RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Odznaczony
MEDALEM KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

6

ROK XXV (LVII) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1983

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

MATERIAŁY Z NARAD POŚWIĘCONYCH NOWATORSTWU PEDAGOGICZNEMU

KAZIMIERZ DENEK: Procesy innowacji szkolnych (Konferencja w redakcji „Ruchu Pedagogicznego" w dniu 18.III.1983) 3

WŁADYSŁAW KATA: Wystąpienie na Krajowym Zjeździe Nauczycieli Nowatorów (26.IV.1983) 11

WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI: Nauczyciel-nowator osoba pożądana (Konferencja w redakcji „Ruchu Pedagogicznego" w dniu 18.III.1983) 17

ARTYKUŁY

KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA: Procedura kompleksowych badań systemowych w pedagogice 21

BOGUMIŁA FOTOWICZ-KATA: O nowoczesny kształt studiów ekonomicznych 33

HENRYK GĄSIOR: Współdziałanie metodologiczne teorii organizacji i zarządzania oświatą z pedagogiką społeczną 43

JOANNA GROCHULSKA-STEC: Ocenianie ucznia a warunki jego wychowania 53

JOANNA RUTKOWIAK: Konkretność i abstrakcyjność jako zasady doboru treści doskonalenia nauczycieli 62

STEFAN SŁOMKIEWICZ: Heurystyki i algorytmy w nauczaniu 74

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Z badań nad problemem wielostronnego nauczania i uczenia się. 80

EDMUND TREMPAŁA: Modernizacja systemu oświaty w PRL jako problem badawczy 89

RECENZJE KSIĄŻEK

ELŻBIETA CZYKWIN: Natalia Reuttowa: Dziecko w szkole 102

WITOLD D. DOBROWOLSKI: K. Denek, H. Gąsior, J. Gnitecki: Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej 104

HALINA WĄDOŁOWSKA: Stanisław Kawula: Z badań nad młodzieżą wiejską 105

Spis rocznika 1983 110

MATERIAŁY Z NARAD POŚWIĘCONYCH NOWATORSTWU PEDAGOGICZNEMU

KAZIMIERZ DENEK
UNIWERSYTET IM. A. MICKIEWICZA
POZNAŃ

PROCESY INNOWACJI SZKOLNYCH
(Głos w dyskusji na konferencji w redakcji „Ruchu Pedagogicznego" w dniu 18 marca 1983 r.) *

W modernizacji i unowocześnianiu edukacji narodowej szczególnego znaczenia nabiera nowatorstwo pedagogiczno-metodyczne nauczycieli. Staje się ono istotnym czynnikiem rozszerzenia skali efektywności kształcenia i wychowania. W tych warunkach zorganizowanie w dniu 18 marca 1983 roku przez Redakcję „Ruchu Pedagogicznego" dyskusji okrągłego stołu poświęconej pedagogiczno-metodycznym aspektom nowatorstwa nauczycieli należy uznać za temat niezwykle trafny i aktualny. Poddany dyskusji okrągłego stołu temat zbiega się w czasie, gdy twórcy Raportu Klubu Rzymskiego doszukują się w kształceniu o charakterze innowacyjnym, którego cechami są antycypacja i uczestnictwo, recepty na ocalenie ludzkości [1].

Rozwój ruchu nowatorskiego wymaga skoordynowanej, ścisłej współpracy Ministerstw: Oświaty i Wychowania oraz Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, szkół należących do różnych typów i szczebli organizacyjnych, terenowych władz szkolnych, nauczycieli, towarzystw naukowych, ZNP, zespołów i klubów nauczycielskich, ośrodków doskonalenia nauczycieli. W inicjowaniu ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli ważna rola przypada książkom i czasopiśmiennictwu, a zwłaszcza „Ruchowi Pedagogicznemu" jako najstarszemu periodykowi pedagogicznemu w Polsce.

1. ISTOTA, GENEZA I CHARAKTER INNOWACJI PEDAGOGICZNYCH

Zarówno w teorii, jak i praktyce dydaktyczno-wychowawczej nowatorstwo nauczycieli nie posiada sprecyzowanego znaczenia. Określa się je takimi pojęciami, jak: mistrzostwo pedagogiczne, eksperyment pedagogiczny, upowszechnianie przodujących doświadczeń nauczycieli, twórcze poszukiwania w dydaktyce, modernizacja i unowocześnianie oświaty, po-

* Sprawozdanie z konferencji zawiera informacja: Bogumiła Kwiatkowska-Kowal: Kierunki i problemy rozwijania ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli, „Ruch Pedagogiczny" nr 3—4/1983.

[1] J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza: Uczyć się bez granic, Warszawa 1982.

stęp pedagogiczny. Ostatnio coraz częściej określenia te zastępuje się pojęciem „innowacje pedagogiczne".

Co stanowi istotę innowacji szkolnych? Gdzie należy doszukiwać się ich genezy? Jaki mają one charakter? Pojęcie innowacji szkolnych nie jest pojmowane w systemie edukacji narodowej jednolicie. Jaką treść przypisuje się temu terminowi? Z. Pietrasiński posługuje się nim w sensie „zmian, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy nowymi ocenianymi pozytywnie w świetle określonych kryteriów składających się na postęp" [2]. Zdaniem W. Okonia innowacja to „zmiana strukturalna danego systemu pedagogicznego jako całości lub niektórych jego składników w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym" [3]. Z. Ratajczak traktuje innowacje pedagogiczne jako „wytwór (rzecz, idea, metoda) postrzegany przez podmiot jako nowy" [4]. Definicje te zawierają w swej strukturze semantycznej i merytorycznej jako podstawową cechę — kreatywność, twórczy charakter pracy nauczyciela. Wspólnym ich elementem jest akcentowanie dążenia do korzystnych zmian zorientowanych na osiąganie lepszych efektów w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Z analizy treści tych definicji wynika, że chodzi tu o świadomie inicjowane zmiany, które mają na celu modyfikację istniejącego stanu rzeczy, zgodnie z określonymi potrzebami pedagogicznymi lub społecznymi. Innymi słowy, interesujące nas pojęcie służy do wyrażania planowych zmian określonych fragmentów rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej [5].

Termin innowacji w systemie edukacji narodowej nie jest wymysłem „biurokracji szkolnej", wymogiem mody, pustym hasłem bez uzasadnienia i pokrycia. Wynika on z: konieczności sprostania przez szkoły wymogom współczesności w zakresie kształcenia i wychowania, potrzeb intelektualnych, kulturowych i społecznych oraz tradycji zawodu nauczycielskiego.

Procesy innowacyjne przebiegają w czasie według krzywej S [6]. Przybierają cykliczny charakter. Etapami ich ewolucji są: rozwój, spadek, powolne odradzanie się innowacji. Etapy te łatwo prześledzić na przykładach ewolucji, którą przechodzi programowanie dydaktyczne, telewizja dydaktyczna czy film dydaktyczny. Jakie są przyczyny cyklicznego charakteru innowacji w szkolnictwie? Istoty wzlotów, upadków i stopniowego odradzania się różnych innowacji edukacyjnych nie można ograniczać do mody. Nie mogą nas zadowalać także próby sprowadzania analizy cyklicznego charakteru szkolnych procesów innowacyjnych do doszukiwa-

[2] Z. Pietrasiński: Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji, Warszawa 1971.
[3] W. Okoń: Współczesne innowacje w kształceniu i wychowaniu, „Nauczyciel i Wychowanie" 1978, nr 3.
[4] Z. Ratajczak: Człowiek w sytuacji innowacyjnej, Warszawa 1980.
[5] R. Schulz: Procesy zmian i odnowy w oświacie, Warszawa 1980.
[6] E. M. Rogers, F. F. Shoemaker: Communication of Innovations, New York 1971.

nia się w nich analogii z mitologicznym Feniksem, który w regularnych odstępach czasu przylatywał do Heliopolis. Zarzewie ewolucji procesów innowacyjnych w naszych szkołach tkwi w błędach i niedostatkach planowania systemu edukacji narodowej.

2. KIERUNKI I TREŚCI DZIAŁAŃ INNOWACYJNYCH

Skąd czerpać treści przedsięwzięć innowacyjnych? Źródłem dla nich są osiągnięcia współczesnej pedagogiki i nauk z nią współpracujących [7] oraz zadania, które stoją przed współczesnym systemem edukacji narodowej. Możliwości innowacji tkwią we wszystkich komponentach procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wieloczynnikowy charakter procesu kształcenia zakłada systemowy sposób podejścia do innowacji szkolnych. Czy można wobec tego mówić o kierunkach procesów szkolnych innowacji? Powinniśmy planować kierunki i treści, na których skoncentrujemy niewspółmierne do zadań siły i środki. Robiąc wszystko po trochu, nie czynimy w istocie nic znaczącego. Czy istnieją w procesach szkolnych innowacji społecznie pożądane kierunki i treści? Podstawowym kierunkiem działań innowacyjnych jest traktowanie kształcenia jako twórczej działalności nauczycieli, dostrzeganie przez nich ścisłego związku między pracą dydaktyczno-wychowawczą i poszukiwaniami badawczymi. Związek nauk pedagogicznych z praktyką szkolną przejawia się przede wszystkim w tym, że realizują one tę samą funkcję społeczną w zakresie kształcenia i wychowania. Im pełniej są poznawane pedagogiczne prawidłowości kształcenia i wychowania, tym pomyślniej jest realizowana praca w szkole. W odniesieniu do nauczycieli pedagogika pełni funkcję wyjaśniającą i rekomendującą. Kreatywni nauczyciele kierują się w swej pracy najlepszymi wzorami i wzorcami nauczania i wychowania [8]. Sprawą nauczycieli jest twórcze wykorzystanie osiągnięć pedagogiki w niepowtarzalnych sytuacjach pedagogicznych dla osiągnięcia konkretnych celów nauczania i wychowania. Jasno i realnie określone cele gwarantują skuteczne działania. Cele spełniają swoją rolę wówczas, gdy są uświadomione zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów.

Nieodzownym warunkiem twórczości naukowej nauczycieli jest pogłębiona znajomość przez nich pedagogiki i metodologii badań z tego zakresu [9].

Wśród procesów innowacyjnych służących unowocześnianiu pracy dydaktyczno-wychowawczej na uwagę zasługują przedsięwzięcia dotyczące

[7] B. Suchodolski: Wychowanie i strategia życia, Warszawa 1983; S. Krawcewicz: Badania pedagogiczne a praktyka oświatowa, „Nauczyciel i Wychowanie" 1982, nr 6; M. Maciaszek: Aktualna sytuacja w naukach pedagogicznych, „Nauczyciel i Wychowanie" 1982, nr 6.

[8] A. Kamiński: Wzory i wzorce jako inspiracje poczynań wychowawczych, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1970, nr 7.

[9] W. Zaczyński: Praca badawcza nauczyciela, Warszawa 1981.

doskonalenia mistrzostwa pedagogicznego; eksponowania w procesie kształcenia nauczania wychowującego; zwiększania efektywności lekcji; wzbudzania u uczniów zaciekawienia, zainteresowania i zamiłowania do poszczególnych przedmiotów nauczania zamiast spotykanego ciągle jeszcze faszerowania ich głów nudnymi zajęciami, które działają na nich alergicznie; planowania zakresu treści nauczania przeznaczonego na poszczególne lekcje z uwzględnieniem psychofizjologicznych możliwości uczniów, sprzyjającego percepcji, rozumieniu i zapamiętaniu wiedzy; wdrażania sieciowych metod planowania procesu kształcenia, które ułatwia korelację przebiegu nauczania — tak co do treści, jak i terminów realizacji; doskonalenia metod zapewniania korelacji międzyprzedmiotowej; racjonalnego wykorzystania czasu nauczania w trakcie lekcji; polepszania warunków nauki uczniów i ich wypoczynku; doskonalenia struktury tygodniowego planu zajęć; umacniania związku nauczania i wychowania z życiem i pracą; podwyższania poziomu kształcenia humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego; zapewniania lepszych wyników wychowania moralnego, estetycznego i fizycznego, a także nauczania poprzez pracę i kształcenie politechniczne uczniów; wychowania uczniów na obywateli rozumiejących społeczne problemy swoich czasów, aktywnie uczestniczących w ich rozwiązywaniu.

Słabą stroną procesu kształcenia są umiejętności stosowania teorii w praktyce. Stąd jednym z ważniejszych zadań procesów innowacyjnych w szkolnictwie jest osiąganie większej sprawności kształtowanych umiejętności i nawyków uczniów. Zachodzi potrzeba przeciwdziałania formalizmowi w nauczaniu przez taki proces kształcenia, który daje uczniom możność rozwijania sprawnego myślenia, rozumowania i wnioskowania; orientacji pedagogiki na wszechstronne ukształtowanie u uczniów w procesie nauczania dociekliwości, krytycznego stosunku do przerabianego materiału oraz zdolności do samodzielnego zdobywania wiedzy i praktycznego jej stosowania w życiu; uzyskania maksymalnych wyników przy minimalnym nakładzie czasu i sił. W danym przypadku chodzi o podwyższenie współczynnika ekonomiczności działania w pracy uczniów i nauczycieli. Do społecznie oczekiwanych kierunków i treści innowacji szkolnych kwalifikują się również takie poczynania, jak: zapobieganie formalizmowi w wiadomościach uczniów, odkrywanie efektywnych dróg aktywizacji działań poznawczych uczniów, organizowanie nauczania zróżnicowanego, socjalizacja uczniów, technologia kształcenia, prowadzenie działalności dydaktyczno-wychowawczej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki, ontodydaktyka, metrologia dydaktyczna, kompleksowe wykorzystanie w procesie dydaktyczno-wychowawczym środków dydaktycznych.

Niezwykle ważnym kierunkiem w szkolnych poczynaniach innowacyjnych są te z nich, które przywracają znaczenie i nadają sens podstawowym i uniwersalnym normom aksjologicznym wychowania. O jakie wartości tu chodzi? Przede wszystkim wynikają one z naszego stosunku do

świata, idei, osób, rzeczy, wytworów umysłu, serca i rąk. Jak słusznie zauważa Fr. Gamulczak — wynikają one z naszego pozytywnego stosunku do: 1) podstawowych idei humanistycznych (idea życia, pokoju, miłości, dobra, prawdy, piękna, sprawiedliwości, egalitaryzmu, wolności); 2) siebie (skromność, obiektywizm, samoocena, powściągliwość, umiar w sądach i postępowaniu, poczucie osobistej godności, odwaga, dzielność, rzetelność, pogoda ducha, optymizm); 3) innych osób (miłość, sympatia, powszechna życzliwość, uprzejmość, uczynność, tolerancja, poszanowanie ich godności, indywidualność, pomoc w potrzebie, zapobieganie nieszczęściom, cierpieniom, współczucie, opieka nad chorymi, inwalidami, osobami niepełnosprawnymi, nieletnimi, obrona pokrzywdzonych, poczucie odpowiedzialności za podopiecznych, wykonywanie zadań, dotrzymywanie zobowiązań, dochowywanie wierności); 4) własnego narodu, państwa, kraju (umiłowanie kultury własnego narodu, jego historii, języka, duma z przynależności do wspólnoty narodowej, umiłowanie piękna ojczystego krajobrazu, polskiej ziemi, gotowość pomnażania wspólnego dobra, jego obrony, umacniania suwerenności i jedności narodu w sprawach jego bytu, rozwoju i niepodległości; kult symboli narodowych, państwowych, pomników naszej patriotycznej dumy; różne postacie patriotyzmu, lojalność wobec państwa); 5) świata przyrody żywej (pomnażanie jej piękna, roli w życiu człowieka; dbałość o jej ochronę, pielęgnację, rozwój); 6) świata rzeczy martwych (poznawanie ich charakteru użytkowego, racjonalne i oszczędne ich użytkowanie, niedopuszczanie do ich marnotrawstwa, poszanowanie ich przynależności własnościowej); 7) pracy (zamiłowanie do niej, jej fachowość, rzetelność, wysoka jakość; działalność i odpowiedzialność pracowników) [10].

3. PRZESZKODY SZKOLNYCH PROCESÓW INNOWACYJNYCH I PRÓBY ICH PRZEZWYCIĘŻANIA

Nasz system edukacji narodowej charakteryzuje się niskim stopniem innowatywności. Jakie są podstawowe hamulce rozwoju szkolnych innowacji w naszym kraju?

Ostoją przed innowacjami są same szkoły [11]. Sprawiają to ustabilizowane plany i programy nauczania, podręczniki, metody, formy i środki dydaktyczne. Stabilność tę dopełnia zachowawczy system kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. W tych warunkach nikły odsetek nauczycieli odznacza się wysokim poziomem intelektualnym i żarliwością w aktualizacji wiedzy. Coraz trudniej w szkołach o myślenie otwarte. Zamiast tego — jak wskazuje S. Bortnowski — w szkołach

[10] Fr. Gamulczak: Jak wychowywać, żeby wychować, „Głos Nauczycielski" 1982, nr 36.

[11] H. Kurczab, J. Sowa: Współczesne innowacje w systemie szkolnym, „Nauczyciel i Wychowanie" 1982 nr 6.

panuje schematyzm działania, niechęć do innowacji, zasiedziałość umysłowa, zurzędniczenie, konserwatyzm [12]. Wielu nauczycielom trudno przychodzi zrozumienie, że kształcenie to nie monolog pedagogiczny, na który składają się zakazy i nakazy, lecz rozumny dialog między nauczycielem i uczniami. Jak ich przekonać, że konieczna jest zmiana stosunku do uczniów, że ci czują, przeżywają, mają swoje problemy niejednokrotnie przerastające ich rozwiązania? Jak wytłumaczyć nauczycielom, że uczniowie myślą, spostrzegają, wyciągają wnioski, oceniają pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli i ich postawy? Znaczną przeszkodą w minimalizacji tych barier jest obserwowany w szkołach pośpiech, podyktowany chęcią realizacji obszernych, przeładowanych programów nauczania. Brak czasu powoduje, że nauczyciele nie zawsze potrafią zachować refleksyjny stosunek do tego, co robią, jak kształcą i wychowują, a jak mogliby to czynić, inaczej, pełniej, lepiej, efektywniej.

Dokonywane w szkołach zmiany zorientowane na osiąganie lepszych efektów kształcenia odbywają się zbyt często w izolacji od całokształtu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jest to jeden z podstawowych hamulców ożywienia innowacyjnego w szkołach. Zatem postęp na odcinku zmian innowacyjnych wymaga traktowania ich jako integralnego składnika planowania działalności dydaktyczno-wychowawczej szkół. Na jakie aspekty innowacji trzeba zwrócić uwagę w czasie ich planowania? Warto w tym miejscu podnieść tylko kwestię oceny zgodności i praktyczności innowacji. Oznacza to, że należy przekonać się, czy podjęte w innowacjach problemy są rozwiązywalne, wartościowe i praktyczne. W związku z tym trzeba odpowiedzieć przynajmniej na następujące grupy pytań: 1. Jakie są problemy, które próbujemy rozwiązać? Kto uważa je za problemy? Czy pogląd ten ma oponentów? Jakie są ich argumenty? 2. Czy problemy są rozwiązywalne? Czy w rezultacie ich rozwiązania wyłonią się nowe problemy? Czy rozwiązanie problemów zgodne jest z celem innowacji? 3. Czy problemy są na tyle ważne, że opłaca się ich rozwiązanie? 4. Jakie są praktyczne ograniczenia rozwiązania problemów? Odpowiedź na pierwsze dwie grupy pytań czyni zadość analizie zgodności, a pozytywne rozstrzygnięcie dwóch ostatnich kwestii odpowiada wymogowi praktyczności innowacji. Analiza zgodności powinna stać się wyjściowym etapem planowania procesów innowacyjnych. Pomijanie go już w swym zarzewiu kryje niebezpieczeństwo cyklicznego charakteru przebiegu szkolnych procesów innowacyjnych. Jakie przyjąć podejścia w planowaniu działalności innowacji szkolnych? Na uwagę zasługują tu podejścia: deterministyczne, probabilistyczne, statystyczne, dynamiczne, strategiczne, antycypacyjne. Każde z nich ma swe możliwości i ograniczenia.

Istotnym czynnikiem prowadzenia racjonalnej polityki procesów inno-

[12] S. Bortnowski: Spór ze szkołą, Kraków 1982.

wacyjnych w szkołach jest ocena rezultatów zmian, jakie one pociągają za sobą w postaci efektów nauczania i wychowania. Te zależą od wielu predyktorów. Czy potrafimy sporządzić wyczerpującą ich listę, dogłębnie i precyzyjnie je określić, ustalić powiązania między poszczególnymi czynnikami efektywności kształcenia i wychowania oraz dokonać pomiaru występujących między nimi zależności? Czy umiemy uchwycić horyzont czasowy, w którym dają one o sobie znać w sposób możliwie wyraźny i pełny? Określenie efektywności zmian innowacyjnych w szkołach wymaga starannie przygotowanych badań opartych z reguły na naturalnych eksperymentach pedagogicznych. Na ich wyniki trzeba czekać długo. Dlatego też rezultaty eksperymentów pogłębione o badania dystansowe są dla bieżącej polityki procesów innowacyjnych mało praktyczne. Opiera się ona na decyzjach, które muszą z reguły być podejmowane szybko. Dla celów decyzyjnych ważna jest rzetelna i systematyczna informacja o zmianach innowacyjnych w szkołach. W tym względzie szybka ocena jest bardziej użyteczna od precyzyjnych badań, których wyniki dostarczane są zbyt późno. Ewaluacja staje się ogniwem pośrednim między próbą szczegółowego ujęcia naukowego i decyzją w sprawach innowacji szkolnych. Brak rozeznania w zakresie efektywności innowacji, nieumiejętność jej oceny może stać się pożywką dla zachowawczej części nauczycieli w nurcie innowacji. Istnieje też prawdopodobieństwo, że nauczyciele mogą przypisywać innowacjom wartości samoistne, tzn. cenienia samego faktu ich pojawiania się, formalnej obecności w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Tymczasem nie można zadowalać się samą obecnością w praktyce szkół innowacji dla zasady mnożenia zmian. Trzeba stawiać pytania dotyczące ich efektywności, oryginalności, użyteczności, trwałości.

Niekompetencja i brak konsekwencji ze strony decydentów, promotorów i innowatorów; przesadna centralizacja, niezbyt precyzyjne określenie celów systemu dydaktyczno-wychowawczego; pominięcie motywacji materialnych i ambicjonalnych przy realizacji innowacji; brak zaplecza innowacyjnego; przygotowania użytkowników do zmiany w ramach odpowiedniego treningu to dalsze czynniki, które oddziaływają ujemnie na procesy wdrażania innowacji do szkół [13].

Czy możliwa jest szersza ofensywa na odcinku innowacji szkolnych bez wszczęcia poważniejszych akcji wydawniczych? Chodzi tu o encyklopedie, słowniki pedagogiczne oraz serie wydawnicze na wzór Biblioteki Nauczyciela, Biblioteki Kształcenia Zawodowego czy Biblioteki Nauczyciela Akademickiego.

Wiedza o przemianach w szkolnych innowacjach państw należących do Rady Wzajemnej Pomocy Gospodarczej byłaby prawdopodobnie bardziej

[13] B. Ileczko: Innowacje dobre na wszystko, W: Uczelnia na miarę współczesności, Poznań 1983.

spójna i użyteczna, gdyby prowadzone w poszczególnych jej krajach badania były staranniej przygotowane pod względem metodologicznym, koordynowane, a ich rezultaty poddawane powszechnej ewaluacji.

Na tworzenie warunków dla szkolnych działań innowacyjnych decydujący wpływ ma system kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Stąd trzeba go wzbogacić o przemyślane aspekty innowacji szkolnych, zwłaszcza na szczeblu uczelni wyższych.

Jak rozwijać innowacje w szkołach i jakie nadawać im formy? Najbardziej ożywi je ruch, który będzie miał charakter społeczny, spontaniczny, niezinstytucjonalizowany, niesformalizowany. Stąd racjonalna polityka innowacyjna władz oświatowych powinna: sprzyjać powstaniu i rozwojowi takiego ruchu; traktować innowacje w sposób zróżnicowany jako siłę napędową w rozwoju systemu edukacji narodowej.

Znaczną rolę w rozwoju ruchu innowacyjnego powinny odegrać pogłębione i rzetelne badania pedagogiczne oraz ściślejsze powiązanie systemu nagród i wyróżnień nauczycieli z procesami innowacji szkolnych. W polityce tej trzeba w szerokim zakresie wykorzystać takie czynniki sprzyjające innowacjom, jak: poparcie wpływowych decydentów; zabezpieczenie środków finansowych umożliwiających konsekwentne stosowanie zasady „nikt nie traci, większość zyskuje"; rzetelnie i sprawnie funkcjonujący system informacji; planowanie działalności innowacyjnej; poprawne przygotowanie procesu innowacyjnego pod względem merytorycznym, metodologicznym i strukturalnym; nienaruszalność systemu wartości i interesów użytkowników innowacji.

WŁADYSŁAW KATA
KOMITET CENTRALNY PZPR

WYSTĄPIENIE NA KRAJOWYM ZJEŹDZIE NAUCZYCIELI NOWATORÓW (26.IV.1983 r.)*

Koleżanki i Koledzy!
Szanowni Zebrani!
Towarzyszki i Towarzysze!

Prawie dwa dni trwały obrady Krajowego Zjazdu Nauczycieli Nowatorów. Toczyły się one w sekcjach, poprzedzane referatami Ministra Oświaty i Wychowania prof. dra B. Farona, prof. W. Okonia i dra Zenona Gubańskiego. Myślę, że wszystkie te referaty, łącznie ze złożonymi przed chwilą sprawozdaniami z obrad sekcji, stanowią spory ładunek intelektualny do ponownego przemyślenia i zastosowania najsłuszniejszych wniosków w praktyce szkolnej.

W Wydziale Nauki i Oświaty KC PZPR uważamy, że obecny Zjazd Nauczycieli Nowatorów, jego postanowienia, wyniki interesującej i zaangażowanej dyskusji odbiją się silnym echem w życiu polskiej szkoły.

W każdej dziedzinie twórczej i odtwórczej działalności istnieje wśród światłych ludzi naturalna dążność do poprawy tego, co zastaliśmy, tego, co już osiągnęliśmy. Twórczy niepokój towarzyszy naszym wysiłkom i działalności, codziennym zajęciom w szkole. W oświacie również pragniemy wiele zmienić, modernizując programy nauczania, podręczniki i metody, aby sprostać współczesnym wymaganiom. Te ambitne założenia, które sobie stawiamy, są możliwe do osiągnięcia pod warunkiem, że będziemy uwzględniać dorobek wiedzy, doświadczenia najlepszych kolegów w naszym zawodzie nauczycielskim, że będziemy uznawać służebną powinność polskiej szkoły i nauczyciela wobec ojczyzny i socjalistycznego państwa, wobec dzieci i młodzieży.

Zjazd ten oznacza powrót do twórczej działalności polskiej szkoły, kontynuowanie dorobku lat sześćdziesiątych. W historii oświaty może on być zaliczany do przełomowych. Z historii ojczystych dziejów, z historii polskiej oświaty wiemy, że szkoła i nauczyciel to te instytucje, które obecne były zawsze i wszędzie tam, gdzie dokonywały się rzeczy na miarę spraw narodu i państwa. Stan nauczycielski z racji swych powinności, posiadanego wykształcenia, a także powołania był i jest szczególnie predystynowany do tego, aby w niezwykle trudnych okresach (który i teraz przeżywamy) odegrać rolę pionierską w dziele naprawy i odnowienia stosunków społecznych.

System wartości, jaki stworzyła socjalistyczna idea, a następnie realny socjalizm zostały w naszym kraju podważone i zdeprecjonowane przez naszych przeciwników. W umysły młodzieży, która nie zna realiów ży-

* Sprawozdanie ze Zjazdu zawiera informacja: Edmund Ucieklak: Krajowy Zjazd Nauczycieli Nowatorów, „Ruch Pedagogiczny" nr 3—4/1983.

cia w krajach kapitalistycznych, wtłacza się mity, złudzenia, zachwyt burżuazyjną demokracją, zachodnim stylem bycia.

Nasze trudne polskie sprawy musimy załatwiać sami. Z pomocą przychodzą nam sojusznicy i przyjaciele — Związek Radziecki i kraje socjalistyczne. Pamiętamy i to, że przeżywany kryzys, spowodowany m. in. nadmiernymi zadłużeniami zaciągniętymi na Zachodzie, wykorzystany został przez obecną administrację amerykańską przeciw Polsce i przeciw krajom wspólnoty socjalistycznej.

Jesteśmy świadkami i uczestnikami globalnej walki ideologicznej o system wartości tak w obszarze zasad ustrojowych, jak i założeń ideowo-wychowawczych. W walce tej nie może zabraknąć Polski (nie tylko dlatego, że amerykański imperializm i jego sojusznicy wybrali nasz kraj jako pierwsze ogniwo do wyłuskania ze wspólnoty socjalistycznej, ale przede wszystkim dlatego, że tragicznie zostaliśmy doświadczeni w ostatniej wojnie przez hitleryzm, który był przecież najbardziej brutalnym wyrazem imperializmu w tym wieku.

Walka o nasz socjalistyczny ideał wychowawczy, który może być najpełniej realizowany tylko w warunkach pokojowych, należy nie tylko do nauczycieli przedmiotów społeczno-humanistycznych, ale każdy nauczyciel i pracownik szkoły odpowiedzialny jest za kształtowanie postaw swych wychowanków.

Nasze wczorajsze i dzisiejsze forum dyskusyjne wyrażało myśl, że chce budować to, co nowe, w sposób twórczy, angażujący jednostkę, a nie burzyć i niszczyć dorobek poprzedników, jak to zakładała i próbowała robić ekstrema „Solidarności".

Jak wszyscy pamiętamy, kryzys społeczno-polityczny w Polsce dotarł również do bram szkół. W latach 1980—81 szkoła stała się terenem zorganizowanej walki przeciwko socjalistycznym celom kształcenia i wychowania i protestów nauczycieli przeciw polityce oświatowej uprawianej w dekadzie lat siedemdziesiątych.

Wiele żądań nauczycieli było słusznych, co znalazło swój wyraz w zgłoszonych postulatach i wnioskach oraz uchwalonej 26.1.1982 r. Karcie Nauczyciela. Niektóre jednak postulaty, zgłoszone zwłaszcza przez nauczycieli aktywistów oświatowej „Solidarności", miały charakter wyraźnie polityczny, naruszający zasady funkcjonowania szkoły w PRL, jako szkoły świeckiej o socjalistycznym systemie wychowawczym. Historię oświatowej „Solidarności" otwierają i kończą dwa znamienne wydarzenia: strajk okupacyjny wytypowanych nauczycieli w Gdańsku w listopadzie 1980 r. i strajk kroczący ekstremy „Solidarności" w Lublinie w 1981 r., do którego wciągnięto młodzież szkolną.

Celem tej działalności nie było dobro ani Związku, ani też związkowców, ani szkoły czy wychowanków, lecz polityczna destrukcja i walka z legalną władzą. Warto pamiętać o tym, zwłaszcza dziś, gdy formułujemy zmodernizowane programy oświatowe i kierunki działania wśród

nauczycieli. ZNP, choć został zawieszony, nie został rozbity. Wniwecz poszły też wszystkie próby zlikwidowania tej najstarszej organizacji społeczno-zawodowej polskich nauczycieli o postępowej i świeckiej tradycji. Dziś ZNP odbudowuje swoje struktury na zasadach określonych w nowej ustawie związkowej. W tym ważnym dziele odbudowy wielce zasłużonej dla kraju i kultury narodowej organizacji powinni partycypować wszyscy nauczyciele i pracownicy oświaty.

Koleżanki i Koledzy!

ZNP ma niezaprzeczalne zasługi w kreowaniu ruchu nowatorstwa pedagogicznego, nie zawsze docenianego w przeszłości przez administrację oświatową. Warto sobie to powiedzieć w czasie obrad Zjazdu Nauczycieli Nowatorów. Należy również przypomnieć, że Związek Nauczycielstwa Polskiego w sposób twórczy zaangażował się do prac nad tą częścią Uchwały IX Zjazdu PZPR, która dotyczyła oświaty i wychowania. Podkreślić też pragnę zasługi „Głosu Nauczycielskiego" w propagowaniu polityki oświatowej partii, Uchwały IX Zjazdu Partii, problematyki zawodu nauczycielskiego i ruchu nowatorstwa pedagogicznego.

W uchwale IX Zjazdu PZPR w dziedzinie polityki oświatowej za szczególnie ważne uznano:

— zwiększenie nakładów na oświatę w celu odrobienia zaniedbań z przeszłości i stworzenia w obecnym dziesięcioleciu bazy szkolnictwa, w dostosowaniu do nowej fali wyżu demograficznego, mimo znanych trudności gospodarczych i sytuacji kryzysowej;

— kontynuowanie programu upowszechniania średniego wykształcenia w ramach obecnego systemu edukacji narodowej zarówno wśród młodzieży uczącej się, jak i dorosłych;

— odbudowę autorytetu społecznego nauczyciela poprzez poprawę jego statusu socjalnego i materialnego;

— obronę świeckiego charakteru szkoły, jako skutek przestrzegania rozdziału państwa od kościoła i religii.

Program ten jest realizowany przez resort oświaty i wychowania, urzędy wojewódzkie i rady narodowe. Pełna jego realizacja wymagać będzie jednak większej niż dotychczas aktywności środowiska nauczycielskiego oraz społecznego wsparcia ze strony rodziców, zakładów pracy i instytucji. Wspólnie z resortem oświaty zwracać będziemy się do PRON, rad narodowych, wojewodów o tworzenie regionalnych funduszy na budowę, rozbudowę i modernizację szkół. Są początki i przykłady lokalnych inicjatyw w budowie czy rozbudowie — przy udziale czynów społecznych — obiektów oświatowych. Bez tego wsparcia nie rozwiążemy problemów bazy lokalowej polskiego szkolnictwa w związku z kolejnym wyżem demograficznym. Resort przygotowuje na posiedzenie Rady Ministrów program poprawy bazy materialno-technicznej.

Szanowni Zebrani!

Ruch nowatorstwa miał utrudnioną drogę rozwoju, na której stanęły biurokratyczne przeszkody i bariery, nikomu zresztą (dziś to wiemy najlepiej) niepotrzebne. Przez kilka ostatnich lat resort oświaty i wychowania, kuratoria oświaty i wychowania nie wspomniały o tym oddolnym i pożytecznym ruchu. Na początku lat 70 zadekretowano w resorcie, że zaplecze naukowo-badawcze, jak też i administracja oświatowa spełniać będą rolę promocyjnego ruchu innowacji i postępu pedagogicznego. Powołane w 1972 r. zaplecze naukowo-badawcze resortu oświaty i wychowania w postaci 5 instytutów miało spełnić wg założeń autorów: „myślową i twórczą rolę za wszystkich nauczycieli w Polsce". Wg tej koncepcji nauczycielowi wyznaczono rolę wykonawcy.

W obronie zagrożonych wartości tak niezbędnych w zawodzie nauczycielskim stanął XII Zjazd ZNP, który obradował w 1976 r. W uchwale tego Zjazdu wypowiedziano się za reaktywowaniem ruchu nowatorstwa pedagogicznego. ZNP ogłosił, że przejmuje patronat nad tym ruchem. W 1977 r. w związku z przygotowaniem reformy strukturalnej obradował Kongres Pedagogiczny Nauczycieli. Było wiele spektakularnych przemówień, zaś ówczesny minister oświaty w swym programowym przemówieniu zbył milczeniem sprawę innowacji pedagogicznych i samorodnej twórczości nauczycieli nowatorów. Nie szczędził natomiast pochwał dla zaplecza naukowo-badawczego MOiW.

Dla kontrastu, pozwólcie, przytoczę fragment wypowiedzi byłego prezesa ZG ZNP, bo wydaje mi się, że nic nie straciła ona na aktualności (— cytuję: „Chcemy, by w środowisku nauczycielskim organizowano wymianę poglądów na ważne tematy światopoglądowe, polityczne i ideologiczne, etyczne i ekonomiczne, by upowszechniano doświadczenia z zakresu nowatorstwa pedagogicznego. Chodzi o to, by szerzej, niż to czynimy obecnie, tworzyć warunki dla twórczej innowacyjnej pracy wielu kolektywów pedagogicznych i pojedynczych nauczycieli z zakresu stosowanych metod nauczania i wychowania, opracowywania nowoczesnych pomocy i środków dydaktycznych. Stwarzać musimy szersze możliwości publikacji na temat warsztatu pracy. Będziemy kształtować atmosferę społecznej życzliwości, uznania i pomocy w samej szkole oraz opiekę ze strony zaplecza naukowego. Nie wolno nam tracić wielu w naszym nauczycielskim stanie talentów konstruktorskich, organizatorskich i pedagogicznych. Związek Nauczycielstwa Polskiego udzieli pomocy w przezwyciężaniu nieuzasadnionych utrudnień we wdrażaniu do praktyki wszystkiego, co nowe i pożyteczne w intensyfikacji procesu nauczania i wychowania" — koniec cytatu).

Podpisujemy się pod tą deklaracją ZNP. Pragniemy, aby odbudowujący się ZNP, jako prawowity spadkobierca i kontynuator chlubnej tradycji, przejął tę misję i był żarliwym obrońcą idei nowatorstwa w szkole.

Rok 1978 stanowi cezurę w długiej historii ruchu innowacyjnego

nauczycieli. W grudniu tego roku bowiem Ministerstwo Oświaty i Wychowania oraz Zarząd Główny ZNP ogłosiły wspólny apel do nauczycieli pt.: „O dynamiczny postęp pedagogiczny". Ponadto ZG ZNP i Prezydium Kolegium MOiW ogłosiły projekt uchwały pt. „W sprawie postępu pedagogicznego w dziedzinie oświaty i wychowania" oraz projekt „Regulaminu Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego". W pracach nad założeniami ideowo-merytorycznymi tych dokumentów uczestniczył Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR. W ten sposób po wielu latach nieobecności w życiu szkoły problematyka ruchu nowatorstwa wróciła do łask oświatowych i na łamy prasy pedagogicznej. W upowszechnianiu i propagowaniu idei odrodzenia ruchu nowatorstwa pedagogicznego szczególnie zasłużył się „Głos Nauczycielski".

Pismo to powinno kontynuować te tradycje. Końcowym etapem tych wszystkich przedsięwzięć było odbycie w dniu 12 marca 1979 r. wspólnego posiedzenia Zarządu Głównego ZNP oraz Prezydium Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania.

Na tym forum dyskusyjnym ówczesny minister oświaty i wychowania tow. Józef Tejchma złożył ważne oświadczenie w sprawie postępu pedagogicznego, mówiąc m.in. (cytuję) „ruch postępu pedagogicznego nie jest konkurentem nauk pedagogicznych, ani też teorii wychowania, która jest niezbędna i bez której działalność szkoły, oświaty i wychowania nie miałaby szerokich horyzontów. Szeroki ruch postępu pedagogicznego nie jest jedynym, ale jest bardzo ważnym źródłem tego postępu. Naszą intencją jest nadanie mu większego znaczenia w całej polityce oświatowo-wychowawczej" (koniec cytatu).

Myślę, szanowni zebrani, że owa deklaracja intencji ówczesnego ministra oświaty i wychowania powinna być nadal aktualna i obowiązywać resort i odpowiednie jego instytucje. Od siebie mogę tylko dodać, że we współczesnej pedagogice, tak w krajach socjalistycznych, jak i kapitalistycznych, zaczyna dominować pogląd o konieczności ujmowania procesów innowacyjnych w szkole i wśród kadry nauczycielskiej w ramach globalnej strategii oświatowej. My także musimy to czynić, zważywszy, że już w dokumentach Komisji Edukacji Narodowej mówiono o potrzebie otoczenia szczególną troską nauczycieli, którzy mają „osobliwsze zasługi" w dziele publicznego oświecenia. Nie wgłębiając się w ten temat mogę w imieniu Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR oświadczyć, że będziemy czynić wszystko, by już nigdy nie można było powrócić do pozorowanych czynności i improwizowania praktyk w realizacji polityki oświatowej lat siedemdziesiątych.

