

ZMP

RUCH PEDAGOGICZNY

1



ROK XXVI (LVIII) STYCZEŃ - LUTY 1964

W A R S Z A W A • N A S Z A K S I E G A R N I A

KOMITET REDAKCYJNY

Redaktor naczelny: Stefan Słomkiewicz Redaktorzy działów: Jan Bogusz,
Michał Langowski Sekretarz redakcji: Bogumiła Kwiatkowska-Kowal
Skład Rady Redakcyjnej będzie publikowany począwszy od następnego numeru

ADRES REDAKCJI

00-389 Warszawa ul. Spasowskiego 6/8
tel. 26-10-11 wewn. 276



INFORMACJE DLA AUTORÓW

Redakcja przyjmuje do publikacji materiały autorskie w dwóch egzemplarzach maszynopisu /oryginał i kopia/, napisane czytelną czcionką, bez poprawek i skreśleń.

Na tekście nadsyłanych artykułów, sprawozdań z badań oraz opisów innowacji pedagogicznych autorzy podają w lewym górnym rogu pierwszej strony tylko imię i nazwisko oraz nazwę miejsca pracy / uczelni, szkoły, instytucji/ bez stopnia naukowego i adresu. Autorzy recenzji, przeglądu czasopism i materiałów do kroniki podają swoje imię i nazwisko pod tekstem nadsyłanego materiału.

Dokładny adres miejsca pracy, zamieszkania oraz stopień naukowy prosimy podawać na osobnej karcie.

Każda recenzja powinna rozpoczynać się od podania następujących informacji: a/ imię i nazwisko autora recenzowanej pracy, b/ pełny tytuł książki, c/ miejscowość, rok wydania i nazwę wydawnictwa oraz d/ liczbę stron recenzowanej książki.

Materiały graficzne /rysunki, wykresy/ zamieszczane w tekście nadsyłanych opracowań winny być czyste i czytelne, wykonane tuszem na kalce hektograficznej w skali 1:1. Rozmiary rysunku nie mogą przekraczać wymiarów jednej strony czasopisma.

Cytowaną w materiale autorskim bibliografię prosimy zamieszczać na końcu opracowania.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędných skrótów.

ISSN 0483-4992
Nr ind. 37492



RUCH PEDAGOGICZNY

**Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

**Odnaczony
Pamiątkowym Medalem
Komisji Edukacji Narodowej**

1

ROK XXVI (LVIII) STYCZEŃ - LUTY 1984

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

SPIS TREŚCI

Od Redakcji	3
Deklaracja ideowo-programowa Związku Nauczycielstwa Polskiego	4

ARTYKUŁY

ANTONI BERBEKA: O niektórych mechanizmach funkcjonowania samooceny w procesie kształcenia	7
MIECZYŚLAW LEJMAN: Autorytet nauczyciela-wychowawcy	15
RYSZARD ŁUKASZEWICZ: Definicja wykształcenia w ujęciu systemowym	25
TADEUSZ MARZEC: Autorytet nauczyciela szkoły średniej oraz niektóre jego uwarunkowania	35
BRONISŁAW RATUŚ: Ojczyzna - państwo i wychowanie	47
CZESŁAW WIŚNIEWSKI: Ideał wychowawczy i jego przesłanki	61

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

STEFAN SŁOMKIEWICZ: Problemy i kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. Tezy do dyskusji	68
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Sprawozdanie z dyskusji na temat problemów i kierunków modernizacji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych	70
BOGUMIŁA FOTOWICZ-KATA: Wybrane problemy systemu kształcenia nauczycieli przedmiotów ekonomicznych	75
WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI: Kształcenie nauczycieli w świetle zadań stawianych szkole w cywilizacji naukowo-technicznej	78

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ • INNOWACJE PEDAGOGICZNE

EWA CIEŚLARCZYK: Nowoczesny system szkolny w wyobrażeniach nauczycieli	83
HENRYK E. KULAS: Poziom samooceny dorastającej młodzieży a jej udział w społecznym życiu społecznym klasy szkolnej	87
JAN MAŚLANKA, ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Z badań nad waloryzacją interpersonalną uczniów w klasach wyższych szkoły podstawowej	100
BAZYLI NIEDŹWIECKI: O środkach motywujących pracę nauczyciela	108

RECENZJE KSIĄŻEK • PRZEGLĄD CZASOPISM

KRYSTYNA BŁOCH: Krystyna Lenartowska, Wacława Świątek: Praca z tekstem w klasach I-III	113
ELŻBIETA BRYCKA: Eugeniusz Żeleźny: System kształcenia i wychowania młodzieży na wsi w latach 1973-1980	114

O d R e d a k c j i

XXXIII Zjazd Związku Nauczycielstwa Polskiego w programie swego działania na lata 1983-1986 przewiduje współuczestniczenie w tworzeniu najkorzystniejszych warunków dla funkcjonowania oświaty i nauki oraz współdziałanie w opracowywaniu systemu kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich, który będzie odpowiadał potrzebom szkolnictwa i samych nauczycieli.

"Ruch Pedagogiczny", nieprzerwanie związany z ZNP od chwili jego powstania, będzie współuczestniczył w realizacji tego programu przede wszystkim poprzez upowszechnianie wśród nauczycieli osiągnięć nauk pedagogicznych, a zwłaszcza wyników badań empirycznych w zakresie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Na swoich łamach "Ruch Pedagogiczny" będzie również zamieszczał publikacje poświęcone nowatorstwu pedagogicznemu. Redakcja ma nadzieję, że ta licząca przeszło siedemdziesiąt lat tradycja naszego czasopisma będzie nadal skuteczną pomocą dla nauczycieli w podnoszeniu poziomu ich pracy zawodowej.

Zamierzamy również poświęcać wiele uwagi problematyce kształcenia nauczycieli i zawodu nauczycielskiego. Warto przy okazji przypomnieć, że słynna i do dziś aktualna rozprawa J. Wł. Dawida "O duszy nauczycielstwa" ukazała się na łamach "Ruchu Pedagogicznego".

Redaktor Naczelny
Stefan Słomkiewicz

DEKLARACJA IDEOWO-PROGRAMOWA
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Związek Nauczycielstwa Polskiego nawiązuje w działaniu do swej 78-letniej tradycji i czerpie z niej inspiracje dla określenia swego oblicza ideowego. Szczególnie cenne i zawsze aktualne są elementy naszej historii, które wiążą się z nurtem polskiej lewicy społecznej.

Przestrzegając porządku prawnego w PRL, będziemy podejmować działania zmierzające do upowszechniania idei patriotyzmu i internacjonalizmu, stanowczo będziemy występować przeciwko wszelkim formom nietolerancji.

Służebną rolę wobec państwa i narodu polskiego rozumiemy:

- jako obowiązek wychowywania młodego pokolenia na świątłych obywateli naszej socjalistycznej Ojczyzny;
- jako obowiązek mobilizacji wszystkich sił intelektualnych dla zaspokojenia potrzeb i aspiracji społeczeństwa;
- jako obowiązek przestrzegania zasad Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Związek Nauczycielstwa Polskiego przywiązuje szczególną uwagę do nieustannej troski o kształtowanie etyki zawodowej ludzi oświaty i nauki.

Jesteśmy przekonani, że odnowa społeczna niemożliwa jest bez gruntownej odnowy moralnej. Dlatego też uważamy, że jednym z naszych podstawowych obowiązków winna być szczególna dbałość o wysoki poziom etyczny nauczyciela i pracownika nauki.

Związek Nauczycielstwa Polskiego, jako powszechna, niezależna, samodzielna i samorządna organizacja zawodowa pracowników oświaty i nauki, jest reprezentantem, rzecznikiem i obrońcą zawodowych, socjalnych i ekonomicznych interesów nauczycieli, nauczycieli akademickich, wszystkich pracowników oświaty i nauki oraz emerytów i rencistów, ich prawa do stałej poprawy warunków życia, pracy i płacy.

Związek aktywnie uczestniczy w programowaniu i realizacji rozwoju oświaty, nauki i kultury narodowej, działa na rzecz ruchu odrodzenia narodowego oraz umacniania wspólnego frontu wychowawczego i rozwijania demokracji socjalistycznej.

Związek stoi na gruncie wspólnoty podstawowych celów i zadań ruchu zawodowego w Polsce i uznaje potrzebę jego ideowo-programowej jedności. Będzie inicjował i rozwijał wszechstronną współpracę z innymi związkami zawodowymi.

Związek będzie konsekwentnie walczył o:

- pełne egzekwowanie ustawowo zagwarantowanych uprawnień w zakresie prezentowania opinii i obrony szeroko pojętych praw i interesów pracowników;
- skuteczne rozwijanie i przestrzeganie demokracji wewnątrzorganizacyjnej jako podstawowej zasady działania;
- respektowanie w instancjach i ogniwach zasady szerokiej reprezentacji interesów zawodowych i socjalno-bytowych wszystkich grup pracowniczych oraz emerytów i rencistów;
- umacnianie jedności działania pracowników oświaty;
- pogłębianie społecznego charakteru ruchu związkowego;
- pełne realizowanie Karty Nauczyciela oraz innych aktów prawnych regulujących sprawy oświaty i nauki.

ZNP kontynuując chlubne tradycje swojej historii będzie troszczyć się o wysoką rangę i autorytet pracowników oświaty, wychowania oraz nauki, tworzyć warunki sprzyjające budzeniu wysokiego uznania i szacunku społecznego.

XXXIII Krajowy Zjazd Delegatów
Związku Nauczycielstwa Polskiego

Warszawa, 15 październik 1983 r.

Antoni Berbeka
Akademia Ekonomiczna
Kraków

O NIEKTÓRYCH MECHANIZMACH FUNKCJONOWANIA SAMOOCENY W PROCESIE KSZTAŁCENIA

Problematyka sprawdzenia i oceny postępów w nauce łączy się z wieloma aspektami kształcenia. Biorąc pod uwagę tak ekonomikę kształcenia, jak też potrzeby życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego oraz zapewnienie dobrego przygotowania kadr nie jest sprawą obojętną, czy dany system szkolny przygotowuje większy czy mniejszy procent absolwentów zdolnych do podejmowania działań samodzielnych, włącznie z umiejętnością poddawania ich samokontroli i samoocenia. łączy się to z umiejętnością przewidywania i oceniania wyników planowanych przedsięwzięć, jak też zmniejszeniem marginesu ryzyka, z którym one się wiążą.

W publikacjach pedagogicznych spotyka się obszernie rozważania na temat dydaktycznej przydatności sprawdzania i oceniania postępów w nauce. Zdaniem większości autorów czynności te stanowią jedno z ważniejszych ogniw toku nauczania. Badania pedagogiczne skupiają się obecnie na problematyce efektywności metod, form, środków, usprawniających czynności oceniania wiedzy, przy równoczesnej aktywizacji samych uczących się. Cele i zadania "szkoły otwartej" wymagają uwzględnienia czynności oceniania i modyfikowania poglądów dotyczących tej sfery działań. Stawia to nowe i nietatwe zadania przed nauczycielem.

Tradycyjny system oceniania nie jest w pełni dostosowany do współczesnych potrzeb kształcenia, do szerszej funkcji szkoły, w świetle ciągle odkrywanych prawidłowości występujących w procesie nauczania i wychowania. Do ujemnych stron tego systemu oceniania można zaliczyć: intuicyjność i przypadkowość ocen, powierzchowność i subiektywizm oceniania, skłonność do nadmiernego liberalizmu lub surowości w ocenianiu¹ oraz niski stopień obiektywności i porównywalności ocen². Jeśli dodać, że częstotliwość wnikania poprzez sprawdzanie i ocenianie w proces przyswajania przekazywanych treści jest stosunkowo mała - nasuwa się wniosek, iż to ważne ogniwo procesu dydaktycznego stanowi jedną ze słabych stron działalności pedagogicznej. Nie można też twierdzić, że stosowane /tradycyjne/ metody oceniania posiadają głównie cechy ujemne, zaś nowe sposoby sprawdzania efektów przekazu wiedzy są sposobami jedynymi i doskonałymi. W tej sytuacji trzeba podkreślić konieczność poszukiwania oraz badania przydatności nowych, skutecznych

metod kontroli i oceniania wiedzy, które w większym stopniu zaktywizują młodzież. Wzbogacając proces kształcenia w tej sferze, coraz więcej miejsca w literaturze poświęca się takim formom, jak:

- 1/ Testy pedagogiczne, sprawdziany.
- 2/ Egzaminy ankietowe.
- 3/ Kontrola programowana.
- 4/ Kontrola probabilistyczna.
- 5/ Samokontrola.
- 6/ Samoocena³.

Wiele opracowań metodycznych uwzględnia większość wymienionych form oceniania. Celowym wydaje się tutaj omówienie dwóch ostatnich, dla których rysują się perspektywy wykorzystania, jako środków dydaktycznych stymulujących działania uczniów oraz wyzwajających dodatkową motywację w procesie nauczania.

Rozważając miejsce i funkcję samokontroli i samooceny w procesie dydaktycznym należy wskazać, iż celem podejmowania czynności samoocenia przez uczącego się jest otrzymywanie bieżących, systematycznych informacji o postępach czynionych w procesie uczenia się, jak też przewidywanie wyników wraz z możliwością właściwego ich oceniania. Znaczenie umiejętności samoocenia własnych zachowań, cech, wiedzy jest ogromne, zważywszy wpływ, jaki na postępowanie człowieka ma uświadomiony system poglądów, opinii, sądów wartościujących o sobie samym. Wydaje się, iż świadomość siebie samego ma znaczny wpływ na własny sposób zachowania się, na trafną kwalifikację własnego miejsca i pozycji, zajmowanej w grupie, społeczeństwie; oddziałuje na postępowanie jednostki i zapewnia zgodność między tym, co sądzi ona o sobie, a tym, co czyni i co spotyka ją w otaczającym świecie.

Bogato rozwiniętą terminologią, określającą różne formy ujawniania się świadomości samego siebie, posługuje się anglo-amerykańska literatura psychologiczna i pedagogiczna. W literaturze tej spotyka się wiele określeń, spośród których na uwagę zasługują np.: "self-concept" - świadome pojęcie o sobie, "self-picture" - obraz samego siebie, "self-dependence" - poleganie na sobie samym. Poza tymi używa się trzech pojęć, w których występuje pierwiastek wartościująco-oceniający: "self-appraisal", "self-estimation", "self-evaluation". Poza wymienionymi często używa się także innych terminów przydatnych przy omawianiu czynności samoocenia; do nich należą np.: "self-control" - samokontrola /w sensie panowania nad sobą/, "self-knowledge" - samopoznanie, "self-criticism" - samokrytycyzm, "self-education" - samokształcenie, "self-upbringing" - samowychowanie. Wydaje się,

¹ Przypisy znajdują się na końcu artykułów.

że ta charakterystyczna terminologia z czasem będzie coraz częściej wykorzystywana również w literaturze pedagogicznej.

W literaturze radzieckiej przyjęto i konsekwentnie stosuje się dwa terminy, którymi autorzy posługują się zamiennie; są to "samozoznanije" - samoświadomość i "samoocenka" - samoocena.

W literaturze polskiej terminu "samoocenie" używa się wówczas, gdy chodzi o ukazanie pierwiastka wartościującego. W literaturze pedagogicznej i psychologicznej kładzie się wyraźny akcent na znaczenie samooceny w końcowym wyniku procesu dydaktycznego, a szczególnie eksponuje się jej walory poznawcze, kształtujące i wychowawcze⁴. Rzadziej ukazują się obszerniejsze sprawozdania i wyniki z prowadzonych badań⁵, czy rozważań o sposobach stosowania samooceny w praktyce pedagogicznej - niemniej problematyka ta staje się coraz bardziej aktualna.

Czynność samoocenia oraz jej efekt - samoocena to kluczowe zagadnienie należące do koncepcji obrazu własnej osoby, zarysowanej m.in. w pracach J. Reykowskiego. Autor ten osobowość określa jako "system poglądów odnoszących się do siebie samego, czyli obraz własnej osoby i system ocen, czyli samoocena stanowią wspólnie ów bardzo ważny mechanizm regulacyjny"⁶.

J. Reykowski twierdzi, że samoocena może występować w różnych postaciach, np. jako:

- a/ "samoocena publiczna" - przejawia się w treściach zdawkowych wypowiedzi w rodzaju: "ja to jestem takim człowiekiem, że ..." lub: "ja nie należę do ludzi ...". Informacje te mało albo nic nie mówią o tym, jaki jest rzeczywisty obraz danej osoby;
- b/ "samoocena prywatna" przejawia się w przekonaniach, których człowiek na ogół nie wypowiada, a które "wie dla siebie", uzewnętrznia je tylko w chwilach zwierzeń wobec osób bliskich. Te informacje ukazywać mogą bardziej autentyczny obraz jednostki;
- c/ "samoocena rzeczywista" przejawia się w działaniu, wpływa na określenie celu, który dana jednostka zamierza podjąć do realizacji. Wielkość celu łączy się z poziomem aspiracji; im wyższa samoocena, tym trudniejszy cel dana jednostka stawia sobie do osiągnięcia.

Poza tymi formami samooceny J. Reykowski rozróżnia kilka innych odmian, które funkcjonują na bazie typów osobowości, stąd też samoocena danej jednostki może być: wysoka, niska, stabilna, niestabilna, pozytywna, negatywna, pewna, zagrożona, adekwatna, nieadekwatna, globalna, częściowa. Samoocena, zdaniem tego autora, podobnie jak obraz własnej osoby, nie jest czymś jednolitym ani czymś raz na zawsze określonym, lecz kształtuje się bardziej lub mniej dynamicznie w miarę nabywania doświadczeń "z sobą samym". Zbliżony pogląd prezentuje L. Niebrzydowski pisząc, iż "samoocena kształtuje się przez całe życie; za podstawę przyjmuje się rozwój świadomości samego siebie"⁷. Twierdzi on też, że "większość ludzi po-

ślada samoocenę adekwatną, polegającą na tym, że ich ja idealne i ja rzeczywiste są optymalnie do siebie zbliżone¹⁸. W przeciwnym wypadku /gdy występuje sprzeczność między ja idealnym⁹ a ja rzeczywistym¹⁰ /samoocenę tych osób można określić jako nieadekwatną. Samoocena adekwatna jest warunkiem dobrego przystosowania, natomiast samoocena zawyżona lub zaniżona czy niestabilna prowadzi do samookłamywania się, co w dalszych działaniach może prowadzić do nieprzystosowania. Obserwacje wskazują, że samoocena zaniżona prowadzi do osamotnienia, do ucieczki od życia; samoocena zawyżona - do podejmowania zadań przekraczających możliwości jednostki, np. do porażek, niepowodzeń. Jedna i druga forma nieadekwatności samooceny może przyczynić się do nieosiągnięcia określonych dążeń, a nawet zagrożenia planów życiowych.

Zagadnieniem określenia samooceny zajmuje się też Z. Zaborowski, podając, iż jest to "zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do swojej osoby, cech fizycznych i uzdolnień"¹¹. Sądy te i opinie, jak podaje autor, dają możliwość dość trafnego na ogół wartościowania własnych cech osobowości przez jednostkę samodzielnie się oceniającą.

Wszelkie formy nauczania i uczenia się wiążą się z czynnościami wartościowania. Szerzej rozważa to zagadnienie J. Linhart pisząc: "W procesach uczenia się występuje specyficzna wrażliwość na wyniki własnego działania, która łączy się istnieniem kryteriów oceny nawiązujących do planu działania; naszym zdaniem od powiada im określony, funkcjonalny organ neuropsychiczny, który /.../ oznaczyliśmy jako system oceniający. System ten razem z aferentacją zwrotną nieustannie kontroluje realizowanie planu działania"¹². Aferentacja zwrotna¹³ i przekazywana za jej pośrednictwem informacja zwrotna umożliwia danej jednostce porównywanie stawianego celu z osiągniętym wynikiem działania, np. uczenia się; dalej kontroluje ten wynik, a równocześnie dostarcza informacji, która zmniejsza niepewność jednostki uczącej się. Cały proces aferentacji zwrotnej ma charakter myślowy i informacyjno-regulacyjny; spełnia on też funkcje aktywacyjne w nauczaniu.

Szczególną rolę, wyznaczającą kierunek ludzkiego zachowania przy czynnościach samooceny swych wiadomości odgrywa tzw. akceptor czynności; stanowi on "mózgową reprezentację układu oceniającego, który pracuje wg określonych kryteriów. Jest to czynnik kierujący, który dostosowuje wykonaną czynność do pierwotnego zamiaru. Rozbieżność między wynikiem czynności i antycypowanym celem wzmaga aktywizację, np. jednostka szuka nowego rozwiązania; osiągnięcie wyniku motywuje dodatkowo i jednocześnie wzmaga reakcję"¹⁴.

Wydaje się, że wspólną cechą poglądów prezentowanych przez J. Reykowskiego i J. Linharta jest regulacyjny charakter mechanizmów, występujących przy samoocenie, które wzmocniają motywację uczenia się.

Można sądzić, iż kształcenie samooceny adekwatnej jest czynnością złożoną, uwarunkowaną w dużym stopniu od tego, czy dana jednostka systematycznie ją kontroluje, porównuje z kryteriami oceniania, konfrontuje z własnym doświadczeniem, z opinią społeczną, czy wreszcie zachowuje krytyczny i realistyczny stosunek wobec siebie samego. Trzeba przytoczyć tutaj twierdzenie, że "człowiek najpierw ocenia siebie oczyma i rozumem innych, a dopiero później w sposób samodzielny i w znacznym stopniu niezależny"¹⁵. Wynika z tego, iż czynności samoocenia podlegają różnorodnym, często złożonym czynnikom oddziaływania /wewnętrznym, zewnętrznym/, natomiast samoocenę adekwatną w znacznej mierze warunkuje wysoki poziom świadomości samego siebie.

W rozważaniach nad możliwością wykorzystywania samoocenia w działaniach dydaktycznych interesującym wydaje się kształtowanie się zdolności samooceny u człowieka. W procesie tym wyróżnia się następujące fazy związane z poszczególnymi stadiami rozwoju psychicznego: w pierwszej fazie uczniowie klas trzecich i czwartych szkoły podstawowej /wiek 9-10 lat/ przejawiają pewne symptomy samodzielności w samooceniu, próbują np. porównywać swoje własne zachowanie i wyniki w nauce z zachowaniem i wynikami swych kolegów z klasy, do której uczęszczają. Opisane stadium rozwoju własnego "ja" osiąga się w okresie wczesnego dorastania /wiek 11-12 lat/. W tym okresie samoocenie "ma charakter sytuacyjny i powierzchowny"¹⁶.

Drugą fazę rozwoju świadomości samego siebie¹⁷ obserwuje się w średnim wieku szkolnym /w 11-15 roku życia/, występuje wówczas "samoocena bardziej pogłębiona" /.../. Na tym etapie rozwoju świadomości do głosu dochodzą komponenty intelektualne i społeczne /.../. Jest to zgodne z teorią B. Inhelder i J. Piageta, którzy utrzymują, że "dopiero ukształtowanie się myślenia formalnego pozwala na określenie zajmowanego miejsca wśród innych ludzi i dostrzeżenia swej roli w społeczeństwie"¹⁸. Podobne stanowisko zajmuje Z. Zaborowski¹⁹.

W trzeciej fazie rozwoju /powyżej 16 roku życia/ kształtuje się samoocena dojrzała, która charakteryzuje się umiejętnością samodzielnego i krytycznego spojrzenia na siebie /.../. W samoocenie tej jednostka potrafi: dostrzec swoje dodatnie i ujemne cechy, zaobserwować ich wpływ na popełnione błędy i odnoszone sukcesy, wyciągnąć z nich wnioski na przyszłość, które mają ustrzec od niepowodzeń i zapewnić sukces"²⁰.

Należy dodać, iż stosunek do otaczającej rzeczywistości /do ludzi, wiedzy, przedmiotów/ kształtuje się pod wpływem najbliższego otoczenia, jak też środowiska, w którym człowiek żyje i rozwija się. "Kształtowanie się oceny i stosunku samego siebie jest procesem długotrwałym i także zależnym od czynników zewnętrznych /niektórzy mówią, że człowiek patrzy na siebie oczyma swego najbliższego otoczenia - znaczy to, że jego opinie i oceny samego siebie są zależne od opinii i ocen jego otoczenia/²¹.

Osiągnięcie poziomu samooceny dojrzałej nie jest zagadnieniem łatwym ani prostym, nie każda jednostka może tego dokonać. Można sądzić, iż znaczna część ludzi dorosłych nie wychodzi w swym rozwoju osobowości powyżej etapu samooceny pogłębianej, a czasami pozostaje na etapie rozwoju samooceny powierzchownej. Przejście od jednego do drugiego etapu jest uwarunkowane:

- stopniowym doskonaleniem wiedzy i rezultatów swojej działalności,
- stawianiem przez jednostkę coraz wartościowszych zadań do realizacji,
- rozwojem zdolności oceniania swoich właściwości²².

Samoocena stanowi więc istotny komponent świadomości samego siebie, dopomaga też określić i umiejscowić własną osobowość w danym środowisku; wiąże się z rozwijaniem aktywności i samodzielności myślenia uczącego się. Samoocena jest ważnym, aczkolwiek mało docenianym elementem pełniejszego udziału uczniów w procesie dydaktycznym. Podkreśla to m.in. Cz. Kupisiewicz wskazując, iż "Uświadomienie celów, aktywne opanowywanie wiedzy, autokontrola i samoocena uzyskiwanych wyników - oto czynniki decydujące o skuteczności zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania - uczenia się"²³. Samoocenie przyczynia się też do pobudzenia lepszego poznawania własnych uzdolnień i zainteresowań.

Konieczność rozwijania samokontroli i samooceny jest konsekwencją uznania tezy, że skuteczne w sensie dydaktycznym są takie oddziaływania, które pobudzają u uczniów wewnętrzne potrzeby współuczestniczenia w procesie kształcenia. Poza tym wydaje się, iż szkoła współczesna winna przekazywać uczącym się więcej informacji o formach, sposobach i możliwościach poznawania siebie po to, by każdy otrzymywał nie tylko określony zasób wiedzy, ale by mógł i potrafił od możliwie wczesnych lat swego życia kierować własnym rozwojem, kształceniem, uczeniem się, aby mógł polegać nie tylko na opiniach i ocenach zewnętrznych, ale jak najwcześniej również na własnym, świadomym, samokrytycznym przygotowaniu i doświadczeniu²⁴.

Problematyką samodzielności myślenia, jak też zaciekawieniem wynikami swego działania szerzej zajmuje się W. Okoń, pisząc m.in.: "Samodzielność myślenia zjawia się łatwiej wówczas, gdy nasz stosunek do zdobywanej wiedzy ma dodatnie zabarwienie emocjonalne, gdy więc występuje w procesie samodzielnego myślenia"²⁵. Wydaje się, że zastosowanie samokontroli i samooceny w działaniach pedagogicznych może stanowić jeden ze sposobów owego "zabarwienia emocjonalnego" poprzez kształcenie samodzielnego oceniania rezultatów własnej pracy przez uczącego się. Rysuje się więc możliwość dojrzałego oceniania swych wiadomości i umiejętności oraz wykorzystywania posiadanych środków działania do rozwiązywania nowych sytuacji. Wydaje się, iż warunkiem uzyskiwania oczekiwanych rezultatów jest przekazanie /scedowanie/ uczącym się czynności kontroli uczenia się wraz z ocenieniem jego przebiegu i wyników. Chodzi tutaj o działanie stopniowe w tym procesie. W początkowej fazie nauki własnej czynności te - siłą faktu /brak dojrza-

łości emocjonalnej, intelektualnej/ muszą być wykonywane przez nauczycieli, jednak w miarę dojrzewania uczących się, mogą ich w szerszym stopniu dokonywać sami uczniowie. Samokontrolę i samoocenie ucznia w miarę możliwości winny stopniowo wyprzedzać kontrolę i ocenę z zewnątrz, tak by kontrola i ocena zewnętrzna w dalszej fazie uczenia się stawała się zabiegiem marginalnym.

Refleksyjne i krytyczne spojrzenie uczących się na własną wiedzę i umiejętności wiąże się z bardzo ważnymi cechami charakteru, zwłaszcza z odwagą przyglądania się sobie i swemu zakresowi wiadomości, z przyjmowaniem odpowiedzialności za siebie. Spojrzenie takie zmusza do pracy nad sobą poprzez korektę swego mniemania o sobie, sprzyja też mobilizowaniu się do działań wyzwających szacunek dla siebie i wiarę w swą wartość. Zamierzenia takie są szczególnie trudne i wymagają znacznego wysiłku w procesie nauczania tak ze strony prowadzącego zajęcia, jak też uczących się. Oddziaływania takie są poza tym "niewdzięczne", bowiem dotyczą sfery przyzwyczajzeń, utartych poglądów, które trzeba odstawiać, ukierunkowywać, korygować i zmieniać. Zmiany takie, jak można przypuszczać, są przeważnie niedogodne, stwarzają bowiem konieczność modyfikacji dotychczasowego sposobu myślenia i wartościowania.

Istotny wpływ na przygotowanie uczących się do podejmowania samoocenia własnej wiedzy i umiejętności ma zatem poziom świadomości samego siebie, aktualny obraz własnej osoby danej jednostki, jak też poziom doświadczenia osobniczego, warunkujący przechodzenie na coraz to wyższy etap świadomości. Adekwatna samoocena pozwala z kolei krytycznie ustosunkować się do siebie, prowadzi do właściwego spojrzenia na swe możliwości, zwiększa zdolność przewidywania, realizm i trafność oceny nowych sytuacji; wyostrza więc świadomość siebie samego i koryguje autoportret. Wydaje się, że sprawa ta łączy się z realizacją celów kształcenia osobowości, którym służy praca pedagogiczna poprzez stosowanie odpowiednich instrumentów oddziaływania. Uzasadnia to rangę samooceny w procesie nauczania.

P r z y p i s y

¹ K. Denek: Pomiar i ocena wyników nauczania, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1973, nr 4.

² J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko. Warszawa 1969.

³ K. Denek: O efektywne metody kontroli i oceny pracy uczniów, "Nauczyciel i Wychowanie" 1971, nr 3.

⁴ Terminami "samokontrola", "samoocena" posługuje się w swych pracach wielu autorów, np. I. Altszuler, K. Denek, St. E. Jarmark, E. Faure, J. Korczak, J. Korzbiecki, Cz. Kupisiewicz, T. Lewowicki, L. Niebrzydowski, T. Nowacki, W. Okoń, S. Pacek, J. Reykowski, K. Sośnicki, T. Tomaszewski, Z. Włodarski i inni.

⁵ Badania nad zastosowaniem samooceny prowadzone np. na Wydziale Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego i AWF w Warszawie. J. Nowak, Samoocena i wyposażenie a wartości, "Studia Socjologiczne" 1966, nr 2; oraz w innych uczelniach Warszawy, S. Pacek, Samowychowanie studentów, PWN, Warszawa 1977; jak też w AE w Krakowie, A. Berbeka, Próba określenia niektórych osobowościowych uwarunkowań samooceny, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1977, nr 3.

⁶ J. Reykowski: Ocena i samoocena, "Wychowanie" 1966, nr 8, s. 7.

⁷ L. Niebrzydowski: O poznawaniu i ocenie samego siebie, N.K. Warszawa 1976, s. 146.

⁸ Tamże, s. 49.

⁹ "Ja idealne" wyraża te cechy osobowości, które dana jednostka chciałaby prezentować zgodnie z własnymi wyobrażeniami, pragnieniami, ideałami, np. bardziej lub mniej uświadomione plany na przyszłość.

¹⁰ "Ja rzeczywiste" ujawnia się w takich cechach osobowości, które mówią, jaki jest stosunek danej jednostki do siebie, do otoczenia, jakie postępy w pracy, na co osiąga ona faktycznie, na co dzień, np. jak realizuje własne /choćby cząstkowe/ plany, konkretne zadanie itp.

¹¹ Z. Zaborowski: Samoocena dziecka, "Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1965, nr 4, s. 47.

¹² J. Linhard: Proces i struktura uczenia się ludzi. PWN, Warszawa 1972, s. 94.

¹³ Aferentacja zwrotna - stanowi szczególny przypadek sprzężenia zwrotnego, w którym przekazywana jest informacja /zwrotna/ jako niezbędny warunek wyników uczenia się, wpływający na dalszy jego przebieg.

¹⁴ Tamże, s. 94.

¹⁵ L. Niebrzydowski: O poznawaniu i ocenie samego siebie, NK, Warszawa 1976, s. 50.

¹⁶ L. Niebrzydowski: Kształtowanie się samooceny w okresie dorastania. Praca habilitacyjna nr 17, Uniwersytet Gdański, 1973, s. 26.

¹⁷ Nieco inne okresy rozwojowe w okresie dorastania uwzględniają T. Lewowicki i S. Sanocki w pracy: Podstawy pedagogiki i psychologii, cz. III. Biblioteka Ośrodku Metodycznego, Warszawa 1974, s. 113.

¹⁸ L. Niebrzydowski: Kształtowanie się samooceny..., op. cit., s. 27.

¹⁹ Z. Zaborowski: Samoocena dziecka. "Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 1965, nr 4.

²⁰ L. Niebrzydowski: Kształtowanie się samooceny..., op. cit., s. 26.

²¹ T. Lewowicki, W. Sanocki: Podstawy pedagogiki..., op. cit., s. 115.

²² L. Niebrzydowski: Kształtowanie się samooceny..., op. cit., s. 27.

²³ Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej, PWN, Warszawa 1973, s. 149.

²⁴ Pole doświadczenia indywidualnego zwiększa się, co jest przeżyte przez jednostkę w sposób właściwy i bogaty. Takie powiedzenie, jak np. "w tym okresie życia przeszedłem ciężkie próby...", "doświadczenia tego okresu pozostały mi w pamięci na całe życie i zaważyły na całym moim późniejszym postępowaniu..." - wskazują właśnie na znaczenie doświadczenia osobistego.

²⁵ W. Okoń: Problem samodzielności myślenia i działania, "Studia Pedagogiczne" t. IV. Wrocław 1957, s. 16.

AUTORYTET NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

OKREŚLENIE POJĘCIA "AUTORYTET NAUCZYCIELA"

Nie budzi zastrzeżeń teza, że nauczyciel odgrywa istotną rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym uczniów. Ugruntowało się bowiem bezsporne przekonanie, że żadne idee pedagogiczne, cele, treści, metody, zasady nie działają automatycznie na uczniów, ale są ożywiane i realizowane przez nauczyciela.

Nie można jednak ograniczyć rozumowania w tym zakresie do uogólnionego pojęcia "nauczyciel". Analizując osobę nauczyciela na tle procesu dydaktyczno-wychowawczego uczniów, wyróżniamy wiele elementów, jak wiedza psychologiczno-pedagogiczna, wiedza specjalistyczna, umiejętności, uzdolnienia pedagogiczne, wpływ wychowawczy na uczniów.

Spśród wielu elementów wyróżnianych w osobowości nauczyciela na szczególną uwagę zasługuje wpływ wychowawczy na uczniów nazywany w literaturze pedeutologicznej autorytetem.

Pojęcie "autorytet" jest powszechnie znane i używane. Literatura naukowa jednak nie dostarcza jednoznacznego i definitywnego określenia. Najczęściej mówi się o jego znaczeniu, a nie o istocie.

W polskiej literaturze dotyczącej tego zagadnienia na szczególną uwagę zasługują nieliczne wypowiedzi pedagogów i psychologów. H. Rowid /1957/, s. 257/ uważa, że autorytet jest to "... pewna swoista właściwość, tkwiąca immanentnie w osobie względnie instytucji, dzięki której to właściwości podporządkowują się jej inne osoby, instytucje i grupy społeczne, w sposób bardziej lub mniej dobrowolny". Według K. Sośnickiego /1958/ przez autorytet należy rozumieć "... taki stosunek między dwoma osobami, w którym jedna z nich uznaje wolę drugiej, do tej woli się dostosowuje i ulega jej". Natomiast według M. Żebrowskiej /1969/ "Autorytet jest to wynik jedno- lub dwustronnej interakcji między dwiema osobami, dwiema grupami lub osobą a grupą, w przebiegu której jedna ze stron nabywa tendencje do modelowania swojego sposobu myślenia lub ustosunkowania, lub zachowania zgodnie z wzorami myślenia, ustosunkowania, zachowania reprezentowanymi przez drugą stronę".

Z przytoczonych wypowiedzi dowiadujemy się jedynie o skutkach autorytetu wyrażanych określeniami "podporządkowanie" /Rowid/, "uznawanie woli innej osoby" /Sośnicki/, "tendencja do modelowania swojego myślenia i zachowania pod wpływem innej osoby lub grupy osób" /Żebrowska/, a nie o istocie autorytetu.

Jest to jedno z najtrudniejszych zagadnień w analizie osoby nauczyciela. Analizując zagadnienie autorytetu usiłujemy uchwycić zależność między efektami wychowawczymi u uczniów a stosunkowo trudnymi do określenia cechami osobowościowymi nauczyciela, które odnoszą się do łatwości wywierania wpływu na uczniów. Istnienie różnic między nauczycielami w zakresie wywierania wpływu wychowawczego na uczniów jest zjawiskiem powszechnie znanym i z różną dokładnością badawczą rejestrowanym, natomiast interpretacja tego stanu rzeczy nie jest jednakowa. Niektórzy uważają, że obecnie posiadane narzędzia badawcze i aparatura pojęciowa są jeszcze zbyt prymitywne, aby odpowiednio cechy osobowościowe nauczycieli dały się jednoznacznie zarejestrować i zbadać.

W autorytecie należy wyróżnić stronę wartości i stronę podporządkowania /Badura, 1981, s. 53/. Stroną wartości tkwi w osobie, która wpływa na innych. Jej treścią jest określone myślenie, wartościowanie, zachowanie, imponowanie czymś oryginalnym. Natomiast strona podporządkowania tkwi w innych osobach i jej treścią jest tendencja do upowszechniania i internalizacji strony wartości osoby wpływającej. Z tych powodów autorytet w swej istocie ma charakter społeczny. Strona wartości tkwi w osobie, o której mówimy, że ma autorytet, natomiast strona podporządkowania tkwi w osobach, które ulegają wpływom wychowawczym. Wynika stąd, że o autorytecie można mówić tylko w układach interpersonalnych i stanowi on istotne zagadnienie w życiu społecznym. Autorytet podlega procesowi indywidualnego wypracowywania w konkretnych warunkach środowiskowych i układach interpersonalnych.

