzących pewną całość.

Przykładowo w/w działach wyodrębniono następujące grupy tematyczne:

- A. Obwód prądu
- B. Rozgałęzienia obwodów
- C. Ciepłne skutki prądu
- D. Chemiczne skutki prądu.

<sup>1</sup> E. Chmielewska: Sposoby organizacji treści werbalnych w procesie uczenia się. „Psychologia Wychowawcza” 1972 nr 3 str. 296.

<sup>2</sup> A. Siemak-Tylikiowska: O niektórych metodach badania treści nauczania. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 1.

Test zastosowany po każdej grupie tematycznej znacznie pomaga uczniom w tworzeniu struktur wiedzy, porządkując i systematyzując materiał. A oto wykaz tematów wchodzących w skład grupy B:

- I prawo Kirchoffa
- II prawo Kirchoffa
- Łączenie oporów
- Łączenie ogniw w baterie
- Wyznaczanie R za pomocą mostka Wheatstone'a
- Zmiana zakresu mierników.

Dalszym etapem jest przeprowadzenie analizy treści danej grupy tematycznej w oparciu o taksonomię celów nauczania danego przedmiotu. Chodzi o uświadomienie sobie, które pojęcia i prawa są dla danej grupy tematów najważniejsze i w jakim stopniu uczniowie powinni je znać. Przedstawię tu przykładowo analizę treści części grupy tematycznej B.

Kategorie	Elementy treści
Zapamiętywanie	treść I prawa Kirchoffa postać matematyczna i graficzna
Rozumienie	postać matematyczna I prawa Kirchoffa w konkretnym obwodzie z prądem związki I prawa Kirchoffa z poprzednio poznаныmi pojęciami i prawami
Umiejętność rozwiązywania problemów	informacje wytworzone przez ucznia w oparciu o I prawo Kirchoffa

Układając zadania testowe do poszczególnych kategorii zbadamy znajomość I prawa Kirchoffa. W tej grupie tematów należy jeszcze przeanalizować II prawo Kirchoffa oraz podstrukturę zastosowań technicznych, jak łączenie oporów i ogniw.

#### Ad. 2. Struktura testu reprezentowana przez idee przewodnie

Jako przykład tego typu struktury testu niech posłuży test przeznaczony na egzamin wstępny na uczelnie medyczne. W egzaminie nie chodzi o to, aby kandydat na studia medyczne znał dobrze oddzielnie biologię, chemię i fizykę, lecz żeby potrafił widzieć całość zagadnień życia biologicznego i społecznego. Dlatego nie konstruuje się testu badającego znajomość struktury wiedzy z poszczególnych przedmiotów egzaminacyjnych, lecz test badający znajomość przyrodoznawstwa. Pytania grupują się wokół węzłowych zagadnień, które stanowią szkielet testu. Przykładowo takimi węzłowymi zagadnieniami lub inaczej ideami przewodnimi w jednym z lat ubiegłych były:

- istota życia,

- krążenie materii i energii w przyrodzie,
- człowiek jako jednostka psychiczna i społeczna,
- fizykochemiczne i biologiczne parametry ustrojów żywych i biosfery.

W innym roku idee reprezentatywne były następujące:

- mechanizmy regulacji i kontroli funkcji człowieka (zasada i mechanizmy homeostatyczne), zmysły,
- zastosowanie II prawa termodynamiki w biologii. Entropia,
- ewolucja na poziomie ustrojowym i molekularnym,
- odżywanie bakterii, roślin i zwierząt.

A oto jeszcze jeden zbiór reprezentatywnych, w oparciu o które konstruowane są pytania testu:

- zmiany środowiska biologicznego mające wpływ na życie ludzi.

Pojęcie życia.

- różnicowanie struktury i funkcji komórek (dyferencjacja),
- dynamika procesów fizycznych, chemicznych i biologicznych,
- zastosowanie podstawowych praw fizycznych w chemii i biologii,
- pojęcie choroby i śmierci.

Struktura testu jest bardziej przejrzysta, jeśli jest mniej wyodrębnionych idei reprezentatywnych i są one bardziej ogólne. Konstrukcja tego typu testu napotyka ogromne trudności w praktycznej jego realizacji. Wynika to z braku zintegrowania materiału w obowiązujących programach szkolnych. W poszczególnych przedmiotach te same zagadnienia naświetlane są inaczej, czasem sprzecznie. Na przykład porównując dział „Atom i cząsteczka” w podręcznikach chemii z działem „Fizyka współczesna” w przedmiocie fizyka można stwierdzić różnice nawet w oznaczeniach symboli. Podobnie dział „Elektrochemia” realizowany jest inaczej w fizyce i w chemii. To co u fizyków jest kationem, u chemików anionem. Sprzeczności takie istnieją również na pograniczu dyscyplin chemii i biologii oraz biologii i fizyki.

Pomimo wyżej wymienionych trudności warto dążyć do tego, aby test badał znajomość struktury przyrodznawstwa, gdyż za pomocą pytań integrujących najłatwiej jest ocenić zdolności poznawcze kandydata, takie jak: myślenie, obserwację, wyobraźnię, pamięć i uwagę. Określenie tych zdolności nie jest równoznaczne z wykazaniem się wiadomościami. Wiadomości służą jedynie jako środek do rozpoznania tych zdolności.

Zagadnienie struktury testu można rozpatrywać również ze statystycznego punktu widzenia. Statystyka dostarcza nam szeregu różnych wskaźników, według których można tworzyć grupy pytań. Rozważania te jednak będą tematem następnego artykułu.

Podsumowując rozważania nad różnymi aspektami struktury testów dydaktycznych chciałabym zwrócić uwagę czytelnika na korzyści płynące ze stosowania w praktyce szkolnej tego typu testów. Ich stosowanie pomaga uczniom w systematyzacji wiedzy. Wpływają na:

1. Zwiększenie zasobu przyswojonych przez ucznia wiadomości podstawowych.
2. Wzrost operatywności wiedzy.
3. Lepszą trwałość wiedzy.
4. Rozwój umiejętności wyodrębniania struktur w zakresie uczenia się innych przedmiotów.

Nie mniej ważną sprawą w stosunku do struktury testu jest sytuacja, w której test jest stosowany. Stosowanie testu systematycznie po określonych grupach tematów tworzących pewne całości bez wystawiania uczniom ocen służy uczniom do samokontroli. Pełni ogromną rolę samokształcącą. Nie można natomiast powiedzieć tego o teście przeznaczonym na egzamin wstępny. Sytuacja egzaminacyjna powoduje tak duże napięcie psychiczne kandydatów, że nie zawsze są oni w stanie dostrzec strukturę testu. Jednakże i w tym przypadku test, w którym pytania grupują się wokół idei reprezentatywnych, ma wyższą wartość od zwykłego testu, ponieważ sporządzając profile indywidualnych odpowiedzi kandydatów można prześledzić tok rozwiązywania pytań i wykluczyć zgadywanie lub nie. Jeśli jest kilka pytań dotyczących tego samego zagadnienia, to w sytuacji gdy kandydat odpowiedział na wszystkie, znaczy to, że zna dane zagadnienie. Jeśli na jedne pytania z tej grupy odpowiedział, a na inne nie, wynika z tego, że zgadywał.

MARIAN SNIEŻYŃSKI  
WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA  
KRAKÓW

## UWARUNKOWANIA NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO DZIECI

### WPROWADZENIE

Podstawowy problem, jaki postawiłem przed sobą, dotyczył znalezienia odpowiedzi na pytanie: Jak kształtuje się wskaźnik niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży w trzech różnych zespołach osiedli mieszkaniowych i jakie są tego przyczyny?

Badania zostały przeprowadzone w latach 1970—1977, objęto nimi 1552 rodziców i 1619 dzieci — uczniów klas V—VIII. Głównymi metodami i narzędziami badań były: Arkusz Diagnostyczny D. H. Stotta „Dziecko w Szkole”, wywiady środowiskowe, analiza dokumentów oraz ankiety.

Badania zostały przeprowadzone na terenie Skawiny w dwu osiedlach mieszkaniowych, na terenie Mielca w jednym osiedlu oraz w dwu osiedlach miasta Krakowa.

Problem niedostosowania jest zjawiskiem niezwykle złożonym, na któ-

re wpływ mają różnorodne czynniki, takie jak: grupy rówieśników, szkoła, czynniki organiczne, warunki kulturalno-bytowe domu, ale nade wszystko atmosfera życia rodzinnego. Właśnie rodzinie przypada w tym względzie specyficzna rola. To głównie w rodzinie rozwijają się pierwsze wyobrażenia o własnym miejscu w życiu społecznym, to w rodzinie kształtują się takie cechy charakterologiczne, jak: uczynność, obowiązkowość, krytycyzm, takt, delikatność lub ... egoizm, wygodnictwo, cwaniactwo, ordynarność. Wszelkie nieprawidłowości w funkcjonowaniu rodziny odbijają się będą w negatywnych formach zachowania dziecka.

Tam, gdzie panować będzie brak zaufania, kłótnie, ostre awantury, będzie wyrastać dziecko skryte, kłamliwe lub obojętne i wrogie dla otoczenia bliższych i dalszych osób. W atmosferze chłodu i obojętności dziecko traci wrodzoną sobie serdeczność, staje się niezdolne do prawdziwych reakcji uczuciowych. Budząca się w nim tęsknota do innego domu wytwarza w nim obcość i obojętność oraz niechęć do ojca lub matki. Kiedy znów wzajemna obojętność rodziców przerodzi się we wrogość, wówczas podatny grunt w dziecku znajdzie bunt, a nawet okrucieństwo.

Będąc świadkiem kłótni i awantur rodziców, staje się nieżyczliwie i nastawione buntowniczo w stosunku do kolegów, nauczycieli, a nawet samych rodziców. Należy sobie szczerze powiedzieć, że istnieje wiele rodzin, które podświadomie „produkuja” dzieci niedostosowane społecznie.

Przyjrzyjmy się zatem uzyskanym wynikom.

Tabela 1

WIELKOŚCI NIEDOSTOSOWANYCH SPOŁECZNIE<sup>1</sup>

Skawina		Kraków		Mielec		Łącznie	
Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
100	12	120	17,2	9	7,0	233	14,4

Jak wynika z zamieszczonych danych, najniższy wskaźnik uczniów niedostosowanych stwierdziłem w Mielcu, wynosił on zaledwie 7<sup>0</sup>/<sub>10</sub> całej populacji.

Najwięcej natomiast niedostosowanych społecznie było w dwu badanych osiedlach na terenie m. Krakowa, bowiem aż 17,2<sup>0</sup>/<sub>10</sub>. Chociaż pozornie wielkości te nie są aż tak alarmujące, to jednak ze względu na wielką dokuczliwość społeczną, jakie niesie ze sobą to zjawisko, nie możemy problemu tego bagatelizować.

Mając rozeznanie dotyczące wielkości niedostosowania społecznego,

<sup>1</sup> Wskaźniki procentowe obliczono od 798 uczniów ze Skawiny, 694 uczniów z Krakowa i 127 uczniów z Mielca.

należy szukać określonych uwarunkowań tak zróżnicowanych danych. Nie pretendując do sporządzenia ich wyczerpującej listy, pragnę zatrzymać się na dwu grupach, tj. na zagadnieniu więzi społecznych w badanych osiedlach oraz na atmosferze środowiska rodzinnego.