Z najwyższym uznaniem należy powitać inicjatywę zwołania Zjazdu Nauczycieli Nowatorów w celu przedyskutowania i określenia dróg dalszego rozwoju społecznego ruchu postępu pedagogicznego i określenia jego ram programowo-organizacyjnych.

Chciałbym też wyrazić pogląd, że o ile Instytut Kształcenia Nauczy-

cieli i jego terenowe ogniwa, tj. Oddziały Doskonalenia Nauczycieli, nie zawrą z ruchem postępu pedagogicznego sojuszu o autentycznej współpracy i współdziałaniu — to trzeba będzie zmienić jego dotychczasowy status. W tej sprawie będziemy konsekwentni i nieskorzy do wybaczeń, niezależnie od tego, jakie konsekwencje mogą kogo dotknąć.

Szanowni Nauczyciele Nowatorzy!

Stara to prawda, że o poziomie pracy szkoły i jej efektach działalności decyduje kadra nauczycielska. Szczególne miejsce w działalności kadry pedagogicznej zajmować powinien nauczyciel-nowator. Jego działalność powinna być akceptowana i uznawana przez samo grono nauczycielskie, dyrekcję szkoły i organizację partyjną. Nauczyciel polski zawsze służył postępowi, walczył o sprawiedliwość społeczną i demokratyczną szkołę. Myślę, że nasza socjalistyczna, świecka, głęboko tkwiąca w tradycjach narodowych szkoła te wartości realizuje i wdraża w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz procesie kształtowania postaw wychowanków.

W dziele odnowy życia i działalności szkoły szczególną rolę mają do odegrania nauczyciele-nowatorzy, jako rzecznicy postępu i innowacji pedagogicznych, ludzie doskonalący swój warsztat metodyczno-naukowy przez cały okres swej aktywności zawodowej. Nam potrzeba więcej takich współczesnych Judymów i Siłaczek. Od poziomu pracy kadry nauczającej i efektywności działań szkoły zależy, czy będzie ona mimo przeżywanych trudności przodować w procesie socjalistycznej odnowy i odbudowy swej tożsamości ideowej, jako socjalistyczna placówka oświecenia narodowego. Uczestnikom Zjazdu Nauczycieli Nowatorów życzę wytrwałości i uporu w stosowaniu innowacji oraz społecznego uznania za pionierstwo.

Sądzę, że był to pierwszy Zjazd w dekadzie lat 80-tych, ale nie ostatni. Na kolejnym będziemy mogli przedstawić o wiele szerszy i bogatszy dorobek szkolnej praktyki w tej dziedzinie.

WŁADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI
UNIWERSYTET WARSZAWSKI

NAUCZYCIEL-NOWATOR OSOBA POŻĄDANA

(Głos w dyskusji na konferencji w redakcji „Ruchu Pedagogicznego" w dniu 18 marca 1983 r.) *

Tytuł dla niniejszej wypowiedzi wybrałem z intencją. W rozważaniach tych bowiem nie chodzi o istotę nowatorstwa pedagogicznego, o jego historię, która w Polsce jest zresztą bogata i zasługuje na oddzielne omówienie, ani też o wykazywanie jego wielorako uzasadnionej potrzeby, lecz jedynie o scharakteryzowanie warunków, przy których i dzięki którym nowatorstwo może istnieć i rozwijać się.

Oczywiście milcząco zakładam, że wartości społeczne, zawodowe tak w wymiarze jednostkowym, jak i grupowym, a także naukowe są przez wszystkich lub większość zainteresowanych nie tylko dostrzegane, ale i uznawane.

Przyjęcie z uznaniem wymienionego katalogu wartości jest zarazem przyjęciem tego, że nowator spełnia w stopniu optymalnym te żądania, jakie stawia się przed współczesnym nauczycielem.

Rozważania terminologiczne na otwarcie wszelkich analiz należą już do tradycji i właściwie dobrego obyczaju pisarstwa naukowego. Od nich jednak zaczynać musimy nie dla czynienia zadość obyczajom, lecz dlatego, że „nowatorstwo" nauczycielskie, jego postawa i działalność innowacyjna (słowo wypierające stopniowo z naszego słownika termin nowatorstwo) uwikłane są w problemy szersze, leżące właściwie u podstaw nauk o wychowaniu, a więc także dydaktyki, z którą najczęściej wiążemy ruch nauczycieli-nowatorów.

Otóż dla potrzeb naszych tutaj uwag „nowatorstwo", „innowacja" to równoważniki oznaczające zespół intencjonalnych czynności, które mają na celu optymalizację tak samych działań, jak i ich rezultatów. Optymalizacja wiąże się w oczywisty sposób z naukowym poznaniem obszaru działania innowacyjnego. Działanie nowatorskie tedy łączy w sobie w sposób szczególny teorię z praktyką.

Więź wzajemna teorii z praktyką to wielce złożony problem, który bywa różnie rozwiązywany. Dla jednych teoria i praktyka to dwa różne obszary działania i kompetencji, dla drugich to dziedziny silnie ze sobą splecionej aktywności nauczycieli i pedagogów. Według pierwszego sposobu widzenia omawianej teraz więzi innowacja sprowadza się do kwestii właściwych sposobów przenoszenia ustaleń nauki do praktyki nauczycielskiej. Problemem podstawowym w tej koncepcji jest popularyzacja i rozpowszechnienie wyników badań naukowych celem ich wdrożenia do praktyki. Według drugiego zaś stanowiska szkoła, lekcja czy inne zajęcia wychowawcze bez względu na miejsce swego występowania stają się

* Sprawozdanie z konferencji zawiera informacja: Bogumiła Kwiatkowska-Kowal: Kierunki i problemy rozwijania ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli, „Ruch Pedagogiczny" nr 3—4/1983.

zarazem warsztatem badań i miejscem praktycznej realizacji założonych celów edukacyjnych.

Przeszłość pokazuje, że ta druga postać więzi wzajemnej teorii i praktyki najobficiej owocowała tak naukowo, jak i społecznie oraz i wychowawczo. Za nią też chyba należy się opowiadać szczególnie wtedy, kiedy chce się adekwatnie opisać innowacje pedagogiczne.

Przyjęcie tego drugiego ujęcia nowatorstwa nauczycielskiego niesie ze sobą szereg istotnych implikacji, dla omówienia których nie starcza nam tutaj miejsca. Siłą rzeczy ograniczymy się do odnotowania tylko jednej z nich — chodzi tu o uznanie tego, że nowatorstwo jest działaniem podmiotowym, że nie można niczego „wdrożyć" efektywnie poza nauczycielem, bez jego udziału i wbrew jego woli. Zatem cała złożona struktura, tak zewnętrznych, jak i wewnętrznych warunków działania innowacyjnego nauczyciela, musi być przyporządkowana tej dominującej roli sprawcy — nauczyciela. Widzimy, że podmiotowe spojrzenie na innowację nie eliminuje z pola widzenia czynników leżących poza podmiotem działania innowacyjnego, choć to działanie warunkujących.

Przez wskazanie na konieczność istnienia dwojakiego rodzaju warunków działania innowacyjnego, a mianowicie warunków wewnętrznych i zewnętrznych, sytuujemy samą innowację w prakseologii. Nie ma w tym błędu, gdyż innowacja, bez względu na to, gdzie się dokonuje, nosi cechy działania skutecznego. Zatem i uwagi o tych warunkach działania są trafne i stąd możemy teraz przejść do ich omówienia.

Możność wewnętrzna działania to układ złożony czynników współwyznaczających efekt i od działającego podmiotu zależnych. O tej możności wewnętrznej działania stanowią — wiedza, umiejętności i nade wszystko „wola dobrej roboty" sprawcy. Dopiero harmonijna jedność wszystkich trzech wymienionych tutaj elementów tę wewnętrzną możność działania, także innowacyjnego, tworzy, co tak silnie podkreślał T. Kotarbiński, twórca prakseologii. Często jednak potrzebę wyposażenia przyszłych nauczycieli w składniki możności wewnętrznej redukuje się do przekazywania im jak największej ilości wiedzy, rozumianej jako sumy nawet nowoczesnej informacji. Stąd bardzo często reformę kształcenia nauczycieli sprowadza się do zmian programowych. Tymczasem tym, co o poziomie możności wewnętrznej rozstrzyga, jest nie tylko zdobyta przez nauczyciela wiedza, ale przede wszystkim przyswojona przez niego postawa intelektualna, którą określa się często mianem postawy twórczej.

O postawie twórczej i jej cechach napisano już u nas dostatecznie wiele. Szczególnie cenne na ten temat uwagi znajdujemy w rozprawie Z. Mysłakowskiego, poświęconej problemom gromadzenia przez nauczycieli doświadczenia krytycznego. Z analizy tej można wyprowadzić następujący wniosek — otóż ta postawa, którą nazwaliśmy tutaj „postawą twórczą", jest kształtowalna i na jej ukształtowanie się decydujący wpływ

mają nie tyle treści programowe, na które — jak już o tym była mowa — zwraca się bodaj wyłączną uwagę, ile sposoby jej przekazywania. Te ostatnie zaś są w naszej literaturze jawnie zaniedbywane.

Załóżmy, że w naszych zakładach kształcenia nauczycieli ma miejsce właśnie tak realizowany proces dydaktyczny, że absolwenci są przygotowani do gromadzenia doświadczenia krytycznego i nie powielają receptur, schematów bez względu na warunki działania zawodowego, że są po prostu twórczy. Nie oznacza to jednak, że stworzono już warunki wystarczające dla innowacji pedagogicznej. Po to, aby innowacja mogła efektywnie zaistnieć, zachodzić muszą — jak to podkreślał T. Kotarbiński — określone warunki, które wspomniany autor nazwał układem zewnętrznej możności działania.

Na zewnętrzną możność działania innowacyjnego składają się czynniki, które od nauczyciela-sprawcy są niezależne, ale warunkują podejmowanie i efektywne urzeczywistnianie celów działania nowatorskiego nauczyciela.

Warunki zewnętrzne są oczywiście wewnętrznie zróżnicowane. Tworzą je przecież zarówno czynniki materialne, jak i prawno-organizacyjne. Nie wszystkie czynniki mają tę samą wagę i znaczenie i nie o wszystkich możemy tutaj mówić. Omówienie niektórych z czynników tworzących warunki zewnętrzne poprzedzone być winno bliższymi badaniami i dlatego ogólność formułowanych uwag nie powinna nikogo szczególnie gorszyć.

Działalność dydaktyczno-wychowawcza tak szkoły en bloc, jak i nauczyciela, regulowana być musi ze zrozumiałych dla wszystkich względów odpowiednimi przepisami prawnymi. Społeczna i moralna doniosłość działań nauczycielskich sprawia, że i jego poczynania nowatorskie muszą być również prawnie regulowane. Chodzi jednak o to, aby odpowiednie w tym względzie przepisy nie akcentowały ponad miarę potrzeb ograniczeń i rygorów formalno-prawnych i administracyjnych, które w rezultacie mogą zniechęcać niż zachęcać nauczycieli do podejmowania działań innowacyjnych.

Bodaj od przepisów prawnych ważniejszy jest „klimat" przychylności dla innowatora w najbliższym środowisku zawodowym, do którego zaliczyć trzeba nie tylko grono nauczycielskie szkoły, jej dyrektora, ale i nauczycieli-metodyków, jak i tych wszystkich, którzy z różnych tytułów mają prawo hospitować zajęcia szkolne i ferować o hospitowanych zajęciach oceny.

Od wymienionej grupy osób zależy tedy bezpośrednio istnienie i rozwój innowacji pedagogicznej. Oni bowiem przy ocenie hospitowanych zajęć aprobują lub dezaprobują nowatorskie pomysły nauczycieli, których zajęcia są przez nich obserwowane i oceniane.

Ocenianie to także konfrontowanie przez oceniającego zajęć hospitowanych z przyswojonym przez hospitującego modelem zajęć, czyli tak

lub inaczej ukształtowanym schematem. Zatem istnienie i rozwój nowatorstwa pedagogicznego zależy także od otwartości, podatności na zmiany owych modeli zajęć, według których feruje się oceny o pracy nauczycieli.

Działania nowatorskie nauczycieli wymierzone są przeciw stereotypom, z natury swej są antyschematyczne i ich rozwój zatem zależy — jeżeli spojrzymy na to z punktu widzenia zewnętrznej możności działania — także od siły żądań dyrektora i innych osób „oceniających urzędowo", rygorystycznego przestrzegania przez nauczycieli uznanych schematów. Schemat uznany zaś to bardzo często produkt samej nauki, która wyniki badań ubiera w postać gotowego algorytmu do przestrzegania przez nauczycieli.

W ten sposób dochodzimy do stwierdzenia, że zewnętrzna i wewnętrzna możność działania nowatorskiego są od siebie zależne, co ujawniło się wyraźnie w stwierdzeniu, że antyinnowacyjnie działać mogą schematy budowane przez autorów w ich publikowanych drukiem opracowaniach. Otwartość na innowacje uznać musimy za wartość uniwersalną i pożądaną w obu typach warunków działania nowatorskiego.

A R T Y K U Ł Y

KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA
UNIWERSYTET ŚLĄSKI
KATOWICE

PROCEDURA KOMPLEKSOWYCH BADAŃ SYSTEMOWYCH W PEDAGOGICE

GENEZA I ZAŁOŻENIA OGÓLNEJ TEORII SYSTEMÓW

Badania obiektów złożonych jako systemów zbudowanych ze wzajemnie na siebie oddziaływających komponentów rozpoczął marksizm. Za klasyczny przykład może służyć „Kapitał" K. Marksa, gdzie uporządkowane zostały poglądy na kapitalizm, zasady jego funkcjonowania i rozwoju jako systemu wzajemnie oddziaływających podsystemów i komponentów oraz obecność specyficznego rodzaju związków między występującymi elementami (F. F. Korolew, 1974).

Od dawna są znane własności materialne najrozmaitszych systemów, co nie wymaga wyjaśnień. Drugi rodzaj jakości systemów, ich funkcjonalność, był także znany i zrozumiały. Odkrycie trzeciego rodzaju jakości — systemowych — ludzkość zawdzięcza K. Marksowi. Własności systemowe są najbardziej złożone, zwykle są niedostępne obserwacji bezpośredniej, można je odkryć tylko za pomocą takiej analizy naukowej, która obejmuje cały system w całości. Przekonywające argumenty o słuszności genezy idei systemowych zamieszczono w monografii o zasadzie systemowości badań w teorii i metodologii K. Marksa, omawiając specyfikę poznania systemowego, byt systemowy i własności systemowe, społeczeństwo jako system, podwaliny systemowe struktury, kryteria systemowe i kierowanie społeczeństwem socjalistycznym, fundamentalne i aktualne struktury działalności społecznej oraz podejście systemowe w świetle materializmu dialektycznego (W. P. Kuźmin, 1976; A. D. Ursuł, 1978).

Analiza strukturalno-systemowa, zastosowanie nauki K. Marksa o własnościach systemów nie tylko w pedagogice i psychologii, ale w każdej dyscyplinie wiedzy znamionuje drugą połowę XX wieku (K. K. Płatonow, 1980).

Pierwszy wariant koncepcji ogólnej teorii systemów był zaproponowany już w 1912 r. przez A. A. Bogdanowa,[1] tj. kilkadziesiąt lat przed L. von Bertalanffy. Ogólna teoria systemów to ruch zainicjowany przez Bertalanffy'ego i wspomagany przez „Society for General Systems Research". Ogólna teoria systemów to znacznie więcej niż tylko metoda

[1] A. A. Bogdanow: Wsieobszczaja organizacjonnaja nauka (tiektołogija). Sanktpietierburg 1912. — Tegoż: Oczierki wsieobszczej organizacjonnoj nauki. Samara 1921.

systemowa. Teoria systemów dąży do zjednoczenia i rekonstrukcji większości, a nawet wszystkich nauk. To super nauka zastępująca naukę tradycyjną, co doprowadziłoby do dalszego rozbicia (L. von Bertalanffy, 1950 i 1968). Teoria systemów głosi radykalny holizm (bardzo bliski witalizmowi w biologii), bo teoria systemów jest reakcją na długoletnią dominację fizyki i jej metodologii w nauce (bez pojęć celowościowych). Ogólna teoria systemów to nauka o całościowości (w formie rozwiniętej to dyscyplina logiczno-matematyczna, czysto formalna, tj. stosowalna we wszystkich dyscyplinach wiedzy).[2] Przeciwstawiając ogólną teorię systemów analizie czy metodzie systemowej, mówi się o ignorowaniu ogólnej teorii systemów przez rosnącą liczbę uczonych, wykorzystujących idee systemu (H. A. Simon, 1969; R. L. Ackoff, 1963, 1971, 1972; R. Mattesich, 1978 — cyt. za: T. Dąbrowski, 1981).

W ramach nurtu systemowego przeciwstawia się czasem ogólną teorię systemów analizie, metodzie albo nawet technice systemowej.

Znaczenie podstawowe ma rozróżnianie pojęć „podejście systemowe", tj. ogólnonaukowy trend metodologiczny, i „analiza systemowa", tj. dyrektywa metodologiczna — ukierunkowanie na rozeznanie i wyjaśnienie problemów danego systemu, czyli praktyczna, stosowana procedura dążenia do wielowariantowych analiz nieuniformistycznych (A. Lewin, 1980; S. Kawula, 1982).

Metoda analizy systemowej jako strategia teoriopoznawcza zapewnia obiektywne i pogłębione poznanie rzeczywistości, ale też ma pewne wady i ograniczenia. Do wad zalicza się także to zasadnicze założenie, że każdy rozpatrywany osobno obiekt poznawczy również jest traktowany jak system, a raczej podsystem. Metodę tę cechuje wnioskowanie hipotetyczno-dedukcyjne, a — jak wiadomo — modele badawcze, będąc uproszczeniami rzeczywistości, ograniczają ich przenoszenie do badań empirycznych (P. Sztompka, 1978). Badania systemowe opierają się na założeniu, że wzajemne oddziaływania pewnych składników przedmiotów złożonych (systemów) mogą przynieść w konsekwencji nowe własności tych ostatnich. W tym ujęciu metodologicznym idzie więc o patrzenie na rzeczy (systemy) całościowo, o podkreślanie okoliczności, iż rzeczywistość jest całością wzajemnie powiązaną, przy czym są to powiązania tak wewnątrzsystemowe, jak zewnątrzsystemowe (system — otoczenie). Przyjmuje się, że takie wydzielanie z otaczającej nas całości pewnych wybranych fragmentów, będących systemami, jest oczywiście czynnością konwencjonalną, sztuczną. Tak dzielimy rzeczywistość, takie ustawiamy w niej granice między poszczególnymi obiektami, jakie są dla nas wygodne z epistemicznego lub pragmatycznego punktu widzenia. Główna uwaga w me-

[2] Już niejednokrotnie udało się w oparciu o znajomość własności systemu niższego rzędu przewidzieć własności systemu wyższego — por.: przewidujące określenie cech gallium przez Mendelejewa, które to cechy zostały odkryte znacznie później (przez Boisbandrona) — por. Acloff cyt. za: T. Dąbrowski, 1981.

todzie systemowej skupiona jest na funkcji i celach systemu, na hierarchii systemów i na badaniu, czy zachodzi zgodność między celami nadsystemu i celami podsystemów (T. Dąbrowski, 1982).

Zauważalne są trzy etapy w rozwoju problematyki ogólnej teorii systemów. Pierwszy etap, przypadający na daty od schyłku XIX w. do lat 30-tych XX w. — to etap prac takich badaczy, jak: G. Ch. Brown, R. W. Sellars, A. B. Nowikow, A. A. Bogdanow. Lata: 40-te, 50-te to etap drugi (L. von Bertalanffy), wyraźnie zaznaczyły się tu aspekty światopoglądowe, orientacja biologiczna, wykorzystywanie osiągnięć matematyki. Współczesny etap, tj. ostatnie ok. 20 lat, to stadium opracowania, prezentacji konkurencyjnych wariantów podejścia ogólnosystemowego (oprócz: Ludwika von Bertalanffy, M. Miesarowicza, W. R. Ashby'ego, także: R. Ackoff, L. Sade, A. A. Zinowiew, A. I. Usmow oraz Polacy: O. Lange, G. Greniewski i in.).

Doświadczenia rozwoju ogólnej teorii systemów i innych koncepcji analogicznych przekonywają o konieczności wyodrębniania w całym obszarze współczesnych badań systemowych czterech sfer głównych:

— opracowanie problemów filozoficznych podejścia systemowego, kształtowanie ogólnych (światopoglądowych) zasad analizy systemowej;

— skonstruowanie logiki i metodologii badań systemowych;

— realizacja specjalistycznych systemowych opracowań — konstrukcja cząstkowych, szczegółowych koncepcji i teorii systemowych w odniesieniu do problemów konkretnych dyscyplin i działów nauki;

— tworzenie ogólnej teorii systemów w rozumieniu właściwym (I. W. Błauberg, W. N. Sadowskij, E. G. Judin, 1963).

Intensywne prace nad teorią i metodologią systemów prowadzi w Polsce sekcja Polskiego Towarzystwa Cybernetycznego (od 1977 r.) wespół z PAN i innymi placówkami. Opracowano aktualny stan badań systemowych, zaprezentowano wstęp do metodologii projektowania przez koncepcyjne przygotowanie działań (W. Gasparski, 1978), przedstawiono relacje cybernetyki i ogólnej teorii systemów (M. Mazur, 1978) oraz problem sterowania w wielkich systemach ekonomicznych (J. Gościński, 1978). Pokazano perspektywy zastosowania koncepcji systemowych, cybernetycznych i prakseologicznych w diagnostyce medycznej (J. Doroszewski, 1978); oraz zagadnienia metodologiczne projektowania w medycynie (J. Doroszewski, 1980). Dla pedagoga per analogiam znaczące być mogą sądy poznawcze i wartościujące jako podstawa działania lekarza (J. Doroszewski, 1981). Dyskutowano problem optymalizacji czy adaptacji systemów (T. Kasprzak, 1978). Przedmiotem rozważań teoretyków i metodologów było też np. badanie przestrzeni psychologicznej i ich wykorzystanie w projektowaniu (A. Strzałecki, 1979). Opracowywano metodologię nauk praktycznych i projektowania, pokazując osiągnięcia i perspektywy rozwoju (H. Stonert, 1980).

Interesującą koncepcję inżynierii systemowej przedstawiono, spoglą-

dając nowatorsko na działalność systemową i wyodrębniając w działalności czynność oraz myślenie systemowe (J. Konieczny, 1981), ponadto autor idei sformułował podstawowe prawa systemów (i dyskryminanty, wyróżniki myślenia systemowego). Działanie, będąc przejawem celowego zachowania się ludzi, realizowane jest w systemach działania, współczesny świat jest rozumiany jako wielki świat systemów. Człowiek w świecie systemów pełni dwie istotne role uczestnika działalności systemowej: badacza (obserwatora) systemu i działacza (organizatora) systemu oraz nośnika (nauczyciela) modelowego systemu i tworzywa (realizatora) systemu. Badacz systemu tworzy modele istniejących lub projektowanych systemów działania (tzn. identyfikuje lub ocenia). Działacz systemu nadzoruje systemy istniejące lub realizuje systemy nie istniejące (kierowanie, planowanie, organizowanie, wdrażanie systemów). Autor koncepcji wyróżnia w świecie systemów system działania celowego oraz systemy nie będące systemami działania, tj. systemy ogólne. Świat systemów rządząc się obiektywnymi prawami dowodzi istnienia swoistej dialektyki systemów. Oto niektóre (J. Konieczny, 1980) z praw: [3]

— powszechności systemów (każde celowe działanie realizowane jest w systemie działania);

— przenikalności systemów (ten sam obiekt działający może należeć do różnych systemów działania);

— istnienia systemów (system działania istnieje wtedy i tylko wtedy, gdy istnieje realizator tego systemu);

— kolektywności systemów (systemy działania mogą się składać z systemów działania);

— służby systemów (każdy system działania służy innym systemom działania);

— zabezpieczania systemów (każdy system działania jest zabezpieczony przez inne systemy działania);

— samozabezpieczenia systemów (każdy system działania może się sam zabezpieczać);

— zmienialności systemów (każdy system działania może się zmieniać);

— trwałości systemów (każdy system działania trwa w czasie);

— zużycia systemów (każdy system działania zużywa się).

Natomiast, wychodząc od myślenia systemowego [4] jako poprzedzającego działania systemowe wyróżniki tego myślenia systemowego nazwano następująco:

[3] Por.: W. W. Bojarski: Wprowadzenie do inżynierii systemów. Warszawa 1972. — S. Ziemba, W. Jarominek, R. Staniszewski: Problemy teorii systemów. Wrocław 1980.

[4] G. M. Weinberg: Myślenie systemowe. Warszawa 1979.

1) świadome identyfikowanie własności systemowych danego obiektu badań;

2) świadome wyróżnianie systemu działania danego obiektu badań;

3) świadome traktowanie wyróżnionego systemu działania obiektu badań jako podsystemu większego systemu działania;

4) świadome traktowanie wyróżnionego systemu działania obiektu badań jako nadsystemu mniejszego systemu działania;

5) świadome modelowanie wyróżnionego systemu działania obiektu badań (J. Konieczny, 1981).

Teoria systemów dostarcza perspektywy holistycznej, skupiając uwagę na dynamice związków. Analiza tradycyjna, stosująca porównania statyczne, wiodła do wyników cząstkowych i konkluzji błędnych. Ujęcie systemowe bywa stosowane w naukach społecznych czasem z dobrym skutkiem, ale prawdopodobnie przesadnie twierdzi się czasami, jakoby ogólna teoria systemów nie była do tego wcale potrzebna (W. R. Ashby, 1958; S. Beer, 1961; R. S. Buck, 1956; C. W. Churchman, 1968, 1979; J. A. Goguen, P. J. Vareta, 1979; E. Laszlo, 1972, 1979; A. J. Melcher, 1975; J. M. Miller, 1971; D. C. Phillips, 1969).

ZADANIA I ZASADY BADAŃ W PODEJŚCIU SYSTEMOWYM

Stopień ogólności sformułowanych zadań analizy systemowej pozwala na jej zastosowanie w każdej dziedzinie wiedzy, także w pedagogice. Na pierwszym etapie należy: 1) zaznaczyć bieguny, tj. wejścia i wyjścia systemu w odróżnieniu od biegunów komponentów i podsystemów, co pozwala poznać tak wewnętrzne, jak również zewnętrzne funkcjonowanie systemu, tj. jego zachowanie w otaczającym środowisku; 2) ustalenie maksymalnych i minimalnych znaczeń zmiennych (właściwości), tzn. warunków, granic ich istnienia; 3) określenie struktur, tj. praw kompozycji, charakteryzujących funkcjonowanie (także wewnętrzne i zewnętrzne) i rozwój systemu. Drugi etap przedstawia sobą poziom analizy bardziej abstrakcyjny i jest nazywany mikroanalizą strukturalną. Wszystkie poznawane właściwości i funkcje integralne, specyfika poznawanego obiektu systemowego korelują ze strukturami odpowiedniego poziomu jego organizacji, dlatego te właściwości mogą być wyrażone matematycznie jako funkcje, których argumentami są te lub inne struktury obiektu systemowego.

Zwraca się uwagę na uniwersalność i jednostronność podejścia systemowo-strukturalnego. Należy jednak w związku z tym odróżniać uniwersalność podejścia systemowo-strukturalnego z uwagi na treść, na rzeczowość od powszechności z punktu widzenia zakresu objętości tego podejścia metodologicznego. Jak wiadomo, komponentami systemu, a także elementami odpowiednich struktur mogą być nie tylko rzeczy, ale także własności i stany, związki i stosunki, fazy, etapy, stadia, cykle, poziomy

funkcjonowania i rozwoju. To właśnie zapewnia uniwersalność analizy strukturalnej obiektów.[5]

Paradoks systemowo-strukturalnego podejścia — powszechność i odpowiednia abstrakcyjność pojęć oraz teorii — prowadzi do rezultatów trywialnych naukowych, jest to jednak tylko paradoks pozorny (por.: D. P. Gorskij i in., 1978; M. S. Rogowin, 1974).

Podkreślenia wymaga, iż samo podejście systemowe nie rozwiązuje, nie może rozwiązywać zadań naukowych. To opowiedzenie się jest szczególnie istotne, gdy dziś działalność naukowa przeobraża się w liczny zawód. Specyfika i zadania badań systemowych określają zasady tych badań:

1. Punktem wyjściowym do każdych badań jest wyobrażenie o całościowości poznawanego systemu. Z tego wyobrażenia wynikają dwa wnioski: pierwszy — system może być rozumiany jako całość tylko w tym przypadku, jeśli jakość systemu jest przeciwstawna swojemu otoczeniu, tj. środowisku. Po drugie — wyodrębnienie, rozczłonkowanie systemu przywodzi ku pojęciu elementu — jednostki (własności i funkcje), które określają miejsce w całości, przy czym te własności i funkcje są w konkretnych przedziałach wzajemnie określanymi z własnościami całości (tj. własności całości nie mogą być pojęte bez uwzględniania choćby niektórych własności elementów — i odwrotnie). Oczywiście, iż pojęcie „element" nie jest adekwatne do pojęcia „atom"; elementy są takimi tylko w stosunku do danego systemu, przedstawiając sobą minimalny (dalej już niepodzielny) komponent systemu lub maksymalny przedział jego podziału w ramach zadania danych badań.

2. Wyobrażenia o całościowości systemu konkretyzują się przez pojęcie (więzi) związku; to pojęcie jest stosowane praktycznie w każdym badaniu systemowym i w ostatnim czasie jest poddawane opracowaniu dość wyczerpującemu tak merytorycznemu, jak również ze strony formalnej. Jednak pozostaje jeszcze wiele złożonych problemów metodologicznych. Przede wszystkim do dziś pozostają jeszcze nie dopracowane wiarygodne i ogólnie przyjęte kryteria rozróżniania związków (więzi) i stosunków. Dalej, ponieważ obecność związków nie jest wskaźnikiem specyficznym, charakteryzującym tylko systemy, w zastosowaniu do badań systemowych winny być sformułowane niektóre warunki uzupełniające, aby pojęcie związku występowało jako specyficzne dla badań systemowych. Pierwszym wśród tych warunków jest konieczność obecności w systemie dwóch

[5] Uniwersalność podejścia systemowego jakościowo różni się od podejścia i metody analizy filozoficznej. Metoda filozoficzna charakteryzuje się wszechstronnością systemu kategorii filozoficzno-matematycznych, wykrywa całe bogactwo, wielostronność ogólnych form bytu, typów związków i stosunków, natomiast analiza strukturalna obiektów charakteryzuje się swoistą jednostronnością: całkowity obraz jakościowo różnorodnych charakterystyk wyraża się przez jedną z ich charakterystyk merytorycznych, przez którąś ze struktur obiektu systemowego — utrzymują badacze (por.: W. S. Tiuchtin, 1978).

lub więcej typów związków (np. przestrzenne, funkcjonalne i genetyczne w organizmie biologicznym), tj. klasyfikacja związków. Tymczasem podkreśla się szczególne miejsce związków typu tworzącego system. Jako przykład może posłużyć związek kierowania.

3. Całokształt związków i ich charakterystyka typologiczna prowadzą do pojęć „struktura" i „organizacja systemu". Choć każde oddzielnie z tych pojęć nie ma ogólnie przyjętego znaczenia, to jednak większość badaczy wyraża nimi określoną stałość związków uporządkowania systemu, a czasem — także ukierunkowanie tego uporządkowania.

4. Z kolei struktura systemu może być charakteryzowana horyzontalnie (związki między jednakowego typu, jednego rzędu komponentów systemu) lub — pionowo (poziomy systemu i hierarchia tych poziomów).

5. Specyficznym sposobem regulacji wielopoziomowej hierarchii jest kierowanie (różnorodne w formie i ostrości typy, rodzaje związków między poziomami, zapewniające funkcjonowanie normalne systemu). O ile hierarchiczność konstrukcji jest wskaźnikiem specyficznym systemów, to (więź) związek kierowania można traktować jako wyrażenie charakterystyczne związków tworzących system.

6. Obecność kierowania czyni niezbędnym ujęcie w badaniach niektórych systemów problemu celów i charakteru celowego zachowania systemów teleologii.

7. Źródło przekształceń systemu lub jego funkcji leży zazwyczaj w samym systemie; istotna cecha obiektów systemowych tkwi w samoorganizacji systemu. Często wypada rozwiązywać problemy indywidualizacji obiektu systemowego.

8. W związku z kierowaniem i celowościowym charakterem zachowania systemów w wielu przypadkach powstaje problem wzajemnego ustosunkowania funkcjonowania i rozwoju systemu, poszukiwania odpowiednich mechanizmów i kompozycji jednolitego obrazu przedmiotu, w którym byłyby uwzględnione jego płaszczyzny synchroniczne i diachroniczne (I. B. Błauberg, J. G. Judin, 1973, s. 61—63).

METODYKA BADAŃ KOMPLEKSOWYCH W PEDAGOGICE

Analiza systemowa o charakterze kompleksowym powstała w latach 60-tych rozwijając się początkowo jako środek do rozwiązywania problemów wojskowo-strategicznych. Bezpośrednią przyczyną powstania było przejście od konstruowania oddzielnych jednostek broni (samolot, czołg) do tworzenia całych systemów broni (wielce złożonych wojskowo-technicznie) przewidzianej do wypełnienia celów strategicznych.

Procedura wyboru i stosowania metod w podejściu kompleksowym jest uwarunkowana strukturą badań i składa się z czterech etapów: analizy celów badań i przyjęcia optymalnych strategii ich realizacji; makroanalizy systemu; mikroanalizy systemu; konstrukcji modelu badanego zjawiska.

Makroanalizę rozumie się jak analizę związków wzajemnych ze środowiskiem, przedstawianych przez parametry wejściowe i wyjściowe konkretnych systemów. Największą liczbę metod badań kompleksowych stosuje się w zakresie mikroanalizy. Po dekompozycji systemu i przedstawieniu go w postaci grafo-modelu dokonuje się wyboru metod odpowiednio do charakteru obiektów i zmiennych, przedstawionych na wierzchołkach („główkach") grafu do ogólnych wymogów badań i ich modeli. Czyli wszystkie wyodrębnione elementy i struktury systemu poznaje się w statyce i w dynamice całym zestawem metod, konstruuje się modele lokalne każdego elementu, ich kompozycję przywodzi się do jednolitego modelu systemu.

Przedmioty odnoszące się do klasy systemów złożonych badane są za pomocą wielu rozmaitego typu modeli. Graficzne modelowanie daje możliwości następujące: 1) poglądowego przedstawienia całej od razu zebranej w badaniach informacji o stanie przedmiotu; 2) zaplanowanego zebrania danych nie wystarczających, 3) wykrycia więzi strukturalnych i stosunków między osobnymi elementami poznawanego obiektu; 4) pogrupowania i sklasyfikowania ich; 5) wykrycia tendencji rozwojowych poznawanego zjawiska, 6) uogólnienia wiadomości o obiekcie w formie opisu werbalnego (A. I. Nowikow, I. S. Marienko, A. T. Kurakin, 1974; A. T. Kurakin, 1974).

Metodyka badań kompleksowych oparta jest na czterech podstawowych zasadach: systemowości, konstruktywności, optimum i realności. Z bogactwa metod, odnoszących się do każdego z etapów badań kompleksowych podczas opracowywania metodyki własnej wybiera się te, które odpowiadają czterem zasadom badań, a jednocześnie wymagają minimalnych nakładów czasu i środków finansowych.

Wychodząc od roli badań kompleksowych jako sposobu poznawania obiektów (systemów) złożonych i troski o zapewnienie sterowania naukowo-informacyjnego określono podstawowe zadania, których rozwiązanie winny zagwarantować metody: 1) określenie celów badań; 2) badanie stosunków system — metasystem (charakterystyki celowościowe, funkcjonalne i źródłowe stosunków); 3) uproszczenie systemu do poziomu istniejących możliwości badań; 4) analiza struktury i elementów systemu w ich statyce; 5) analiza funkcjonowania (dynamiki) systemu; 6) badanie rozmaitych podsystemów systemu (np. ekonomicznych, organizacyjnych, społecznych, psychologicznych, pedagogicznych); gromadzenie i opracowywanie informacji; 7) konstrukcja lokalnych modeli elementów i podsystemów; 8) suboptymalizacja modeli lokalnych; 9) połączenie modeli lokalnych w ogólny model (kompozycja modeli) i ich optymalizacja; 10) określenia mnogości teoretycznych i praktycznych, implikacji badanego zjawiska opartych na podstawie modeli i sytuacji środowiskowych; 11) zbudowanie prognozy rozwoju systemu (modeli systemu) na rozmaite interwały czasowe; 12) organizacja kierowania badaniem (opracowanie

grafika sieciowego, dobór i rozmieszczenie kadry, podział środków itp.); 13) zabezpieczenie matematyczne i techniczne badań (O. W. Biełych, 1975, 1976).

W badaniach problemów pedagogiki istotna jest metodologia funkcjonalizmu i całościowego podejścia do procesu tworzenia osobowości. Przez długi czas kładziono akcent na podejście funkcjonalne, tzn. oddzielnie badano wychowanie moralne, ideowo-polityczne, wychowanie przez pracę itp. Te rodzaje wychowania dzielono na jeszcze mniejsze części. Im bardziej rozdrobniona była dana dziedzina wiedzy pedagogicznej, tym węższą specjalność uzyskiwał pedagog-badacz. Podejście funkcjonalne ujawniło wiele skutków negatywnych w praktyce pracy szkoły. Jednak takie podejście jest (było) koniecznym etapem każdej dyscypliny wiedzy; także w pedagogice był to trend uzasadniony na określonym etapie rozwoju. Zaś kolejnym etapem badań w dziedzinie wychowania jest badanie warunków kształtowania określonej osobowości. Takie badanie tworzy podstawy dla opracowania całościowej koncepcji wychowania, znaczy to, że dojrzała już konieczność przejścia do następnego etapu metodologicznego — badań kompleksowych. Należy więc badać system wychowania, jego efektywność, prowadzić badania podstawowe i stosowane, przy czym zachować trzeba równowagę między badaniami teoretycznymi i stosowanymi (G. N. Fiłonow, 1977). Badania kompleksowe stanowią warunek i czynnik decydujący o rozwoju nauk pedagogicznych (S. J. Batyszew, 1977, 1981).

Konieczność metodologicznego podejścia kompleksowego wynika z charakteru i właściwości zjawisk i procesów pedagogicznych, których poznanie możliwe jest tylko na podstawie integracji teorii i metod nauk graniczących z pedagogiką, m.in. filozofii, socjologii, psychologii. O kompleksowym charakterze badań można mówić wówczas, gdy badaniami objęty jest szereg problemów (obiektów, zjawisk) zbliżonych do siebie z punktu widzenia ich istoty, lub też gdy ten sam obiekt (zjawisko) bada się z różnych punktów widzenia (M. G. Jaroszewskij, 1974). Ponadto badania kompleksowe wymagają zjednoczenia, integracji wysiłków różnych dyscyplin naukowych dla badania niektórych skomplikowanych problemów lub obiektów zarówno w zakresie treści, jak i metod badawczych. Badania kompleksowe nie mogą stanowić mechanicznej sumy gotowej wiedzy o poszczególnych właściwościach badanego obiektu, wiedzy, której dostarczają różne dyscypliny. Badania kompleksowe, będąc konkretnym i wszechstronnym badaniem obiektu w jego całokształcie, mogą być też wykonywane przez poszczególne gałęzie wiedzy lub przez poszczególnych badaczy, tzn. w odniesieniu do każdej nauki wewnątrz niej, w odniesieniu do danych pochodzących z pogranicza różnych dyscyplin, a także między różnymi dziedzinami wiedzy. Za minimum warunków dla badań kompleksowych uznaje się jednolite przesłanki ideologiczne oraz ogólnonaukowe, preferujące podejście systemowe (H. I. Lejmets, 1977).