Ogólnie ocenia się, że nauczyciel o stosunkowo dużym i pozytywnym wpływie wychowawczym ma specyficznie indywidualne i niepowtarzalne cechy osobowościowe. B. Rosenthal /Janowski, 1980, s. 79/ przypuszcza, że do tych cech trudno uchwytanych należy zaliczyć: oryginalny wygląd fizyczny, okazywanie zaufania, okazywanie "ciepła" emocjonalnego, przyjacielskość, doświadczenie i kompetencje, odpowiednie zainteresowania i stosowny status społeczny. Natomiast D. Johnson zauważa, że wpływ wychowawczy zależy od wielu czynników pozaosobowościowych nauczyciela, na przykład od wcześniej ukształtowanych nastawień uczniów wobec nauczyciela w ogóle, a do danego nauczyciela w szczególności.

Przez "autorytet" /w języku łacińskim "auctoritas" - poważanie, znaczenie/ w znaczeniu psychologiczno-pedagogicznym rozumiemy wpływ wychowawczy osoby cieszącej się ogólnym uznaniem na jednostkę lub grupę osób i określoną sferę życia społecznego. Autorytet wynika z takich cech osobowościowych nauczyciela, które przyczyniają się do jego powszechnego uznania, szacunku w danej społeczności i sukcesów w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Przez autorytet w znaczeniu socjologicznym rozumie się społeczne uznanie, prestiż osób lub grup, oparte na cenionych w danej społeczności wartościach.

Jest to również posiadanie władzy w znaczeniu nieformalnym /Wielka Encyklopedia Powszechna t. 1, s. 170/.

Nauczyciel może i powinien posiadać autorytet u swoich uczniów równocześnie w znaczeniu psychologicznym i socjologicznym. W procesie dydaktyczno-wychowawczym bowiem pożądane są równocześnie ze strony nauczyciela konstruktywny wpływ wychowawczy na uczniów i posiadanie władzy w grupie uczniowskiej opartej na dobrowolnym podporządkowaniu.

Wyodrębniamy różne podejścia do zagadnienia autorytetu nauczyciela. Ze względu na zasięg wpływów rozumie się autorytet nauczyciela w szerszym lub węższym znaczeniu. W węższym znaczeniu widzi się nauczyciela przede wszystkim na tle klasy uczniowskiej, a następnie szkoły jako pewnej całości. Natomiast w szerszym znaczeniu widzi się nauczyciela na tle środowiska lokalnego, które obejmuje rejon szkolny, dzielnicę miasta, miasto, wieś. Ma się tu na myśli poważanie i znaczenie, jakim cieszy się nauczyciel wśród uczniów i ludności danego środowiska /Krawcewicz, 1968/. W tym znaczeniu stosuje się często pojęcie "autorytet środowiskowy" w odróżnieniu od "szkolnego".

Ze względu na percepcje nauczyciela przez uczniów wyróżnia się u nauczyciela autorytet intelektualny i autorytet moralny. Podstawą tego zróżnicowania są właściwości osobowościowe warunkujące jakość wpływu wychowawczego nauczyciela na uczniów. Autorytet intelektualny odnosi się do wiedzy i specjalności zawodowej nauczyciela. Natomiast autorytet moralny odnosi się do norm i zasad postępowania wychowawczego wobec uczniów.

Biorąc pod uwagę wyzwalanie się stanów psychicznych u uczniów pod wpływem działań wychowawczych nauczyciela wyróżniamy autorytet wyzwalający lub ujarzmiający /Badura, 1981, s. 45/. Autorytet wyzwalający nauczyciela polega na stosunkowo łatwym wyzwalaniu u uczniów energii twórczej, mobilizacji do działania, wytrwałości w dążeniu do celu, zainteresowań, chęci osiągnięcia sukcesu w podejmowanych czynnościach i zachowaniach, zapału do czegoś. Natomiast autorytet ujarzmiający nauczyciela wyzwała u uczniów odczucie przymusu, bunt, łatwą rezygnację z realizacji zamierzonych celów, niechęć do działania, strach i obawę przed nauczycielem.

Ze względu na podporządkowanie uczniów osobie nauczyciela wyróżnia się autorytet wewnętrzny i zewnętrzny. W przypadku autorytetu wewnętrznego nauczyciela uczniowie dobrowolnie mu się podporządkowują i wysoko cenią jego właściwości osobowościowe. W zachowaniach uczniów zauważa się uznanie, podziw, życzliwość, chęć współdziałania z nauczycielem. Taki autorytet w większym stopniu wynika z cech osobowościowych nauczyciela, a w mniejszym - z pełnionej roli społecznej. Natomiast autorytet zewnętrzny nauczyciela powoduje wymuszone podporządkowanie się i wynika z obawy, strachu, obowiązku, polecenia. Taki autorytet w większym stopniu

wynika z pełnionej roli i regulaminu szkolnego, a w mniejszej z cech osobowościowych nauczyciela.

Reasumując analizę pojęcia "autorytet nauczyciela" dochodzimy do wniosku, że konkretny nauczyciel w procesie dydaktyczno-wychowawczym uczniów posiada równocześnie autorytet w znaczeniu psychologiczno-pedagogicznym i socjologicznym. Biorąc pod uwagę przyjęty ideał i cele wychowania szkolnego /Muszyński, 1981/ autorytet nauczyciela powinien być równocześnie intelektualny i moralny, wyzwalaający i wewnętrzny. Tylko taki autorytet bowiem ma pozytywne znaczenie w wychowaniu dzieci i młodzieży. Należy zgodzić się z S. Gerstmannem /1961/, że autorytet nauczyciela jest podstawowym warunkiem skuteczności działań wychowawczych.

Wyrazem wielkości i stopnia autorytetu nauczyciela jest stopień wpływu wychowawczego na uczniów w środowisku szkolnym. Aby zmierzyć autorytet nauczyciela, należy więc zbadać i ocenić postawy uczniów wobec tego nauczyciela.

Zagadnienie kształtowania się autorytetu nauczyciela należy rozpatrywać w związku z konkretnym środowiskiem szkolnym i na bazie interakcji interpersonalnych. W związku z tym należy doszukiwać się czynników kształtujących autorytet w samym nauczycielu /zmiennie niezależne/, w kontaktach wychowawczych z uczniami /zmiennie pośredniczące/ i w efektach dydaktyczno-wychowawczych uczniów /zmiennie zależne/.

AUTORYTET NAUCZYCIELA A JEGO CECHY OSOBOWOŚCIOWE

Cechy osobowościowe nazywamy zmienną niezależną w procesie wychowania dzieci i młodzieży, ponieważ stanowią część strukturalną względnie trwałą i celowo kształtowaną osobowości zawodowej nauczyciela. Punkt ciężkości tkwi w osobowości zawodowej nauczyciela i w tym wypadku jego działania wychowawcze wobec uczniów wynikają bezpośrednio z cech osobowościowych i mają charakter spontaniczny.

Od początku badań nad nauczycielem stosunkowo dużą wagę przywiązuje się do cech osobowościowych, ponieważ dzięki nim w dużej mierze dokonują się zmiany w subtelnej i elastycznej psychice dzieci i młodzieży.

Cechy osobowościowe nauczyciela badano w bardzo szerokim zakresie. Zwracano uwagę na własny przykład nauczyciela w interakcjach z uczniami i brano przede wszystkim pod uwagę cechy charakteru i uznawane wartości etyczne /Janowski, 1980. s. 73/. W tym toku rozumowania przyjmowano jako oczywistą tezę, że działania wychowawcze są automatycznym i bezpośrednim skutkiem osobowości nauczyciela.

Na gruncie polskiej pedeutologii przeprowadzono liczne analizy i badania empiryczne w tym zakresie. Do najbardziej interesujących należą wyniki rozumowań i badań empirycznych J. W. Dawida, S. Bałeya, M. Kreutza, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, W. Dzierzbickiej, W. Spasowskiego, M. Grzegorzewskiej, S. Kaczmarka, M. Kozakiewicza, H. Rowida, S. Pieńkowskiego, J. Schwarza, J. Walczyny, W. Chomy, J. Bohuckiego, J. Kozłowskiego, S. Krawcewicza, Z. Zaborowskiego, M. Lejmana.

Biorąc pod uwagę zakres niniejszego artykułu proponuję przedstawienie jednego tylko wyniku badań /Lejman, 1983/, który może być dobrą podstawą do refleksji nad związkiem cech osobowościowych nauczyciela z jego autorytetem.

W wyniku tych badań wyeksponowano dwa zestawy cech osobowościowych nauczyciela:

Zestaw I - cechy pozytywne nauczyciela: sprawiedliwy, życzliwy, wyrozumiały, cierpliwy, opanowany, cieszy się zaufaniem, chętnie nagradza, zachęca do nauki, pomaga, docenia.

Zestaw II - cechy negatywne nauczyciela: niesprawiedliwy, despotyczny, uprzedzony, konfliktowy, niecierpliwy, chętnie wymierza kary, nie cieszy się zaufaniem, poniża, zastrasza, nie docenia.

Między wymienionym zestawem I cech osobowościowych a autorytetem istnieje zależność wprost proporcjonalna: im więcej nauczyciel posiada tych cech w stopniu wysokim, tym jego autorytet wśród uczniów jest wyższy. Natomiast między wymienionym zestawem II cech osobowościowych a autorytetem nauczyciela istnieje zależność odwrotnie proporcjonalna: im mniej tych cech posiada nauczyciel, tym jego autorytet wśród uczniów jest wyższy.

W zakresie poszczególnych zestawów między wyszczególnionymi cechami osobowościowymi występują względnie trwałe związki i te dwa zakresy cech mają tendencję do wzajemnego wykluczania się w działalności wychowawczej konkretnego nauczyciela.

W zespole cech osobowościowych na szczególne podkreślenie zasługują struktury poznawcze nauczyciela, które polegają na porządkowaniu wiedzy o uczniach i własnej roli dydaktycznej w procesie nauczania. Ten kierunek badań polega na analizie właściwości osobowościowych nauczyciela od strony istniejących w jego psychice kategorii i wymiarów spostrzegania, charakteryzowania i oceniania uczniów. Przyjmuje się, że u wielu nauczycieli istnieje podobna struktura poznawcza. A. Morrison i D. McIntyre /Janowski, 1980, s. 80/ wykazali, że u nauczycieli występuje stała tendencja do porządkowania informacji o uczniach w oparciu o trzy kategorie: osiągnięcia szkolne, posłuszeństwo i uspołecznienie Rosenthal i Jacobson w Stanach Zjednoczonych i Skarżyńska w Polsce /Janowski, 1980, s. 85/ wykazali natomiast, że wcześniejsze informacje o uzdolnieniach uczniów w dużym stopniu wpływają na ukształtowanie się określonego schematu percepcyjnego u nauczyciela.

Od struktur poznawczych nauczyciela, w znaczeniu rozumienia potrzeb uczniów, spostrzegania ich sukcesów i niepowodzeń, trafności wystawiania ocen szkolnych, "współbrzmienia poznawczego" w procesie lekcyjnym, w dużym stopniu zależy jego autorytet.

Z zespołu cech osobowościowych należy również wyeksponować postawy emocjonalne nauczyciela wobec uczniów. Postawy emocjonalne nauczyciela w interakcjach z uczniami obejmują wzajemne ustosunkowania emocjonalne jako podstawę do procesu wychowawczego.

Stosunki emocjonalne między nauczycielami i uczniami mogą stanowić różne układy, bardziej lub mniej sprzyjające stymulacji rozwojowej uczniów. Z. Zaborowski /1977, s. 56/ podkreśla, że szkoła współczesna choruje na ciasny dydaktyzm. Wyśiłki nauczycieli koncentrują się bowiem głównie na procesie dydaktycznym. Z tych powodów stosunek nauczycieli do uczniów jest zbyt powierzchowny, sformalizowany, zdepersonalizowany, a stosunki między samymi uczniami kształtują się na zasadzie "swobodnej gry sił". W takiej sytuacji proces wychowawczy w odróżnieniu od dydaktycznego staje się drugorzędny, powierzchowny, doraźny i akcyjny. W podejściu do zagadnienia od strony analizy postaw emocjonalnych nauczyciela, proces wychowawczy traktuje się jako pierwszy i podstawowy w stosunku do realizacji programu dydaktycznego.

Do naczelnych postaw emocjonalnych nauczyciela zaliczamy "życzliwość", z której wynikają konkretne nastawienia wobec uczniów. Przez życzliwość w interpretacji H. Muszyńskiego /1981, s. 179/ rozumiemy: poszanowanie godności, poszanowanie życia i zdrowia, tolerancję, opiekuńczość, poszanowanie własności, rzetelność informacji, lojalność, współodczuwanie, poszanowanie autonomii. Te nastawienia nauczyciela odnosimy do uczniów w procesie wychowawczym.

Od podstaw emocjonalnych nauczyciela wobec uczniów zależy w dużym stopniu jego autorytet.

AUTORYTET NAUCZYCIELA A KONTAKTY WYCHOWAWCZE Z UCZNIAMI

Kontakty wychowawcze nauczycieli z uczniami nazywamy zmiennymi pośredniczącymi w procesie wychowawczym. Punkt ciężkości tkwi w sposobie ustosunkowania się nauczyciela do ucznia. Ustosunkowania wychowawcze zajmują lokatę pośrednią między osobowością nauczyciela a efektami dydaktyczno-wychowawczymi u uczniów na płaszczyźnie procesu wychowawczego. Jakość ustosunkowań nauczyciela wobec ucz-

niów jest zwykle wynikiem celowo rozwiniętych umiejętności zawodowych, obowiązującego systemu szkolnego, poglądu na wychowanie i innych.

Kontakty wychowawcze nauczyciela z uczniami zostały dotychczas rozpoznane i przedstawione w literaturze pedeutologicznej jako uogólnione postawy nauczycieli wobec uczniów i style kierowania wychowawczego.

Przez uogólnione postawy rozumiemy dwa alternatywne ustosunkowania nauczycieli wobec uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, nazwane według W. Hoya /Janowski, 1980, s. 82/ podejściami: "nadawczo-opiekuńczym" i "humanistycznym".

Postawa nadawczo-opiekuńcza polega na sztywnym i kontrolowanym sposobie ustosunkowań wobec uczniów. Nauczyciel przywiązuje wagę przede wszystkim do utrzymania porządku wśród uczniów, moralnych pouczeń i presji wychowawczej. Szkoła jest traktowana jako instytucja autokratyczna. Osobiste przeżycia uczniów nie są istotne, a naganne ich zachowania należy traktować jako afront wobec nauczyciela. Podstawę tej postawy stanowi pogląd, że uczniowie mają naturalną skłonność do niedyscyplinowania i nieodpowiedzialności.

Postawa humanistyczna polega na określaniu i rozumieniu szkoły jako wspólnoty wychowawczej, polegającej na współdziałaniu nauczyciela z uczniami. Nauczyciel eksponuje samodyscyplinę uczniów i tworzy demokratyczną atmosferę wychowawczą. Szczególną uwagę zwraca się na indywidualny rozwój każdego ucznia. Rolę nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym uczniów rozumie się w znaczeniu inspirowania, uzgadniania i przekonywania. Podstawę tej postawy stanowi pogląd, że każdy człowiek zgodnie ze swoją naturą dąży do odpowiedzialności za siebie i pragnie autonomii. Dlatego każdej jednostce od początku jej rozwoju należy zapewnić swobodę działania, możliwość wychodzenia z inicjatywami i stwarzać jej optymalne warunki do samodzielności.

Autorytet nauczyciela zależy w dużym stopniu od jego postawy wobec uczniów. Z przedstawionych dwóch alternatywnych postaw tylko postawa humanistyczna powoduje kształtowanie się pożądanego autorytetu nauczyciela w środowisku szkolnym.

Przez style kierowania wychowawczego rozumie się sposoby postępowania wychowawczego nauczyciela wobec uczniów zebrane w dwie przeciwstawne grupy i nazywane stylem autokratycznym i stylem demokratycznym. Wspólną podstawą obydwu stylów kierowania wychowawczego jest przeświadczenie o konieczności stawiania wymagań wobec uczniów. Nie można bowiem wyobrazić sobie procesu wychowawczego bez określonego systemu wymagań wobec wychowanków. Jednak wśród nauczycieli zarysowuje się pod tym względem stosunkowo duża rozbieżność: od często zbyt dużych wymagań o charakterze autokratycznym, do bardzo małych wymagań polegających na daleko posuniętej dobrowolności u uczniów.

Autokratyczne kierowanie wychowawcze polega na braku zaufania, ciągłym dyscyplinowaniu uczniów, częstym stosowaniu kar, upatrywaniu winy u uczniów za niepowodzenia dydaktyczne i wychowawcze, przesadnej drobiazgowości w nauczaniu i wy-

chowaniu /por. Janowski, 1980, s. 77/. Kierowanie autokratyczne ocenia się negatywnie i przypisuje mu się niskie lub zaniżone wyniki dydaktyczne i wychowawcze u uczniów. Jest to główna przyczyna konfliktów między uczniami a nauczycielami i między samymi uczniami w klasie szkolnej. W takiej sytuacji wychowawczej uczniowie nie mają zaufania do nauczyciela, unikają go, mają zachwiane poczucie bezpieczeństwa i taki stan rzeczy sprzyja dezintegracji grupy.

Demokratyczne kierowanie wychowawcze polega na zrównoważeniu emocjonalnym nauczyciela, stosunku liberalnym i tolerancyjnym wobec uczniów, partnerskim traktowaniu całej klasy i indywidualnych uczniów, tendencji do nagradzania, cierpliwości i wyrozumiałości, wyzwalaniu inicjatyw uczniów /por. Janowski, 1980, s. 78/

W demokratycznym kierowaniu wychowawczym dopatrujemy się pozytywnych i pożądanych układów interpersonalnych nauczyciela z uczniami. Okazuje się bowiem, że nauczyciel o utrwalonym stylu demokratycznym w kierowaniu wychowawczym uczniami uzyskuje stosunkowo najlepsze efekty dydaktyczno-wychowawcze. W kierowaniu demokratycznym występują wzajemnie pozytywne postawy nauczyciela i uczniów, jak zaufanie, swoboda w komunikowaniu się, wspólne i uzgodnione podejmowanie decyzji, poczucie bezpieczeństwa, pozytywna więź emocjonalna, wewnętrzna odpowiedzialność, zapał i inicjatywa do dalszych działań, tendencja do integracji grupy. Nauczyciel o demokratycznym stylu wychowania stosunkowo najlepiej zaspokaja potrzeby uczniów, a szczególnie potrzebę bezpieczeństwa, uznania i dodatniej samooceny. W kierowaniu demokratycznym u uczniów wyzwalają się pozytywne postawy wobec nauczyciela i w tej sytuacji łatwiej występują procesy identyfikacji ucznia z osobą nauczyciela. W drodze naśladowstwa nauczyciel staje się wzorem i przykładem dla uczniów modelujących ich pozytywne postawy i zachowania w konkretnych sytuacjach życiowych. W świetle wiedzy o funkcjonowaniu małych grup społecznych jest to najwyższa ranga zależności między partnerami w układach interpersonalnych.

Autorytet nauczyciela zależy w dużym stopniu od kierowania wychowawczego uczniami. Z przedstawionych dwóch alternatywnych stylów kierowania wychowawczego tylko kierowanie demokratyczne powoduje kształtowanie się pożądanego autorytetu nauczyciela.

AUTORYTET NAUCZYCIELA A EFEKTY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZE UCZNIÓW

Efekty dydaktyczno-wychowawcze uczniów nazywamy zmienną zależną w procesie wychowawczym. Punkt ciężkości tkwi tu w rozwoju uczniów. Na podstawie pomiaru tego rozwoju jako wyniku finalnego na pewnym etapie wnioskujemy o działalności

dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Przyjmujemy pogląd, że istnieje bezpośrednia i istotna zależność między rozwojem ucznia a działalnością dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela.

Punktem wyjścia do badań nad autorytetem nauczyciela stają się w tej sytuacji efekty dydaktyczno-wychowawcze uczniów. Z tych powodów zwracamy przede wszystkim uwagę na zagadnienie optymalizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasie szkolnej. Nauczyciel powodujący wysokie efekty dydaktyczno-wychowawcze u uczniów zyskuje z tego powodu wysoki autorytet w środowisku szkolnym.

ZAKOŃCZENIE

W świetle powyższych analiz należy wnioskować, że zagadnienie autorytetu nauczyciela jest bardzo ważne i istotne w procesie dydaktyczno-wychowawczym uczniów oraz jest bardzo skomplikowane i trudne do uchwycenia.

Autorytet nauczyciela należy rozpatrywać wyłącznie w wymiarze: konkretna osoba i konkretne środowisko szkolne. Szczególnie ważnym elementem tego środowiska są uczniowie.

Przez autorytet nauczyciela należy rozumieć zdolność do wywierania pozytywnego wpływu wychowawczego na uczniów. Miarą autorytetu nauczyciela są przede wszystkim postawy uczniów wobec niego. Każdy nauczyciel wypracowuje indywidualnie własny autorytet w konkretnym środowisku szkolnym.

Czynniki kształtujące autorytet nauczyciela należy widzieć w trzech wymiarach: w jego cechach osobowościowych, w kontaktach z uczniami i w efektach dydaktyczno-wychowawczych uczniów. Zajmowane pozycje w tych trzech wymiarach stanowią strukturalną całość i wyznaczają jakość i stopień autorytetu konkretnego nauczyciela.

B i b l i o g r a f i a

1. Badura E., Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela. Warszawa 1981.
2. Janowski A., Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania. Warszawa 1980.
3. Gerstmann S., Autorytet wychowawcy. "Nowa Szkoła" 1961 nr 11.
4. Krawcewicz S., Nauczyciel i środowisko. Warszawa 1968.
5. Lejman M., Osobowość nauczyciela a wyniki pracy dydaktycznej. Częstochowa WSP 1983.
6. Muszyński H., Zarys teorii wychowania. Warszawa 1981.
7. Rowid H., Podstawy i zasady wychowania. Warszawa 1957.

8. Sońnicki K., Autorytet a wychowanie. "Nowa Szkoła" 1958 nr 10.
9. Wielka Encyklopedia Powszechna PWN, t. 1. Warszawa 1973.
10. Zaborowski Z., Psychospołeczne problemy wychowania. Warszawa 1977.
11. Żebrowska M., Łuczyńska B., Problem autorytetu rodziców w świetle badań nad nieletnimi z zakładów wychowawczych i poprawczych. "Psychologia Wychowawcza" 1969 nr 4.

DEFINICJA WYKSZTAŁCENIA W UJĘCIU SYSTEMOWYM

Luka między zastosowaniami wykształcenia a rozpoznaniem tego, co stanowi o jego istocie - nie maleje. Pojęcie wykształcenia jest tak upowszechnione, że w wielu studiach profesjonalnych nie wychodzi się poza definicje słownikowe czy kontekstowe lub nawet rezygnuje się z jego określenia, odwołując się do rozumienia intuicyjnego¹. Zaryzykuję hipotezę, iż nastąpił pewien regres w tym zakresie pomiędzy najnowszą polską literaturą przedmiotu a jej dorobkiem z końca lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych. Należy bowiem przypomnieć, że rozważania wokół sensu wykształcenia mają swoją tradycję i że próbowano szukać pewnych uogólniających racji, gdy podkreślano m.in., że: "ideał wykształcenia zasadza się na zespoleniu w jedną harmonijną, żywą i coraz dalej rozwijającą się całość duchową dwóch czynników: jednym z nich są wysoce wartościowe i przy tym różnorodne dobra kulturalne, a drugim przyswajająca je sobie ze wzrastającą dozą aktywności, samodzielna i twórcza jednostka ludzka, nacechowana indywidualnością i wybijająca na owej całości swe wyraźne piętno"; zwracano także uwagę na funkcje integracyjne wykształcenia, które czyniłyby jednostkę zdolną do "autoregulacji, czyli zdolności do życia w zmiennej rzeczywistości, do stałej gotowości rekonstrukcji doświadczenia, rekonstrukcji własnych stereotypów dynamicznych"². Moje uwagi nie mają stanowić zachęty do kontynuowania sporów definicyjnych, lecz zmirzają do jednoznacznego wyartykułowania zależności między takim czy innym rozumieniem sensu wykształcenia a zwiększaniem lub zmniejszaniem jego wielowymiarowej użyteczności oraz podporządkowanym temu sposobom kształcenia.

Pewną niepokojącą ilustracją owej tezy mogą być wyniki sondażu, jaki przeprowadziliśmy w 1981 roku³. Uzyskane informacje pozwalają właśnie wnosić o wzrastającej rozbieżności między rozumieniem wykształcenia w zastosowaniu do wielorakich aspektów użytkowych a rozumieniem globalnym jego sensu. Sondaż dotyczył próby losowej ponad 700 osób ze środowiska wiejskiego, małych miast o różnym stopniu uprzemysłowienia oraz środowiska wielkomiejskiego. Niestety, wypowiedzi są standardowe i słabo zróżnicowane ze względu na poziom wykształcenia: "wykształcenie jest to wiedza specjalistyczna, umożliwiająca wykonywanie zawodu"; "wykształcenie to zdobycie wiadomości, które potem przydają się w danej dziedzinie życia"; "wykształcenie to osiągnięcie większej stopy życiowej, poszanowania wśród innych, to najpiękniejsza rzecz na świecie"; "przez wykształcenie rozumieć podniesienie poziomu intelektualnego, kwalifikacji oraz utrzymanie poziomu wiedzy w danym kierunku"; "wykształcenie to rozległe wiadomości umożliwiające rozwój

umysłowy i moralny człowieka"; "człowiek wykształcony to taki, który posiada duży zasób wiedzy, orientuje się w każdej dziedzinie, inteligentny i kulturalny"; "wykształcenie jest to zasób informacji uzyskany w szkole i na studiach, który umożliwia aktywne uczestnictwo w życiu oraz przygotowuje do dalszego samokształcenia, umożliwia samopoznanie, ciągły rozwój" itp.

Prezentowany tu status pojęcia "wykształcenie" jest równie niejasny, co uproszczony, albowiem najczęściej definiowanie dokonywane bywa poprzez zespół właściwości, zjawisk i procesów, które są możliwe do osiągnięcia jako jego następstw i/lub za jego pośrednictwem. Zwerbalizowane intuicje oraz opinie zdają się wskazywać - eksplicite i implicite - na takie społeczne i jednostkowe rozumienie istoty wykształcenia, w którym sprowadza się ono do kilku aspektów wyjaśniających: /1/ jest ono przede wszystkim następstwem czasowym zdarzeń wcześniejszych /ukończenie szkoły, studiów/, /2/ oznacza zdobycie, zapamiętanie określonego zasobu informacji, wiadomości, wiedzy, /3/ stanowi instrument realizacji wybranych celów i wartości, /4/ jest narzędziem intensyfikowania i doskonalenia własnego rozwoju. Jednak nie ma tam prób określania związków między tymi rzeczywistymi i potencjalnymi funkcjami ani też żadnej ich hierarchizacji czy uporządkowania. Niemniej, być może jest coś w tej zdroworozsądkowej tezie, iż wykształcenie jest tym, co zostaje człowiekowi, gdy zapomni to, czego się nauczył?

Wprawdzie w słynnym "Przewodniku błędzących" Majmonides przypisywał władzom intelektualnym najwyższą z form doskonałości człowieka, a odkrywanie, kształcenie uznawał za najbardziej własne dobro ludzi, to ciągle jednak poznawanie jego istoty sytuuje nas raczej na początku drogi. Szukanie definicji integrującej złożoności sensu wykształcenia ma być j e d y n i e środkiem sprzyjającym lepszemu niż dotychczas wykorzystaniu jego wartości oraz generatorem zmian w organizacji procesu kształcenia. Ideę i stopień zaawansowania tych wysiłków można trafnie zilustrować opisem, zapożyczonym z wczesnego okresu rozwoju teorii systemów: "Ci, którzy wnoszą rusztowanie, aby umożliwić zbudowanie gmachu, w znacznej mierze przyczyniają się do jego budowy. Niektóre gmachy są tak ogromne, że do ich budowy konieczne jest wzniesienie rusztowania, aby zbudować dla nich rusztowanie. Jesteśmy zbyt daleko, aby widzieć rzeczywisty kształt tego gmachu w jego skończonej postaci. Jednak rusztowanie, które wnosimy, jest już adekwatne do wielu zadań. Fakt, iż wiemy, że jutro rozbierzemy to, co dziś wnosimy, nie oznacza, że nie służyło ono swojemu przeznaczeniu"⁴.

DEFINICJA TEORETYCZNA

Perspektywa globalna i systemowa stają się koniecznością również w pedagogice, a tym samym także w teorii kształcenia. Po pierwsze dlatego, że analiza izolowanych zmiennych nie tylko nie odpowiada rzeczywistości, w której nie występują wypreparowane procesy czy zjawiska, ale również z uwagi na kryteria poprawności metodologicznej. Jednocześnie, wzrastająca złożoność poznawanych i opisywanych stanów oraz ich wielorakie, wzajemne uzależnienia, nie "mieszczą się" w pojęciach, których względną homogeniczność ukształtowała długa tradycja. Coraz trudniej wielowymiarowy porządek różnych procesów zamknąć, zdefiniować przy pomocy pojęcia, którego kontekst ma być jednoznaczny /próby odejścia w tym względzie wyraził na przykład B. Suchodolski w tytule książki "Trzy pedagogiki", nawiązuje do nich także R. Schulz w rozważaniach o tożsamości współczesnej pedagogiki/⁵. Po drugie, dynamiczny rozwój nauki i jej uwikłania interdyscyplinarne łącznie z rozmytymi obszarami granicznymi różnych dziedzin, przepływami informacyjnymi, wymuszają tworzenie koncepcji globalnych. Czynnikiem zaś szczególnie stymulującym jest konieczność sformułowania wielorakich prognoz, wizji czy nawet utopii. Rozwiązania w tym względzie zmiernają w różnych kierunkach; powstają komputerowe modele dynamiki światowej /np. "Granice wzrostu", "Świat 3" itp./, modele ekonometryczne, cybernetyczno-systemowe, m.in. koncepcja E. Laszlo lub tzw. modele intelektualne, zapoczątkowane działalnością Hermana Kahana w Hudson Institute /USA/. Problemy te mają bogatą literaturę przedmiotu, a w Polsce systematycznie są one prezentowane przede wszystkim w publikacjach Komitetu Badań i Prognoz "Polska 2000", choć także w innych pracach⁶.

"Jedynie słusznym punktem widzenia na metodologię ogólnosystemową jest taki, który uznaje, iż nie ma ona bezpośredniego znaczenia w kategoriach świata rzeczywistego. Rozumie się przez to, iż znaczące interpretacje wymagają wiedzy specjalnej, którą można osiągnąć przez intensywne badania nad rozważanymi obiektami. Zgodnie z tym poglądem metodologia ogólnosystemowa jest zależna od symbiotycznych związków z badaczami konkretnych obiektów"⁷. Właśnie szansa czy próba szukania owych zmiennych symbiotycznych - ogólna teoria systemów - teoria kształcenia - inspirowała mnie do rozważań nad wykształceniem jako modelowanym systemem sterowania zachowaniem celowym.

Nieco bliżej należy także wyjaśnić idee modelowania systemowego. Ma to znaczenie dla określenia, w jakim stopniu oraz jakie własności systemu mogą być odтворzone za pomocą technik modelowania. "Termin modelowanie systemów określa całą klasę problemów i odpowiednich do nich metod, związanych z tworzeniem obrazów lub modeli zjawisk zachodzących w świecie rzeczywistym, badanych w takich celach, jak zrozumienie tych zjawisk, zdolność do ich przewidywania i sterowania, lub też ogólnie biorąc, zdolność do podejmowania decyzji o określonych skutkach"⁸. Budowa modeli systemowych jest podejściem, które kładzie nacisk na następujące aspekty, przytoczone tu za C. West Churchman'em⁹:

- 1/ określenie celów badanego systemu;
- 2/ identyfikacja otoczenia systemu: otoczenia, w którym uwzględnia się wszystkie elementy wpływające na działanie systemu oraz te działania i warunki, na które system nie ma bezpośredniego wpływu. Identyfikacja zatem dotyczy interakcji systemu z otoczeniem;
- 3/ identyfikacja zasobów dostępnych dla systemu i niezbędnych dla jego funkcjonowania;
- 4/ identyfikacja głównych składników systemu i realizowanych przez nie funkcji;
- 5/ zasada kontrolowania działania systemu.

"Według naszego mniemania - pisze I. B. Nowik - przez modelowanie rozumieć należy metodę upośrednionego, praktycznego lub teoretycznego operowania obiektem, podczas którego korzysta się z pomocniczego, pośredniego, sztucznego lub naturalnego quasi obiektu /modelu/, które pozostaje w pewnym obiektywnym stosunku do obiektu poznawczego, może go pod określonymi względami zastępować oraz daje, jeśli go bada, w ostatecznym wyniku informację o samym modelowanym obiekcie"¹⁰.

Traktowanie wykształcenia jako modelowego systemu sterowania zachowaniem cełowym oznacza przyjęcie przez mnie takiego punktu widzenia w zakresie omawianego problemu. A zatem definicja wykształcenia będzie rozpatrywana w jej aspekcie systemowym. Mówiąc jeszcze inaczej, po określeniu systemu odpowiadającego danemu zjawisku - w naszym przypadku wykształceniu - ustala się odwzorowania i homomorfizmy między systemem określonym dla problemu badawczego i systemem ogólnym opartym na tej samej definicji. Nie ma żadnych powodów, dla których nie dałoby się zastosować tego samego systemu ogólnego jako modelu dla wielu systemów, o ile odpowiadają one danej definicji i pozwalają określić stosowne dla nich odwzorowania. Tę metodę postępowania przedstawia R. Orchard w swoim studium¹¹.

Podkreślmy raz jeszcze, iż modelowanie systemowe wiąże się z przyjęciem dyrektywy metodologicznej, nakazującej badanie zjawisk z uwzględnieniem zarówno ich wewnętrznych zależności, jak i powiązań zewnętrznych, a cechą charakterystyczną modeli systemowych jest prezentowanie badanych obiektów w kategoriach ich struktury i zasad działania. Jak zatem można sformułować definicję wykształcenia w kontekście systemowym? Jakie ewentualne jej walory będzie można wykorzystać do

opisu i wyjaśnienia relacji między różnymi modelowanymi systemami sterowania zachowaniem celowym a uniwersalnymi własnościami wykształcenia?

W kilku moich wcześniejszych pracach definiowałem wykształcenie jako określoną strukturę stanów i przejść w repertuarze potencjalnych i rzeczywistych zachowań celowych, których następstwem ma być wzrost szans człowieka wobec swoich możliwości przy wyborze i realizacji wartości życia¹². Obecnie chciałbym nie tylko zmodyfikować i uzupełnić jej sformułowanie, ale przede wszystkim dokonać pełniejszych wyjaśnień pojęć, które powszechnie stosowane w ogólnej teorii systemów - jak dotąd - nie mają swoich odniesień w teorii kształcenia. Jakkolwiek zmiana jest znacząca, to proponowana definicja stanowi jedynie kolejne przybliżenie w poszukiwaniu ujęcia, które respektuje wzrastającą złożoność procesów kształcenia, a jednocześnie pozwala na traktowanie ich jako zorganizowanej i hierarchicznej całości. Przyjmuję zatem następującą definicję teoretyczną:

Wykształcenie jest modelowanym systemem sterowania strukturą stanów i przejść w zachowaniach celowych, których jednym z następstw ma być wzrost szans człowieka wobec swoich możliwości przy wyborze i realizacji humanistycznych wartości życia, a zwrótnie - optymalizacja jego związków ze światem.

Należy podkreślić, jako rzecz ważną, że tu definiowaniu poddaje się wykształcenie jako system /tj. rozpatruje się jego cechy systemowe/. Nie wyklucza to innych możliwych podejść w zakresie omawianej problematyki, a także nie eliminuje wyprowadzania z owych podejść odmiennych definicji.

Prezentowane rozumienie wykształcenia wymaga kilku dookreśleń i wyjaśnień. Po pierwsze, dotyczy to eksplikacji pojęcia "modelowany" i jego relacji do pojęcia "model". Otóż termin "modelowany" ma oznaczać przede wszystkim diachroniczną zależność od procesu kształcenia /założenie pierwsze/; uwzględniając uwarunkowania formalne, treściowe, społeczne, dydaktyczne, organizacyjne, psychologiczne lub jakieś inne, które współdeterminują ów proces. Mówiąc jeszcze inaczej, możemy stwierdzić, że modelowanie jest odwzorowaniem procesu kształcenia wyrażonym w jego wyniku - wykształceniu. Dopiero w tym znaczeniu moglibyśmy użyć skrótu myślowego - i to przy respektowaniu pewnego zastrzeżenia, o którym piszę poniżej - aby powiedzieć, że "rezultaty kształcenia nazywamy wykształceniem". Lecz właśnie w tym miejscu należy dokonać jeszcze jednego, niezwykle istotnego założenia. W sformułowaniu definicyjnym stwierdzam bowiem, iż "wykształcenie jest modelowanym systemem...", a to oznacza, że owo modelowanie dokonuje się także poza i po zakończeniu określonego procesu kształcenia. Jak to jest możliwe? Jak zatem interpretować wcześniejsze sformułowanie o diachronicznym uzależnieniu modelowania od procesu kształcenia? Otóż to stwierdzenie pozwala nam uznać, że uzależnienie modelowania od procesu kształcenia stanowi jedynie warunek niezbędny, ale

niewystarczający. W tym założeniu zawiera się uznanie "wpływu stanu początkowego" dla zachowania się systemu otwartego. Możemy zatem powiedzieć, że proces kształcenia pełni - przy tak sformułowanej definicji - funkcję wstępnego zaprogramowania. Modelowanie poza procesem kształcenia i/lub po jego zakończeniu jest możliwe, gdy przyjmiemy, że wykształcenie stanowi system *s a m o o r g a n i - z u j ą c y s i ę* /założenie drugie/. To pojęcie wymaga bliższego wyjaśnienia. Według definicji B. G. Judina "systemy samoorganizujące się można określić jako systemy, które przy czynnym współdziałaniu ze środowiskiem mogą zmieniać strukturę, zachowując przy tym integralność i działając w ramach praw rządzących otoczeniem, i dokonywać wyboru jednego z możliwych wariantów zachowania się"¹³. W opinii tego autora dla systemów samoorganizujących się charakterystyczne są następujące cechy:

1. Zdolność do czynnego współdziałania ze środowiskiem polegająca nie tylko na czerpaniu informacji i materii z otoczenia, lecz także na wywieraniu wpływu na środowisko, dokonywaniu w nim zmian w kierunku zapewniającym bardziej zadowalające funkcjonowanie systemu.