### 1. WIĘZI SPOŁECZNE W OSIEDLACH MIESZKANIOWYCH

Obecnie daleko odeszliśmy od tych ustaleń, jakie przyświecały pierwszym inicjatorom budowy osiedli mieszkaniowych, np. Warszawskiej Spółdzielni Mieszkaniowej na Żoliborzu w okresie międzywojennym. W zasadzie poza przydziałem mieszkania, przez co najmniej kilka lat nowy mieszkaniec nie otrzymuje nic, stąd życie w tych środowiskach nie należy do łatwych, stąd obserwuje się tyle nieprawidłowości natury społeczno-moralnej, stąd prawie z reguły towarzyszy temu okresowi podwyższony wskaźnik dzieci i młodzieży przestępczej i niedostosowanej społecznie.

M. Lipka<sup>2</sup> omawiając problem wzrostu przestępczości, w Polsce pisze, iż nieuniknionym następstwem szybkiego rozwoju miast, powstawania nowych osiedli i w związku z tym masowej migracji ludności, jest zrywanie tradycyjnych więzi społecznych, a tym samym wzrost anonimowości życia.

Ulega przy tym redukcji czynnik kontroli społecznej, jak i tkwił w grupach zintegrowanych, a wskutek tego życie dzieci i młodzieży wymyka się spod kontroli wychowawczej zarówno rodziców, jak i sąsiadów.

Badania przeprowadzone przez E. Trempałę<sup>3</sup>, poparte eksperymentem pedagogicznym, wykazały, że wzajemne współżycie sąsiadów, ich postawy oraz stosunek do otoczenia mają duży wpływ na zachowanie się dzieci, a ogólny poziom życia sąsiadów promieniuje na młode osoby.

Także liczne eksperymenty pedagogiczno-psychologiczne przeprowadzone przez A. Bandurę, R. Walteresa, U. Bronfenbrenner<sup>4</sup> potwierdziły w całej rozciągłości niezaprzeczalny wpływ środowiska lokalnego, prezentowanych wzorców i postaw ludzi dorosłych na zachowanie się dzieci i młodzieży.

Philip G. Zimbardo<sup>5</sup>, profesor uniwersytetu Stanforda w Kalifornii, zajmujący się badaniem zależności pomiędzy zachowaniem jednostki a sytuacją, w jakiej ona się znajduje, wykazał, że w podobnych sytuacjach ludzie zachowują się podobnie, że istnieje silny wpływ warunków i sytuacji, w jakich znalazł się człowiek, na jego zachowanie. Badając problem przestępczości i zachowań asocjalnych Zimbardo wykazał, iż

<sup>2</sup> M. Lipka. *Przestępczość nieletnich w Polsce*. PWN. Warszawa, 1971.

<sup>3</sup> E. Trempała. *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*. Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, Bydgoszcz, 1969.

<sup>4</sup> U. Bronfenbrenner. Czynniki społeczne w rozwoju osobowości. „*Psychologia Wychowawcza*”. 1970, nr 1, 2.

<sup>5</sup> P. G. Zimbardo. *Program Analysis and Reports*. Branch. Mental Health Program Report — 6. 1973, s. 66.



ma na to ogromny wpływ poczucie anonimowości. Anonimowość wpływa na wzrost negatywnego stosunku do innych, przestaje się widzieć w drugiej osobie żywego człowieka, ale postrzega się ją prawie jak przedmiot, który może sprzyjać lub przeszkadzać w realizacji celów stawianych przez jednostkę. Jeżeli jednostka napotka przeszkodę, to stara się ona, aby przeszkodę zniszczyć. Anonimowość to wyzbycie się wpływu kontroli społecznej, a nawet i własnej, to wolność, która prowadzi w ostateczności do lęków i psychoz (mogę wszystko robić, ale może i mnie spotkać najgorsze).

Patrząc na problem z punktu widzenia społecznego, należałoby uczynić wszystko, ażeby dokonać określonych zmian w środowisku lokalnym, a przez te zmiany zacząć leczyć schorzenia społeczne.

Można przyjąć, że brak wytworzonych więzi sąsiedzkich nie sprzyja samorzutnej kontroli nad jednostką, brak określonych tradycji i autorytetów wydłużać będzie proces resocjalizacji dzieci, młodzieży i dorosłych. Niewłaściwe formy spędzania wolnego czasu, nieodpowiedni styl bycia będzie przejmowany przez młodych obserwatorów. Niestety, cały paradoks tkwi w tym, iż większość rodziców nie dostrzega płynącego stąd niebezpieczeństwa.

I właśnie zadaniem pedagogów i socjologów, a także psychologów jest podjęcie takich działań, które doprowadziłyby do uświadomienia sobie przez ogół mieszkańców ich nowej sytuacji i podjęcia niezbędnych kroków przeciwdziałających wszelkim nieprawidłowościom oraz niebezpieczeństwom, jakie pociąga za sobą pierwsza faza zamieszkiwania w nowych osiedlach<sup>6</sup>.

Z zamieszczonych danych w tabeli, 2 można niestety wyprowadzić dosyć pesymistyczny wniosek potwierdzający nasze potoczne obserwacje o dalekim od pożądanego stanie integracji mieszkańców w nowych osiedlach.

Dają się także zaobserwować znaczące różnice w obliczonych średnich wskaźnikach dla poszczególnych osiedli. Najlepszą w tym względzie sytuację stwierdziłem w osiedlu mieleckim (średnio 77 na 100 możliwych), a najgorszą w osiedlach miasta Krakowa (53). Już tu rysuje nam się pierwsza zależność pomiędzy wielkościami niedostosowania społecznego (najniższy procent na terenie badanego osiedla w Mielcu — 7%, najwyższy w osiedlach krakowskich — 17,2%).

Można w tym miejscu postawić pytanie, dlaczego więzi społeczne w osiedlu mieleckim kształtują się tak pozytywnie? Składa się na to kilka przyczyn nietypowych dla innych osiedli, a w tym m. in.:

<sup>6</sup> Przeprowadzone przeze mnie badania w latach 1970—1972 wykazały bardzo wysoką zależność pomiędzy brakiem więzi społecznych w nowych osiedlach a wzrostem niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży. Por. M. Śnieżyński. Więź społeczna mieszkańców uprzemysławiającego się miasta a problem niedostosowania społecznego młodzieży. „Ruch Pedagogiczny” — 1973, nr 6.

Tabela 2

WYBRANE CECHY ŚWIADCZĄCE O BRAKU WIĘZI SPOŁECZNYCH MIESZKAŃCÓW<sup>1</sup>

Lp.	Określenie	Skawina		Kraków		Mielec		Łącznie	
		L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Nie liczą się z opinią sąsiadów	129	16,9	341	51,2	9	7,0	479	30,8
2	Nie mogą liczyć na pomoc sąsiadów	215	28,3	266	39,9	22	17,3	503	32,4
3	Nie utrzymują żadnych kontaktów towarzyskich	420	55,2	76	11,4	4	3,1	500	32,2
4	Nie reagują na zachowanie się dzieci z podwórka	191	25,1	369	55,4	52	40,9	612	39,4
5	Nie troszczą się o ład i porządek w ośrodku	237	31,1	292	43,8	48	37,8	577	37,1
Współczynnik więzi społecznych		61		53		77		63,6	

- jeden integrujący duży zakład pracy (WSK), w którym pracuje 76% badanych rodziców,
- dostateczna ilość placówek kulturalno-oświatowych,
- funkcjonalne tereny rekreacyjne z dobrym ich wyposażeniem,
- duża gama różnorodnych form spędzania czasu wolnego zarówno dla dorosłych, jak i dla dzieci (m. in. chór, orkiestra dęta, zespół pieśni i tańca, liczne sekcje sportowe, turystyczne itp.),
- prężnie działająca rada osiedla będąca autentycznym reprezentantem swoich mieszkańców.

Niestety w pozostałych osiedlach sytuacja w tym względzie daleko odbiegała na niekorzyść w porównaniu z osiedlem mieleckim.

Niewątpliwie, szybkie tempo życia, praca zawodowa obojga rodziców, większa częstotliwość negatywnych form zachowań w dużych skupiskach ludzkich mogą prowadzić do stopienia wrażliwości na zło. Uniformizm wielokondygnacyjnych bloków, przemieszanie warstw społecznych w tych samych blokach, zatrudnienie w różnych punktach miasta mogą sprzyjać izolacji człowieka, ale chyba nie mogą to być jedyne przyczyny.

Moim zdaniem, druga grupa przyczyn, o których stanowczo za mało się mówi, i zbyt mało prowadzi badań, leży w niedowładzie administracyjno-organizacyjnym osiedli, a szczególnie:

a) W braku odpowiedniej ilości tzw. wejść informacyjnych, to znaczy terenów rekreacyjnych przeznaczonych dla dzieci, młodzieży i dorosłych, ośrodków kulturalno-oświatowych, takich jak: kina, świetlice, kluby, czytelnie itp.

b) W brakach wynikających z niedostarczania mieszkańcom okazji do

<sup>1</sup> Wartości procentowe obliczono od 760 mieszkańców Skawiny, 666 mieszkańców Krakowa i 127 mieszkańców Mielca.

podejmowania wspólnych decyzji, do dążenia do osiągnięcia perspektywy bliskiego i dalszego planowania określonych działań i wreszcie do ich realizacji.

c) W brakach wynikających z niedostarczenia mieszkańcom odpowiednich form działania, prowadzących do emocjonalnego związku ze swoim osiedlem.

d) W nieudolnie działających komitetach osiedlowych i radach osiedlowych.

## 2. KLIMAT WYCHOWAWCZY DOMU

Rodzina, jako najbliższa dziecku grupa społeczna, niezależnie od tego, czy chce, czy nie chce, oddziałuje na jego rozwój intelektualny, moralny, kulturalny i emocjonalny. Kształtuje stosunek uczuciowy dziecka do innych i do siebie samego.

Wszystkie zatem nieprawidłowości, wypaczenia w życiu rodzinnym stanowią duże niebezpieczeństwo w wychowaniu nowego pokolenia. W życiu rodzinnym nie ma takich zdarzeń, które nie mogłyby pozostawić trwałego śladu w psychice małego dziecka. To, jak odnoszą się wzajemnie domownicy do siebie, ile przejawiają wobec siebie życzliwości, a ile niechęci, braku zaufania i egoizmu, jest dla dziecka pierwszym zespołem doświadczeń dotyczących życia społecznego, a nawyki stąd wyniesione będzie stosowało także poza domem rodzinnym. Niestety, potrzeba zbyt wiele czasu, aby przebudować zwichnięty od najmłodszych lat stosunek dziecka do ludzi.

Nie należy przeto się dziwić, że w tego typu rodzinach, w których dochodzi do nadużywania alkoholu, do kłótni i awantur, w których panuje wzajemna niechęć, brak zaufania, wyrastać będzie dziecko kłamliwe, skryte lub aspołeczne i wrogie.

Nie ulega wątpliwości, że współczesna rodzina zarówno w krajach socjalistycznych, jak i kapitalistycznych ulega gruntownym przemianom. Szczególnie widoczne staje się to wśród rodzin przenoszących się ze wsi do nowych osiedli mieszkaniowych w mieście.

Jak dowiodły badania socjologiczne, model rodziny nowych osiedli mieszkaniowych to model rodziny zamkniętej, wyizolowanej z grup sąsiedzkich, rodziny żyjącej własnym życiem, to model rodziny anonimowej, przy równoczesnym zmniejszeniu się autorytetu męża — ojca i żony — matki. Dzieci wyrastają coraz bardziej w przekonaniu uwalniania się od arbitralnej władzy rodziców, a także uwalniania się od wielu ról pełnionych w rodzinie<sup>8</sup>.

Życie i wychowanie dzieci w nowych osiedlach nie należy do spraw

<sup>8</sup> J. Turowski, Teorie indywidualizacji rodziny małej i autonomizacji jednostki w świetle polskich badań socjologicznych. „Studia Socjologiczne” 1972, nr 3.