Badaniom kompleksowym stawia się ponadto kilka innych warunków. Niezbędne jest przezwyciężenie ograniczoności jednej dyscypliny naukowej, co wymaga wpierw integracji wewnątrz danej dyscypliny, aby wstępnie przystąpić do integracji międzydyscyplinarnej. Wymagane jest dokonywanie analiz związków, wzajemnych zależności między poszczególnymi dyscyplinami wiedzy. Konieczne jest też należyte przygotowanie uczestników badań kompleksowych do pracy zespołowej, stąd wniosek o znaczącej funkcji organizatora badań kompleksowych. Poza tym wskazane jest usprawnienie systemu informacji ekspresowej o procedurach i tematach badawczych dla wymiany doświadczeń. Ponadto istotną rolę odgrywa w badaniach kompleksowych dobra atmosfera społeczno-psychologiczna w zespołach badawczych (S. I. Sieluk i in., 1979; A. Ch. Głazonow, 1979).

KOMPLEKSOWE BADANIA SYSTEMOWE W PEDAGOGICE

Możliwości poznania tak złożonych systemów, jakimi są przedmiotowe tu systemy społecznej, bo pedagogicznej działalności — są wciąż jeszcze nader ograniczone. Nie można rozwiązać tego problemu w ramach jakiejś jednej tylko dyscypliny wiedzy i za pomocą tylko środków, którymi ona dysponuje, albowiem co najmniej trzy są powody wzrastającej złożoności: rosnąca liczba wzajemnych oddziaływań między jednostkami powiększającej się społeczności (tu: nauczycieli, uczniów i in.), szybko rosnący podział pracy, specjalizacja czynności (tu: zawodowych), wzrost użycia środków pomocniczych itp. (A. D. Hall, 1968). Dlatego konieczne byłoby ujęcie interdyscyplinarne problemów pedeutologicznych, które to ujęcie zakłada ogólna teoria systemów.

Pedagogika, dysponując wypracowanymi od lat metodami badania wycinków czy fragmentów rzeczywistości wychowawczej, prezentuje uogólnienia i dyrektywy praktyczne dotyczące raczej pojedynczych poczynań lub ich sekwencji. Tego rodzaju wnioski wnoszą stosunkowo niewiele do dzieła przebudowy, rekonstrukcji całego systemu. Różne próby reformowania czy doskonalenia pojedynczych elementów (form, metod, technik wychowawczych) nie dają na ogół oczekiwanych rezultatów, ponieważ nie zmieniają w istocie rzeczy systemu, lecz próbują ulepszać go w szczegółach, rzadko dotyczą one systemu wychowania jako całości. Najczęściej koncentrują się na problemach cząstkowych. Dlatego jest istotne, aby znaleźć właściwy sposób charakterystyki systemu wychowania. Uczyniono to wyodrębniając cechy ogólne, znamienne dla większości systemów społecznych, zarazem mające szczególne znaczenie dla opisu i analizy systemu szczegółowego, wychowawczego. Oto niektóre z cech:

— funkcjonalność systemu, tzn. że każdy system powołany jest do spełnienia określonych funkcji, w przypadku pedagogiki można by nawet mówić o polifunkcyjności w związku z ciągle narastającą liczbą zadań

społeczno-pedagogicznych. Z drugiej strony można również mówić o funkcyjności wewnętrznej systemu, tzn. że poszczególne elementy spełniają określone funkcje wobec całości, a cały system jest funkcjonalny wobec poszczególnych elementów i podsystemów;

— polistrukturalność, tzn. że każdy system społeczny posiada nie jedną, lecz kilka przenikających się struktur (m. in. chodzi tu o układy hierarchiczne, sterujące i wykonawcze);

— elastyczność systemu i jego struktury, wynikająca z faktu, iż elementy systemu stale zmieniają się i rozwijają, przystosowując się do zmiennych zadań, potrzeb i warunków; można tu zatem mówić o adaptacyjności systemu w takim rozumieniu, że reaguje on na zmiany w skali makro i w otoczeniu, „w sposób korzystny dla jej dalszego istnienia" (J. Habr, J. Vepřek, 1976);

— zdolność systemu do czynnego współdziałania ze środowiskiem (otoczeniem), liczenia się z jego wpływami i dokonywania w nim zmian;

— zdolność systemu do uwzględnienia poprzedniego doświadczenia, czyli do uczenia się: dzięki temu system społeczny może drogą samokontroli, samoadaptacji i samoregulacji optymalizować swoją działalność;

— brak możliwości dokładnego przewidywania zachowania się systemu; jego funkcjonowania nie można ujmować w kategoriach ściśle probabilistycznych ani tym bardziej deterministycznych (A. Lewin, 1981; por. także: Z. I. Wasiliewa, 1980; W. A. Słastionin, 1976).

Istotne implikacje dla podejścia metodologicznego do działalności pedagogicznej wynikają także z zamiaru respektowania ujęcia systemowego w naukach praktycznych.[6] Podejście systemowe (metoda systemowa, analiza systemowa, podejście holistyczne) jest szczególnie akceptowane na gruncie współczesnej teorii wychowania (H. Muszyński, 1979; A. Lewin, 1978), socjologii wychowania (J. Szczepański, 1974; S. Kowalski, 1975), pedagogiki społecznej (A. Kamiński, 1972; R. Wroczyński, 1975; E. Trempała, 1979), a to ze względu tak na walory poznawcze, jak i praktyczne. Podejście systemów jest szczególnie użyteczne przy rozpatrywaniu kształcenia i wychowania do zawodu nauczyciela, kiedy występuje wyraźna instytucjonalizacja i wieloaspektowość działalności przygotowawczej, wielorakość i różnorodność uwarunkowań zamierzonego planowego procesu wychowania i kształcenia do działalności pedagogicznej (J. Poplucz, 1974).

Podejście systemowe gwarantuje zobiektywizowane i głębsze poznanie rzeczywistości pedagogicznej, pozwala poznawać stany, procesy i zjawiska w całej ich złożoności, analizować je całościowo, uwzględniać różnorodne wewnętrzne zależności. Traktując składniki systemu jako elementy współzależne można lepiej przeprowadzić ich analizę przyczynowo-skut-

[6] Por.: J. Jasiński, 1980; S. Młynarski, 1979; Cz. Nowiński, 1980.

kową i badać dokładniej zależności zwrotne. Wszechstronne poznanie rzeczywistości umożliwia konstrukcję modeli całościowo i wielostronnie ujmujących zjawiska i procesy społeczne. Tak skonstruowane modele mogą być przydatniejsze dla praktyków (A. Koźmiński, 1976; A. Lewin i in., 1979; W. Sadowski, 1978; M. Winiarski, 1981).

Podsumowując, znacznie bardziej złożonym problemem okazały się kwestie genezy i założeń ogólnej teorii systemów, stanowiąc tło filozoficzno-cybernetyczne dla rozważań pedeutologicznych. W oparciu o ustalenia logiczne można było pokusić się o próbę uporządkowania poglądów na temat pojęcia „system", na temat zasad funkcjonowania struktury i systemów, marginalne choćby zasygnalizowanie specyfiki analiz strukturalno-funkcjonalnych. Natomiast baczniejszą uwagę skupiono na osobliwościach marksistowskiego podejścia systemowego, prawidłowościach procedury tego podejścia, podkreślając szczególnie dokładnie zadania i zasady badań strukturalno-systemowych. Warto zwrócić uwagę na ograniczenia w stosowaniu metodyki analiz strukturalno-systemowych, które wymagają szczególnie doświadczonych rzeczowo i metodologicznie badaczy jako kierowników i wykonawców badań kompleksowych.

Poddane oglądowi badania systemowo-strukturalne w pedagogice utwierdzają w przekonaniu, że są one dopiero na etapie wstępnych zastosowań, że brak badań rzeczywiście kompleksowych jako wyjątkowo praco-, czaso- i finansowochłonnych. Jednakże takie uwarunkowania nie powinny ograniczać planów i realizacji celów badawczych.

BOGUMIŁA FOTOWICZ-KATA
SZKOŁA GŁÓWNA PLANOWANIA I STATYSTYKI WARSZAWA

O NOWOCZESNY KSZTAŁT STUDIÓW EKONOMICZNYCH

Dyskusje nad znaczeniem nowoczesnego kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr dla dobrego funkcjonowania gospodarki narodowej od dłuższego czasu toczą się w środowisku akademickim ekonomistów. Ostatnio związane jest to zapewne także z wprowadzoną reformą gospodarczą i nowym spojrzeniem na zagadnienia strategii rozwojowej.

Poglądy na temat roli ekonomisty we współczesnym życiu społeczno-gospodarczym oraz problematyki sposobów ich kształcenia są bardzo zróżnicowane. Powszechne są jednak sądy, które sprowadzić można do następujących dwóch zasadniczych stwierdzeń:

1) postęp i zmiany dokonane w naukach ekonomicznych nie znajdują dostatecznego odbicia w obecnym systemie kształcenia ekonomistów;

2) trafna wizja rozwoju gospodarki socjalistycznej może być relatywnie nową podstawą ogólnej charakterystyki zawodu ekonomisty.

Podkreśla się przy tym, że dążenie do wzrostu efektywności gospodarowania połączone z odrębnością form organizacji i zarządzania oraz nierównomiernością rozwoju poszczególnych działów gospodarki narodowej zwiększają zapotrzebowanie na jakość pracy ekonomistów chcących i potrafiących realizować postęp.

Stosunkowo często formułowane są też sądy, że jego nieodzownymi cechami zawodowymi powinny być „operatywność", „przestawialność", „elastyczność", „innowacyjność". Szczególne znaczenie przydaje się przy tym walorom intelektualnym, głównie zaś umiejętności twórczego, kompleksowego myślenia, które potrzebne są ekonomiście po to, by potrafił dostrzec i powiązać problemy ekonomiczne ze społeczno-politycznymi; analizować konkretne związki przyczynowo-skutkowe, określać źródła i powody zmian.

Jako równie ważne w rejestrze cech niezbędnych ekonomiście wymieniane są umiejętności podejmowania decyzji i związane z tym stosowanie naukowych metod tworzenia przesłanek decyzji, nowoczesnych metod i technik badań społecznych.

Akcentowane są również dojrzałość i zaangażowanie społeczno-polityczne oraz naukowy światopogląd. Od absolwenta wyższej uczelni ekonomicznej wymaga się bowiem dynamizowania podejmowanych działań z przekonaniem i motywacją nawiązującą świadomie do określonego świata wartości, opartych o naukową wiedzę.

Taki punkt widzenia zakłada konieczność wyposażenia ekonomisty w gruntowną wiedzę przede wszystkim z zakresu dyscyplin teoretycznych i ogólnozawodowych, ze szczególnym eksponowaniem warstwy metodologicznej, która pełnić powinna rolę wytycznej i miary tego, jak i na ile rozwija się u przyszłego absolwenta umiejętności naukowo-poznawcze.

Ekonomista powinien również posiadać trwałą potrzebę i skłonność do doskonalenia zawodowego i umiejętność podnoszenia kwalifikacji, co warunkuje efektywne wykonywanie zawodu w zmieniających się ustawicznie sytuacjach społeczno-gospodarczych, a także umożliwia pożądaną ruchliwość pracowniczą.

Wszystko to prowadzi do tendencji pojmowania zawodu ekonomisty jako typu pracownika badającego, projektującego i organizującego wdrożenia.

Pozostaje oczywiście otwarte pytanie o relacje pomiędzy obszarami wiedzy teoretycznej i ogólnozawodowej a wąskospecjalizującej. Tym bardziej że w toczących się dyskusjach formułowane są, w oparciu o różnorodne kryteria, także bardziej szczegółowe profile sylwetek ekonomistów.

Jednym ze sposobów widzenia tej problematyki jest pogląd, iż gospodarowanie ma dwie związane ze sobą strony: społeczno-ekonomiczną i techniczno-ekonomiczną (inaczej bilansowo-efektywnościową). Temu właśnie odpowiadać powinny postulowane dwa odmienne typy sylwetki ekonomisty.[1]

Można także rozważać kształtowanie innych sylwetek absolwentów uczelni ekonomicznych, np. ze względu na typ podmiotu gospodarowania. Ta podstawa klasyfikacyjna prowadzić może do tworzenia charakterystyk ekonomistów specjalizujących się w zakresie problematyki: mikro-, mezo- i makroekonomicznej.[2]

Obie koncepcje przeciwstawiają się dotychczasowej strukturze kształcenia gałęziowo-branżowej, nieadekwatnej zdaniem ich autorów do obecnych i przyszłych potrzeb. Warto zastanowić się zapewne, na ile są one słuszne, a także rozważyć inne rozwiązanie.

Uwagę zwraca np. projekt podporządkowania układu programu kształcenia fazom procesu podejmowania decyzji ekonomicznych.[3]

Inna jeszcze koncepcja zakłada kształcenie ekonomistów o szerokim socjologiczno-psychologicznym oraz informatyczno-metodologicznym profilu.[4]

Przedstawione problemy tworzenia koncepcji profilów kształcenia ekonomistów określają jedynie pewne kierunki myślenia, wymagające dalszych poszukiwań i formułowania konkretnych rozwiązań.

W obrębie problematyki doskonalenia systemu kształcenia ekonomistów za szczególnie ważne uznać można, obok ogólnie zarysowanych za-

[1] Por. W. Sierpiński: Trzeba uczyć inaczej. „Życie Gospodarcze" nr 9 (1637), z 27.II. 1983 r., s. 3.
[2] Por. W. Sierpiński: op. cit.
[3] M. Fonfara, J. Orczyk, J. Szambelańczyk: Zasady wariantowego kształcenia ekonomistów. Maszynopis powielony.
[4] M. Olędzki: Kształcenie ekonomistów w warunkach priorytetu jakości. Maszynopis powielony.

gadnień celów kształcenia ekonomicznego i sylwetki absolwenta uczelni ekonomicznej, także zagadnienia: struktury kierunkowej i specjalnościowej studiów ekonomicznych, cech nowoczesnego systemu kształcenia i dróg jego racjonalizacji oraz specyfiki form, metod i środków stosowanych w obrębie systemu kształcenia ekonomistów.

Obecna struktura kierunkowa i specjalnościowa studiów ekonomicznych została ukształtowana przez kolejne reformy, przy czym jej zasadniczy kształt został określony w latach 50-tych. Generalnie rzecz biorąc, istotną tendencją zmian w układzie kierunków i specjalności było ich scalanie zgodnie z założeniem, że zapotrzebowanie gospodarki narodowej jest decydującym czynnikiem przesądzającym o strukturze kierunkowej kształcenia ekonomistów. Tendencja ta pozostawała w zgodności z obserwowanym kierunkiem rozwoju kształcenia zawodowego niezależnie od poziomu edukacji — rozszerzaniem profilu kształcenia zawodowego oraz zmniejszaniem wąskich specjalizacji. Wspomniany kierunek przemian polityki kształcenia zawodowego sprowadzić można do krytyki „pospiesznej użyteczności" przygotowania zawodowego.

Kolejne reformy studiów ekonomicznych nie doprowadziły do zasadniczej zmiany modelu specjalizacji zawodowej ekonomisty, bowiem pomijały w swoich tezach zasadniczą kwestię kryteriów różnicowania struktury kierunkowej i specjalnościowej studiów ekonomicznych.

Jedną z przyczyn niedostatków dotychczasowych reform programów studiów ekonomicznych był brak rzetelnego rozpoznania potrzeb gospodarki w zakresie zatrudnienia ekonomistów w przekroju kierunków kształcenia.

Przeświadczenie o celowości konstrukcji struktury kierunkowej studiów ekonomicznych, w oparciu o zasadę szerokiego profilu, powinno, jak sądzę, stanowić nadal zasadniczą przesłankę prowadzonych obecnie prac nad kierunkami zmian w planach i programach studiów ekonomicznych.

Można postawić pytanie, co przemawia za dalszą realizacją koncepcji tzw. szerokiego profilu kształcenia ekonomistów. Wymienia się tu takie względy, jak:

1. Elastyczność dostosowania kwalifikacji absolwentów do bieżących i przyszłych wymagań kwalifikacyjnych.

2. Większe pole manewru dla ruchliwości międzybranżowej absolwentów.

3. Mniejsze koszty przekwalifikowania kadr dla zakładów pracy, jednostek prowadzących doskonalenie oraz samych absolwentów.

4. Zbyt rozdrobnione specjalności studiów stanowić mogą przeszkodę we współdziałaniu specjalistów tego samego oraz innych zawodów.

5. Negatywną stroną zatrudniania absolwentów o profilu wąskospecja-

listycznym jest także niebezpieczeństwo rutyny w wykonywaniu funkcji zawodowych i jej konsekwencje dla pracowników i zakładów pracy: ograniczenia aktywności twórczej i brak działań innowacyjnych.

6. Wykonywanie przez dłuższy czas pracy w wąskiej specjalności jest czynnikiem utrudniającym rozwój zawodowy pracownika i powoduje brak zainteresowania doskonaleniem swoich kwalifikacji.

7. Kształcenie wąskoprofilowe przygotowując absolwentów do pełnienia funkcji zawodowych o charakterze operatywnym, instrumentalnym, przyczynia się w pewnej mierze do spadku prestiżu zawodu oraz do negatywnej selekcji kandydatów do zawodu.

8. Wiedza wąskospecjalistyczna podlega szybszemu procesowi starzenia się w porównaniu z gruntowną wiedzą ogólną (teoretyczną i metodologiczną), tzw. ekonomiczne zużycie wykształcenia.

9. Koncepcja szerokiego profilu wykształcenia sprzyja realizacji zasady kształcenia permanentnego.

Abstrahując od szczegółowej oceny adekwatności obecnej struktury kierunkowej studiów ekonomicznych do bieżących i przyszłych potrzeb gospodarki narodowej, należałoby szukać odpowiedzi na pytanie: czy nie byłyby celowe podział specjalizacji studiów między uczelnie i wydziały ekonomiczne oraz zróżnicowanie programowe kształcenia w poszczególnych uczelniach.

Nie ulega wątpliwości, iż zróżnicowania programowe są niezbędne z uwagi na postulat autonomii szkół wyższych, jak również ze względu na wymagania związane z realizacją zasady elastyczności treści i organizacji studiów. Ścisłe więzy uczelni z regionem lub nawet z konkretnymi zakładami pracy oraz swoistość rozwijanych w danej uczelni dyscyplin ekonomicznych mogą uzasadniać daleko posuniętą odmienność kierunków i specjalności oraz zróżnicowanie programów.

Trafność planowania rozwoju szkolnictwa ekonomicznego w przekroju kierunków studiów oraz planowania zapotrzebowania na kadry ekonomistów powinna podlegać weryfikacji m. in. w oparciu o analizę obserwowanych tendencji zachodzących na rynku pracy absolwentów uczelni ekonomicznych. Należy jednak podkreślić, iż analiza ta nie powinna być jedynym kryterium oceny prawidłowości rozwoju szkolnictwa ekonomicznego.

Kształcenie ekonomiczne ze względu na aspekty humanistyczne i interdyscyplinarność może w większym stopniu sprzyjać realizacji idei kształcenia bezinteresownego. Tego rodzaju studia wyższe powinny umożliwiać zdobywanie wykształcenia wyższego młodzieży przejawiającej zainteresowania w dziedzinie dyscyplin społeczno-ekonomicznych, przy czym zainteresowania te nie zawsze znajdują możliwość realizacji w ramach obecnie obowiązującej struktury kierunków i specjalności studiów. Akceptacja wspomnianego rozwiązania oznaczałaby w konskewencji

wzrost rozmiarów kształcenia ponad skalę wynikającą z zapotrzebowania gospodarki narodowej.

W dalszych pracach studialnych nad koncepcją studiów ekonomicznych należy uwzględnić ważny kierunek prac i badań związany z poszukiwaniem kryteriów różnicowania struktury kierunkowej studiów.

Powstaje pytanie: jakie są możliwości w dziedzinie określania modeli kierunkowo-specjalnościowych będących alternatywami dla dotychczas obowiązującego modelu specjalizacji branżowo-funkcjonalnej?

Mogą to być następujące rozwiązania:

1. Model specjalizacji funkcjonalnej, który zakłada, że kierunki studiów powinny odpowiadać funkcjom zawodowym ekonomistów, typowym dla głównych obszarów działalności gospodarczej zakładu pracy lub dla głównych sfer gospodarowania w skali makroekonomicznej.

2. Model mieszany specjalizacji branżowo-funkcjonalnej, z przewagą specjalizacji funkcjonalnej.

3. Model specjalizacji zawodowej uwzględniający typ podmiotu gospodarującego i skalę działalności gospodarczej: przedsiębiorstwo, region gospodarczy, gospodarka narodowa, gospodarka światowa.

4. Model specjalizacji uwzględniający fazy procesu podejmowania decyzji gospodarczych oraz typ decyzji gospodarczych: ekonomista analityk, ekonomista decydent, teoretyk ekonomii; decyzje o charakterze podstawowym, decyzje o charakterze standardowym.

5. Model specjalizacji uwzględniający główne sfery procesu reprodukcji społecznej będące równocześnie głównymi działami ekonomii jako nauki: produkcja, podział, wymiana i konsumpcja.[5]

6. Model specjalizacji uwzględniający dwa aspekty zjawisk i procesów gospodarczych: społeczno-ekonomiczny oraz matematyczno-ekonomiczny (narzędziowy).

7. Model specjalizacji uwzględniający strukturę specjalizacji naukowych, występujących w danej uczelni w opozycji do obecnie obowiązujących kierunków kształcenia ekonomistów.

Kolejną kwestią wartą zasygnalizowania jest stwierdzenie, że przyjęcie koncepcji akademickich studiów ekonomicznych (zakładającej priorytet dla wykształcenia ogólnego) jest okolicznością uzasadniającą tedencję do ograniczenia liczby kierunków i specjalności, a nawet dążenie do funkcjonowania struktury kierunkowej studiów, bez podziału na specjalności.

Liczba kierunków i specjalności pozostaje także w pewnym związku z obligatoryjnym lub fakultatywnym charakterem przedmiotów kierunkowych i specjalnościowych. W przypadku wprowadzenia bloków dyscyplin kierunkowych (w tym dyscyplin specjalnościowych), umożliwiających

[5] Por. J. Kramer: Elementy modelu kształcenia ekonomistów. Cz. I. (materiały studialne). Akademia Ekonomiczna w Katowicach, 1982.

studentom wybór przedmiotów, uzasadniony wydaje się postulat scalenia przedmiotów kierunkowych i specjalnościowych i umieszczenia ich w blokach dyscyplin określonych jako bloki dyscyplin kierunkowych do wyboru. Za celowością łączenia dyscyplin kierunkowych i specjalnościowych w zestawy przedmiotów kierunkowych przemawia fakt znacznej korelacji treściowej między nimi, nadmierne rozdrobnienie przedmiotów i związany z tym niewielki wymiar godzin zajęć.

Problemy związane z określaniem pożądanych cech sylwetki absolwenta uczelni ekonomicznej, stopnia i zakresu specjalizacji wyznaczają ramy do dyskusji nad celami dydaktyczno-wychowawczymi uczelni.

Jednocześnie stawiane jest pytanie: W jaki sposób kształcić, aby uzyskać wysoki stopień realizacji wyznaczonych celów? Rozwiązanie tego problemu to znalezienie takiego kształtu dla systemu dydaktycznego uczelni, który najpełniej odpowiada pedagogicznie uzasadnionym postulatom. Postulaty takie wynikają z krytycznej analizy stopnia realizacji zasadniczych dyrektyw nauk pedagogicznych.

W środowiskach akademickich formułowany jest postulat sprowadzający się do stwierdzenia, że student powinien „naprawdę studiować". W sformułowaniu tym zawartych jest szereg implikacji odnoszących się zarówno do całości systemu, jak i poszczególnych jego elementów.

Kwestią wysuwającą się na plan pierwszy jest motywacja do studiowania. Czynniki, które na nią wpływają, są w dużej mierze pochodną polityki zatrudnienia, sytuacji gospodarczej i społecznej. Jednocześnie występuje druga grupa uwarunkowań motywacyjnych związanych z przebiegiem procesu kształcenia. Pojawia się pytanie: Co można uczynić w uczelniach, aby wywoływać przeświadczenie studentów o wartości studiów dla ich własnego rozwoju, przydatności uzyskiwanej wiedzy?

Nauki pedagogiczne formułują postulat szeroko rozumianej indywidualizacji, odnoszony zrówno do treści, jak i form oraz metod kształcenia.

Czy realizujemy tę zasadę w skali, która pozwala na rozwijanie indywidualnych zainteresowań i uzdolnień studentów?

Posługujemy się indywidualnymi planami studiów, przy czym mechanizm ten dostępny jest tylko dla najlepszych studentów. Można sądzić, iż IPS stwarza szansę na dalsze rozwijanie zainteresowań już wykształconych i wyraźnie się przejawiających. Nie daje on szans ogromnej masie studentów.

System dydaktyczny uczelni powinien posiadać mechanizmy, które nie tylko uwzględniają już istniejące u studentów zainteresowania i uzdolnienia, ale przede wszystkim stwarzają możliwości ich ujawniania i rozwijania. Tak rozumiane indywidualizowanie kształcenia powinno być oparte na regule powszechności i równych szans racjonalnego wyboru ścieżki studiów.

Rozpatrując zagadnienie sylwetki absolwenta posługujemy się pojęciem

systemu wiedzy i umiejętności, w jakie powinien być wyposażony absolwent.

Czy rzeczywiście przebieg procesu dydaktycznego prowadzi w rezultacie do efektu, jakim powinna być umiejętność operowania systemem wiadomości i umiejętności? Efekt taki można osiągnąć pod warunkiem, iż poznawcza działalność studenta jest stymulowana subiektywnie akceptowanym przez niego, jasnym i jednocześnie dostatecznie skonkretyzowanym zasadniczym problemem poznawczym. Związki treści, form i metod dydaktycznych poszczególnych przedmiotów muszą być dla studenta przejrzyste ze względu na zadanie główne. Chodzi zatem o kształcenie zintegrowane wokół problematyki indywidualnie wybranej i determinującej zakres i typ związków z obszarami wiedzy podstawowej, kierunkowej i specjalizacyjnej.

Wśród norm pedagogicznych ważne miejsce zajmuje zasada aktywności i samodzielności intelektualnej, światopoglądowej i emocjonalnej studenta. Zazwyczaj wiążemy ją ze sposobami kształcenia, które określa się jako studiowanie poprzez rozwiązywanie problemów. Jest to sfera doskonalenia procesu dydaktycznego bezpośrednio związana z formami i metodami kształcenia. Skuteczność ich stosowania jest jednak zależna od konstrukcji planów i programów studiów. Konstrukcja taka powinna zapewniać występowanie jako dominującego toku poszukującego studiów, możliwości powszechnej indywidualizacji i integracji. Jeśli tak, to struktura planów i programów mogłaby być np. problemowo-blokową, z wyraźnym podziałem na treści podstawowe i treści — bloki o cechach substytucyjności i komplementarności.

Podejmowane próby realizacji procesu kształcenia, w oparciu o programy zbudowane w sposób problemowo-blokowy, są bardzo obiecujące i udowadniają, iż jest to konstrukcja wyraźnie stymulująca poszukujący tok studiowania.

Ważnym postulatem jest zwiększenie elastyczności systemu. Elastyczności rozumianej jako zdolności samoadaptacji do zmieniających się potrzeb i warunków gospodarowania i rozwoju nauki. Elastyczność systemu dydaktycznego jest cechą, która umożliwia w praktyce realizację tych cech postulowanych, o których była mowa wcześniej. Wyraża się ona w łatwości wymiany treści kształcenia, zmiany ich sekwencji oraz komponowania zestawów form, metod i środków dydaktycznych. System elastyczny umożliwia jego permanentne doskonalenie. System nieelastyczny to taki, który wymaga podejmowania akcji zwanych reformami.

Racjonalizacja pedagogiczna systemu dydaktycznego uczelni powinna się wyrażać w dążeniu do:

— powszechnej indywidualizacji studiów,

— zintegrowania systemu,

— dominacji toku poszukującego studiów i metod aktywizujących,
— elastyczności systemu.

Realizacja tych postulatów nie jest możliwa poprzez dokonywanie zabiegów modernizacyjnych kierowanych osobno na poszczególne elementy, np. treści czy metody. Niezbędne jest rozwiązywanie tych problemów w sposób kompleksowy. Konieczne wydaje się opracowanie koncepcji przebudowy całości systemu kształcenia ekonomistów.

Czy jest to możliwe? Czy można skonstruować system dydaktyczny o wyżej podanych cechach, nie tracąc jednocześnie tego, co w naszych uczelniach wartościowe i sprawdzone? Wydaje się, że tak. Przykładem może tu być rozwiązanie zwane „systemem modularnym", który wprowadzany jest eksperymentalnie w SGPiS.

A zatem postulat doskonalenia systemu kształcenia ekonomistów ma swoje głębokie uzasadnienie w przeobrażeniach globalnej strategii rozwoju społeczno-gospodarczego kraju, jak również w reorientacji poglądów pedagogicznych na temat istoty wykształcenia.

W związku z traktowaniem wykształcenia jako narzędzia zmian innowacyjnych nie mniej ważne od układu i doboru treści kształcenia w uczelni ekonomicznej stają się metody, formy organizacyjne i środki dydaktyczne. Zagadnienie to nie wymaga wprawdzie rozpatrzenia „od podstaw", jednak i na ten obszar powinna wkroczyć nowoczesna myśl pedagogiczna.

Powstaje bowiem pytanie, czy dostatecznie służą one przygotowaniu absolwenta do zmienności, inicjowania zmian, modyfikowania swoich zachowań, reinterpretowania reguł i wartości. Czy uczą kierowania, podporządkowywania się, negocjowania i dialogu? Wiemy, że uczelnie chętnie posługują się rywalizacją; że pomiędzy nauczycielem akademickim a studentami nie ma często autentycznej współpracy; że przywiązuje się głównie wagę do kształcenia umysłów, a zbyt mało apeluje się do uczuć i niedostatecznie rozwija się praktyczne umiejętności zawodowe, w tym umiejętność dokonywania trafnych wyborów.

Optymalizacja na tym obszarze polegać powinna na nowoczesności działań metodycznych. Innowacje metodyczne i organizacyjne to stosunkowo duże pole dla działalności twórczej nauczycieli akademickich. Wiążą się one bowiem z ich codziennym warsztatem pracy, który stwarza możliwości pomysłów oraz warunki do ich realizacji. Nauczyciel akademicki zresztą nie może w trakcie zajęć postępować ściśle według założonego algorytmu. Pewien obszar czynności dydaktyczno-wychowawczych należy pozostawić twórczej improwizacji, związanej z reakcją studentów na powstałe konkretne sytuacje.

Duże znaczenie dla aktywnego włączania się studentów w proces kształcenia (jak też dla preparacji treści dydaktycznych) ma prawidłowe formułowanie celów i działań dydaktycznych. Tymczasem problem ten jest często pomijany w działaniu nauczycieli akademickich.

Prawdą jest jednak, że coraz częściej stosowane aktywizujące metody nauczania stwarzają warunki do pobudzania motywacji studentów przez stawianie celów cząstkowych. Metody te (w różnych odmianach), ze względu na niepodważalne wartości, zasługują na szersze wprowadzenie do praktyki dydaktycznej wyższych uczelni. Zapotrzebowanie na modele metod aktywizujących wzrasta w związku z tym, że pozwalają one uczyć się nie tylko z doświadczeń rzeczywistych, ale w pewnym stopniu również z doświadczeń wyobrażonych. A wartość postaw antycypacyjnych dla ekonomisty trudno przecenić.

Jednakże generalne pytanie, jakie formy, metody i środki zastosować, aby ekonomistę uczyć antycypacji, pozostaje otwarte. Brak również wystarczająco precyzyjnej odpowiedzi, jak uczyć go partycypacji. W jakim stopniu pomocna tu być może idea nauczania problemowego? Dla realizacji tej dziedziny zadań uczelni potrzebne są badania empiryczne oraz rozwijanie teorii kształcenia umiejętności zawodowych ekonomisty i jego zdolności myślenia twórczego.

W dalszym ciągu również czeka na szersze wdrożenie nauczanie programowane, zwłaszcza mieszane w wersji blokowej. Powinniśmy dostrzegać możliwości wykorzystania komputera w procesie kształcenia ekonomistów. W wielu uczelniach systematycznie rozwija się nowoczesną technologią kształcenia, lecz standard wyposażenia technicznego nadal odbiega od potrzeb. Ważnym jednak problemem jest metodyka kompleksowego wykorzystania w procesie kształcenia środków technicznych i innych materiałów dydaktycznych. Ponadto trzeba szukać kombinacji metod i środków dydaktycznych, optymalnych dla odpowiednich rodzajów uczenia się. Nie można bowiem zakładać istnienia jednej tylko kombinacji czynników określających proces kształcenia.

Należałoby też próbować odpowiedzieć na pytanie, jak unowocześniać metody sprawdzania osiągnięć studentów. Kontrola i ocena wyników jest słabym ogniwem w systemie dydaktycznym wyższych szkół ekonomicznych. Potrzebne jest dopracowanie się metod pomiaru efektywności kształcenia ekonomicznego, które służyłyby prognozowaniu funkcjonowania zawodowego absolwentów. Jest to jednak postulat bardzo trudny do realizacji, zwłaszcza wobec faktu, iż zakres obowiązków ekonomisty wciąż nie jest dostatecznie jasno i wyraźnie określony.

Przedstawione problemy doskonalenia systemu dydaktycznego wyższej uczelni ekonomicznej skłaniają do sformułowania tezy o konieczności przebudowy tego systemu.

Ostatnim pytaniem, które należy postawić, jest pytanie o strategię tej przebudowy.

System edukacji, a w tym system szkoły wyższej, powinien podlegać zmianom całościowym, dotyczącym wszystkich funkcji uczelni, będących w swojej istocie funkcjami nierozłącznymi. Zmiany te, jak się wydaje, nie powinny mieć charakteru gwałtownego i jednorazowego. Powinien to

być proces mający charakter ewolucji, kierowanej w sposób świadomy z jasno określonymi celami. Ewolucja taka nie może w praktyce oznaczać jednak dreptania w miejscu. Musi przebiegać w tempie zapewniającym uczelniom odpowiednie wyprzedzenie w stosunku do potrzeb społeczno-gospodarczych.

Czy są po temu warunki? Tak. Dwa decydujące, a mianowicie: potencjał kadrowy oraz dorobek naukowy na poziomie zapewniającym powodzenie.

HENRYK GĄSIOR
UNIWERSYTET ŚLĄSKI
KATOWICE

WSPÓŁDZIAŁANIE METODOLOGICZNE TEORII ORGANIZACJI I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ Z PEDAGOGIKĄ SPOŁECZNĄ

PEDAGOGIKA JAKO NAUKA O WYCHOWANIU CZŁOWIEKA A TEORIA ORGANIZACJI I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

Pedagogika jako nauka o wychowaniu człowieka ma swój przedmiot badań, swoje specyficzne metody, techniki i narzędzia badawcze. Należy do grupy nauk społecznych, a szerzej ujmując do humanistycznych. Przedmiotem zainteresowań naukowych pedagogiki jest człowiek w różnych okresach rozwoju fizycznego, umysłowego, psychicznego i społecznego. Cały wysiłek teoretyków dyscyplin pedagogicznych koncentruje się na analizie i opisie doświadczeń pracowników oświaty w zakresie nauczania, uczenia się, kształcenia, samokształcenia, wychowania i samowychowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Jednym słowem, pedagogika formułuje generalne cele nauczania, kształcenia i wychowania człowieka, określa treści, formy, zasady, metody i środki edukacji jednostki i całego społeczeństwa. Terenem badań pedagogiki jest środowisko wychowawcze człowieka, cały proces wzajemnych oddziaływań edukacyjnych: rodzina — dziecko, szkoła — uczeń, grupa rówieśnicza — jednostka, środowisko społeczno-wychowawcze — człowiek dorastający i dorosły oraz środowisko pracy człowieka pracującego. Istotną dziedziną badań pedagogiki jako nauki jest także wypracowanie efektywnego i skutecznego systemu oświatowego, szeroko pojętej edukacji całego społeczeństwa.

W dziedzinie opracowania optymalnej koncepcji edukacji człowieka, zwłaszcza w dobie współczesnej cywilizacji technicznej, pedagogika nie może sama brać tylko udziału. Pedagogikę z innymi naukami szczegółowymi, jak: z psychologią, socjologią, politologią, historią, filozofią, etyką, ekonomiką oświaty, z logiką i najnowszą dyscypliną naukową, jaką jest teoria organizacji i zarządzania oświatą, wiążą przede wszystkim: — cele humanistyczne badań, zakres i zasięg problemów badawczych, teren badawczy, wspólność założeń metodologicznych, instrumentalny charakter badań i opracowań naukowych oraz funkcje społeczne nauk humanistycznych.

Występuje tu zjawisko koncentracji badań wokół życia człowieka, jego uwarunkowań społeczno-politycznych, ekonomicznych, organizacyjno-administracyjnych, wychowawczych, kulturowych, profesjonalnych i rekreacyjnych. Wszystkie nauki humanistyczne, a w tym społeczne wzajemnie wspomagają się, wymieniają doświadczenia badawczo-naukowe, tworząc coraz częściej warunki dla systemowych i kompleksowych badań społecznych, co pozwala gruntownie poznać nadzwyczaj skomplikowane

życie człowieka w różnych okresach jego rozwoju i w różnych formacjach społeczno-ekonomicznych.

Zważywszy, że współczesna cywilizacja techniczna wywiera swe szczególne piętno na życiu ludzkim, nauki społeczne, a w tym pedagogika, mają coraz więcej problemów do poznania naukowego.

W wyniku dynamicznego rozwoju postępu technicznego, a zwłaszcza: pełnej mechanizacji, automatyzacji, chemizacji i komputeryzacji procesów technologicznych zmniejszył się wysiłek fizyczny człowieka, skrócony został czas pracy w tygodniu. Wzrósł przez to budżet czasu wolnego dzieci, młodzieży i dorosłych. Coraz częściej współczesny człowiek wchodzi w styczność z naukową organizacją pracy, ze środkami masowej łączności („mass media of communication"), w tym z łącznością satelitarną i światłowodów. Nastąpiło zastosowanie w produkcji nowych osiągnięć technicznych, jak izotopów promieniotwórczych, laserów i innych najnowszych zdobyczy współczesnej techniki. Tym samym technika wkroczyła w codzienne życie, zdeterminowała nasz sposób bycia, myślenia oraz zachowania wobec natury — przyrody. Człowiekowi pozostało więc nie tylko korzystać w pełni z dorobku ogólnoludzkiej i narodowej kultury materialnej i duchowej, ale także wzbogacać go i upowszechniać w ramach rewolucyjnych przemian współczesnej i przyszłej cywilizacji technicznej. Oświata nie może być obojętna wobec tych dynamicznych przemian cywilizacyjnych, a teoretycy pedagogiki nie mogą nie dostrzegać złożoności procesu kształcenia, wychowania i samoedukacji, a w szczególności edukacji ustawicznej.

Dlatego też stosunek pedagogiki do innych nauk szczegółowych jest merytorycznie bliski, współzależny teoretycznie i utylitarnie. We wszystkich działaniach pedagogicznych występuje dość mocno aspekt prakseologiczny i empiryczny. W szczególności w pracy oświatowej istnieje potrzeba przestrzegania logiki działań pedagogicznych, podstaw naukowej organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz prawno-ustrojowych szkolnictwa.