2. Pewna elastyczność struktury /przez strukturę B. G. Judin rozumie całość kształt istotnych sprzężeń między elementami systemu, tj. sprzężeń zapewniających integralność struktury; problemy struktury wykształcenia omówię oddzielnie/.

3. Zachowanie się systemów samoorganizujących się często nie jest możliwe do przewidzenia. Chodzi tu o to, że w pewnych sytuacjach system może działać na wiele sposobów, z których wybiera jeden /niekoniecznie najlepszy/.

4. Zdolność do uwzględniania poprzedniego doświadczenia, czyli uczenie się, dzięki czemu system może optymalizować swą działalność uwzględniając prawa rządzące środowiskiem¹⁴.

A zatem samoorganizacja - obok procesu kształcenia - stanowi drugi warunek, niezbędny i wystarczający dla rozumienia kontekstu pojęcia "modelowany" w przyjętej definicji. Warto może zauważyć, że idea uznania wykształcenia jako systemu samoorganizującego się nie pozwala na jego zredukowanie do zakresu, który byłby utożsamiany jedynie z tym, co stanowi następstwo "układu wstępnie zaprogramowanego", tzn. procesu kształcenia. Wydaje się to być niezwykle istotne, albowiem w dość zasadniczy sposób reorientuje punkt widzenia związany z rolą procesu kształcenia, a także do pewnego stopnia uniezależnia od niego użyteczność wykształcenia, którego wartość uwarunkowana jest również zdolnością samoorganizacji systemu.

Pozostaje więc już tylko wyjaśnienie relacji pomiędzy pojęciami "modelowany" i "model". Pierwszy z tych terminów ma odzwierciedlać rzeczywiste formowanie się systemu, a drugi zaś - jest jedynie narzędziem służącym uzyskaniu uporządkowanego obrazu w tym względzie /może być rodzajem jego idealizacji/; w dalszych partiach pracy, częściej będę posługiwał się jednak pojęciem modelu z uwagi na

zadania poznawcze tego studium, które zmierzają m.in. do odtworzenia - w trybie hipotetycznym - mechanizmu tłumaczącego rzeczywiste działania wykształcenia jako modelowanego systemu sterowania zachowaniem celowym.

Po drugie, uściślenia i wyjaśnienia wymaga użyte w definicji sformułowanie "system sterowania strukturą stanów i przejść w zachowaniach celowych ...". Warto w tym miejscu przytoczyć stwierdzenie B. Kamińskiego i M. Okólskiego, że: "W zależności od przyjętego celu można wyróżnić modele objaśniające, predykcyjne oraz sterowania. O ile w klasycznych naukach przyrodniczych funkcja wyjaśniania jest w zasadzie tożsama z predykcją i często sterowalnością, o tyle rozróżnienie to nabiera szczególnego znaczenia, gdy uwzględni się specyfikę nauk społecznych /.../, dla każdego z wyodrębnionych typów modeli należy posługiwać się odmiennymi kryteriami oceny oraz, że każdy z typów musi cechować odmienną strukturę. Z drugiej strony jednak z góry musimy zastrzec, iż różnice dotyczą niekiedy rozłożenia akcentów i w efekcie podział ma charakter nieostry"¹⁵. Lecz trzeba także stwierdzić, iż zdolności wyjaśniające i przewidywania nie są wystarczające do tego, aby model mógł być wykorzystany w procesie sterowania. Jaki jest zatem kontekst znaczeniowy tego sformułowania w odniesieniu do teorii kształcenia? Otóż wychodzę tu z koncepcji opisu systemu, gdzie nawiązuje się do podejścia decyzyjnego, teleologicznego, które wyraża się w poszukiwaniu modeli na potrzeby sterowania wyodrębnionym systemem; inny możliwy opis systemu, zakłada całą jego charakterystykę w kategoriach wielkości wejściowych i wyjściowych. W ujęciu przyjętym przeze mnie systemowi przypisuje się własność zachowania celowego, czyli zdolność celów i poszukiwania strategii ich realizacji /założenie trzecie/. Zachowanie celowe jest atrybutem przypisywanym z zewnątrz dla ułatwienia opisu i sformułowania pojęć, które pozwalają na dalszą analizę; system nie ma "celu", gdyż "cel" jest jakimś odniesieniem, a nie rzeczą, którą można mieć. Działanie systemu w ujęciu koncepcji teleologicznej polega na poszukiwaniu celów i wyborze dróg realizacji przyjętych celów. Lecz jak do tego dochodzi?

Spełnienie funkcji zachowania celowego wymaga o r g a n i z a c j i systemu. Struktura systemu jest tą częścią organizacji, która jest trwała i tworzy podstawę dla zachowania względnie stałego. Problem rozpoznania jej zostanie przedstawiony oddzielnie. Tutaj natomiast zajmę się jedynie zmienną częścią organizacji systemu, tj. programem. On bowiem zawiera zbiór stanów i zbiór przejść między stanami. W przypadku wykształcenia pojęcie "stan" odpowiada zbiorowi wartości wszystkich nagromadzonych informacji w pewnym momencie czasowym, które są następstwem procesu kształcenia oraz zdolności systemu do samoorganizacji. Zastrzeżenie dotyczące momentu czasowego jest ważne ze względu na te cechy wykształcenia jako systemu, które wiążą się z jego dynamicznością, otwartością i z założeniem o zachowaniu celowym. "Przejście" jest zmianą jednego stanu systemu w inny jego stan, co znów w odniesieniu do wykształcenia należy rozumieć jako ciąg

operacji i wyników, dokonywanych na zbiorze wartości nagromadzonych informacji. Lecz równocześnie trzeba stwierdzić, że zachowanie celowe stanowi w y n i k i n t e r a k c j i systemu celowego i otoczenia /założenie czwarte/. A zatem skuteczność sterowania zależy nie tylko od organizacji systemu. Styk system-środowisko ujawnia przede wszystkim złożoność jego samego oraz występowanie prawa nieokreśloności, w którym stwierdza się, że nie jesteśmy w stanie uzyskać pewności, czy zaobserwowane ograniczenia swobody należy przypisać systemowi, czy też jego otoczeniu /W. Weinberg, 1976/. Tak więc wielkości, które nie zależą od systemu, a powodują wystąpienie zdarzeń w systemie, są wynikiem oddziaływania otoczenia i mogą zmniejszać lub zwiększać efektywność sterowania.

Istota tej sekwencji definicji wyraża się przede wszystkim w tym, że zachowanie celowe wymaga procesów decyzyjnych i wartościujących, które muszą być spełnione przez system ze względu na poszukiwanie celów i wybór dróg realizacji p r z y j ę t y c h celów. Ważne jest również i to, iż wykształcenie traktuje się jako system sterowania, a nie jako system sterowany. Oznacza to jego autonomiczność, a w konsekwencji pozwala na przestrzeganie tych kryteriów, których następstwem ma być wzrost szans człowieka wobec swoich możliwości przy wyborze i realizacji humanistycznych wartości życia, a zwrótnie - optymalizacji jego związków ze światem. Sterowanie może się bowiem pojawić jedynie wówczas, gdy istnieją alternatywy.

Zaproponowana definicja wykształcenia łącznie z jej uzupełnieniem w postaci założeń oraz pozostałymi dookreśleniami, zdaje się mieć względnie wysoką wartość informacyjną, tzn. pozwala na porządkowanie twierdzeń dotyczących wykształcenia o niższej wartości informacyjnej, a jednocześnie wskazuje na teorię systemów jako wiedzę o wyższej wartości informacyjnej, z której sama wynika. To jej usytuowanie w relacji nadrzędności-podrzędności ma swoje szczególne uzasadnienie przede wszystkim w tym, że wiele twierdzeń orzekających o wykształceniu można porządkować i integrować ze względu na założoną definicję, a przez nią respektować przyjęty punkt odniesienia, jakim jest ogólna teoria systemów. Równocześnie trzeba uznać, że sformułowanie definicyjne wykształcenia w takiej postaci może czy nawet musi być traktowane j e d y n i e jako "pierwszy krok", wcale nie wolny od wątpliwości, które dopiero mogą i powinny zostać wyjaśnione. Tytułem pewnej ilustracji w tym aspekcie niech będzie sformułowanie "struktura stanów przejściowych". Jego interpretacja wymaga wyraźnego wkroczenia na obszar problemów zarówno psychologicznych, związanych choćby z mechanizmami tworzenia się i funkcjonowania wiedzy, jak i dydaktycznych, które nie tylko opisują i wyjaśniają uwarunkowania procesu kształcenia, lecz także zajmują się kształtowaniem funkcjonalności wiedzy przekazywanej w procesie nauczania i uczenia się. Wymaga to zasadniczych, oddzielnych studiów właśnie w kontekście systemowym. Warto podkreś-

lić, iż jest to zagadnienie, które już częściowo znajduje odzwierciedlenie w propozycjach metodologii badań nauk społecznych. Tworzenie obrazów przestrzeni zmiennych zarówno zależnych, jak i niezależnych, stanowi nie tylko dowód rezygnacji czy odejścia od analizy zależności liniowych, dwuwymiarowych, lecz jednocześnie staje się wyrazem coraz silniej narastającej konieczności poznania naukowego w ujęciu holistycznym.

Myślenie o wiedzy zdobytej poprzez wykształcenie oraz o jej użyteczności w kategoriach wielowymiarowej przestrzeni stanów i zbioru możliwych przejść między nimi - jest niewątpliwie bardzo trudne. Najczęściej bowiem próbujemy porządkować stany systemu tak, aby użyć wykresów dwuwymiarowych lub wykonać trójwymiarowy model /np. struktura inteligencji zaprezentowana przez J. Guilforda; produkty, operacje, treść przedstawiają łącznie zbiór "kostek" w sześcieniu/. "Struktura naszego umysłu nie jest przystosowana do wzrokowego wyobrażenia sobie więcej niż trzech wymiarów - nie można naprawdę zobaczyć obrazu kostki czterowymiarowej lub czegoś podobnego. Gdy ludzie, którzy nie są matematykami, słyszą o przestrzeni n -wymiarowej, to są skłonni sądzić, że matematycy mają jakąś szczególną zdolność umysłu, podczas gdy naprawdę owa szczególna zdolność matematyków polega jedynie na umiejętności ekstrapolacji. Oni wcale nie widzą przestrzeni n -wymiarowej w dosłownym znaczeniu, lecz po prostu nadal stosują te same operacje matematyczne bez względu na liczbę wymiarów przestrzeni"¹⁶. Refleksja G. M. Weinberga, którą to przytoczyłem, wyjaśnia także i nasze trudności w odniesieniu do wyobrażenia sobie kształcenia jako modelowanego systemu sterowania strukturą stanów i przejść w zachowaniach celowych. Nie rezygnując z owej złożoności, w praktyce badawczej zmuszeni jesteśmy do dokonywania redukcji wymiarów, lecz wtedy zawsze będziemy mieli do czynienia z obrazem; w ten bowiem sposób możemy odróżnić to, co jest ustaleniem badacza od tego, co istnieje rzeczywiście. Według G. M. Weinberga, jest to tzw. zasada obrazu, która wyraża się w stwierdzeniu, że "Mówiąc o redukcji wymiarów, cokolwiek zamierzałyś o tym powiedzieć, uzupełni to słowami obraz..."¹⁷. Zaletą jednak punktu widzenia, w którym używa się przestrzeni stanów, jest to, że gdy badamy nasz system i odkrywamy, iż nasz pogląd nie był pełny, to nie musimy wyrzucać wszystkich wyników dotychczasowej pracy. Zwyczajnie dodajemy po jednym nowym wymiarze dla każdej nowo odkrytej zmiennej. Zachowują się przy tym nasze dotychczasowe wyniki, ponieważ stara przestrzeń stanów jest teraz pewnym rzutem nowej. Zatem wszystkie nasze poprzednie obserwacje nadal będą mieć sensowną interpretację. Tę odwrotną operację do redukowania czy rzutowania, G. M. Weinberg nazywa rozszerzeniem. W ten sposób możemy uzupełniać źródła danych o systemie, zachowując jego konstrukcję wyrażoną w definicji.

Przypisy

- 1 "Pedagogika", wyd. III, Warszawa 1975, s. 36.
- 2 Por. m.in. B. Nawroczyński: Zasady nauczania, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961, s. 102; także Z. Myślakowski: Procesy kształcenia i jego wyznaczniki, Warszawa 1970, s. 45.
- 3 Sondaż został przeprowadzony w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w badaniach pod moim kierunkiem na temat: "Wielowymiarowa użyteczność wykształcenia" /prace Zespołu Prognoz i Modeli Kształcenia oraz prace magisterskie/.
- 4 Zob. B. Gaines: Postęp w badaniach ogólnosystemowych, /w:/ Nauka-technika-systemy, Warszawa-Wrocław-Kraków-Gdańsk-Łódź 1981, s. 72.
- 5 Zob. R. Schulz: Tożsamość współczesnej pedagogiki /w:/ Ruch Pedagogiczny 1981, nr 4.
- 6 Prace prognostyczne i studia metodologiczne są prezentowane przede wszystkim w serii "Przegląd zagranicznej literatury prognostycznej", wydawanej przez Komitet Badań i Prognoz "Polska 2000", PAN, Por. m.in. prace B. Kamińskiego i M. Okólskiego "Świat obecny, świat przyszły", Warszawa 1978; J. Czarkowski: Wizje świata, prorocтва i prognozy. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978.
- 7 J. Klir: Podstawy pojęciowe do rozwiązania problemów systemowych, /w:/ Nauka ..., op. cit., 1981, s. 132.
- 8 J. Klir: Modelowanie systemów wsparte użyciem komputerów, /w:/ Nauka ..., op. cit., 1981, s. 211.
- 9 Zob. B. Kamiński, M. Okólski: Modelowanie globalne, Zarys techniki i zastosowań /w:/ Rozwój społeczny - system światowy - potrzeby ludzkie. Problemy metodologiczne. Polska 2000, Ossolineum 1/1979, s. 97.
- 10 Tamże, s. 97.
- 11 R. Orchard: O pewnym ujęciu ogólnej teorii systemów, /w:/ Ogólna teoria systemów, Warszawa 1976, s. 203-245.
- 12 Zob. B. Kamiński i M. Okólski: Modelowanie globalne ..., op. cit., s. 109. Chcę przypomnieć, iż takie definicje wykształcenia prezentowałem w swojej pracy "Szanse i perspektywy człowieka wobec kształcenia", Wrocław 1979, a także w artykule: "Wymuszone i pożądane zmiany zadań kształcenia", /w:/ "Kwartalnik Pedagogiczny" 1981, nr 1.
- 13 B. Judin: Problemy metodologiczne w badaniach systemów samoorganizujących się, /w:/ Problemy metodologii badań systemowych, Warszawa 1973, s. 287.
- 14 Tamże, s. 287.
- 15 B. Kamiński i M. Okólski: Modelowanie globalne..., op. cit., s. 101.
- 16 G. Weinberg: Myślenie systemowe, Warszawa 1979, s. 189.
- 17 Tamże, s. 192.

Tadeusz Marzec
IKN - Oddział Doskonalenia Nauczycieli
Katowice

AUTORYTET NAUCZYCIELA SZKOŁY ŚREDNIEJ ORAZ NIEKTÓRE JEGO UWARUNKOWANIA

Problematyka dotycząca osoby i zawodu nauczyciela interesuje od dawna szczególnie pedeutologów. Nasze piśmiennictwo krajowe z dziedziny pedagogiki, psychologii i socjologii odnotowuje co pewien czas nowe publikacje w postaci prac monograficznych, rozpraw i artykułów poświęconych tej sprawie. Szkoły kształcące i doksztacające oraz instytucje doskonalące nauczycieli pod względem zawodowym podejmują szereg badań empirycznych nad uwarunkowaniami ich pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole¹. Wydarzenia 1980 i 1981 roku w naszym kraju obudziły w polskim społeczeństwie nowe refleksje nad szkołą i wychowaniem. Poddano ostrej krytyce programy kształcenia i wychowania szkolnego, nauczycieli szkół wszystkich szczebli, cały nasz system edukacyjny i zapoczątkowaną już jego reformę. W związku z surową oceną pracy i postaw wielu nauczycieli przeprowadzono także niedawno weryfikację kadr nauczycielskich w poszczególnych środowiskach miejskich i wiejskich. W opinii społecznej obniżył się poważnie autorytet /powaga, znaczenie, prestiż/ szkoły i nauczycieli. Ten ostatni problem chciałbym uczynić przedmiotem rozważań w niniejszym artykule, opierając się na trzech podstawach: psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej.

INSTYTUCJONALNY CHARAKTER AUTORYTETU NAUCZYCIELA

Znaczenie nauczyciela można rozpatrywać od strony instytucjonalnej - wewnątrzszkolnej i zewnętrznej - pozaszkolnej, społecznej. Bywa tak, że liceum ogólnokształcące lub technikum czy liceum zawodowe dzięki swej długiej historii i bogatej tradycji cieszy się w środowisku społecznym wysokim prestiżem. Nauczyciel, który trafił do takiej szkoły i podjął w niej pracę pedagogiczną, jakby w sposób automatyczny zyskał autorytet. Szkoła jako instytucja działa wtedy jako czynnik opiniotwórczy i zaczyna wywierać wpływ na tworzenie autorytetu wychowawcy. W pozaszkolnych ocenach urzędowych i rozmowach prywatnych mówi się: "to pan profesor ze szkoły X, lub w przypadku wielu szkół w środowisku wielkomiejskim - pan Y pracuje w szkole Z", w znaczeniu dodatnim. Przy niskim autorytecie szkoły natomiast

spada również autorytet nauczycieli w niej pracujących tak długo, dopóki nie podniosą oni poziomu swojej pracy pedagogicznej i nie zmienią o niej opinii w środowisku lokalnym na korzyść.

Istnieje także mechanizm działający odwrotnie. Dobrzy nauczyciele i wychowawcy tworzą dobre imię i podnoszą rangę szkoły, zapisują jej historię i kształtują dobrą tradycję. Bez ludzi w niej działających - nauczycieli i uczniów - szkoła nie mogłaby być ani dobra, ani zła, byłaby po prostu niepotrzebna. Oprócz zamiennego charakteru autorytetu - instytucjonalnego i jednostkowego, indywidualnego - istnieje także szereg czynników pozaosobowych i niezależnych od nauczycieli, które wywierają mniejszy lub większy wpływ na jego wysokość. Dla głębszej i szczegółowej analizy zagadnienia wrócimy do jego strony profesjonalnej w warunkach i sytuacjach wewnątrzszkolnych.

WIEDZA JAKO WARUNEK AUTORYTETU

Jednym z głównych czynników, mających wpływ na powagę nauczyciela szkoły średniej, jest jego wiedza merytoryczna i zawodowa. Podlega ona ocenie z dwu stron: ze strony dyrekcji szkoły i kolegów nauczycieli /urzędowa i nieurzędowa/ oraz ze strony uczniów. Czynnikiem ten zawsze odgrywał wielką rolę w wykonywaniu funkcji kształcącej i wychowawczej przez nauczycieli bez względu na typ szkoły drugiego szczebla nauczania. Występował on w dawnej szkole elitarnej, która zaspokajała potrzeby lepiej sytuowanych warstw społecznych, występuje również w czasach współczesnych w umasowionej szkole średniej, gdzie cele, programy i metody nauczania zostały w miarę dostosowane do potrzeb i możliwości ogółu młodzieży dorastającej, a jednocześnie do rozwoju nauki, techniki, cywilizacji i kultury współczesnej naszego społeczeństwa².

Posiadana i prezentowana przez nauczyciela wiedza specjalistyczna wobec młodzieży licealnej ma niewspółmiernie większe znaczenie niż u uczniów końcowych klas szkoły podstawowej. U licealistów - szczególnie starszych - zaznacza się bowiem wyższy stopień dojrzałości intelektualnej, wyraźniejszy zakres i kierunek zainteresowań indywidualnych, bogatsze doświadczenie osobiste, świadomość dostępu i możliwości korzystania z innych i pozaszkolnych źródeł wiedzy naukowej, krytyczny stosunek do ludzi dorosłych i ich zachowań jednostkowych, do norm moralnych i poznawanego systemu wartości, brak samokrytycyzmu, bardziej sprecyzowane aspiracje, dążenia i motywy własnej działalności przy nierzadko zawyżonej lub zaniżonej samoocenie.

Funkcja kontrolna młodzieży i jej krytyczny stosunek wobec intelektu nauczyciela może mieć dla niego bardzo korzystne znaczenie, jak również dla funkcji sprawowanych przez szkołę. Mają one znaczenie mobilizujące i motywujące wychowawcę do ciągłej aktywności intelektualnej, do nieustannego śledzenia przez niego rozwoju i postępu kulturalnego /w szerokim rozumieniu/ w kraju i na świecie w dziedzinie jemu najbliższej. Przy rejestrowanej obecnie eksplozji wiedzy naukowej i zawrotnym tempie jej przyrostu nie sposób pozostawać na poziomie wyniesionym ze studiów własnych ani ograniczyć się do posiadania jej dotychczasowego zasobu. Nieuwzględnianie tego faktu przez polonistę, nauczyciela matematyki, fizyki, chemii czy nauki o społeczeństwie wskazywałoby na niedostrzeżenie przez nich konieczności przystosowywania szkoły średniej do zadań edukacji permanentnej, tj. wdrażania młodzieży do samodzielnego uczenia się przez całe życie. Mimo znacznego zróżnicowania specyfiki ogólnokształcącej i zawodowej szkoły średniej, ich programów i celów kształcenia lekcje w tych szkołach muszą przebiegać pod kątem bieżących i przyszłych zadań obecnych uczniów licealistów i uwzględniać ideę edukacji ustawicznej.

Wiedzę merytoryczną nauczyciel szkoły średniej musi ciągle poszerzać, pogłębiać i uzupełniać tak, by daleko wykraczała ona poza program nauczania przedmiotu i podręcznika dla młodzieży. Im środowisko lokalne i szkolne jest mniejsze oraz uboższe w bodźce kulturalne, tym aktywność intelektualna nauczyciela powinna być większa. Dopiero wtedy będzie możliwa stymulacja rozwoju zdolności i osobowości uczniów w procesie wychowania szkolnego. Różnicę między nauczycielem szkoły podstawowej i średniej pod tym względem można sformułować następująco: pierwszy dla zdobycia i utrzymania wysokiego autorytetu ciągle powinien pogłębiać swoją wiedzę i doskonalić warsztat własnej pracy zawodowej, a drugi to czytać musi, jeśli chce sprostać wymaganiom szkoły i społeczeństwa.

W ścisłym i bezpośrednim związku z wiedzą kierunkową nauczyciela pozostaje jego wiedza zawodowa, tj. wiedza z pedagogiki, psychologii rozwojowej, wychowawczej i społecznej, socjologii wychowania oraz dydaktyki ogólnej i metodyki nauczania przedmiotu specjalizacji z umiejętnościami praktycznymi włącznie. Chodzi tutaj o znajomość ontogenetycznego rozwoju człowieka ze szczególnym uwzględnieniem orientacji w okresie dorastania młodzieży, znajomość metod oddziaływań wychowawczych na nią w obowiązkowych i nieobowiązkowych zajęciach organizowanych przez szkołę wraz z organizacjami szkolnymi uczniów. Jako człowiek udostępniający młodzieży dorobek intelektualny, cywilizacyjny, kulturalny i etyczno-moralny minionych pokoleń oraz ludzi współczesnych, nauczyciel powinien posiadać również rzetelną wiedzę o procesach społecznych³, przy pomocy której będzie mógł skutecznie kształtować postawy kulturotwórcze, przekonania, system wartości i potrzeby psychiczne oraz motywować postępowanie dorastających uczniów zgodnie z programem wychowania naszej szkoły. Jednakże nie może on spostrzegać własnych dzia-

tań pedagogicznych w kategoriach zawężonego pojęcia nauczania i instrumentalnego wychowania⁴. Musi wreszcie uświadomić sobie i pamiętać, że klasyczny, erudycyjny model nauczyciela już się przeżył i stopniowo, choć ciągle jeszcze zbyt wolno, ustępuje on miejsca modelowi twórczemu, tj. ukierunkowanemu na innowacje i modyfikacje działań dotychczasowych, gdzie pożądane są optymalne umiejętności koncepcyjne i realizacyjne programów nauczania⁵.

Następnym ogromnie ważnym czynnikiem warunkującym powodzenie nauczyciela licealnego i uznanie dla jego pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole jest jego przygotowanie metodyczne. Wartość tego przygotowania dostrzeżono w naszym powojennym systemie kształcenia nauczycieli dopiero w 1961⁶, a później w 1974 roku, kiedy wprowadzono na studiach uniwersyteckich i pedagogicznych nowy plan studiów i program nauczania⁷.

Z doświadczenia wiemy, że same formalne kwalifikacje pedagogiczne nie zapewniają jeszcze powodzenia w pracy z młodzieżą. Niezbędne są tutaj także umiejętności wykorzystania posiadanej wiedzy i stosowania jej w oddziaływaniach dydaktyczno-wychowawczych na uczniów. Nie wiemy dzisiaj, jak ta wiedza funkcjonuje w naszych szkołach średnich i jaki jej zasób posiadają nauczyciele licealni. Odczuwana przez większość uczniów radość z ukończenia tej szkoły i uwolnienia się od wielu upokorzeń doznanych w ciągu czterech lub pięciu lat nauki przekonuje, iż poza udostępnieniem średniego szczebla nauczania młodzieży robotniczej i chłopskiej niewiele się tam zmieniło. Uczniowie nadal nie chcą nosić tarczy.

Opierając się na wynikach badań przeprowadzonych wśród doświadczonych nauczycieli i kierowników średnich szkół rolniczych, którzy osiągnęli wybitne wyniki swojej pracy, J. Štefanovič stwierdza, że bez wysokiego autorytetu i prawidłowych stosunków między nauczycielem i uczniami nie można osiągnąć dobrych wyników wychowawczo-kształcących⁸. Problem interakcji społecznych między nauczycielem i uczniami na lekcjach ma kluczowe znaczenie i dlatego wychowawca powinien poświęcić mu sporo uwagi w swojej pracy pedagogicznej. Od stosunków wzajemnych zależy ich indywidualne powodzenie lub niepowodzenie dydaktyczne. Nauczać może każdy, ale pożądane rezultaty uzyskuje tylko ten, kto swoją wiedzę umie w sposób komunikatywny przekazywać uczniom, stwarzać w klasie sytuacje aktywizujące ich do wysiłku intelektualnego, budzić zainteresowania nauczonym przedmiotem, kierować ich pracą samodzielną i kształtować odpowiednie motywy uczenia się /motywy poznawcze, "bezinteresowność wiedzy", zainteresowanie jako motyw, motywy społeczne/, wykluczając jednocześnie motyw lęku i strachu jako motyw nie mający już prawa istnieć w szkole współczesnej. Postawa etyczno-moralna nauczyciela wobec własnych obowiązków i powierzonej mu młodzieży wymaga, by stosunki między nim i młodzieżą układały się poprawnie. Jeśli następuje zaburzenie tych stosunków ze strony uczniów i z winy nie ukształtowanej jeszcze ich osobowości, wychowawca w sposób życzliwy, kompetentny i korektywny powinien je regulować, przywracając im

równowagę. Chodzi tutaj o sprawowanie funkcji wychowawczej szkoły nad uczniami oraz o funkcję opiekuńczą, ale inaczej rozumianą niż na szczeblu szkoły podstawowej i jak najściślejsze powiązanie ich z funkcją kształcącą w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Najnowsza literatura naukowa ujmuje te działania jako "proces łączenia osobowych i rzeczowych składników działania w systemy bardziej złożone, przystosowane do zaspokojenia czyichś potrzeb"⁹.

W praktyce pedagogicznej prawie się nie zdarza, by nie lubiąc nauczycieli, uczniowie lubili szkołę, i odwrotnie - chętnie idą do niej, gdy w wychowawcach widzą przyjaciół, doradców i opiekunów, którzy dużo wiedzą i umieją. Nie oznacza to wcale, że w życzliwej atmosferze ma mieć miejsce liberalizm, tolerancja dla lenistwa i obniżanie poziomu nauczania. Nieprawdą jest, że nauczyciel rygorystyczny, ostry i pozostający w odległym dystansie z uczniami utrzymuje swój autorytet na wysokim poziomie, a wychowawca życzliwy i rozumiejący ich słabości w okresie dorastania oraz pozostający z nimi w licznych kontaktach w czasie zajęć obowiązkowych i pozalekcyjnych nie cieszy się wśród uczniów autorytetem. Cechy zewnętrzne nauczyciela są ważne w pracy pedagogicznej, ale w niewielkim tylko stopniu wpływają na jego autorytet rzeczywisty.

Znaczenie i powagę na gruncie szkolnym zyskują ci nauczyciele szkół średnich, którzy poszukują sposobów wywoływania zmian w człowieku i zastanawiają się, jak działać, aby osiągnąć maksymalne rezultaty w pracy dydaktycznej i wychowawczej. Jakie czynniki wpływają konstruktywnie na aktywność intelektualną młodzieży, a które wywierają na nią wpływ destruktywny? Jak manipulować tymi czynnikami oraz do których mechanizmów i instancji regulacyjnej adresować określone oddziaływania wychowawcze?¹⁰ Ciągłe bogacą i pogłębiają własną wiedzę o określonej klasie szkolnej i zastanawiają się, jak wiązać poznawanie rzeczywistości wychowawczej z działaniem pedagogicznym? Wreszcie, które metody dydaktyczne i wychowawcze dają pożądane skutki w danej klasie, a które nie?

Nauczyciele młodzieży licealnej w swojej pracy szkolnej kładą nacisk przede wszystkim na osiąganie wyników nauczania, które pozwalają na promocję uczniów do wyższych klas i ukończenie przez nich szkoły¹¹. Na drugim planie jak gdyby pozostają problemy wychowawcze. Wielu nauczycieli unika spraw trudnych, dotyczących życia ludzi dorosłych i problemów społecznych lub pomija je milczeniem w obawie o obniżenie swojego autorytetu. Tymczasem nie tylko u nas - jak powiada prof. W. Okoń - ale silniej jeszcze w krajach zachodnich zarysował się konflikt między młodzieżą i szkołą średnią¹². Zasadne, jak się wydaje, będą na tym miejscu pytania: Ilu nauczycieli szkoły średniej w naszym kraju zna wyniki badań sytuacji wychowawczych, uzyskane przez A. Janowskiego¹³ i próbuje je porównywać z wynikami własnych oddziaływań na młodzież? Czy zastanawia się i poszukuje sposobów zmiany poglądów uczniów zorientowanych na dobro jednostkowe, indywidualne na orientację społeczną oraz świadomie kształtuje w nich pożądany system wartości w

naszych warunkach i czasach obecnych? Pytania te dotyczą nie tylko nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, ale także nauczycieli przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu - mistrzów działalności praktycznej.

OSOBOWE UWARUNKOWANIA AUTORYTETU

Trzecim istotnym czynnikiem warunkującym autorytet nauczyciela na drugim szczeblu edukacji jest jego osobowość. Zawsze jej waga jest wielka w wychowaniu, ale coraz to inne właściwości wychowawcy wysuwają się na plan pierwszy w poszczególnych okresach ontogenetycznego rozwoju dzieci i młodzieży. Osobowość wychowawcy w pojęciu młodzieży dorastającej wysuwa się przed właściwości wychowawcze i dydaktyczne w hierarchicznym ich układzie¹⁴. W największym skrócie właściwości te w połączeniu z czynnościami pedagogicznymi dałoby się zestawić w następującym układzie:

- stawianie wysokich wymagań własnej pracy;
- systematyczność w pracy, dokładność, pracowitość, wytrwałość i punktualność;
- postawy prospołeczne;
- cierpliwość w kształtowaniu osobowości uczniów i wszczepianiu im zasad poprawnego zachowania;
- bezpośredni i przyjacielski oraz serdeczny i szczerzy, ale zarazem konsekwentny stosunek do młodzieży;
- wysoki stopień kultury osobistej w kontaktach z ludźmi;
- duże poczucie obowiązku i odpowiedzialności;
- odrzucenie zasady autorytaryzmu i chęci przyjęcia demokratycznego stylu kierowania procesem kształcenia i wychowania;
- rezygnacja z mentorstwa w stosunkach wychowawczych z młodzieżą i nienadużywanie jej zaufania do siebie oraz do innych ludzi;
- uwzględnianie psychiki i rozumienie dorastającej młodzieży;
- umiarkowana surowość w wymaganiach i ocenie osiągnięć uczniów;
- dawanie wyrazu zrozumienia i uznania dla wysiłków intelektualnych uczniów;
- wysoki poziom pedagogicznego kunsztu;
- takt pedagogiczny nauczyciela jako jego atrybut;
- umiejętne łączenie uczuć z własnym rozsądkiem i znajomością sytuacji;
- efektywne wykorzystywanie czasu na lekcjach.

W powyższym rejestrze nietrudno zauważyć, iż właściwości przeciwstawne w połączeniu z niekonsekwencją, powierzchownością, rutyną zawodową, konfliktowością, impulsywnością i zawyżoną samooceną stanowiłyby wykaz braków osobowych nauczyciela, które prowadzą do obniżenia autorytetu nauczyciela lub do jego utraty w społeczności szkolnej.

ETYCZNO-MORALNE UWARUNKOWANIA AUTORYTETU

Ze względu na społeczną rolę, jaką odgrywa nauczyciel wśród młodzieży licealnej, ważne wydaje się rozpatrzenie zagadnienia etyki profesjonalnej i norm związanych z jego przynależnością do grupy nauczycielskiej. W społeczności szkolnej oraz w życiu pozaszkolnym młodzież dorastająca oczekuje od swoich wychowawców wzorów postępowania. Oczekiwanie to otrzymuje ona w dziedzictwie kulturowym i w przekazie rodzicielskim. Raz to może się dziać na zasadzie tradycji, kiedy indziej przy udziale refleksji osób znaczących lub rodziców. Moralność tradycyjna opiera się przede wszystkim na autorytecie, gdzie normy przybierają charakter bezwzględny i występują w formie kategorycznej /normy Dekalogu/. Drugi rodzaj moralności wiąże się z refleksją. Tego rodzaju moralność może występować w formie hipotetycznej i uwzględnia człowieka w różnych sytuacjach oraz związkach grupowych. W rozpatrywanym tutaj temacie chodzi nam oczywiście o moralność drugiego rodzaju, tj. o zespół norm, ocen i wzorów postępowania, przy pomocy których nauczyciele regulują stosunki interpersonalne między sobą, między nimi i uczniami, między uczniami oraz między poszczególnymi jednostkami w klasie szkolnej jako grupie wychowawczej, jak również przygotowują młodzież do czynnego udziału w życiu przyszłym.

Do wysuwających się na czoło i najogólniej sformułowanych norm w pracy nauczyciela licealnego należą:

- uszanowanie godności uczniów;
- duży stopień tolerancji dla błędów, poglądów i przekonań młodzieży;
- przyjęcie imperatywu Immanuela Kanta: "Postępuj wedle takiej tylko zasady, co do której mógłbyś jednocześnie chcieć, aby stała się prawem powszechnym"¹⁵;
- prawdomówność i dotrzymywanie słowa;
- obiektywizm w ocenianiu pracy i postępowania uczniów;
- moralna odwaga bronięcia słusznej idei i ludzi jako jej wyznawców oraz poddawanie surowej ocenie fałszu, kłamstwa, dwulicowości i konformizmu bez względu na sytuację, czas i miejsce ich istnienia;

- traktowanie człowieka jako podmiotu moralności;
- zapominanie przewinień i wykroczeń młodzieży po wymierzeniu jej za nie kary i bronienie uczniów przed tendencyjnymi oskarżeniami;
- ujmowanie moralności w jej relatywnym charakterze - relatywizm historyczny, socjologiczny i kulturowy;
- ukazywanie uczniom wartości pracy i kultury wartości nadrzędnych.

Podsumowując refleksje nad autorytetem moralnym nauczyciela szkoły średniej, dodajmy jeszcze, że u uczniów w wieku dorastania nie powstaje automatycznie autorytet wychowawcy z racji jego stanowiska, lecz wynika on ze stosunku nauczyciel - uczeń oraz z jego postaw wobec otaczającej rzeczywistości. Strona moralna nauczyciela licealnych w licznych środowiskach budziła ostatnio u młodzieży silnego ducha krytycyzm i skłaniała ją do ocen negatywnych postępowania i zachowań wychowawców.

ŚRODOWISKOWE UWARUNKOWANIA AUTORYTETU

Każda szkoła średnia funkcjonuje w określonym środowisku społecznym. Z racji swojego zasięgu i rangi jest ona zawsze lub prawie zawsze przedmiotem większego zainteresowania jego mieszkańców niż szkoła podstawowa czy przedszkole. Szkół średnich jest przede wszystkim mniej w porównaniu z liczbą szkół podstawowych i zasadniczych zawodowych. Poza tym społeczeństwo przywiązuje większą wagę do średniego stopnia kształcenia i dobrowolnie przez młodzież wybranego niż do kształcenia obowiązkowego oraz włąże z nim przyszły los młodzieży.

Jak już wskazaliśmy wcześniej, autorytet nauczyciela liceum lub technikum może zależeć w dużej mierze od szkoły i stopnia jej znaczenia w środowisku. Szkoła zdobywa autorytet głównie dzięki czterem źródłom: władzy oświatowej, urabiającej o niej opinię urzędową, szkołom wyższym, przyjmującym abiturientów na studia, instytucjom polityczno-administracyjnym i gospodarczym oraz rodzicom, którzy formułują własne opinie i oceny o nauczycielach poprzez swoich synów i córki.