łatwych. „Wychodźcy” ze wsi muszą wykształcić nowe nawyki korzystania z urządzeń miejskich, przyjąć miejski styl bycia, nowe wzory życia domowego, stosunków interpersonalnych w rodzinie, wykształcić nawyki życia kulturalnego i aspiracji co do zawodu swoich dzieci, przyzwyczać się do ruchliwości miejskiego życia i niestety wtopić w jego anonimowość.

Właśnie w tej anonimowości, prawie całkowitej redukcji czynnika kontroli społecznej, rodzą się sprzyjające warunki do zejścia dziecka na drogę przestępczą. Udowodniono, że największe nasilenie chuligaństwa występuje tam, gdzie mamy do czynienia z osłabioną opinią publiczną, w skupiskach, które podlegają przemianom społecznym, głównie w rejonach przemysłowych, a także w środowiskach rodzin posiadających cechy prowizoryczności, nie opartych na żadnej tradycji<sup>9</sup>.

J. Szczepański stwierdza, że wpływ przemysłu sięga we wszystkie dziedziny naszego życia, przekształca środowisko geograficzne, przyrodnicze, przekształca równowagę w procesach biologicznych, zmienia postawy ekonomiczne, przekształca osobowość i kulturę.

Urbanizacja, podkreśla autor, powoduje rozluźnienie tradycyjnych więzi społecznych, rozkład rodziny patriarchalnej, emancypację kobiet, rodzi nowe systemy wartości, powoduje zmniejszenie nacisku kontroli społecznej na zachowanie jednostek<sup>10</sup>.

Brak czasu na życie rodzinne lub tworzenie modelu pseudorodzinnego życia daje coraz bardziej znać o sobie. Jeden z przedszkolaków zapytany, co to jest życie rodzinne, dał w tym względzie symptomatyczną odpowiedź, mianowicie: „Życie rodzinne jest wtedy, jak siadają ludzie przed telewizorem i nic nie mówią”. A co jest wtedy, jak mówią — odpowiedział: „To jest awantura”.

Część współczesnych rodzin przestaje być grupą społeczną połączoną ze sobą silną i serdeczną więzią. Obserwuje się coraz powszechniej zanik tych więzi, które spajały tradycyjną rodzinę, a wyrastają nowe, dla których sprzyjającym podłożem jest konsumpcja.

Dom rodzinny zaczyna pełnić podobne funkcje jak hotel, to znaczy jest miejscem snu, odpoczynku i spożywania posiłków. Przestaje być natomiast miejscem serdecznych spotkań i kontaktów, autentycznego współżycia rodziny.

Z podobnymi problemami mamy do czynienia także i w innych krajach. Przeprowadzone badania przez radzieckiego socjologa W. M. Pieriewiedencewa wykazały, że kobiety pracujące mogą poświęcić na swój dom 4 — 5 godzin dziennie. Fizyczne i psychiczne przemęczenie kobiety, brak czasu wolnego nie mogą się nie odbić na stosunkach w rodzinie

<sup>9</sup> B. Maroszek. Więź społeczna a przestępczość młodzieży. Gdańskie Towarzystwo Naukowe. Gdańsk 1963.

<sup>10</sup> J. Szczepański. Społeczne procesy industrializacji. „Studia Socjologiczne” 1969, nr 3.

w ogóle, a w szczególności na stosunkach pomiędzy mężem a żoną i dziećmi. Zwiększona pobudliwość, ataki nerwowe, histerie, skandale rodzinne — to naturalne konsekwencje takiej sytuacji<sup>11</sup>. Jeżeli do tego dodamy trudności aprowizacyjne, długie godziny wyczekiwania w kolejkach niemal po wszystko, to otrzymamy bardzo przygnębiający obraz polskiej rodziny.

Badania dotyczące atmosfery życia rodzinnego należy zaliczyć do rzędu tych problemów, które obwarowane są ogromną skalą intymności. Wszelkie, nawet najdoskonalej prowadzone badania w odniesieniu do tego problemu zawsze będą zakładać pewien wskaźnik fałszywych odpowiedzi. Długo zastanawiałem się, czy włączyć to zagadnienie do moich badań, czy mamy prawo ingerować w najbardziej osobiste sprawy ludzkie. Doszedłem jednak do wniosku, że chcąc nawet najbardziej ogólnie nakreślić obraz życia badanych rodzin, nie można w nim pominąć tego, co nazywamy klimatem domu, atmosferą rodzinną, nie można pominąć szczególnie tych czynników, które burzą, które niszczą szczęście rodzinne, spokój, harmonię. Zakładając z góry, że uzyskane wyniki będą stanowić tylko część prawdy, że część rodzin nie ujawni swojego prawdziwego oblicza, postanowiłem mimo to włączyć problem atmosfery domu do badań.

Tabela 3

## ATMOSFERA BADANYCH RODZIN

Lp.	Określenie	Skawina		Kraków		Mielec		Łącznie	
		L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
1	Alkoholizm	116	15,2	117	17,5	7	5,5	240	15,4
2	Awantury domowe	59	7,7	95	14,8	12	9,4	166	10,6
3	Sytuacja przedrozwodowa	43	5,6	37	5,5	2	1,6	82	5,3
4	Rozwiedzeni	42	5,5	46	6,6	2	1,6	90	5,8

Dane załączone w tabeli 3 informują nas, iż problem alkoholizmu w badanych rodzinach (szczególnie w osiedlach miasta Skawiny i Krakowa) jest aż nadto zjawiskiem alarmującym. Pochodnymi tego faktu są najczęściej stwierdzone awantury domowe czy wreszcie rozwody. To najczęściej w rodzinach, gdzie dochodzi do nadużywania alkoholu spotykamy najbardziej niepomysłne warunki wychowawcze, regułą jest złe pozycje małżonków, sprzeczki, drażliwość i wybuchowość.

Dzieci bardzo głęboko przeżywają rozdźwięk pomiędzy kochanymi osobami, cierpią i przedwcześnie starzeją się psychicznie. Inne buntują się, przeciwstawiają wszelkim autorytetom, zaczynają wszystko i wszystkich nienawidzić. Jak wynika z tabeli 3, najbardziej niepomysłna sytuacja w tym względzie miała miejsce znów w osiedlach m. Krakowa,

<sup>11</sup> W. M. Pieriewiediencew. Rodzina w ZSRR. „Sowriemiennik”, 1975, nr 6.

a diametralnie odmienna panowała w osiedlu na terenie Mielca. Być może, stwierdzona wcześniej większa integracja mieszkańców, liczenie się z tzw. opinią sąsiadów, akceptowane formy spędzania czasu wolnego zaważyły w jakimś stopniu na tym zjawisku.

W atmosferze chłodu i obojętności dziecko traci wrodzoną serdeczność, staje się niezdolne do prawdziwych reakcji uczuciowych. Budząca się w nim tęsknota do zdrowego środowiska wytwarza obojętność i niechęć do rodziców. A gdy wzajemna obojętność rodziców przerodzi się we wrogość, podatny grunt u dziecka znajdzie bunt, a nawet okrucieństwo. Patrząc na awantury rodziców, staje się ono nieżyczliwe i wojowniczo nastawione do swoich najbliższych, a także do ludzi w ogóle, staje się najczęściej dzieckiem niedostosowanym społecznie.

Na zakończenie interesującym, jak sądzę, będzie zestawienie ogółu badanych uczniów i uczniów niedostosowanych społecznie z negatywnymi czynnikami środowiska domowego.

Tabela 4

ATMOSFERA DOMU A UCZNIOWIE NIEDOSTOSOWANI SPOŁECZNIE<sup>12</sup>

Lp.	Określenie	Skawina				Kraków				Łącznie			
		Ndst		Ogół b.		Ndst		Ogół b.		Ndst		Ogół b.	
		L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
1	Alkoholizm	51	49,0	116	15,2	55	45,8	117	17,5	106	47,3	233	16,3
2	Awantury domowe	42	40,3	59	7,7	48	40,0	95	14,8	90	40,1	154	10,8
3	Sytuacja przed- rozwodowa	16	15,3	43	5,6	51	42,5	37	5,5	67	30,0	80	5,6
4	Rozwiedzeni	16	15,3	42	5,5	27	22,5	46	6,6	43	19,2	88	6,1

Zestawienie ukazuje nam, jak ściśle wiąże się z sobą problem rodzin, w których dochodzi do nadużywania alkoholu i implikowanych przez tę chorobę społeczną innych anomalii życia rodzinnego, ze zjawiskiem niedostosowania społecznego dzieci. Warto w tym miejscu wskazać, że jeżeli, nadużywanie alkoholu stwierdzono ogółem u 16,3<sup>0</sup>/<sub>0</sub> rodzin, to w odniesieniu do dzieci niedostosowanych społecznie rodzin takich było niemal aż 50<sup>0</sup>/<sub>0</sub>.

Musimy sobie jasno uświadomić fakt, iż dziecko wychowujące się w rodzinie alkoholików narażone jest na wiele większe braki w zakresie zaspokajania podstawowych potrzeb psychicznych niż w jakiegokolwiek innej rodzinie. Rodzice, a głównie ojciec nie jest w stanie dodatnio oddziaływać na osobowość swojego dziecka, co więcej, towarzyszące

<sup>12</sup> Wartości procentowe obliczono od 760 rodzin z miasta Skawiny, w tym od 104 rodzin uczniów niedostosowanych, od 665 rodzin z miasta Krakowa, w tym od 120 rodzin uczniów niedostosowanych.

alkoholizmowi awantury rodzinne, brak wzajemnego zaufania do siebie obojga współmałżonków wpływają na powstanie lub pogłębienie niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży. Rodzi się zatem podstawowe pytanie — co robić, jakie podejmować kroki by zmniejszyć, by ograniczyć tak zastraszającą plagę pijaństwa w naszym narodzie?

Sytuację utrudnia fakt niezwykle mocno rozregulowanych hamulców w zakresie obyczaju picia. Alkohol towarzyszy w naszych domach wszelkim bardziej i mniej uroczystym spotkaniom, a nawet codziennym kontaktom towarzysko-koleżeńskim. Jedynie pocieszającym zjawiskiem jest znaczne ograniczenie, a nawet w wielu rodzinach wyeliminowanie alkoholu z okazji przyjęć organizowanych z okazji I Komunii dziecka, i to dzięki zdecydowanej postawie władz kościelnych.

Na dziś wydaje mi się, że sytuację w jakimś stopniu mogą uzdrowić:

1. Rygorystyczne i konsekwentne przestrzeganie zakazu spożywania alkoholu na terenie zakładu pracy.

2. Udostępnienie w tej kwestii środków masowego przekazu najwyższym autorytetom moralnym.

3. Prezentowanie w środkach masowego przekazu, literaturze, filmie ludzi, którzy świadomie zrezygnowali ze spożywania napojów alkoholowych, ale nie jako obiektów z kręgu dziwaków i oryginałów, ale jako ludzi w pełni normalnych, jako ludzi o mocnych charakterach, którzy mogą być wzorem dla innych.

4. Wprowadzenie do handlu niskoprocentowych napojów alkoholowych z dalszym ograniczeniem pozostałych.

5. Nieczęstowanie alkoholem pod żadnym pozorem dzieci.

6. Rozbudzanie i rozwijanie już od najmłodszych lat różnych form zainteresowań, przygotowanie młodego pokolenia do kultury czasu wolnego.