W tym też stwierdzeniu zawiera się logiczny związek pedagogiki z teorią organizacji i zarządzania oświatą. Teoria organizacji i zarządzania, jako dyscyplina naukowa zajmująca się tworzeniem oraz funkcjonowaniem i rozwojem organizacji działań ludzkich zarówno jednostkowych i zespołowych, ma w pełni zastosowanie w dydaktyce, wychowaniu, w opiece nad młodym i dorosłym pokoleniem, jak też w systemie organizacji i zarządzania szkolnictwem. Znaczenie teorii i organizacji zarządzania oświatą dla pedagogiki jest wielostronne, a mianowicie:

— pozwala określać strukturę i kierunki rozwojowe ustroju szkolnictwa;

— wyznacza teoretyczne i utylitarne podstawy dla planowania perspektywicznego i operacjonalnego sieci szkolnictwa dostosowanego do potrzeb społecznych mikro- i makroregionów kraju;

— wypracowuje podstawy prawno-organizacyjne dla funkcjonowania poszczególnych typów szkół;

— pomaga administracji szkolnej, pracownikom oświatowym, nadzorowi pedagogicznemu sprawniej i skuteczniej kierować szkolnictwem i oświatą w określonych rejonach administracji terenowej;

— może przyczyniać się do usprawniania całej organizacji pracy szkoły, placówki i instytucji oświatowej;

— może ułatwiać kadrze kierowniczej w podejmowaniu określonych decyzji, w sterowaniu zespołem — kolektywem nauczycielskim i pracowników administracyjno-usługowych szkoły oraz placówki oświatowej.

Szczególne znaczenie teoria organizacji i zarządzania może posiadać dla dydaktyki i wychowania. Przede wszystkim może mieć zastosowanie jako sama wiedza organizacyjna i teoria zarządzania wchodząca w zakres treści nauczania zarówno uczniów, jak i nauczycieli, umożliwiająca sprawne działanie w sensie prakseologicznym oraz jako teoria prawidłowego organizowania procesu nauczania i wychowania, nadając mu odpowiednią strukturę organizacyjną, tak w sensie statycznym — instytucjonalnym, jak i w sensie dynamicznym — technologicznym.[1] W związku z tym pedagogika, jako nauka o wychowaniu człowieka, swoje podstawowe pojęcia pedagogiczne, takie jak: nauczanie, uczenie się, proces dydaktyczny, ogniwa, zasady, metody, formy organizacji uczenia się i nauczania oraz wychowania, bazując na teorii organizacji i zarządzania oświatą może rozpatrywać i stosować w praktyce w ujęciu metodologii sprawnego i skutecznego działania. Pedagogice muszą więc być bliskie w sensie teoretycznym i utylitarnym podstawowe pojęcia teorii organizacji, jak między innymi: układ organizacyjny, proces organizowania, proces rozwojowy, cel, sposób działania, rodzaje działań, funkcje, operacje, czynności, sprawność, skuteczność, korzystność czy też ekonomiczność działania.[2] Wszystkie te pojęcia wyznaczają integralność stosunków między pedagogiką a teorią organizacji i zarządzania oświatą. Nie ma i nie może być granicy terytorialnej, funkcjonalnej i metodologicznej między teorią pedagogiki a teorią organizacji i zarządzania oświatą. Obie te dyscypliny naukowe mają i mogą mieć wspólny obszar penetracji badawczej, lecz ujmowany i naświetlany z punktu widzenia własnego przedmiotu i podmiotu diagnozowania naukowego. Uzbrojony pedagog, nauczyciel w teorię organizacji i zarządzania oświatą potrafić będzie sprawniej, skuteczniej i ekonomiczniej działać w sensie organizacyjnym, dydaktycznym i wychowawczym w szkole i poza szkołą w środowisku wychowawczym człowieka. Podobnie teoretyk organizacji i zarządzania oświatą nie może obejść się bez teorii pedagogiki i informacji naukowych z poszczególnych dyscyplin pedagogicznych, gdyż w przeciwnym razie tworzyłby naukę

[1] J. Namysłowski. Proces dydaktyczny w szkole w świetle prakseologicznej teorii organizacji. Bydgoszcz 1974, s. 4.

[2] Op. cit. s. 15.

oderwaną od funkcjonowania konkretnej instytucji szkolnej, opiekuńczo-wychowawczej i kulturalno-oświatowej.

PRAKSEOLOGICZNE ZWIĄZKI TEORII ORGANIZACJI I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ Z PEDAGOGIKĄ SPOŁECZNĄ

W rozwoju całokształtu życia społeczno-politycznego, gospodarczego, oświatowego i naukowego, w kształtowaniu warunków bytu ludzi i dalszego postępu cywilizacyjnego znaczący wkład mają różne dziedziny nauki. Szczególnie duże znaczenie dla rozwoju i pogłębienia się świadomości społecznej dorastających i dorosłych pokoleń mają nauki społeczne. Wśród nich poczesne miejsce zajmuje pedagogika, a w tym również pedagogika społeczna, jako szczegółowa dyscyplina naukowa — gałąź nauk pedagogicznych.

Pedagogika określana jest często jako nauka normatywna, gdyż w swoich badaniach kieruje się teoretycznie uzasadnionymi prawidłowościami, zwanymi ogólnie normami życia społecznego. Podobnie można mówić o teorii organizacji i zarządzania oświatą, która bada i analizuje układy organizacyjne, procesy działań ludzkich zdeterminowanych przez określone normatywy społecznego życia. Najsilniej z wychowaniem pozaszkolnym i poszkolnym, z opieką społeczną w środowisku życia dzieci i młodzieży oraz dorosłych związana jest pedagogika społeczna, która rozwinęła się w Polsce w latach trzydziestych okresu międzywojennego.

Kształt teoretyczny i empiryczny oraz metodologiczny nadała pedagogice społecznej Helena Radlińska. Ówczesna, rozwijająca się teoria pedagogiki społecznej badała wnikliwie środowiskowe uwarunkowania procesów wychowania, wyjaśniając zarazem przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych dzieci i młodzieży, interesując się losami absolwentów, mechanizmami i determinantami procesów społecznej, a także zawodowej adaptacji jednostek i grup młodzieżowych. Jednocześnie pedagogika społeczna, jako nowa dyscyplina pedagogiczna, zajęła się badaniami zjawisk z dziedziny patologii społecznej, sieroctwa dzieci, pomocy dla rodziny naturalnej, przybranej i zastępczej. W ten sposób pedagogika społeczna podjęła szerokie próby przygotowania nowej kategorii pracowników — wychowawców, tzw. pedagogów społecznych, animatorów wszechstronnej działalności w zakresie opieki pozaszkolnej — środowiskowej nad dziećmi i młodzieżą w różnym wieku. Pedagogika społeczna, jak i teoria organizacji i zarządzania oświatą stwierdzają, że praca wychowawcza szkoły nie jest jedynym ogniwem poczynań kształcących człowieka.

Wpływ wychowawczy różnych czynników społecznych jest silniejszy niż działania szkoły i dlatego musi ona skoordynować swoją pracę wychowawczą z działalnością instytucji i zrzeszeń społecznych, musi nawiązać do bezpośrednich zagadnień czerpanych z życia, aby równocześnie przyczynić się do przeobrażenia środowiska i stworzenia nowych form

życia.[3] We współczesnej pedagogice społecznej zarysowują się nowe działy — specjalności w formie: teorii wychowania pozaszkolnego, teorii pracy społecznej, teorii pracy kulturalno-oświatowej, teorii wczasów (rekreacji i zagospodarowania czasu wolnego), kształcenia permanentnego, teorii pracy pedagogicznej w organizacjach i związkach młodzieżowych, teorii szkoły środowiskowej — otwartej, czy też teorii planowania i organizowania środowiska wychowawczego.[4] Te dziedziny wychowania i sfery życia społecznego stają się obecnie przedmiotem zainteresowania naukowego pedagogów społecznych. Wymienione obszary penetracji badawczo-naukowej pedagogiki społecznej znajdują się również w kompetencji merytorycznej teorii organizacji i zarządzania oświatą. Przede wszystkim: struktura organizacyjna różnych placówek wychowawczo-opiekuńczych, zarządzanie tymi placówkami, metodyka sprawnych i skutecznych działań pedagogicznych w środowisku wychowawczym dzieci, młodzieży i dorosłych, problem wypracowania efektywnych metod diagnozowania potrzeb społeczno-opiekuńczych, socjalnych i oświatowych w określonym środowisku życia człowieka — stają się dziś coraz wyraźniej sferą wdrażania prakseologicznego teorii organizacji i zarządzania oświatą. Można z powodzeniem traktować tu teorię organizacji i zarządzania oświatą jako dyscyplinę komplementarną z pedagogiką społeczną.

Oczywiście komplementarność (łac. complementum — dopełnienie, uzupełnienie [5]), wzajemne uzupełnianie się rozumiane w sensie systemowym, strukturalnym, metodologicznym i specjalistycznym. Cechą wspólną komplementarności obu dyscyplin naukowych jest dziedzina badań — oświata szeroko pojęta i jej płaszczyzny działania szkolnego, pozaszkolnego i środowiskowego. Teoria pedagogiki społecznej aktualnie wypracowała interesujące koncepcje wychowawcze, formy i metody działalności pedagogicznej w środowisku wychowawczym, wzbogaciła treść pojęcia wychowania, nakreśliła celowość pozytywnego kształtowania osobowości człowieka i istoty struktury środowiska, wypracowała podstawy metodologiczne poznawania, pomiaru, analizowania i przewartościowania środowiska wychowawczego, ukierunkowała profilaktykę społeczną i kompensację środowiskową w odniesieniu do dzieci i młodzieży odczuwających niezaspokojone potrzeby społeczne — jak dostęp do oświaty, nauki, kultury, opieki socjalnej i wypoczynku. Podobnie jak pedagogika społeczna, tak też teoria organizacji i zarządzania oświatą swoim zasięgiem zainteresowań i wpływów obejmuje wiele środowisk i kręgów wychowawczych.

Współczesna oświata wymaga od tych obu dyscyplin naukowych grun-

[3] H. Radlińska (red.). Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Szkice z pedagogiki społecznej. Warszawa 1937, s. 87.

[4] H. Gąsior. Zadania pedagogiki społecznej w dziedzinie kształtowania systemu edukacji narodowej. (W) Wychowanie i środowisko pod redakcją B. Passini i T. Pilcha. Warszawa 1979, s. 75.

[5] W. Okoń. Słownik pedagogiczny. Warszawa 1975, s. 130.

townych, wszechstronnych i kompleksowych badań nad strukturą i siłą oddziaływania środowisk wychowawczych, nad skutecznością i efektywnością zabiegów, metod, środków i procesów wychowawczych stosowanych w określonych środowiskach społecznych. Szczegółowego zainteresowania naukowego wymagają aktualne środowiska wychowawcze o charakterze intencjonalnym.

Są to placówki opieki wychowawczej i leczniczej nad jednostkami niepełnosprawnymi, placówki opieki wychowawczej zamkniętej i otwartej, placówki wspomagające rozwój dzieci i młodzieży, placówki wychowania poszkolnego — oświaty dorosłych, w tym także ośrodki kształcenia ustawicznego.[6]

Jak wynika z tych rozważań, zadania pedagogiki społecznej i teorii organizacji i zarządzania oświatą w kształtowaniu systemu edukacji narodowej sprowadzają się do następujących czynności i działań zasadniczych:

— diagnozowania rozmiaru zjawisk wychowawczych i potrzeb społecznych dzieci, młodzieży oraz dorosłych w środowisku ich nauki, pracy i wypoczynku, wraz z pomiarem środowiska wychowawczego;

— określania przyczyn i stanu patologii społecznej występującej w różnych środowiskach wychowawczych;

— terapii pedagogiczno-społecznej, ustalania środków zaradczych i eliminowania niepożądanych wpływów środowiskowych;

— profilaktyki (wcześniejszego zapobiegania dewiacyjnym wpływom wychowawczym środowisk naturalnych, społecznych i kulturowych);

— prognozowania i ukierunkowania działalności pedagogicznej w środowisku;

— wypracowania programów i metodyki planowania pracy pedagogicznej oraz organizacji środowiska wychowawczego.

Zadania te można ująć w podstawowe grupy dla każdej z dyscyplin z osobna. Są to grupy zadań: badawczo-poszukujące, analityczno-opisowe, weryfikacyjno-wdrożeniowe, programowo-projektujące, informacyjno-edukacyjne, zwłaszcza w zakresie kształtowania kultury pedagogicznej środowisk społecznych i upowszechniania polityki oświatowo-opiekuńczej w społeczeństwie. Każda z dyscyplin naukowych, zarówno pedagogika społeczna i teoria organizacji i zarządzania oświatą, wszystkie wymienione zadania traktuje z punktu widzenia własnego przedmiotu badań i własnej specjalności naukowej. Obie teorie pedagogiki społecznej oraz organizacji i zarządzania oświatą realizując wymienione zadania spełniają zarazem wobec edukacji narodowej funkcje: stymulatywną, utylitarną i programowo-progresywną. Natomiast w stosunku do potrzeb ludzkich — indywidualnych i zbiorowych, obie dyscypliny naukowe mogą stosować szeroko pojętą diagnozę społeczną, kompensację społeczną — opiekę i po-

[6] R. Wroczyński. Pedagogika społeczna. Warszawa 1974, s. 65.

moc wspierającą rozwój osobowości dorastającego pokolenia oraz rozwój instytucji zajmujących się szeroką działalnością wychowawczą w środowisku szkoły i poza szkołą.

W ten sposób mogą one zmierzać do określenia stanu rzeczywistego jednostek, grup, instytucji społecznych w ich uwarunkowaniach środowiskowych oraz ustalenia społeczno-wychowawczych możliwości przewartościowania w zachowaniach ludzkich i w funkcjonowaniu instytucji opiekuńczych, kulturalno-oświatowych i edukacyjnych. Poza tym mogą także wskazywać na organizacyjne możliwości wykorzystania środowiska wychowawczego, jego sił społecznych i wzorców sprzyjających w pełni zaspokojeniu potrzeb człowieka dorastającego i dorosłego.

METODOLOGICZNA INTEGRACJA TEORII ORGANIZACJI I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ Z PEDAGOGIKĄ SPOŁECZNĄ

Jednym z kryteriów oceny naukowości każdej dyscypliny wiedzy są metody badawcze. Przy tym należy pamiętać, że rodzaj i poziom rozwoju metodologii badań jest funkcją przedmiotu i celu nauki, jak też wynikiem twórczości badacza. Może występować również relacja odwrotna, metoda badawcza stymuluje kształtowanie się przedmiotu i zadań nauki, wpływa na jej formę i treść.[7] Niekiedy, na co zwraca uwagę K. Sośnicki: „nowe metody badania potwierdzają wprawdzie znane jej treści, ale dają im nowe uzasadnienie, pozwalają na ilościowe ich określenie, na oparcie się na nich dla uzyskania nowych zjawisk, pojęć i praw".[8]

Pedagogika społeczna nawiązuje w metodologii badań do rozwiązań empirycznych J. W. Dawida, do „nauki społecznej" F. le Playa i koncepcji metodologii badań środowiskowych H. Radlińskiej, M. Librachowej, J. Pietera, A. Kamińskiego, H. Muszyńskiego, R. Wroczyńskiego, S. Nowaka, T. Wujka, E. Trempały, T. Pilcha i innych.[9]

Teoria organizacji i zarządzania oświatą korzysta podobnie jak pedagogika społeczna z metodologii nauk humanistycznych, a w tym z metodologii nauk społecznych, takich jak: prakseologii, logiki, polityki oświatowej, ekonomiki oświaty, teorii prawa szkolnego, polityki specjalnej, historii oświatowej oraz statystyki i innych.[10] Należy przy tym pod-

[7] W. Theiss. U źródeł metodologii pedagogiki społecznej. (Heleny Radlińskiej koncepcja pomiaru środowiska wychowawczego). (W) Wychowanie i środowisko pod redakcją B. Passini i T. Pilcha. Warszawa 1979, s. 61.

[8] K. Sośnicki. Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku. Warszawa 1967, s. 12.

[9] R. Wroczyński, T. Pilch (redakcja). Metodologia pedagogiki społecznej. Wrocław 1974, s. 53.

[10] J. Kmita. Wykłady z logiki i metodologii nauk. Warszawa 1976, s. 113. — K. Podoski, K. Wojkiewicz. Metodologiczne aspekty założeń modelu systemu zarządzania oświatą pod red. W. Goriszowskiego i K. Podoskiego. Katowice 1980, s. 43. — J. Zieleniewski. Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania. Warszawa 1976, wyd. V, s. 35.

kreślić, że zarówno teoria organizacji i zarządzania oświatą, jak i pedagogika społeczna mają również wypracowane własne metody i narzędzia badań lub zaadaptowane metody wymienionych uprzednio nauk społecznych. Dobór metod i narzędzi badań, jak wiadomo, zależny jest od wielu czynników, między innymi od: dyscypliny naukowej, koncepcji i problemu badawczego, zakresu i zasięgu problemowego oraz terytorialnego, od założonych hipotez, populacji, organizacji badań i postępu metodologicznego danej grupy nauk. W tym też zakresie występuje spójność metodologiczna obu omawianych tu dyscyplin naukowych. Na przykład teoretycy pedagogiki społecznej w badaniach środowiskowych posługują się całym zestawem metod, technik i narzędzi badawczych. Do najczęściej stosowanych można zaliczyć metodę sondażu diagnostycznego z technikami: — wywiadu środowiskowego, obserwacji uczestniczącej, pomiaru środowiska społecznego za pomocą przewodników skalowych i uwzględnieniem ogólnego wskaźnika środowiska „średniej", „normy" i „miernika szansy życiowej" badanej populacji. Przedmiotem pomiaru środowiska wychowawczego w pedagogice społecznej są zjawiska społeczne, rzeczy, zdarzenia, procesy lub różne uwarunkowania środowiskowe determinujące rozwój człowieka. Celem pomiaru środowiska zwykle jest określenie wartości — pozytywów i negatywów — badanych stanów oraz stwierdzenie stosunków, jakie pomiędzy nimi zachodzą.[11] Istotną rolę w pomiarze środowiska wychowawczego odgrywa również analiza porównawczo-statystyczna określonych wartości środowiskowych. Ponadto metoda studium — analizy indywidualnych przypadków, monografii pedagogicznej względnie eksperymentu pedagogicznego — dopełnia grupę metod pomiaru środowiska. Wszystkie te metody są typowe dla empirycznych badań pedagogicznych. Z wymienionych metod badawczych korzysta także teoria organizacji i zarządzania, która należy do dyscyplin normatywnych i empirycznych. Na pierwszy plan w teorii organizacji i zarządzania oświatą występują metody badawcze umożliwiające opracowanie diagnozy strukturalnej, hierarchicznej ośrodków decyzyjnych, sterowania i ogniw realizujących zadania oświatowe. Chodzi tu nie tylko o zwykłą diagnozę, lecz o przewartościowanie całej struktury systemu organizacji i zarządzania oświatą na różnych szczeblach władzy decyzyjnej i wykonawczej oraz o zmianę pozytywną układów działania we wszystkich komórkach administracji oświatowej.

Ponadto teoria organizacji i zarządzania oświatą stosuje metodę filologiczną, historyczno-porównawczą, metodę analizy czynności ludzkich, metody analizy sieciowej z zastosowaniem cybernetyki, analizy funkcji kierowniczych czy też techniki badań oceniających funkcjonowania

[11] W. Theiss. Op. cit. s. 64. — J. Pieter. Ogólna metodologia pracy naukowej. Wrocław—Warszawa—Kraków 1967, s. 97. — W. Wincławski. Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski. Warszawa 1976, s. 37.

szkoły, placówki oraz metodę „PERT", metodę Grafów do logicznej budowy planu i organizacji procesu nauczania, jak i monografii instytucji.[12]

Cechą wspólną metodologii badań teorii organizacji i zarządzania oświatą i pedagogiki społecznej jest:

— pomiar ilościowy i jakościowy środowiska wychowawczego, organizacji środowiska, określonej instytucji, placówki oświatowej oraz działalności organizacyjno-administracyjnej i pedagogicznej zespołów ludzkich;

— diagnozowanie potrzeb społecznych w zakresie oświaty;

— tworzenie optymalnego modelu organizacji działań pedagogicznych w środowisku szkoły i poza szkołą w różnych placówkach opiekuńczo-wychowawczych;

— wypracowanie sprawnego i skutecznego procesu dydaktyczno-wychowawczego;

— nakreślenie kierunków rozwoju systemu oświatowego, wskazanie na optymalną koncepcję struktury organizacji i zarządzania oświatą i w tym określenie też miejsca dla działań teoretycznych i empirycznych pedagogiki społecznej.

WNIOSKI

1. Między teorią organizacji i zarządzania oświatą a pedagogiką społeczną istnieje związek prakseologiczny, metodologiczny i społeczno-oświatowy. Dyscypliny te nie wykluczają się, lecz wzajemnie wspomagają i uzupełniają mając wspólną płaszczyznę działania badań środowiskowych różnych instytucji i placówek oświatowych.

2. Pedagogika społeczna chcąc optymalnie służyć oświacie musi korzystać z dorobku wielu nauk szczegółowych, a w tym także z osiągnięć badawczo-naukowych teorii organizacji i zarządzania oświatą, zwłaszcza z zakresu wypracowanych zasad i metod programowania oraz planowania potrzeb społeczno-oświatowych w kraju, w poszczególnych regionach, miastach, osiedlach i gminach.

3. Z kolei teoria organizacji i zarządzania oświatą może w szerszym zakresie, niż to czyni dotychczas, korzystać z dorobku pedagogiki społecznej, w szczególności z dziedziny metodologii pomiaru środowiska wycho-

[12] J. Homplewicz. Teoria organizacji i kierowania. Katowice 1979, s. 34. — J. Fleszner. Cybernetyka w pedagogice. (W) Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką. Warszawa 1967, s. 103. — G. Hostelet. Metodologia naukowego badania czynności ludzkich. (W) „Myśl Współczesna" 1947, nr 7—8, s. 71. — A. Z. Idzkiewicz. „PERT" — Metody analizy sieciowej. Warszawa 1967, s. 53. — T. Kotarbiński. Problematyka dobrej roboty w dziedzinie wychowania, szkolnictwa i oświaty. (W) „Oświata i Wychowanie". Warszawa 1963, nr 6, s. 7. — Z. Kowalewski. Struktury dynamiczne instytucji i możliwość ich porównywania. (W) Prakseologia. Warszawa 1968, nr 29, s. 19. — F. Turek. Eksperyment dydaktyczny nad zastosowaniem metody „PERT" — metody Grafów do logicznej budowy planu i organizacji procesu nauczania. (W) „Ruch Pedagogiczny". Warszawa 1966, nr 5, s. 70.

wawczego szkoły, placówki i tworzenia struktury organizacyjnej działań pedagogicznych w danym środowisku.

4. W związku z tym pedagogika społeczna oczekuje od teorii organizacji i zarządzania większego zainteresowania naukowego funkcjonowaniem struktur organizacyjnych edukacji permanentnej, służb społecznych dla dzieci i młodzieży, placówek wychowania pozaszkolnego i opiekuńczego oraz instytucji pracy kulturalno-oświatowej przy zakładach pracy i czynnej rekreacji młodego i starszego pokolenia.

5. Ponadto proponuje się podejmowanie wspólnych badań zespołowych o charakterze kompleksowym typu: podstawowego, diagnostyczno-koncepcyjnego i programowo-prognostycznego.

JOANNA GROCHULSKA-STEC
UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI

OCENIANIE UCZNIA A WARUNKI JEGO WYCHOWANIA

PROBLEM

Chciałabym zwrócić uwagę na pewne aspekty oceniania pracy ucznia w szkole. Są one wprawdzie ogólnie znane, lecz znaczenie ich dla rozwoju psychicznego dziecka jest chyba zbyt słabo podkreślane w literaturze pedagogicznej i psychologicznej. Dlatego pewnie ciągle budzą one wiele nieporozumień oraz prowadzą do nieustannie powtarzających się, niemal stereotypowych błędów. Spostrzeżenia z tego zakresu, jakie poczyniłam w trakcie obserwacji klasy szkolnej, wydały mi się na tyle ważne, że uznałam za celowe przedstawienie ich w odrębnym artykule.

Od wielu lat, co jakiś czas, powtarzają się w literaturze rozważania nad potrzebą, skutecznością, a także obiektywnością ocen wystawianych uczniom za osiągane przez nich wyniki w procesie nauczania. Zwolennicy, niezależnie od stosowanej argumentacji, twierdzą, że stopnie są elementem niezbędnym tego procesu, pobudzają bowiem ucznia do aktywności, nierzadko są jednym z ważniejszych czynników motywujących ich do uczenia się, a ponadto stanowią zarówno dla nich, jak i dla ich opiekunów (rodziców, nauczycieli i innych wychowawców) — informację o bieżących postępach i lukach, jakie dziecko ma w nauce szkolnej.

Najbardziej radykalni przeciwnicy skłonni byli zawsze, uznając ocenianie ucznia jako główny czynnik nerwicogenny oraz niszczący spontaniczną aktywność i dociekliwość poznawczą, postulować całkowite wyeliminowanie go z procesu dydaktycznego.

Z punktu widzenia teorii uczenia się — ocena stanowi wzmocnienie psychologiczne, jest karą lub nagrodą. Wiadomo, iż tego typu wzmocnienia są bardzo cenne zarówno w procesie nauczania, jak i wychowania. Dowodem tego może być chociażby sukces nauczania programowanego, nawet w jego najprostszej skinnerowskiej formie, gdzie uczeń po każdej odpowiedzi otrzymuje nagrodę lub karę w postaci informacji: dobrze, źle.

Uczenie się z podręczników programowanych okazało się skuteczne i nikt nie wysuwa pod adresem ich autorów zarzutów stawianych szkole. Dlaczego zatem właśnie kilkustopniowy system ocen szkolnych wzbudza tyle głosów krytycznych, że przeciwnicy jego usiłują nawet w warunkach eksperymentalnych, jak np. w niektórych próbach tzw. nowego wychowania, w ogóle go eliminować. Próby te miały wykazać, że proces nauczania może dobrze funkcjonować bez wystawiania uczniom ocen. Wprawdzie komplikowało to sprawę funkcjonowania szkoły w systemie klasowo-lekcyjnym, ale ostatecznie znaleziono inne zastępcze sposoby klasyfikowania ucznia na odpowiedni dla nich poziom nauki. Wystawiano na przykład ocenę globalną. Czy taki system okazał się lepszy? Jak wiadomo, wyniki nie były jednoznaczne.

Czy jednak w tym tkwi problem, czy jest on faktycznie tylko natury

formalno-organizacyjnej? Warto zastanowić się nie tyle nad tym, czy oceniać uczniów bieżąco, czy globalnie, lecz nad tym, czy rzeczywiście sama ocena w postaci stopnia jest tu czynnikiem nerwicującym, negatywnym dydaktycznie i wychowawczo, czy też poza nią kryją się inne, ważniejsze czynniki. Czy rzeczywiście to, co potocznie uważamy za lęk przed wyrwaniem do odpowiedzi, jest wywołane tylko uświadomieniem sobie możliwości otrzymania oceny niedostatecznej? Nikt nie ma już dziś wątpliwości, że ważnym warunkiem skuteczności procesu wychowania jest zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa. Czy jednak samo wystawianie uczniom stopni ma charakter tak bardzo zagrażający, że może to odbić się na ich zdrowiu psychicznym?

Zastanówmy się, co towarzyszy każdej lub prawie każdej ocenie szkolnej, której uczeń jest świadomy. Jest to cały zespół rozmaitych zachowań nie tylko ze strony nauczyciela wystawiającego daną ocenę, lecz także ze strony innych nauczycieli oraz kolegów ucznia i jego rodziców. Zachowania te są często zamierzone, ale bywają także na tyle spontaniczne, że niejednokrotnie nawet osoby dorosłe nie uświadamiają ich sobie, a więc także nie poddają kontroli intelektualnej.

Omówimy przykłady takich zachowań, dobrane specjalnie dla naświetlania szczególnie niekorzystnej sytuacji ucznia. Będą to zachowania kolejno: nauczyciela wystawiającego ocenę, innych nauczycieli, np. wychowawców klasowych, kolegów, rodziców.

Nauczyciel wystawiający uczniowi ocenę niedostateczną (zwykle odbywa się to wobec całej klasy):

— okazuje mimiką swoją dezaprobatę;

— wyraża swoje niezadowolenie słownie;

— przypomina o uprzednio otrzymanych ocenach niedostatecznych;

— grozi uczniowi bardziej przykrymi konsekwencjami, np. powiadomieniem rodziców, wskazuje uczniowi perspektywę uzyskania oceny niedostatecznej na świadectwie;

— zawiadamia ucznia, iż nie ma on już szansy otrzymania lepszej oceny końcowej niż dostateczną;

— stawia mu za wzór innych uczniów, pobudzając rywalizację;

— informuje innych uczniów, że oceniany jest mniej pilny, mniej inteligentny, ogólnie mówiąc — gorszy, przez co obniża się pozycja ucznia w oczach jego kolegów (oraz jego samoocena) — staje się on mniej lubiany, a jego towarzystwo mniej pożądane.

Nauczyciel-wychowawca powtarza wszystkie te same działania z wyjątkiem wystawienia samej oceny (oceny wystawia z własnego przedmiotu nauczania).

Takie nastawienie do ucznia o niskich postępach w nauce pogarszane jest jeszcze przez rodziców tak uczniów dobrych, jak i słabych. Zachęcają oni bowiem własne dziecko do przyjaźnienia się z uczniami dobrymi okazując — mniej lub bardziej jawnie — swe niezadowolenie z faktu

wspólnych zabaw z dzieckiem nisko ocenianym przez nauczyciela. Niechętne nastawienie rodziców wzrasta w czasie wywiadówek, gdzie najdłużej publicznie omawiane są kwestie ocen słabych.

Poza tym rodzice ucznia uzyskującego oceny niedostateczne wyrażają nie tylko swe niezadowolenie z tego faktu w sposób zbliżony do zachowania nauczycieli, ale stosują różne dodatkowe kary. Przygotowanie do lekcji odbywa się więc w nieprzyjemnej atmosferze zagrożenia. Dziecko powoli przestaje spodziewać się sukcesów — większość sygnałów z otoczenia wskazuje mu właśnie drogę niepowodzenia. Na lekcji jego obawa pozornie przed wezwaniem do odpowiedzi, a właściwie lęk przed całą z tym związaną sytuacją i jej skutkami wzrasta tym bardziej, im więcej dotychczas doznał niepowodzeń w tym zakresie. Jego własne doświadczenie uczy, że spotka go znowu cały szereg przykrości, a wyobrażenie sukcesu staje się coraz mniej realne. Koncentruje wszystkie siły nie na rozwiązywaniu zadań, lecz na dążeniu do uniknięcia całego łańcucha różnych przykrych konsekwencji.

Powtarzanie się takich sytuacji prowadzi bardzo często — zwłaszcza u uczniów w młodszym wieku szkolnym — do obniżenia się ich poczucia bezpieczeństwa w grupie szkolnej (a także poza szkołą) i związanego z tym manifestowania przez nich wielu niepożądanych wychowawczo, obronnych zachowań lękowych (agresywnych lub ucieczkowych).

Uczniowie uzyskujący oceny niedostateczne sporadycznie nie są karani tak rozległą dezaprobatą. Ich strach przed oceną niedostateczną jest więc nieco mniejszy i ich sytuacja wobec tego nie jest tak bardzo trudna. Tym niemniej nie wolno zapominać, że wszystko to dzieje się w obecności całej klasy, a więc uczniowie mają okazję niejednokrotnie obserwować sytuację kolegów ocenianych nisko. Wyobrażenie siebie w podobnej sytuacji stanowi także dla nich stałe źródło lęku, a zatem potęguje psychiczne nastawienie na przeszkodę, jaką jest konieczność uniknięcia oceny niedostatecznej, zamiast utrzymywać nastawienie na cel pozytywny, jakim jest poznawanie świata przez uczenie się.

Jeśli przykrości odczuwane przez ucznia uzyskującego ocenę niską (należy pamiętać, że dla niektórych uczniów ocena niska to ocena dobra) wiążą się z tak dużą liczbą powiązanych ze sobą kar, jak wskazano wyżej, a kary te wpływają zaburzająco na proces socjalizacji, utrudniają współżycie uczniów w zespole klasowym obniżając ich poczucie bezpieczeństwa, to w dalszej konsekwencji już sam fakt obniżenia poczucia bezpieczeństwa staje się przyczyną zaburzeń w procesie wychowania i nauczania. Liczba i różnorodność kar odbieranych przez uczniów i przewidywanych przez nich wzrasta. W końcu powstaje błędne koło kar i poczucia zagrożenia, a w efekcie zdrowie psychiczne dziecka może zostać poważnie zaburzone. Przyczyniło się do tego pozornie samo ocenianie uczniów, w rzeczywistości zaś ocenianie wyrażające się całym splotem dodatkowych kar — nie samym stopniem, który jedynie powinien

informować o prawidłowym lub błędnym aktualnym kroku w przebiegu procesu uczenia się. Są to informacje niosące pewien niewielki ładunek kary i nagrody, tzn. są zdolne wzbudzić przyjemne uczucie satysfakcji z wykonanego zadania lub przykre odczucie niepowodzenia w realizacji określonego celu. Takie informacje są bardzo pożyteczne, a nawet niezbędne w procesie uczenia się.

Znane doświadczenia fizjologów na zwierzętach wykazały już dość dawno, że nerwice powstają między innymi przy stosowaniu zbyt silnych kar. Czas więc, by w wychowaniu zwrócić uwagę na to, ile i jakich kar dociera do dziecka otrzymującego często oceny niedostateczne.

Wszystko, co zostało wyżej napisane, jest wprawdzie oparte na pewnej wiedzy teoretycznej i potocznym doświadczeniu pedagogicznym, pozostawać będzie jednak w sferze spekulacji tak długo, dopóki nie zgromadzimy wystarczających danych empirycznych. Celem badań empirycznych powinno być w tym przypadku nie tylko stwierdzenie, że w ogóle istnieje oczekiwana prawidłowość, lecz co ważniejsze: jaki jest jej zasięg; jak silnie powiązane są sprzężone w niej elementy; które z nich można modyfikować tak, by pociągało to za sobą pożądane zmiany w innych itp.

Ponieważ wydaje się, że najłatwiej jest wprowadzać zmiany, które dotyczą zachowań samego nauczyciela, traktując je jako przyczyny sprawczę zachowania się uczniów, więc właśnie zachowanie nauczyciela uczyniliśmy przedmiotem szczegółowej obserwacji i analizy.

METODA

Każde zachowanie nauczyciela — zarówno czynne, jak i werbalne — kierowane do ucznia, będziemy traktowali jako przesyłanie określonej dawki informacji, czasami zabarwionej emocjonalnie, a w każdym razie często zdolnej wywołać u ucznia uczucia przyjemne lub przykre związane z wykonywanym zadaniem lub ogólniej mówiąc z manifestowanym zachowaniem. Informację, choćby w minimalnym stopniu wzbudzającą takie uczucia, będziemy nazywali dalej karą i nagrodą — w zależności od znaku wzbudzonej emocji. Część informacji pozostaje pod tym względem obojętna — nie wzbudza żadnych uczuć.

Niekiedy w tym samym momencie nauczyciel przekazuje dwie lub więcej informacji, które mogą stanowić dla ucznia nagrody, kary lub jednocześnie karę i nagrodę. Dla nie budzącego wątpliwości wyjaśnienia, o jakim rodzaju jednocześnie emitowanych informacji mówimy, posłużymy się przykładami.

Jeśli nauczyciel uśmiechając się do ucznia mówi mu, że jest pilny, oraz wpisuje przy tym ocenę bardzo dobrą do dziennika — mamy do czynienia z trzema informacjami przekazywanymi uczniowi. Każda z nich osobno, tj.: uśmiech, słowa, zapis oceny, mogłaby wywołać uczucia przyjemne, każda więc będzie przez nas nazywana nagrodą. Potrójną karą

emitowaną jednocześnie może być wystawienie oceny niedostatecznej, wyraz dezaprobaty na twarzy oraz komentarz słowny typu: jak zwykle nie nauczyłeś się. Łączne stosowanie zachowań wyrażających karę i nagrodę ma miejsce na przykład wtedy, gdy nauczyciel wystawiając ocenę niedostateczną informuje ucznia, z emocjonalnie ciepłą barwą nadaną głosowi, iż jest przekonany o jego zdolności do poprawy.

Ilościowa analiza tak rozumianych karzących i nagradzających zachowań nauczyciela kierowanych do wybranych uczniów — najlepszych i najsłabszych w nauce szkolnej oraz zajmujących przy tym najwyższą i najniższą pozycję wśród kolegów — może dostarczyć interesujących informacji odnośnie prowadzonych wyżej rozważań. Zanim jednak przystąpimy do jej prezentacji, omówimy pokrótce samą metodę gromadzenia danych oraz podstawowe dane na temat organizacji badań.

W kilkudziesięciu niższych klasach (II, III, IV) szkół podstawowych regionu Polski Południowej prowadzono, w czasie lekcji różnych przedmiotów, obserwację zachowania się nauczycieli skierowanego do wybranych dzieci.

Obserwatorami byli uczestnicy seminariów magisterskich kierowanych przez autorkę niniejszego opracowania, w latach 1977—1982. Interesował ich stosunek nauczycieli do dzieci akceptowanych, odrzucanych i izolowanych społecznie na terenie klasy szkolnej. Dzieci dobierano na podstawie rutynowego rozpoznania socjometrycznego z zastosowaniem Skali Akceptacji Społecznej Pilkiewicza.

Zadaniem każdego z kilkudziesięciu obserwatorów było rejestrowanie wszystkich zachowań nauczycieli kierowanych do kilkorga wybranych dzieci podczas 20 godzin lekcyjnych. Obserwatorzy starali się najpierw nieco bliżej poznać wskazane dzieci, nawiązując z nimi nieformalne rozmowy w czasie przerw międzylekcyjnych. Chodziło przy tym o nawiązanie kontaktu emocjonalnego ułatwiającego empatyczne rozumienie znaczenia, jakie dane dziecko przyznaje informacjom otrzymywanym od nauczyciela. Obserwatorzy byli bowiem zobowiązani zaznaczać w protokole obserwacyjnym — jakie ich zdaniem odczucia wzbudza w dziecku każda kolejna informacja otrzymywana przez nie ze strony nauczyciela; czy wzbudza ona raczej uczucia przyjemne (+), czy przykre (—), czy też jest pod tym względem obojętna (0). Tak więc obserwacja zachowania nauczyciela połączona była z bieżącą interpretacją stanu uczuciowego uczniów, do których te zachowania adresowano.

Przed przystąpieniem do badań obserwatorzy uczestniczyli w specjalnym uwrażliwiającym treningu interpersonalnym oraz przeprowadzili szereg próbnych obserwacji, których wyniki poddane były dyskusji seminaryjnej.

Czynnik subiektywny świadomie wykorzystywany w gromadzeniu interesujących nas danych częściowo został zneutralizowany dzięki za-

trudnieniu dużej liczby obserwatorów, z których każdy zajmował się wyłącznie kilkorgiem (5—10) wskazanych dzieci.

Zachowania nauczyciela kierowane do poszczególnych dzieci były rejestrowane na odrębnych arkuszach. Nanoszono na nie następnie inne informacje o dziecku, m.in. opinię nauczyciela o postępach w nauce szkolnej. Spośród kilkuset arkuszy dla celów niniejszego opracowania wybrano 100 — w ten sposób, aby zapewnić równy udział odnoszących się do dzieci akceptowanych i odrzucanych społecznie oraz aby dotyczyły one uczniów osiągających niskie i wysokie postępy w nauce, tzn. wykluczaliśmy arkusze uczniów uznanych przez nauczycieli za przeciętnych.

WYNIKI

Większość dzieci w młodszym wieku szkolnym czyniąca niewielkie postępy w nauce szkolnej zajmuje niską pozycję w nieformalnej strukturze klasy szkolnej. Jest to fakt równie dobrze znany jak ten, iż większość bardzo dobrych uczniów zajmuje w tej strukturze pozycje wysokie. W naszych badaniach prawidłowość ta znalazła oczywiście również swój wyraz.