Młodzież licealna wie najwlecej o swoich nauczycielach i zna ich najlepiej. Nie wypowiada o nich nieraz własnych sądów w sposób publiczny albo w myśl przyjętej zasady: "o nauczycielach nie wolno mówić źle", albo żywi obawę przed przykrymi konsekwencjami w szkole w przypadku ujawnienia autorów opinii negatywnych przez osobę opiniowaną. Wartość nauczyciela środowisko lokalne mierzy najczęściej liczbą pozytywnie złożonych egzaminów wstępnych przez młodzież na studia wyższe z przedmiotu, którego on naucza, liczbą uczestników w olimpiadach central-

nych i konkursach, waży ciężarem gatunkowym trudności wychowawczych występujących w szkole z młodzieżą, które wychowawca pokonał skutecznie, ocenia wg zakresu i stopnia współpracy z rodzicami i opiekunami uczniów.

Podobną miarę stosują również władze oświatowe wobec nauczyciela przy formalnej i służbowej ocenie jego działalności pedagogicznej. Jednakże ani środowisko lokalne, ani przeżożeni nie kształtują autorytetu wychowawcy w oparciu o pytania: W jakiej mierze przygotował on młodzież do życia w dorosłym społeczeństwie? Jakie rezultaty wychowawcze osiągnął w ciągu czterech czy pięciu lat nauczania i wychowania szkolnego? Rezultaty nauczania mają u nas ciągle prymat nad ukształtowaną osobowością uczniów w wychowaniu instytucjonalnym. Pomijając ludzki subiektywizm i kompetencje wielu osób do oceny nauczycieli, tzn. fakt - kto i co ocenia, należy brać pod uwagę środowisko jako ważny czynnik, który wpływa dodatnio lub ujemnie na autorytet nauczyciela szkoły średniej.

Coraz częściej mówi się u nas obecnie także o potrzebie odbudowy autorytetu nauczyciela m.in. przez "...wyprowadzenie go z ubóstwa materialnego i socjalnego, poprzez zabezpieczenie płacowe, mieszkaniowe, przez zmniejszenie obciążeń oraz przez tworzenie instytucjonalnych zabezpieczeń i społecznego klimatu dla inicjatywy, innowacyjności, twórczości, samodzielności /w tym wyzwolenia od nadmiernej kontroli/ i samorządności nauczycieli"¹⁶. Mimo znacznej poprawy formalnej warunków płacowych na mocy "Karty Nauczyciela" sytuacja materialna nauczycieli przedstawia się nadal gorzej niż przedstawiciele innych zawodów i branż.

AUTORYTET RZECZYWISTY I POZORNY

Nie da się sformułować jednoznacznej odpowiedzi na pytanie: w którym okresie swojej pracy pedagogicznej: w okresie adaptacji i identyfikacji z zawodem, w okresie stabilizacji zawodowej czy w okresie najbardziej wydajnym i twórczym - w okresie mistrzostwa pedagogicznego - nauczyciel tworzy swój własny autorytet? Gdzie są jego początki, a gdzie górne granice oraz czy raz uzyskany, a następnie utracony autorytet przez niego może osiągnąć swój najwyższy stopień?

Niewielu chyba nauczycieli licealnych podejmując pracę zawodową zostało umotywowanych na działalność pedagogiczną z młodzieżą dla uzyskania autorytetu wśród ludzi. Większość z nich wykonuje czynności dydaktyczno-wychowawcze ze swego obowiązku zawodowego, wewnętrznej potrzeby, z motywów poznawczych lub społecznych bądź dlatego, że np. chcą oni spłacić dług wobec minionych pokoleń i wnieść osobisty wkład w tworzenie i krzewienie kultury narodowej. Nauczyciele ci wyko-

nują więc powierzone im zadania możliwie jak najlepiej, ciągle i systematycznie doskonala własną osobowość, aktywni intelektualnie modyfikują swój warsztat pracy i podejmują działania innowacyjne, broniąc się przed rutyną oraz stagnacją w rozwoju zawodowym. W sposób zupełnie naturalny rośnie ich powaga w toku pracy w odczuciu życzliwej im młodzieży, kolegów i społeczności pozaszkolnej. Pełni zapas do twórczego wysiłku, skromni - i często także nie dostrzegani - mądrze kierują postępowaniem uczniów, wszczepiając im to, co najbardziej wartościowe i cenne z wychowawczego i społecznego punktu widzenia. Młodzież oczekuje, by po rodzicach człowiekiem jej najbliższym i najbardziej godnym zaufania był nauczyciel. Często tak się dzieje ku zadowoleniu uczniów, rodziców i całego społeczeństwa. I choć wysokie oceny młodzieży, które przypisuje ona swoim nauczycielom, zmieniają się wraz z jej wiekiem oraz maleje liczba dziewcząt i chłopców uwielbiających określonych wychowawców w porównaniu ze średnim wiekiem szkolnym, cieszą się oni nadal szacunkiem i poważaniem w otoczeniu.

Obok jednostek oddanych sprawie wychowania młodzieży znajdują się wśród nauczycieli szkół średnich osoby z autorytetem pozornym. Usiłują one górować nad uczniami swoją funkcją, wiekiem i doświadczeniem. Na co dzień dzieli ich duży dystans z nimi. Ciągłe występują w roli zleceńodawców i egzekutorów zadań. Przez większość zajęć szkolnych przechodzą z uczniami nie jako doradcy i przyjaciele, lecz jako przełożeni z podwładnymi, strasząc i grożąc im przy każdej po temu okazji.

W stosunkach wychowawczych zionie od wychowawców chłód uczuciowy w kierunku klasy. Wykonują swoje czynności i znikają do następnego dnia. Ciągłe uczniów strofują, ganią i popędzają. Ocena niedostateczna, której nie szczędzą szczególnie uczniom słabszym, jest podstawowym argumentem i atrybutem ich władzy szkolnej. Dominacja jednych i submisja drugich, tak można by w największym skrócie określić stosunki nauczycieli z autorytetem pozornym z uczniami. Jeśli w rozmowie z młodzieżą licealną, a później ze studentami, słyszymy zdania o nauczycielach lubianych i nielubianych, to nie tylko w tym jest udział jej zmieniającej się osobowości, lecz odczucie to ma swoje głębsze źródło. Uważna i ostrożna analiza tego stanu ze strony przełożonych tych nauczycieli, przy udziale obu stron, może dopiero złagodzić interakcje i stosunki wzajemne z młodzieżą. Cytowany już tutaj A. Janowski w swoich obserwacjach naukowych zauważył bardzo niekorzystne zjawisko, a mianowicie: zmniejszanie się porozumienia nauczycieli z uczniami i obniżanie się autorytetu szkoły średniej¹⁷.

PROBLEM AUTORYTETU NAUCZYCIELA W KSZTAŁCENIU WSTĘPNYM DO ZAWODU

Nie można, jak się wydaje, usprawiedliwiać wszystkich nieprawidłowości, o których była wyżej mowa, kryzysem szkoły średniej, który obecnie ona przeżywa. Sytuacje nerwicorodne, jakich sporo na co dzień przeżywa młodzież licealna, nie wynikają i nie muszą wynikać z upowszechnienia średniego kształcenia ani z zadań tych szkół w czasach współczesnych. Stwarzają je ludzie powołani z racji swojego wykształcenia i przygotowania zawodowego do wychowywania innych ludzi. Ma rację prof. Okoń, kiedy pisze, iż procesowi wzrostu liczby szkół średnich "nie towarzyszy adekwatna reprodukcja wysoko kwalifikowanej kadry nauczycielskiej"¹⁸.

Szkoły wyższe, a przede wszystkim uniwersytety, muszą ten fakt wziąć pod uwagę. W przygotowaniu teoretycznym kandydatów z nauk pedagogicznych, socjologii wychowania i psychologii nie można pominąć autorytetu nauczyciela. Nawet w obecnym i niekorzystnym okresie, kiedy utrwała się tendencja do redukcji godzin z tych dyscyplin w planach studiów po przyznaniu autonomii uczelniom w zakresie planowania, programowania treści nauczania i profilowania kierunków nauki, na rzecz kształcenia merytorycznego, przy jednoczesnym wydłużeniu cyklu kształcenia do lat 5, tematyka poruszona tutaj problemu nie może zostać pominięta.

Z pedagogicznego i psychologicznego punktu widzenia patrząc, bliscy będziemy prawdy, jeśli stwierdzimy, że zaczątki autorytetu nauczyciela kształtują się w uczelni. Tam utrwała się jego poprawny lub niepoprawny stosunek do ludzi, idei wychowania i przyszłych obowiązków zawodowych. Postępowanie i postawa nauczyciela wobec młodzieży nie tylko ogranicza się do obu członów układu: nauczyciel - uczeń, ale to jest także przekazywanie wzoru stosunków międzyludzkich młodzieży w procesie kształcenia i wychowania.

Tradycyjny wzorzec nauczyciela - profesora w szkole średniej - przeszedł już do przeszłości tak samo, jak powszechnie zawodzi dziś autorytaryzm w kierowaniu młodzieżą dorastającą, powodując jej zniechęcenie do nauki oraz szkoły jako instytucji. Chodzi ona i pobiera naukę w szkole, bo daje ona status społeczny niezbędny w dalszym życiu człowieka, a nieliczni tylko uczniowie czynią to z umiłowania wiedzy.

Tak więc wiedza merytoryczna i zawodowa nauczyciela, bogata osobowość, etyka ogólna i profesjonalna - to podstawowe elementy autorytetu.

Przypisy

- ¹ T. Malinowski: Uwarunkowania pracy i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Koncepcja badań. "Nauczyciel i Wychowanie" 1982, nr 4-5.
- ² W. Okoń: Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe. Warszawa 1979, KiW, s. 194.
- ³ E. Hajduk: Wiedza socjologiczna w kształceniu nauczycieli. "Nauczyciel i Wychowanie" 1982, nr 1-2.
- ⁴ A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska: Uniwersytecki system kształcenia nauczycieli. Refleksje i propozycje koncepcyjne. "Badania Oświatowe" 1981, nr 4.
- ⁵ J. Thomas: Edukacyjne problemy współczesnego świata. Zarys analityczno-syntetyczny. Warszawa 1980, PWN, s. 169-172.
- ⁶ Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania.
- ⁷ MNSzWiT: Plan studiów na kierunkach nauczycielskich, zatwierdzony dnia 6 czerwca 1974 r., nr SU 1-4010/sp-1/1974.
- ⁸ J. Štefanovič: Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów. Warszawa 1976, WSiP, s. 39, 231.
- ⁹ Encyklopedia organizacji i zarządzania. Warszawa 1981, PWE, s. 331.
- ¹⁰ J. Reykowski, G. G. Kochańska: Szkice z teorii osobowości. Warszawa 1980, WP, s. 180.
- ¹¹ W. Okoń: Szkoła współczesna... op. cit., s. 208.
- ¹² Tamże, s. 208.
- ¹³ A. Janowski: Aspiracje młodzieży szkół średnich. Warszawa 1977, PWN, Por. także artykuł A. Babilasa w "Chowannie" 1981, z. 2.
- ¹⁴ T. Marzec: Zależność przebiegu i efektów kształcenia w szkole średniej od właściwości nauczyciela. "Ruch Pedagogiczny" 1983, nr 1.
- ¹⁵ Wł. Tatarkiewicz: Historia filozofii. T. 2, Wydanie szóste, Warszawa 1968, PWN, s. 194.
- ¹⁶ Z. Kwieciński: O stanie i warunkach optymalizacji wychowania i oświaty. Zarys stanowiska. "Chowanna" 1981, z. 2.
- ¹⁷ Cytuję za W. Okoniem: Szkoła współczesna..., op. cit., s. 221.
- ¹⁸ Tamże, ... s. 224.

OJCZYŻNA - PAŃSTWO I WYCHOWANIE

Wśród wartości eksponowanych w wychowaniu pod każdą długością i szerokością geograficzną poczesne miejsce zajmuje naród, ojczyzna i państwo. Każda z tych kategorii ma swą długą historię. Na przestrzeni dziejów zmieniała się ich treść. O tym, jakie treści przyporządkowują tym pojęciom klasy, warstwy czy grupy społeczne, organizacje, instytucje czy pojedyncze osoby, decydują ich postawy, poglądy i programy ideologiczne oraz polityczne. Współczesne życie polityczne wskazuje, że różnice ideologiczne między ludźmi czy grupami ludzkimi egzemplifikują się wówczas, gdy zachodzi konieczność bliższego określenia swego stosunku do ojczyzny i państwa. Stosunku do desygnatów tych pojęć nie mogą wyrażać wyłącznie uczuć. Wyrażają poglądy i postawy polityczne, które obejmują nie tylko emocjonalną, lecz również wolicjonalną i intelektualną sferę życia człowieka.

Często wymieniane, a nawet nadużywane terminy - naród, ojczyzna, państwo, bez bliższego ich określenia, mogą być mylące zarówno dla ich nadawców, jak i adresatów. Zawsze bowiem rodzą się pytania o treści tych pojęć.

Najbardziej esencjonalnie ich treść wyraża się w odniesieniu do państwa, a zwłaszcza przy próbach bliższego określenia: jakiego państwa? czyjego państwa? czyje interesy ono reprezentuje i artykułuje? wobec jakich wielkich grup społecznych spełnia ono swe służebne funkcje? Innymi słowy, zawsze rodzą się pytania o klasowe treści i funkcje państwa.

Dzieje każdego narodu są znacznie dłuższe niż historia państw narodowych. Jednak zarówno dzieje Polski, jak i historia innych krajów wskazują, że własne narodowe państwo przyspiesza rozwój narodu oraz kształtowanie jego świadomości państwowej i narodowej. Słusznie zauważa A. Łopatka, że "państwo ma dla narodu decydujące znaczenie. Jest ono od paru tysiącleci optymalną formą bytowania narodu, zapewnia jego trwanie i rozwój. Plemiona i ludy, które nie zdołały na czas zorganizować swoich państw, są dziś najczęściej znane tylko z nazwy. Ludy i narody, które nie były w stanie zapewnić swej niepodległości państwowej, jak pokazują dzieje Afryki, Azji i Ameryki, zostały głęboko zahamowane w rozwoju politycznym, gospodarczym, cywilizacyjnym i kulturalnym"¹.

Czasy nowożytne, zwłaszcza po II wojnie światowej, uzasadniają tę współzależność między narodem i państwem w sposób aż dramatyczny. Eksplozja państw narodowych po II wojnie światowej doprowadziła do rozpadu systemu kolonialnego. Narody o wysokim poczuciu świadomości państwowej i narodowej ponoszą najcięższe ofiary, nieraz przez kilka pokoleń, w imię zorganizowania własnego narodowego państwa.

Przykłady historii Polski i Węgier w XIX wieku, Wietnamu po II wojnie światowej wymownie potwierdzają tę tezę. Walka wielu narodów z okupacją niemiecką w okresie II wojny światowej w imię niepodległości narodowej wskazuje, że do najcięższych ofiar zdolne były wszystkie te okupowane narody, które w wyniku agresji faszyzmu niemieckiego straciły wówczas swą niepodległość państwową.

Z drugiej jednak strony na świecie istnieje wiele państw wielonarodowych, które kształtowały się w wyniku wspólnych dziejów bądź też dobrowolnych związków kilku narodów w jedno państwo. Przykładem takiego państwa wielonarodowego jest Związek Radziecki.

Na świecie istnieją małe narody i narodowości w ramach większych organizmów państwowych, które mają swą godność narodową, swój patriotyzm odnoszący się zarówno do swego narodu, jak i do swego wielonarodowego państwa. W roku 1980 na świecie istniało 166 państw². W ramach tych państw, łącznie z terytoriami zależnymi i pozostałościami kolonii żyło ok. dwóch tysięcy różnych narodów i narodowości, ale około 200 liczebnie dużych narodów skupiało ponad 95 procent ludności całej kuli ziemskiej.

W ramach państw wielonarodowych dochodzi jednak często do konfliktów na tle narodowym i narodowościowym, a nawet w skrajnych przypadkach pojawiają się żądania tworzenia własnych państw przez narody liczebnie małe /np. Szkoci w Anglii; konflikty między Walonami i Flamandami w Belgii, Baskowie w Hiszpanii/.

W skali historycznej państwa wielonarodowe występowały w każdej formacji. W ustrojach o antagonistycznej strukturze klasowej ucisk klasowy najczęściej łączy się z uciskiem narodowościowym, co wpływało i wpływa na formy życia politycznego oraz treść walki klasowej i konfliktów społecznych.

Narodziny narodów europejskich z dawnych rodów i plemion następowały już w okresie wczesnego feudalizmu.

W Europie spoidłem różnych plemion mówiących tym samym językiem stała się monarchia wczesnofeudalna. Początki narodu w okresie feudalizmu, który łączył większą ilość rodów i plemion zamieszkujących wspólne terytorium, występują w czasach formułowania się monarchii wczesnofeudalnej. W tamtym okresie historycznym tworzyły się początki narodu.

Analizując procesy formułowania się narodu polskiego w okresie monarchii wczesnofeudalnej G. Labuda uzasadnia, że: "Świadomość wspólnoty narodowej i kulturowej ogarnia początkowo tylko wąski krąg ludzi; w miarę pogłębiania się procesów kulturotwórczych i poszerzenia kręgu osób uczestniczących we władzy rozszerzyło się pojęcie narodu..."³.

Samo pojęcie narodu nie jest "wynalazkiem" czasów nowożytnych, występowało ono w literaturze politycznej i pięknej również w czasach feudalnych. Tak było również i w Polsce. Pojęcia naród używali np. wielcy pisarze Odrodzenia w Polsce, i to w odniesieniu nie tylko do szlachty, ale przede wszystkim do ludzi mówią-

W twórczości M. Reja /1505-1563/ naród to nie tylko grupa ludzi mówiąca wspólnym językiem, ale również charakteryzująca się pewnymi cechami kulturowymi /dowcip, cnota, wojsko/. Jednakże dla M. Reja najistotniejszym wyznacznikiem narodu był wspólny język polski:

A niechaj narodowie wżdy
postronni znają -
Iż Polacy nie gęsi,
iż swój język mają!

Ideę narodu polskiego jako wspólnoty ludzi posługujących się językiem polskim rozwijali i inni myśliciele Odrodzenia. Idea ta w sposób znaczny została poszerzona w okresie Oświecenia, zwłaszcza przez S. Staszica i H. Kołłątaja. Naród, w określeniu S. Staszica, charakteryzuje nie tylko wspólnota języka, poczucie przynależności plemiennej, tradycja, religia, ale również "formy organizacyjne i więź gospodarcza"⁴. Podobnie H. Kołłątaj "odrzucał pogląd zacieśniający pojęcie narodu do szlachty". Dla niego narodem są "miliony ludzi mówiących po polsku, którzy będąc wolnymi zamieszkują ziemię polską i wyróżniają się specjalnymi cechami charakteru, określanymi jako »geniusz narodowy«"⁵.

Teoretycy marksistowskie badający procesy kształtowania się narodu wyróżniają pojęcie narodu szlacheckiego, burżuazyjnego, socjalistycznego. Chociaż nie wszyscy. Tadeusz Łepkowski np. w miejsce pojęcia "naród burżuazyjny" wprowadza "naród nowoczesny". "Jeśli pisałem we wstępie o narodzinach nowoczesnego narodu, to z myślą o zastąpieniu dawniej wśród marksistów rozpowszechnionego terminu naród burżuazyjny. Wprawdzie i burżuazyjny /czemu nie kapitalistyczny, skoro się mówi dziś o socjalistycznym ?/i nowoczesny są terminami równie wieloznaczącymi, ale pierwszy może w dodatku dźwięczeć w swej ostrej, klasowej jednostronności - pejoratywnie..."⁶.

W teorii narodu przyjmuje się takie jego podstawowe elementy, jak wspólnota ludzi, wspólnota terytorialna, wspólnota językowa, wspólnota kulturowa, wspólnota ekonomiczna, traktując je łącznie jako główne pojęcia definiujące naród⁷.

Współcześnie pojęcie narodu najczęściej definiuje się, że "jest to historycznie wytworzona, trwałą wspólnota ludzi, ukształtowana na gruncie wspólnych losów dziejowych, kultury, języka, terytorium i życia ekonomicznego, przejawiająca się w świadomości narodowej jej członków"⁸. Każdy z tych składników określających naród kształtował się na przestrzeni procesu dziejowego. Na powstanie wspólnoty ludzi określonej narodem złożyło się więc szereg czynników i każdy z nich jest ważny.

Wspomnieliśmy o ogromnej roli narodotwórczej państwa. Państwo sprzyja politycznemu życiu swoich obywateli. Powoduje, że obok wspólnego języka, kultury itp. powstaje wspólnota polityczna scalająca naród wokół wartości politycznych. Wpływ

państwa na procesy narodotwórcze, konsolidację narodu uzależniony jest od tego, jakie klasy i warstwy, jakie siły społeczne dzierżą ster państwa w swoich rękach, czyje interesy w pierwszym rządzie reprezentują, artykułują i realizują.

Własne państwo w każdym okresie historycznym jest głównym gwarantem niepodległości i suwerenności narodowej. Państwo i jego organy są najważniejszym instrumentem klasowego panowania w sferze ekonomicznej, politycznej i ideologicznej w każdym ustroju.

Warunkiem suwerenności narodowej jest suwerenność państwowa. Suwerenność państwa oznacza nie tylko niezawisłość władzy państwowej od wszelkiej władzy poza jego granicami, lecz również w obrębie danego państwa. Zwraca na to uwagę W. Skrzydło, gdy stwierdza, że suwerenność władzy państwowej obejmuje "samodzielność i niezawisłość od innej władzy państwowej w urzeczywistnieniu swych funkcji tak wewnątrz kraju, jak i w stosunkach z innymi państwami", a suwerenność to "stan niezawisłości władzy państwowej od wszelkiej władzy zarówno w obrębie danego państwa, jak też i poza jego granicami"⁹.

Zagrożenie suwerenności władzy państwowej może więc występować ze strony zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych sił antypaństwowych. Najczęściej oba te zagrożenia występują łącznie, zwłaszcza gdy siły wewnętrzne otrzymują różnego rodzaju wsparcie /materialne, moralne, polityczne, propagandowe, kadrowe/ od sił zewnętrznych, zainteresowanych zmianą granic lub ustroju państwa.

W XX wieku w zasadzie większość państw, zwłaszcza mniejszych i słabych czuje się zagrożona w swej suwerenności. Mało jest państw na świecie, które nie byłyby przedmiotem propagandowej i ideologicznej infiltracji z zewnątrz lub sił wewnętrznych, albo obu ich równocześnie. Trudna jest do określenia granica, kiedy rozpoczyna się proces zagrożenia suwerenności państwa i kto jest władny granicę taką określić. Zawsze w historii tak było, że zagrożenie suwerenności państwowej oraz narodowej występuje w okresie wojny. Inaczej problem ten wygląda, gdy do formalnego wybuchu wojny jeszcze nie doszło.

W czasach względnego pokoju wydaje się, że bezpośrednie zagrożenie suwerenności państwowej i narodowej występuje wówczas, gdy równocześnie wystąpi kilka zjawisk, wśród których można wyróżnić: zmianę infiltracji propagandowej i ideologicznej w agresywną walkę polityczną; podejmowanie przez przeciwników państwa aktywnych działań na rzecz jego osłabienia i obalenia; łączenie walki politycznej z różnymi formami nacisku ekonomicznego; synchronizację działań wewnętrznych i zewnętrznych sił antypaństwowych.

Są to zjawiska stosunkowo łatwo dostrzegalne. Ale każde państwo dysponuje własnym wywiadem i kontrwywiadem, własną armią, służbą bezpieczeństwa itp. Służby te, działając w interesie państwa, dysponują dodatkowymi źródłami informacji, zapewne pozwalającymi bliżej określić stopień zagrożenia suwerenności państwowej i narodowej.

Zagrozenie upadku państwa i suwerenności konstytucyjnych władz państwowych wystąpiło w Polsce w okresie kryzysu społeczno-politycznego lat 1980/81, co stanowiło istotne uzasadnienie na wprowadzenie stanu wojennego 13 grudnia 1981 r.

Ważną rolę narodotwórczą spełnia czynnik ideologiczny. W zależności od formacji społeczno-ekonomicznej i okresu historycznego różne ideologie odgrywały funkcję integrującą naród lub jego podstawowe klasy czy grupy społeczne. Należą do tego wspólne mity, legendy, wierzenia religijne, które w niektórych okresach historycznych odgrywają ważną rolę narodotwórczą. Rodzaj ideologii panującej w danym okresie historycznym uzależniony jest od bazy społeczno-ekonomicznej, ustroju politycznego i klasy społecznej sprawującej władzę.

Współzależność między charakterem ustroju politycznego i klasą sprawującą władzę w państwie a panującą w nim ideologią wykryli K. Marks i F. Engels. W tej sprawie pisali oni: "Myśli klasy panującej są w każdej epoce myślami panującymi, tzn., że klasa, która jest w społeczeństwie siłą materialną, stanowi zarazem jej panującą siłą duchową. Klasa mająca w swym rozporządzeniu środki produkcji materialnej dysponuje przez to jednocześnie środkami produkcji duchowej tak, iż na ogół klasie tej podlegają dzięki temu i myśli tych, którym do duchowej produkcji brak środków.

Jednostki składające się na klasę panującą posiadają obok innych rzeczy także i świadomość, a więc myślą /.../, panują też jako myślący, jako wytwórcy myśli, regulują produkcję i dystrybucję myśli swojego czasu, że przeto ich myśli są panującymi myślami ich epoki"¹⁰. Przy czym idee i poglądy ludzi zrodzone w pewnym okresie historycznym często trwają w ich świadomości i mentalności znacznie dłużej niż warunki ekonomiczno-społeczne, które je zrodziły. Przechodząc często do następnej epoki, zapewniając ciągłość procesu historycznego, stają się własnością narodów i państw w nowych ustrojach i innych warunkach historycznych.

Ojczyzna jest podstawową kategorią definiensu patriotyzmu. Henryk Kamiński /1813-1865/ w swym "Katechizmie demokratycznym" pisał: "Pytanie: Co to jest miłość Ojczyzny? Odpowiedź: Jest to miłość wszystkich swoich rodaków i ludzi - miłość gorąca całego ludu, całego narodu, miłość, którą każda szlachetna dusza czuje i nad wszystko ceni poświęcając dla niej z radością wszystkie swoje siły, całe swoje życie, walcząc za nią chętnie do ostatniej kropli krwi".

Inny wielki polski myśliciel XIX wieku Karol Libelt /1807-1875/ w pracy "O miłości ojczyzny" pojęcie ojczyzny określał bardzo szeroko, gdyż rozumiał przez nią ziemię, "na której mieszkamy, z całą różnorodnością okolic, roślinnością ptaków, z całym osobnym typem, charakterem kraju tego". Kolejnym składnikiem ojczyzny według K. Libelta to klimat, niebo, powietrze i woda z wszystkimi własnościami. Składnikiem ojczyzny jest również "jeden lud, jeden ród, jedno plemię, z którego wyszli nasi rodzice, którego sami jesteśmy częścią. W ujęciu tego myślicielela na pojęcie ojczyzny składa się również państwo "z wszystkimi swobodami i ko-

Miłość ojczyzny w ujęciu K. Libelta to nie tylko ukochanie swojej ziemi, swego ludu, ale również swego państwa i jego ustaw. Gloryfikując państwo i prawo przez nie ustanowione pisał on: "Pod jego tarczą usypiam spokojnie i nie troszczą mnie namiętności ludzkie, trzymane przez rząd na wodzy. Kocham te prawa i instytucje, bo, w nich jest cząstka woli mojej, one chcą dobra mojego i nieskończone korzyści nie przynoszą przez wychowanie publiczne, przez ustalone bezpieczeństwo i porządek, przez wymierzanie sprawiedliwości, przez gospodarstwo rządne narodowe, podniesienie nauk, sztuk, przemysłu i handlu, a z nim dobrego bytu, przez utrzymywane stosunki z innymi narodami, przez bezpieczeństwo kraju na zewnątrz itp.". Tradycja łączenia ojczyzny z państwem, tak przekonywająco uzasadniona przez K. Libelta, jest żywa po dzień dzisiejszy, a nabiera szczególnej aktualności w tych okresach historycznych, w których losy państwa są zagrożone.

Stanisław Ossowski wyróżniał pojęcie ojczyzny prywatnej i ojczyzny ideologicznej. Przez ojczyznę prywatną rozumiał osobiste przywiązanie do środowiska, w którym spędziło się życie lub jego znaczną część, a przede wszystkim dzieciństwo - "okres szczególnie przydatny na tworzenie się trwałych więzi emocjonalnych"¹¹. Przez ojczyznę ideologiczną - określał uczestnictwo we wspólnocie narodowej, obejmującej wspólne terytorium. Ojczyzna w znaczeniu ideologicznym - "to ziemia mego narodu"¹².

Analizując wzajemne relacje między ojczyzną, państwem i klasą można chyba stwierdzić, że państwo zawsze ma charakter klasowy, ojczyzna zaś - nie. W każdym bądź razie próba określenia klasowej istoty ojczyzny nie jest już ani tak oczywista, ani tak ostra, jak w przypadku klasowego charakteru państwa.

Ojczyzna jest wartością autonomiczną i ponadklasową w sensie "ziemi mego narodu" - używając określenia S. Ossowskiego. W przypadku zagrożenia ojczyzny przez kogokolwiek z zewnątrz, dla wszystkich klas, wyjąwszy przypadki krańcowe, jest najczęściej obojętna sprawa ustroju; wówczas następuje znaczne osłabienie walki klasowej na rzecz zapewnienia suwerenności narodowej. Zagrożenie niepodległości ojczyzny jest zawsze zagrożeniem suwerenności państwa. Rozkwit ojczyzny w każdej sferze życia społecznego jest możliwy w suwerennym państwie. Historia każdego narodu wskazuje, że ojczyzna nigdy nie rozwija się w takim tempie, jak w okresie własnego narodowego państwa. Upadek narodowego państwa łączy się z degradacją /ekonomiczną, polityczną itd./ ojczyzny. Stąd też granica między ojczyzną a państwem w bardzo wielu zakresach nie jest ostra. Państwo bez ojczyzny istnieć nie może. Ojczyzna dla swego bytu, zapewniająca rozwój narodu, musi mieć swoje państwo.

Państwo staje się wartością autonomiczną i instrumentalną wówczas, gdy jest utożsamiane z ojczyzną. Państwo było i jest wartością autonomiczną zawsze w historii dla klasy rządzącej; jest natomiast wartością instrumentalną dla pozostałych klas, warstw czy grup ludności, którym państwo zapewnia poczucie bezpie-

czeństwa, wewnętrzny rozwój narodu i jego godną pozycję międzynarodową - stosownie do zbiorowych aspiracji oraz możliwości.

Dla wszystkich klas społecznych państwo jest gwarantem niepodległości ojczyzny i suwerenności narodu. Nie ma suwerennej ojczyzny bez suwerennego państwa narodowego.

Zawsze wówczas, gdy miłość ojczyzny była /czy jest/ utożsamiana z miłością państwa, patriotyzm służył /i służy/ klasie panującej. I w tym sensie, jak się wydaje, patriotyzm nosi charakter klasowy, gdyż klasowe jest państwo. Klasowy charakter patriotyzmu zakresowo w swej treści uwidacznia się wyraźnie wówczas, gdy dotyczy ona stosunku do państwa, rządzącej w nim klasy społecznej i jej ideologii. Klasowa istota patriotyzmu chyba traci na swej ostrości wówczas, gdy jego treści odnoszą się do narodu, kraju, terytorium, granic itp. Klasowy charakter patriotyzmu stanie się pojęciem historycznym dopiero wówczas, gdy do historii przejdzie klasowe państwo.

Uczucia i postawy patriotyczne wśród ludzi występują również wówczas, gdy nie mają oni własnego narodowego państwa. Państwo staje się wówczas szczególnym przedmiotem mitologii narodowej. W tym przypadku uczucia patriotyczne stają się głównym motywem walki o własne, narodowe państwo. Państwo staje się emanacją narodu i ojczyzny dla wszystkich klas i warstw społecznych w przypadku jego zagrożenia, jego upadku, walki o jego niepodległość.

Współzależność tę można łatwo zaobserwować w państwach jednonarodowych. Sytuacja komplikuje się natomiast w odniesieniu do państw wielonarodowych.

Państwo wielonarodowe powstaje w długim procesie dziejowym. Identyfikują się z nim te wszystkie narody i narodowości wchodzące w jego skład, które złączyły wspólne lub podobne losy historyczne, interesy polityczne, ekonomiczne, wspólne zagrożenie zewnętrzne, gdy państwo to zapewnia zachowanie i rozwój ich tożsamości narodowej w dziedzinie języka, kultury, oświaty, życia duchowego.

Państwo wielonarodowe może też powstać w wyniku rozpadu i wojen zaborczych lub innych form agresji. Takie państwo rozpada się wówczas, gdy osłabnie lub zostanie pokonana siła militarna, która powołała je do życia. Historia i Polski, i powszechna dostarcza wiele materiału dowodowego na potwierdzenie tej tezy.

Wśród krajów niesocjalistycznych budującym przykładem współżycia różnych narodów w ramach jednego państwa może być harmonijnie rozwijająca się i stabilna społecznie Szwajcaria. Konstytucja tego państwa stwierdza, że "Konfederacja Szwajcarska, pragnąc wzmocnić związek skonfederowanych, utrzymać i pogłębić jedność, siłę i sławę narodu szwajcarskiego, przyjęła następującą konstytucję związkową"¹³. Postanawia ona m.in., iż Konfederację Szwajcarską tworzą ludy dwudziestu dwóch suwerennych kantonów Szwajcarii /art. 1/, a językami narodowymi tego państwa są języki: niemiecki, francuski, włoski i retoromański /art. 116/.

Jest to jednak jeden z nielicznych pozytywnych przykładów takiego współżycia różnych narodów w ramach jednego państwa o ustroju innym niż socjalistyczny.

Milczące przyjmowanie poglądu, że państwo stanowi wartość uniwersalną, jednako ważną dla wszystkich klas i grup społecznych, jest utopią. Państwo jest ogólnonarodową wartością o tyle, o ile realizuje ono najważniejsze dla narodu aspiracje, które koncentrują się w suwerenności narodowej, niepodległości państwowej, pokojowym rozwoju, bezpieczeństwie granic i odpowiedniej pozycji międzynarodowej.

W każdym okresie historycznym najwyższym stopniem identyfikacji z własnym państwem charakteryzuje się klasa panująca, a zwłaszcza reprezentująca jej interesy partia rządząca. Jest to zasada, która występuje w każdym ustroju w czasach nowożytnych i współczesnych. Chociaż i tu problem jest wielce skomplikowany, gdyż w ramach klasy panującej były i są różnice w podejściu do kwestii funkcjonowania jej państwa.

W każdym ustroju bez trudu znajdziemy przykłady świadczące o tym, że własne państwo niekiedy chcą osłabić, zreformować, zmienić, a nawet obalić /niekiedy sprzedać/ również reprezentatywni przedstawiciele klasy panującej lub mniający się za takich. Czynią to z różnorodnych motywów, chociaż na ogół ukrywają ten fakt za frazeologią patriotyczną. Nie ma natomiast przypadku, aby klasa panująca w całości występowała przeciw swemu własnemu państwu.

Stosunek do państwa jest sprawą szczególnego rodzaju w ustroju socjalistycznym. Wedle ideologicznych założeń modelowych w państwie socjalistycznym grupą panującą jest klasa robotnicza. Klasa ta sprawuje swe rządy w sojuszu z chłopstwem i inteligencją pracującą. A więc poza tymi klasami i warstwami w socjalizmie pozostaje już niewiele grup ludności. Stąd też często pojawiają się utopijne, bo przedwczesne, hasła o ogólnonarodowym charakterze państwa socjalistycznego już na początku kształtowania się nowych stosunków społeczno-politycznych i ekonomicznych właściwych formacji socjalistycznej. Pogląd taki reprezentowało wielu autorów, do których czasami się zaliczałem.

W czasach nowożytnych w każdym ustroju klasy panujące sprawują rządy w państwie za pośrednictwem swych partii politycznych. Również w ustroju socjalistycznym klasa robotnicza sprawuje rządy za pośrednictwem swej partii marksistowsko-leninowskiej. Taki, w pewnym uproszczeniu, jest model idealny. Ale przecież od modelu, podobnie jak od ideałów w innych dziedzinach, w jakichkolwiek systemach - czy to filozoficznych, czy politycznych, czy religijnych - droga daleka, wręcz empirycznie niesprawdzalna w okresie życia jednego pokolenia, a często nawet i kilku pokoleń.

Również w socjalizmie występują i będą występować różnice między założeniem idealnym, dalekim celem, a aktualną rzeczywistością społeczną. Rzecz w tym, aby

różnice te nie były zbyt głębokie, a co chyba najistotniejsze, aby nie pogłębiały się one w procesie budowy socjalizmu.

W praktyce budowy socjalizmu niekiedy następuje odchodzenie od jego ideałów. Wskazują na to również kryzysy społeczno-polityczne w Polsce Ludowej. Część klasy robotniczej, zbyt często jak na okres życia jednego pokolenia, musiała wyrażać dezaprobatę dla polityki własnego państwa, chociaż nie dla jego ideowego modelu. Wyrażała dezaprobatę wobec sposobów, dróg i tempa realizacji ideału socjalistycznego państwa, a zwłaszcza dla ewidentnego sprzeniewierzenia się tym ideałom przez niektóre ogniwa władzy.

Tak jak własne narodowe państwo przyspiesza formowanie się narodu i świadomości narodowej, tak też powstanie takiego państwa sprzyja kształtowaniu się postaw patriotycznych jego obywateli, a klasa rządząca w danym państwie czyni wszystko, aby rozszerzyć pojęcie patriotyzmu na to wspólne państwo. Powstanie więc państw narodowych wzbogaciło pojęcie patriotyzmu o treści wynikające ze wspólnoty państwowej.

Poszerzaniu pojęcia patriotyzmu o treści wynikające ze wspólnoty państwowej, lub wręcz jednostronnemu identyfikowaniu z nim /patriotyzm - miłość do państwa/, towarzyszyło nadawanie mu klasowych treści. Jednakże fakt klasowej istoty państwa i patriotyzmu zawsze był i jest ukrywany przez klasy panujące w każdym ustroju, oprócz socjalistycznego.