7. Konsekwentne zwalczanie melin pijackich.

# RECENZJE KSIĄŻEK PRZEGLĄD CZASOPISM

W. M. KOROTOW: SAMOUPRAWLENIE SZKOLNIKÓW

Moskwa 1982, „Proswieszczenie”, ss. 208

Samorząd uczniowski w szkole to jedna z ważnych form wychowania nie tylko w naszym kraju. Nie ma chyba wychowawcy, który nie byłby przekonany, że wychowanie przez samorząd kryje w sobie istotne wartości. Dzieci bowiem tworząc własną społeczność uczniowską stają się nie tylko przedmiotem wychowania, ale i podmiotem. Samorządność wychowanków jest podstawowym warunkiem współodpowiedzialności za wyniki wychowania. Wielu pedagogów twierdzi, że bez samorządności nie ma i nie może być autentycznego samorządu. Powinno się przy tym pamiętać, że samorządność to zasada wychowawcza, zaś samorząd to organizacja, w której i przez którą ta zasada jest realizowana.

Dobrze funkcjonujący samorząd pozwala doskonalić proces dydaktyczno-wychowawczy. Wychodząc z tego założenia pedagog radziecki W. M. Korotow w recenzowanej pracy, której tytuł w tłumaczeniu na język polski brzmi: „Samorząd uczniowski”, rozpatruje problemy teorii i metodyki samorządu. Jest to już trzecie (poprawione i uzupełnione) wydanie książki. Publikację tę zaleca Zarząd Główny Szkół Ministerstwa Oświaty ZSRR jako pomoc metodyczną dla nauczycieli-wychowawców. Praca zawiera rozważania na temat treści, form i metod pedagogicznego kierownictwa nad rozwojem samorządu. Uwzględniła także funkcję samorządu w szkolnym kolektywie. Książka zamieszcza propozycje i wskazówki metodyczne, adresowane głównie do dyrektorów i nauczycieli szkół oraz wychowawców.

Recenzowana publikacja składa się z przedmowy, czterech rozdziałów oraz załączników w postaci zarządzeń, instrukcji i wytycznych władz oświatowych; zawiera również bogaty zestaw literatury przedmiotu.

W rozdziale I zatytułowanym „Znaczenie i rola samorządu szkolnego w radzieckiej szkole” omówiono wychowawcze aspekty samorządnej działalności dzieci i młodzieży oraz organizację kolektywnych struktur społeczności szkolnej. Autor ukazuje samorząd jako metodę wychowawczą. Podkreśla, że od początku istnienia władzy radzieckiej samorząd szkolny stanowił jedną z wiodących form pracy wychowawczej. W „Podstawowych zasadach szkoły pracy” opublikowanych w 1918 roku — stwierdza się, iż „(...) dzieci powinny brać udział w życiu szkoły korzystając z prawa samorządzenia i przejawiać ciągłą, aktywną i wzajemną pomoc. Stając się obywatelami państwa i przygotowując się do tej roli powinny wcześniej czuć się obywatelami swojej szkoły (...)”. W radzieckiej szkole zwraca się uwagę na wychowanie jednostek aktywnych, zdolnych organizatorów, oddających swą energię, dążenia i inicjatywę pracy społecznej dla dobra narodu. Cały system wychowawczy w szkole wynika z podstawowych celów wychowania i ma na względzie tworzenie warunków do zorganizowania życia w kolektywie. Już N. K. Krupska podkreślała, że samorząd szkolny to doskonała metoda, dzięki której wdraża się dzieci do kolektywnej budowy nowego życia. Radzieccy pedagodzy uważają, że problem ten ma dziś szczególne znaczenie. W rozwijającym się kraju wymagany jest aktywny udział obywateli w kierowaniu zakładami pracy, rolnictwem i kulturą. Sama istota państwa budującego nowy ustrój wymaga wzrostu uspołecznienia ludzi. Nie ulega więc wątpliwości doniosłość wychowania społecznego przez samorząd. Znaczenie wychowawcze samorządu szkolnego polega na przygotowaniu wychowanków



do uczestnictwa we wspólnym samorządzeniu, na przygotowaniu organizatorów-bójowników o wspólną sprawę, na kształtowaniu u dzieci postaw głęboko humanistycznych.

Korotow stwierdza, że przed radziecką szkołą, komsomolem i pionierską organizacją stoi zadanie przygotowania dorastających pokoleń do aktywnego uczestnictwa w kulturze i życiu społecznym. System samorządu w szkolnym kolektywie powinien być zbudowany na właściwych, demokratycznych zasadach, powinien zabezpieczać praktyczne uczestnictwo całej społeczności uczących się w świadomym kierowaniu sprawami szkolnych kolektywów, powinni ponadto zwiększać aktywność społeczno-polityczną wychowanków. Tych problemów — podkreśla Autor — nie da się rozwiązać tylko słowami poprzez wyjaśnianie czy dyskusję. Żadne książki, pouczenia dorosłych nie zastąpią dziecku jego bezpośredniego życiowego doświadczenia, osobistego uczestnictwa w społecznie korzystnej działalności. Można powiedzieć, że wychowywać — znaczy przede wszystkim wdrażyć dzieci do społecznej i pożytecznej działalności, organizować życie dziecięce. Jednak, jeśli w roli organizatorów będą tylko dorośli, a dzieci znajdują się tylko w roli organizujących i jedynie pasywnie wypełniających cudze polecenia, to nie może być mowy o osiągnięciu celów wychowania (s. 23). Chodzi o takie oddziaływanie na dzieci, aby umiały one samodzielnie (w zależności od konkretnych warunków) wytworzyć własną linię postępowania wobec społeczeństwa i interesów kolektywu. Człowiek powinien postępować prawidłowo nie dlatego, że ktoś stoi za jego plecami i go popędza, ale dzięki wewnętrznej pewności i racji wspólnej sprawy. Każdy zatem uczeń — twierdzi Autor — powinien zdobyć doświadczenie organizatora i kierownika w swoim kolektywie. Samorząd szkolny pomoże wszystkim rozwiązać zadanie wychowania prawdziwych organizatorów, pryncypialnych i aktywnych budowniczych nowego społeczeństwa. Samorząd to szkoła społecznego działania uczących się, umożliwiająca kształtowanie obywatelskich postaw dzieci i młodzieży.

Wychowawcze znaczenie samorządu — zdaniem Korotowa — polega na tym, że wychowankowie występując praktycznie w roli organizatorów kolektywu wyrabiają cechy moralnego postępowania, kształtują sądy i przekonania. Są to wartości niezbędne dla człowieka naszych czasów. Ważniejsze z tych wartości, to: a) osobista odpowiedzialność każdego za wspólną sprawę i za osiągnięcia swego kolektywu, b) głębokie oddanie idei budownictwa nowego ustroju. Jeżeli samorząd będzie prawidłowo zorganizowany, wychowankowie nauczą się dostrzegać w interesach wspólnych swoje własne problemy i potrzeby. Na podstawie prawdziwej troski o interesy kolektywu (grupy) kształtowane są u członków samorządu tak istotne wartości, jak: a) pryncypialność we wzajemnych stosunkach z innymi członkami grupy, b) ciągłe rosnące wymagania w stosunku do siebie i do swoich kolegów. Działalność samorządowa sprzyja rozwojowi u dzieci inicjatywy i także wpływa na ciągłe dążenie wnoszenia do życia grupy czegoś nowego, ułatwiającego im pracę. Rzeczywisty sens pracy wychowawczej polega także na tworzeniu takich sytuacji, w których, przejawiają się pożądane cechy osobowości jednostki. Tam, gdzie nauczyciele lekceważą działalność samorządów szkolnych i nie współdziałają z nimi, nie można oczekiwać dobrych rezultatów pracy.

Autor ponadto poświęcił wiele miejsca metodom oddziaływania wychowawczego poprzez samorząd. Uzasadził tezę, że prawdziwy samorząd (i co za tym idzie duża społeczna aktywność członków) ma miejsce wtedy, gdy jego działalność wiąże się z doniosłymi społecznie zadaniami i pracami kolektywu. Praca samorządu rozwija się dobrze wówczas, gdy ma praktyczny sens i wiąże się z walką wychowanków o lepsze wyniki w nauce, wysoki poziom produkcji, o kulturę i piękno życia. Duży wkład do praktyki i teorii samorządu wniósł A. S. Makarenko, który w pracy wychowawczej z młodzieżą wcielał w życie ideę samorządności, hasło wychowania kolektywnego przez wspólną, racjonalnie zorganizowaną działalność zespołu posia-

dającego mistrzowską zdolność rozbudzania samodzielnej aktywności młodzieży i opierania procesów wychowania na organizowaniu przez nią jej własnych spraw. Korotow podkreśla za Makarenką, że zasadnicza funkcja samorządu w wychowawczym kolektywie polega na pozyskaniu wszystkich wychowanków do świadomego i systematycznego uczestnictwa w rozwiązywaniu problemów szkoły drogą stworzenia zdolnych do pracy organów kolektywu (s. 28).

„System samorządu w szkolnym kolektywie” — to tytuł II rozdziału pracy. Autor stwierdza w nim, że struktura samorządu i formy jego działania sprzyjają włączeniu ogółu uczniów w życie społeczne szkoły. Samorząd szkolny (jego poszczególne ogniwa) winien uwzględniać wiek, potrzeby, zainteresowania i stopień wyrobienia społecznego uczniów. Na początku tworzą się w klasach szkolnych różne komisje, komitety, rady itp. w celu załatwienia wielu spraw związanych z życiem uczniów. W taki sposób powstają w szkole uczniowskie komitety, w klasach komitety klasowe; powstają komisje sanitarne szkolne i klasowe. Te komisje, początkowo luźno ze sobą związane, są autonomiczne w pracy. W miarę rozwoju kręgu aktywności dziecięcej powstaje potrzeba połączenia oddzielnych organów kolektywu pod wspólnym kierownictwem; powstaje sekcja — drużynowy system samorządu. W klasach, zamiast komisji i komitetów, tworzą się drużyny od 5 do 12 osób, potem zaś powstają sekcje, które wchodzi w skład rady uczniów (podporządkowane prezydium).

Dalsza część rozdziału przynosi rozważania dotyczące podstawowych cech samorządu w radzieckiej szkole. Korotow zwraca uwagę na dużą różnorodność systemów samorządowych (ile szkół, tyle systemów). Analizując formy samorządu w różnych grupach Autor książki podkreśla ich zróżnicowanie (ilość organów, nazwę, typ pracy, wzajemne kontakty i oddziaływania). Wspólne są cechy w systemie rządzenia; mogą być one sformułowane jako oddzielne, połączone ze sobą zasady (prawidłowości), których ignorowanie doprowadza w praktyce do nieprawidłowego, jednostronnego rozwoju dziecięcego samorządu. Pierwsza cecha: dla każdej sprawy oddzielny organizator, do każdego podziału pracy — organ kolektywu. Zdaniem Autora dziecięcy kolektyw powinien być organizatorem życia społeczności uczniowskiej. W praktyce wygląda to następująco: za oddzielną pracę odpowiada jedna osoba, zaś złożone i trudne problemy poleca się grupie. Druga właściwość: każdemu z członków i każdemu z organów kolektywu przysługują prawa i obowiązki faktyczne, a nie fikcyjne. Samorząd — twierdzi Korotow — to nie zabawa, a duża odpowiedzialność w kierowaniu życiem szkoły (współrządzeniu).

Na każdym etapie rozwoju samorządu powinien być jasno określony zakres praw i obowiązków członków kolektywu. Z badań przeprowadzonych przez pedagogów radzieckich, a także z wielu doświadczeń szkół wynika, że pisemna instrukcja ułatwia wychowawcy pracę, zwłaszcza w objaśnianiu kolektywowi dziecięcemu jego praw i obowiązków. Potrzeby i zainteresowania wychowanków, a także ich obowiązki — to dwa podstawowe elementy w działalności samorządów szkolnych. Wychowankowie odpowiadają przed nauczycielem za powierzone im zadania. Wybory do samorządu winny przebiegać w sposób demokratyczny. Idealny samorząd jest wtedy, gdy wszyscy są aktywistami. Autor jest zdania, iż kierowniczą rolę w organach samorządowych winni odgrywać członkowie komsomołu i pionierzy (s. 60).