Sytuację większości dzieci osiągających niskie wyniki w nauce określić musimy zatem jako w dwójnasób trudną. Do zestawu otrzymywanych przez nie kar w postaci niskich stopni dołączają się kary ze strony kolegów — kary wyrażające się manifestowaniem niechęci do wspólnej zabawy, w społecznej izolacji na terenie klasy szkolnej jako nieformalnej grupy rówieśniczej.

Niektóre dzieci o słabych wynikach w nauce zajmują jednak wśród kolegów pozycje nie najgorsze. Ich silna w tym wieku potrzeba przyjaznych kontaktów z rówieśnikami nie jest blokowana, nie są karane społeczną dezaprobatą. Rozwój społeczny tych dzieci może przebiegać bez zakłóceń, o ile nie zaistnieją inne jeszcze czynniki zaburzające kształtowanie się ich osobowości, usytuowane poza klasą szkolną.

Przypatrzmy się, jak wygląda rozkład liczby kar i nagród otrzymywanych od nauczyciela przez dzieci o słabych postępach w nauce, a różniących się pozycją zajmowaną wśród kolegów. Jako punkt odniesienia potraktujmy przy tym liczbę kar i nagród otrzymywanych przez dzieci osiągające wysokie postępy w nauce i także różniące się pozycją wśród rówieśników. Porównanie takie jest wskazane głównie ze względu na fakt, że karanie i nagradzanie przez nauczyciela dotyczy tych samych zespołów klasowych i odbywa się w sposób jawny (tylko to podlegało naszej obserwacji) — może więc rzutować na postawy uczniów względem siebie nawzajem i względem samych siebie (samoocena) — co razem wziąwszy wpływa, niewątpliwie w dużej mierze, na kształtowanie się zdrowej lub zaburzonej osobowości.

Tabela 1

KARY I NAGRODY OTRZYMANE PRZEZ DZIECI OD NAUCZYCIELA

postępy / pozycja	Słabe postępy w nauce				Dobre postępy w nauce				Razem			
	Kary		Nagrody		Kary		Nagrody		Kary		Nagrody	
	L	M	L	M	L	M	L	M	L	M	L	M
Niska pozycja w grupie	1231	38,47	484	15,13	134	9,57	693	38,50	1365	27,30	1177	23,54
Wysoka pozycja w grupie	93	13,28	226	32,28	179	4,16	1868	43,44	272	5,44	2094	41,88
								Razem:	4908			

Dane zawarte w tabeli 1 odnoszą się do globalnej liczby 100 dzieci — przy równym udziale (po 50) dzieci o wysokiej i niskiej pozycji w nieformalnej strukturze klasy szkolnej. Wśród dzieci o wysokiej pozycji znalazło się 7 osiągających słabe wyniki w nauce i 43 dobrych uczniów, a wśród dzieci o niskiej pozycji było ich odpowiednio 32 (słabych uczniów) i 18 (dobrych uczniów).

Ze względu na różne liczebności dzieci dla celów porównawczych bardziej właściwe będzie korzystanie z danych wyrażających średnią liczbę nagród lub kar przypadających na dzieci z danej grupy, umieszczonych w kolumnach opatrzonych symbolem M. Symbolem L oznaczono kolumny zawierające surowe dane liczbowe.

Przedstawione dane wydają się potwierdzać słuszność powszechnie przyjmowanych hipotez. Dzieci o dobrych postępach w nauce i wysokiej pozycji w grupie otrzymują ze strony nauczyciela względnie najmniej kar (4,16) oraz najwięcej nagród (43,44). Natomiast dzieci o niskiej pozycji i słabych postępach otrzymują najwięcej kar (38,47) i najmniej nagród (15,13).

Wyniki te dobitnie potwierdzają słuszność przypuszczenia odnośnie istnienia współzależności między wynikami osiąganymi w nauce a pozycją dziecka w nieformalnej strukturze klasy szkolnej. Nie pozwalają jednak jednoznacznie rozstrzygnąć, czy stosunek nauczyciela do dziecka, wyrażający się liczbą emitowanych kar i nagród, jest przyczyną ustalenia się danej pozycji dziecka w grupie. Zupełnie nieewidentne staje się to zwłaszcza, gdy porównamy liczbę kar i nagród otrzymywanych przez dzieci osiągające dobre postępy w nauce, a zajmujące różną pozycję w grupie. Powyższa kwestia musi pozostać nie rozstrzygnięta w świetle prezentowanego tu materiału empirycznego.

Interesujące refleksje nasuwają się natomiast po przeanalizowaniu danych zawartych w kolumnie pierwszej tab. 1. Różnica w stosunku nauczyciela do dzieci osiągających słabe postępy w nauce i jednocześnie zajmujących skrajnie różne pozycje w zespole wydaje się być bardzo duża, jeśli porównamy ją z innymi różnicami między danymi uzyskanymi

z tych samych obserwacji zawartymi w powyższej tabeli. Dzieci o niskiej pozycji w zespole i słabych wynikach w nauce uzyskały średnio 38,47 kar i 15,13 nagród, podczas gdy dzieci charakteryzujące się tak samo słabymi osiągnięciami, zajmujące wysoką pozycję w zespole, otrzymały średnio 13,39 kar i 32,28 nagród.

Można zatem wysunąć wniosek, iż w odniesieniu do dziecka osiągającego słabe wyniki w nauce stanowczo za często stosuje się kary (karanie — 38,47 — do takiej wartości nie zbliża się karanie żadnej innej grupy dzieci). Karzący, surowy, niechętny stosunek nauczyciela do określonego ucznia udziela się dzieciom powodując jego społeczną dezaprobatę, szereg kar społecznych, łącznie ze społecznym odrzuceniem przez grupę rówieśniczą.

Nie możemy mieć jednak całkowitej pewności, czy do zajmowania przez dziecko wysokiej lub niskiej pozycji w grupie nie przyczyniają się także jakieś jego cechy osobowościowe, w małym stopniu zależne od szkoły i nauczyciela. Wskazuje na to raczej nieliczna, ale istniejąca grupa dzieci (w naszym przypadku 7 na 100 badanych), które mimo słabych postępów w nauce uzyskują sympatię zarówno nauczyciela, jak i kolegów. Możliwe, że posiadają one silny system nerwowy i jeszcze przed rozpoczęciem nauki szkolnej wychowywały się w szczególnie sprzyjających warunkach środowiskowych. Zdobyte wówczas umiejętności z zakresu współżycia społecznego okazały się dla nich bardzo przydatne w szkole. Ich zachowanie wpływa pozytywnie na stosunek nauczyciela do nich, a z kolei jego akceptująca postawa sprzyja utrzymaniu dobrej pozycji tych dzieci w grupie rówieśniczej.

Trzeba jednak pamiętać, że to nauczyciel ma pełnić rolę kierownika w procesie wychowania i w związku z tym spoczywa na nim obowiązek czynienia korzystnych dla wychowanka zmian sytuacji w grupie — nie wolno mu biernie poddawać się zaistniałym okolicznościom.

Dla przejrzystego przedstawienia sytuacji, jaką stwarza nauczyciel wyróżnionym tutaj grupom dzieci, użyjemy liczbowego wskaźnika wyrażającego ich względny stopień akceptacji. Będzie nim stosunek średniej liczby nagród do średniej liczby kar przypadających na każdą z grup dzieci. Wskaźniki te obliczamy korzystając z danych zawartych w tabeli 1.

Tabela 2

WSKAŹNIKI STOPNIA AKCEPTACJI DZIECKA PRZEZ NAUCZYCIELA
(nagrody — kary)

postępy / pozycja	Słabe postępy w nauce	Dobre postępy w nauce
Wysoka pozycja w grupie	0,39	4,02
Niska pozycja w grupie	2,43	10,44

Zestawiając ze sobą wskaźniki zawarte w tabeli 2 oraz porównując ich wysokość możemy wyraźnie uzmysłowić sobie różnice, jakie występują między dziećmi w zakresie poczucia psychologicznego bezpieczeństwa. Stosunkowo dużej grupie uczniów (32 na 100 badanych) stworzono w szkole szczególnie trudne warunki dla pełnego rozwoju zdrowej osobowości, a odpowiedzialność za to spoczywa w znacznym stopniu na nauczycielu.

JOANNA RUTKOWIAK
UNIWERSYTET GDAŃSKI

KONKRETNOŚĆ I ABSTRAKCYJNOŚĆ JAKO ZASADY DOBORU TREŚCI ZAWODOWEGO DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

„...Nauczyciele nie chcą uzyskiwać ogólnych pedagogicznych wiadomości szczególnie, gdy odbywa się to w soboty...", „...nauczyciele woleliby otrzymywać konkretne wskazówki bardziej niż ogólne zasady pedagogiczne, a to, czego najbardziej pragną, odnosi się do codziennego nauczania..." [1]

Przytoczone wyżej cytaty zaczerpnęłam z dwóch referatów — fińskiego i duńskiego, wygłoszonych podczas skandynawsko-niemieckiej konferencji naukowej, poświęconej problemowi „Kwalifikacje i rekwalifikacje nauczycieli z punktu widzenia zmian w programach szkolnych", odbytej w roku 1979. Autorzy tych wypowiedzi wyraźnie, a nawet alarmistycznie sygnalizują istnienie określonych nauczycielskich nastawień, dość rozpowszechnionych wśród nauczycieli-praktyków, a odnoszących się, z teoretycznego punktu widzenia, do kwestii zasad doboru treści zawodowego doskonalenia nauczycieli. To „dalsze kształcenie nauczycieli", określane także jako „kształcenie w toku pełnienia służby", stało się obecnie integralną częścią ich przygotowania zawodowego. Coraz bardziej przekonywające i coraz liczniejsze są argumenty, że powinno ono być realizowane przez zakłady kształcenia nauczycieli i taka też jest praktyka edukacyjna wielu krajów. Sprzyja ona zapewnieniu ciągłości przygotowania zawodowego, renowacji profesjonalnej wiedzy pedagogów i ustawicznemu wzbogacaniu przez nich repertuaru własnych umiejętności pedagogicznych, a także służy chronieniu nauczycieli przed szkodliwym zrutynizowaniem ich zawodowych postaw. Dla zasygnalizowania, jak szybkie i znaczące jest obecnie wyczerpywanie i moralne zużywanie się wiedzy zawodowej współczesnego pracownika, sformułowano termin „czas połowicznego rozpadu kompetencji zawodowych" („half-life of a professional's competence"), używany dla oznaczenia samorzutnego, postępującego z czasem zaniku przygotowania człowieka do pracy na poziomie aktualnych wymagań.

Dokładniej, zwrot ten oznacza ilość czasu, liczoną od chwili uzyskania pełnego formalnego przygotowania do wykonywania określonego zawodu do momentu, gdy na skutek obiektywnego przyrostu wiedzy pracownik staje się tylko w połowie tak kompetentny, jak był wówczas, gdy uzyskiwał swój dyplom akademicki.

[1] D. Knab: Curriculum Reform and In-Service Teacher Training: Problems of a Coalition, (W:) Curriculum Change through Qualification and Requalification of Teachers, Ed. G. Nissen, W. P. Teschner, S. Takala, H. Haft, 1981. E. Wallin: Curriculum Realization and Teacher Training, tamże.

Przykładowo szacuje się, że obecnie „czas połowicznego rozpadu kompetencji zawodowych" dla lekarza wynosi 5 lat, tyle samo dla współczesnego inżyniera, podczas gdy w roku 1940 był to okres 20-letni. Wyliczono, że dobry psycholog, który pragnie być w pełni kompetentny w swojej dziedzinie, powinien przeczytać codziennie 30 do 40 książek lub artykułów z zakresu własnej zawodowej specjalizacji. Wymaganie to nie jest możliwe do praktycznego spełnienia, ale zawarta w nim informacja pozwala uzmysłowić sobie ogrom zjawiska obiektywnego narastania wiedzy oraz jest uzasadnieniem dla postulatu ustawicznego zawodowego doskonalenia pracowników.

Globalnie szacuje się, że pracownik właściwie przygotowany do dynamicznych zadań powinien poświęcać około 20—25% swojego roboczego czasu na restrukturalizację i przyswajanie wiedzy nowej.[2] Nie są mi znane analogiczne szacunki oparte na analizie pracy nauczycielskiej, ale przedstawiona prawidłowość jest na tyle ogólna, że obejmuje także pedagogów. Stąd też zagadnienie ich zawodowego doskonalenia uznaje się obecnie za nie mniej ważne niż pierwotne kształcenie, przygotowujące zaledwie do rozpoczęcia pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Jednak realizacja określonych programów profesjonalnego doskonalenia nauczycieli wymaga uprzedniego podjęcia teoretycznych penetracji, a następnie wyprowadzenia z nich odpowiednich decyzji odnośnie formułowania zasad czy kryteriów doboru szeroko pojętych treści, które prezentuje się pedagogom, w toku różnorodnych zajęć typu szkoleniowego.

Istotą problemu, który pragnę zaprezentować w tym tekście, jest kontrowersja istniejąca pomiędzy odczuwanym i zgłaszanym przez nauczycieli-praktyków zapotrzebowaniem na uzyskiwanie praktycznych wskazówek zawodowych, mieszczących się w wymiarze konkretności, a rozwijającą się tendencją do podnoszenia kwalifikacji nauczycielskich na coraz wyższy poziom naukowy, w którym przewiduje się zapoznawanie pedagogów z teoretycznymi zagadnieniami edukacyjnymi.

Obiektywne społeczne zapotrzebowanie na pedagogów samodzielnych, nastawionych antycypacyjnie i uczestniczące, rozwiązujących codzienne problemy dydaktyczno-wychowawcze poprzez pogłębioną refleksję własną, przygotowywanych do twórczego wykonywania tego zawodu, pozostaje w wewnętrznej sprzeczności ze znacznym przywiązaniem wielu nauczycieli do jednostkowych faktów, szczegółowych pytań, opisów konkretnych sytuacji, z jakimi pragną oni zapoznać się w toku zajęć szkoleniowych.

[2] S. S. Dubin: The Psychology of Lifelong Learning. New Developments in the Professions. „International Review of Applied Psychology" 1974, nr 1.

Odnoszę wrażenie, że te właśnie potrzeby słuchaczy bywają częściej zaspokajane poprzez szkoleniowe kontakty. Potrzebna jest jednak refleksja nad tym, jakie to może wywołać skutki dla stanu pedagogicznej świadomości nauczycieli.

Dla rozważań nad podjętą kwestią konkretności i abstrakcyjności, jako szeroko pojętymi zasadami doboru treści zawodowego doskonalenia nauczycieli, użyteczne okazuje się sięgnięcie do wiedzy o regulacyjnej funkcji dwóch podstawowych poziomów informacji — konkretnego i uogólnionego. Nie jest oczywiście moim zamiarem ustosunkowanie się do kontrowersyjnego psychologicznego zagadnienia, dotyczącego wzajemnego genetycznego związku pomiędzy układem konkretnym i abstrakcyjnym. Odwołanie się do teorii dwóch kodów orientacji jest jednak o tyle inspirujące, że pozwala uzmysłowić sobie, zarysowany wówczas zdecydowaną mocną kreską, obraz człowieka funkcjonującego odmiennie, zależnie od jakości i organizacji informacji sterujących. Zamierzam, w oparciu o tę teorię, naszkicować charakterystykę celowo skrajnych nauczycielskich zachowań, występujących w przypadku hipotetycznej regulacji konkretnej lub abstrakcyjnej, co umożliwi wyraźniejsze postawienie rozważanego problemu dzięki sprowadzeniu go do opozycyjnych, krańcowych rozwiązań modelowych oraz przeprowadzenie dyskusji nad ich pedagogiczną wartością.

Wyczerpujące opisy zachowań konkretnych zawierają prace K. Goldsteina, O. J. Herveya, H. M. Schrodera, I. Pawłowa, B. W. Zeigarnik, H. A. Witkina, A. Lewickiego, K. Obuchowskiego. Najogólniej można powiedzieć, że poziom konkretny charakteryzuje się uzyskiwaniem przez podmiot zatomizowanego, nadmiernie zróżnicowanego obrazu świata, brakiem posługiwania się cechami abstrakcyjnymi i operowaniem uogólnieniami przy rozwiązywaniu problemów. Ogranicza on orientację podmiotu do cech bodźca działającego aktualnie, umożliwia reakcje natychmiastowe, ale uzależnia je od sytuacji, sprzyja także ich nadmiernej detalizacji. W obserwacjach nad tzw. osobami konkretnymi powtarza się wynik obserwacji o ich następujących właściwościach: trudności w werbalizowaniu spostrzeżeń, tworzenia jasnego i dokładnego opisu spostrzeganych obiektów; bierne zachowania w stosunku do spostrzeganego obiektu; niestałość spostrzeżeń; odczuwanie trudności w radzeniu sobie z alternatywami, nieumiejętność wyjaśniania alternatywy przy jej dostrzeżeniu; trudności w różnicowaniu reakcji na różne bodźce; trudności w odtwarzaniu ustrukturowanych spostrzeżeń; nie zawsze jasna werbalizacja, znaczne trudności z doborem odpowiednich słów; trudności z ujmowaniem całości w formie zorganizowanej, bogatej w powiązane wzajemnie szczegóły; niewielkie zainteresowanie spostrzeżeniem, mniejsza chęć do badania i opisywania; wykazywanie objawów zagubienia przy wykonywaniu zadania.

W zachowaniach osób konkretnych występują tendencje do:
— ścisłego wiązania reakcji z aktualnie działającymi bodźcami,
— sztywnej zależności od już wytworzonych reakcji na daną sytuację,
— określania przedmiotów w kategoriach ich użyteczności,
— przejawiania niezdolności do grupowania ich według jakiejś oderwanej cechy.[3]

Tę ostatnią tendencję można zinterpretować pełniej, gdy przyjmie się dodatkowe założenie o zasadach klasyfikowania informacji oraz wyróżnionych relacji, jakie zachodzą pomiędzy konkretnym a hierarchicznym poziomem regulacji. Klasyfikacja informacji na poziomie konkretnym odbywa się prawdopodobnie w oparciu o jedyną zasadę — fizycznego podobieństwa, przy czym przy spostrzeganiu więcej niż jednego obiektu, tej samej zasadzie klasyfikacji podlegają także relacje pomiędzy obiektami. Natomiast przechodzenie z poziomu na poziom jest uwarunkowane przez operacje wykonywane na trzecim poziomie — na poziomie samowiedzy. Jednakże warunkiem funkcjonowania na poziomie samowiedzy jest wykonywanie operacji na poziomie abstrakcyjnym, bez nich bowiem podmiot stanowi tylko jakby niewyróżniony składnik sytuacji, w jakiej działa.[4]

Odnosząc te rozważania teoretyczne do zagadnienia doboru treści zawodowego doskonalenia nauczycieli można uznać, że wyposażanie pedagogów we wskazówki typu algorytmicznego, udzielanie im porad wąsko praktycznych w formie pokazów, opracowanych gotowych konspektów godzin lekcyjnych, udostępnianie przykładowych rozwiązań jednostkowych, dokładnie określonych zadań, scenariuszy uroczystości szkolnych, godzin wychowawczych, zajęć pozalekcyjnych, wszystko to sprzyja nauczycielskiemu funkcjonowaniu przybliżonemu do poziomu konkretnego. Przekazywanie pedagogom informacji zawodowych jednostkowych, na poziomie konkretów, może wywołać lub utrwalać zachowania przystosowawcze, ograniczające nastawienia innowacyjne, przez to, że utrudniają one przezwyciężanie konteksów sytuacyjnych. Nauczyciel tak „wspomagany" koncentruje się na reprodukcyjnym wykonawstwie, na pracy ukierunkowywanej przez gotowe receptury i wzorce, na ich przyswajaniu i naśladowaniu.

Dla zachowań takich typowy jest niski poziom refleksyjności, sztywność działania i bezradność, gdy zawiodą wzorcowe schematy, a są one wyjątkowo zawodne w pracy nauczycielskiej przepojonej nietypowością. Konkretność utrudnia wówczas adekwatne reakcje, gdyż w warunkach dysonansu informacyjnego wywołuje ona silniejsze pobudzenie emocjonalne, a w konsekwencji bardziej irracjonalne zachowania. Konsekwencję

[3] K. Obuchowski: Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych, PWN, 1970.
[4] W. Łukaszewski: Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne, PWN, 1974.

uwzględniania przez osoby konkretne niemal jedynie właściwości fizycznych bodźca stanowi nietolerancja na wieloznaczność i związana z nią skłonność do szybkiego przyjmowania stereotypowej interpretacji faktów i zdarzeń o niejednoznacznej wymowie.[5] W świetle tych założeń psychologicznych konkretny charakter treści zawodowego doskonalenia nauczycieli, prezentowanych pedagogom, nie tylko nie pomaga radzić sobie z tym, co najtrudniejsze w pracy dydaktyczno-wychowawczej, z jej dynamiką i niejednoznacznością, ale wręcz utrudnia funkcjonowanie, sprzyjając utrwalaniu powierzchownych stereotypów.

Konkretność działań nauczycielskich nie jest zgodna ze współczesną, humanistyczną, edukacyjną filozofią rozwoju człowieka. Sprzyjając działaniom aktualistycznym, skoncentrowanym na szczegółach, nadmiernie zdetalizowanym, wąsko utylitarnym, pozostaje ona w dysonansie wobec idei kształtowania ludzi otwartych na wielkie problemy współczesności i panowania nad nimi, jeśli nie czynem, to myślą. Napisał Pascal: „Cała godność człowieka jest w myśli" — konkretność, nie służąc myśli, nie sprzyja także podnoszeniu nauczycielskiej godności.

Jednak najbardziej ujemnym skutkiem konkretnego funkcjonowania wychowawców jest, jak sądzę, zagrożenie ich samowiedzy pedagogicznej. Świadomość zawodowa łączy się z ustawicznym stawianiem samemu sobie fundamentalnych pytań o to, kim jestem?, dla czyjego dobra działam?, ku czemu zmierzam w pracy z moimi uczniami?, jakie wartości preferuję? Odpowiedzi udzielane przede wszystkim samemu sobie na te i podobne kwestie stanowią o indywidualnej filozofii edukacyjnej każdego pedagoga. Zasób treściowy tej filozofii wywiera zapewne znaczący wpływ na koncepcję codziennej pracy nauczyciela, natomiast jej zanik czy istnienie poważnych ubytków powodują, że z pozycji odpowiedzialnego wychowawcy schodzi się do roli nadmiernie subordynowanego wykonawcy konkretnych zaleceń.

Diametralnie odmienna jest charakterystyka zachowań podmiotu funkcjonującego na poziomie uogólnionym, którą także odnieść można do analizy pracy nauczyciela.

Abstrakcyjność zapewnia reakcjom większą różnorodność, szersze powiązanie z doświadczeniem, uniezależnienie od aktualnie działającej sytuacji. Dla regulacji na tym poziomie istotną rolę odgrywają pojęcia, które pełnią w niej rolę czynnika organizującego elementy realnej rzeczywistości i przyczyniają się do tworzenia elementów bardziej globalnych. Jak napisał o tym K. Obuchowski „...dysponując dobrze ustrukturowanym pojęciem potrafimy za jego pomocą wydzielić z tła rzeczywistości potrzebne nam cechy, uniezależniając się przy tym od »znaczeń« reszty »świata«".

[5] A. Matczak: Style poznawcze, PWN, 1982.

Nauczyciel, który w toku zajęć szkoleniowych uzyskuje wiedzę typu pojęciowego, może objąć dzięki jej ogólności całe klasy zjawisk i świadomie wyodrębniać z nich te tylko elementy, które są niezbędne dla tworzenia aktualnych programów działania, określanych bieżącymi zadaniami. Sygnalizuje się, że wysoki poziom abstrakcyjności funkcjonuje w sytuacjach zadaniowych jako element podwyższający efektywność działania; podmiot zapamiętuje wówczas więcej potrzebnych mu informacji, właściwiej je wykorzystuje, wyciąga więcej bardziej zasadniczych wniosków, niż czyni to osoba o konkretnych strukturach poznawczych.

Wydaje się niezbędne zapoznawanie nauczycieli z jeszcze bardziej złożoną informacją uogólnioną, opartą na znajomości i rozumieniu pojęć. Przyswajanie praw, teorii, zasad, idei, uzyskiwanie pogłębionej orientacji w nurtach i kierunkach rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej staje się podstawą dla wyjaśniania i rozumienia faktów szczegółowych, które odbiera nauczyciel we własnej codziennej praktyce. Poznane uogólnienia spełniać będą rolę explanansów, a explanandami są zjawiska jednostkowe, poddawane wyjaśnianiu przyczynowemu, genetycznemu bądź funkcjonalnemu zależnie od charakteru eksplanansu lub klasyfikowane ze względu na charakter explanandum jako faktologiczne, nomologiczne bądź teoriologiczne.[6]

Jeśli zgodzimy się z J. Kmitą, że wyjaśnianie jest czynnością formułowania odpowiedzi na pewnego rodzaju pytania, to i nauczyciel dokonujący tej czynności ma szanse uzyskiwania odpowiedzi na swoje pedagogiczne pytania. Interpretuje wówczas fakty i zjawiska szczegółowe w aspekcie ich przyczyn, rozwoju bądź miejsca w strukturze, odchodzi od zdroworozsądkowego, wyłącznie intuicyjnego komentowania otaczającej go rzeczywistości pedagogicznej, zawodowego i przysparzającego pedagogom wielu stresujących rozczarowań.

Uchwytywanie związku pomiędzy ogólnym a konkretnym poprzez rozpatrywanie poszczególnych nauczycielskich zadań, jednostkowych zdarzeń szkolnych, odrębnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, przykładowych zachowań poszczególnych uczniów — jako konkretnych przypadków, mieszczących się w ramach prawidłowości ogólnych i możliwość uświadamiania sobie na tej drodze ich istoty, sprzyja podejmowaniu szeroko pojętych decyzji wychowawczych.

Z literatury przedmiotu wynika, że wysoki stopień abstrakcyjności nie jest jedynie właściwością procesów poznawczych, lecz ma także wymiar wykonawczy, odnośnie doboru środków działania w kontaktach z innymi ludźmi.

[6] J. Kmita: Wykłady z logiki i metodologii nauk, PWN, 1973. E. Nikitin: Wyjaśnianie jako funkcja nauki, PWN, 1975.

Osoby o wyższym poziomie abstrakcyjności są nastawione eksploracyjnie; umieją one i chcą poznawać innych ludzi, potrafią odtwarzać ich stany psychiczne, wnikać w ich sposoby myślenia, lepiej rozumieć innych i dzięki temu lepiej z nimi współdziałać.

Umiejętność wyjaśniania sobie mechanizmów zachowań ludzkich chroni osoby uogólnione przed uproszczonymi interpretacjami postępowania innych, przed naiwnym traktowaniem ich jako bardzo podobnych do siebie. Chroni także przed agresją, która może pojawiać się w zachowaniach nauczycieli sterowanych konkretem, gdy szybko wyczerpią oni repertuar własnych możliwości działania i czują się bezradni.[7]

Nauczyciel o zdolności funkcjonowania uogólnionego łatwiej będzie odnajdywał różnorodne i subtelne środki kontaktowania się z uczniami, będzie z nimi lepiej współdziałał w sensie interakcji osobniczych.

Tworzenie adekwatnych do sytuacji programów działania wymaga określonego rodzaju aktywności umysłowej podmiotu. Polega ona na przekształcaniu prawidłowości ogólnych, głównie — chociaż nie wyłącznie — typu przyczynowo-skutkowego, w normy typu działaniowego, pragmatycznego z uwzględnieniem ich dwóch podstawowych elementów — celu oraz odpowiedniego repertuaru środków jego realizacji.

Przyjmując zaprezentowane założenia za teoretyczną podstawę koncepcji doboru treści zawodowego doskonalenia nauczycieli należałoby ukierunkowywać zajęcia szkoleniowe na prezentację i pogłębianie wiedzy pojęciowo-ogólnej pedagogów oraz na realizowanie treningów w zakresie kształtowania umiejętności dokonywania różnego typu wyjaśnień, prowadzących do rozumienia zjawisk oraz do tworzenia programów działań, także pochodnych od wiedzy uogólnionej.

Na gruncie problematyki edukacyjnej nie jest to wcale łatwe. Trudność wynika z faktu nieistnienia na gruncie pedagogiki sformułowań typu „prawo", ujmujących przyczynowo-skutkowe funkcjonowanie zjawisk edukacyjnych. Źródłem explanansów są z reguły dla pedagoga uogólnienia z zakresu innych dyscyplin humanistycznych, co wymaga pewnej biegłości w tych naukach i stanowi warunek uprawiania wyjaśniania pedagogicznego. Mogą tu wystąpić zróżnicowane poziomy abstrakcyjności — od przyjęcia jednej idei wyjaśniającej i określonego, łatwo wyodrębnialnego faktu wyjaśnianego, do kombinacji idei ogólnych, wymagających nawet tworzenia metareguł i występowania trudnych do identyfikacji faktów szczegółowych.

Omawiając walory ogólności jako ewentualnej zasady doboru treści zawodowego doskonalenia nauczycieli trzeba jeszcze dodać argument o znaczeniu, jakie ma ona dla ich świadomości pedagogicznej.

[7] J. Trzebiński: Stopień abstrakcyjności struktur poznawczych jako osobowościowa determinanta zachowań, „Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii UW" 1976, z. 8.

Wysoki poziom abstrakcyjności daje podstawy do niezależności sądów. Dokonywanie wieloaspektowych analiz zjawisk, umiejętność plasowania konkretów w sferze uogólnień i dostrzeganie w tym, co jednostkowe, tylko jednej z wielu, a nie jedynej możliwości chroni nauczyciela przed uleganiem fałszywym autorytetom, stwarza podstawy do rzeczywistej samodzielności i refleksyjności.

Na podstawie przedstawionych założeń teoretycznych można zarysować dwa modele rozwiązania w zakresie doboru treści zawodowego doskonalenia nauczycieli, oparte na odmiennych zasadach, są to modele: „abstrakcyjno-wyjaśniający" i „konkretno-naśladowczy".

Ten pierwszy polega na przekazywaniu pedagogom treści ogólnych, typu heurystycznego, opisujących metaczynności, a nie jednostkowe fakty lub techniki metodyczne. Sprzyja on rzeczywistemu przybliżaniu się nauczycieli do znaczących wymiarów zjawisk, z którymi stykają się oni w codziennej pracy, wspomaga ich w tworzeniu samodzielnych programów czynności bardziej adekwatnych do realiów empirii pedagogicznej. Powstające na tej drodze rozwiązania mogą mieć, rzecz jasna, tylko charakter probabilistyczny, co jest źródłem ciągle nowych zadań, wymaga ich ustawicznej weryfikacji i korekty. Ale taka dynamika i płynność stanowią właśnie typową właściwość pracy wychowawczej. W toku doskonalenia nauczycieli należałoby tę specyfikę eksponować, wspomagać nauczycieli w jej optymistycznym akceptowaniu, uczyć radzenia sobie ze zmiennością, uczyć traktowania jej jako normy, zgodnie z zasadą, że zmiana jest jedynym aspektem życia, którego możemy być pewni.

Opanowywanie informacji o stosunkowo wysokim poziomie ogólności i umiejętne operowanie nią jest szczególnie użyteczne w realizacji złożonych i zmiennych zadań pedagogicznych, dlatego też ogólność uznać można za zasadę doboru treści zawodowego doskonalenia nauczycieli.

Drugi — „konkretno-naśladowczy" — model doboru treści opiera się na informacji konstatującej typu faktograficznego na przekazywaniu gotowych harmonogramów i algorytmów działań. Mogą one stanowić doraźną pomoc dla nauczyciela, lecz wierne stosowanie wskazówek praktycznych, wypracowanych w określonych warunkach szczegółowych, staje się niewystarczające w innych okolicznościach, gdyż istotą konkretu jest jego jednostkowy charakter. Słabość koncepcji „konkretno-naśladowczej" wynika stąd, że mylnie zakłada się tutaj uniwersalność konkretu i możność skutecznego powielania zawartego w nim rozwiązania w zmiennych okolicznościach, podczas gdy może ono funkcjonować tylko w określonych warunkach.

Zewnętrzny charakter porad praktycznych adresowanych do nauczycieli, brak wnikania w istotę zjawisk, akcentowanie operacyjności przy minimalizacji elementu koncepcyjności powodują, że te wąsko praktyczne ukierunkowania stają się zawodne. Rozczarowują one nauczycieli tym

bardziej, że właśnie z takimi poradami łączą oni nadzieje na rzeczywiste podnoszenie jakości własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Gdy zawodzi to, co łączy się ze znacznym subiektywnym prawdopodobieństwem realizacji, następuje osłabienie motywacji do podejmowanego uprzednio działania. Odczuwanie przez nauczycieli zawodności praktycznych i konkretnych treści ich zawodowego doskonalenia, które muszą być zawodne w kontekście zadań nauczycielskich, a równocześnie ciągle istniejące przekonanie pedagogów o szczególnej wartości takich właśnie treści szkoleniowych, utrudniają nauczycielom zmianę punktu widzenia i dokonywanie zwrotu ku treściom uogólnionym, zniechęcając jednocześnie do wysiłków nad własnym profesjonalnym rozwojem.

W tym miejscu zakończę rozważania nad problemem konkretności i abstrakcyjności jako zasadach doboru treści doskonalenia i przejdę do dyskusji typu realizacyjnego z koncentracją na poszukiwaniu odpowiedzi na następujące pytania:

— Jak powinien funkcjonować ruch „dalszego kształcenia w toku służby", jeżeli znaczna część jego uczestników pragnie uzyskiwać praktyczne porady i wskazówki zawodowe konkretne, a jednocześnie takie treści zawodowego doskonalenia nie są optymalne dla wspomagania pracy pedagogicznej, a dodatkowo stanowią one źródło rozczarowań i złudnych nadziei samych nauczycieli?

— Na jakiej teoretycznej podstawie może oprzeć się ten ruch, gdy model słabszy z teoretycznego punktu widzenia jest jednocześnie bardziej pożądany przez potencjalnych odbiorców, a model teoretycznie doskonalszy — stosunkowo mało wśród nich popularny?

Przed przystąpieniem do udzielenia odpowiedzi na te kwestie przedstawię jeszcze wyniki sondażowych badań empirycznych, przeprowadzonych wśród 409 nauczycieli w celu uzyskania orientacji w ich zapotrzebowaniach na treści i metody stosowane w toku szkoleniowych zajęć.[8] Pozwoli to odejść od krańcowego postawienia problemu, w którym sprowadzano dotychczas treści szkoleniowe do dwóch tylko skrajnych wariantów. Było to niezbędne dla rozważań teoretycznych, natomiast wyniki empiryczne nakazują wnieść pewną korektę, pozwalającą na poszukiwanie rozwiązań pośrednich.

Nauczycielom-respondentom postawiono pytania o to, jakie zagadnienia zawodowe są dla nich szczególnie interesujące oraz jakimi metodami chcieliby pracować podczas zajęć typu szkoleniowego. Przedstawiono badanym następujące trzy możliwości i zaproponowano im dokonywanie wyboru. Były to: 1) metoda naśladowania podanych wzorów czynności, 2) metoda samodzielnej pracy nad lekturą przedmiotową, pedagogiczną

[8] J. Rutkowiak: Z badań nad zapotrzebowaniem nauczycieli na wiedzę i metodę naukową, „Rocznik Pedagogiczny 1974, T. 1.

i metodyczną, 3) metoda studiowania opisów badań naukowych i następnie prowadzenie analogicznych lub podobnych prób we własnej praktyce oraz wprowadzania na tej drodze innowacyjnych modyfikacji do własnego sposobu pracy.

Uzyskane wyniki dały podstawę do sformułowania następujących konkluzji:

— Nauczyciele wykazali większe zapotrzebowanie na uzupełnianie własnej wiedzy przedmiotowo-merytorycznej niż chęć zagłębiania się w zagadnienia dydaktyczne i wychowawcze, chociaż równocześnie sygnalizują odczuwane własne trudności w tym zakresie.

— Przeważająca większość respondentów pragnie uzyskiwać wskazówki i porady typu praktycznego, najchętniej w formie poglądowej demonstracji „wzorcowej" lekcji lub „niezawodnego" konspektu, wzorca, algorytmu. Treści uogólnione są uznane przez większość respondentów za marginalne i mało przydatne, niemal za balast, utrudniający sprawne funkcjonowanie nauczyciela-praktyka. Ilustrują to przykładowe wypowiedzi respondentów: „Na konferencjach należy więcej uwagi poświęcać zagadnieniom od strony praktycznej, dotyczącej jednostek lekcyjnych", „...trzeba dawać takie lekcje pokazowe, które można zastosować w każdej szkole, aby każde dziecko zrozumiało temat godziny lekcyjnej", „...chciałabym zobaczyć jak najwięcej zwyczajnych roboczych lekcji, nie wymagających specjalnego wyposażenia klas, gdyż takim wyposażeniem nie zawsze dysponujemy, natomiast teoria zmniejsza wartość konferencji nauczycielskich".

Jednakże wśród respondentów znalazła się także część, stanowiąca 16,8% ogółu badanych, która zasygnalizowała odmienne w swym charakterze, a pożądane przez siebie treści zawodowego doskonalenia. Nauczyciele ci pragnęli tematyki szerokiej, typu problemowego, której można podporządkować całe klasy zjawisk jednostkowych, szczegółowych zagadnień dydaktyczno-wychowawczych.

Oto przykłady takich propozycji: „Metody nauczania stosowane w kraju i na świecie", „Tworzenie metod dydaktycznych przez nauczycieli", „Wychowawcza funkcja ocen szkolnych", „Wykrywanie ukrytych braków w wiadomościach uczniów", „Wychowawcze konsekwencje wczesnej specjalizacji sportowej u dzieci". Głosy te świadczą wyraźnie o zróżnicowaniu nauczycielskich potrzeb szkoleniowych.

Drugim celem omawianego sondażu było ustalenie, jakie metody własnej pracy szkoleniowej preferują badani nauczyciele. Uzyskane wyniki świadczą o przewadze nauczycielskich zapotrzebowań na metody naśladowcze, ponieważ 49,3% osób objętych sondażem wyraziło życzenie, aby tak właśnie odbywały się ich zajęcia. 30% respondentów pragnęło koncentrować się na studiowaniu literatury zawodowej, a tylko najmniejsza ich część, stanowiąca 20,5%, wyraziła zainteresowanie pracą nad własnym

zawodowym rozwojem poprzez uprawianie zajęć typu paranaukowego. Dodam, że w tej ostatniej grupie dominowali nauczyciele posiadający wyższe wykształcenie. Wypowiedzi pedagogów o ich preferencjach w zakresie metod zajęć szkoleniowych także świadczą o zróżnicowaniu potrzeb nauczycieli.

Wyniki fragmentarycznego zaledwie sprawozdania z pilotażowych badań własnych bliskie są wypowiedziom, które padały na wspomnianej skandynawsko-niemieckiej konferencji, a przewijają się także w licznych pracach pedeutologicznych. Są to zgodne sygnały, świadczące o istnieniu nasilonych praktycznych nastawień nauczycieli wobec omawianego zagadnienia. Mogą one funkcjonować harmonijnie w wąsko pragmatycznym modelu kształcenia, nie są natomiast zgodne z założeniami o jego naukowym charakterze. W tym ujęciu przyjmuje się, że wskazówki do działań praktycznych są wtórne wobec opisu, wyjaśniania, przewidywania — jako składowych struktury nauki.

Nauczycieli jako pełną populację można hipotetycznie podzielić na dwie części ze względu na ich ustosunkowanie się do układu „opis-wyjaśnianie-przewidywanie" w aspekcie wykorzystywania tego układu dla zaspokajania własnych zawodowych potrzeb intelektualnych.