W dziejach Polski patriotyzm występował już w okresie pierwszych Piastów w XI i XII wieku; oznaczał wówczas wierność dynastii. Natomiast świadomość narodowa oznaczająca "świadomość odrębności u pewnej grupy etnicznej, związanej wspólnotą języka i osiadłością na pewnym terytorium i świadomość wspólnych interesów moralnych i materialnych oraz solidarną wolę ich utrzymania, względnie ich obrony przed światem postronnym występuje już w XIII wieku"¹⁴.

Powstanie państw narodowych umacnia i wzbogaca patriotyczne postawy narodu. Stąd genezę współczesnego patriotyzmu można wiązać z historią własnego narodu, ojczyzny, państwa. Zwrócił na to uwagę W. I. Lenin, który patriotyzm określił jako "jedno z najgłębszych uczuć, utrwalonych dzięki istnieniu w ciągu wieków i tysiącleci odosobnionych ojczyzn"¹⁵.

Współzależność między własnym narodowym państwem i ojczyzną uwidacznia się szczególnie w okresie niewoli narodowej. Wyrazem tego jest m.in. twórczość artystyczna. Patriotyczna poezja, powieść, muzyka, plastyka, piosenka, tworzona i upowszechniona w okresie zaborów w Polsce weszła na trwałe do dorobku kulturalnego narodu. Nawet polski hymn narodowy powstał w okresie zaborów. Patriotyczna twórczość A. Mickiewicza, J. Słowackiego, S. Moniuszki, F. Chopina, J. Matejki, H. Sienkiewicza i innych wyrażała tęsknotę narodu polskiego za własnym niepodległym państwem, suwerenną ojczyzną.

Rzecz charakterystyczna, że intensywne wprowadzanie treści patriotycznych do różnych form twórczości artystycznej występuje nie tylko w europejskim kręgu kulturowym, lecz również na innych kontynentach. Oznacza to, że uczucia patriotyczne mają charakter uniwersalny, a miłość do własnej ojczyzny występuje pod każdą długością i szerokością geograficzną, ujawniając się m.in. w twórczości artystycznej lub walce zbrojnej o odzyskanie utraconej niepodległości.

Podobne np. do polskich w treści patriotycznej są utwory poetów egzotycznych krajów arabskich. Np. poeta iracki Ar-Rusafi /1875-1945/ pisał:

Te strony rodzinne, choć okrutne dla nas, są ukochane,
czyż nie jest słodkie nawet okrucieństwo od ukochanego? /.../
"Ten kraj ojczysty to jest matka nasza
i ma prawo do opieki z naszej strony
Ileż razy służyliśmy komuś bez zapłaty
a czyż od matki zapłatę mam żądać",
Albo ostre potępienie zdrajców ojczyzny przez arabskiego poetę
As-Safi, którym na wzór stawia dzikie zwierzęta i ptaki.
O ty, który nie znasz ceny stron ojczystych,
wejdź do kryjówki lwa, a poznasz jej wartość!
Nawet lisy bronią swoich nor
i bohatersko ptaki walczą o swe gniazda.
O zdrajco kraju, w którym wzrosłeś
zdradziłeś i ziemię jego, i ludzi!
Obys nigdy nie zaznał jego rozkoszy,¹⁶
bo kto ich kosztuje, nie zdradza.

Ojczyzna i państwo, jako kategorie współzależne, wywierają daleko idące konsekwencje polityczne i praktyczne na poglądy i postawy obywatelskie oraz wychowanie patriotyczne. Wychowanie to warunkuje bowiem racjonalną troskę o własne państwo w czasach pokoju i stanowi główną motywację do jego obrony w przypadku zagrożenia lub wojny.

Głębką troską o własne państwo i ojczyznę przepełniona jest twórczość polskich myślicieli okresu Odrodzenia /np. F. Modrzewskiego "O poprawie Rzeczypospolitej" i Oświecenia - np. w twórczości i działalności H. Kołłątaja, S. Staszica, S. Korńskiego i in.

Przemóżny wpływ wychowania patriotycznego na losy narodu i państwa eksponowała Komisja Edukacji Narodowej, której dzieło daleko wyprzedziło czasy jej twórców. H. Kołłątaj zalecał Komisji Edukacji Narodowej m.in.:

"Niech edukacja nasza wyrabia młódź Polaków na obywatelów i żołnierzy, trzymając w jednej ręce światło prawdy, w drugiej miecz obrony Ojczyzny, a dokonamy wszystkiego"¹⁷.

Idea wychowania państwowego w dziejach Polski najpełniej rozkwitła w okresie II Rzeczypospolitej. Wówczas była to oficjalna doktryna państwowa, w sposób szczególny eksponowana, zalecana i obowiązująca w szkolnictwie¹⁸.

pełną i jednoznaczną pozytywną ocenę idei i praktyki wychowania państwowego okresu II Rzeczypospolitej uniemożliwia jej skrajnie apologetyczny charakter wobec burżuazji i ziemiaństwa, ówczesnych klas rządzących, antyrobotnicze i antychłopskie treści. W ramach tamtej ideologii państwowej głoszono również hasła wielkomocarstwowe, o szczególnym postępiństwie Polski, jej misji cywilizacyjnej na Wschodzie, o ekspansji kolonialnej¹⁹.

Jednakże w praktyce wychowania państwowego przeważały działania na rzecz służby niepodległej Polsce. Z perspektywy czasu trzeba stwierdzić, że wychowanie państwowe w okresie II Rzeczypospolitej przyniosło pozytywne rezultaty, co uwidoczniło się m.in. w postaci wielce patriotycznej postawy młodzieży i całego społeczeństwa polskiego w latach wojny i okupacji.

Można stwierdzić, że opracowanie na temat treści i metod wychowania państwowego w okresie II Rzeczypospolitej, a zwłaszcza precyzujące odpowiedź na pytania: co z niego można i należy przyjąć i kontynuować w warunkach polskiego państwa socjalistycznego, a co odrzucić? - czeka na swego autora.

Analiza wzajemnych relacji między ideologią, polityką i wychowaniem może uwzględniać różnorodne aspekty. Może to być sposób realizacji kulturalno-wychowawczych funkcji państwa w ramach jego polityki oświatowej i kulturalnej. W węższym ujęciu można badać wpływy ideologii i polityki na wychowanie bądź też odwrotnie. Wówczas należałoby koncentrować się na wychowaniu politycznym, co wchodzi w zakres teorii wychowania, bądź na socjalizacji politycznej - co z kolei jest przedmiotem zainteresowań socjologii wychowania²⁰ lub w szerszym znaczeniu - na kulturze politycznej, znajdującej się w kręgu zainteresowań nauk politycznych oraz socjologii stosunków politycznych.

Rzeczywiste wpływy ideologii i polityki na wychowanie, i odwrotnie, w sposób aż nadto jaskrawy udowodniły lata II wojny światowej. Masowe mordy dokonywane przez faszystów niemieckich na ludności krajów okupowanych, ich niszczyielskie działania wobec kultur narodowych, eksterminacja ludności sprzeciwiającej się doktrynie i polityce faszystowskiej, w sposób skrajny udowodniły przemożny wpływ wychowania na postawy człowieka²¹. Z drugiej zaś strony okres II wojny światowej dostarczał masowych dowodów nie dającego się przecenić pozytywnego wpływu wychowania na postawy polityczne obywateli krajów znajdujących się pod okupacją hitlerowską i walczących z faszyzmem niemieckim.

Okres II wojny światowej w wielu państwach położył kres, a w innych poważnie osłabił liberalne doktryny²² o apolityczności wychowania, oświaty, kultury, doktryny leseferyzmu w tym zakresie. Świadczą o tym rozbudowywane i umacniane państwowe systemy oświatowo-wychowawcze również w państwach burżuazyjnych oraz wpływy władz państwowych na te sfery życia, traktując je nawet jako instrument polityki zagranicznej²³.

Międzynarodowy zespół ekspertów powołany przez UNESCO przed kilku laty potwierdził ścisłe związki wychowania z ideologią i polityką państw "niezależnie od ich charakteru, doktryny, którą się kierują, i sposobu, w jaki kształtują swój los: na drodze reformistycznej czy też rewolucyjnej. /.../ Żaden ustrój społeczno-polityczny nie może rezygnować z umacniania swych podstaw przez przyciąganie zmysłów i serc ludzi do swych zasad, idei, wspólnych poglądów, a nawet do mitów, które tworzą moralną spójnię narodu"²⁴.

W państwie socjalistycznym sprawy wychowania ideowo-politycznego są traktowane jako integralne składniki procesu budowy socjalizmu. Ruch robotniczy już od zarania swego istnienia na swych sztandarach umieścił hasła pełnego wyzwolenia człowieka, jego szczęścia i wszechstronnego rozwoju. Stąd też klasa robotnicza w każdym kraju, z chwilą zdobycia władzy politycznej, obok podstawowych reform ekonomicznych i społeczno-politycznych przeprowadza głębokie zmiany w dziedzinie oświaty, wychowania i kultury. Całość zjawisk w tych sferach życia społecznego, które realizowane są w procesie budowy socjalizmu, zgodnie z ideologią tego ustroju określa się syntetycznym pojęciem rewolucji oświatowo-kulturalnej.

Wychowanie ideowo-polityczne znajduje się wśród ważnych celów działalności socjalistycznego państwa. W wychowaniu tym ogniskują się bowiem podstawowe wartości ideologiczne i polityczne socjalizmu.

W treści wychowania ideowo-politycznego mieszczą się te cechy człowieka, które decydują o jego stosunku do narodu, państwa, ustroju, partii, innych narodów.

Głównym celem wychowania ideowo-politycznego jest kształtowanie propaństwowej świadomości socjalistycznej i wynikających z niej postaw²⁵. Wychowanie ideowo-polityczne jest procesem o charakterze dynamicznym, tak jak dynamiczne jest życie polityczne kraju i świata. Nawet bowiem sama treść pojęcia wychowania ideowo-politycznego nie ma charakteru ponadczasowego i uniwersalnego. Jest ono w każdym okresie historycznym odbiciem klasowo-warstwowej struktury społeczeństwa, układu sił klasowych, historycznych doświadczeń narodu i państwa, przemian systemu politycznego, a także zmieniającej się sytuacji międzynarodowej. Skoro w zakresie pojęcia wychowania ideowo-politycznego mieszczą się i świadomość polityczna, i własna postawa wobec zjawisk politycznych, a te ulegają przecież zmianie, wychowanie polityczne również nie może mieć charakteru statycznego. Nawet gdy formalno-logiczne sformułowania pojęcia tego wychowania w różnych okresach czy ustrojach politycznych będą wyrażane w tych samych słownych kategoriach, to i tak często mieszczą się w nich różne treści. Aby wyraźniej wyrazić nasz pogląd w tej kwestii, powiemy, że sporo treści wchodzących w zakres wychowania politycznego, odpowiadających potrzebom państwa przed laty dwudziestu czy nawet dziesięć lat, które nie uwzględniałyby zmian w życiu politycznym kraju i świata, nie odpowiadałyby potrzebom czasów współczesnych. Można też przyjąć hipotetycznie, że

za lat dziesięć - dwadzieścia spory zakres z dzisiejszego pojęcia wychowania politycznego nie będzie odpowiadał potrzebom przyszłych czasów.

Trwałe są jednak treści wychowania wynikające z naczelnych wartości ideologicznych ustroju socjalistycznego. Trwałe są również treści wynikające z tradycji narodu, ojczyzny i państwa.

P r z y p i s y

¹ A. Łopatka: Odrodzenie i rozwój państwa polskiego. "Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny" nr 1/1980, s. 1-2.

² Por. Mały Rocznik Statystyczny. GUS Warszawa 1980, s. 273-281.

³ G. Labuda: Polska granica zachodnia. Tysiąc lat dziejów politycznych. Poznań 1974, s. 36.

⁴ G. L. Seidler: Przedmarksistowska myśl polityczna. Kraków 1974, s. 580.

⁵ Ibid., s. 753-754.

⁶ T. Łepkowski: Polska - narodziny nowoczesnego narodu 1764-1870. Warszawa 1967, s. 15.

⁷ J. Chałasiński: Kultura i naród. Warszawa 1968, K. Grzybowski: Ojczyzna - naród - państwo. Warszawa 1970, J. J. Wiatr: Naród i państwo. Socjologiczne problemy kwestii narodowej. Warszawa 1969.

⁸ Wielka Encyklopedia Powszechna. Warszawa 1966, t. 7, s. 623.

⁹ W. Skrzydło: Podstawowe zasady ustroju politycznego. W: Studia z zakresu konstytucjonalizmu socjalistycznego. Praca zbiorowa. Red. A. Badura, M. Rybicki, T. Siemieński, W. Skrzydło, T. Szymczak. Wrocław - Warszawa - Kraków, s. 63.

¹⁰ K. Marks, F. Engels: Ideologia niemiecka. W: K. Marks, F. Engels, Dzieła, t. III. Warszawa 1961, s. 27 i nast.

¹¹ S. Ossowski: Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny. Łódź 1946, s. 11.

¹² Ibid., s. 11.

¹³ Konstytucja Związku Konfederacji Szwajcarskiej z dnia 29 maja 1874 roku /ze zmianami z 1968 r./, Tłumaczył Marian Rybicki.

¹⁴ I. Ichnatowicz, A. Mączak, B. Zientara: Społeczeństwo polskie od X do XX wieku. Warszawa 1979, s. 14, 18, 23. R. Grodecki: Powstanie polskiej świadomości narodowej, Katowice 1946, s. 13.

¹⁵ W. I. Lenin: Cenne wyznania Pitirina Sorokina. W: W. I. Lenin: Dzieła, t. 28, Warszawa 1954, s. 184.

¹⁶ Por. J. Bielawski, K. Skarżyńska-Bochańska, J. Jasińska: Nowa i współczesna literatura arabska XIX i XX w., Warszawa 1978, s. 311, 321.

¹⁷ Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji. Zebrał i opracował S. Tync. Wrocław 1954. Memoriał H. Kołłątaja, s. 256.

¹⁸ Por. K. Sońnicki: Podstawy wychowania państwowego. Lwów - Warszawa /brak daty wydania, z tekstu wynika, że był to chyba rok 1934?/. S. Łempicki: Polski ideał wychowawczy. Lwów-Warszawa, brak daty wydania. Książka była zalecana jako lektura obowiązkowa dla nauczycieli w roku 1938.

19 Por. na temat: E. Winkler: Dyrektor, "Przyjaciel Szkoły", 20.1.1925, nr 2, s. 35. "Polska musi się stać wielkim, potężnym mocarstwem, utrzymującym równowagę, pomiędzy Wschodem i Zachodem, ostoją pokoju świata, strażnicą chrześcijaństwa i cywilizacji" /pisownia oryginalna/. Również: "Polska idea imperialna". Praca zbiorowa wydawnictwa "Polityka". Wstępem opatrzył Jerzy Giedrojc. Warszawa 1938. "Jesteśmy skazani na wielkość i albo wielkość tę zdobędziemy lub też się w niwecz obrócimy. Musimy być narodem imperialnym, prężnym inicjatywą i wolą ekspansji" /s. 33/. "Żądanie kolonii celem ich eksploatacji oraz skierowania do nich naszego nadmiaru ludności uważamy za postulat prestiżowy. /.../ Obecną kampanię kolonialną uważamy za pożyteczną jako przygotowującą grunt dla naszych przyszłych potrzeb..." /tamże, s. 70/.

20 Kategorie wychowania i socjalizacji definiuje m.in. J. Szczepański w pracy: "Wychowanie i osobowość" umieszczone w zbiorze: Socjologowie o wychowaniu. Wybór Z. Grzelak, Warszawa 1974, s. 223-235. J. J. Wiatr: Socjologia stosunków politycznych, Warszawa 1977, s. 28-29.

21 Szerzej na temat: J. Krasuski: Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939-1945, Warszawa 1971.

22 Szeroką panoramę doktryn liberalnych zawiera praca B. Sobolewskiej i M. Sobolewskiego pt.: "Myśl polityczna XIX i XX wieku, Liberalizm, Warszawa 1978.

23 Por. na temat: J. Mądry: Kultura jako instrument polityki zagranicznej RFN 1949-1975, Katowice 1978.

24 Edgar Faure, Filipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Artur W. Piotrowski, Rajid Rahnema, Fredrick Chanynion Ward: Uczyc się, aby być. Warszawa 1975, s. 144-288.

25 Por. obszerne studium marksistowskie na temat świadomości: S. Rainko: Świadomość i determinizm, Warszawa 1981.

IDEAŁ WYCHOWAWCZY I JEGO PRZESŁANKI

Każda formacja ustrojowa tworzy właściwe sobie ideały odpowiadające potrzebom i warunkom politycznym, wymogom życia i społecznym oczekiwaniom. Ideały posiadają więc charakter historyczny, także klasowy. Ogniskują się w nich podstawowe wątki filozoficzne, ideologiczne, polityczne i moralne danej epoki.

Ideał wychowawczy traktowany jest na ogół jako naczelnym cel wychowania. Może być także uznany za integralny element struktury osobowościowej człowieka. J. Szczepański nazywa go kulturowym ideałem osobowości, wchodzącym w zakres jej socjogennej warstwy obok ról społecznych, jaźni subiektywnej i jaźni odzwierciedlonej¹.

Ideałem właściwym naszym warunkom ustrojowym jest socjalistyczny ideał wychowawczy będący "uogólnionym opisem osobowości dojrzałego człowieka /człowieka epoki socjalizmu przyp. C. W./, który przyjmujemy za wytyczną działalności wychowawczej"².

W opisie tym należy uwzględnić następujące kwalifikacje /cechy, postawy, dyspozycje osobowościowe/: i d e o w e /patriotyzm socjalistyczny, internacjonalizm proletariacki, humanizm, egalitaryzm, demokratyzm/; i n t e l e k t u a l n e /wiedzę, aktywność umysłową, umiejętność ujmowania świata w aspekcie prawdy, światopogląd naukowy/; z a w o d o w e /kompetencyjność, fachowość, zainteresowanie pracą, dyscyplinę, uczciwość pracowniczą, innowacyjność, gospodarność, pracowitość, podporządkowanie się organizacji zespołu, poczucie współodpowiedzialności/; m o r a l n e /honor, sprawiedliwość, uczciwość, skromność, optymizm, samodzielność, tolerancję, osobistą odwagę, samokontrolę/; s p o ł e c z n e /społeczne zaangażowanie, odpowiedzialność za życie zbiorowe, umiejętność przewyższania egoizmu i egocentryzmu, społeczną użyteczność i otwartość/.

Przy zdecydowanej większości poglądów wypowiedzianych na rzecz zasadności odwoływania się do ideałów w życiu społecznym, także w pracy pedagogicznej, spotykamy również i takie, które podają w wątpliwość tę zasadność. A oto przykładowe stwierdzenie: "chcemy się opowiedzieć przeciw postępowaniu się słowem ideał czy idealny, a to dlatego, że ideał implikuje doskonałość i nierealność i jest to coś raczej nieosiągalnego"³. Pogląd taki, można sądzić, wyływa z założenia, że ideały tworzy się jakoby z myślą o pełnym ich urzeczywistnianiu w praktyce. Skoro ideały odbiegają od praktyki życia i nie znajdują w niej wiernego potwierdzenia, wnioskuje się, że nie ma zgodności między nimi a praktyką - zgod-

ność tę rozumie się zapewne w tym przypadku jako ich tożsamość z rzeczywistością. Brak takiej tożsamości prowadzi do negacji sensu ideałów oraz wysiłków zdążających do ich konstruowania.

Zarysowujące się obecnie dążenia do precyzyjności, konkretności i ściśłości w rozważaniach pedagogicznych, wyrażające się również we wprężeniu dla ich potrzeb nowoczesnych technik obliczeniowych, uznawane bywają też za argument podważający zasadność zajmowania się ideałami. Stanowiska tego również nie można zaakceptować, jako że w pedagogice potrzebna jest nie tylko precyzyjność - ważne są też konstrukty idealizujące, podejmujące problemy najogólniejsze, gdyż "układy bardziej sformalizowane lepiej spełniają funkcje poznawcze, ale w miarę tego, jak stają się bardziej precyzyjnym narzędziem badawczym, zawężają problematykę, tracą siłę wpływu na jakość wychowania"⁴. A więc, "potęga ideału - co słusznie zauważa K. Kotłowski - tkwi właśnie w jego nieokreśloności i niewyczerpalności"⁵.

Inni zaś powołują się na przykłady najbardziej aktualne, z ostatnich lat, z okresu przeżywanego przez nas kryzysu, który objął wiele wartości życia ideowego, politycznego, moralnego, społecznego - po to, by dowieść, że ideały się zdewaluowały, zatraciły swą siłę nośną i społeczne znaczenie; przy czym rozszerzając także problem podają w wątpliwość realność terminu wprowadzonego przez F. Znanieckiego "społeczeństwo wychowujące".

Prawdą jest, że wiele ideałów, także wzorów, norm społecznych się zdewaluowało. Trzeba więc im przywrócić właściwą rangę, dowartościować, dopełnić pożądaną treścią. Nie można natomiast zanegować ich w ogóle, gdyż życie człowieka bez ideałów /aprobowanych celów/ zatraciłoby swój sens. Ideały to nie abstrakcje, byty wymyślone, są one integralną częścią życia duchowego człowieka, zapisane są w ludzkiej świadomości w formie nieco wysublimowanej, przy pomocy właściwych tej kategorii pojęciowej środków wyrazu - cech, postaw, dyspozycji osobowościowych.

Rolę socjalistycznego ideału wychowawczego sprowadzić można do następujących funkcji, które urzeczywistniane są w różnych formach życia społecznego, w tym przede wszystkim w procesie wychowania i samowychowania:

- funkcji antypacyjnej - polegającej na tym, że ideał określa kierunek, a zarazem przewidywany wynik aktywności samowychowawczej i pracy wychowawczej;
- funkcji standardów regulacji zachowania się /aksjologiczno-normatywnej/ - polegającej na tym, że ideał dostarcza wartości i norm, według których dokonują się procesy osobotwórcze i wychowawcze oraz regulacja zachowań zmierzających do urzeczywistniania antycypowanych stanów rzeczy;
- funkcji orientacyjnej - wyrażającej się tym, że ideał umożliwia dokonywanie samooceny oraz oceny efektywności pracy wychowawczej poprzez porównywanie osiągniętych rezultatów ze stanami pożądanymi;
- funkcji motywacyjnej - wyrażającej się tym, że ideał kreśląc idealny obraz własnej osoby lub osoby wychowanka jest potężnym źródłem sił pobudzających

do pracy. Stanowi on wewnętrzny mechanizm moralnej samoregulacji postępowania człowieka, mogący się przyczynić do wytworzenia w nim aktywnych postaw perfekcjonistycznych. Zbliżanie się do ideału posiada dla jednostki właściwości nagradzające oraz zaspokaja jej istotne potrzeby z zakresu poczucia osobistej wartości, motywowanie dalszych działań, a nawet nadawanie sensu życia. Ideał jest więc "bodźcem i regulatorem"⁶ rozwoju człowieka.

Poszczególne właściwości składające się na ideał wychowawczy mają charakter zmienny, rozwojowy. Np. inaczej rozumiano pojęcie patriotyzmu w okresie zaborów, okupacji, inaczej zaś dziś; w przeszłości był to przede wszystkim patriotyzmwalki, dziś - pracy. Współczesna rzeczywistość ustrojowa /uspołecznienie środków produkcji/ składa szczególne zapotrzebowanie na takie cechy osobowościowe; jak: społeczna aktywność, uczciwość, innowacyjność, poczucie współodpowiedzialności i inne. Socjalistyczny ideał wychowawczy posiada więc swe konkretno-historyczne uwarunkowania. Są one złożone i zróżnicowane. W zakresie wyodrębniania tych uwarunkowań jako przesłanek /wyznaczników treści/ socjalistycznego ideału wychowawczego spotykamy różne poglądy. Trzem jednak przesłankom przypisuje się rolę zasadniczą. Są to: marksistowska ideologia społeczna, tradycje kulturowe, warunki społeczno-ekonomiczne.

MARKSISTOWSKA IDEOLOGIA SPOŁECZNA

Ideologia marksistowska stanowi naczelną przesłankę socjalistycznego ideału wychowawczego - ideały konstruowane są zawsze na podłożu przyjętej ideologii, są jej odbiciem i konsekwencją. Każda ideologia społeczna obejmuje natomiast całość kształt poglądów dotyczących świata i społeczeństwa, uwarunkowanych sytuacją życiową i interesami określonej klasy społecznej. Związek ideologii z interesami klasy społecznej przejawia się następująco: źródłem ideologii jest rozwój oraz całość kształt warunków życia klasy; ideologia jest obrazem świata widzianego z pozycji tej klasy; ideologia jest funkcjonalnie związana z interesami danej klasy, konsoliduje ją wewnętrznie i wspomaga w walce o zajęcie lepszego miejsca w społeczeństwie.

U podstaw naszego ustroju spoczywa marksistowska ideologia społeczna. Wpływa z niej model ustroju komunistycznego, który jest wizją przyszłościowych warunków naszego życia. Znajomość tego modelu jest niezwykle przydatna dla marksistowskiej teleologii pedagogicznej, na gruncie której odpowiedź na pytanie, kogo wychować, jest zawsze wtórna w stosunku do odpowiedzi na pytanie o pożądaný obraz

życia społecznego. Obraz ten winien być tak skonstruowany, by w trakcie swego urzeczywistnienia mógł najlepiej służyć człowiekowi i realizować człowieka jako wartość w stopniu możliwie najwyższym. Warunki takie spełniać może urząd komunistyczny, który według poglądów K. Marksa, zawartych w "Krytyce programu gotejskiego", charakteryzuje się następującymi właściwościami:

- likwidacją podporządkowania człowieka podziałowi pracy,
- zniesieniem przeciwieństw między pracą fizyczną a umysłową,
- przekształceniem pracy ze źródła utrzymania w najważniejszą potrzebę życiową,
- wszechstronnym rozwojem ludzi,
- takim rozwojem sił wytwórczych, który zapewni obfitość bogactwa społecznego oraz możliwość przejścia od zasady podziału według pracy do zasady podziału według potrzeb.

Niejednokrotnie pod adresem twórców naukowego komunizmu kieruje się zarzut, iż w pracach ich brak jest systematycznie przedstawionego obrazu przyszłego społeczeństwa i ideału człowieka tego społeczeństwa. Faktem jest, że kreślona przez nich koncepcja społeczeństwa komunistycznego nie ma charakteru systematycznego wykładu, gdyż powstawała ona przede wszystkim jako wynik krytycznej analizy zastanej rzeczywistości i programowego przeciwstawienia się tym wszystkim poglądom, które ukazywały wizję tego społeczeństwa w sposób, zdawałoby się; pełny, lecz odbiegający od realnych możliwości rozwoju historycznego /np. socjalizm utopijny/. Niższy stopień konkretności teorii marksistowskiej w przedmiocie projektowania modelu ustroju komunistycznego nie dowodzi jej słabości, lecz troski twórców tej teorii o jej historyczną adekwatność. "Chęć ustalenia dzisiaj z góry, jak będzie w praktyce wyglądał ów w pełni rozwinięty, całkowicie ugruntowany i ukształtowany, całkowicie rozwinięty i dojrzały komunizm, byłaby równoznaczna z chęcią nauczania czteroletniego dziecka wyższej matematyki"⁷. Na drugi zaś zarzut, dotyczący braku całościowej koncepcji ideału człowieka socjalistycznego w pracach twórców naukowego komunizmu, można odpowiedzieć słowami H. Muszyńskiego, że fakt ten nie oznacza "bynajmniej, że socjalizm nie niesie z sobą żadnego ideału człowieka. Nieporozumieniem jednak byłoby szukać go w podręcznikach marksizmu-leninizmu. Wzorec człowieka, jakiego chcemy wychować, zawarty jest w całej istocie w celach i wartościach, które zawsze przyświecały ruchowi socjalistycznemu"⁸.

Marksistowska ideologia społeczna jest więc swoistym programem przekształcania życia społecznego. Zawarte są w niej kryteria, normy, oceny, wartości, kierunki i cele społecznego działania, z których wyływa wzór człowieka epoki socjalizmu - socjalistyczny ideał wychowawczy.

TRADYCJE KULTUROWE

W zakres tradycji kulturowych wchodzi treści /poglądy, obyczaje, sposoby myślenia i zachowania, normy postępowania itp./ przekazywane z pokolenia na pokolenie, wyróżniane przez daną zbiorowość na podstawie określonej hierarchii wartości z całości dziedzictwa przeszłości jako społecznie doniosłe dla teraźniejszości lub przyszłości. Stanowią one obfite źródło mądrości filozoficznej, politycznej, moralnej i pedagogicznej. Nierzadko się mówi, że przeszłość określa współczesność, gdyż ciąg dziejowy polega na tym, że chcąc aktywnie uczestniczyć w jego procesie, trzeba najpierw wpisać się w ukształtowaną historycznie rzeczywistość kulturową, przyswoić - przez wychowanie przede wszystkim w rodzinie, szkole, organizacjach społecznych, zakładzie pracy - dorobek pokoleń i w ten sposób dojrzeć do roli pełnowartościowego członka rodziny, społeczeństwa, narodu.

Przeszłość ma to do siebie, że jest niezwykle złożona i wielowątkowa - jej ocena musi być dokonywana w aspekcie założeń wynikających z podstawowej marksistowskiej dyrektywy metodologicznej, nakazującej podchodzić do procesów dziejowych z punktu widzenia postępu społecznego. Selektywne podejście do przeszłości wraz z wydobyciem z niej konstruktywnych doświadczeń wskazuje na potrzebę zróżnicowania jej oceny, na niezbędność rozróżnienia tego, co negatywne, od tego, co może być postępowe w tworzeniu nowych wartości.

Nasza działalność pedagogiczna opiera się na postępowym dorobku ludzkości, którego kierunek rozwojowy jest wypadkową wielu uwarunkowań, ścierania się różnych interesów oraz przeróżnych dążeń i tendencji. Przed nami stoi więc ważne zadanie - wyboru z przeszłości takich wartości, które mogą najskuteczniej służyć potrzebom współczesnym. Lenin twierdził, że kultura proletariacka powinna być właściwym rozwinięciem tych zasobów wiedzy i wartości, które zostały już wypracowane. Komunistą zaś "można stać się tylko wtedy, gdy wzbogaci się swą pamięć znajomością całego dorobku, który stworzyła ludzkość"⁹. Mówiąc o postępowym dorobku ludzkości, szczególnie duży nacisk należy położyć na osiągnięciach w dziedzinie nauk społecznych - istotnego elementu kultury, spełniającego doniosłą rolę w procesie konstruowania ideału wychowawczego.

W konsekwencji należy stwierdzić, że dorobek wypracowany przez ludzkość i podany selektywnej ocenie z punktu widzenia potrzeb współczesnych, także przyszłych, zawiera treści niezbędne do konstruowania socjalistycznego ideału wychowawczego. Ideał ten jest stale wzbogacany i doskonalony, taka jest jego właściwość, a historycznie rzecz ujmując "podobnie jak ludzkość - podkreśla Ł. Kurdybacha - która co pewien czas próbuje na starych zrębach wznosić gmach nowego życia - tak i zmieniające się często ideały wychowawcze zachowują z poprzednich,

tradycją przekazywanych poglądów, te ich elementy, które przetrwały próby życia i mogą być użyteczne w nowych jego warunkach"¹⁰.

WARUNKI SPOŁECZNO-EKONOMICZNE

Warunki społeczno-ekonomiczne stanowią całość kształt materialnego dorobku naszego społeczeństwa determinowanego poziomem rozwoju sił wytwórczych, charakterem stosunków produkcji, perspektywą rozwojową, postępowaniem współczesnej cywilizacji i konkretnymi potrzebami społeczeństwa socjalistycznego.

Poziom rozwoju sił wytwórczych i charakter stosunków produkcji mają decydujący wpływ na aktywność społeczno-polityczną i produkcyjną ludzi, określają charakter ich pracy, zachodzące proporcje między czasem pracy a czasem wolnym oraz stwarzają możliwość zaspokojenia stale rosnących potrzeb materialnych i kulturalnych. Rodzą one określone zapotrzebowanie na wykształcenie, jego rodzaj i stopień upowszechnienia oraz zapotrzebowanie na takie cechy osobowości i dyspozycje ludzi, skumulowane w propagowanym ideale wychowawczym, które najbardziej odpowiadają danemu etapowi rozwoju kraju. Siły wytwórcze i stosunki produkcji wiążą się ściśle z naszą perspektywą, są warunkiem społeczno-ekonomicznego i cywilizacyjnego postępu.

Współczesna cywilizacja obejmuje swym zasięgiem rozwojowym różne dziedziny życia gospodarczego, społecznego i kulturalnego, a treści i formy jej stają się coraz bardziej złożone. Analiza dziejowego rozwoju ludzkości potwierdza zasadę, że rola człowieka staje się coraz większa w miarę rozwoju cywilizacji - wymaga ona tym lepszego przygotowania ludzi, im wyższy jest jej poziom. Współczesna cywilizacja wymaga od człowieka określonych wartości i cech intelektualnych, moralnych oraz fizycznych, ułatwiających wykorzystanie dostępnych mu środków technicznych i ogólnego dorobku.

Nie wszystkie zdobycze cywilizacji w jednakowym stopniu służą człowiekowi, zależne jest to od ram społeczno-ustrojowych, w jakich się ta cywilizacja rozwija. Ustrój socjalistyczny, stwarzający w drodze rewolucyjnych przeobrażeń kształty nowej rzeczywistości, jest inspiracją i warunkiem właściwego rozwoju cywilizacji i wykorzystania jej zdobyczy zgodnie z potrzebami człowieka. Dokonuje on wielu przeobrażeń znacznie wcześniej, niż ludzie w swej indywidualnej biografii do nich dojrzeć. Stawia przed ludźmi nowe wymagania, jest źródłem nowych potrzeb społecznych i wzorów zachowań. Uspołecznienie np. środków produkcji wymaga uspołecznienia ludzi, zrzucenia z siebie piętna nawyków kształtowanych przez wie-

ki w systemie prywatnego posiadania tych środków, wymaga inicjatywy, zaangażowania społecznego, odpowiedzialności jednostki za losy zakładu produkcyjnego oraz całego społeczeństwa. Nowoczesna technika i ogólny postęp potrzebuje ludzi mogących stanąć na poziomie aktualnych oczekiwań, stąd też wiedza, kultura techniczna, inteligencja, stają się dziś zasadniczymi warunkami sprawności i wydajności pracy. Socjalistyczna demokracja zaś wymaga od ludzi umiejętności rozumienia złożonej problematyki organizacji nowego społeczeństwa, jego kierunków rozwojowych, wysokiej odpowiedzialności i dyscypliny oraz współpracy i współdziałania w procesie wzbogacenia jej wartości.

Warunki społeczno-ekonomiczne określają jako jedną z przesłanek treść socjalistycznego ideału wychowawczego, który jest ściśle związany z humanistycznym dorobkiem przeszłości oraz ideowymi założeniami naszego ustroju - marksistowską ideologią społeczną, stanowiącą naczelną przesłankę tego ideału. Można zatem stwierdzić, że socjalistyczny ideał wychowawczy to zrelatywizowana do potrzeb życia psychicznego jednostki oraz potrzeb grup społecznych marksistowska ideologia.

Ideał pobudza aktywność ludzką, określa jej kierunek, pozwala ją oceniać. Daje szansę "otwarcia się" człowieka na świat i ludzi - uczenia się od nich mądrości i doświadczenia. Socjalistyczny ideał wychowawczy zaakceptowany przez społeczeństwo i konsekwentnie realizowany - to także szansa na pełną odnowę naszego życia, to podstawowy warunek wyjścia z kryzysu.

P r z y p i s y

- ¹ Por. J. Szczepański: Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1978, s. 128.
- ² H. Muszyński: Ideał i cele wychowania, Warszawa 1972, s. 36.
- ³ M. Ossowska: Ethos rycerski i jego odmiany, Warszawa 1973, s. 12.
- ⁴ R. Miller: Narodziny refleksji nad ideałem wychowawczym, "Rocznik Pedagogiczny" 1973, t. 3, s. 5.
- ⁵ K. Kotłowski: Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego, Wrocław 1976, s. 83.
- ⁶ S. L. Rubinsztein: Podstawy psychologii ogólnej, Warszawa 1964, s. 844.
- ⁷ W. I. Lenin: Dzieła, t. 31. Warszawa 1955, s. 48.
- ⁸ H. Muszyński: Rodzina, moralność, wychowanie, Warszawa 1971, s. 20.
- ⁹ W. I. Lenin, op. cit., s. 288.
- ¹⁰ Ł. Kurdybacha: Ideał wychowawczy w rozwoju dziejowym, Warszawa 1948, s. 1-2.

W dniu 27 października 1983 r. odbyła się dyskusja na temat problemów i kierunków modernizacji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych zorganizowana przez redakcje: "Nauczyciel i Wychowanie" oraz "Ruch Pedagogiczny". Zamieszczamy w bieżącym numerze tezy, które stanowiły podstawę do dyskusji, sprawozdanie z jej przebiegu oraz pierwsze opracowane na piśmie wystąpienia dyskutantów.

Stefan Słomkiewicz
redaktor naczelny
Ruchu Pedagogicznego

PROBLEMY I KIERUNKI MODERNIZACJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W SZKOŁACH WYŻSZYCH

TEZY DO DYSKUSJI

1. Obecna pozycja szkół wyższych w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych wymaga poszukiwania takich rozwiązań w sferze przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli, które będą coraz lepiej zaspokajać potrzeby społeczne.

W ostatnich latach w kształceniu nauczycieli, zwłaszcza w uniwersytetach, wystąpiły tendencje zmierzające do różnych ograniczeń w sferze przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli, a w szczególności przygotowania pedagogiczno-metodycznego. Biorąc pod uwagę mankamenty dotychczasowego systemu zwłaszcza w dziedzinie przygotowania kandydatów na nauczycieli: a/ do pracy wychowawczej, b/ do współdziałania z rodziną i środowiskiem w wychowaniu dzieci i młodzieży, c/ do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, d/ do nauczania drugiego przedmiotu, e/ do diagnozy i terapii pedagogicznej - wyraźniejsze wydają się niebezpieczeństwa modyfikacji planów i programów studiów, ograniczające przygotowanie zawodowe studentów - przyszłych nauczycieli.