Różne formy samorządności sprzyjają zwiększeniu liczby chętnych do pracy w kolektywach szkolnych, jak również ustaleniu odpowiedzialnych za powierzone odcinki pracy w podstawowych grupach (klasach, drużynach). Praktyczne uczestnictwo w samorządzie większej ilości wychowanków ma miejsce podczas pełnienia różnych ról (np. dyżurów). Dyżurowanie (stopniowo skracane) obejmuje różne grupy uczniów i trwa we wszystkich szkołach na początku przez tydzień, a później przez trzy — cztery dni.

Inną z ważnych form pozyskania wszystkich dzieci do rozstrzygnięcia problemów życia kolektywnego stanowić może wspólne zebranie, na którym stawiane są istotne dla społeczności uczniowskiej sprawy. Ważne jest też rozszerzanie praw i obowiązków uczniów-organizatorów, zwiększanie inicjatywy i samodzielności uczniów w planowaniu i realizacji zadań. Cenna jest tu zasada „sami postanowiliście — sami zrobiliście”. W recenzowanej pracy podkreśla się potrzebę stałego kontaktu samorządu z innymi szkolnymi grupami i z zakładami opiekuńczymi, organizowanie współzawodnictwa oraz spotkań z przodownikami pracy, nauki i kultury.

Rozdział III zatytułowany „Podstawowe formy i treść samorządu w szkole” zawiera przemyślenia dotyczące różnych sfer samorządności dzieci i młodzieży. Uwzględnia sferę porządku i dyscypliny, jak również działalność pozalekcyjną w ramach wykorzystania czasu wolnego. Samorządna działalność to proces stały, świadomie kierowany i organizowany. Praca samorządu w klasach niższego szczebla obejmuje na początku roku szkolnego wybór osób odpowiedzialnych za poszczególne czynności. Na wyższych szczeblach, wybiera się grupy odpowiedzialne, np. redaktorzy gazetki, pomocnicy nauczycieli, organizatorzy życia kulturalnego. W klasach młodszych wychowawca wprowadza elementy samorządności wdrażając wychowanków do działalności społecznej, występuje często z inicjatywą, i sugeruje, co i jak należy wykonać. Uwzględnia przy tym podstawowe potrzeby i zainteresowania uczniów oraz ich właściwości psychofizyczne. Z doświadczeń szkół radzieckich wynika, że ważna w tym okresie jest przynależność do grupy wykonującej specjalne czynności (symbolizują to emblematy z wyszytymi znakami). Wszystko to sprzyja tworzeniu pewnych tradycji w życiu klasy. Wychowawca zabiega o kształtowanie opinii, poglądów i norm współżycia dzieci, by mogły w przyszłości postępować właściwie i podejmować trafne decyzje. Samorząd rozwija autonomię, jest metodą i środkiem wychowania społecznego i moralnego. Organizowane już w klasach czwartych samorządy klasowe włączają się stopniowo w nurt życia szkoły. Wybrani przedstawiciele reprezentują swoje klasy. W starszych klasach zakres spraw podejmowanych przez samorząd rozszerza się — turystyka, wypoczynek, racjonalne wykorzystanie czasu wolnego, praca społeczna; powstają nowe formy organizacyjne — zespoły międzyklasowe, samorząd ogólnoskolny.

Ostatni rozdział (IV) dotyczy pedagogicznego kierownictwa nad rozwojem samorządów szkolnych. Korotow analizuje kolejno zadania i organizację pedagogicznego kierownictwa, omawia formy współdziałania samorządu uczniowskiego z dyrekcją szkoły i nauczycielami; szczególną uwagę zwraca na potrzebę wychowawczego oddziaływania na młodych organizatorów grup samorządowych. Podkreśla, że młodzież jest współgospodarzem szkoły i że poszczególne organy samorządu (agendy) działają na mocy autonomicznych uprawnień z pobudek i celów społeczno-wychowawczych. Chodzi tu nie o „wolność absolutną”, ale „wolność ukierunkowaną”. Pedagodzy — wchodzący w skład rady pedagogicznej szkoły — winni pełnić kierowniczą rolę w procesie wychowania.

Książka Korotowa jest w sumie pozycją cenną; podejmuje wiele niezmiernie aktualnych i istotnych dla procesu wychowawczego problemów. Odpowiada potrzebom społecznym i ma wystarczającą ilość walorów, by być z pożytkiem czytana przez tych, dla których proces wychowania w szkole jest ważny bądź ze względów praktycznych, bądź teoretycznych i badawczych. Autorowi publikacji przyświecała myśl, aby podnieść efektywność pracy wychowawczej samorządów szkolnych.

## „O DALSZY POSTĘP W ROZWOJU KRAJOZNAWSTWA I TURYSTYKI W SZKOLE” — MATERIAŁY POSESYJNE.

IKN im. Wł. Spasowskiego w Warszawie, Oddział  
 Doskonalenia Nauczycieli w Koszalinie,  
 Koszalin 1982, ss. 172

Dużemu i nieustannie wzrastającemu zainteresowaniu turystyką i krajoznawstwem nie odpowiada — jak dotąd — liczba publikacji. Nadal odczuwa się brak opracowań teoretyczno-metodycznych, które pogłębiłyby problematykę turystyki i krajoznawstwa od strony teoretycznej i praktycznej. Publikacja IKN Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Koszalinie wypełnia lukę dotkliwie odczuwaną przez nauczycieli wszystkich typów szkół interesujących się od strony teoretycznej i praktycznej krajoznawstwem i turystyką.

Publikacja jest pokłosiem sesji naukowej, jaka odbyła się w czerwcu 1981 r., zainspirowanej przez Koszaliński Oddział IKN, wspólnie z Zakładem Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu. Zawiera ona — poza wstępem — 16 artykułów, podsumowanie i wnioski oraz zestaw literatury związanej z krajoznawstwem i turystyką.

Zawartą w artykułach problematykę turystyczno-krajoznawczą można podzielić na bloki tematyczne:

- 1 — wprowadzające w wytyczne MOiW i wynikające z nich zadania,
- 2 — ogólnopoznawcze,
- 3 — szczegółowe poznawczo-praktyczne,
- 4 — metodyczne,
- 5 — zapoznające z doświadczeniami ZHP i szkół.

Pierwszy blok tematyczny — artykuły wprowadzające w wytyczne MOiW — tworzą dwa artykuły. Pierwszy z nich — „Główne kierunki rozwoju turystyki szkolnej na lata 1981—1989” (wg programu Ministerstwa Oświaty i Wychowania) — wskazuje m. in. na takie zadania do realizacji, jak: doskonalenie działalności organizacji realizujących program krajoznawstwa i turystyki szkolnej; zwiększenie udziału uczniów i rozwój wyspecjalizowanych ogniw pracy; zdobywanie turystycznych odznak PTTK i turystycznych sprawności harcerskich oraz szkolenie i doskonalenie kadr dla krajoznawstwa i turystyki.

Drugi artykuł „Krajoznawstwo i turystyka w działalności szkół i placówek oświatowo-wychowawczych” pióra Kazimiery Grabowieckiej ujawnia postulat lepszego zagospodarowania wolnego czasu uczniów i rozszerzenia zakresu wychowawczego oddziaływania na różnorodne imprezy krajoznawczo-turystyczne realizowane przy współpracy PTTK i PTSM.

W bloku omawiającym problematykę ogólnopoznawczą mieszczą się artykuły: Aleksandry Kruk-Zagajewskiej, Jerzego Czerwińskiego oraz Leona Leji i Urszuli Kaczmarek.

„Fizjologiczne podstawy aktywnego wypoczynku” A. Kruk-Zagajewskiej wskazują na ujemne skutki płynące z ograniczenia aktywności fizycznej i monotoności zajęć realizowanego w klasie szkolnej procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na możliwość ich przewyższenia m. in. poprzez turystykę.

W innym artykule pt. „Rola krajoznawstwa i turystyki w rozwoju zainteresowań młodzieży kulturą ludową” — J. Czerwiński wskazuje na potrzeby kształtowania postaw wobec kultury ludowej, domaga się szerszego uwzględniania problematyki folklorystycznej, przybliżenia młodzieży wybranych form kultury ludowej oraz omawia niektóre uwarunkowania działań skierowanych na upowszechnienie wartości tkwiących w kulturze ludowej.

L. Leja i U. Kaczmarek w „Kształcenie kadr dla potrzeb krajoznawstwa w Podyplomowym Studium Kultury i Turystyki przy UAM w Poznaniu” wprowadzają

w organizację Studium, jego zadania programowe oraz w przeprowadzane w ramach Studium ćwiczenia terenowe.

Do artykułów zawierających szczegółową problematykę poznawczo-praktyczną zaliczyć można artykuły: Kazimierza Denka, Eugeniusza Zdzisława Zdrojewskiego, Aleksandra Schwichtenberga oraz Bernarda Czerwińskiego.

„Schroniska młodzieżowe — podstawowy czynnik rozwoju krajoznawstwa i turystyki w szkole” — pióra K. Denka w sposób wyczerpujący wprowadza w tradycje ruchu schronisk młodzieżowych, wskazuje na ich rolę w działaniu dla pokoju i międzynarodowego porozumienia oraz na ujawniające się w ich działaniu aktualne nurty.

Z. Zdrojewski w „Krajoznawstwo morskie i jego funkcje” skupia się na omówieniu działalności poznawczej, technicznej i humanistycznej związanej z regionem Bałtyku.

Ostatnie zaliczone do tego bloku tematycznego artykuły: A. Schwichtenberga „Walory turystyczne województwa koszalińskiego” oraz B. Czerwińskiego „Walory turystyczne województwa słupskiego”, orientują czytelnika w położeniu, rzeźbie terenu oraz w walorach wypoczynkowo-turystycznych obu regionów.

Prace Janusza Gniteckiego, Eugeniusza Kameduły, Jana Kuźmicza oraz Małgorzaty Mytnik zaklasyfikować można do bloku artykułów o charakterze metodycznym.

Dwie pierwsze z tych prac, a mianowicie: „Wychowawczo-dydaktyczne walory obozu wędrownego młodzieży szkolnej” J. Gniteckiego oraz „Wycieczki krajoznawczo-turystyczne w szkole” E. Kameduły zajmują się zblizną problematyką. Kiedy jednak J. Gnitecki zajmuje się wyczerpująco przedstawionym przygotowaniem i przeprowadzeniem wędrowki wakacyjnej, to E. Kameduła skupia się na występujących w szkołach różnych rodzajach wycieczek, biwaków i obozów.

Ostatnie dwa z tego bloku tematycznego artykuły omawiają „Plan zadań SKKT PTTK w wiejskiej szkole podstawowej” — J. Kuźmicz oraz czasopismo »Poznaj swój kraj« w pracy turystyczno-krajoznawczej w szkole” — M. Mytnik. Pierwszy artykuł wprowadza czytelnika w zasady planowania pracy w SKKT skonkretyzowane w rocznym planie SKKT na rok szkolny 1980/81. Drugi artykuł po omówieniu występujących w „Poznaj swój kraj” bloków tematycznych wskazuje na sposoby ich wykorzystania w pracy turystyczno-krajoznawczej.

Do bloku: wymiana doświadczeń z pracy, zaliczam prace: Ryszarda Ziemińskiego „Turystyka i krajoznawstwo w Koszalińskiej Chorałgi Związku Harcerstwa Polskiego”, Tadeusza Małeckiego „Turystyka w Zespole Szkół Rolniczych im. Stefana Żeromskiego w Świdwinie” oraz Krystyny Michalak „Z doświadczeń w pracy krajoznawczo-turystycznej w szkole”. Ukazują one osiągnięcia i trudności w pracy turystyczno-krajoznawczej oraz ich uwarunkowania.