Część z nich akceptuje tę całość, z reguły bez opanowania umiejętności jej werbalizacji, raczej w sensie psychologicznym, i przejawia skłonność poszukiwania praktycznych wskazówek do własnych działań na drodze wyjaśniania tego, co jednostkowe, poprzez uogólnienia. Druga część przejawia tendencję do wyprowadzania konkretnych wskazówek z opisów jednostkowych, preferuje więc drogę „konkret-konkret", z pominięciem elementu abstrakcji. Jest to dla nauczyciela łatwiejsze, ale bardziej zawodne.

Te dwojakiego rodzaju nastawienia trzeba jednak brać pod uwagę przy rozwiązywaniu problemów decyzyjnych i planowaniu pracy z realnym nauczycielem. Można jednak, nie poprzestając na konstatacji, rozpatrywać je jako etapy zawodowego rozwoju pedagoga. Za etap niższy czy wstępny uznalibyśmy okres przewagi nauczycielskich preferencji wskazówek praktycznych. Nauczycielowi takiemu trzeba wówczas dostarczyć konkretów w formie konspektów lekcyjnych, wzorcowych zadań dla uczniów, opisowych scenariuszy zajęć z dziećmi, aby w ten sposób zapobiec popełnianiu przez nauczyciela najbardziej elementarnych błędów, ale równocześnie wspomagać pedagoga w natychmiastowym przezwyciężaniu tych konkretów, aby zapobiec fiksacji na poziomie rozwiązań mało uniwersalnych, przydatnych tylko w prostych, stereotypowych sytuacjach, bynajmniej nie typowych dla funkcjonowania nauczyciela.

Drugi, wyższy etap rozwojowy polegałby na sukcesywnym doprowadzaniu nauczyciela do opanowywania umiejętności skutecznego radzenia sobie z konkretem i abstrakcją, do wyprowadzania rozwiązań szczegóło-

wych z wyjaśniania teoretycznego, stwarzającego racjonalne podstawy bardziej trafnych przewidywań i skuteczniejszych działań.

Dla praktycznej realizacji takiej koncepcji niezbędne jest zastosowanie merytoryczno-organizacyjnego rozwiązania przewidującego różnicowanie i indywidualizowanie treści profesjonalnego doskonalenia pedagogów.

Natomiast kwestią nadrzędną jest konieczność sprostania istniejącemu społecznemu zapotrzebowaniu na tworzenie teorii zawodowego doskonalenia nauczycieli.

STEFAN SŁOMKIEWICZ
UNIWERSYTET WARSZAWSKI

HEURYSTYKI I ALGORYTMY W NAUCZANIU

Rozwijanie samodzielności uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest jednym z najważniejszych celów współczesnej szkoły. Doświadczenia ostatnich lat wskazują wyraźnie znaczenie realizacji tego celu, a jednocześnie odsłaniają wiele niedostatków na tym odcinku pracy pedagogicznej w szkole. Sądzę, że praktyce szkolnej dostarcza się za mało informacji zarówno o wartościach pedagogicznych samodzielności uczniów oraz o możliwościach wykorzystywania w pracy nauczycielskiej różnych sposobów rozwijania tejże samodzielności. Jak wiadomo, mamy z nią do czynienia przy rozwiązywaniu przez uczniów zadań poznawczych i praktycznych, postawionych im przez nauczyciela oraz stawianych sobie samodzielnie. Praca dydaktyczna nauczycieli polega przede wszystkim na doborze dla uczniów zadań, wprowadzeniu ich do procesu dydaktycznego w postaci sytuacji zadaniowej obejmującej zadania oraz warunki ich realizacji.

O efektach w dziedzinie rozwijania samodzielności uczniów będą decydować wyżej wspomniane sytuacje zadaniowe oraz — co należy, jak sądzę, podkreślić — sposoby kierowania przez nauczyciela ich rozwiązywaniem, odbywającym się zarówno na lekcjach, jak i poza lekcjami. W kierowaniu tym chodzi nie tylko o osiągnięcie rezultatu polegającego na poprawnym rozwiązaniu zadania, lecz również na rozwinięciu myślenia, a zwłaszcza tych jego cech, od których zależy ogólna zdolność jednostki do rozwiązywania zadań problemowych. Samodzielność polega bowiem przede wszystkim na umiejętności rozwiązania tego rodzaju zadań. Współcześni psycholodzy podkreślają, że do takich cech myślenia zalicza się płynność myślenia i jego giętkość oraz oryginalność.

Przy rozwiązywaniu zadań problemowych o charakterze konwergencyjnym (mającym tylko jedno poprawne rozwiązanie) ważne są zdolności porządkowania elementów, korelacji, zdolności do zmiany specyficznej funkcji przedmiotu oraz dedukcji.[1]

W nauczaniu szkolnym istnieje możliwość stosowania różnorodnych zadań problemowych. Jak wiadomo, ich rozwiązanie wymaga wytworzenia przez ucznia nowej dlań informacji na podstawie bądź uprzednio przyswajanych, bądź uzupełnionych nowymi gotowymi wiadomościami. Warto może zwrócić uwagę na to, że te samodzielnie wytwarzane nowe informacje to również transformacja zdobywanych wiadomości (wówczas gdy włączone są one w system zdobytej wiedzy). Występuje ona silniej, gdy nowe wiadomości powodują zmiany w strukturze już opanowanych (akomodacja). Z wytwarzaniem nowych informacji mamy również do czynienia wtedy, gdy uczeń porządkuje teksty, w których występuje

[1] Szczegółowe informacje na ten temat W: J. Kozielecki, Zagadnienia psychologii myślenia. Warszawa 1966, s. 134—145.

częściowe nieuporządkowanie materiału.[2] Te możliwości szerokiego wykorzystywania problemowego nauczania i uczenia się w pracy dydaktycznej wymagają od nauczycieli umiejętności w takim kierowaniu czynnościami rozwiązywania problemów, aby udzielane wskazówki nie ograniczały samodzielności uczniów — ich czynności myślowych. To niebezpieczeństwo istnieje na każdym etapie rozwiązywania problemów przez uczniów, a więc zarówno wtedy, gdy stawiamy uczniów w sytuacji problemowej, jak i wtedy, gdy szukają oni sposobów weryfikacji już sformułowanego problemu.

Zasadniczą wewnętrzną przeszkodą, którą uczeń musi pokonać, jest odejście od znanych mu schematów wyszukiwania problemu w sytuacjach problemowych oraz sposobów jego weryfikacji.

Kierowanie przez nauczyciela rozwiązywaniem problemów przez uczniów wymaga więc udzielenia uczniom pomocy w pokonywaniu tej wewnętrznej przeszkody. Są dwie drogi udzielania pomocy. Pierwsza, dość szeroko omówiona w literaturze psychologicznej i pedagogicznej, to dostarczanie względnie kierowanie uczniów do wyszukania informacji dodatkowych. Drugą drogą, znacznie mniej eksponowaną w literaturze, jest wykorzystywanie reguł heurystycznych. Są to wskazówki, zasady, strategie i taktyki o różnym stopniu ogólności, nie dające gwarancji poprawnego rozwiązania zadań. Charakteryzują się one tym, że zalecają uczniowi odchodzenie od znanych mu schematów czynności rozwiązywania zadań, zalecając poszukiwanie nowych sposobów, dążenie do uświadomienia sobie nowych powiązań przedmiotów i zjawisk. Chodzi bowiem o to, by przezwyciężyć u rozwiązujących zadanie utrwalone schematy czynności, zwane również fiksacją funkcjonalną.

Przykładem takiej fiksacji funkcjonalnej jest trudność w rozwiązaniu takich prostych zadań, jak przecięcie tortu trzema cięciami na osiem równych części czy połączenie trzema liniami prostymi czterech punktów rozmieszczonych w wierzchołku kwadratu. T. Tomaszewski w opracowanej przez siebie psychologicznej teorii czynności wskazuje na jej dynamiczny charakter.[3]

Otóż stosowanie reguł heurystycznych przez nauczycieli stanowi pomoc w przełamywaniu mało dynamicznych schematów czynności uczniów. Wyodrębnia się dwa rodzaje reguł heurystycznych: ogólne i szczegółowe. Pierwsze z nich nie wiążą się bezpośrednio z treściami zadań problemowych i pełnią rolę pobudzającą do zmiany zasadniczego toku rozwiązywania. Na przykład takie reguły heurystyczne: pomyśl i spróbuj znaleźć inny sposób rozwiązania, zmień kierunek poszukiwania hipotezy, spróbuj przewidzieć zupełnie odmienny tok postępowania odnoszący się do czynności rozwiązywania zadań z różnych dziedzin.

[2] Por. Z. Włodarski: Odbiór treści w procesie uczenia się. Warszawa 1979, cz. III.
[3] Por. T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, s. 192—202.

W odróżnieniu od reguł heurystycznych szczegółowych, zwanych czasem specyficznymi (jako że odnoszą się do określonego przedmiotu, a nawet działu materiału nauczania), heurystyki ogólne chociaż w mniejszym stopniu ułatwiają pokonanie trudności niż heurystyki szczegółowe, spełniają jednak ważną funkcję w kształtowaniu umiejętności rozwiązywania problemów.

Przede wszystkim zwracają uwagę na wadliwość wybranej przez uczniów drogi, lecz nie ograniczają zakresu poszukiwania rozwiązania problemu, pozostawiając dzięki temu nadal szerokie pole dla poszukiwań. Skutkiem tego oddziałują na dynamizowanie utrwalonych w umyśle uczniów schematów dynamicznych (struktur opanowanych czynności i ich produktów w postaci wiadomości opisujących i wyjaśniających dany odcinek rzeczywistości). Ponadto właśnie dzięki swej nieokreśloności wpływać mogą dodatnio na kształtowanie takich właściwości myślenia, jak giętkość i płynność. Są one przecież jednymi z zasadniczych dla kształtowania ogólnej zdolności jednostki w dziedzinie rozwiązywania zadań problemowych.

Trudno jednak oczekiwać, aby w każdym przypadku w pokonywaniu spotykanych u uczniów wewnętrznych barier przy rozwiązywaniu problemów pomogły ogólne reguły heurystyczne. Dość często wykorzystywane muszą być mniej zawodne heurystyki szczegółowe. Wskazują one dokładniej niż heurystyki ogólne kierunek zmiany czynności przy rozwiązywaniu problemów. Stosunkowo szeroko wykorzystywane są tego rodzaju reguły heurystyczne przy kierowaniu przez nauczycieli rozwiązywaniem problemowych zadań matematycznych. Przykładem takich heurystyk są wskazówki obejmujące wykonanie planu czytanki, charakterystyki bohatera powieści czy sporządzanie rysunku technicznego jakiegoś przedmiotu.

Wykorzystywanie obu rodzajów reguł heurystycznych umożliwia rozwijanie czynności myślowych, gdyż dopiero połączone ich stosowanie stwarza możliwość szerszej pomocy w pokonywaniu przez uczniów przeszkód w rozwiązywaniu zadań. Ze względu na ich różne wartości w rozwijaniu właściwości myślenia (na przykład heurystyki szczegółowe prawdopodobnie umożliwiają rozwijanie myślenia konwergencyjnego), konieczne jest jednak wykorzystywanie i jednych, i drugich w procesie dydaktycznym.

Innym rodzajem pomocy, której może udzielić uczniowi nauczyciel przy rozwiązywaniu problemów, jest wywoływanie u nich nastawienia badawczego. Dydaktycy zajmujący się nauczaniem problemowym podkreślali, że ważne jest stworzenie takiej sytuacji, w której uczniowie chcieliby zadanie problemowe rozwiązać. Nastawienie badawcze jest jednak czymś innym aniżeli chęcią pokonania trudności. Przy omawianiu roli reguł heurystycznych w przezwyciężaniu trudności wynikających z tendencji do posługiwania się znanymi sposobami rozwiązań nastawienie

badawcze polega na świadomym dążeniu jednostki do analizy zadania problemowego w celu odbycia jego rozwiązania. Takie nastawienie, jeśli występuje u uczniów przed postawieniem ich w sytuacji problemowej, pomaga usuwać bariery powstające podczas formułowania hipotez oraz określania sposobów ich weryfikacji. Wywołać je można dwiema drogami: Pierwsza polega na stawianiu uczniom kilku stosunkowo łatwych zadań problemowych z podobnych działów programu. Ich dobór ma za zadanie zaktywizować czynności myślowe, a jednocześnie zdynamizować ich schematy. Wywołane u uczniów nastawienie badawcze, podobnie jak zastosowane przez nauczyciela reguły heurystyczne, mają za zadanie pomagać w przełamywaniu wewnętrznych barier, wynikających z fiksacji funkcjonalnej oraz zbytniej ostrożności w formułowaniu hipotez, a także określaniu sposobów ich weryfikacji.

Przeprowadzone przeze mnie badania nad wpływem wywoływanego u uczniów nastawienia badawczego na rozwiązywanie problemów konstrukcyjnych — (a więc problemów typu wynaleźć, a nie odkryć — i wyjaśnić) wykazały jednoznacznie, że rezultaty uzyskiwane przez grupy eksperymentalne (w których wywoływano nastawienie badawcze) są lepsze aniżeli rezultaty grup kontrolnych (rozwiązywanie problemów bez uprzedniego wywoływania nastawienia badawczego).[4]

Dla rozwiązania problemów najlepiej jest wywołać u uczniów średni poziom motywacji. Przeprowadzone pod moim kierunkiem badania, obejmujące uczniów szkół podstawowych, wykazały, że wysoki oraz niski poziom motywacji jednakowo, lecz niekorzystnie oddziaływał na rozwiązywanie zadań typu problemu. Najlepsze rezultaty uzyskiwano wówczas, gdy u tych samych uczniów nauczyciele wywoływali średni poziom motywacji. Otóż uczniowie motywowani silnie i słabo najczęściej próbowali zastosować znane im sposoby rozwiązań, co prowadziło do niepowodzenia.

Odejście od nich zaobserwowano częściej wówczas, gdy u tych samych uczniów nauczyciele wywoływali średni poziom tej motywacji.

Prawdopodobnie reguły heurystyczne, stosowane jako pomoc dla uczniów przy pokonywaniu omawianej wewnętrznej bariery przy rozwiązywaniu problemów, wpływają również na obniżenie silnej motywacji i podwyższenie słabej.

Oprócz zadań rozwiązywanych za pomocą czynności heurystycznych, to jest takich czynności, przy wykonywaniu których jednostka posługuje się regułami ogólnymi właśnie typu heurystycznego, a więc nie mających charakteru niezawodnego, można spotkać również zadania rozwiązywane za pomocą przepisów niezawodnych — algorytmów.

Oprócz niektórych przedmiotów w szkole, jak matematyka i modele matematyczne stosowane na przykład w fizyce, chemii, gdzie mamy do

[4] S. Słomkiewicz: Samodzielne myślenie i działanie techniczne uczniów. Warszawa 1971, rozdz. V.

czynienia z operowaniem algorytmami zwłaszcza w postaci formuł, w rozwiązywaniu innych zadań, mimo że są możliwości, nie wykorzystuje się w szkole przepisów algorytmicznych. Posiadają one określone wartości dydaktyczne. Po pierwsze, przepisy algorytmiczne ukazują strukturę czynności przez to, że rozczłonkowują zadanie na jego części składowe:

$$Z : z_1; z_2; z_3; \dots z_n$$

a całością czynność (D_z) na poszczególne jej operacje, potrzebne dla wykonania zadania częściowego:

$$O : o_1; o_2; o_3; \dots o_n$$

Po drugie, rozbicie to ułatwia dokładną kontrolę wykonania poszczególnych operacji i jej wyników, dzięki czemu w sposób niezawodny rozwiązane jest całe zadanie.

Po trzecie, umiejętności rozwiązania zadań (jak wykazały to badania eksperymentalne) są opanowywane w sposób trwały nawet, jeśli sam przepis szczegółowy zostanie zapomniany, a w pamięci uczniów pozostanie tylko jego zasadniczy zarys. Otóż — jak stwierdza T. Tomaszewski — dla sterowania przebiegiem czynności potrzebny jest przede wszystkim wzorzec końcowego wyniku, jeśli ma być osiągnięty cel, ale również wzorce czynności, które mają być wykonane, oraz wzorce warunków, które można traktować jako normalne dla przebiegu danej czynności. Potrzebne są również informacje o osiąganych wynikach w realizacji celu i o przebiegu czynności [5].

Nasuwa się jednak potrzeba udzielenia odpowiedzi na podstawowe pytanie tego artykułu, a mianowicie o wpływ wykorzystania przepisów algorytmicznych w rozwiązywaniu zadań na rozwój samodzielności uczniów, a przede wszystkim ich czynności, myślenia i właściwości myślenia. Jest oczywiste, że wtedy gdy uczniowie samodzielnie poszukują przepisu algorytmicznego, mamy do czynienia z rozwiązywaniem zadania typu problemu, z tą może różnicą, że odkrywanie przepisu odbywa się zazwyczaj poprzez stosowanie rozwiązań analogicznych. Brane są wówwczas jako podstawa tej analogii znane schematy tworzenia takich przepisów. Pomijam tu tworzenie algorytmów w rozwiązywaniu zadań matematycznych.

Jednakże nawet wtedy, gdy uczeń opanowuje czynność rozwiązywania zadania na podstawie gotowego przepisu algorytmicznego, istnieją możliwości rozwijania jego samodzielności. Polegać ona może na wiązaniu przepisu algorytmicznego z wyjaśnieniami przyczynowo-skutkowymi, leżącymi u podstaw danego niezawodnego przepisu rozwiązywania zadania. Łatwo to zauważyć na przykład w przepisach algorytmicznych stosowanych w rozwiązywaniu zadań gramatycznych [6].

[5] T. Tomaszewski: Z pogranicza psychologii i pedagogiki. Warszawa 1968, s. 109.
[6] Por. S. Słomkiewicz: Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności. Warszawa 1972, s. 123—140.

Można również badać sam przepis algorytmiczny i poszukiwać w nim uzasadnienia dla takiej, a nie innej struktury czynności. Stosowanie przepisów algorytmicznych bez wnikania w ich istotę nie kształci myślenia i nie stwarza możliwości oddziaływania na rozwój samodzielności uczniów.

Warto może jeszcze zwrócić uwagę na to, że układy zadań dydaktycznych wiążą się często z koniecznością stosowania zarówno czynności heurystycznych, jak i algorytmicznych [7].

Przepisy algorytmiczne rozwijają umiejętność badania samej czynności i w tym również można dostrzec ich wartość dla rozwijania samodzielności uczniów.

Kształtowanie przez oba rodzaje reguł rozwiązań zadań, a mianowicie heurystycznych i algorytmicznych struktury czynności myślenia — jest skomplikowanym procesem, powoduje on bowiem opanowywanie jednocześnie struktur nowych oraz transformowanie już istniejących w umyśle ucznia. Ten proces noszący wyraźnie charakter dialektyczny wskazuje również na potrzebę innego ujęcia zależności między strukturą a funkcją. Tradycyjne podejście, że określone funkcje umysł ucznia wykona wówczas, jeśli rozwinie się określona struktura tego umysłu, musi zostać uzupełnione innym ujęciem. Funkcje umysłowe, które będzie on musiał wykonać w określonej sytuacji, będą kształtować niezbędną dla tego celu strukturę.

[7] Por. J. Kozielski: Algorytmiczne i heurystyczne metody rozwiązywania zadań. „Nowa Szkoła" 1965, nr 6.

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI
WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
KRAKÓW

Z BADAŃ NAD PROBLEMEM WIELOSTRONNEGO NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ

Przeprowadzone badania pod koniec lat sześćdziesiątych przez fizjologów amerykańskich Rogera Sperry i Josepha Bogana [1] potwierdziły, iż mózg ludzki składa się z dwu oddzielnych jednostek. Jak dotąd w większości systemów edukacyjnych faworyzowana jest jego lewa półkula, w której zlokalizowane jest zawiadywanie mową. Lewa półkula mózgu kontroluje prawą połowę naszego ciała (w tym także działanie prawej ręki) i jest, jeżeli tak można powiedzieć, odpowiedzialna za mówienie, czytanie, pisanie i operacje typu matematycznego.

Natomiast prawa półkula, która zawiaduje lewą stroną naszego ciała, jest jak dotąd w o wiele mniejszym stopniu wykorzystywana i doceniana. Tymczasem zadaniem jej jest kierowanie spostrzeganiem, holistyczne ujmowanie różnorodnych zagadnień, myślenie intuicyjne, wyobrażeniowe i przestrzenne, a także cały złożony zakres zainteresowań poznawczo-uczuciowych związanych ze sztuką. Są to jak widać problemy z punktu widzenia edukacji bardzo istotne i znaczące dla efektywności kształcenia, a niedocenianie ich prowadzić może do owej, jakże typowej w naszym szkolnictwie, jednostronności nauczania. Jedynie harmonijne współdziałanie dwu półkul może warunkować pełny rozwój człowieka. By ów cel zrealizować, niezbędnym wydaje się rychłe upowszechnienie wielostronnego nauczania — uczenia się. Proces dydaktyczny winien zatem uwzględniać tak podstawowe funkcje człowieka, jak: poznawanie siebie i świata, odkrywanie, przeżywanie oraz zmienianie siebie i świata. Przyjąwszy tę tezę możemy wnioskować, iż do realizacji wymienionych funkcji niezbędna jest aktywizacja recepcyjna, intelektualna, emocjonalna i praktyczna.

Intelektualną aktywizację może osiągnąć nauczyciel częściowo drogą przyswajania nowego materiału, głównie poprzez jego odkrywanie. Aktywizację emocjonalną osiągniemy poprzez wywołanie u uczniów przeżyć, poprzez rozbudzenie ich zainteresowań, radości, wzruszenia, zadumy czy zachwytu w stosunku do omawianego dzieła sztuki, utworu, postaci bohatera itp. Aktywizację praktyczną zrealizujemy poprzez poznanie rzeczywistości i jej przekształcenie. Wreszcie aktywizację recepcyjną osiągniemy na drodze przyswajania nowego materiału.

Moje badania miały na celu wykazanie, iż istnieje mimo wszystko, mimo wcześniejszych zwątpień, realna możliwość takich organizacji lekcji (nawet w klasach młodszych), by poszczególne zagadnienia tematyczne mogły być opracowane z zastosowaniem zróżnicowanych strategii

[1] W. W. Okoń: Jedność osobowości a wielostronność wychowania. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1981, nr 3.

nauczania. Powstało pytanie — w jakim stopniu nauczyciele tych klas będą uwzględniać w tak odmiennych od siebie tokach lekcyjnych odpowiednie prawidłowości dydaktyczne, wynikające z budowy lekcji.

Podejmując ten problem, na pewno nowy, a tym samym i atrakcyjny, zastanawiałem się, czy nauczyciele sprostają temu, czy nie wypadną gorzej od kolegów uczących w klasach wyższych. Jednak już sam poziom wykształcenia (83% miało ukończone studia wyższe na kierunku nauczanie początkowe), stosunkowo młody ich wiek i duży zapał do pracy, a także wcześniejsze pozytywne wyniki z przeprowadzonych hospitacji, nakazywały mi być umiarkowanym optymistą.

Do badań włączyło się 12 nauczycieli ze szkół-laboratoriów WSP z klas I—IV, z tego 4 zdecydowało się prowadzić lekcje zróżnicowanymi tokami z języka polskiego, 4 — z matematyki i 4 — ze środowiska społeczno-przyrodniczego. Każdy z nauczycieli był 20—25 razy hospitowany. Łącznie zhospitowano 268 lekcji. Tokiem podającym przeprowadzono 104 lekcje, tokiem problemowym 68 lekcji, tokiem eksponującym 39 lekcji i tokiem praktycznym 57 lekcji.

Dla przejrzystości wywodów będę dokonywał analizy uzyskanych wyników dotyczących poszczególnych ogniw w odniesieniu do czterech toków łącznie.

Pragnę jednak wyjaśnić, iż zestawienie ogniw z poszczególnych toków w jednej tabeli nie zawsze ma charakter porównywalny. Szczególnie odnosi się to do ogniwa drugiego i trzeciego, w toku podającym w zestawieniu np. z drugim i trzecim ogniwem toku problemowego czy eksponującego. Niemniej jednak ze względów praktycznych zdecydowałem się na łączne ich zestawienie.

Natomiast elementem łączącym wszystkie ogniwa — niezależnie od toku, jest udział uczniów w ich realizacji.

Pierwszym ogniwem w toku podającym jest uświadomienie celu lekcji, w toku problemowym — zaaranżowanie sytuacji problemowej, w eksponującym — informacja o autorze lub dziele i w praktycznym — uświadomienie celu danej czynności. Zobaczmy zatem, jak przebiegała realizacja pierwszego ogniwa w omawianych tokach lekcyjnych.

Tabela 1

REALIZACJA I OGNIWA

Lp.	Nazwa toku i ogniwa Określenie	Podający		Problemowy		Eksponujący		Praktyczny	
		Uświadomienie celu lekcji		Zaaranż. syt. problemowej		Informacja o autorze lub dziele		Uświadomienie celu czynności	
		Liczba lekcji	%	Liczba lekcji	%	Liczba lekcji	%	Liczba lekcji	%
1	Przez uczniów	15	14,4	1	1,4	12	30,8	1	1,7
2	Przez uczniów z pomocą nauczyciela	52	50,0	27	39,7	8	20,5	27	47,4
3	Przez nauczyciela	34	32,7	33	48,5	8	20,5	29	50,9
4	Brak	3	2,9	7	10,3	11	28,2	—	—

Z zamieszczonej tabeli 1 wynika, iż najlepszy sposób realizacji tego ogniwa, to znaczy uświadomienie celu lekcji, wypływa bezpośrednio od uczniów. W najszerszym zakresie było uwzględnione w toku lekcji eksponujących, gdzie informacje o autorze lub dziele przekazywali sami uczniowie, aż na 30,8% lekcji, natomiast najmniejszy ich udział zaznaczył się w toku problemowym i praktycznym, bowiem zaledwie na jednej lekcji w zaaranżowaniu sytuacji problemowej i uświadomieniu celu czynności uczestniczyli uczniowie. Biorąc jednak pod uwagę opracowania naukowe, w których mówi się, iż stworzenie sytuacji problemowej należy do zadań nauczyciela — uzyskany wynik nie może wpłynąć na obniżenie poziomu pracy badanych nauczycieli. Najczęściej realizacja tego ogniwa dokonywała się przy współudziale uczniów i nauczyciela. Niezwykle pocieszającym faktem jest to, iż tylko na niespełna 8% wszystkich lekcji pominięto pierwsze ogniwo.

Jak widać, już na samym początku, w pierwszej fazie lekcji różnych typów, zdecydowana większość nauczycieli potrafiła zupełnie dobrze radzić sobie z właściwym zróżnicowaniem pierwszego ogniwa i jego prawidłową realizacją.

Dla ilustracji przytoczę przykład jego zastosowania. Klasa II, j. polski — tok lekcji praktycznej.

Uświadomienia znaczenia danej czynności dokonał nauczyciel wspólnie z uczniami. Tematem lekcji było układanie listu z życzeniami dla górników. Uczniowie w toku pogadanki wstępnej wypowiadali się, z jakiej okazji będą pisać list i co w tym liście winni umieścić, za co podziękują górnikom, co im zawdzięczają i jakie im złożą życzenia.

W zależności od toku lekcji drugie ogniwo może dotyczyć albo opracowania nowego materiału, albo sformułowania problemu, eksponowania utworu względnie dzieła, wreszcie podania reguł danej czynności. Realizację tego ogniwa obrazuje tabela 2.

Tabela 2

REALIZACJA II OGNIWA

Lp.	Rodzaj toku lekcyjnego i ogniwa	Podający		Problemowy		Eksponujący		Praktyczny	
		Opracowanie nowego materiału		Sformułowanie problemu		Eksponowanie utworu lub dzieła		Podanie reguł	
	Wyszczególnienie	Liczba lekcji	%	Liczba lekcji	%	Liczba lekcji	%	Liczba lekcji	%
1	Przez uczniów	—	—	3	4,4	21	53,8	—	—
2	Przez uczniów z pomocą nauczyciela	41	39,4	22	32,3	5	12,8	—	—
3	Przez nauczyciela	63	60,6	39	57,3	13	33,4	53	92,9
4	Brak	—	—	4	5,9	—	—	4	7,1

Zamieszczone dane w tabeli 2 przekonują nas w dalszym ciągu o właściwej realizacji kolejnego ogniwa w zróżnicowanych tokach lekcyjnych. Biorąc pod uwagę bezpośredni udział uczniów w jego realizacji — naj-

lepiej przedstawiają się wyniki w toku eksponującym, gdzie aż na 58,3% lekcji w eksponowaniu utworu lub dzieła brali udział właśnie uczniowie. Również na podkreślenie zasługuje znaczny procent lekcji, gdzie uczniowie wspólnie z nauczycielem bądź opracowywali nowy temat, bądź formułowali problemy, bądź brali udział w eksponowaniu utworu lub dzieła. Ze względu na specyfikę tego ogniwa, a także i fakt, że mamy do czynienia przecież z dziećmi kl. I—IV, nie może dziwić największy procentowo wskaźnik lekcji, gdzie funkcję tę spełniał nauczyciel. I wreszcie z satysfakcją należy podkreślić i to, że na 268 lekcji, tylko w 8 przypadkach (4 w toku problemowym i 4 w toku praktycznym) została pominięta realizacja II ogniwa. Z dużym uznaniem należy się odnieść do poczynań tej grupy nauczycieli, którzy odważyli się włączać uczniów do na pewno niełatwych zadań, a być może i ryzykownych, związanych z omawianym ogniwem. Ale jest to właśnie ta twórcza przygoda, to nieschematyczne działanie, w którym realizuje się najpełniej nowatorstwo poszukiwań pedagogicznych, mających na celu wyzwolenie inicjatywy i aktywności uczniów.

Przykład realizacji drugiego ogniwa: j. polski — kl. IV — tok lekcji problemowej.

Tematem lekcji była Warszawa. Nauczyciel sformułował problem przy współudziale uczniów. Po wstępnej pogadance dotyczącej położenia Warszawy, jej zabytków, jej czasów współczesnych, nauczyciel zaproponował, by dzieci zastanowiły się nad następującymi problemami: czym jest Warszawa dla Polski, jakie ma cenne zabytki do zwiedzania. Równocześnie poprosił dwu uczniów, by w oparciu o przygotowane materiały opowiedzieli dzieciom o Warszawie z czasów II wojny światowej.

W toku lekcji podającej trzecim ogniwem jest uogólnienie nowego materiału, w lekcji problemowej — sformułowanie hipotez (tok dedukcyjny) lub analiza materiałów i źródeł (tok indukcyjny), w lekcji eksponującej — analiza utworu lub dzieła i w lekcji praktycznej — pokaz czynności przez nauczyciela. Informujący obraz w tym względzie prezentuje tabela 3.

Tabela 3

REALIZACJA III OGNIWA

Lp.	Rodzaj toku lekcyjnego i ogniwa / Wyszczególnienie	Podający: Uogólnienie		Problemowy: Sformułowanie hipotez lub analiza źródeł		Eksponujący: Analiza utworu lub dzieła		Praktyczny: Pokaz czynności przez nauczyciela	
		Liczba lekcji	%	Liczba lekcji	%	Liczba lekcji	%	Liczba lekcji	%
1	Przez uczniów	27	26,0	28	41,2	9	23,1	—	—
2	Przez uczniów z pomocą nauczyciela	64	61,5	32	47,0	26	66,6	—	—
3	Przez nauczyciela	9	8,6	3	4,4	4	10,3	52	91,2
4	Brak	4	3,8	5	7,4	—	—	5	8,8

Z danych umieszczonych w tabeli 3 wynika, iż największy udział uczniów w jego realizacji miał miejsce w toku problemowym, gdzie aż na 41,2% lekcji uczniowie bądź formułowali hipotezy, bądź analizowali dostępne im materiały i źródła. W toku podającym procent lekcji z bezpośrednim włączeniem uczniów do operacji myślowych przy uogólnieniu był również wysoki — wynosił bowiem 26% hospitowanych zajęć. Ponieważ trzecie ogniwo toku praktycznego już z samego założenia winno być realizowane w zasadzie przez nauczyciela — dlatego też nie mogą dziwić zerowe wartości w dwu pierwszych pozycjach. Najwyższe wartości liczbowe związane z realizacją omawianego ogniwa uzyskano na tych lekcjach, gdzie uczniowie wspólnie z nauczycielem dokonywali uogólnień (61,5% lekcji), formułowali hipotezy (47% lekcji) lub dokonywali analizy utworu lub dzieła (66,6% lekcji).

Bardzo optymistycznie przedstawiają się dane dotyczące braku realizacji omawianego ogniwa. Łącznie we wszystkich czterech tokach na 268 hospitacji nauczyciele pominęli je tylko na 14 lekcjach.

Zamieszczone w tabeli poszczególne rodzaje ogniw również nie należały do łatwych i w ich praktycznym zastosowaniu (mam tu na myśli głównie uogólnianie nowego materiału przez uczniów lub przy współudziale nauczyciela, formułowanie hipotez i analizę utworu lub dzieła). Fakt tak pomyślnej ich realizacji świadczy o dobrym przygotowaniu merytoryczno-metodycznym nauczycieli klas I—IV i ich wysokim zaangażowaniu w działalności edukacyjnej.

A oto przykłady realizacji trzeciego ogniwa. Klasa II — środowisko społeczno-przyrodnicze — tok praktyczny.

Tematem lekcji była praca na działce szkolnej. Po wyjaśnieniu i podaniu reguł związanych z sadzeniem sadzonek, nauczyciel przeprowadził pokaz tej czynności, zwracając uwagę dzieciom na sposób wykonania dołka, umieszczenie w nim sadzonki, przysypanie korzeni itp.

Czwarte ogniwo w toku podającym dotyczy utrwalenia nowego materiału, w toku problemowym — weryfikacji, w toku eksponującym formułowania ocen i uogólnień, w toku praktycznym ćwiczeń uczniów; obrazuje to tabela 4.

Tabela 4

REALIZACJA IV OGNIWA

Lp.	Rodzaj toku lekcyjnego i ogniwa / Wyszczególnienie	Podający: Utrwalenie		Problemowy: Weryfikacja		Eksponujący: Formułowanie ocen		Praktyczny: Ćwiczenia uczniów pod kontrolą nauczyciela	
		Liczba lekcji	%	Liczba lekcji	%	Liczba lekcji	%	Liczba lekcji	%
1	Przez uczniów	31	29,7	24	35,3	17	43,6	56	98,3
2	Przez uczniów z pomocą nauczyciela	63	60,7	37	54,4	22	56,4	—	—
3	Przez nauczyciela	—	—	2	2,9	—	—	—	—
4	Brak	10	9,6	5	7,4	—	—	1	1,7

Z racji charakteru i funkcji — najwyższy wkład uczniów w realizacji tego ogniwa wystąpił w toku praktycznym (na 98,3% lekcji), również wysoki udział uczniów stwierdzono w toku eksponującym przy formułowaniu ocen i przeprowadzaniu uogólnień (43,6% lekcji) i nieco mniejszy w tokach podającym i problemowym. W granicach od 50—60% lekcji udział uczniów z pomocą nauczyciela miał miejsce we wszystkich tokach. Uderza niezwykle niski wskaźnik (jedynie na 2 lekcjach w toku problemowym, gdzie sam nauczyciel dokonywał weryfikacji) bezpośredniego udziału nauczyciela i realizacji czwartego ogniwa. Pomimo młodego wieku uczniów nauczyciele nie bali się włączać ich do niewątpliwie trudnych operacji, jak utrwalanie, a szczególnie formułowanie ocen. Czego niestety nie można powiedzieć o nauczycielach klas starszych [2]. Również niski wskaźnik dotyczył tych lekcji, gdzie w ogóle zostało pominięte to ogniwo.

Przykład realizacji czwartego ogniwa. J. polski — klasa III — tok lekcji eksponującej.

Temat: Układanie planu czytanki pt. „Zimna woda". Po przeprowadzeniu analizy czytanki nauczyciel postawił uczniom pytanie: „Jak myślicie, czy Michał dobrze postąpił ratując zajączka?" Uczniowie w sposób bardzo spontaniczny wypowiadali swoje sądy podkreślając, że Michałek to według nich prawdziwy bohater, który niczego się nie boi i pomaga innym.

Reasumując analizę wyników, jakie uzyskali nauczyciele klas I—IV realizujący tematykę programową w oparciu o 4 podstawowe strategie nauczania, należy z pełnym uznaniem podkreślić ich bardzo dobre przygotowanie merytoryczne i metodyczne do lekcji. Niemal każda z jednostek lekcyjnych uwzględniała wszystkie podstawowe momenty typowe dla jej rodzaju. Nauczyciele pzrywiązywali dużą wagę do samodzielności myślowej uczniów. Pomagali im i korygowali dopiero wtedy, gdy faktycznie nie mogli sprostać postawionym przed nimi zadaniom.

Bardzo ciekawie realizowana była także indywidualizacja zajęć. Jedynie na 30% lekcji nie stwierdzono uwzględnienia tej zasady. Natomiast na 34,3% lekcji wykorzystywani byli asystenci przedmiotowi, na 33,2% lekcji miało miejsce różnicowanie treści w zależności od uzdolnień i zainteresowań uczniów i na 10% lekcji różnicowano tematykę zadań domowych. Duże znaczenie przywiązywano także do koncentracji uwagi dowolnej uczniów, głównie przez sytuacyjne mobilizowanie (59,7% lekcji), słowne (56,0% lekcji) i stały kontakt wzrokowy z dziećmi (40,7% lekcji).

Efektem tak przeprowadzonych zajęć są uzyskane przez nauczycieli wskaźniki aktywizacji. Nauczyciele języka polskiego uzyskali wskaźnik 73 (na 100 możliwych), matematycy — 75, a nauczyciele prowadzący zajęcia

[2] Por. art. M. Śnieżyński. Badania aktywizacji i aktywności uczniów. „Nauczyciel i Wychowanie" nr 2, 1981 r.

ze środowiska społeczno-przyrodniczego — 74. Chociaż bardzo wysokiego wskaźnika aktywizacji nikt z uczących nie uzyskał, to aż 11 osób uzyskało wysoki wskaźnik, mieszcząc się w granicy od 85—70 punktów, a tylko jeden nauczyciel uzyskał wskaźnik zadowalający, wynoszący 69 punktów.

Wystarczy porównać te dane ze wskaźnikami nauczycieli klas wyższych, by przekonać się, jak duża jest różnica między nimi. (Średni wskaźnik aktywizacji dla nauczycieli szkół podstawowych wynosił 53,1, dla nauczycieli liceów — 45,1).

Dzięki urozmaiconym lekcjom i wzorowemu ich prowadzeniu uzyskiwano wysoką aktywność dzieci. Informuje nas o tym kolejne zestawienie w tabeli 5.

Tabela 5

WSKAŹNIKI AKTYWNOŚCI UCZNIÓW NA LEKCJI

Rodzaj aktywności	Aktywny udział uczniów w lekcji	Rodzaj toku lekcyjnego							
		Podający		Problemowy		Eksponujący		Praktyczny	
		Liczba lekcji	%	Liczba lekcji	%	Liczba lekcji	%	Liczba lekcji	%
Recepcyjna	1. WU — WL	72	69,2	52	76,5	29	74,3	47	82,4
	2. WU — CZL	12	11,5	4	5,9	3	7,7	6	10,5
	3. CZU — WL	5	4,8	10	14,7	2	5,1	2	3,5
	4. CZU — CZL	10	9,6	2	2,9	2	5,1	2	3,5
	5. BRAK	5	4,8	—	—	3	7,7	—	—
Intelekt.	1. WU — WL	—	—	36	52,9	11	28,2	2	3,5
	2. WU — CZL	35	33,6	13	19,1	18	46,1	24	42,1
	3. CZU — WL	25	24,0	12	17,6	6	15,4	12	21,0
	4. CZU — CZL	20	19,2	7	10,3	8	20,5	7	12,3
	5. BRAK	24	23,0	—	—	6	15,4	12	21,0
Emocjonalna	1. WU — WL	—	—	18	26,5	17	43,6	7	12,3
	2. WU — CZL	—	—	22	32,3	12	30,8	11	19,3
	3. CZU — WL	—	—	10	14,7	6	15,4	6	10,5
	4. CZU — CZL	24	23,0	4	5,9	2	5,1	14	24,6
	5. BRAK	80	77,0	12	17,6	2	5,1	19	33,3
Praktyczna	1. WU — WL	7	6,7	27	39,7	2	5,1	15	26,3
	2. WU — CZL	22	21,1	12	17,6	16	41,0	17	29,8
	3. CZU — WL	8	7,6	6	8,8	3	7,7	13	22,8
	4. CZU — CZL	32	30,8	8	11,8	2	5,1	12	21,0
	5. BRAK	35	33,6	15	22,0	16	41,0	—	—

* WU — większość uczniów, CZU — część uczniów, WL — większa część lekcji, CZL — część lekcji.