2. Poziom i zakres przygotowania młodych nauczycieli do realizacji zadań zawodowych będzie ważnym czynnikiem decydującym nie tylko o przezwyciężaniu tych trudności, które występują w szkołach, lecz również czynnikiem decydującym

dalszym rozwoju edukacji narodowej dzieci i młodzieży. Wynika stąd potrzeba podjęcia prac nad modernizacją kształcenia nauczycieli, która zagwarantuje studentom przygotowanie do rozwiązywania zadań nauczycielskich nie tylko podstawowych, lecz i tych, które decydują o jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej.

3. Zadania te grupują się wokół szeroko rozumianej aktywizacji oraz samodzielności uczniów, indywidualizacji, wykorzystania procesu dydaktycznego dla kształtowania systemu wartości, oczekiwań i planów życiowych młodzieży szkolnej, a także funkcjonalności zdobywanej wiedzy.

4. Przy spotykanych często tendencjach do różnicowania treści studiów w zakresie przygotowania zawodowego nauczycieli. zwłaszcza dla określonego typu szkolnictwa i szczebla kształcenia, niezbędna jest także jednolitość w zakresie przygotowania kandydatów na nauczycieli do realizacji zadań zawodowych zarówno podstawowych, jak i tych, które decydują o jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej.

5. Aby zrealizować te zadania w zakresie zawodowego przygotowania nauczycieli w szkołach wyższych, konieczne jest nie tylko zachowanie niezbędnych proporcji w planie studiów między przedmiotami kierunkowymi a psychologiczno-pedagogicznymi i metodycznymi, lecz również ukształtowanie takich sekwencji tych ostatnich, które umożliwią korelację treści oraz koordynację zadań. Dzięki temu można będzie uzyskać lepsze rezultaty kształcenia bez potrzeby wydłużania studiów i tak przecież trwających pięć lat.

6. Dla intensyfikacji i osiągnięcia efektów jakościowo wyższych aniżeli obecnie niezbędne są również poczynania organizacyjne w uczelniach, umożliwiające kontakty między realizatorami przedmiotów przygotowujących kandydatów do zawodu i wypracowanie przez nich wspólnie rozwiązań pożądaných w realizacji tychże przedmiotów oraz - co jest szczególnie ważne - szersze uwzględnienie w procesie kształcenia studentów kandydujących do zawodu nauczycielskiego różnorodnych zajęć praktycznych z dziećmi i młodzieżą oraz ich środowiskiem.

7. O przygotowaniu studentów do rozwiązywania zadań nauczycielskich decydują jednak nie tylko przyswojona wiedza i opanowane umiejętności, lecz również i system wartości zawodowych. Przy modernizowaniu kształcenia nauczycieli konieczne jest podjęcie prac nad poszukiwaniem dróg i sposobów zwiększenia oddziaływania zajęć z poszczególnych przedmiotów na wartości zawodowe u przyszłych nauczycieli.

Przewyciężenie zaniechań w tej dziedzinie i wykorzystanie możliwości tkwiących w dyscyplinach studiów przygotowujących do zawodu nauczycielskiego jest jedną z zasadniczych dróg, które wiodą do zaspokojenia przez wyższe uczelnie zapotrzebowania społecznego na jakość kadr nauczycielskich dostarczanych szkole specjalistycznej.

Bogumiła Kwiatkowska-Kowal
Uniwersytet Warszawski

SPRAWOZDANIE Z DYSKUSJI NA TEMAT: PROBLEMY I KIERUNKI MODERNIZACJI
KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W SZKOŁACH WYŻSZYCH, ZORGANIZOWANEJ W DNIU 27.X.1983 R.
PRZEZ REDAKCJE CZASOPISM: "RUCH PEDAGOGICZNY" I "NAUCZYCIEL I WYCHOWANIE"

Dyskusja na temat modernizacji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych, zorganizowana przez redakcje: "Ruch Pedagogiczny" i "Nauczyciel i Wychowanie", zgromadziła 24 przedstawicieli nauk pedagogicznych oraz resortów: oświaty i wychowania, szkolnictwa wyższego.

W imieniu obu redakcji zebranych powitał redaktor naczelny dwumiesięcznika "Nauczyciel i Wychowanie" - mgr Stanisław Grześniak, który, wskazując na dotychczasowe inicjatywy Związku Nauczycielstwa Polskiego w zakresie modernizacji kształcenia i doskonalenia nauczycieli, wyraził nadzieję na dalszy patronat ZNP nad pracami modernizacyjnymi. Prowadzenie dyskusji powierzył doc. hab. S. Słomkiewiczowi - redaktorowi naczelnemu naszego pisma i autorowi też do dyskusji.

W dyskusji głos zabrali: doc. dr Bogumiła Fotowicz-Kata ze Szkoły Główniej Planowania i Statystyki, doc. dr hab. A. Wojciech Maszke z WSP - Olsztyn, prof. dr. hab. Kazimierz Denek z Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, doc. dr hab. S. Słomkiewicz z Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. Ziemowit Włodarski z Uniwersytetu Warszawskiego, doc. dr hab. Danuta Cichy z Instytutu Programów Szkolnych, prof. dr hab. Edmund Trempała z WSP - Bydgoszcz, prof. dr hab. Witold Kusiński z Uniwersytetu Warszawskiego, dr Franciszek Filipowicz z Ministerstwa Oświaty i Wychowania, doc. dr hab. Władysław Piotr Zaczyński z Uniwersytetu Warszawskiego, doc. dr Jadwiga Bińczycka z Uniwersytetu Śląskiego, doc. dr hab. Czesław Banach z Ministerstwa Oświaty i Wychowania, doc. dr hab. Edmund Stucki z WSP - Bydgoszcz, doc. dr hab. Stanisław Kawula z WSP - Olsztyn i mgr Janina Cieliszak z Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki.

Jako pierwsza zabrała głos doc. dr B. Fotowicz-Kata omawiając problemy modernizacji kształcenia nauczycieli przedmiotów ekonomicznych. Zwróciła uwagę na fakt, iż grupa nauczycieli przedmiotów ekonomicznych, stanowiąca 5% ogółu nauczycieli w Polsce, posiada /jako jedyna grupa nauczycieli/ w 100% wykształcenie wyższe, zdobyte nie w uniwersytetach, lecz w wyższych szkołach ekonomicznych. W sytuacji, gdy obecnie niektóre uniwersytety rozpoczynają kształcenie nauczycieli na wydziałach ekonomicznych, wyższe szkoły ekonomiczne nie powinny rezygnować z kształcenia nauczycieli, lecz je rozwijać podnosząc jakość - postulowała doc. dr B. Fotowicz-Kata. Pełny tekst tego wystąpienia drukujemy za sprawozdaniem z dyskusji.

Jako drugi dyskutant wystąpił doc. dr hab. A. W. Maszke. Wyraził opinię, iż dotychczasowy system kształcenia nauczycieli w Polsce jest wadliwy, gdyż nie za-

spokajają potrzebę kadry dla oświaty i wychowania i do roku 2000 nie stwarzają szans na ich zaspokojenie. W takiej sytuacji zaproponował rozważyć problemy:

- czy kształcić wszystkich kandydatów do zawodu nauczycielskiego na poziomie wyższym, czy też dopuszczać do zawodu kandydatów z wykształceniem średnim i kierować na 2-letnie studium, umożliwiając następnie zdobycie wykształcenia wyższego?
- czy utrzymywać przygotowanie w zakresie jednej specjalizacji, czy też wprowadzić przygotowanie dwuspecjalizacyjne kandydatów na nauczycieli?

Doc. dr hab. A. W. Maszke powołał się na wyniki własnych badań, w świetle których uzyskanie odpowiedzi na powyższe pytania nie jest łatwe; np. 75% badanych nauczycieli wiejskich uważa, że należy przygotować do 2 specjalności /realizując 3, 4, a nawet 5 przedmiotów/, natomiast opinia nauczycieli miejskich w odwrotnych proporcjach, gdyż częściej uczą zgodnie z wyuczoną specjalnością. Dlatego też doc. dr hab. A. W. Maszke proponuje następujące, połowiczne rozwiązanie:

- wprowadzić do programu studiów przygotowanie do prowadzenia zajęć typu modelarstwo, fotografika na zasadzie dobrowolnego wyboru;
- stworzyć podyplomowe studia dla nauczycieli, przysposabiające do wykonywania innych prac nauczycielskich poza swoją specjalnością.

Z kolei prof. dr hab. K. Denek wskazał źródła słabości dotychczasowego kształcenia nauczycieli, powodujące, że nauczyciel nie spełnia dobrze zadań przewodnika po świecie wiedzy, umiejętności i wartości. Słabości te tkwią według prof. dra hab. K. Denka w następujących czynnikach:

- w przekazywaniu studentom tylko wiedzy /stąd student podejmując pracę czuje się zagubiony w rzeczywistości szkolnej/;
- w dużym minimalizmie metodologicznym w uczelni /należy więcej pokazywać, jak funkcjonują narzędzia i środki w badaniach pedagogicznych, wykorzystując do tego celu proseminarium/;
- w niewystarczającym stopniu skoordynowania prac resortów: oświaty i wychowania oraz szkolnictwa wyższego, a także ZNP;
- w nieodpowiednio przygotowanej kadrze nauczycieli akademickich, szczególnie metodyków szczegółowych /nie należy traktować ich jako praktyków, a umożliwić zdobywanie stopni naukowych/;
- w niedocenianiu roli opanowania sztuki słowa w zawodzie nauczyciela.

Występując w roli dyskutanta prowadzący dyskusję doc. dr hab. S. Słomkiewicz wyraził pilną potrzebę udostępnienia dydaktykom szczegółowym ośrodków naukowych, bowiem brak możliwości zdobywania stopni naukowych przez metodyków, np. fizyki, chemii czy biologii, hamuje rozwój dydaktyki szczegółowych i tym samym opóźnia rozwój systemu kształcenia nauczycieli w Polsce.

Prof. dr hab. Z. Włodarski postulował, aby prace nad modernizacją kształcenia nauczycieli rozpocząć od oceny przez oba resorty /oświaty i wychowania oraz szkol-

nictwa wyższego/ aktualnego stanu w oświacie i skonfrontować go z potrzebami. Wtedy można będzie odpowiedzieć na pytanie: co w dotychczasowym systemie można zmienić na korzyść przez samą modernizację kształcenia, a co poza systemem?

Prof. dr hab. Z. Włodarski zgłosił też postulat, aby w kształceniu nauczycieli silniej wiązać ze sobą oddziaływanie na sferę poznawczą, motywacyjną i wykonaniową, gdyż dotychczas zaniedbywało się właśnie dwie ostatnie.

Doc. dr hab. D. Cichy, powołując się na wyniki badań własnych i prowadzonych pod kierunkiem doc. dra hab. S. Słomkiewicza, opowiedziała się za dwukierunkowym kształceniem nauczycieli, położeniem większego nacisku na ogólnopedagogiczne i metodyczne przygotowanie nauczycieli. Wskazała na liczne braki w dotychczasowym przygotowaniu w zakresie pedagogiki i dydaktyk szczegółowych /między innymi słabe przygotowanie do posługiwania się nowoczesnymi metodami, do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, do realizacji zadań korekcyjnych, do pracy z uczniami z mikrodefektami, do stosowania nowoczesnych strategii nauczania/.

Kolejny wniosek doc. dr hab. D. Cichy dotyczył takich zmian jakościowych w kształceniu nauczycieli, które umożliwiłyby prowadzenie fakultatywnych zajęć w zakresie zintegrowanych nauk przyrodniczych, humanistycznych czy technicznych /zgodnych z nowym programem nauczania w szkole średniej/. Zagwarantowanie warsztatu naukowego dla dydaktyk szczegółowych byłoby - zdaniem doc. dr hab. D. Cichy - czynnikiem sprzyjającym zmianom jakościowym w kształceniu nauczycieli.

Prof. dr hab. E. Trempała wyrażając opinię, że modernizacja powinna być cechą nauczyciela i stałą cechą kształcenia nauczycieli, zaproponował cykliczne spotkania poświęcone problematyce modernizacji kształcenia nauczycieli. Postulował między innymi, aby dostosować system kształcenia nauczycieli do kandydatów, jakich otrzymujemy /a więc często trafiających przypadkowo na nauczycielskie kierunki studiów/ i przygotowywać ich do pracy nie "na dziś" - preferując postawy zachowawcze, lecz do pracy "na jutro" - kiedy nauczyciel stanie się rzeczywistym, emocjonalnie zaangażowanym przewodnikiem po wartościach. Należy przechodzić od kształcenia zachowawczego do antycypacyjnego - zakończył swą wypowiedź prof. dr hab. E. Trempała.

Prof. dr hab. W. Kusiński zasygnalizował dwa problemy:

- czy wydzielać specjalności nauczycielskie na poszczególnych wydziałach, kształcąc odrębnie specjalistów w danej dziedzinie?
- jak racjonalnie połączyć kształcenie teoretyczne z praktycznym, wykorzystując do tego celu maksymalnie szkoły ćwiczeń?

Dr Fr. Filipowicz wyraził między innymi pogląd, że nauczycieli można kształcić tylko na poziomie wyższym. Za osiągnięcie systemu socjalistycznego uważa zniesienie różnic między wykształceniem nauczycieli różnych szczebli nauczania. Zastanowienia - według dyskutanta - wymaga druga specjalność w przygotowaniu nauczycieli. Jest ona niepotrzebna nauczycielom szkół średnich ogólnokształcących.

Zaproponował zatem inne spojrzenie na problem specjalności: może przygotowywać w ramach dodatkowej specjalności instruktorów do zajęć artystycznych, sportowych, a nie do nauczania drugiego przedmiotu, pokrewnego.

Rozwiązania wymaga też - zdaniem dra Fr. Filipowicza - problem praktyk pedagogicznych /może upodobnić je do praktyk lekarskich?/.

Doc. dr hab. S. Słomkiewicz poinformował zebranych, iż z badań prowadzonych aktualnie pod jego kierunkiem /a będących w opracowaniu przez dra W. Komara/ rysują się pewne niekonwencjonalne rozwiązania dla kształcenia nauczycieli w zakresie drugiej specjalności. Zwrócił też uwagę na fakt, że treści kształcenia pedagogicznego nauczycieli w zasadzie przez wiele lat nie ulegały zmianom.

Doc. dr hab. Wł. P. Zaczyński uświadomił zebranym zmianę statusu szkoły w środowisku. Głównie maleje rola zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, co winno być uwzględnione w modernizowaniu treści kształcenia nauczycieli. Przede wszystkim widzi doc. dr hab. Wł. P. Zaczyński potrzebę modernizacji treści przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych, a jedną z przyczyn niedostatków kształcenia nauczycieli upatruje w braku specjalistów metodyki nauczania przedmiotów pedagogicznych w szkołach wyższych. Pełny tekst autorstwa doc. dra hab. Wł. P. Zaczyńskiego zamieszczony jest za niniejszym sprawozdaniem.

Doc. dr J. Bińczycka poparła wyrażoną w tezach przez doc. dra hab. S. Słomkiewicza opinię, iż ważne jest znalezienie sposobów oddziaływania na system wartości, na emocje i sferę działańową przyszłych nauczycieli. Drogi do poprawy stanu kształcenia nauczycieli upatruje też dyskutantka między innymi w kształceniu pedagogicznym nauczycieli akademickich.

Doc. dr hab. Cz. Banach przedstawił dwa główne problemy, nurtujące resort oświaty i wychowania:

- właściwy dobór treści kształcenia,
- jakość kształcenia nauczycieli przygotowanych do realizacji tych treści.

Resort godzi się z faktem, że merytoryczne przygotowanie nauczycieli jest wystarczające /nawet z pewną nadwyżką/, istnieje zaś pewna niedoskonałość ich przygotowania metodycznego, szczególnie jako wychowawców klas - stwierdził doc. dr hab. Cz. Banach. Wyraził też opinię, że świadomość uczelni co do roli przedmiotów pedagogiczno-metodycznych i nauk społeczno-filozoficznych jest niewystarczająca. Powinniśmy widzieć ważność tych przedmiotów w przygotowaniu nauczycieli do realizacji zadań zawodowych. Zastanowienia wymaga, jak powoli wprowadzać w uczelni atmosferę równowartości tych przedmiotów - stwierdził mówca.

Według doc. dra hab. Cz. Banacha system kształcenia nauczycieli należy wyprowadzać z funkcji współczesnej szkoły. Mówiąc o kształceniu nauczycieli trzeba mówić też o doskonaleniu nauczycieli, aby wiedzieć, jak uczelnia ma uczestniczyć w procesie stawania się nauczycielem. Doc. dr hab. Cz. Banach zasugerował też potrzebę zastanowienia się, co uczynić, aby nasze uwagi o modernizacji kształcenia

nauczycieli przyjęli twórcy planów i programów tego kształcenia. Następnie przekazał stanowisko resortu oświaty i wychowania w sprawie jednokierunkowego kształcenia nauczycieli. Wprawdzie resort opowiada się za jednokierunkowym kształceniem nauczycieli, jednak z uznaniem wita inicjatywy uczelni do przygotowania w zakresie drugiej specjalności, ale tylko do pracy w szkole podstawowej. Dowartościowanie w zakresie drugiej specjalności widzi się raczej poprzez system studiów podyplomowych /lecz tylko wówczas, gdy jest pewność, że nauczyciel drugiej specjalności będzie uczył długo/.

Doc. dr hab. Cz. Banach poruszył też kwestię doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Potrzebne są prowadzone przez uczelnie akcje orientujące w kierunkach kształcenia. W szkołach średnich zaś mają być rozszerzane zajęcia fakultatywne pedagogiczne. Inicjatywy te należy rozwijać.

Doc. dr hab. E. Stucki postulował między innymi, aby redakcje: "Ruch Pedagogiczny" i "Nauczyciel i Wychowanie", podjęły się trudu publikacji artykułów na temat przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych i metodycznych na nauczycielskich kierunkach studiów. Sugerował też przejściowe rozwiązanie kształcenia nauczycieli w specjalnościach deficytowych /np. nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne/ w systemie: 3 lata studiów dzienne + 2 lata studia zaoczne, przy zachowaniu jednolitego ciągu studiów.

Doc. dr hab. St. Kawula zwrócił uwagę na konieczność uwzględnienia w pracach modernizacyjnych tych grup zadań, z którymi nauczyciele sobie nie radzą /np. z problematyką dewiacji, narkomanii, z pracą pozalekcyjną/. Zaproponował wprowadzenie do kształcenia nauczycieli strategii zadaniowej, co właśnie uczyniono w WSP-01sztyn. Uchwałą rady senatu wprowadzono obligatoryjne zajęcia z metodyki pracy w ZHP, mające przygotować do tej formy pracy pozalekcyjnej.

Mgr J. Cieliszak zaproponowała oddzielenie problemów przygotowania do drugiej specjalności po ukończeniu studiów od przygotowania do niej w trakcie studiowania. Wyraziła też między innymi opinię, iż do niektórych dodatkowych specjalności można przygotować w czasie trwania studiów bez względu na ich kierunek, np. do nauczania początkowego, wychowania fizycznego.

Doc. dr hab. S. Słomkiewicz stwierdził na zakończenie, że jednoznaczne podsumowanie dyskusji nie byłoby możliwe, zauważył natomiast konieczność dłuższej konferencji na temat przygotowania zawodowego nauczycieli ze strony różnych zadań.

Bogumiła Fotowicz-Kata
 Szkoła Główna
 Planowania i Statystyki

WYBRANE PROBLEMY SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW EKONOMICZNYCH

Na wstępie pragnę zaznaczyć, że rozważania moje mają charakter systemowy, nie uwzględniają szczegółowych propozycji dotyczących zmian programowych.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli przedmiotów ekonomicznych dotyczy niewielkiego odsetka nauczycieli w kraju /nauczyciele przedmiotów ekonomicznych stanowią około 5% ogółu nauczycieli średnich i zasadniczych szkół zawodowych/. Powinno ono jednak być również przedmiotem troski i modernizacji.

Stworzenie modelu kształcenia nauczycieli przedmiotów ekonomicznych, realizującego w sposób optymalny założone i oczekiwane cele, nie jest w obecnych warunkach łatwe.

Mówiąc o kształceniu nauczycieli w pionie wyższego szkolnictwa ekonomicznego, trzeba brać pod uwagę dwa aspekty tego zagadnienia, tj. kształcenie merytoryczne w zakresie dyscyplin ekonomicznych /specjalności/ oraz kształcenie pedagogiczne, którego celem jest przygotowanie studentów do pracy w szkolnictwie.

Dobra znajomość dyscyplin ekonomicznych jest warunkiem podjęcia przez kandydatów na nauczycieli rozważań metodycznych. Z drugiej strony nawet głęboka wiedza przedmiotowa nie jest wystarczająca dla skutecznych oddziaływań pedagogicznych w szkole. Wskazują na to obserwacje pracy nauczycielskiej specjalistów z różnych dziedzin, zatrudnionych w szkolnictwie zawodowym bez przygotowania pedagogicznego. Mimo dobrego przygotowania w swej specjalności często nie osiągają oni zadowalających wyników kształcenia i wychowania.

Konieczne jest więc równorzędne traktowanie obu powyższych aspektów jako niezbędnych elementów przygotowania nauczycieli.

Zagadnienie jednak komplikuje się, gdyż obecnie kształcenie nauczycieli przedmiotów ekonomicznych jest realizowane w fakultatywnym Studium Pedagogicznym. Przyjmuje się kandydatów zgłaszających się samorzutnie. Plany studiów wyższych szkół ekonomicznych nie są zbyt przeładowane w porównaniu z innymi uczelniami. Jednakże podjęcie studiów pedagogicznych jako fakultatywnych obciąża studentów dodatkowo. Utrudnia to organizację zajęć i nie pozwala na wystarczające rozwijanie praktycznych umiejętności pedagogicznych. Ich właściwe ukształtowanie wymagałoby wprowadzenia do planu studiów większej liczby zajęć, niż jest to obecnie możliwe w studium fakultatywnym.

Należy jednak podkreślić, że zdecydowana większość absolwentów Studium Pedagogicznego nie podejmuje pracy nauczycielskiej. Rynek pracy jest tu obecnie nasycony. A zatem kształcenie pedagogiczne w uczelniach ekonomicznych wynika nie-

koniecznie z popytu na umiejętności profesjonalne, ale jest stymulowane indywidualnymi zainteresowaniami młodzieży. Fakultatywne kształcenie pedagogiczne można traktować jako wartościowy czynnik humanizujący studia ekonomiczne i niezbędny element kwalifikacji ekonomisty - kierownika, a także jako pewien krok w zakresie tzw. pedagogizacji społeczeństwa /orientacja w dyscyplinach psychologiczno-pedagogicznych jest potrzebna ze względów ogólnospołecznych i kulturowych/.

Zważywszy jednak na wymogi kwalifikacji absolwentów zatrudnianych jako nauczyciele, można na przyszłość zaproponować utworzenie obligatoryjnych studiów pedagogicznych dla niewielkiej, limitowanej liczby studentów z rekrutacją po ukończeniu ostatniego lub przedostatniego semestru wyższych studiów ekonomicznych. Wydaje się, że rozwiązanie takie sprzyjałoby wyższej jakości kształcenia pedagogicznego, gdyż mogłoby być ono bardziej intensywne przy większym nacisku na stronę metodyczną i rozwijanie praktycznych umiejętności pedagogicznych. Wiąże się to jednak z koniecznością wydłużenia czasu studiów wyższych. Ponadto przy przyjęciu tego wariantu kształcenie pedagogiczne nie mogłoby być formą ogólnie dostępną, upowszechnienie wiedzy pedagogicznej zmniejszyłoby się.

Można byłoby też zaproponować wprowadzenie przedmiotów pedagogicznych - jako obligatoryjnych - do planu studiów ekonomicznych niektórych wybranych specjalizacji kierunkowych. Absolwenci uzyskaliby uprawnienia do nauczania przedmiotów ekonomicznych, z których mogliby w praktyce korzystać lub też nie. Szkolnictwo średnie przy zatrudnianiu preferowałoby oczywiście absolwentów powyższych kierunków. Zaletą tego systemu byłby dobór kandydatów nie ograniczony perspektywami pracy wyłącznie w zawodzie nauczycielskim.

Inny możliwy model kształcenia nauczycieli przedmiotów ekonomicznych to obligatoryjne studia pedagogiczne w ramach specjalizacji nauczycielskiej /uruchomionej obok wąskich specjalności ekonomicznych/ z rekrutacją po II roku studiów, przy zachowaniu dotychczasowej ilości godzin w planie studiów wyższych. Rekrutacja na specjalizację nauczycielską objęłaby kandydatów po I roku z wszystkich wydziałów uczelni.

Oceniając ogólnie proponowane rozwiązania, można powiedzieć, że każde z nich ma swoje zalety i wady. We wszystkich powyższych modelach, poza drugim, rysują się kłopotliwe problemy z pogodzeniem kształcenia ekonomicznego i pedagogicznego. Kształcenie pedagogiczne w takich układach nie może być zbyt intensywne, gdyż mogłoby negatywnie wpłynąć na wyniki procesu nauczania, a zsumowanie się z nimi niedostatecznego poziomu wykształcenia ekonomicznego nie zapewniłoby wysokiego poziomu absolwentów. Model drugi, poza koniecznością wydłużenia okresu studiów, przewyższa inne swymi zaletami, dodatnią jego cechą jest również większa możliwość uelastyczniania programów niż przy przyjęciu obligatoryjnego kształcenia nauczycielskiego, prowadzonego równoległe ze studiami ekonomicznymi. Zaletę tę ma również system fakultatywny.

Z powyższych rozważań płynnie wniosek, że w chwili obecnej nie ma idealnych rozwiązań w zakresie zarówno programów, jak i form organizacyjnych kształcenia nauczycieli przedmiotów ekonomicznych. Naturalną więc konsekwencją tej sytuacji powinno być równoczesne funkcjonowanie w wyższych uczelniach ekonomicznych przynajmniej dwóch modeli organizacyjnych. Wydaje się, że najlepszy układ tworzyłyby modele pierwszy i drugi. Wprawdzie kwalifikacje nauczycielskie absolwentów tych dwóch form nie byłyby identyczne, ale za takim rozwiązaniem przemawiają względy ogólnospołeczne i ogólnokulturowe.

Przy wprowadzeniu do wyższych szkół ekonomicznych studiów pedagogicznych jako specjalizacji kierunkowej nietatnym zadaniem byłoby opracowanie nowych programów kształcenia dla specjalizacji nauczycielskiej. Wymieńmy kilka warunków, niezbędnych dla konstruowania funkcjonalnego programu w tym zakresie. Należałoby wyjaśnić:

1. Które elementy treści ekonomicznych i pedagogicznych mają charakter funkcjonalny z punktu widzenia działań i roli nauczyciela przedmiotów ekonomicznych?
2. Jak daleko powinny iść powiązania między strukturą treści w średniej szkole ekonomicznej a programem studiów ekonomicznych w szkole wyższej?
3. Czy kształcenie w kierunku nauczycielskim powinno dawać możliwość przejścia z zawodu nauczyciela do zawodu ekonomisty?
4. Jak organizować praktyki o charakterze ekonomicznym w powiązaniu z elementami przygotowania nauczycielskiego? Czy wiązać je w ogóle ze specjalizacją nauczycielską?

Trzeba przy tym pamiętać, że kształcenie ekonomiczne i pedagogiczne, a także społeczno-polityczne powinno stanowić jedność z punktu widzenia prakseologicznego /działalności praktycznej nauczyciela/, rozwojowego /rozwój osobowości nauczyciela/ i metodologicznego /rozumienie przez nauczycieli struktury metodologicznej poszczególnych dyscyplin naukowych/.

Dominowanie w programie niektórych z wyżej wymienionych treści nie prowadziłoby do skutecznej stymulacji procesu kształcenia nauczycieli. Powstaje jednak problem - jak odróżnić elementy treści spełniające trzy podane walory od tych elementów, które spełniają jeden lub dwa spośród wymienionych walorów?

Zagadnienie komplikuje się również przez konieczność jednoczesnego uwzględnienia relacji treści ekonomicznych nie tylko do działalności nauczycielskiej, lecz także działań ekonomisty.

Konkretyzacja odpowiedzi na zasygnalizowane wyżej problemy i określona działalność modyfikująca powinna być jednak oparta na odpowiednich badaniach.

Proces stawania się nauczycielem wykracza poza okres jego kształcenia. Warunkiem rozwoju nauczyciela jest przecież racjonalne kształcenie ustawiczne. Wymaga ono wprawdzie organizowania korzystnych warunków instytucjonalnych, ale przypomnieć należy, że kwalifikacji nauczycielskich nie osiąga się przez odpowiedni

studia "od razu za jednym zamachem" i "raz na zawsze". Kształcenie nauczycieli ma przecież charakter ustawiczny. Stąd punkt ciężkości rozwijania umiejętności zawodowych może być nieco przesunięty do praktyki /pracy/ nauczycielskiej. Obecnie obawa o zasadnicze błędy pedagogiczne przy rozbudowywanym instytucjonalnie systemie doskonalenia nauczycieli powinna być chyba mniejsza.

Stąd też można byłoby postulować kształcenie nauczycieli przedmiotów ekonomicznych w zróżnicowanych formach, uzupełnionych zaplanowanym systemem cyklicznego doskonalenia. Typy i programy doskonalenia byłyby dostosowane do odpowiedniego modelu zdobywania podstawowych kwalifikacji pedagogicznych. W ten sposób ekwiwalentność wykształcenia zdobywanego w różnych formach zostałaby zachowana.

Sądzymy, że dominującą rolę w systemie doskonalenia nauczycieli przedmiotów ekonomicznych powinny odgrywać, organizowane przez uczelnie wyższe, studia podyplomowe o charakterze interdyscyplinarnym, łączące kształcenie ekonomiczne i pedagogiczne. Ta forma kształcenia pozwala nie tylko na rozszerzenie i aktualizację wiedzy, lecz umożliwia też zdobywanie dodatkowych specjalizacji przedmiotowych /ekonomicznych/.

W SGPiS studia podyplomowe dla nauczycieli prowadzone są już ponad 10 lat.

Sądzymy, że system edukacji nauczycieli przedmiotów ekonomicznych powinien stanowić spójną całość, a jest to możliwe wówczas, gdy zarówno proces kształcenia, jak i doskonalenia będzie realizowany głównie w wyższej uczelni ekonomicznej.

Władysław Piotr Zaczyński
Uniwersytet Warszawski

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W ŚWIETLE ZADAŃ STAWIANYCH SZKOLE
W CYWILIZACJI NAUKOWO-TECHNICZNEJ

USTALENIA WSTĘPNE

Miano cywilizacji naukowo-technicznej przydano naszym czasom zupełnie nie przypadkowo. Znamieniem teraźniejszości jest przecież wszechobecność nauki. Znamiona tej wszechobecności są nam wszystkim doskonale znane i nie ma potrzeby ich powtarzania. Musimy zatem przyjąć, że nauka jest obecna także w zawodzie nauczy-

Znamieniem dzisiejszych czasów jest nie tylko dominacja nauki i techniki, ale i szybkie zmiany w niej samej, to jest nauce, zachodzące. Faktem bezspornym jest to, że i nauki o wychowaniu tym ilościowym i jakościowym zmianom podlegają na równi z innymi dyscyplinami.

Wydłużanie się lat nauki, jako okresu nabywania koniecznych kwalifikacji, jest faktem ustalonym. Przyjmuje się, że jest to przez rozwój nauki i techniki narzucona konieczność. Od tej konieczności nie jest i być nie może uwolniony zawód nauczycielski.

Przemiany w nauce i technice występujące nie pozostają bez wpływu na "funkcjonowanie" szkoły.

Listę takich ustaleń można oczywiście wydłużać, ale temu warto poświęcić oddzielną długą rozprawę. Jedno wszakże jest pewne, że nauczyciel ma w tej cywilizacji działać, i to przez okresu wielu lat aktywności zawodowej, a nie tylko w krótkim okresie przejściowych trudności. Trzeba więc przyjąć, że nauczyciel jest przygotowywany do realizacji tych zadań, jakie wynikają z obserwowanych i obiektywnie zachodzących zmian w szeroko rozumianej rzeczywistości, a nie do "okrawanego" przez kryzys modelu szkoły dnia dzisiejszego.

KONSEKWENCJE WYNIKAJĄCE Z USTALEŃ DLA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

1. Nauczyciel uwikłany jest w rozwój nauki podwójnie - raz jako ten, który musi nadążać za zmianami zachodzącymi w dyscyplinie przez siebie nauczanej, po wtóre, jako ten, który musi zgodnie ze stwierdzeniami nauk o wychowaniu zawodowo działać. Wbrew pozorom obie dziedziny nauk są z sobą ściśle powiązane i dlatego rozważania o tym, czy ważniejsze jest przygotowanie pedagogiczne, czy przygotowanie merytoryczne, uznać trzeba za bezprzedmiotowe. Chodzi tu nie tylko o to, że wzrastają wymagania co do poziomu przygotowania kierunkowego nauczyciela, który ma przecież obowiązek przekazywania uczniom swoim wiedzę nie tylko rzetelną, ale i zarazem nowoczesną. Stąd dla skracania drogi dzielącej źródło wiedzy /nauki/ od najważniejszego z jej odbiorców nauczyciel winien być w tym względzie przygotowywany u samego źródła nauki, to jest w uniwersytetach.

Także dydaktyka, generalnie pedagogika, formułuje coraz to doskonalsze postulaty metodycznie poprawnego działania nauczyciela, które korespondują z postępowaniem w nauczanych w szkole przedmiotach /dyscyplinach/. Nie da się ukryć, że nowa wiedza wymaga nowych sposobów nauczycielskiego działania; samo słowo nauczyciela już teraz nie wystarcza.

Kierunek więzi wzajemnej między nauczonym przedmiotem a sposobami udostępniania uczniom jego treści jest dwustronny. Można to zilustrować dowolnie wybranym przykładem. Otóż dla realizacji idei nauczania problemowego, w poprawnym sposobie jej rozumienia, nauczycielowi już nie wystarcza wiedza "podręcznikowa" z nauczanego przezeń przedmiotu. Trudno bowiem jest sobie wyobrazić tworzenie przez nauczyciela poprawnej pod względem merytorycznym i metodologicznym sytuacji problemowej bez znakomitej wręcz znajomości nauczanego przedmiotu. Ale znakomita, to jest wielostronna, znajomość przedmiotu pociąga za sobą także potrzebę opanowania nowoczesnej, czyli także wielostronnej, dydaktyki "nauczania" danego przedmiotu.

Takie właśnie opanowanie przez nauczyciela nauk z obu ważnych dla niego obszarów wymaga określonego czasu studiów - próby ich skracania muszą się dokonać kosztem strat tak w przygotowaniu merytorycznym, jak i metodycznym, a w konsekwencji kosztem poziomu naszej edukacji.

2. Próby określenia profilu zawodowego nauczyciela oprócz trzeba na śmiałym, uwolnionym od panujących schematów badaniu zarówno samego nauczyciela, jak i przede wszystkim szkoły, w której ma on działać. Projekt zadaniowego określania zawodu nauczyciela zasługuje na uznanie. Nie można przecież ukryć tego, że o stopniu i dobroci zawodowego przygotowania nauczyciela orzekać się będzie na podstawie realizacji stawianych nauczycielowi zadań. Spojrzenie zadaniowe na zawód nauczyciela nie jest spojrzeniem pragmatycznym, ale tylko wtedy, kiedy zadania te ustalane są na podstawie zobiektywizowanych badań diagnostycznych, uwolnionych od panujących w tym względzie schematów.

2.1. Przede wszystkim trzeba uwolnić od schematów samą szkołę, którą w dalszym ciągu traktujemy jako jedyną instytucję dydaktyczną i wychowawczą. Tymczasem szkoła straciła swój pierwotny monopol na wiedzę. Szkoła przestaje też być jedyną instytucją pozalekcyjnej i pozaszkolnej aktywności dzieci i młodzieży. Faktem jest, że szkolne koła zainteresowań zamierają. Jest to proces obserwowany od dawna i nie tylko w Polsce. Na przykład już w 1973 roku na łamach miesięcznika "Fotografie" Heinz Meusel w artykule pod znamienym dla naszych rozważań tytułem "Kółka fotograficzne w szkole" zastanawiał się nad możliwymi sposobami ratowania ich egzystencji. A pamiętajmy, że właśnie fotograficzne koła zainteresowań należały zawsze do najpopularniejszych. Trzeba więc zbadać, co jest przyczyną obumierania kół fotograficznych w szkołach przy jednoczesnym wzroście popularności fotografowania w ogóle. Analogiczne pytania formułować można w związku z wszystkimi pozostałymi szkolnymi kołami zainteresowań, które także giną z przyczyn dotąd nie rozpoznanych.

Pełne, obiektywne rozpoznanie stanu i przyczyn spadku uczniowskiej pozalekcyjnej aktywności pozwoli na zasadne formułowanie listy żądań pod adresem nauczyciela. Czy ma on być przygotowywany do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, czy

też należy je powierzać bądź instytucjom wychowania równoległego bądź grupie specjalistów od zajęć niekonwencjonalnych? I czy usilne podtrzymywanie istnienia obumierających kół nie jest anachronizmem? I czy nie nadszedł czas na zastanowienie się nad działaniami komplementarnymi wszystkich działających na polu oświatowo-wychowawczym instytucji łącznie ze środkami masowego przekazu?

To wszystko nie wyklucza przecież prawa nauczyciela do posiadania określonych pozazawodowych zainteresowań, w których krąg "wciąga" określone grono swoich uczniów - miłośników tej właśnie dziedziny poznania i przeżywania. I takie grupy działają z reguły owocnie do czasu nadania im formy urzędowej, a więc do czasu utraty przez nie charakteru spontanicznego.

2.2. Rozwój techniki zmienia także szkołę, i to nie tylko w tym sensie, że pojawiły się pozaszkolne źródła wiedzy, ale przede wszystkim w tym sensie, że nauczycielski warsztat pracy wzbogacił się o techniczne środki kształcenia. Ich wykorzystywanie w procesie kształcenia to nie sprawa mody i snobizmów, lecz znowu warunek konieczny, choć niewystarczający, dla pełnej realizacji stojących przed współczesnym nauczycielem zadań. Gdy mówimy o technicznych środkach kształcenia, to myślimy również o fotografii, w tym także uczniowskiej, która w kółkach zainteresowań nie może w szkole przetrwać ... bo jest to problem także metod kształcenia nauczycieli.