Jak widać z powyższego omówienia zawartych w publikacji ODN w Koszalinie bloków tematycznych, zawierają one bogate w treści prace o charakterze poznawczym, praktycznym, metodycznym i stwarzają organizatorom turystyki i krajoznawstwa w szkole możliwości podzielenia się interesującymi w tym zakresie doświadczeniami.

Publikacja „O dalszy postęp w rozwoju krajoznawstwa i turystyki w szkole” wiele wnosi nowego do naszej wiedzy o organizowanej w szkole turystyce i krajoznawstwie i dlatego — jak mierniam — zainteresuje wszystkich, którzy od strony teoretycznej i praktycznej zajmują się tą problematyką. Szkoda tylko, że ukazała się zaledwie w 400 egz. nakładzie.

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Dla uczczenia 60-lecia utworzenia ZSRR ukazało się w Związku Radzieckim szereg artykułów okolicznościowych. W niniejszym przeglądzie omówimy dwa artykuły zamieszczone na łamach „Sowietskoj Piedadigiki”.

Pierwszym z nich jest artykuł G. D. Kuzniecowa i S. A. Czechojowej poświęcony szkolnictwu RFSRR<sup>1</sup>.

We wstępie artykułu autorzy piszą, że spośród wszystkich republik związkowych Rosyjska Federacja jest najbardziej wielonarodowościową. Składa się ona z 16 republik autonomicznych, 5 obwodów i 10 okręgów, które stanowią samodzielne struktury narodowościowo-państwowe.

System kształcenia w RFSRR, jak i w całym Kraju Rad, rozwija się pomyślnie i jest stale doskonałony. Autorzy stwierdzają, iż w wyniku urzeczywistnienia leninowskiej polityki narodowościowej, stałego poparcia i bezinteresownej pomocy narodu rosyjskiego udzielanej zacofanym kiedyś narodom Rosji, stworzone zostały pełne warunki dla rozkwitu kultury wszystkich narodów. Świadczy o tym przede wszystkim poziom rozwoju alfabetyzacji narodów nierosyjskich. I tak, według danych Wszecchrosyjskiego Spisu z 1897 r. w przedrewolucyjnej Rosji procent umiejących pisać i czytać wśród Mordwinów stanowił jedynie 3,7, Jakutów — 0,7, Osetyńczyków — 2,1% itd. Piśmienni w wieku 9—49 lat stanowili 28,4%. Narody Dalekiej Północy, Azji Środkowej i innych krańców Rosji prawie nie umiały pisać ani czytać. Wśród obywateli ZSRR w podobnym wieku było — według spisu z 1979 r. — tylko 0,2% analfabetów. Szczególnie charakterystyczne są dane, z których wynika, że na 1000 osób w wieku 10 lat i więcej przypada ogółem w RFSRR 645 osób z wykształceniem wyższym i średnim (pełnym i niepełnym). W niektórych republikach autonomicznych poziom wykształcenia jest jeszcze wyższy. I tak, w Komi ASRR na 1000 osób przypada 719 osób z wyższym i średnim wykształceniem (pełnym i niepełnym); w Jakuckiej ASRR — 703, w Karelskiej ASRR — 658, w Buriackiej ASRR — 644. Autorzy stwierdzają, iż intensywny rozwój kształcenia ludności w republikach autonomicznych jest rezultatem stałej troski i uwagi organów partyjnych i radzieckich. We wszystkich autonomicznych republikach, obwodach i okręgach w wyniku wzmocnienia się ekonomiki, rozwoju kultury i systemu oświaty ludowej w latach 30-tych zostały stworzone niezbędne warunki dla wprowadzenia powszechnego obowiązkowego nauczania początkowego dzieci i młodzieży w wieku szkolnym.

W latach powojennych — jak piszą G. D. Kuzniecowa i S. A. Czechojewa — przedsięwzięte zostały poważne środki dla konsekwentnego rozwoju sieci szkolnej, dla stworzenia niezbędnej bazy materialnej i wyposażenia gabinetów dydaktycznych szkół narodowościowych. Na nowym etapie rozwoju społeczeństwa socjalistycznego należało zakończyć siedmioletni, a następnie ośmioletni okres powszechności nauczania i przygotować odpowiednie warunki dla upowszechnienia średniego wykształcenia, podniesienia jakości nauczania i wychowania młodzieży z uwzględnieniem konkretnych warunków lokalnych w tej lub innej republice.

Wraz z wprowadzeniem powszechnego kształcenia na poziomie średnim w republikach autonomicznych, obwodach i okręgach wzrosła zarówno liczba średnich szkół ogólnokształcących, jak i liczba uczącej się młodzieży. I tak, jeżeli w 1965 r. w Tatarskiej ASRR było 68 średnich szkół tatarskich, to w 1975 r. istniało ich już 207. Liczba absolwentów szkół średnich w porównaniu do 1965 roku wzrosła o 4,6 raza.

Szkoły nierosyjskie na całym terytorium RFSRR przygotowują wszechstronnie

<sup>1</sup> Por. Kuzniecowa G.D., Czechojewa S. A.: Nacjonalnaja szkoła RFSRR w sowieckich warunkach. „Sowietskaja Piedadigika” 1982 nr 11 s. 10—15.

wykształconych obywateli, zdolnych do opanowania każdego zawodu i specjalności. Najlepszym tego przykładem jest — zdaniem autorów — wzrost liczby uczniów w średnich szkołach zawodowych i studentów w uczelniach wyższych autonomicznych republik, obwodów i okręgów. Np. w Udmurckiej ASRR przed rewolucją ukończyło szkołę wyższą jedynie 10 przedstawicieli rdzennej narodowości, a w 1970 r. w wyższych i średnich szkołach kształciło się ponad 19 tys. Udmurców.

W dalszej części artykułu autorzy piszą, iż w latach dziewięćdziesiątych i dziesiątej pięćdziesiątki władze i instytucje oświaty ludowej republik autonomicznych dokonały ogromnej pracy w zakresie budownictwa obiektów szkolnych. W wyniku tego zmniejszyła się liczba uczniów na drugiej zmianie, zwiększyła się liczba miejsc w internatach szkolnych, szkołach przedłużonego dnia. Np. w Tatarskiej ASRR w roku szkolnym 1981/82 na drugiej zmianie uczyło się jedynie 3,9% uczniów w miejscowościach wiejskich i 19,8% — w mieście; z internatów przyszkolnych korzystało ponad 30 tys. uczniów lub 81,5% liczby dzieci zamieszkujących w odległości ponad 3 km od szkoły; czynnych było 40 szkół o wydłużonym dniu pracy, do grup o wydłużonym dniu pracy uczęszczało około 150 tys. uczniów. W Baskirskiej ASRR wiele uwagi poświęca się budownictwu szkolnemu. W miastach i miejscowościach wiejskich republiki corocznie przybywa ponad 20 tys. miejsc uczniowskich.

Znaczne sukcesy w dziedzinie oświaty ludowej odnotowała Dagestańska ASRR. W pełni rozwiązany został tutaj ważny problem społeczny — nauczanie dziewcząt-góralek. Świadczy o tym uzyskiwanie przez nie w odpowiednim czasie wykształcenia ośmioletniego i średniego oraz zwiększenie przyjęcia dziewcząt do średnich i wyższych szkół Republiki. Jeżeli w 1978 r. przyjęto do Uniwersytetu Dagestańskiego 40% dziewcząt, to w 1981 r. — 57,8%. Prawie 99% absolwentów klas ósmych uzyskuje średnie wykształcenie, a spośród nich 72% — w średnich szkołach ogólnokształcących.

Tak więc — stwierdzają autorzy — w autonomicznych republikach powszechnie realizowane jest kształcenie na poziomie szkoły średniej. Jednolity poziom kształcenia średniego nie neguje jednocześnie stosowania specyficznych form i metod procesu dydaktyczno-wychowawczego w narodowościach (nierosyjskich) szkołach, który uwarunkowany jest właściwościami języka, kultury, ekonomiki, bytu każdego narodu. Wszystkie narody w oparciu o konstytucyjne prawo — uczenia się we własnym języku — szeroko wykorzystują język ojczysty i literaturę w systemie oświaty i kultury. W szkołach narodowościowych RFSRR nauczanie odbywa się w 17 językach, natomiast 49 języków nauczania jest w charakterze przedmiotu szkolnego.

G. D. Kuzniecowa i S. A. Czechojewa przypominają, iż w uchwale KC KPZR „O 60-tej rocznicy utworzenia Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich” stwierdza się, że język rosyjski, przyjęty dobrowolnie przez ludzi radzieckich jako środek międzyrepublikańskiego porozumienia się, stał się ważnym czynnikiem umocnienia socjalno-politycznej i ideowej jedności narodu radzieckiego, rozwoju i wzajemnego wzbogacenia kultur narodowych. Język rosyjski otworzył wszystkim narodom Kraju Rad szeroki dostęp do bogactw duchowych światowej cywilizacji. Według danych spisu z 1979 r. językiem rosyjskim włada swobodnie 82% ludności ZSRR. Rola języka rosyjskiego, jako środka porozumienia się między narodami Związku Radzieckiego, stale wzrasta. Dane statystyczne wskazują, że w RFSRR znacznie zwiększyła się liczba osób, posługujących się swobodnie językiem rosyjskim na równi z językiem ojczystym. Jeżeli w 1970 roku swobodnie posługiwało się i przyswajało niejedno już pokolenie budowniczych komunizmu. Realizując wśród Czuwaszów — odpowiednio 58,4% i 64,8%; Kumyków 57,4% i 72,6%; Tuwinców — 39,9% i 59,2%; Karaczajewców 67,6% i 75,5% itd.

Szkoła narodowościowa RFSRR w okresie władzy radzieckiej pomyślnie rozwija

się i przygotowała niejedno już pokolenie budowniczych komunizmu. Realizując nauczanie w wielu językach, daje ona takie samo, jak i w szkole rosyjskiej, przygotowanie w zakresie przedmiotów ogólnokształcących. Aktualnie nauczanie w języku rosyjskim do klasy X prowadzone jest w Baszkirskiej i Tatarskiej ASRR, do klasy VIII — w Tuwińskiej i Jakuckiej ASRR, od klasy II do IV — w Mordowskiej, Marijskiej, Czuwaskiej, Komi, Udmurckiej, Dagestańskiej ASRR itp.

Ministerstwo Oświaty RFSRR wspólnie z miejscowymi organami oświaty ludowej, uczonymi-lingwistami, metodykami rozwija systematyczną pracę w celu wprowadzenia do szkół nauki nowych języków. Od roku szkolnego 1975/76 nauczany jest w klasach początkowych język nanajski, w klasach IV—VI — język ewenkijski. W 1981 r. wydane zostały elementarze w językach koriackim i niwchskim, w których uczą się dzieci klas pierwszych — przygotowawczych. W 1982 r. opublikowano elementarze w językach żydowskim (idisz) i saamskim, prowadzone są prace nad wydaniem elementarzy w językach dołganskim i selkupskim.

W zakończeniu swego artykułu autorzy stwierdzają, iż władze oświatowe republik autonomicznych, obwodów, okręgów, pedagogiczne kolektywy szkół, kierując się uchwałą KC KPZR „O 60-tej rocznicy utworzenia Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich” dążą do polepszenia ideowo-politycznego, patriotycznego i internacjonalistycznego wychowania uczniów, wzmacniają ich hart klasowy, wpajają uczniom poczucie dumy z przynależności do ojczyzny socjalistycznej, sprzyjają rozwojowi braterskiej przyjaźni narodów ZSRR.