Zamieszczona tabela wykazuje jeszcze raz, jak duży walor wszechstronnego rozwoju posiada nauczanie wielostronne, które jest realizowane zgodnie z ogólnymi założeniami teorii nauczania. Pominąwszy tok podający, w którym owa wszechstronność jest najniższa, aczkolwiek o wiele wyższa niż należało oczekiwać, w pozostałych tokach występowały w mniejszym lub większym stopniu zarówno aktywność recepcyjna, jak i intelektualna, emocjonalna i praktyczna.

Dla przykładu przeanalizujemy najbardziej niedoceniony tok lekcji eksponującej. Większość uczniów przez znaczną część lekcji na 74,3%

zajęć przejawiało aktywność recepcyjną, na 28,2% lekcji — aktywność intelektualną, na 43,6% lekcji — aktywność emocjonalną i na 5,1% lekcji aktywność praktyczną. Tymczasem w toku lekcji podających większa część uczniów przez znaczną część lekcji przejawiała aktywność recepcyjną na 69,2% lekcji, ale już aktywności intelektualnej w odniesieniu do większości uczniów nie stwierdzono. Brak było również aktywności emocjonalnej i tylko na 6,7% lekcji wystąpiła aktywność praktyczna. Natomiast w tych samych tokach podających brak aktywności recepcyjnej zauważono u uczniów na 4,8% lekcji, intelektualnej na 23% lekcji, emocjonalnej aż na 77,0% lekcji i praktycznej — na 33,6% lekcji. Dla porównania warto przytoczyć, iż w toku problemowym nie stwierdzono braku ani aktywności recepcyjnej, ani intelektualnej, natomiast na 17,6% lekcji miał miejsce brak aktywności emocjonalnej i na 22% lekcji — aktywności praktycznej. Zamieszczone dane wskazują na jedną bardzo istotną prawidłowość: nauczanie wielostronne wyzwala wielostronną aktywność uczniów, a tym samym wpływa w sposób istotny na wszechstronny rozwój ich osobowości.

W świetle uzyskanych wyników, interesującym dla autora było szukanie przyczyn tego stanu rzeczy. Ponieważ ze względów metodologicznych utrudnione było przeprowadzenie badań nad osobowością tej grupy nauczycieli, ograniczyłem się tylko do zbadania ich identyfikacji z zawodem sądząc, że uzyskane w tym względzie informacje, mogą chociaż częściowo stanowić wyjaśnienie interesującego nas zjawiska. By uzyskać możliwość statystycznych porównań, do badań obok podstawowej grupy 12 nauczycieli, włączyłem wszystkich pozostałych nauczycieli z klas początkowych i w ten sposób badaniami łącznie objąłem 55 nauczycieli klas I—IV. Z uzyskanych wyników rysuje nam się zgoła inny obraz niż ten, który otrzymaliśmy od nauczycieli klas V—VIII.

Jeżeli przyjmiemy, że w grupie nauczycieli klas starszych bardzo lubiło pracę w swoim zawodzie zaledwie 23,8%, to w grupie nauczycieli klas niższych tego typu osób było aż 72,7%. Fakt ten już świadczy bardzo pozytywnie o jednym z elementów stanowiących o identyfikacji.

Podjęcie studiów zgodnie z zainteresowaniami, zgodnie z wcześniejszymi zamiłowaniami, to dalszy element utożsamiania się ze swoją rolą. Fakt ten potwierdziło tylko 54% nauczycieli klas wyższych, ale już 81,8% nauczycieli klas niższych.

Jeżeli bardzo lubiło pracę z dziećmi zaledwie 38,5% nauczycieli klas V—VIII, to deklarację tę potwierdza aż 81,8% nauczycieli klas I—IV. Zdecydowanych na ewentualny ponowny wybór tego samego zawodu w grupie nauczycieli klas wyższych stwierdzono u 51,3%, natomiast w grupie nauczycieli klas niższych — 74,5%. Już te przytoczone dane przekonują nas o prawdopodobieństwie występowania większej identyfikacji z wykonywanym zawodem w grupie nauczycieli klas niższych.

Być może powodem tego stanu rzeczy jest właśnie świadomy wybór

kierunku studiów, wyraźnie od samego początku określona specjalizacja, być może stosunkowo młody wiek większości badanych i być może ze względu na właściwości psychofizyczne uczniów — lepsza więź emocjonalna z nimi, większa wdzięczność dzieci, a i zapewne większe zainteresowanie rodziców szkołą i dzieckiem. Świadczą o tym wymienione przez dwie grupy badanych nauczycieli tzw. czynniki zachęcające i zniechęcające ich do pracy.

W grupie nauczycieli klas wyższych na niechęć rodziców do współpracy ze szkołą wskazywało prawie 40% badanych, a w grupie nauczycieli klas niższych tylko 23%.

Na wdzięczność dzieci wskazywało 54,1% nauczycieli klas V—VIII, a w klasach niższych 70,9% badanych. Na widoczne efekty w pracy dydaktycznej zwróciło uwagę 60% nauczycieli klas wyższych i 72% nauczycieli klas niższych.

W pozostałych czynnikach takich, jak: przemęczenie, warunki bytowe, nadmiar kontroli, nadmiar prac dodatkowych, brak wyposażenia w środki dydaktyczne — nie stwierdzono istotnych różnic.

Obliczone wskaźniki identyfikacji z zawodem dla tej grupy nauczycieli są bardzo wysokie i wahają się w granicach 95—67 (na 100 możliwych do uzyskania punktów). Średni wskaźnik identyfikacji wyniósł 82, gdy tymczasem dla nauczycieli klas wyższych wynosił tylko 54.

W świetle tych danych można przypuszczać, że także badana grupa posiada właściwe, pożądane cechy osobowościowe.

Uogólniając analizę przeprowadzonych badań nad problemem wielostronnego nauczania, należy wskazać na następujące wnioski:

1. Istnieje realna możliwość stosowania nauczania wielostronnego w klasach niższych szkoły podstawowej.

2. Przebieg procesu lekcyjnego w poszczególnych tokach był w zdecydowanej większości przypadków zgodny z teorią dydaktyki ogólnej.

3. Stosowanie teorii dydaktyki ogólnej w procesie lekcyjnym (szczególnie prawidłowa realizacja ogniw lekcyjnych i uwzględnienie zasad i reguł dydaktycznych) wyzwala większą aktywizację uczniów, a tym samym prowadzi do wzrostu wielostronnej aktywności uczniów.

4. Największy zakres współwystępowania różnych rodzajów aktywności miał miejsce w toku eksponującym i problemowym.

5. Uzyskane lepsze efekty w zakresie aktywizowania uczniów przez nauczycieli klas niższych wiąże się z wyższą ich identyfikacją z zawodem nauczycielskim, a także prawdopodobnie z korzystnymi cechami osobowościowymi.

EDMUND TREMPAŁA
WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
BYDGOSZCZ

MODERNIZACJA SYSTEMU OŚWIATY W PRL JAKO PROBLEM BADAWCZY

WSTĘP

Istotną cechą nowoczesnego społeczeństwa jest system oświaty, który zapewnić powinien każdemu obywatelowi możliwość podejmowania takich decyzji, które byłyby optymalne z punktu widzenia interesów osobistych, jak również oczekiwań i wartości społeczeństwa. Taki układ może zapewnić, że uczestnictwo każdego członka we wszystkich dziedzinach życia społeczeństwa (w rodzinie, pracy, w społeczności lokalnej, w polityce i gospodarce) przyczyni się do podniesienia ogólnej aktywności społeczeństwa oraz do jego rozwoju.

Wychowanie dla rozwoju wiąże się nie tylko z funkcjonowaniem systemu szkolnego, optymalnego kształcenia dla gospodarki, kultury narodowej i przygotowaniem ludzi do organizacji czasu wolnego, ale także z odpowiednim doborem treści nauczania, dzięki któremu uczącym zapewni się nabycie podstaw teoretycznych i umiejętności praktycznych oraz rzeczywistej i skutecznej działalności zawodowej i społecznej. I to stanowi podstawową zależność między oświatą, podejmowaną jako wychowanie instrumentalne i kierunkowe obywateli, a rozwojem społeczeństwa. Rozwój zaś społeczeństwa następuje tym szybciej i prawidłowiej, im jego członkowie są lepiej przygotowani pod względem motywacyjnym i instrumentalnym do sprawnej i ekonomicznej pracy wytwórczej oraz potrafią i chcą efektywnie wykorzystywać zasoby materialne i własne siły. Bardzo ważne jest bowiem racjonalne wykorzystywanie zasobów naturalnych oraz jednostkowych i zbiorowych sił społecznych, a także przygotowanie młodego pokolenia do prognostycznych zadań gospodarki i kultury narodu.

Fakt, że przyszłość gospodarki, kultury i życia zbiorowego ludzi w kraju zależy od aktualnego stanu edukacji narodowej, w znacznym stopniu przesądza o dalszym rozwoju każdego społeczeństwa. System oświaty jest podstawowym czynnikiem kształcenia świadomości narodu, a przede wszystkim jego najmłodszego pokolenia. W tym celu działalność systemu oświaty powinna polegać na upowszechnianiu wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz realizowaniu określonych celów wychowawczych zapewniających każdej jednostce wszechstronny rozwój, a także umiejętności samorealizacji i tworzenie wartości kulturalnych oraz pomyślną egzystencję, a społeczeństwu — więzi kulturalne łączące jego przeszłość historyczną z teraźniejszością oraz z budowaniem pożądanej i oczekiwanej przez nich przyszłości.

Dlatego można przyjąć pogląd, że system oświaty stanowi układ tych wszystkich elementów, źródeł i kanałów, którymi do człowieka dociera wiedza naukowa, treści ideologiczne, wartości, wzory działalności i za-

chowania się (W. Okoń, J. Szczepański). Elementami tymi są np. rodzina, szkolnictwo, organizacje społeczne, zakłady pracy, muzea, sport, turystyka, a także środki masowego komunikowania (radio, prasa, telewizja) i wiele innych instytucji, urządzeń i form edukacji. Tego typu rozumienie systemu oświaty upoważnia do wyodrębnienia w nim trzech podstawowych podsystemów:

— wychowania szkolnego (od przedszkola do szkół wyższych);

— wychowania pozaszkolnego lub równoległego (obejmującego wszystkie instytucje pozaszkolne prowadzące w mniejszym lub większym zakresie działalność opiekuńczo-wychowawczą i oświatowo-kulturalną);

— wychowania poszkolnego (M. Pęcherski, R. Wroczyński).

Przyjmujemy również, że przez elementy systemu oświatowego będziemy rozumieli także instytucje, organizacje, urządzenia i grupy społeczne, poprzez które do społeczeństwa dopływają idee, wiedza, system określonych wartości — czyli ogół czynników osobotwórczych (H. Muszyński, W. Okoń, B. Suchodolski, J. Szczepański, R. Wroczyński).

Koncepcja tak rozumianego systemu oświaty zakłada, że kształtowanie człowieka dokonuje się nie tylko w szkole w toku intencjonalnego procesu wychowawczego organizowanego przez nauczyciela, ale także pod wpływem oddziaływania całkowitego środowiska człowieka (a zwłaszcza społecznego), w którym człowiek żyje i działa. W celu sformułowania programu edukacji należy więc poddać analizie całość wpływów kształtujących człowieka jako układu biopsychospołecznego. Wspomniany bowiem kompleks czynników oddziałujący na człowieka jest systemem zorganizowanym, w wyniku czego każda jednostka i grupa ludzka podlega bardzo zróżnicowanym wpływom. Tymczasem dla zrealizowania określonej koncepcji wychowawczej zróżnicowane wpływy czynników powinny być poddane głębszej analizie. W wyniku tego procesu będzie można przedstawić wartości wychowawcze oraz ustalić optymalne warunki do stworzenia systemu wychowawczego pożądanego na określonym etapie rozwoju historyczno-ekonomicznego. Przyjmujemy tezę, iż poszczególne elementy całkowitego systemu oświaty oddziałują na dzieci, młodzież i człowieka dorosłego z różną siłą w poszczególnych okresach ich rozwoju ontogenetycznego.

Z przedstawionych przesłanek społecznych, ekonomicznych i ideowo-wychowawczych wynika, że istnieje ustawiczna potrzeba diagnozowania i prognozowania całego systemu edukacji narodu, a zwłaszcza systemu szkolnictwa, wspieranego skoordynowanym systemem instytucji i organizacji oświaty równoległej, współdziałającego z rodziną i wszystkimi innymi formami życia zbiorowego, uzupełnionego systemem wychowania równoległego oraz poszkolnego. Zarysowane tezy stanowią podstawę do działalności zespołu badawczego problemu węzłowego pt. „Modernizacja systemu oświaty w PRL". Badania prowadzone w problemie zmierzać będą do poszukiwania najlepszych rozwiązań procesów wychowania,

kształcenia i opieki pod kątem zapewnienia każdej jednostce i grupie społecznej przygotowania do życia i wszechstronnej działalności, a zwłaszcza zawodowo-społecznej, stanowiącej podstawowy warunek i czynnik rozwoju ekonomicznego i społecznego naszego kraju na każdym etapie jego rozwoju.

UZASADNIENIE I CHARAKTERYSTYKA WYBORU PROBLEMU

Trudno zaprzeczyć jest tezie, że proces doskonalenia i modernizacji systemu oświaty w PRL wymaga szerokiego współudziału środowisk naukowych i praktyków. Dlatego też na wniosek ministra Oświaty i Wychowania II Kongres Nauki Polskiej zaakceptował włączenie problemu węzłowego: „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym" do centralnego planu badań naukowych. Zainicjowano więc już w roku 1976 szeroko zakrojone badania, które były realizowane przez wielkie interdyscyplinarne zespoły skupione w ośrodkach naukowych całego kraju. Badania te zostały zakończone w roku 1980.

Wyniki prowadzonych dotąd prac badawczych, jak i sytuacja obecnego systemu edukacyjnego, odstąpienie od dotychczasowej koncepcji strukturalnej reformy szkolnej, która proponowała model dziesięcioletniej szkoły średniej jako podstawy kształcenia obywateli, wskazują na konieczność podjęcia dalszych prac badawczych i projektowych. Prace te mają na celu doskonalenie i rekonstrukcję systemu, który uwzględniałby aktualne warunki społeczno-ekonomiczne naszego kraju.

Fakt zaniechania realizacji dziesięcioletniej powszechnej szkoły nie może oznaczać zahamowania procesu upowszechniania wykształcenia średniego. Proces ten można i należy kontynuować — mówi o tym Uchwała IX Nadzwyczajnego Zjazdu PZPR — w ramach obecnego modelu strukturalnego szkolnictwa, przy zachowaniu 8-klasowej szkoły podstawowej i szkół ponadpodstawowych stanowiących jej nadbudowę.

Odejście od idei jednolitego, uniformistycznego modelu szkoły średniej (dziesięciolatki) na rzecz wariantowych rozwiązań kształcenia średniego (wykształcenie typu maturalnego — licea ogólnokształcące, zawodowe, technikum) powinno uwzględniać zarówno kształcenie ogólne, jak i zawodowe stosownie do zróżnicowanych zainteresowań, uzdolnień i aspiracji młodzieży oraz potrzeb społeczno-ekonomicznych i kulturalnych kraju.

Zachowanie struktury szkolnictwa sprzed roku 1973 powinno się wykorzystać dla ulepszenia i poszukiwania najefektywniejszych warunków i wariantów procesu dydaktyczno-wychowawczego, doskonalenia programów i działalności społeczno-pedagogicznej nauczycieli oraz współpracy ze środowiskiem pozaszkolnym, a zwłaszcza lokalnym. W tym celu ośrodki naukowe wspólnie z nauczycielami powinny określić na najbliższe lata strukturę systemu szkolnego oraz zintensyfikować proces wychowawczy

w szkołach i instytucjach pozaszkolnych (wychowania równoległego). Szczególną uwagę należy zwrócić na:

— rozwijanie form wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów objętych przez system szkolny, a zwłaszcza dzieci i młodzieży ze środowisk wiejskich i z rodzin robotniczych;

— podniesienie poziomu wykształcenia, a przede wszystkim operatywności wiedzy oraz umiejętności uczniów;

— rozbudzenie i zaspokajanie aspiracji społecznych i edukacyjnych oraz umiejętności oceny i wyboru systemu wartości przez dzieci i młodzież;

— kontynuowanie weryfikacji programów nauczania wszystkich przedmiotów, stosownie do osiągniętego postępu w odpowiednich dyscyplinach nauki i techniki;

— rozwijanie pracy jako wartości i środka scalającego procesy systemowo-twórcze;

— wdrażanie uczniów do samokształcenia i samowychowania;

— rozbudowanie różnorodnych form samorządności wychowawczej;

— rozbudzanie i ukierunkowanie zainteresowań uczniów w toku zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych, pod kątem osobistych i społecznych uwarunkowań doskonalenia wszelkich form świadomego wyboru dalszego kształcenia ogólnego i zawodowego:

— doskonalenie zasad selekcji uczniów z trwałymi odchyleniami od normy i rozmieszczenie ich w różnych typach szkół specjalnych;

— występujące zmiany w rozwoju fizycznym, w stanie zdrowia oraz sprawności fizycznej młodego pokolenia;

— przygotowanie optymalnego programu rozpoczynania obowiązku szkolnego przez dzieci w wieku sześciu lat;

— określenie poziomu osiągnięć szkolnych i determinujących je warunków oraz opracowanie optymalnych narzędzi pomiaru tego typu osiągnięć;

— opracowanie modelu kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli;

— diagnoza struktury i funkcji społeczeństwa wychowującego oraz określenie kierunków i zasad doskonalenia i rekonstrukcji systemu edukacji zgodnie z warunkami procesu demokracji oświaty socjalistycznej (Z. Kwieciński, Cz. Kupisiewicz, M. Maciaszek, T. Nowacki, W. Okoń, B. Suchodolski).

Ponadto w okresie funkcjonowania obecnego systemu oświaty, np. do roku 1985 bądź 1990, należy jednocześnie prowadzić badania zmierzające do opracowania ogólnych założeń systemu kształcenia i wychowania, jego wariantów doskonalenia oraz etapów realizacji w latach następnych (1955—1990).

Zaprezentowany w sposób wybiórczy rejestr problemów modernizacji systemu edukacyjnego w obecnej sytuacji społeczno-politycznej i gospo-

darczej kraju wynika ze zmian w kierunkach polityki oświatowej, które określają 3 podstawowe dokumenty: Uchwała IX Nadzwyczajnego Zjazdu PZPR, Rządowy Harmonogram Realizacji Ustaleń IX Nadzwyczajnego Zjazdu PZPR oraz przygotowane przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania „Kierunki polityki oświatowej i zadania resortu oświaty w latach 1981—85".

Dlatego też wymienione zadania stawiane są środowisku naukowemu specjalizującemu się w problematyce edukacyjnej. Nie może bowiem proces doskonalenia i modernizacji systemu oświaty w PRL, związany z celami i kierunkami rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturalnego kraju, pozbawiony być aktualnych badań, studiów i ekspertyz, które zostały zapoczątkowane w Polsce już w 1971 r. Na szczególne podkreślenie zasługują badania zorientowane na wdrożenie zakładanego wcześniej systemu edukacyjnego, przede wszystkim zaś na przebudowę systemu oświatowego pod kątem możliwości upowszechniania wykształcenia średniego z maksymalnym wyeliminowaniem ujemnych jego konsekwencji dla jednostek i społeczeństwa, a wykorzystaniem warunków gospodarki i świadomości narodu.

O powodzeniu badań oświatowych i o ich skuteczności zadecyduje szerokie współdziałanie instytutów poszczególnych ośrodków akademickich w kraju, instytutów resortu oświaty i wychowania oraz zintegrowanie badań w problemie węzłowym 11.4 pn. „Modernizacja systemu oświaty w PRL". Nowoczesny, skuteczny ekonomicznie system edukacyjny może być wypracowany tylko wspólnym wysiłkiem pracowników nauki i praktyków oświatowych. Dlatego całość badań musi stanowić wspólny system, co nie znaczy, że pojedynczy zespół czy też ośrodek nie może być projektodawcą komplementarnej całości. Należy więc dążyć do właściwego przepływu informacji i współpracy między ośrodkami badawczymi realizującymi poszczególne tematy. Prace wykonane w problemie węzłowym 11.4. nie mogą mieć charakteru seminaryjnych rozważań, lecz powinny prezentować badania zmierzające do opracowania obiektywnych diagnoz i wariantowych prac wdrożeniowych w celu opracowania (zaprojektowania) funkcjonalnego modelu (o charakterze wariantowym) oświaty. Zadania te powinny być przedmiotem również następnego etapu badań w latach 1985—90.

Główne pytania, jakie stawia się obecnie do rozwiązania środowisku naukowemu, które podejmuje problematykę edukacyjną, dotyczą następujących spraw:

1) Jaki jest stan oświaty w Polsce u progu lat osiemdziesiątych pod względem poznawczych i motywacyjnych osiągnięć uczniów, kadr pedagogicznych, instytucji szkolnych i pozaszkolnych oraz koncepcji pedagogicznych realizowanych przez te instytucje, a także jaki istnieje związek pomiędzy przemianami społeczeństwa i społeczności ludzkiej z przemianami edukacji i osobowości ludzi?

2) Jakie są możliwości dokonania ulepszeń, usprawnień i optymalizacji istniejących instytucji szkolnych, wychowawczo-opiekuńczych oraz instytucji wychowania równoległego. Jakie są możliwości kształtowania ogólnospołecznego zintegrowanego systemu wychowawczego?

3) Jakie są pożądane kierunki rozwoju systemu oświaty w Polsce w latach 1985—1990 oraz w latach następnych przy określonych założeniach, co do warunków ekonomiczno-społecznych kraju?

Czy uda nam się określić naukowe przesłanki tych kierunków zmian?

Oczekiwana odpowiedź na generalne pytanie uzasadnia kontynuację badań w randze problemu węzłowego, który Międzyresortowa Komisja Badań Podstawowych przy Wydziale I PAN zleciła do realizacji na lata 1981—85 pod nazwą „Modernizacja systemu oświaty w PRL". W tym celu w dniu 25 lipca 1981 r. zostało zawarte porozumienie nr 42 między ministrem Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz ministrem Oświaty i Wychowania w sprawie realizacji problemu węzłowego 11.4. pn. „Modernizacja systemu oświaty w PRL".

ORGANIZACJA I WDRAŻANIE WYNIKÓW BADAŃ

Projekt programu badań naukowych, studiów, analiz i ekspertyz obejmuje w zasadzie lata 1981—85, jednakże charakter ich zakłada znacznie dłuższy okres prac. Obecny plan badań realizowany jest w dwóch etapach: pierwszy — wstępny (1982 r.) obejmuje prace zmierzające do opracowania teoretycznych podstaw systemu edukacyjnego i określenia perspektywicznych kierunków jego rozwoju; drugi — którego uruchomienie przewiduje się na przełomie lat 1983—84, obejmuje prace zmierzające do przygotowania wariantowych modeli operacyjnych systemu edukacyjnego. Prace realizowane w obu etapach wspomagane będą wynikami diagnoz i eksperymentów przeprowadzanych przez wyspecjalizowane grupy pracowników naukowo-dydaktycznych i nauczycieli.

Realizacja zadań problemu węzłowego wymaga udziału w ich rozwiązywaniu przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, a także wskazuje na konieczność podjęcia badań w różnych płaszczyznach: ogólnospołecznej (analizującej relację między systemem edukacyjnym a systemem społecznym); wewnątrzsystemowej (analizującej procesy zachodzące w obrębie systemu oświatowego) oraz jednostkowej, podmiotowej (osobowościowej). Rozmaitość warsztatowa i pojęciowa stwarza konieczność zachowania zróżnicowanej organizacji zespołów badawczych.

Z tych to względów zespoły, podejmujące prace nad opracowaniem całościowej koncepcji systemu edukacyjnego oraz projektów i etapów rozwoju oświaty polskiej, są w zasadzie zespołami interdyscyplinarnymi, pełniącymi funkcję koordynującą prace pozostałych, które na ogół są monodyscyplinarne i podejmują prace diagnostyczne, studia oraz eksper-

tyzy, służące wypracowaniu propozycji optymalizacji procesu kształcenia i wychowania oraz jego organizacji.

Plan pracy na lata 1982—85 zapoczątkowuje badania, które powinny być kontynuowane także w latach następnych, gdyż służą opracowaniu koncepcji systemu edukacji na lata dziewięćdziesiąte i następne.

Zgodnie z dotychczasowymi zarządzeniami, jednostkami koordynującymi II stopnia, które zajmują się opracowaniem i rozwiązywaniem grup tematycznych, są placówki badawcze zatrudniające kierowników naukowych. Kierownicy ci po zakończeniu badań przygotują zwarte opracowanie syntetyczne (w formie pracy monograficznej) zawierające dorobek teoretyczny z zakresu przeprowadzonych badań oraz przedstawią wnioski praktyczne wynikające z nich dla praktyki oświatowej.

Zakładamy, iż podjęte prace badawcze prowadzone w problemie węzłowym umożliwią sformułowanie naukowych podstaw modernizacji systemu oświaty polskiej, a jednocześnie przyczynią się do osiągnięcia znacznego postępu w dziedzinie nauk pedagogicznych (psychologicznych i socjologicznych) oraz zaktywizują liczne ośrodki naukowe rozproszone w kraju na rzecz działań zintegrowanych, co w konsekwencji może wpłynąć na podniesienie poziomu merytorycznego prowadzonych badań oświatowych.

O powodzeniu badań zespolonych w problemie węzłowym 11.4. zadecyduje współpraca wszystkich wykonawców. Dlatego też kierownicy grup tematycznych i inni wykonawcy zobowiązani są do przestrzegania następujących zasad:

— uwzględnienie w swych pracach wyników dotychczas prowadzonych badań w ramach problemu węzłowego (1976—80), badań własnych organizowanych przez różne ośrodki akademickie i instytuty resortowe (jest to potrzebne chociażby z tego względu, że problem węzłowy nie zakłada rozwiązania wszystkich problemów ważnych dla oświaty);

— cele ogólne muszą korespondować z celami grup tematycznych, tematów i podtematów, a te z kolei z celami tematu globalnego;

— badania należy prowadzić równolegle, przy zachowaniu wzajemnej konsultacji i aktualnej wymianie informacji o poczynionych w danej grupie tematycznej dokonaniach (seminaria, informacje pisemne, biuletyn wewnętrzny i inne);

— kierowników grup tematycznych obowiązuje realizacja podstawowych celów ukierunkowanych na faktyczną modernizację systemu oświaty;

— kierownicy grup tematycznych są zobowiązani do sporządzania raportów etapowych i okresowego korygowania planu badawczego w zależności od poziomu i możliwości programu grupy tematycznej.

Nadzór nad całością prac badawczych sprawuje Zespół Koordynacyjny pod przewodnictwem kierownika problemu węzłowego 11.4. W skład zespołu wchodzą kierownicy naukowi poszczególnych grup tematycznych

problemu węzłowego, przedstawiciele prezydiów komitetów PAN: Nauk Pedagogicznych, Psychologicznych, Socjologicznych, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, instytutów naukowych MOiW oraz zespół konsultantów specjalistycznych.

Jednostką koordynującą I stopnia w zakresie spraw organizacyjnych i ekonomicznych problemu węzłowego jest Instytut Badań Pedagogicznych — Dział Organizacji Problemu Węzłowego (Warszawa, ul. Górczewska 8). Jednostkami koordynującymi II stopnia i współpracującymi są: — UW, UAM, UMK, UW filia w Białymstoku, Uniwersytet Wrocławski, — WSP Bydgoszcz, Kielce, Zielona Góra, — IBP, IKZ, IKN, — MOiW, — Instytut i Stacje PAN, — Instytut Matki i Dziecka, — SGPiS Warszawa, — URM Komisja Planowania.

Jednostką odpowiedzialną za wdrożenie wyników prac badawczych jest Ministerstwo Oświaty i Wychowania.

PODSTAWOWE CELE I KIERUNKI ORAZ ZADANIA GRUP TEMATYCZNYCH

Celem głównym problemu jest przygotowanie diagnozy funkcjonowania systemu oświaty oraz określenie kierunków dalszej jego modernizacji w warunkach przemian społeczno-gospodarczych kraju.

Podstawowe cele kierunkowe problemu to:

1) Ustalenie diagnozy w zakresie struktury i funkcji społeczeństwa wychowującego — w relacji do zmian osobowości — oraz określenie kierunków i zasad doskonalenia i rekonstrukcji systemu edukacji zgodnie z warunkami procesu demokratyzacji oświaty.

2) Aksjologiczne założenia i przesłanki modernizacji systemu edukacyjnego w warunkach dynamicznych zmian systemu społecznego.

3) Określenie aspiracji społecznych i edukacyjnych oraz systemu wartości uznawanych przez dzieci i młodzież.

4) Dokonanie psychospołecznej analizy skuteczności systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły.

5) Określenie poziomu osiągnięć szkolnych i warunków determinujących je (badania reprezentatywne, powtarzalne), a także opracowanie narzędzi pomiaru tego typu osiągnięć.

6) Określenie zależności między stanem zdrowia i rozwojem uczniów oraz ich adaptacją szkolną.

7) Opracowanie optymalizacji procesu kształcenia i wychowania (opieki).

8) Kształcenie i doskonalenie zawodowe.

9) Uwarunkowania kształcenia zawodowego i pracy osób niepełnosprawnych.

10) Opracowanie wariantowych projektów zmian w systemie organizacji i zarządzania oświaty na różnych szczeblach: określenie organiza-

cyjnych, ekonomicznych, prawnych, rzeczowych warunków funkcjonowania i przemian systemu oświaty.

11) Określenie warunków funkcjonowania placówek oświatowo-wychowawczych na tle potrzeb społeczności lokalnych (przemiany i perspektywy funkcji wychowania równoległego w systemie oświatowym).

12) Opracowania diagnozy zawodowego funkcjonowania różnych grup nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących (a także zawodowych) oraz kierunków doskonalenia i modernizacji obecnego systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia czynnych zawodowo nauczycieli (także przedmiotów zawodowych).

13) Określenie alternatywnej i globalnej koncepcji edukacji w polskiej szkole przyszłości (w latach 1985—90 i dalszych).

Poszczególne cele badań będą poddane analizie w ramach trzynastu grup tematycznych. Zadaniem wykonawców jest ukazanie nie tylko własnych poglądów autorów, lecz zebranie faktów empirycznych i poprawna ich analiza oraz podjęcie próby uogólnienia zebranych danych w celu przygotowania podstaw do modernizacji systemu oświaty (wyniki badań będą zaprezentowane w trzynastu pracach monograficznych).

Jednym z warunków uzyskania wartościowych wyników badań, które mogą przyczynić się do doskonalenia (modernizacji) systemu oświaty jest ciągłe gromadzenie i przetwarzanie (według opracowanych programów) danych opisujących rzeczywistość oświatową, a zwłaszcza takich jej elementów, jak: życie społeczno-gospodarcze i kulturalne kraju a oświata; dzieci i młodzież; nauczyciele (profesjonalni i nieprofesjonalni) i inni pracownicy oświaty; treści kształcenia oraz wychowania szkolnego i równoległego; pomiar skuteczności oświaty; funkcjonowanie systemu oświaty — stan aktualny i perspektywy rozwoju. Różnorodne elementy oświaty powinny być analizowane w aspekcie uwarunkowań psychologicznych, socjologicznych, pedagogicznych, ekonomicznych i demograficznych.

A oto zwięzłe omówienie poszczególnych grup tematycznych:

I. Edukacja jako podmiot, przedmiot i instrument samorealizacji społecznej (kierownik prof. dr hab. Z. Kwieciński, UAM). Założonym celem badawczym jest określenie podstawowych relacji między rozwojem społecznym a rozwojem systemu edukacji oraz zarysowanie propozycji wyboru adekwatnych teorii filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych dla wypracowania strategii rozwiązań. W tej grupie tematycznej będą m.in. wykonane następujące tematy badawcze: Edukacja humanistyczna jako dzieło społeczne; Wychowujące społeczeństwo współczesnej Polski w typowych środowiskach; Perspektywy, możliwości, szanse i bariery rozwoju osobowości; Oświata jako czynnik integracji społeczeństwa polskiego.

II. Aksjologiczne założenia i przesłanki modernizacji systemu edukacji w warunkach dynamicznych przemian społecznych (kierownik prof. dr hab. Heliodor Mu-

szyński). W tej grupie tematycznej podjęto analizę tendencji przemian społecznych w Polsce oraz związanych z nimi potrzeb w zakresie kształcenia i wychowania (transpozycję potrzeb w dziedzinie ideałów i celów kształcenia oraz wychowania), analizę historycznych, futurologicznych oraz społeczno-politycznych przesłanek dla systemu celów kształcenia i wychowania; opracowanie aksjologicznych założeń zmodernizowanego systemu celów kształcenia i wychowania w Polsce na przełomie XX i XXI wieku. Wyniki badań będą opracowane w następującym ujęciu: Ideał i cele wychowania w świetle filozoficznych koncepcji człowieka; Geneza i rozwój ideału wychowania w myśli socjalistycznej; Ideał społeczeństwa i wychowania w świadomości społecznej; Przemiany ideałów wychowania a rozwój życia społecznego; Metodologiczne założenia i koncepcje wprowadzenia ideałów wychowania; Ideał wychowania a zadania systemu edukacyjnego; Cele kształcenia i wychowania w systemie oświatowym.

III. Aspiracje i wartości edukacyjne a rzeczywistość społeczna (kierownik prof. dr hab. Wiesław Wiśniewski). Celem stojącym przed zespołem badawczym jest określenie aspiracji edukacyjnych społeczeństwa polskiego i niektórych wartości, jako rezultatu funkcjonowania oświaty. Grupa tematyczna jest podzielona m.in. na następujące tematy badawcze: „Przemiany aspiracji edukacyjnych na tle innych przemian w systemie wartości społeczeństwa polskiego"; „Aspiracje i wartości a poziom wykształcenia"; „Społeczne i psychologiczne determinanty osiągnięć szkolnych"; „Zróżnicowanie dróg edukacyjnych w społeczeństwie polskim na dwóch progach selekcji (podstawowe i średnie); „Ograniczenia możliwości wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży wywodzącej się z różnych środowisk".

IV. Diagnoza psychologicznej skuteczności szkolnego systemu wychowawczego (kierownik prof. dr hab. Antonina Gurycka). Postawiono następujące problemy badawcze: Jakie właściwości (warunki wewnętrzne) wychowanka można uznać za szczególnie ważne z punktu widzenia pracy wychowawczej szkoły? Które z uznanych przez psychologów za ważne warunków wewnętrznych są dostrzegane i uznawane za ważne przez szkołę? Czy i w jakim stopniu aktualnie istniejący stan rzeczy w odniesieniu do poszczególnych warunków wewnętrznych wychowanków odbiega od kryteriów psychologicznych stanu pożądanego lub idealnego i jakie mogą być konsekwencje tego dla wychowanków, szkoły i społeczeństwa? Jakie sytuacje wychowawcze i jakie czynniki są odpowiedzialne za istniejący stan rzeczy lub są z nim związane? W jakim stopniu szkoła jest nasycona czynnikami ustalonymi poprzednio jako wpływające czy związane z warunkami wewnętrznymi wychowanka? Co by należało zmienić w szkole, aby zminimalizować negatywne a zmaksymalizować pozytywne wpływy wychowawcze? W jaki sposób można zmniejszyć lub zlikwidować już powstałe

negatywne skutki w wychowanku? W jaki sposób zapobiegać powstawaniu takich skutków przez oddziaływanie wychowawcze na wychowanków?

V. Osiągnięcia szkolne dzieci i młodzieży (kierownik doc. dr hab. Bolesław Niemierko). Celem tego opracowania jest określenie poziomu osiągnięć uczniów szkół podstawowych i średnich z wybranych przedmiotów nauczania oraz uwarunkowań tych osiągnięć; zbadanie możliwości realizacji programu obiektywizacji oceny szkolnej; zapoczątkowanie systematycznych badań osiągnięć szkolnych na terenie całego kraju i standaryzacja wybranych narzędzi takich badań. Wyniki badań dostarczą administracji szkolnej danych o poziomie osiągnięć uczniów szkół podstawowych i średnich, pozwalających na porównania krajowe i międzynarodowe.

VI. Sytuacja szkolna a zdrowie ucznia (kierownik dr med. Barbara Wojnarowska, Zakład Medycyny Szkolnej Instytutu Matki i dziecka). Celem stojącym przed zespołem badawczym jest określenie zależności między stanem zdrowia i rozwojem uczniów oraz ich adaptacją szkolną na różnych etapach nauczania. Poszukiwanie i wskazanie działań, które zastosowane przez szkołę i służbę zdrowia mogłyby wpłynąć na zmniejszenie częstotliwości niepowodzeń szkolnych. Ponadto zespół zamierza określić potrzeby w zakresie opieki psychologiczno-psychiatrycznej oraz innych form opieki nad zdrowiem ucznia.

VII. Optymalizacja procesu kszałcenia, wychowania (i opieki) (kierownik prof. dr hab. Heliodor Muszyński). Celem tej grupy tematycznej jest sporządzanie syntetycznej diagnozy aktualnego stanu kształcenia, wychowania i opieki w polskim systemie oświatowym (wyłonienie problemów, potrzeb i perspektyw); opracowanie teoretyczne całokształtu doświadczeń i wyników badań w zakresie optymalizacji kształcenia, wychowania i opieki; nakreślenie głównych kierunków potrzeb i możliwości innowacji oświatowych składających się na procesy optymalizacji kształcenia, wychowania i opieki; opracowanie w sposób komplementarny na użytek praktyki całokształtu rozwiązań modelowych, metodycznych i organizacyjnych do zastosowania w oświacie.

VIII. Kształcenie i doskonalenie zawodowe (kierownik doc. dr hab. Stanisław Kaczor). Celem badań jest opracowanie diagnozy i percepcji modernizacji systemu kształcenia przedzawodowego oraz zawodowego młodzieży i dorosłych. Ponadto zespół zamierza zająć się pogłębieniem więzi kształcenia zawodowego z gospodarką narodową.

IX. Uwarunkowania kształcenia zawodowego i pracy osób niepełnosprawnych (kierownik prof. dr hab. Aleksander Hulek). Celem badań jest zidentyfikowanie uwarunkowań kształcenia zawodowego i ich wpływu na pracę u osób niepełnosprawnych. Wyniki badań będą wdrożone w placówkach oświatowych, w zakładach pracy, w organizacjach społecznych oraz służbach socjalnych.

X. Organizacja, zarządzanie, infrastruktura i finansowanie szkolnictwa (kierownik prof. dr hab. Jerzy Niemiec). Dział ten obejmuje swoim zakresem opracowanie wariantowych projektów zmian w systemie organizacji i zarządzania oświaty (określenie organizacyjnych, ekonomicznych, prawnych, rzeczowych warunków funkcjonowania i przemian systemu oświaty). Elementy te odniesione są w zasadzie tylko do szkolnictwa ogólnokształcącego (przedszkole, szkoła podstawowa, licea ogólnokształcące) i dotyczą różnych aspektów działalności i funkcjonowania uczniów oraz nauczycieli w różnych środowiskach lokalnych (problematyką szkół zawodowych zajmuje się Instytut Kształcenia Zawodowego).