3. Gdy mówimy o metodach kształcenia nauczycieli, to stwierdzamy, że w tym zakresie tematycznym mamy spore zaległości, i że jest to obszar oczekujący na naukowe rozpoznanie. Szansę zgromadzenia użytecznego materiału dla obiektywnej refleksji nad "metodyką kształcenia nauczycieli" stwarzają badania nad funkcjonowaniem zawodowym nauczycieli. Należy liczyć na to, że z pola widzenia badaczy nie zginie niezmiernie ważne zagadnienie przysposabiania nauczycieli do działań innowacyjnych. Tą kwalifikacją intelektualną musi się cechować każdy nauczyciel, który ma nie tylko nadążać za zmianami, ale być także ich współtwórcą.

UWAGI KOŃCOWE

Z poczynionych tutaj spostrzeżeń wynika jasno, że kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym jest koniecznością narzuconą przez czasy nam współczesne. W jej uznaniu /tej konieczności/ zawarta jest także zgoda na profesjonalną specjalizację, za którą kryje się oddalenie żądań, aby każdy nauczyciel dowolnego przedmiotu "ścisłego" mógł "uczyć" śpiewu... rysunku itp. Utrzymywanie tego żądania stoi w opozycji do "wymuszanej specjalizacji" na uczniach klas początkowych, do któ-

Tempo zmian jest nazbyt szybkie, aby można było - rezygnując z perspektyw rozwojowych - reorganizować koncepcyjnie kształcenie nauczycieli, przystosowując je do kryzysowej sytuacji dnia dzisiejszego, w której na rozwiązanie oczekują raczej elementy pozapedagogiczne.

Kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym jest nie tyle zdobyczą tej grupy zawodowej, choć nie można tego spojrzenia z różnych psychologicznych względów pomijać, ile wielorako uzasadnioną koniecznością.

Ewa Cieślarczyk
Uniwersytet Warszawski

NOWOCZESNY SYSTEM SZKOLNY W WYOBRAŻENIACH NAUCZYCIELI

W sierpniu 1978 roku uczniowie pierwszych klas rozpoczęli edukację w ramach wdrażanej w życie 10-letniej szkoły średniej. Wprowadzana wówczas w szkolnictwie polskim reforma z 1973 roku stała się przedmiotem zainteresowania większości społeczeństwa. Jednakże już po kilku miesiącach jej realizacji pojawiły się w prasie, radiu i telewizji uwagi krytyczne na temat wprowadzanych zmian. Formułowane one były głównie przez nauczycieli, ale także przez rodziców i środowisko naukowe pedagogów. Uwagi te na ogół świadczyły o niechęci sporej części społeczeństwa polskiego do reformy. Niepokojące wydawało się to, że niechęć tę wyrażali także nauczyciele, od których przede wszystkim zależał sukces reformy. Wiadomo przecież, czego dowodem jest chociażby los reformy z 1970 roku w RFN, że stosunek nauczycieli do wprowadzanych w szkolnictwie zmian jest czynnikiem rozstrzygającym o ich powodzeniu. I właśnie to wyczuwalne, negatywne na ogół, nastawienie nauczycieli do reformy stało się inspiracją do podjęcia przeze mnie badań zmierzających do określenia stosunku polskich nauczycieli do reformy szkolnej z 1973 roku.

W celu zebrania danych empirycznych dotyczących powyższego zagadnienia przeprowadziłam w roku szkolnym 1979/1980 i 1980/81 badania ankietowe i wywiady wśród nauczycieli przedszkola, szkoły podstawowej i szkół średnich. Przebadałam łącznie 680 osób. W wyniku owych badań uzyskałam opinię nauczycieli na temat systemu szkolnego funkcjonującego przed wprowadzeniem reformy, tzn. systemu z 1961 roku, a także założeń realizowanej wówczas reformy z 1973 roku. Na podstawie poznanej opinii oraz postulatów nauczycieli, dotyczących nowoczesnego systemu szkolnego, przeprowadziłam próbę określenia optymalnego, w odczuciu tych nauczycieli, modelu szkoły współczesnej.

Wyobrażenia nauczycieli o nowoczesnym systemie szkolnym koncentrują się głównie wokół warunków lokalowych i wyposażenia placówek szkolnych. W opinii nauczycieli /ok. 90% osób/ od stanu zaplecza materialnego szkół uzależniona jest pomysłowość wszelkich zabiegów modernizujących system szkolny. Nauczyciele uważa-

ją, iż szkoły powinny dysponować pracownikami przedmiotowymi bogato wyposażonymi w sprzęt i aparaturę audiowizualną. Wszystkie zajęcia dydaktyczne powinny odbywać się tylko w tych pracowniach. Pojawiły się również głosy postulujące baseny kąpielowe na terenie szkół, kąpiki rekreacyjne i pomieszczenia sanitarne wyposażone w wanny i natryski. Niektórzy nauczyciele /ok. 50%/ wyrazili życzenie, aby na terenie szkoły zatrudniony był jeden lub kilku techników /w zależności od liczby uczniów i wielkości obiektu szkolnego/, który byłby odpowiedzialny za stan środków dydaktycznych znajdujących się w pracowniach przedmiotowych. Technik taki zajmowałby się konserwacją tych środków, szczególnie aparatury audiowizualnej i pomagałby nauczycielom w ich obsłudze.

Zajęcia dydaktyczne powinny odbywać się na jedną zmianę i z grupą nie większą niż 20 osób. Nowoczesna szkoła winna się charakteryzować indywidualizacją nauczania i poszukującymi metodami kształcenia. Warunki te jednak mogą być spełnione tylko wówczas, jeżeli nauczyciel będzie pracował z małą grupą uczniów.

Znaczna część osób /ok. 50%/ uważa, iż należałoby szczególną opieką otoczyć uczniów wybitnie zdolnych. Około 20% nauczycieli sugeruje nawet tworzenie dla nich oddzielnych klas ze zróżnicowanym programem kształcenia. W wyobrażonej przez siebie szkole nauczyciele /ok. 20%/ widzą zmieniony system oceniania uczniów, gdyż aktualny budzi wiele zastrzeżeń. Przede wszystkim nauczyciele zgłaszają potrzebę zlikwidowania luki, jaka istnieje między oceną dostateczną a niedostateczną. Proponują różne warianty oceniania uczniów:

- 1/ likwidację ocen,
- 2/ wprowadzenie oceny przymiotnikowej,
- 3/ rozszerzenie obecnej skali.

Wizja nowoczesnej szkoły kojarzy się niektórym nauczycielom /ok. 30%/ z odejściem od tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego. Podając własne propozycje dotyczące unowocześnienia szkoły nauczyciele ci wymieniają szkołę Freineta, "szkołę życia" oraz "metodę nauczania łącznego". Może to sugerować, iż naukę i wychowanie chcieliby oni koncentrować wokół zainteresowań uczniów i związać je bardziej z życiem, ze środowiskiem i z praktycznym działaniem. W swych wypowiedziach nauczyciele często zaznaczają, że do szkoły trzeba wprowadzić więcej praktyki, a zredukować teorię. Nie wszyscy nauczyciele są jednak zafascynowani szkołami "nowego wychowania". Około 50% respondentów stwierdza, iż odpowiada im struktura organizacyjna systemu szkolnego z 1961 roku. Modernizacji należałoby poddać tylko programy nauczania. Programy te powinny być ciągle aktualizowane pod kątem potrzeb rozwijającego się społeczeństwa. Nauczyciele podkreślają jednak, iż wprowadzanie wszelkich zmian w treściach kształcenia powinno odbywać się tylko w czasie wakacji. Zmiany realizowane w trakcie roku szkolnego dezorganizują pracę nauczycielom, uniemożliwiają im racjonalne rozplanowanie czynności dydaktycznych. Zakłócają one także systematyczną pracę nauczyciela z ucz-

niami, a często nawet uniemożliwiają utrwalanie ważnych partii materiału niezbędnych uczniom w dalszym przyswajaniu wiadomości. Treści kształcenia powinny być dostosowane do możliwości intelektualnych uczniów. Nauczyciele bardzo mocno podkreślają, iż zbyt trudne treści nauczania narażają dzieci na niepotrzebne stresy i luki w wiadomościach. Nauczyciele chcieliby, aby szkoła współczesna była miejscem radości i spokoju, a nie instytucją wytwarzającą nerwicę i strach uczniów. Miły i spokojny nastrój w szkole powinni przede wszystkim stworzyć nauczyciele. Nauczycielami muszą więc być osoby posiadające obok odpowiedniego wykształcenia pedagogicznego także predyspozycje psychofizyczne do pracy z dziećmi. W swych wypowiedziach respondenci /ok. 30%/ podkreślają potrzebę właściwego doboru kandydatów do zawodu nauczyciela. Niepokoi ich fakt, iż obecnie zbyt wiele przypadkowych osób trafia do tego zawodu. Ci przypadkowi nauczyciele traktują często swą pracę jako "zło konieczne" lub chwilowe zajęcie. Ich negatywny stosunek do dzieci i do wykonywanego zawodu niweczy często pracę osób realizujących swój zawód z pełnym zaangażowaniem i poświęceniem.

Większość nauczycieli uznaje słuszność postulatu dotyczącego upowszechnienia wychowania przedszkolnego. Ich zdaniem jest on niezaprzeczalnym przejawem nowoczesnego systemu szkolnego. Wprowadzenie elementów kształcenia w wychowaniu przedszkolnym umożliwia lepsze przygotowanie dzieci do nauki szkolnej, wyrównuje start szkolny wszystkich dzieci i znosi barierę progu szkolnego. W większości popierany jest również postulat dotyczący upowszechniania wykształcenia średniego, jednakże nie w takiej formie, jaką proponowała reforma z 1973 r. 10-letnia szkoła ogólnokształcąca spotyka się ze zdecydowanie negatywną opinią większości nauczycieli. Nie przedstawiają oni jednak własnych propozycji dotyczących strukturalno-organizacyjnego rozwiązania tego zagadnienia. Natomiast nauczyciele szkół zawodowych proponują pewne założenia dotyczące kształcenia zawodowego młodzieży. W myśl propozycji większości /51%/ spośród tych nauczycieli kształcenie zawodowe powinno odbywać się po VIII klasie, a według opinii 25% osób po VII klasie. Znikomy procent stanowią ci, którzy uważają, że powinno rozpoczynać się po X /9%/ albo po IX klasie /5,4%/ szkoły ogólnokształcącej. Praktyczne przygotowanie uczniów do zawodu, zdaniem większości tych nauczycieli /53,6%/, powinno przebiegać w szkolnej bazie ćwiczeń i zajęć szkoleniowo-produkcyjnych oraz poprzez krótką praktykę w zakładzie pracy. Spora zaś grupa nauczycieli /27%/ podkreśla, iż winno odbywać się tylko w szkolnej szeroko rozbudowanej bazie ćwiczeń i zajęć szkoleniowo-produkcyjnych, bez wprowadzania uczniów na teren zakładów pracy. Zaledwie 16,2% nauczycieli uważa, iż najlepsze przygotowanie do pracy zawodowej zapewni młodzieży jej bezpośredni udział w procesie produkcji. Niechęć nauczycieli do włączenia w większym zakresie zakładów pracy w dzieło zawodowego kształcenia młodzieży motywowana jest najczęściej nieodpowiednim, zdaniem tych nauczycieli, środowiskiem wychowawczym zakładów pracy. Nauczyciele ci ustosunkowali

się również do trzech zaproponowanych im wariantów kształcenia zawodowego. Najwięcej zwolenników /59%/ znalazła propozycja, w myśl której kształcenie zawodowe odbywałoby się równoległe z kształceniem ogólnym i rozszerzone by było na więcej niż 10 lat nauki. Na drugim miejscu /18%/ znalazła się propozycja, według której kształcenie to odbywałoby się równoległe z kształceniem ogólnym w ramach 10-letniej nauki. Absolwenci posiadaliby pełne wykształcenie ogólne i pełne przygotowanie do pracy zawodowej. Najmniej zwolenników /12,6%/ zyskał wariant, w myśl którego kształcenie zawodowe miałyby odbywać się obok kształcenia ogólnego w ramach 10-letniej nauki. Absolwenci takiej szkoły posiadaliby przygotowanie do pracy zawodowej bez pełnego wykształcenia.

Nauczyciele sprecyzowali także postulaty dotyczące ich osobistego udziału w dziele unowocześniania systemu szkolnego. Zdecydowana większość osób podkreśla, iż nauczyciel powinien spełniać rolę twórczą w modernizacji systemu szkolnego. Główny błąd reformy szkolnej z 1973 r. tkwił, zdaniem nauczycieli, w tym, że propozycji programowych nie konsultowano z nauczycielami - praktykami o długoletnim stażu pracy w szkolnictwie. Według ogólnej opinii nauczycieli, do prac związanych z modernizacją programów nauczania powinni być włączeni nauczyciele, gdyż tylko oni mogą prawidłowo ocenić treści pod kątem możliwości intelektualnych dzieci. W początkowych etapach realizacji nowych programów władze oświatowe powinny prowadzić ciągłe konsultacje z nauczycielami w celu uwzględnienia ich uwag i spostrzeżeń oraz wprowadzenia ewentualnych poprawek i zmian. Przy realizacji gotowych i sprawdzonych projektów programowych nauczyciele powinni mieć możliwość rozwijania własnej inwencji, polegającej na dopasowywaniu tych projektów do potrzeb szkoły i środowiska w którym pracują, a także do możliwości i zainteresowań dzieci. Nauczyciele powinni również dysponować kilkoma podręcznikami i dobierać je według własnego uznania w zależności od potrzeb realizowanej tematyki.

Podsumowując dochodzimy do wniosku, iż nauczyciele nie posiadają sprecyzowanego, optymalnego w ich odczuciu modelu systemu szkolnego. Mimo iż zdecydowana większość nauczycieli widzi potrzebę modernizacji systemu szkolnego, to jednak dostrzega się wśród nich zróżnicowanie w opiniach na temat tej modernizacji. Połowę respondentów stanowią zwolennicy dotychczasowej struktury organizacyjnej szkolnictwa, którzy widzą tylko potrzebę uaktualnienia treści nauczania i stworzenia nowoczesnego zaplecza materialnego, zaś około 30% nauczycieli tęskni za zmianami radykalnymi, takimi jak np. szkoły "nowego wychowania". Ogólnie można przyjąć, iż nauczycielom znacznie łatwiej jest ustosunkować się do przedstawionych im gotowych koncepcji zmian w szkolnictwie niż samym te zmiany projektować.

Henryk Kulas
Uniwersytet Gdański

POZIOM SAMOOCENY DORASTAJĄCEJ MŁODZIEŻY A JEJ UDZIAŁ
W SPONTANICZNYM ŻYCIU SPOŁECZNYM KLASY SZKOLNEJ

1. WPROWADZENIE

W artykule tym przedstawię wyniki badań nad udziałem dorastającej młodzieży o zróżnicowanym poziomie samooceny w życiu wewnętrznym klasy szkolnej. Celem niniejszego opracowania jest analiza i próba wyjaśnienia uzyskanych zależności między poziomem samooceny dorastających a tym rodzajem ich aktywności społecznej, który odnosi się do wewnętrznego życia klasy szkolnej i dotyczy samodzielnej, spontanicznej - nie organizowanej ani nie inspirowanej przez nauczycieli czy organizacje szkolne - działalności oraz przejawia się w psychicznej więzi jednostki z rówieśnikami grupy, którą tworzy klasa szkolna¹. Udział młodzieży dorastającej w życiu wewnętrznym klasy szkolnej dotyczy zatem kontaktów interpersonalnych i działań charakteryzujących przede wszystkim klasę szkolną jako grupę nieformalną. Tak rozumiany udział w życiu wewnętrznym klasy wymaga od jednostki przyjęcia czynnej postawy w stosunku do otaczającej rzeczywistości, podstawy gotowości do podejmowania działań bez oczekiwania na bodźce zewnętrzne.

W niniejszej pracy udział badanej młodzieży w życiu wewnętrznym klasy został ograniczony do działań o charakterze towarzysko-rozrywkowym i koleżeńskim, takich, które sprzyjają integracji uczniów w klasie, pomagają w rozładowywaniu istniejących napięć w grupie oraz służą powstawaniu dobrego samopoczucia w klasie. Dotyczy on:

- wnoszenia ciekawych pomysłów i projektów odnośnie życia towarzyskiego w klasie,
- inicjowania przedsięwzięć w tym zakresie,
- organizowania grupy dla wspólnego spędzenia czasu wolnego /np. w celu wspólnego wyjścia do kina, teatru, na mecz itp./,
- chętnego załatwiania różnych czynności z tym związanych,
- urozmaicania i uprzyjemniania życia w klasie.

Wszystkie te czynności przejawiają się w klasie szkolnej jako grupie społecznej. Człowiek niemal przez całe swoje życie przebywa w różnych grupach społecznych, w których wchodzi nieustannie w różne interakcje społeczne z innymi członkami zespołu. Szczególnego jednak znaczenia nabiera grupa w okresie doras-

tania. "Wiek dorastania, pisze M. Tyszkowa, charakteryzuje się wzmoczoną potrzebą społecznej przynależności i psychicznego porozumiewania się z innymi ludźmi /.../. W tym okresie życia rozluźniają się więzi dorastających z rodzicami, a społeczne dążenia młodocianych kierują się ku rówieśnikom"².

Wiek dorastania jest tym stadium w życiu człowieka, w którym następuje intensywny rozwój społeczny. Jednym z przejawów tego rozwoju, jak podkreślają L. Bożowicz³ i M. Przetacznikowa⁴, jest dążenie do znalezienia swego miejsca w społeczeństwie, szczególnie w grupie rówieśniczej, do której należą. W okresie dorastania wzrasta wpływ grupy na jednostkę, kształtują się społeczne role, rozwijają potrzeby i uczucia akceptacji przez rówieśników, uczestnictwa w życiu grupy /podkreślenie H. K./, nawiązywania szerszych kontaktów z otoczeniem⁵. Dorastający pragną coraz częściej nie tylko przygotowywać się do aktywnego życia, ale czynnie w tym życiu uczestniczyć. Potrzeby te są na ogół realizowane w grupach rówieśniczych.

Jedną spośród nich jest dla uczącej się młodzieży klasa szkolna. Stanowi ona teren ogromnej aktywności, ponieważ jak pisze W. Bruce - uczeń przede wszystkim aktywnie przystosowuje się do środowiska szkolnego, a biernie do programu szkolnego⁶. W grupie tej skupia się znaczna część życia jej członków. Członkowie mogą być mniej lub bardziej aktywni. Aktywne włączenie się w nurt życia jest ważnym czynnikiem zapewniającym dobre samopoczucie w klasie. Przejawia się ono w spontanicznym i pełnym inicjatywy podejmowaniu przez jednostkę wielu i różnego typu działań, wzajemnych kontaktów, rozmowach, wymianie poglądów, wspólnym organizowaniu rozrywk itp. Dobrze przystosowany uczeń sam wnosi do swego środowiska inicjatywę umożliwiającą pełny udział w działalności innych osób i optymalny rozwój własnej osobowości⁷.

Drugą zmienną, do której zostanie odniesiony udział dorastających w życiu wewnętrznym klasy szkolnej, jest ich poziom samooceny.

2. ROLA SAMOOCENY W FUNKCJONOWANIU SPOŁECZNYM UCZNI
W KLASIE SZKOLNEJ JAKO GRUPIE NIEFORMALNEJ

Samoocena jest generalnie przyjęta przez psychologów jako ważny czynnik determinujący zachowanie człowieka. Wpływ samooceny na postępowanie jednostki jest wielostronny. Determinuje ona sposób funkcjonowania jednostki w różnych rolach społecznych oraz stanowi jeden z ważniejszych czynników określających włączenie osoby w grupę i wyznaczających specyfikę jej związków grupowych. Od tego jak

człowiek ocenia siebie, zależy charakter jego stosunków z innymi ludźmi i efektywność funkcjonowania społecznego⁸.

Zasadnicza funkcja regulacyjna samooceny polega na tym, że stwarza ona wewnętrzny system odniesienia dla działań jednostki i napływających informacji oraz interpretowania nowych doświadczeń w taki sposób, aby były one zgodne z tym, co ona sama o sobie sądzi⁹. Należy podkreślić, że gdy samoocena jest względnie ukształtowana i stabilna oraz pewne wzory zachowania zostały już przyjęte przez osobę, to samoocena wtedy z trudem ulega zmianie. Samoocena oddziałuje wtedy selekcyjnie na percepcję informacji, pewne treści wchłania, inne odrzuca i nie pozwala na ich asymilację przez jednostkę. Spośród wielu informacji docierających do człowieka zostają dopuszczone do świadomości tylko te, które są zgodne lub dadzą się pogodzić z jej aktualnym sądem o sobie, te zaś, które są niezgodne lub nie dadzą się pogodzić z samooceną jednostki nie są przyswajane przez nią i ulegają wyparciu¹⁰.

Poziom samooceny jako jeden z wymiarów tego centralnego mechanizmu osobowości odgrywa bardzo ważną rolę w funkcjonowaniu społecznym jednostki. Niska samoocena utrudnia angażowanie się osoby w działalność grupy, ogranicza aktywność człowieka i przyczynia się do tego, że - nie podejmując działania - jednostka nie odnosi sukcesów. Z tych też względów osoba taka ma mniejsze możliwości zdobycia korzystnej pozycji wśród rówieśników grupy. Taka sytuacja utrudnia znacznie jednostce nawiązywanie bliższych kontaktów z innymi osobami.

Osoby o niskiej samoocenie wykazują wiele symptomów nieprzystosowania. Tak np. u takich jednostek może występować lęk i zahamowanie społeczne. Lęk może wyzwać nadmierną wrażliwość /nadwrażliwość/ na krytykę otoczenia, obawę przed niepowodzeniem czy ośmieszeniem się przed innymi osobami oraz prowadzi do zachowań unikających i wycofujących¹¹.

Jednostki o niskiej samoocenie są bardzo podatne na bodźce z otoczenia potwierdzające ich braki, niekompetencje i nieadekwatność. Osoby takie, pisze M. Rosenberg, przebywając w towarzystwie rówieśników, odczuwają nieustanne zagrożenie interpersonalne, wykazują lęk przed zwykłymi, spontanicznymi kontaktami międzyludzkimi¹². To ciągłe napięcie doprowadza do tego, że kontakty międzyludzkie widzą raczej w "czarnych kolorach". Jednostki o niskiej samoocenie nie tylko twierdzą, iż czują się zagrożone ze strony innych osób, ale także opisują swoje kontakty interpersonalne jako kłopotliwe i trudne. W prowadzeniu konwersacji wykazują one niezaradność i podwyższone napięcie emocjonalne, a nawiązywanie przyjaźni przysparza im wiele trudności. Osoby te stronią od ludzi i wyrażają się o nich krytycznie. W grupie czują się osamotnione i nie odczuwają bliskości środowiska, w którym przebywają. W kontaktach z rówieśnikami cechuje je brak zażyłości i otwartości. Twierdzą, że są raczej nieśmiały /lękliwi społecznie/ osobami i w czasie rozmowy wpadają w stan zakłopotania. Powyższe trudności prowa-

dążą do utraty inicjatywy w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych, bądź też do utrzymywania stosunków tylko z niektórymi osobami, co do których życzliwość są przekonane, lub z partnerami nie zagrażającymi im, a w wielu przypadkach są przyczyną unikania ludzi, wycofywania się z życia towarzyskiego¹³. Z tego też powodu odczuwają zwykle nastrój izolacji i samotności. Ich przeżycia emocjonalne zabarwione są często smutkiem.

Osoby o wysokiej samoocenie są do pewnego stopnia przeciwieństwem jednostek o niskiej ocenie samego siebie. Z tego też względu pominię ich charakterystykę.

3. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ

3.1. Problemy badawcze

Artykuł niniejszy prezentuje wyniki badań własnych, których celem była - jak już wspomniałem - próba uchwycenia i wyjaśnienia zależności między poziomem samooceny młodzieży dorastającej a tym rodzajem aktywności społecznej, który odnosi się do spontanicznego udziału w życiu społecznym klasy szkolnej. Do tak sformułowanego celu postawiono następujące problemy badawcze:

1. Czy i jaki istnieje związek między poziomem samooceny młodzieży dorastającej a jej udziałem w spontanicznym życiu społecznym klasy szkolnej jako grupy rówieśniczej?
2. Jakim poziomem aktywności społecznej w klasie szkolnej charakteryzują się osoby o wysokiej, średniej i niskiej samoocenie?

3.2. Hipoteza

Na podstawie dotychczasowych rozważań, a także w oparciu o poglądy L. Bożowicz¹⁴, A. Jersilda¹⁵, J. Reykowskiego¹⁶, C. Rogersa¹⁷, można w odniesieniu do przyjętych problemów badawczych sformułować następującą hipotezę: Zakłada się, że poziom samooceny młodzieży dorastającej pozostaje w związku z jej aktywnością społeczną w klasie szkolnej. Osoby o niskim /niższym/ poziomie samooceny

charakteryzują się mniejszym udziałem w spontanicznym życiu społecznym klasy szkolnej /niższą aktywnością społeczną w klasie/ aniżeli badani o wysokim /wyższym/ poziomie samooceny.

3.3. Techniki badawcze

W celu uzyskania odpowiedzi na sformułowane wyżej pytania zastosowałem następujące techniki badawcze: technikę Q-sort, wolne wypracowanie, skalę udziału w spontanicznym życiu społecznym klasy szkolnej, wywiad z wychowawcą klasy i rozmowę z osobą badaną¹⁸.

3.3.1. Diagnostyka poziomu samooceny

Do diagnozy poziomu samooceny zastosowałem technikę Q-sort. Podstawą doboru twierdzeń do techniki Q-sort były wypowiedzi badanych uzyskane drogą wypracowania. Badana młodzież pisała wypracowanie na temat "Jak! jestem?". Było ono anonimowe, co pozwalało na uzyskanie szerszych i bardziej szczerych wypowiedzi. Za miarę poziomu samooceny przyjąłem stopień zbieżności między "ja realnym" i "ja idealnym", tj. różnicę między sortowaniem twierdzeń za pomocą techniki Q-sort, najpierw według zasady "jaki jestem - jaki nie jestem" /"ja realne"/, następnie według zasady "jaki chciałbym być - jaki nie chciałbym być" /"ja idealne"/. Wielkość tej różnicy została wyrażona współczynnikiem korelacji. Biorąc pod uwagę uzyskane współczynniki korelacji "ja realnego" z "ja idealnym", osoby badane podzieliłem, przy zastosowaniu odpowiedniej procedury statystycznej /średnia arytmetyczna otrzymanych współczynników korelacji i odchylenie standardowe/, na trzy grupy: grupę osób o wysokiej, średniej i niskiej samoocenie.

3.3.2. Pomiar udziału w spontanicznym życiu społecznym klasy szkolnej

Do oszacowania przejawianego przez badanych udziału w spontanicznym życiu społecznym klasy szkolnej posłużyłem się skalą ocen. Przedmiotem oceny było takie zachowanie badanych uczniów, które występuje w codziennym życiu zespołu klasowego i można je łatwo obserwować. Jego treść została sprowadzona do następującej charakterystyki: "Jest aktywny /aktywna/, potrafi zapoczątkować krok w ja-

kimś przedsięwzięciu, urozmaica i uprzyjemnia życie w klasie. Chętnie załatwia jakieś ważne sprawy dla koleżanek i kolegów np. zakup biletów do kina, teatru, na mecz piłkarski itp. , szybko potrafi zorganizować grupę dla określonego celu np. wyjście do kina, zorganizowanie spotkania towarzyskiego itp. , potrafi wciągnąć kolegów do rozrywki, wnosi zawsze coś ciekawego do życia klasy, wysuwa różne propozycje, projekty itp."

Skonstruowana do powyższej charakterystyki skala ocen zawierała następujące stopnie poziomu aktywności: bardzo wysoki, wysoki, średni, niski, bardzo niski. Zadaniem osób badanych było postawienie przy każdym nazwisku /pomijając swoje/ ucznia z klasy, umieszczonego na wcześniej otrzymanej liście wraz z charakterystyką udziału jednostki w spontanicznym życiu społecznym klasy, znaku "+" /plus/ w odpowiedniej rubryce oznaczającej stopień przejawiania podanej charakterystyki. Następnie podzieliłem badanych ze względu na uzyskane przez nich wyniki na trzy kategorie jakościowe: osoby o wysokim, średnim i niskim udziale w spontanicznym życiu społecznym klasy szkolnej.

Wywiad z wychowawcą klasy i rozmowa z osobą badaną miały dostarczyć uzupełniających i jednocześnie istotnych, bardziej pogłębionych, danych o młodzieży dorastającej, jej samoocenie, aktywności społecznej w klasie oraz umożliwić pełniejsze omówienie i bardziej wnikliwą interpretację uzyskanych wyników.

3.4. Osoby badane

Badaniem objąłem 194 uczniów klas drugich i trzecich liceum ogólnokształcącego. Łącznie przebadłem sześć klas, w tym trzy klasy drugie i trzy klasy trzecie. Wiek badanych zawierał się w przedziale od 16 do 19 lat.

4. WYNIKI

4.1. Analiza uzyskanych zależności

Uzyskane zależności między poziomem samooceny dorastających a ich aktywnością

Poziom samooceny badanych a ich udział w spontanicznym życiu społecznym klasy szkolnej

Udział w spontanicznym życiu społecznym klasy szkolnej	Poziom samooceny						Ogółem	
	Wysoki		Średni		Niski			
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Wysoki	8	26,7	22	16,6	1	3,2	31	16,0
Średni	22	73,3	93	69,9	25	80,7	140	72,2
	/22/		/111/		/30/			
Niski	-	-	18	13,5	5	16,7	23	11,8
Ogółem	30	100,0	133	100,0	31	100,0	194	100,0
χ^2 dla skumulowanych liczebności /w nawiasach/ = 9,4967; df = 2; $p < 0,01$ $C = 0,216$								
Dla badanych o wysokim i niskim poziomie samooceny χ^2 z poprawką Yatesa dla skumulowanych liczebności /w nawiasach/ = 5,1790; df = 1; $0,02 < p < 0,05$; $\varphi = 0,292$								

Wstępna analiza danych procentowych wykazuje, iż stopień przejawianego udziału w życiu wewnętrznym klasy szkolnej młodzieży dorastającej jest zróżnicowany w zależności od jej poziomu samooceny. Występujące rozbieżności w zakresie poziomu aktywności w życiu społecznym klasy wśród badanych świadczą na korzyść osób o wysokim poziomie samooceny. Porównawcze zestawienie wykazuje, że wysoką aktywność w spontanicznym życiu klasy szkolnej w największym odsetku /26,7%/ reprezentują osoby o wysokim poziomie samooceny. Wśród dorastającej młodzieży o średnim poziomie samooceny wyraźnie niższy procent /16,6%/ przejawia taki poziom aktywności w klasie. Natomiast tylko jedna osoba /3,2%/ o niskiej samoocenie została wysoko oceniona przez rówieśników z klasy za działalność odnoszącą się do wewnętrznego życia klasy.

Badanych o wysokiej aktywności w klasie charakteryzuje duża częstotliwość kontaktów z rówieśnikami. Biorą oni żywy udział w życiu wewnętrznym klasy, inspirując szereg poczynań zbiorowych. Takie funkcjonowanie społeczne w klasie umożliwia im zaspokojenie istotnych potrzeb społecznych i psychicznych, jak: potrzeby uczestnictwa w życiu zbiorowym, uznania, przynależności uczuciowej oraz sprzyja powstaniu dobrego samopoczucia wśród kolegów.

Przykładem dorastających o wysokiej aktywności, dużym zaangażowaniem w spontanicznym życiu społecznym klasy jest Andrzej W., lat 18, pochodzenie inteligentne, wysoki poziom samooceny.

W odbytej ze mną rozmowie Andrzej powiedział między innymi: "Jestem taki, jak wielu innych moich kolegów, przede wszystkim towarzyski i wesoły. Na ogół lubiany przez koleżanki i kolegów z klasy chyba głównie za to, że potrafię wszystkich rozweselić, zabawić, wprowadzić wesoły, swobodny nastrój. Podczas przerw gromadzi się wokół mnie dużo osób. Łatwo nawiązuję kontakt z innymi ludźmi. Wydaje mi się, że potrafię dostosować się do każdego towarzystwa i prowadzić rozmowę na dowolny temat".

Wysoka aktywność w spontanicznym życiu społecznym klasy tego ucznia wynika, oprócz przypisywanych sobie cech, z jego ogólnej postawy życiowej, którą określił następująco: "Myślę, że nie idealizuję życia, ale na szczęście nie podchodzę do codziennych spraw i problemów zbyt dramatycznie. Napotykanne trudności traktuję jako coś normalnego i oczywistego, co można pokonać. Po prostu jestem realistą".

Wychowawczynie klasy potwierdza wypowiedź badanego ucznia o sobie. Andrzej, zdaniem nauczycielki, cieszy się dużym uznaniem wśród rówieśników z klasy. Jest osobą kulturalną i towarzyską. Jednocześnie charakteryzuje go wielka inicjatywa i pomysłowość w zakresie organizowania życia społecznego w klasie. Często jest inicjatorem w wysuwaniu propozycji dotyczących spotkań z "ciekawymi ludźmi". Bierze w nich także aktywny udział.

Na podstawie wyżej przedstawionej charakterystyki Andrzeja, a także analizy wypowiedzi pozostałych osób badanych można stwierdzić, że: umiarkowane zadowolenie z siebie, optymistyczne podejście do codziennych spraw, pogodny nastrój i poczucie humoru, spostrzeganie kontaktów społecznych w korzystnym świetle, umiejętność współżycia z rówieśnikami w klasie, łatwość nawiązywania kontaktów i swoboda w prowadzeniu rozmowy oraz przejawiana inicjatywa w szeregu poczynaniach w klasie sprzyjają ich wysokiej aktywności interpersonalnej i dużemu zaangażowaniu w wewnętrzne, spontaniczne życie społeczne klasy szkolnej.

Wyodrębnione ze względu na poziom samooceny grupy młodzieży nie wykazują znacznych różnic w zakresie średniego poziomu aktywności w klasie szkolnej. Taki stopień zaangażowania w życie wewnętrzne klasy przejawia w ramach każdej z trzech grup osób o odmiennym poziomie samooceny w przybliżeniu $\frac{3}{4}$ badanych. Odpowiednie wielkości procentowe przedstawiają się następująco: dorastający o średnim - 69,9%, badani o wysokim - 73,3% i najwięcej - 80,7% osoby o niskim poziomie samooceny.

Kolejna kategoria zachowań, to mały udział w spontanicznym życiu społecznym klasy. Z danych liczbowych wynika, że pod tym względem istnieje duża różnica między grupą młodzieży o wysokim poziomie samooceny i pozostałymi grupami. Żadna

z osób o wysokiej samoocenie nie została oceniona przez kolegów z klasy jako bierna społecznie. Natomiast zbliżony odsetek, to jest 13% badanych o średnim i 16,1% osób o niskim poziomie samooceny charakteryzuje się niską aktywnością w życiu grupy klasowej. Ta ostatnia grupa osób, tzn. uczniowie o średnim i niskim poziomie samooceny i jednocześnie małym zaangażowaniu w spontanicznym życiu społecznym klasy, bardzo rzadko, albo w ogóle nie biorą udziału w życiu towarzyskim klasy, przejawiają bierność w stosunkach koleżeńskich, nie inspirują poczynań mających na celu wspólne spędzenie czasu wolnego od nauki, najczęściej podporządkowują się inicjatywie kolegów, przejawiają skłonność do submisji, rzadko albo nigdy nie występują z własnymi projektami w zakresie życia grupowego. Dla tych jednostek, tak ważne w okresie dorastania, potrzeby uczestnictwa w życiu grupy rówieśniczej oraz uznania przez kolegów nie zostają zaspokojone, wywołując przez to nieprzyjemne przeżycia frustracyjne.

Ilustracją osób o niskiej aktywności w spontanicznym życiu społecznym klasy i niskiej samoocenie jest Agnieszka G., uczennica klasy II, lat 17, pochodzenie inteligentkie. Uczennica ta powtarza klasę. Na podstawie uzyskanych punktów w skali aktywności społecznej, Agnieszka została zakwalifikowana do osób o niskiej aktywności interpersonalnej i małym udziale w życiu społecznym klasy. Zdaniem rówieśników z klasy badana nie bierze udziału w życiu grupy klasowej oraz cechuje ją brak inicjatywy i spontaniczności w kontaktach koleżeńskich.

Podczas przeprowadzonej rozmowy Agnieszka zapytana między innymi o to, co sądzi o sobie i swoim udziale w życiu klasy stwierdziła: "Trudno mi mówić o sobie samej. Często zastanawiam się nad sobą i po wielu próbach analizy dochodzę do wniosku, że chciałabym być zupełnie inna niż jestem obecnie. Na ogół dostrzegam u siebie te cechy, które chciałabym zmienić, ale wiem, że to jest bardzo trudne lub wręcz niemożliwe. Nie jestem zadowolona z siebie /chęć bycia inną, niezadowolenie z siebie wyjaśnia, dlaczego Agnieszka uzyskała w technice Q-sort niski stopień zbieżności między "ja realnym" i "ja idealnym" - niska samoocena. Wynika on z niskiej oceny posiadanych cech /"ja realne"/ i pragnienia ich całkowitej zmiany /"ja idealne"//. Przede wszystkim martwi mnie sylwetka i wygląd zewnętrzny. Mam zbyt wystające kości policzkowe. Jestem bardzo wysoka i szczupła oraz mam mocno przygarbione plecy". Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż uczennica ta bierze udział w zajęciach gimnastyki korekcyjnej i uczy się na pływanie, aby złągodzić defekty budowy ciała.

"Koleżanki z klasy mówią mi, że tak nie jest, że jestem przewrażliwiona na tym tle, lecz ja cały czas trwam w swym przekonaniu i nie potrafię już zmienić tego poglądu". Te wady w budowie ciała i usterki urody stały się dla tej uczennicy, jak sama mówi, "prawdziwym kompleksem", który rzuca na sposób zachowania się jej wśród ludzi, utrudnia i krępuje swobodne kontakty z rówieśnikami oraz ogranicza udział w życiu towarzyskim klasy. W dalszej części rozmowy uczennica

ta powiedziała, że jest bardzo nieśmiała i nie potrafi być aktywna w klasie. Gdy przebywa w większej grupie osób, szybko peszy się i trudno jej prowadzić rozmowę, szczególnie wtedy, gdy jest mieszane towarzystwo, chłopcy i dziewczęta.