Drugim artykułem z tej samej serii jest artykuł pióra B. A. Bagdasariana i S. K. Chudojana poświęcony oświacie i szkolnictwu Radzieckiej Armenii<sup>2</sup>.

Szkoła ormiańska i myśl pedagogiczna charakteryzuje się długą historią, sięgającą aż czasów starożytnych. Niektórzy badacze uważają za niepodważalne istnienie w Armenii w pierwszym wieku przed naszą erą nie tylko szkoły początkowej, lecz również elementów szkolnictwa wyższego.

Autorzy stwierdzają w swym artykule, iż po 301 r. naszej ery, kiedy w Armenii chrześcijaństwo ogłoszono religią państwową, dla rozpowszechnienia nowej wiary i wykorzenienia pogaństwa w całym kraju utworzono liczną sieć szkół, w których nauczanie odbywało się w języku greckim i asyryjskim. Ormiańskie szkoły narode powstały w 406 r., kiedy to genialny uczony i krzewiciel oświaty Mesrop Masztoc wynalazł nowy alfabet ormiański, pomyślnie stosowany do dnia dzisiejszego. W VII wieku powszechnie znana była szkoła wielkiego ormiańskiego uczonego-matematyka i astronoma Ananija Szirakacy. Później, w IX—XIII w. utworzone zostały i pomyślnie działały ormiańskie szkoły wyższego typu, w tej liczbie Akademia Sanainska i Achpacka, Uniwersytety Tatiewski i Gładzorski, Anijska Szkoła Mądrości itp.

W XVI wieku — kontynuują autorzy — Armenia została ostatecznie podzielona na dwie części: Wschodnia Armenia znalazła się pod jarzmem Persji, a Zachodnia Armenia pod panowaniem Turcji. W 1828 r. wojska rosyjskie wspólnie z ochotniczymi oddziałami ormiańskimi wyzwoliły spod panowania perskich najeźdźców Wschodnią Armenię, która wešla następnie w skład terytorium Rosji. Wejście Wschodniej Armenii w skład Rosji odegrało — zdaniem autorów — pozytywną rolę w rozwoju szkoły ormiańskiej. Pojawiła się cała plejada wybitnych pedagogów ormiańskich.

Utworzenie w 1920 r. władzy radzieckiej w Armenii i przyłączenie jej w 1922 r. do ZSRR w składzie Federacji Zakaukaskiej stało się punktem zwrotnym w rozwoju oświaty ludowej i myśli pedagogicznej. Stara szkoła z jej wielotypowością, brakiem drożności, stanowością i panowaniem religijnym została całkowicie zburzona. Głębokie zmiany, jakie nastąpiły w ekonomice Republiki, zwycięstwo socja-

<sup>2</sup> Por. Bagdasarian B. A., Chudojan S. K.: *Piedagogiczeskaja nauka Sowietskoj Armenii za 60 let. „Sowietskaja Piedagogika” 1982 nr 11 s. 16—22.*



listycznego sposobu produkcji stały się podstawą osiągnięć narodu ormiańskiego w rozwoju nowej szkoły ogólnokształcącej.

Wraz z rozwojem oświaty ludowej — kontynuują autorzy — wykształciły się również kadry pedagogiczne, ukształtowała się szkoła uczonych-teoretyków i historyków pedagogiki, psychologów itp. W rozwoju historii ormiańskiej szkoły radzieckiej i myśli pedagogicznej poważny wkład wnieśli tacy wybitni działacze oświaty, jak T. Muszegian, S. Dawtian, M. S. Santosjan i wielu innych.

W dalszej części swego artykułu autorzy dzielą się osiągnięciami uzyskanymi przez ormiańskich uczonych-pedagogów, psychologów i metodyków w zakresie rozwoju szkolnictwa i myśli pedagogicznej w Armenii Radzieckiej.

W zakończeniu artykułu autorzy piszą, iż w jedenastej pięcioletce uczeni-pedagodzy, dydaktycy, metodycy, psychologodzy, fizjolodzy i przodujący nauczyciele Republiki, realizując zadania wysunięte przed radziecką oświatą przez XXVI zjazd KPZR, wszystkie swoje wysiłki skierowali na podniesienie jakości przeprowadzanych badań naukowo-pedagogicznych, wzrost ich aktywności i skuteczności. W planach naukowych na jedenastą pięcioletkę właściwe miejsce poświęcono również badaniom fundamentalnym w dziedzinie nauczania i wychowania.

*Józef Zalewski*

**Prof. dr hab. Jan Kulpa**

Nieubłagana śmierć wyrwała Go z szeregu żyjących, pogrążając w głębokim smutku wszystkich, którzy Go znali bezpośrednio lub pośrednio — z licznych publikacji.

20 III 1983 r. zmarł nagle dr hab. Jan Kulpa, emerytowany profesor w WSP w Krakowie. Śmierć ta stanowi niepowetowaną stratę dla nauki i oświaty polskiej.

Dorobek naukowy Prof. dr. Jana Kulpy wyraża się liczbą ponad 500 artykułów i kilkunastoma liczącymi się w literaturze naukowej publikacjami książkowymi. Podejmowana w pracach problematyka naukowa, bardzo bogata i różnorodna, skupia się głównie wokół zagadnień dydaktyki, a szczególnie dydaktyki języka polskiego, kształcenia nauczycieli oraz kształcenia ustawicznego. Do głównych prac zaliczyć należy: Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej (1947), Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918—1939 (1963 r.), Szkoła pracy w Polsce (1965), Nauczanie problemowe języka polskiego w klasach V — VIII (1971 r., 2 wyd. 1975), Metodyka nauczania języka polskiego (red., współred. W. Pasterniak, 1977 r.).

W czasie półwiecza swej wychowawczej, naukowej i organizacyjnej działalności wykształcił setki uczniów i studentów, promował bardzo wielu magistrów i doktorów, był członkiem licznych organizacji i komisji naukowych, m. in. zarówno w PAN, jak w centralnych organizacjach ZNP. Zorganizował i prowadził szereg instytucji naukowych i oświatowych stając się tym samym jednym z najbardziej zasłużonych dla rozwoju polskiej pedagogiki współczesnych uczonych.

Profesor Jan Kulpa był przede wszystkim nauczycielem, Zasłużonym Nauczycielem PRL, cieszył się opinią wybitnego pedagoga. Całe swoje pracowite życie poświęcił sprawie kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Był pod tym względem niezłomny. Nie było dla Niego sprawy ważniejszej, jak szkoła polska i jej nauczyciel. Troszczył się o wysoką rangę przedmiotów pedagogicznych. W uczelni pedagogicznej nauki pedagogiczne muszą być pierwszymi wśród równych — pisał. Temu przekonaniu pozostał Profesor wierny przez całe życie. Rozwój tych nauk i rozwój dydaktyk szczegółowych w Krakowskiej WSP głęboko leżał Mu na sercu.

Bogata w społecznie wysoko cenione fakty jest biografia Profesora Jana Kulpy. Urodził się w Zabłociu-Zywcu w 1908 r. w rodzinie inteligenckiej. Studia ukończył w Uniwersytecie Jagiellońskim uzyskując podwójne magisterium: z filologii polskiej (u prof. J. Chrzanowskiego) i pedagogiki (u prof. S. Szumana). Swoją drogę nauczycielską rozpoczął w 1932 r. od pracy w Seminarium Nauczycielskim w Ostrowcu Świętokrzyskim. Pracował tam cztery lata. Okres ten wspominał Profesor zawsze żywo, opowiadał szczegóły dotyczące dorabiania się warsztatu pracy nauczyciela, podkreślał wielkie zasługi dyrektorki Michaliny Burdziny w kształceniu nauczycieli, był przekonany o ważności tych lat dla swojego dalszego rozwoju zawodowego i naukowego.

W pamięci wychowanków Seminarium Nauczycielskiego (p. Hanny Modrzejewskiej, pp. Lućmów i innych) zachował się wyraźny obraz Prof. Kulpy, obraz wzorowego nauczyciela, człowieka wielkiej kultury i uroku osobistego.

W czasie okupacji uczył Profesor Kulpa w szkole powszechnej we wsi Głewiec, gmina Wierzbno, i kierował tajnym nauczaniem na terenie Ziemi Proszowickiej oraz brał czynny udział w pracach Ruchu Oporu Chłopskiego. Po zakończeniu działań wojennych, zawsze z tym samym gorącym sercem Polaka, przystępuje do

pracy w wyzwolonej szkole polskiej, najpierw na stanowisku dyrektora LP w Krakowie, a wkrótce potem — organizatora i naczelnika Wydziału Kształcenia Nauczycieli w Kuratorium Kieleckim. Na stanowisku tym Profesor zasłużył się wielce w zakresie odnowy tak mocno uszczuplonej, skutkiem akcji eksterminacyjnej okupanta, kadry nauczycielskiej.

Z Kielecczyną był związany do końca swego życia. Tak mi się zdawało, że ziemię tę i ludzi bardziej ukochał od innych. Zdobył tu sobie Profesor wielki szacunek, zaufanie i sympatię u nauczycieli kieleckich, czego wyrazem są liczne odznaczenia i wyróżnienia regionalne.

Najwięcej sił i energii poświęcił Prof. Jan Kulpa Krakowskiej WSP. Pracował w tej uczelni od 1957 r., pełnił w niej funkcje dyrektora Instytutu Nauk Pedagogicznych i prorektora.

Ciągle pracował nad sobą. Stopnie i tytuły naukowe doktora, doktora habilitowanego i profesora uzyskał kolejno w latach 1961, 1966 i 1972.

Profesor Jan Kulpa zawsze życzliwie usposobiony, bezpośredni w obejściu interesował się wszystkim — pracą, warunkami, aspiracjami, martwił nawet prozaicznymi kłopotami doktoranta. Otwarty na świat i ludzi chętnie dzielił się z rozmówcą prawdziwym bogactwem swojej niekonwencjonalnej osobowości. Fascynował swoją spontanicznością i autentycznością, partnerstwem i spolegliwością.

Tej nieklamanej serdeczności Profesora autorka niniejszych wspomnień zawdzięcza wiele wzruszających przeżyć i prawdziwej satysfakcji.

Dziś, gdy nie ma Profesora już wśród nas — tym wyraziściej dostrzegam Jego niewyczerpaną dobroć i wewnętrzną doskonałość, którymi tak szczerze obdarzał ludzi przez całe swoje długie i piękne życie. O ileż trudniej pogodzić się z bolesną i niepowetowaną stratą Człowieka tej miary!