XI. Przemiany funkcji wychowania równoległego w systemie oświatowym (kierownik prof. dr hab. Edmund Trempała). Celem jest ustalenie diagnozy i prognozy założonych i rzeczywistych funkcji insytytucji wychowania równoległego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na funkcję szkoły środowiskowej w przymierzu z wychowaniem równoległym oraz określenie funkcji i warunków działania wychowania równoległego na tle potrzeb społeczności lokalnych. W całości opracowania będą wyodrębnione następujące rozdziały: „Funkcje szkoły środowiskowej w systemie wychowania równoległego", „Rzeczywiste i założone funkcje instytucji wychowania równoległego (opieki wychowawczej)", „Środki komunikowania masowego w wychowaniu równoległym (film, telewizja, radio, prasa)", „Działalność oświatowo-wychowawcza zakładów wytwórczych oraz instytucji usługowych", „Działalność pedagogiczna wychowawców nieprofesjonalnych (i profesjonalnych) w środowisku", „Prawne podstawy funkcjonowania placówek wychowania równoległego", „Pomiar efektów wybranych dziedzin wychowania równoległego".

XII. Kierunki doskonalenia systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Ta grupa tematyczna jest realizowana przez dwa zespoły. IX a „Kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli w świetle wyników badań nad ich zawodowym funkcjonowaniem oraz kierunkami reform szkolnych" (kierownik doc. dr hab. Stefan Słomkiewicz), oraz IX b „Uwarunkowanie pracy i doskonalenia zawodowego nauczycieli" (kierownik doc. dr Tadeusz Malinowski).

XIII. Alternatywna i globalna koncepcja edukacji w szkole przyszłości (kierownik doc. dr hab. Ryszard Łukaszewicz, Uniwersytet Wrocławski). Celem badań jest opracowanie jednej z możliwych koncepcji edukacji w szkole przyszłości (rozwiązania kompleksowe, projektujące o walorach użyteczności w aspekcie modyfikowania pracy współczesnej szkoły polskiej). Zespół zamierza opracować założenia systemu edukacji oraz kierunki, etapy oraz warianty doskonalenia edukacji w latach 1985—90 i dalszych.

Poszczególne grupy tematyczne są związane z rozwojem systemu edukacyjnego jako całości. Dotyczą w szczególności różnorodnych uwarunkowań oraz możliwości dalszych przemian systemu oświaty o charakterze teoretycznym i zmierzają do zastosowań praktycznych, w których podejmowane są między innymi problemy: egalitaryzacji szans edukacyjnych, szkoły jako instytucji społecznej i organizacji formalnej oraz warunków unowocześnienia (innowacji, rozwiązań alternatywnych) systemu oświaty, a także unowocześnienia wychowania równoległego w przymierzu z wychowaniem szkolnym. Badania dotyczą także działalności nauczycieli profesjonalnych i nieprofesjonalnych, od których w poważnej mierze zależy powodzenie podejmowanych działań modernizacyjnych. Ważne miejsce w badaniach zajmuje także pomiar efektów wychowania szkolnego i równoległego.

Wyodrębnione grupy tematyczne nie obejmują licznych problemów, które wymagałyby podjęcia badań naukowych. Zdecydowano się jednak na badania, które wynikają z potrzeb i oczekiwań społecznych oraz możliwości i chęci badawczych środowisk naukowych w kraju. Stąd też zakres poszczególnych grup tematycznych jest pozornie zróżnicowany. W całości jednak badania stanowią spójną całość sprowadzającą się do diagnozy funkcjonowania systemu oświaty oraz określenia dalszej jego modernizacji w warunkach społeczeństwa socjalistycznego.

Wyniki badań będą przedstawione w formie trzynastu oddzielnych prac monograficznych. Każdy tytuł będzie odpowiadał nazwie grupy tematycznej, a wewnętrzna struktura (i treść) pracy będzie odpowiadała na 3 cele główne (patrz str. 8) postawione do badań w ramach problemu węzłowego.

RECENZJE KSIĄŻEK

NATALIA REUTTOWA: DZIECKO W SZKOLE
WSiP, Warszawa 1981, s. 234

Tytuł pracy stanowi zapowiedź uzupełnienia luki, jaką stanowi w naszej literaturze pedagogicznej analiza warunków funkcjonowania dziecka w szkole. Praca, niestety, rozczarowuje. Składa się ona z 4 rozdziałów, przy czym pierwszy z nich pod tytułem „Zagadnienia wstępne" poświęcony jest osobowości w aspekcie definicyjnym i rozwojowym oraz charakterystyce cech dziecięctwa i podziałowi życia ludzkiego na okresy. Omówienie definicji osobowości na niespełna 4 kartkach książki pozostawia z konieczności niedosyt, zarówno w przypadku czytelnika wprowadzonego w zagadnienie, jak i nowicjusza. Rozwój osobowości ujęty został w oparciu o czteroczynnikową teorię osobowości, która pamięta czasy K. Sośnickiego[1], a przytoczone przykłady[2] rodziny M. Kallikak, Bacha oraz wilczych dzieci Amali i Kamali[3] są doskonale znane wszystkim studentom pedagogiki. Podobnie podział życia ludzkiego na okresy, zaproponowany przez H. Żebrowską[4] stał się obowiązującym kanonem, uświęconym ośmioma już wydaniami „Psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży" pod redakcją Autorki. Jasnym punktem jest tu analiza zmian osobowości ucznia w aspekcie rozwojowym, ciekawie i żywo napisana.

Rozdział drugi „Poznawanie uczniów" nie może zadowolić czytelnika, który miał już okazję zapoznać się z książką Andrzeja Janowskiego „Poznawanie uczniów"[5], która słusznie doczekała się drugiego wydania. Takie zagadnienia, jak sposoby poznawania dziecka: obserwacja, dokumentacja szkolna, analiza wytworów działalności, techniki socjometryczne i inne — znane są i szeroko opisywane w polskiej literaturze psycho-pedagogicznej. W rozdziale tym można znaleźć 2-stronicowy fragment poświęcony kontaktom z rówieśnikami. Zagadnienie to, tak przecież istotne, potraktowane jest przez Autorkę po macoszemu. Baczniejszą uwagę poświęca ona jedynie ważnemu zagadnieniu osamotnienia dziecka wśród kolegów.

Rozdział trzeci „Praca szkoły nad kształtowaniem osobowości ucznia" zawiera znów omówienie doskonale znanych z literatury psychologicznej zagadnień behawioralnego aspektu osobowości („formy zachowania się a kształtowanie osobowości") oraz rozwojowi fizycznemu i psychicznemu dziecka. Interesujący fragment stanowi podrozdział „Wychowawczy wpływ szkoły jako instytucji" traktujący ucznia jako jednostkę uczącą się roli ucznia, a więc w aspekcie socjalizacyjnym, co jest interesującym i nowoczesnym sposobem ujęcia tego zagadnienia. Także podrozdział „Niektóre z tzw. środków wychowawczych", omawiający w praktycznym i pedagogicznym aspekcie problematykę kary i nagrody w wychowaniu, zasługuje na przestudiowanie zarówno przez praktyków, jak i teoretyków wychowania.

Rozdział czwarty i ostatni „Nauczyciel wychowawca a uczeń trudny" dzieli uczniów sprawiających trudności nauczycielowi na trzy grupy: trudności objawiające się zwłaszcza w dziedzinie dydaktycznej (uczeń niedorozwinięty umysłowo

[1] Por. K. Sośnicki „Istota i cele wychowania", N.K. Warszawa 1967.
[2] Por. op. cit. str. 59—64.
[3] Już M. Kłoskowska w 1949 roku zreferowała przypadek „wilczych dzieci" w artykule „Droga do człowieczeństwa" (Wiedza i Życie nr 2), a na nowo interesująco w aspekcie socjalizacji omówiła go, poza K. Sośnickim, R. Miller w książce „Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia", PWN, Warszawa 1981, str. 14—15.
[4] Por. M. Żebrowska „Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży", PWN, Warszawa 1975.
[5] A. Janowski „Poznawanie uczniów", WSiP, Warszawa 1975 oraz 1980, a także M. Łobocki „Wychowanie w klasie szkolnej", WSiP, Warszawa 1974, str. 244—327.

w stopniu lekkim, ociężały umysłowo i wybitnie zdolny), wychowawczej (uczeń, który kłamie, kradnie, awanturuje się, wagaruje) oraz „inne" trudności (uczeń osamotniony, z wadami wymowy, „nietypowy" i z domu dziecka).

Wnikliwy czytelnik znajdzie wiele z podawanych tu informacji w pracy H. Spionek „Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych"[6]. Autorka nie przytacza tu wyników własnych badań, a jedynie ogranicza się do opisu i analizy cech i trudności uczniów sprawiających omawiane trudności wychowawcze. Analiza ta ma charakter praktyczny, elementarny, ilustrowany bogato przykładami z życia codziennego. W tym sensie może on stanowić pomoc dla początkujących nauczycieli w rozwiązywaniu problemu tzw. „uczniów trudnych".

Po przeczytaniu książki nasuwa się pytanie: do kogo jest ona adresowana, czy też kto miałby być jej potencjalnym odbiorcą? Wydaje się, że pracownicy naukowi i studenci nie będą usatysfakcjonowani nazbyt skrótowym i pobieżnym zaprezentowaniem problemów, które są im znane z szerszych opracowań, mieszczących się w ramach tematycznych wielu przedmiotów pedagogicznych. Jeśli zaś chodzi o czytelników, którzy po raz pierwszy stykają się z większością omawianych zagadnień, odczują oni niedosyt wynikający z faktu skrótowego potraktowania wielu zagadnień. Wydaje się, że słuszna byłaby tu droga zaprezentowania materiału teoretycznego w formie rzetelnej diagnozy z pominięciem konsekwencji wychowawczych i dydaktycznych, jakie spadają na szkołę lub też wyeksponowania zagadnienia praktycznych następstw, jakie ponosić musi szkoła na skutek zindywidualizowania uczniów.

Tytuł książki „Dziecko w szkole" obiecywał, że znaleźć będzie można w pracy rozwinięcie takich problemów, jak np. normy grupowe klasy szkolnej, struktura klasy szkolnej, przywództwo, atmosfera, spoistość tej specyficznej grupy, a więc to, co mieści się w ramach szerokiego zagadnienia, jakim jest wpływ dynamiki grupowej klasy szkolnej na osobowość ucznia. Można także było oczekiwać omówienia problematyki wykorzystania dynamiki klasy szkolnej dla celów wychowawczych i dydaktycznych, a więc takich zagadnień, jak współdziałanie i współzawodnictwo, dyskusja z uczniami, cechy osobowości nauczyciela oraz sposobu jego postępowania z uczniami w kontekście wpływu na uczniów i innych. Zagadnienia te w formie nieuporządkowanej i fragmentarycznej pojawiają się co prawda w pracy, nie są jednak wyeksponowane w należny im sposób. Język książki jest naiwny, czasem nawet infantylny, jak np. „Najbardziej rzucająca się w oczy cecha dziecięctwa to fakt, że dziecko jest mniejsze od człowieka dorosłego. Proporcje jego ciała są też różne od proporcji, które nabierze później. Te właśnie zmniejszone wymiary w stosunku do jednostek dorosłych tego samego gatunku wydają się szczególnie łatwą do rozpoznania cechą dziecka. A jednak nie każdy mały osobnik to dziecko. Karzeł jest mały i wtedy, gdy dorośnie i gdy będzie starcem, stale pozostając mniejszym od dojrzałych jednostek własnego gatunku" (str. 24).

Autorka rzadko odwołuje się do znanej i cytowanej literatury polskiej, dotyczącej zagadnienia wychowania w klasie szkolnej. Tak np. w podanej na końcu książki bibliografii nie spotykamy dwóch czołowych prac A. Janowskiego „Kierowanie wychowawcze w toku lekcji" (PWN Warszawa 1970) oraz „Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania" (Ossolineum 1980), a także prac Z. Zaborowskiego „Stosunki międzyludzkie a wychowanie" (Warszawa 1974) czy tegoż Autora „Stosunki społeczne w klasie szkolnej" (Warszawa 1964) i innych. W skład bibliografii wchodzą dwie pozycje w języku obcym (rosyjska i francuska), a dodać należy, że w pracy dotyczącej pokrewnej problematyki A. Janowskiego „Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania" znajdujemy blisko 100 tytułów w językach obcych.

[6] PZWS Warszawa 1970.

W „Zakończeniu" książki Autorka sama pisze: „Nie sądzę, abym w tej pracy powiedziała coś szczególnie nowego lub nieznanego poprzednio. Wszystko, co napisałam, dotyczy spraw szkoły i ucznia, a uczniami byliśmy kiedyś wszyscy, dla nikogo więc tło nie jest tu całkowicie obce". W związku z tym powstaje pytanie, czy każdy może próbować pisać książki dotyczące działalności szkoły?

Elżbieta Czykwin

KAZIMIERZ DENEK, HENRYK GĄSIOR, JANUSZ GNITECKI: PROGRAMOWANIE DYDAKTYCZNE W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ I ZAWODOWEJ

Katowice 1982, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, nr 514.

Autorzy adresują tę książkę przede wszystkim do nauczycieli szkół ponadpodstawowych, którym według intencji Autorów, wskazanie możliwości, jakie tkwią w programowaniu dydaktycznym, może pozwolić na doskonalenie i poprawę jakości pracy. Nauczanie programowane czy programowanie dydaktyczne, których to terminów Autorzy książki używają wymiennie, rozumiane jest przez nich szeroko. Opierając się na bogato cytowanej literaturze prezentują próby zintegrowania klasycznego nauczania programowanego z metodami, takimi jak nauczanie problemowe, algorytmiczne czy metodami gier symulacyjnych. Czytelnicy znajdą wreszcie informacje o programowaniu procesu naucznia i uczenia się tak, by móc nadać im postać organizacyjną, która w możliwie najpełniejszym stopniu stanowiłaby odwzorowanie struktury celów i zadań, a zarazem wykluczała momenty nieefektywne i niewydajne.

Prezentowany materiał zawarty jest w dziewięciu rozdziałach. Rozdział I stanowi wprowadzenie do problematyki poruszanej w pracy. W oparciu o bogatą literaturę (ponad 100 pozycji) Autorzy przedstawiają między innymi współczesny stan badań nad nauczaniem programowanym, model problemowo-programowanego nauczania, metody algorytmiczne i heurystyczne w nauczaniu programowanym oraz omawiają walory wychowawcze programowania dydaktycznego. Rozdział II poświęcony jest analizie celów, zadań i treści nauczania pod kątem wymogów stawianych przez nauczanie programowane. W licznych prezentowanych przykładach Autorzy opierając się o przyjęty system taksonomii celów kształcenia, prezentują praktyczne sposoby operacjonizacji celów kształcenia i wychowania na zadania, problemy i polecenia. Istotnym fragmentem tego rozdziału są metody kształtowania struktur wiedzy na drodze budowy ich statycznych i dynamicznych modeli. I ta partia materiału jest bogato ilustrowana praktycznymi przykładami. Metody optymalizacji doboru struktur treści nauczania są przedmiotem rozdziału trzeciego. Prezentowane są tu metody analizy planu nauczania przy pomocy macierzy i grafów. Autorzy podejmują również w tym rozdziale problem optymalizacji struktury treści podręczników. Rozdział czwarty zawiera omówienie metod programowania liniowego i rozgałęzionego. Przedstawione są między innymi metody RULEG i INDOC oraz metody programowania rozgałęzionego. Autorzy z uwagi na szczególne walory pierwszej z tych metod polecają wykorzystywanie jej w projektowaniu koncepcji metodycznych konkretnych lekcji. Metody tworzenia algorytmów oraz ich użycie w nauczaniu stanowi temat kolejnego, piątego rozdziału. Przykłady (głównie z zakresu przedmiotów zawodowych) wskazują na znaczne możliwości, jakie ta metoda stwarza w nauczaniu.

Jednak, zdaniem Autorów książki, niewątpliwym brakiem tej metody jest niezapewnienie rozwoju twórczego myślenia — tym samym może być ona jedynie komponentem procesu kształcenia. Programowanie lekcji problemowych i gier symulacyjnych to treść rozdziału szóstego. Kolejny, VII rozdział, przedstawia liczne przykłady programowania problemowego, którego zasady podano w rozdziale pierwszym. Programowaniu kontroli i oceny efektów kształcenia poświęcony jest rozdział ósmy. Zawiera on paragrafy poświęcone takim zagadnieniom, jak: konwencjonalne metody oceny, stosowanie testów osiągnięć, a także kryteriom i normom ocen.

Ostatni rozdział poświęcony jest efektywności programowania dydaktycznego w praktyce szkoły ogólnokształcącej i zawodowej. Przedstawiono modele pomiaru i oceny efektywności nauczania, wyznaczanie efektywności nauczania programowanego oraz wykorzystanie elementów programowania dydaktycznego w doskonaleniu systemu kształcenia.

Ta interesująca książka poświęcona nauczaniu programowanemu ukazuje jego wartość dydaktyczną oraz — co nie było dotychczas wyraźnie eksponowane w literaturze — wartości poznawcze.

Witold Daniel Dobrowolski

STANISŁAW KAWULA: Z BADAŃ NAD MŁODZIEŻĄ WIEJSKĄ
Warszawa 1982, Wydawca: Zarząd Główny Związku Socjalistycznej Młodzieży Polskiej (nakładem Ludowej Spółdzielni Wydawniczej)

Badania empiryczne, które stawiają sobie za problem poznanie: „Jak w oparciu o diagnozę stanu podstawowych funkcji współczesnej rodziny (grupy rodzin) i inne przesłanki teoretyczne i praktyczne można będzie dokonać modernizacji jej działalności wewnętrznej i zewnętrznej oraz jej wspomagania poprzez społeczny (publiczny) system socjalno-opiekuńczy i oświatowy?", mają obecnie wysoką wartość. Czasy, w których żyjemy i w których funkcjonują nasze polskie rodziny, wymagają dokładnej analizy podstawowych funkcji, które przyszło im pełnić: prokreacyjna, ekonomiczna, kulturalna, emocjonalna oraz opiekuńczo-wychowawcza — stanowią zasadniczy wskaźnik jakości życia naszego społeczeństwa jako całości i jego poszczególnych warstw oraz środowisk. To, co miało sens i znaczenie w określonych warunkach życia społecznego i rodzinnego, przestaje być użyteczne wtedy, kiedy warunki te ulegają dziś tak szybkim i zasadniczym przeobrażeniom. Istnieje więc konieczność mierzenia różnych efektów i procesów, od jakich jest uzależniony rozwój i funkcjonowanie rodziny.

Badania dotyczące współczesnej rodziny, jej rzeczywistych funkcji opiekuńczo-wychowawczych i kulturalnych w aspekcie „wewnętrznym" (funkcja opiekuńcza i jej powiązania z wychowaniem dzieci i młodzieży), jej uwarunkowania i powiązania z szerszymi układami życia społecznego są doskonałą miarą efektów opieki i wychowania nad dziećmi i młodzieżą środowiska rodzinnego. Wskazują na trudności i przeszkody, które utrudniają np. przenikanie do życia rodziny zasadniczych idei społecznego wspomagania jej funkcji socjalno-opiekuńczych i kulturowych. Stanisław Kawula w swojej ciekawej pracy zatytułowanej: „Z badań nad młodzieżą wiejską" zawarł interesującą próbę rozwiązania tego problemu.

Całość książki składa się ze wstępu oraz sześciu rozdziałów. Treść uzupełnia

zakończenie i aneks, w którym autor załączył wzór kwestionariusza wywiadu na temat działalności opiekuńczo-wychowawczej rodziny wiejskiej oraz ankietę „Moja przyszłość" skierowaną do młodzieży szkół ponadpodstawowych i średnich.

W części wstępnej Autor omawia w wymiarach szczegółowych politykę społeczną naszego państwa w stosunku do rodziny. Opisuje ważniejsze formy pomocy państwa i opieki nad matką i dzieckiem, rolę placówek opiekuńczo-wychowawczych. Analizując bogaty program pomocy państwa względem rodziny podkreśla, że społeczeństwo oczekuje zwiększenia troski i odpowiedzialności rodziców za wychowanie własnych dzieci i kształtowania ich obywatelskich postaw. Różnorodny program zamierzeń i zadań w tym względzie skłania Autora do przeprowadzenia badań.

W odniesieniu do sformułowanego wcześniej problemu głównego Autor wysuwa problematykę szczegółową (odnośnie badań diagnostycznych):

— Jakie skutki i związki mogą zachodzić między jakością (poziomem) opieki i wychowania w domu rodzinnym dziecka a jego rozwojem i efektami wychowania także w instytucjach publicznych?

— Czy i jakie mogą zachodzić w tym względzie prawidłowości w różnych okresach życia dzieci i młodzieży?

— Jakie mogą rysować się główne (środowiskowe) uwarunkowania treści, form i poziomu funkcji opiekuńczej i wychowawczej współczesnych rodzin wiejskich?

— Jakie elementy w funkcjonowaniu rodziny ułatwiają, a które z nich utrudniają spełnianie jej podstawowych funkcji?

— Na jakim poziomie kształtuje się funkcja opiekuńcza i wychowawcza rodziny dzieci i młodzieży wywodzącej się z różnych warstw społecznych i środowisk?

Autor w powyższej pracy udziela odpowiedzi na następujące pytania:

— Co w oparciu o wyniki badań empirycznych i kryteria ocen szczegółowych wymaga odrzucenia w zakresie funkcji opiekuńczo-wychowawczej rodziny, a co uzupełnienia, kompensacji lub wspomagania?

— Jakie formy działalności publicznej należy zaktywizować dla wspomagania rodziny w realizacji podstawowych jej funkcji?

— Jakie aspekty funkcjonowania rodziny należy wzmocnić lub wspomagać w skali indywidualnych przypadków, grup rodzin (typów) oraz ogółu rodzin w kraju?

Badaniami objęto 838 rodzin, a także ich dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym woj. toruńskiego i częściowo woj. olsztyńskiego (w środowisku państwowych gospodarstw rolnych) w latach 1978—1980.

Rozdział pierwszy książki poświęcony jest analizie badań psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych w zakresie funkcjonowania rodziny wiejskiej, jej przemian w różnych okresach historycznych.

Rozdział drugi dotyczy zaspokajania potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży w rodzinach różnych typów. Na podstawie przeprowadzonych badań i analiz Autor udziela odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób i na jakim poziomie (w różnych środowiskach) rodzina realizuje swą funkcję opiekuńczo-wychowawczą w stosunku do dziecka przedszkolnego, rozpoczynającego naukę szkolną, jak i też w stosunku do dzieci i młodzieży kontynuującej naukę szkolną.

Z przeprowadzonych analiz empirycznych nad przebiegiem i warunkami funkcji opiekuńczo-wychowawczej rodziny Autor wysuwa interesujące wnioski dotyczące realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej ze względu na przedmiot opieki. Autor podkreśla, że najbardziej korzystne są warunki opieki psychicznej w rodzinie w stosunku do dzieci przedszkolnych i w pierwszych miesiącach rozpoczęcia przez dzieci nauki w szkole. W stosunku do młodzieży obniża się troska rodziców o zaspokajanie ich potrzeb opiekuńczych i rozwojowych.

Rozdział trzeci książki poświęcony jest w całości warunkom opieki i wycho-

wania rodzin wiejskich. Autor analizuje trzy grupy czynników, które decydują o charakterze procesu i skutkach opieki i wychowania rodzin wiejskich. Są to następujące grupy czynników:

a) czynniki ekonomiczno-społeczne,
b) czynniki kulturalne,
c) czynniki psychospołeczne.

Rozdział czwarty dotyczy wspomagania rodziny wiejskiej przez różne instytucje publiczne. Wiele miejsca Autor poświęca współpracy rodziny ze szkołą i zakładami produkcyjnymi. W świetle przedstawionych w tym rozdziale przykładów i prób wzajemnych powiązań rodziny z innymi instytucjami, które powinny wspierać rodzinę w jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej, Autor wspomina o szeregu występujących trudnościach.

W piątym rozdziale książki zawarte zostały wyniki badań nad zakresem i poziomem warunków opiekuńczo-wychowaczych rodzin pracowników państwowych gospodarstw rolnych i rolniczych spółdzielni produkcyjnych. Autor prezentuje wyniki badań przeprowadzonych na terenie woj. olsztyńskiego z 15 wsi (wywiad z rodzicami — 104 przypadki, ocena sytuacji szkolnej 284 dzieci przez nauczycieli, wywiady z dyrektorami i nauczycielami szkół gminnych oraz z pracownikami służby socjalnej) i rolniczych spółdzielni produkcyjnych z terenu woj. toruńskiego — 10 wsi spółdzielczych (wywiad 100 rodzin).

Na podstawie analizy wyników badań Autor stwierdza, iż poziom działalności opiekuńczo-wychwowaczej rodziców wiejskich, wywodzących się ze środowisk rolniczej spółdzielni produkcyjnej i państwowych gospodarstw rolnych, jest zróżnicowany i wielostronnie uwarunkowany.

Rozdział ostatni, zatytułowany „O pełny program wspomagania rodziny polskiej", zawiera propozycje programowe mające na celu wspomaganie współczesnej rodziny wiejskiej. Autor prezentuje różne formy współpracy określonych instytucji z rodziną wiejską. Sądzę, iż tego rodzaju ujęcie odpowiada aktualnym potrzebom, ponieważ niektóre instytucje nie potrafią uwzględniać w swej działalności pomocy rodzinie wiejskiej. O zawartych propozycjach i przykładach można powiedzieć, iż dobrze ilustrują ogólne zasady pomocy i współpracy.

Książkę zamykają uwagi końcowe, poświęcone w głównej mierze problemom optymalizacji rozwoju psychofizycznego, społecznego i kulturalnego dzieci i młodzieży różnych grup i środowisk, przy pomocy rodziny tego ważnego naturalnego i podstawowego środowiska.

Myślę, że książka Stanisława Kawuli pobudzi do refleksji rodziców, nauczycieli i wychowawców różnych instytucji.

Halina Wądołowska

СОДЕРЖАНИЕ

МАТЕРИАЛЫ СОВЕЩАНИЙ, ПОСВЯЩЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НОВОВВЕДЕНИЯМ

КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: Процессы школьных нововведений (Конференция в редакции „Педагогического движения" 18.III.1983 г.) 3

ВЛАДЫСЛАВ КАТА: Выступление на Всеобщем съезде учителей — новаторов (26.IV.1983 г.) 11

ВЛАДЫСЛАВ П. ЗАЧЫНЬСКИ: Учитель-новатор — нужная личность Конференция в редакции „Педагогического движения" 18.III.1983 г.) . 17

СТАТЬИ

КРЫСТЫНА ДУРАЙ-НОВАКОВА: Процедура комплексных систематических исследований в педагогике 21

БОГУМИЛА ФОТОВИЧ-КАТА: О современной форме экономического обучения 33

ХЕНРЫК ГОНСИОР: Методологическое взаимодействие теории организации и управления просвещением с общественной педагогикой . . . 43

ИОАННА ГРОХУЛЬСКА-СТЕЦ: Оценка ученика и условия его воспитания 53

ИОАННА РУТКОВЯК: Конкретность и абстракция как принципы отбора содержания усовершенствования учителей 62

СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Эвристики и алгоритмы в обучении 62

МАРИАН СНЕЖИНЬСКИ: Из исследований проблем многостороннего обучения и учебы 80

ЭДМУНД ТРЕМПАЛА: Модернизация системы просвещения в ПНР как исследовательская проблема 89

РЕЦЕНЗИИ НА КНИГИ

ЭЛЬЖБЕТА ЧЫКВИН: Наталия Реуттова: Ребенок в школе 102

ВИТОЛЬД Д. ДОБРОВОЛЬСКИ: К. Денек, Х. Гонсиор, И. Гнитецки: Дидактическое программирование о общеобразовательной и профессиональной школе 104

ХАЛИНА ВОНДОЛОВСКА: Станислав Кавуля: Из исследований сельской молодежи 105

CONTENTS

MATERIALS AND CONFERENCE REPORTS CONCERN OF PEDAGOGICAL INNOVATION

KAZIMIERZ DENEK: The innovation processes in the school (conference in editorial staff, the 18th of March, 1983) 3

WŁADYSŁAW KATA: A report on the meeting of innovators-teacher (the 26th of April, 1983) 11

WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI: Innovator-teacher — the expected person (conference in editorial staff, the 18th of March, 1983) 17

ARTICLES

KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA: The procedure of system approach in educational research 21

BOGUMIŁA FOTOWICZ-KATA: The development of economic studies . . 33

HENRYK GĄSIOR: The methodological cooperation the management theory in education and school pedagogy 43

JOANNA GROCHULSKA-STEC: Pupile's evaluation and his educational conditions 53

JOANNA RUTKOWIAK: The concrete and the abstractness as the rules of choice curriculum in teachers development process 62

STEFAN SŁOMKIEWICZ: Heuristics and algorythmus in the instruction process 74

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: The research on the theory of many-sided teaching — learning 80

EDMUND TREMPAŁA: The modernazation of the education system in Poland as the reaserch problem 89

REVIEWS

ELŻBIETA CZYKWIN: Natalia Reuttowa: Dziecko w szkole 102

WITOLD D. DOBROWOLSKI: K. Denek, H. Gąsior, J. Gnitecki: Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej 104

HALINA WĄDOŁOWSKA: Stanisław Kawula: Z badań nad młodzieżą wiejską 105

SPIS ROCZNIKA 1983

ARTYKUŁY

Nr str.

LUDWIK BANDURA: Pedagogika medialna . . . . . 3—4/3

JADWIGA BIŃCZYCKA: Poglądy F. Znanieckiego na relacje między nauczycielem i uczniem 5/3

DANUTA CICHY: Nauczanie ochrony środowiska w niektórych krajach europejskich . . . . . 3—4/13

KAZIMIERZ DENEK: Wychowanie młodzieży w toku działalności krajoznawczo-turystycznej 1/3

KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA: Procedura kompleksowych badań systemowych w pedagogice 6/21

BOGUMIŁA FOTOWICZ-KATA: O nowoczesny kształt studiów ekonomicznych 6/33

HENRYK GĄSIOR: Współdziałanie metodologiczne teorii organizacji i zarządzania oświatą z pedagogiką społeczną 6/43

JOANNA GROCHULSKA-STEC: Ocenianie ucznia a warunki jego wychowania 6/53

ANDRZEJ JACZEWSKI: Przedmioty paramedyczne w zawodowym przygotowaniu nauczycieli i pedagogów 5/10

MARIAN JAKUBOWSKI: Henryk Jordan — w 140 rocznicę urodzin . . 2/3

STANISŁAW KAWULA: Wzorzec kultury pedagogicznej społeczeństwa socjalistycznego 2/9

WITOLD KOMAR: Z zagadnień teorii i praktyki wychowania do samodzielności 2/20

CZESŁAW KUPISIEWICZ: Paradygmaty reform oświatowych — nauczanie otwarte 5/16

FELIKS MOSKAL: Rola opiekuna roku w systemie wychowawczym uczelni kształcącej nauczycieli 2/32

FELIKS MOSKAL: Swoistości pracy i podstawowe składniki modelu opiekuna-wychowawcy (I) . . . . . 3—4/20

FELIKS MOSKAL: Swoistości pracy i podstawowe składniki modelu opiekuna-wychowawcy (II) 5/31

CZESŁAW NOWACZYK: Propozycje modelowe w zakresie sterowania wyborem zawodu w szkołach gminnych 1/16

MAŁGORZATA OKRUCIŃSKA: Zastosowanie twierdzeń psychologii poznawczej w teorii wychowania . . . . . 3—4/30

ANDRZEJ OLUBIŃSKI: Problematyka sił społecznych a koncepcja środowiska wychowawczego 1/29

KAZIMIERZ PODOSKI: Organizacja i zarządzanie oświatą jako nowa dyscyplina naukowa . . . . . 3—4/43

TADEUSZ PRZECISZEWSKI: W stulecie społeczno-naukowego ruchu wszechnicowego 1/41

JOANNA RUTKOWIAK: Konkretność i abstrakcyjność jako zasady doboru treści zawodowego doskonalenia nauczycieli 6/62

ROMAN SCHULZ: O nową koncepcję pedagogicznego postępu. Problem innowatora 1/49

ZBIGNIEW SKORNY: Główne wymiary działania a aktywne społecznie uczenie się 1/62

STEFAN SŁOMKIEWICZ: Metodologiczne problemy badań nad modernizacją kształcenia nauczycieli 1/76

STEFAN SŁOMKIEWICZ: System wiadomości przyswajanych przez uczniów . . . . . 3—4/53

STEFAN SŁOMKIEWICZ: Problemy i kierunki rozwoju psycho-dydaktyki 5/40

STEFAN SŁOMKIEWICZ: Heurystyki i algorytmy w nauczaniu . . . 6/74

WIESŁAW W. SZCZĘSNY: Paradygmat systemowy w naukach pedagogicznych . . . . . .

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Z badań nad problemem wielostronnego nauczania i uczenia się 6/80
EDMUND TREMPAŁA: Modernizacja systemu oświaty w PRL jako problem badawczy 6/89
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Sprawiedliwość w procesie nauczania i wychowania 1/84
WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI: O metodycznym statusie fotografii w szkole 5/47

MATERIAŁY Z NARAD POŚWIĘCONYCH NOWATORSTWU PEDAGOGICZNEMU

KAZIMIERZ DENEK: Procesy innowacji szkolnych (konferencja w redakcji „Ruchu Pedagogicznego" w dniu 18.III.1983) 6/3
WŁADYSŁAW KATA: Wystąpienie na Krajowym Zjeździe Nauczycieli Nowatorów (26.IV.1983) 6/11
WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI: Nauczyciel-nowator osoba pożądana. (Konferencja w redakcji „Ruchu Pedagogicznego" w dniu 18.III.1983) . 6/17

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ · INNOWACJE PEDAGOGICZNE

ELŻBIETA BRYCKA, URSZULA PETKOWSKA: Ogólnopedagogiczna praktyka asystencka w kształceniu studentów WSP w Krakowie w opinii studentów . . . . . 3—4/64
KRYSTYNA CHACIEWICZ: Biblioteka w zreformowanej szkole . . . 2/49
CZESŁAW CYRAŃSKI: Z zagadnień wychowania społecznego uczniów . 1/92
KAZIMIERZ DENEK, BRONISŁAW KOWALCZYK: Ilościowe określanie jakości wiedzy uczniów 2/57
WITOLD DOBROWOLSKI: Kształcenie nauczycieli w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej . . . . . 3—4/79
JOANNA KOWALSKA: Stosunek maturzystów do idei wychowania dla pokoju 2/70
HENRYK E. KULAS: Osobowościowe uwarunkowania udziału młodzieży dorastającej w organizacjach szkolnych . . . . . 3—4/82
EWA LACHOWICZ: Niektóre próby podnoszenia efektywności ćwiczeń z pedagogiki w kształceniu nauczycieli . . . . . 3—4/98
DANUTA LICIŃSKA: Zadanie geograficzne — jego miejsce i rola w procesie dydaktycznym na lekcji geografii . . . . . 3—4/112
TADEUSZ MARZEC: Zależność przebiegu i efektów kształcenia w szkole średniej od właściwości nauczyciela 1/97
DANUTA MASZCZYK: Wykorzystywanie przez nauczycieli środków masowego przekazu warunkiem podniesienia skuteczności ich pracy . . 3—4/119
STANISŁAW MATIAS: Potrzeby i motywy doskonalenia zawodowego nauczycieli. Próba wstępnej analizy 5/54
STANISŁAW MICHAŁOWSKI: Metoda indywidualnych przypadków w poradnictwie wychowawczym . . . . . 3—4/128
BAZYLI NIEDŹWIECKI: Zarządzanie oświatą na szczeblu podstawowym w świetle badań empirycznych 2/81
JERZY NIKITOROWICZ: Metody i środki wychowawcze stosowane przez rodziców podczas wdrażania dziecka do pracy dla rodziny 2/89
LUDWINA PALKA, MARIA PIOTROWICZ, WIESŁAW STAWIŃSKI: Teoretyczne i empiryczne podstawy badań nad podręcznikami biologii 1/110
JAN POPLUCZ: Nauczyciele o motywowaniu uczniów na lekcjach . . 5/63
WŁADYSŁAW PUŚLECKI: Wyznaczniki efektywności czytania . . . 1/123
SABINA SAWICKA-WILGUSIAK: Różne aspekty struktury testów dydaktycznych 5/74
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Aktywizacja uczniów w asocjacyjnej strategii nauczania 1/133
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Uwarunkowania niedostosowania społecznego dzieci 5/78

KAZIMIERZ WALIGÓRSKI: Rola kierownictwa w integrowaniu zespołu pedagogicznego 1/142
ANNA ZAWADZKA: Rodzinne uwarunkowania wypoczynku uczniów klas początkowych . . . . . 3—4/137

RECENZJE KSIĄŻEK · PRZEGLĄD CZASOPISM

JÓZEFA CHMIELEWSKA: Xymena Gliszczyńska (red.): Systemy wartości w środowisku pracy 1/157
ELŻBIETA CZYKWIN: Romana Miller: Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia 2/103
ELŻBIETA CZYKWIN: Natalia Reuttowa: Dziecko w szkole 6/102
WITOLD D. DOBROWOLSKI: Kazimierz Denek, Henryk Gąsior, Janusz Gnitecki: Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej 6/104
KAROL HERCMAN: Zygmunt Wiatrowski: Nauczyciel szkoły zawodowej 3—4/149
STANISŁAW KACZOR: R. G. Gurowa: Socjołogiczeskie problemy wospitanija 2/99
STANISŁAW KACZOR: Czesław Kupisiewicz: Szkolnictwo w procesie przebudowy . . . . . 3—4/152
WITOLD KOMAR: Krzysztof Konarzewski: Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych . . . . . 3—4/156
JOANNA KOWALSKA: Jadwiga Bińczycka, Maria Peter (red.): W poszukiwaniu systemu opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą . 1/160
PIOTR KOWOLIK: Józef Pająk: Uwarunkowania systemu zarządzania zbiorczymi szkołami gminnymi 1/163
PIOTR KOWOLIK: Włodzimierz Goriszowski: Funkcje nadzoru pedagogicznego w systemie edukacji narodowej . . . . . 3—4/162
E. TADEUSZ KRAJEWSKI: O dalszy postęp w rozwoju krajoznawstwa i turystyki w szkole — materiały posesyjne 5/92
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Hans Aebli: Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki . . . . 3—4/164
TADEUSZ MARZEC: Mieczysław Łobocki: Metody badań pedagogicznych 2/105
WANDA TERLECKA: P. I. Galpierin, S. Ł. Kobylnickaja: Eksperimientalnoe formirowanie wnimanija 1/154
HALINA WĄDOŁOWSKA: Stanisław Kawula: Z badań nad młodzieżą wiejską 6/105
TERESA WRÓBLEWSKA: Bolesław Pleśniarski: Koncepcje oświaty powojennej w programach polskiej konspiracji 1939—1945 . . . . 2/109
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych (I) . 1/165
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych (II) . 2/112
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych (III) . 5/94
JAN ŻEBROWSKI: M. W. Korotow: Samouprawlenije szkolnikow . . . 5/88

KRONIKA

Apel do nauczycieli i wychowawców PRL . . . . . 3—4/172
STANISŁAWA CZERPAK: Prof. dr hab. Jan Kulpa 5/98
ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych . . . 5/100
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Kierunki i problemy rozwijania ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli. Sprawozdanie z konferencji w redakcji . . . . . 3—4/167
EDMUND UCIEKLAK: Krajowy Zjazd Nauczycieli Nowatorów . . . 3—4/171
ADAM ZYCH: O skuteczności nauczania i wychowania — konferencja naukowa w Kieleckiej WSP 2/118