*Stanisława Czerpak*

## POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

### BULGARIA

- KAWKA ANDRZEJ:** Roljata na spisanie „Szkoła zawodowa” za rozprostranjavane na techničeskata kultura.  
 Profesionalno Obrazovanie 1982 nr 7/8 s. 13—16. (Rola czasopisma „Szkoła Zawodowa” w propagowaniu kultury technicznej)

### CZECHOSŁOWACJA

- CZAPÓW CZESLAV A JEDLEVSKI STANISLAV:** Rezocializačni pedagogika. Praha SPN.  
 Odborna Škola 1982/1983 č. 3 s. 48. Informacja o czeskim wydaniu książki: Czapów Czesław, Jedlewski Stanisław: Pedagogika resocjalizacyjna. Warszawa 1971 PWN 8<sup>o</sup> s. 534).
- GNOTH MARIAN:** Slupecky J., Halkowska K., Pirog-Rzepecka K.: Logika i teoria mnogości. Vydala Jagelonska Univerzita. Varšava 1978 počet stran 309.  
 Matematika a fyzika ve Škole 1982/83 č. 4 s. 286—287. (Recenzja)
- MACA BOHUSLAV:** Co přinaši Fyzika w Szkole 1980.  
 Matematika a Fyzika ve Škole 1981 č. 2. s. 136/138 (Przegląd zawartości czasopisma Fyzika w Szkole r. 1980).
- ŠIROKÝ JAROMIR:** M. Panków: Materiały pomocnicze do ćwiczeń z astronomii z astrofizyką. Dil I (1978) 140 s., dil II (1980) 124 s. Uniwersytet Śląski, publikace č. 158 s. 248  
 Matematika a Fyzika ve Škole 1981/82 č. 4 s. 287. (Informacja)
- TAUCHMANNOVA M.:** Higher Education in Europe (CEPES), leden — březzen 1981).  
 Vysoká Škola 1981—1982 č. 7 s. 332—336. (Przegląd zawartości czasopisma Higher Education in Europe styczeń—marzec 1981. M. i.: Franciszek Januszkiwicz: The pedagogical and Instructional Upgrading of Academic Staff — The Polish Experience Future Prospects).
- ZARZECKA BARBARA:** Społeczensky prospěšná práca na polskich všeobecně vzdělávacích školách.  
 Výroba a Škola 1982/1983 č. 2 s. 80—82. (Skrót referatu, który autorka wygłosiła na VII międzynarodowym seminarium w Berlinie w październiku 1981 r. na temat: Społecznie użyteczna praca w polskich szkołach ogólnokształcących. Z rękopisu w języku niemieckim tłum. dr Miroslav Jaros).

### NIEMIECKA REPUBLIKA DEMOKRATYCZNA

- MATYSIKOWA ZOFIA:** Theoretische Stufen im Lehrprozess der organischen Chemie im obligatorischen und fakultativen Unterricht der polnischen allgemeinbildenden Schulen.  
 Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Liselotte Herrmann” Güstrow. Aus der Pädagogischen Fakultät 1981 Heft 1 S. 79—82. (Doc. dr Matysiakowa z Instytutu Chemii Uniwersytetu Gdańskiego).
- PASCHEK WERNER:** Język rosyjski Jahrgang 1980.  
 Fremdsprachenunterricht 1982 Heft 2/3 S. 149—150. (Przegląd zawartości czasopisma Język rosyjski r. 1980).
- PIOSIK ROMUALD:** Zum Wechselverhältnis zwischen obligatorischen und fakultativen Chemieunterricht in allgemeinbildenden und chemisch-biologischen Spezialklassen in der VR Polen.  
 Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Liselotte Herrmann” Güstrow. Aus der Pädagogischen Fakultät 1981 Heft 1 S. 83—87.  
 Dr Piosik Romuald z Instytutu Chemii Uniwersytetu Gdańskiego).

**DIE ROLLE des Lehrers in der sozialistischen Gesellschaft — IV. Konferenz der Minister für Volksbildung sozialistischer Länder. Vergleichende Pädagogik 1982 Heft 2 S. 113—129. (str. 120—121 — Faron Bolesław: Rola nauczyciela w społeczeństwie socjalistycznym. IV Konferencja Ministrów Oświaty Krajów Socjalistycznych — Berlin, październik 1981).**

**RUTKOWSKI JERZY (prof. Uniwersytetu Warszawskiego)**

Życie szkoły wyższej 1—6 1981.

Das Hochschulwesens 1982 Heft 10 S. 280—282. (Przegląd zawartości numerów 1—6 1981 r.).

**SOCZEWKA JÓZEF: Methodische Gestaltung des fakultativen Chemieunterrichts in der allgemeinbildenden Schulen der VR Polen.**

Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Liselotte Herрман“ Güstrow. Aus der Pädagogischen Fakultät 1981 Heft 1 S. 73—77. (Soczewka Józef z Instytutu Programów Szkolnych).

**STAWIŃSKI WIESŁAW: Zur Beobachtung und zum Experiment im Biologieunterricht.**

Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Liselotte Herрман“ Güstrow. Aus der Pädagogischen Fakultät 1981 Heft 1 S. 79—82. (Doc. dr hab. Stawiński Wiesław z Zakładu Dydaktyki Biologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie).

**STOLZ HELMUT: Erzieher und Märtyrer Janusz Korczak**

Elternhaus und Schule 1982 Heft 11 S. 22. (Janusz Korczak — wychowawca i męczennik)

**WOMPEL ILSE RENATE: Schule und gesellschaftliche Umwelt.**

Das Konzept der offenen Schule in Polen S. 212—228.

W: Erziehungs und Sozialisationsprobleme in der Sowjetunion, der DDR und Polen Konferenzmaterialien. Hannover 1978 S. 212—228.

### **NIEMIECKA REPUBLIKA FEDERALNA**

**OKOŃ WINCENTY: Janusz Korczak und sein pädagogisches System.**

Die Deutsche Schule 1982 S. 146—156. (Janusz Korczak i jego system wychowawczy).

### **UNESCO**

**CIEŚLIK JERZY: Transnational corporations and education: current issues and prospects.**

International Review of Education 1982 n° 4 p. 457—467. (Cieślik Jerzy, starszy wykładowca na Wydziale handlu zagranicznego Szkoły Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie).

**KUPIŚIEWICZ CZESŁAW: Internationale Schulreformtendenzen und das Problem der Lehrerausbildung.**

International Review of Education 1982 n° 3 p. 307—319.

**OKOŃ WINCENTY: The influence of educational research on education in Poland.**

International Review of Education 1981 n° 2 p. 163—177.

**SZANIAWSKI IGNACY: Critical factors in the humanization of work in an age of automation.**

International Review of Education 1982 n° 3 p. 367—372.

**ŻELAZKIEWICZ MAREK: Sociology of education comparative education comparative education and social problems: A Polish comment.**

International Review of Education 1981 n° 4 s. 471—481.

**WĘGRY**

- BÁRKANYI ZOLTÁNNE:** Az „Osviata i Wychowanie” 1980 — as számaiból.  
Pedagógiai Szemle 1981 10 szam s. 979—983. (Przegląd zawartości rocznika 1980 czasopisma „Osviata i Wychowanie”).
- BERNATH JÓSEF:** Durko Matyás, Marczuk Mieczysław: A permáneus művelődés és felnőttnevelés rendszertam és funkcionális kérdesei. Pedagógiai Szemle 1982 z. 4 s. 370—371. (Problemy systemu i funkcji kształcenia ustawicznego i wychowania dorosłych)
- KACZOR S. és ANDRÁS PÉK:** A világnezetű nevelés gyakorlatának elemzése — II szekció.  
Pedagógiai Szemle 1982 nr 3 s. 241—245. (Z praktyki kształtowania światopoglądu).
- KONCZYK ROMUALD:** A világnezetű nevelés elméleti alapjai. Pedagógiai Szemle 1982 nr 3 s. 221—223.  
(Wystąpienie delegata z Polski w ramach 4 konferencji pracowników naukowych z zakresu oświaty z krajów socjalistycznych na temat: marksistowsko-leninowskie ideologiczne wychowanie dzieci w wieku od 6 do 18 lat, Budapeszt 1981 r. listopad 24—27 listopad).
- MARCZUK MIECZYŚLAW:** Az egyetem adaptációs és rekonstrukciós funkcieja a pedagógusképzésben.  
W: Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben I Debrecen 1979 s. 32—41. (Marczuk Mieczysław z Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie).
- WILOCH TADEUSZ:** Tanárképzés és pedagógia.  
W: Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. I Debrecen 1979 s. 74—79.

**ZWIĄZEK RADZIECKI**

- KONOPNICKA M. (Konopnicka Maria):** O gnomach i sirotce Maryse.  
Dośkol'noe Vospitanie 1981 nr 1 1981, nr 2 s. 70—72, nr 3 s. 67-69, nr 4 s. 70-71.
- KURYLIN Z. (Warszawa):** Russkij jazyk v školach PNR.  
Russkij Jazyk v Nacional'noj Škole 1982 nr 2 s. 95—96. (Język rosyjski w polskich szkołach).

*Anna Król*

# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

ЯДВИГА ВИНЬЧЫЦКА: Взгляды Ф. Знанецкого связь между учителем и учеником . . . . .	3
АНДЖЕЙ ЯЧЕВСКИ: Парамедицинские предметы в профессиональной подготовке учителей и педагогов . . . . .	10
ЧЕСЛАВ КУПИСЕВИЧ: Парадигмы реформ посвящения — открытое обучение . . . . .	16
ФЕЛИКС МОСКАЛЬ: Своеобразие работы и основные элементы модели опекуна-воспитателя (II). Положительные черты личности опекуна-воспитателя . . . . .	31
СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Проблемы и направления развития психодидактики . . . . .	40
ВЛАДЫСЛАВ П. ЗАЧЫНЬСКИ: О методическом статусе фотографии в школе . . . . .	47

## ОТЧЕТЫ ОБ ИССЛЕДОВАНИЯХ · ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НОВШЕСТВА

СТАНИСЛАВ МАТИАС: Потребности и мотивы профессионального усовершенствования учителей. Опыт вводного анализа . . . . .	54
ЯН ПОПЛЮЧ: Учителя о мотировке учеников на уроке . . . . .	63
САБИНА САВИЦКА-ВИЛЬГУСЯК: Разные аспекты структуры дидактических тестов . . . . .	74
МАРИАН СНЕЖЫНЬСКИ: Обусловленность общественной приспособленности детей . . . . .	78

## РЕЦЕНЗИИ НА КНИГИ · ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

ЯН ЖЕБРОВСКИ: В. М. Коротов: Самоуправление школьников . . . . .	88
Е. ТАДЕУШ КРАЕВСКИ: О дальнейшем развитии краеведения и туризма в школе — материалы после окончания сессии . . . . .	92
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педпгогических журналов . . . . .	94

## ХРОНИКА

СТАНИСЛАВА ЧЕРПАК: Профессор Ян Кульпа . . . . .	98
АННА КРУЛЬ: Публикации на тему польского просвещения в иностранных журналах . . . . .	100

# CONTENTS

## ARTICLES

JADWIGA BINCZYCKA: F. Znaniecki's Opinions on the Relations Between Teacher and Pupils . . . . .	3
ANDRZEJ JACZEWSKI: Paramedical Subjects in the Vocational Training of Teachers and Educators . . . . .	10
CZESŁAW KUPISIEWICZ: Paradigms of Educational Reforms — the Open Education . . . . .	16
FELIKS MOSKAL: Characteristics of Work and Main Components of the Model of Educator (II). The Educator's Personality Values . . . . .	31
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Problems and Directions of Development of Psychodidactics . . . . .	40
WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI: On the Methodological Status of Photography in School . . . . .	47

## REPORTS FROM RESEARCH . EDUCATIONAL INNOVATIONS

STANISŁAW MATIAS: Needs and Motives of the Teachers' Vocational Improvement Trial of the Initial Analysis . . . . .	54
JAN POPLUCZ: Teachers' Opinion on Motivating the Pupils on Lessons . . . . .	63
SABINA SAWICKA-WILGUSIAK: Different Aspects of the Didactic Test's Structure . . . . .	74
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Determinants of Social Maladjustment of Children . . . . .	78

## BOOK REVIEWS . REPORTS FROM PERIODICALS

JAN ZEBROWSKI: W. M. Korotow: Samouprawlenije szkolnikow . . . . .	88
E. TADEUSZ KRAJEWSKI: On Further Progress in the Development of Touring — the Material after Session . . . . .	92
JÓZEF ZALEWSKI: A Review of the Soviet Educational Periodicals . . . . .	94

## CHRONICLE

STANISŁAWA CZERPAK: Associate Prof. Jan Kulpa . . . . .	98
ANNA KRÓL: The Polish Educational Documents in Abroad Periodicals . . . . .	100