Jak wynika z wyżej przytoczonej wypowiedzi badanej dziewczyny, jej niska aktywność w życiu wewnętrznym klasy nie jest określona przez jeden czynnik. Agnieszka wyraźnie czuje się upośledzona pod względem swoich warunków fizycznych. To poczucie staje się czynnikiem obniżającym jej poczucie własnej wartości oraz wywołuje w niej lęk przed udziałem w życiu grupy klasowej, bardzo ograniczając kontakty wzajemne. Także nadmierna nieśmiałość, szybkie peszenie się prowadzi w wielu przypadkach do unikania swobodnej konwersacji albo utraty inicjatywy i spontaniczności we wzajemnych interakcjach w klasie, ogólnie - do ograniczania i hamowania jej aktywności w życiu społecznym klasy.

Z przeprowadzonych obliczeń statystycznych, w oparciu o dane zawarte w tabeli 1, wynika, że poziom samooceny badanych uczniów różnicuje w sposób istotny stopień przejawianej przez nich aktywności w wewnętrznym, spontanicznym życiu społecznym klasy szkolnej /chi kwadrat równa się 9,4967; $df = 2$; $p < 0,01$ /. Na podstawie testu niezależności chi kwadrat nie można jednak powiedzieć o sile ani kierunku zależności między tymi dwiema zmiennymi.

W celu określenia siły związku między poziomem samooceny a aktywnością w życiu wewnętrznym klasy obliczyłem współczynnik odchylenia wielodzielczego C. Wielkość tego współczynnika wynosi 0,216, ponieważ chi kwadrat jest istotne na poziomie 0,01, a więc C różni się istotnie od korelacji zerowej. Niemniej jednak jest to słaba korelacja. Na podstawie uzyskanej wielkości współczynnika korelacji można sądzić, że obok poziomu samooceny, udział badanej młodzieży w życiu grupy klasowej różnicują także inne czynniki.

Dotychczasowa analiza porównawcza rezultatów uzyskanych przez dorastających o odmiennym poziomie samooceny wykazuje, iż najbardziej aktywną, o największej inicjatywie w działaniu dotyczącym spontanicznego, wewnętrznego życia klasy jest grupa osób o wysokim poziomie samooceny. Natomiast najmniejszy udział w życiu społecznym klasy szkolnej przejawiają osoby o niskiej samoocenie. Ta grupa badanej młodzieży, zdaniem kolegów z klasy, rzadko i w bardzo małym stopniu włącza się w wewnętrzne życie klasy. Ci badani mają mały udział w tym wszystkim, co się dzieje w klasie jako grupie nieformalnej. Nie wykazują oni inicjatywy w zakresie życia towarzyskiego w klasie, są dalecy od wnoszenia propozycji i pomysłów w tym zakresie. Jednostki te w małym stopniu werbalizują swój kontakt duchowy w klasie, są uległe, submisyjne, żyją niejako poza grupą. Są to, jak pisze Z. Skorny, na ogół osoby egocentryczne, nastawione na bierną obronę "ja", unikające podejmowania zadań, które mogłyby "ja" narazić na niepowodzenie¹⁹.

4.2. Interpretacja uzyskanych wyników

Wydaje się, iż niższa aktywność w spontanicznym życiu społecznym klasy osób o niskim poziomie samooceny wynika z ich braku wiary we własne możliwości i poczucia nieadekwatności do zadań oraz wzmożonego w związku z tym zagrożenia, lęku przed tego rodzaju sytuacjami ekspozycji społecznej. Świadomość, czy przekonanie o swoich brakach, a raczej niewiara w swoje możliwości osiągnięcia sukcesu przyczynia się do zmniejszenia ich motywacji do działania w tym kierunku, hamuje ich aktywność.

Na słuszność proponowanej interpretacji wskazuje szereg wypowiedzi osób badanych. Przytoczę jedną z nich: "Czasami wydaje mi się, że, owszem, mam i ciekawe propozycje odnośnie życia klasowego i mogłabym coś interesującego powiedzieć w szerszym zespole koleżanek i kolegów, ale nie jestem zdecydowana i w pełni swobodna, a raczej czuję się napięta wewnątrz. Kiedy wreszcie zdobywam się na ten krok, stwierdzam, że wypowiedź nie oddaje tego, co mam na myśli, jest nieskładna. Wtedy szybko peszę się, przerywam wypowiedź i resztę zatrzymuję dla siebie. Wydaje mi się, że nie posiadam umiejętności swobodnego prowadzenia rozmowy, a także brak mi pewności siebie" /Dziewczyna, lat 17, pochodzenie robotnicze niski poziom samooceny/.

Poza tym dorastający o niskim poziomie samooceny w wyniku rzadkich kontaktów społecznych, bądź nawet izolowania się od nich, zostają pozbawieni sukcesu w tej dziedzinie aktywności, w której doznają ich rówieśnicy o większej aktywności społecznej, a także nie mają możliwości rozwoju społecznych umiejętności istotnych dla pomyślnego udziału w życiu klasy. W rezultacie stają się bardziej zamknięci w sobie, myślą tylko o swoich problemach, a nie potrafią żyć problemami klasy. W ten sposób sytuacja nabiera cech błędnego koła.

Nie bez znaczenia dla ich niskiej aktywności w tym zakresie jest również, jak sami stwierdzają, brak śmiałości oraz niekorzystne właściwości fizyczne, wady budowy ciała czy mniej atrakcyjny wygląd zewnętrzny /przykład Agnieszki/.

Odmienne funkcjonują chłopcy i dziewczęta o wysokim poziomie samooceny. Tych badanych samoocena mobilizuje, wyzwała chęć do działania, a więc jest źródłem motywacji dodatniej. Wchodząc w kontakty społeczne z innymi, inicjując działania dotyczące grupy klasowej, jednostki o wysokim poziomie oceny swoich możliwości oceniają prawdopodobieństwo sukcesu jako wyższe, niż czynią to w analogicznych warunkach osoby o niskim i częściowo średnim poziomie samooceny. U badanych o wysokiej samoocenie nie występuje zagrożenie wewnętrzne, a raczej istnieje względne poczucie bezpieczeństwa osobistego w sytuacjach społecznego funkcjonowania. Sprawia to między innymi, iż mogą one swobodnie odwrócić swoją uwagę od

własnej osoby i stać się chętnie współdziałającymi członkami grupy, wykazując tym samym zaangażowanie w życie wewnętrzne klasy szkolnej. Ilustracją takiego mechanizmu funkcjonowania samooceny i poparciem dla słuszności proponowanej interpretacji jest przytoczony wyżej przykład Andrzeja, a także wypowiedzi uzyskane od innych osób badanych.

5. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

W artykule tym przedstawiłem zależności, jakie zachodzą między poziomem samooceny młodzieży dorastającej a tym jej rodzajem aktywności społecznej, który dotyczy wewnętrznego życia klasy szkolnej. Uzyskane wyniki badań pozwalają na sformułowanie następujących uogólnień:

1. Poziom samooceny badanej młodzieży różnicuje w sposób istotny statystycznie jej udział w spontanicznym życiu społecznym klasy szkolnej.

2. Młodzież o wysokim poziomie samooceny charakteryzuje się największym zaangażowaniem w spontanicznym, wewnętrznym życiu społecznym klasy szkolnej. Ponad 1/4 /26,7%/ spośród nich przejawia w wysokim stopniu inicjatywę w grupie rówieśniczej, pomysłowość w uzewnętrznianiu własnych koncepcji, propozycji odnośnie życia wewnętrznego w klasie szkolnej, organizowaniu poczynań towarzyskich w celu wspólnego spędzenia czasu wolnego. Prawie 3/4 /73,3%/ osób o tym poziomie samooceny manifestuje średnią aktywność społeczną. Brak w tej grupie osób o niskiej aktywności w klasie szkolnej.

3. Najniższą aktywnością społeczną w tym zakresie odznaczają się badani o niskim poziomie samooceny. 16,1% tych badanych w zasadzie nie bierze aktywnego udziału w życiu towarzyskim klasy. W stosunkach koleżeńskich przejawia bierność, nie inspiruje zbiorowych poczynań dla wspólnej zabawy, rzadko występuje z własnymi projektami. Są to jednostki trzymające się na uboczu klasy, wycofujące się z kontaktów międzypersonalnych w grupie. 80,7% osób o niskim poziomie samooceny cechuje średnia aktywność w spontanicznym życiu klasy.

4. Badana młodzież o średnim poziomie samooceny okazała się grupą najbardziej zróżnicowaną pod względem rozpatrywanego aspektu aktywności społecznej. Ci dorastający uzyskali, generalnie rzecz traktując, wyniki gorsze od osób o wysokim ale lepsze od swoich rówieśników o niskim poziomie samooceny. Największy odsetek /69,9%/ spośród nich przejawia średnie, znacznie niższy /16,6%/ wysokie i najmniejszy /13,5%/ niskie zaangażowanie w spontanicznym życiu klasy szkolnej.

5. Największe zatem różnice w zakresie aktywności, zaangażowania w życie wew-

nętrne klasy występują między dorastającymi o wysokim i niskim poziomie samooceny.

6. Korelacja między poziomem samooceny i aktywnością w zakresie spontanicznego życia społecznego klasy szkolnej w odniesieniu do młodzieży dorastającej o niskim, średnim i wysokim poziomie samooceny jest słaba $C = 0,216/$ ale istotna statystycznie $/p < 0,01/$. Jej wielkość zwiększa się wtedy, kiedy w obliczeniach uwzględnia się dwie krańcowe ze względu na poziom samooceny grupy, to jest badanych o wysokiej i niskiej samoocenie, chociaż nadal zbliża się ona tylko do poziomu przeciętnego $/\psi = 0,292/$.

P r z y p i s y

- ¹Z. Zaborowski: Stosunki społeczne w klasie szkolnej. W-wa 1964, PWN, s. 78-85. Z. Zaborowski: Podstawy wychowania zespołowego. W-wa 1967, PWN, s. 83.
- ²M. Tyszkowa: Aktywność i działalność dzieci i młodzieży. W-wa 1977, WSIP, s. 183.
- ³L. I. Bożowicz: Liczność i jego formowanie w dzieciństwie. Moskwa 1968, Izdatielstwo Proswieszczenije, s. 296.
- ⁴M. Przetacznikowa: Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym. W-wa 1971, PZWS, s. 216.
- ⁵Tamże, s. 216.
- ⁶W. Bruce: Osobowość a problemy przystosowania u dzieci /W:/ Psychologia wychowawcza pod redakcją Ch. E. Skinnera, W-wa 1971, PWN, s. 99.
- ⁷Tamże, s. 99.
- ⁸W.P. Lewkowicz: Samoocena i jej rol w formowaniu i wospitanii licznosci. "Sowietskaja piedadogika" 1971, nr 6, s. 97-98.
- ⁹J. W. Mc David, H. Harari, Social psychology. Harper, New York 1968, s. 221. J. Reykowski: Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1970, nr 3, s. 49. A. Brzezińska, M. Kofta: Stabilność obrazu własnej osoby, odporność na stress i lęk przed egzaminacyjnym. "Psychologia Wychowawcza" 1973, nr 5, s. 604. E. A. Dreyfus, Adolescence. Theory and experience. Columbus, Ohio 1976, Bell and Howell Company, s. 154.
- ¹⁰J. W. Mc David, H. Harari, op. cit., s. 221.
- ¹¹Z. Zaborowski: Waloryzacja interpersonalna - podstawowy mechanizm równowagi w stosunkach społecznych. "Studia Socjologiczne" 1975, nr 1, s. 203.
- ¹²M. Rosenberg: Society and the adolescent self-image, New Jersey 1965, Princeton University Press, s. 170.
- ¹³Tamże, s. 171-173.
- ¹⁴L. I. Bożowicz, op. cit., s. 365.
- ¹⁵A. T. Jersild: Psychology of adolescence. New York 1957, Macmillan, s. 18. A. T. Jersild, Child psychology. New Jersey 1968, Prentice Hall, Inc., s. 175-176.
- ¹⁶J. Reykowski: Ocena i samoocena. "Wychowanie" 1966, nr 8. J. Reykowski, Obraz własnej osoby..., s. 49. J. Reykowski: 7 zagadnień psychologii motywacji.

W-wa 1970, PZWS, s. 136-139. J. Reykowski: Osobowość jako centralny system regulacji i Integracji czynności /W:/ Psychologia pod redakcją T. Tomaszewskiego. W-wa 1975, s. 762-825.

¹⁷C. Rogers: Client-centered therapy. Boston 1951, Houghton Mifflin, s. 520-521.

¹⁸Artykuł niniejszy stanowi fragment szerszych badań nad zależnością między poziomem samooceny młodzieży dorastającej a jej sytuacją szkolną.

¹⁹Z. Skorny: Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1980, Ossolineum, s. 129.

Jan Maślanka
Zbigniew Zaborowski
Instytut Kształcenia Nauczycieli
Warszawa

Z BADAŃ NAD WALORYZACJĄ INTERPERSONALNĄ
UCZNIÓW W KLASACH WYŻSZYCH SZKOŁY PODSTAWOWEJ

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE BADAŃ I PROBLEMATYKA

Człowiek jest istotą stale oceniającą otaczającą go rzeczywistość, w tym i ludzi, z którymi utrzymuje kontakty i stosunki. Równocześnie ocenia także i siebie samego i porównuje się pod względem cech fizycznych i psychicznych z innymi ludźmi. Lapidarnie można powiedzieć, że jednostka ludzka jest systemem ocen i porównań interpersonalnych. Ocenę i porównanie siebie z innymi można określić mianem waloryzacji interpersonalnej. Symbolicznie waloryzację interpersonalną można zapisać następująco:

W I = W S /waloryzacja siebie/ W I /waloryzacja innych/

W psychologii społecznej i psychologii osobowości problematyka waloryzacji stała się przedmiotem wielu badań empirycznych /por. Skarżyńska 1981¹, Mika 1982²/. Na podstawie tych badań starano się teoretycznie wyjaśnić proces i prawidłowości funkcjonujące w zakresie waloryzacji. Spośród ujęć teoretycznych na uwagę zasługuje teoria podnoszenia samooceny, zgodnie z którą jednostka oceniając siebie i innych stara się uzyskać względnie pozytywną samoocenę. J. Koziński /1981/³ prawidłowość tę określa mianem faworyzacji subiektywnej. Autor ten pisze: "Zjawisko to polega na ocenianiu siebie wyżej niż innych ludzi, na przed-

stawieniu siebie w bardziej korzystnym świetle niż swoich znajomych, kolegów, współpracowników¹ /s. 160/.

Odmienne grupę wyjaśnień teoretycznych stanowią teorie równości. Z. Zaborowski⁴ w skonstruowanej przez siebie teorii /1983/ wysuwa hipotezę, że człowiek o zaspokojonych potrzebach pragnie na ogół być równy z innymi i ocenia siebie pod względem różnych cech na ogół na tym samym poziomie co innych. Potrzeba równości zanika natomiast w warunkach rywalizacji z innymi oraz w sytuacjach realizacji zadań, które nie są społecznie pozytywnie oceniane i nagradzane. Zgodnie z teorią równości można przyjąć, że zarówno niezaspokojone potrzeby, jak i klimat rywalizacji, które pozostają we wzajemnej interakcji mogą osłabiać i neutralizować potrzebę równości.

Na płaszczyźnie teoretycznej istnieje kontrowersja między teoriami podnoszenia samooceny i teoriami równości.

W badaniach zrealizowanych przez autorów starano się problem waloryzacji interpersonalnej odnieść do średniego wieku szkolnego i uchwycić tendencje w zakresie waloryzacji u uczniów klas VII-VIII szkoły podstawowej.

PROCEDURA BADAWCZA I OSOBY BADANE

Badania przeprowadzono w ośmiu klasach /czterech siódmych i czterech ósmych/ warszawskiej szkoły podstawowej. Uczestniczyło w badaniach razem 175 uczniów, z tego 81 uczniów klas VII-ych i 94 uczniów klas VIII-ych /86 dziewcząt i 89 chłopców/. Badania odbywały się na jednej z godzin lekcyjnych. Eksperymentatorami byli pracownicy Instytutu Kształcenia Nauczycieli, wprowadzeni do klasy przez wychowawczynię. Uczniowie zostali zapewnieni, że wyniki badań będą wykorzystane tylko do celów naukowych /wychowawczyni w badaniach nie uczestniczyła/.

Eksperymentatorzy przedstawili uczniom listę jedenastu właściwości. Zadania badawcze dotyczyły waloryzacji interpersonalnej w zakresie cech fizycznych i psychicznych ważnych dla wzoru osobowego młodzieży tego wieku /13-15 lat/.

Oto wykaz przedstawionych uczniom cech: inteligencja, wyniki w nauce, uczciwość, pracowitość, prawdomówność, zdyscyplinowanie, sprawiedliwość, aktywność społeczna, zdrowie, siła fizyczna i uroda. Cechy te można zgrupować w zespoły, a więc właściwości:

- intelektualne /inteligencja/,
- instrumentalne /pracowitość, aktywność, zdyscyplinowanie/,
- społeczno-moralne /uczciwość, sprawiedliwość, prawdomówność/,

- fizyczne /uroda, siła fizyczna, zdrowie/,
- wyniki w nauce.

Niektóre właściwości zewnętrzne /zdrowie, siła fizyczna, wyniki w nauce/ są "widoczne" i łatwiej poddają się porównaniu przy waloryzacji interpersonalnej. Inne są ukryte, trudno mierzalne dla ucznia, a zatem przy interpersonalnej waloryzacji w dużym stopniu mogą podlegać subiektywnej ocenie. Tym niemniej, wychodząc z założenia iż mechanizm waloryzacji nie jest oparty na ścisłym pomiarze lecz na percepcji własnych właściwości osobowych i porównaniu ich z analogicznymi cechami innych osób przyjęto, że można będzie uchwycić ogólne tendencje w waloryzacji jak i częściowe prawidłowości w tym zakresie.

Instrukcja przekazana uczniom brzmiała: "Oceń czy w porównaniu z kolegami w klasie pod względem każdej z cech jesteś im: a. RÓWNY, b. WYŻSZY, c. NIŻSZY. Obok każdej z cech wpisz pierwszą literę: R, W, lub N". Następnie badani mieli dokonać oceny nasilenia stopnia równości, wyższości lub niższości w skali pięciostopniowej.

Poniżej podajemy wyniki badań dotyczące tylko pierwszego zadania.

WYNIKI BADAŃ

Ogólne tendencje w waloryzacji interpersonalnej

Poniżej przedstawiamy w zbiorczej tabeli średnie wyniki procentowe porównań pod względem równości w 11 cechach.

Tabela 1

Procentowe wskaźniki porównań ocen własnych właściwości z właściwościami kolegów

Właściwości oceniane	Razem /N = 175/			Kl. VII /N. = 81/			Kl. VIII /N = 94/		
	R	W	N	R	W	N	R	W	N
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inteligencja	82,8	12,1	5,1	82,7	11,1	6,2	82,8	19,9	4,3
Wyniki w nauce	52,6	16,0	31,4	55,6	14,8	29,6	50,0	17,0	13,0
Uczciwość	84,6	13,7	1,7	81,5	17,3	0,1	87,3	10,6	2,1
Pracowitość	85,3	4,1	10,6	78,8	8,7	12,5	80,8	4,3	14,9
Prawdomówność	83,0	11,0	6,0	81,0	15,6	3,4	85,7	4,8	9,5
Sprawiedliwość	83,1	13,0	3,9	80,0	12,0	8,0	84,6	13,5	1,9
Zdyscyplinowanie	80,4	9,8	9,8	83,7	15,0	1,3	77,7	5,3	17,0
Aktywność społeczna	70,1	9,2	20,7	67,9	12,3	19,8	72,0	6,4	21,5
Zdrowie	66,7	24,1	9,2	70,0	25,0	5,0	63,8	23,4	12,8
Siła fizyczna	69,7	17,7	16,6	77,8	14,8	7,4	55,3	20,2	24,5
Uroda	81,2	5,3	13,5	84,6	5,1	10,3	78,3	5,4	16,3
Całość - średnio	75,2	12,4	12,4						

Ujmując globalnie dane z tabeli 1 możemy stwierdzić, że u większości uczniów klas VII i VIII wystąpiła tendencja do oceny siebie jako równego innym. Tendencja ta kształtowała się w zakresie 11 cech średnio na poziomie 75,2%. Jeśli chodzi o ocenę siebie jako wyższego, to ta tendencja jest niska u uczniów i plasowała się na poziomie 12,4%, tak samo jak tendencja do oceniania siebie jako niższego od innych /12,4%.

Analiza danych zawartych w tabeli 1 prowadzi do stwierdzenia zróżnicowania w zakresie waloryzacji związanej ze specyfiką poszczególnych cech.

Cechy moralno-społeczne, np. uczciwość, pracowitość cieszące się społeczną akceptacją miały wysokie wskaźniki równości. Również inteligencja jako właściwość silnie łącząca się z pozytywną samooceną uczniów uzyskała wysoki wskaźnik. Wysokie wskaźniki miała również uroda, która szczególnie we wzorze osobowym dziewcząt pełni ważną rolę. Natomiast w zakresie cech fizycznych /zdrowie, siła fizyczna/ i cech bardziej widocznych /wyniki w nauce, aktywność społeczna/ uczniowie oceniali siebie w nieco mniejszym stopniu jako równi.

Ogólnie można stwierdzić, że motyw równości dominował w waloryzacji interpersonalnej uczniów i że szczególnie silnie zaznaczył się on w odniesieniu do cech moralno-społecznych akceptowanych społecznie.

Płeć uczniów a waloryzacja interpersonalna

Przeanalizujemy z kolei waloryzację poszczególnych właściwości w związku z płcią badanych uczniów. W tabeli 2 zestawiamy wskaźniki procentowe dotyczące poszczególnych właściwości dziewcząt i chłopców, łącznie klas VII i VIII.

T a b e l a 2

Procentowe wskaźniki porównań ocen własnych właściwości
z właściwościami: kolegów dziewcząt i chłopców

Właściwości oceniane	N =					
	Dziewczęta /86/			Chłopcy / N = 89/		
	R	W	N	R	W	N
1	2	3	4	5	6	7
Inteligencja	88,4	9,3	2,3	77,3	14,8	7,9
Wyniki w nauce	55,8	22,1	22,1	49,4	10,1	40,5
Uczciwość	83,7	15,1	1,2	85,4	13,5	1,1
Pracowitość	81,2	9,4	9,4	78,2	3,4	18,4
Prawdomówność	85,2	8,3	5,5	80,5	13,5	6,5
Sprawiedliwość	76,5	20,6	2,9	88,4	7,0	4,6
Zdyscyplinowanie	79,1	15,1	5,8	80,9	5,6	13,5
Aktywność społeczna	71,8	8,2	20,0	73,0	5,6	21,4
Zdrowie	70,6	17,6	11,8	62,9	30,3	6,8
Siła fizyczna	66,3	10,5	23,2	65,2	24,7	10,1
Uroda	77,8	4,7	16,5	83,5	5,9	10,6
Srednio - całość	77,7	12,9	9,4	74,0	12,4	13,6

Z danych zawartych w tabeli 2 wynika, że chłopcy na ogół przejawiają niższe tendencje do oceniania siebie jako równych niż dziewczęta. Chłopcy przejawiają silniejsze tendencje do uznawania siebie jako wyższych a szczególnie w zakresie takich cech, jak zdrowie, siła fizyczna, uroda, inteligencja.

Można stwierdzić, że obraz różnic w zakresie tendencji egalitarnej nie jest jednolity ze względu na płeć i że wobec pewnych cech występują silniej oceny równości u dziewcząt, a wobec innych u chłopców. Na przykład dziewczęta oceniają się częściej jako równe w pracowitości niż chłopcy /dz.-83,7 - chł.-78,2%, praw-

domówność /dz.-85,2 - chł.-80,5%/, a w zakresie takich cech jak aktywność społeczna, sprawiedliwość występuje tendencja odwrotna - /dz.-76,5 - chł.-88,4%/.

Interesujące jest, że w zakresie wyników w nauce dziewczęta oceniają siebie jako równe w nieco wyższym stopniu niż chłopcy i jako wyższe w o wiele większym stopniu niż chłopcy /prawie dwukrotnie/. Dane te wskazują na to, że percepcja uczniów odpowiada realnemu rozkładowi tych wyników, gdyż znane jest, że dziewczęta na ogół lepiej się uczą niż chłopcy.

Zastanawiające jest porównanie waloryzacji inteligencji z waloryzacją wyników w nauce. Procent chłopców /14,8/ oceniających swoją inteligencję jako wyższą góruje nad odsetkiem dziewcząt /9,3/ uznających się za wyższe. Natomiast pod względem wyników w nauce waloryzacja jest odwrotna: dziewczęta w 22,1% uznają, iż mają wyniki wyższe od innych, a chłopcy tylko w 10,1% oraz chłopcy uważają, iż mają wyniki niższe w nauce od innych /40,5%/ a tylko 22,1% dziewcząt uważa, iż ma niższe wyniki w nauce od innych.

Problemy powyższe zdają się wskazywać na złożoną sytuację obiektywną w zakresie realnych uzdolnień i wyników w nauce. Można przyjąć, że rozkład cechy inteligencji, a również w pewnym zakresie wyników w nauce, odpowiada rozkładowi normalnemu, czyli krzywej Gaussa. Wszakże opinie nauczycieli i rodziców kształtujące również percepcję samych uczniów, a podnoszące walory takich cech dodatkowych jak pracowitość, systematyczność, zdyscyplinowanie itp., mogą oddziaływać na przekształcanie się powyższych proporcji w zakresie waloryzacji interpersonalnej.

Wiek uczniów i płeć a waloryzacja interpersonalna

Dane procentowe dla dziewcząt i chłopców w klasach VII i VIII zestawiamy w tabeli 3. Zwróćmy uwagę na to, że względnie duży odsetek dziewcząt klas VII ocenia swe właściwości jako wyższe od innych i w mniejszym stopniu jako niższe od innych.

Tabela 3

Wskaźniki procentowe oceniania siebie w porównaniu z kolegami
w zakresie 11 właściwości łącznie

		R/ówny/	W/yższy/	N/iższy/
Kl. VII /N = 81/	Dziewczeta /N = 42/	74,5	17,1	8,4
	Chłopcy /N = 39/	78,2	10,5	11,3
Kl. VIII /N = 94/	Dziewczeta /N = 44/	75,9	9,3	14,8
	Chłopcy /N = 50/	72,1	12,4	15,5

Natomiast w klasach VIII mamy sytuację prawie odwrotną. Można przyjąć, że u dziewcząt w miarę rozwoju wzrasta skłonność do surowszej, bardziej krytycznej oceny siebie. Chłopcy w klasach VII częściej nieco niż w klasach VIII oceniają siebie jako równi, natomiast rzadziej jako wyżsi i niżsi. Prawidłowości te mogą świadczyć o tym, że w miarę rozwoju psychicznego maleje tendencja do równości, a wzrasta w związku z nasilającą się rywalizacją tendencja do oceniania jako wyższego lub niższego.

W tabeli 4 zestawiamy wskaźniki procentowe łącznie dla dziewcząt i chłopców z klas VII i VIII.

Tabela 4

Wskaźniki procentowe oceniania siebie w porównaniu z kolegami
w zakresie 11 właściwości łącznie

		R/ówny/	W/yższy/	N/iższy/
Kl. VII	Dziewczeta i chłopcy /N = 81/	76,3	13,8	9,8
Kl. VIII	Dziewczeta i chłopcy /N = 94/	73,3	11,5	15,2

Dane zawarte w tabeli 4 wskazują, że uczniowie klas VII przejawiają nieco silniejszą tendencję w zakresie równości niż uczniowie klas VIII. Różnicowanie występuje także w ocenach wyższości i niższości. Uczniowie klas VII częściej oceniają siebie jako wyżsi niż uczniowie kl. VIII; w zakresie ocen niższości występuje tendencja odwrotna. Ponieważ różnice procentowe nie są istotne

statystycznie, problem wymaga szerszych badań empirycznych na liczniejszej grupie badawczej/ można wszakże przyjąć, że występują tu pewne zależności śladowe/.

WNIOSKI I IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

Przeprowadzone badania wykazały, że uczniowie klas VII i VIII przejawiają na ogół tendencję do oceniania siebie pod względem wielu różnych cech jako równych kolegom /średnio 75,2%. Tendencja ta jest wyższa w odniesieniu do cech moralno-społecznych cieszących się akceptacją społeczną /na przykład takich, jak sprawiedliwość, prawdomówność/. Również w zakresie inteligencji ponad 80% badanych ocenia siebie jako równych innym. Na poziomie 70% i poniżej 70% uczniów ocenia siebie jako równych w zakresie aktywności społecznej, zdrowia i siły fizycznej. Można przyjąć, że cechy te są z jednej strony bardziej widoczne i sprawdzalne, a z drugiej nie są tak wysoko waloryzowane przez młodzież jak właściwości moralno-społeczne i w strukturze samooceny nie odgrywają centralnej roli. Najniższy wskaźnik równości /52,6%/ posiadają wyniki w nauce; jest to wszakże zbiór informacji charakteryzujących uczniów, lecz dostępnych powszechnie i zobiektywizowanych /np. zapisy w dzienniku, jawne oceny w klasie przekazywane przez nauczycieli/.

Ogólnie biorąc wyniki badań przemawiają na korzyść teorii równości; uczniowie klas VII i VIII oceniają się w większości jako równi kolegom. Oprócz tego motywu podstawowego funkcjonuje motyw faworyzacji subiektywnej np. w postaci podnoszenia pozytywnej samooceny w cechach ważnych społecznie /np. inteligencja, cechy moralno-społeczne/. Waloryzacja interpersonalna jest modyfikowana, trzeba to podkreślić, przez czynnik "widoczności", co szczególnie silnie wystąpiło, przy ocenach wyników w nauce, zdrowia i siły fizycznej.

Stwierdziliśmy różnicowanie w zakresie waloryzacji interpersonalnej w związku z płcią; i tak chłopcy są mniej egalitarni niż dziewczęta i wykazują tendencję do oceniania siebie jako wyższych w zakresie cech fizycznych /zdrowie, siła fizyczna/. Dziewczęta przejawiają tendencję do faworyzacji siebie w wynikach w nauce. Również wiek zdaje się wpływać na waloryzację w tym kierunku, iż uczniowie klas VII mają wyższy nieco wskaźnik równości. Wyniki badań w zakresie modyfikującej roli płci i wieku nie są jednolite i przekonujące in extenso i wymagają weryfikacji na szerszym materiale liczbowym.

Badania przedstawione wyżej mają wyraźne implikacje praktyczne. Nauczyciel, a szczególnie wychowawca klasowy czuwający nad prawidłowym rozwojem osobowości

uczniów, powinien uświadomić sobie jak poszczególni uczniowie i cała klasa waloryzuje siebie w zakresie poszczególnych właściwości, którzy uczniowie oceniają siebie wyżej, niżej, którzy równo i jakie są odniesienia waloryzacji do realnego stanu rzeczy. Uczniom silnie podwyższającym lub zaniżającym waloryzację należy poświęcić baczniejszą uwagę, gdyż mogą to być jednostki nieprzystosowane społecznie, uczniowie trudni wychowawczo itp.

Ważnym momentem w pracy dydaktyczno-wychowawczej jest liczenie się ze stwierdzoną wyżej u uczniów tendencją do waloryzacji egalitarnej, stąd zbyt silne eksponowanie wybitności, "lepszości" niektórych uczniów lub niższości innych może mieć destruktywny wydźwięk wychowawczy. U uczniów lepszych gloryfikacja ich walorów może wyzwalać zbyt duże poczucie pewności, tupet, a nawet arogancję wobec kolegów, a u uczniów słabszych pod wpływem deprecjacji mogą rozwijać się poczucia mniejszej wartości i niższości. W procesie dydaktyczno-wychowawczym należy konsekwentnie realizować zasadę równości uczniów, a szczególnie przestrzegać reguły równości ich praw i obowiązków.

P r z y p i s y

¹ Skarżyńska K.: Spozrzeganie ludzi, Warszawa 1981, PWN.

² Mika S.: Wstęp do psychologii społecznej, Warszawa 1975, PWN.

³ Kozielecki J.: Psychologiczna teoria samowiedzy, Warszawa 1981, PWN.

⁴ Zaborowski Z.: Teoria równości, Studia Socjologiczne 1983, nr 2.

Bazyli Niedźwiecki
Inspektorat Oświaty i Wychowania
Bielsk Podlaski

O ŚRODKACH MOTYWUJĄCYCH PRACĘ NAUCZYCIELA

Spośród licznych i coraz bardziej złożonych działań kierowniczych podejmowanych przez pracowników nadzoru pedagogicznego i dyrektorów szkół w procesie kierowania i zarządzania instytucjami oświatowo-wychowawczymi uprzywilejowaną pozycję zajmuje funkcja m o t y w a c y j n a. Według J. Zieleniewskiego istota tej funkcji polega na "oddziaływaniu na sytuację kierowanych, a mianowicie na przekształcaniu pewnych elementów tych sytuacji w bodźce, w celu wywołania u kierowanych pobudek do działania zgodnego z celami kierowników"¹

Doniosła rola funkcji motywacyjnej, nazywanej często w literaturze przedmiotu pobudzeniem, wynika z faktu, że środowisko nauczycielskie jest szczególnie wrażliwe na sprawną organizację pracy, właściwą atmosferę i stosunki międzyludzkie, autorytet własny i instytucji będącej miejscem pracy, a także poszanowanie godności osobistej i sprawiedliwość społeczną.

Wyływa stąd dla pracowników nadzoru pedagogicznego i dyrektorów szkół obowiązki stwarzania współpracownikom, a zwłaszcza nauczycielom i wychowawcom, takich sytuacji, które z jednej strony pobudzają do realizacji założonych celów i zadań oświatowo-wychowawczych i z drugiej - dawałyby satysfakcję z dobrze wykonanej pracy. W praktyce oba te elementy wzajemnie nakładają i uzupełniają się. Ma rację znawca problemu J. Kurnal, który analizując różne koncepcje zachowań pracowników wyraził pogląd, że "... im bardziej człowiek jest zadowolony ze swojej pracy /stosunków w pracy/, tym wyższa jest jego wydajność, a jego zachowania są bliższe zachowaniom formalnie oczekiwanym i wymaganym przez zakłady pracy"².

A jeśli tak, to powstaje pytanie: jaki jest rzeczywisty obraz realizacji funkcji motywacyjnej w kierowaniu i zarządzaniu instytucjami oświatowo-wychowawczymi. Chcąc ustalić diagnozę stanu istniejącego zwróciliśmy się do 52 inspektorów oświaty i wychowania i gminnych dyrektorów szkół z następującym pytaniem: jakie środki motywacyjne stosuje Pan /Pani/ w swojej działalności kierowniczej? Równocześnie w kwestionariuszu ankiety skierowanym do 250 nauczycieli i wychowawców postawiono drugie pytanie: co sądzi Pan /Pani/ o dotychczasowym systemie nagradzania i wyróżniania nauczycieli? Takie sformułowanie pytań pozwoliło na ustalenie listy najczęściej stosowanych w praktyce środków motywacyjnych oraz poznanie opinii o skuteczności niektórych z nich.

Uzyskane odpowiedzi na pytanie pierwsze upoważniają do stwierdzenia, że zarówno inspektorzy oświaty, jak i dyrektorzy gminni dostrzegają rolę motywacji w procesie zarządzania oświatą. Świadczy o tym zestaw wymienionych przez respondentów środków motywacyjnych stosowanych w codziennej praktyce. Przyjmując za podstawę klasyfikację stosowaną w literaturze przedmiotu, środki te podzieliliśmy na dwie następujące grupy³:

- 1/ środki motywacji dodatniej związanej z zachętą, która stanowi podstawę tzw. sytuacji nęcącej;
- 2/ środki motywacji ujemnej związanej z zagrożeniem, stanowiącej podstawę tzw. sytuacji przymusowej.

Badania wykazały, że w strukturze działań kierowniczych dominują środki motywacji pozytywnej, co niewątpliwie wynika ze specyfiki zawodu nauczycielskiego. "Dopracowałem się - stwierdza jeden z inspektorów legitymujący się wyższym wykształceniem magisterskim i 28-letnim stażem pracy - własnego systemu pobudzania współpracowników do rzetelnej pracy, który składa się z szerokiej gamy różnorodnych bodźców pozytywnych i zaledwie kilku gestów dezaprobaty". Z kolei gminny

dyrektor szkół z wyższym wykształceniem zawodowym i 22-letnim stażem pracy pi-
sze: "Od początku istnienia zbiorczej szkoły gminnej, którą kieruję nie wymie-
rzyłem ani jednej kary porządkowej. Natomiast bardzo chętnie zgłaszam nauczycie-
li do nagród i wyróżnień i żałuję, że nie mogę tego czynić częściej". Podobne
poglądy wyraża większość respondentów.

Do najczęściej stosowanych środków motywacji dodatniej, które wymieniono ponad
75% objętych badaniami inspektorów i dyrektorów gminnych należą:

- wyrażenie uznania za rzetelną pracę lub dobrze wykonane zadanie w czasie roz-
mowy indywidualnej z nauczycielem;
- przydzielenie obowiązków /przedmiotów, godzin, wychowawstwa, koła zaintereso-
wań itp./ zgodnie z oczekiwaniami nauczyciela;
- dokonanie wpisu o osiągnięciach nauczyciela do arkusza spostrzeżeń;
- wyróżnienie na forum rady pedagogicznej lub miejskiej albo gminnej konferencji
nauczycieli;
- załatwienie sprawy osobistej nauczyciela zgodnie z jego życzeniami, jak np.:
przydzielenie mieszkania, skierowanie na wczasy w atrakcyjnej miejscowości.

W drugim przedziale pod względem częstotliwości stosowania, obejmującym od
50% do 75% badanej populacji, znalazły się takie środki, jak:

- wyróżnienie nauczyciela w czasie wizytacji;
- wystawienie najwyższej oceny pracy zawodowej;
- przyznanie nagrody specjalnej inspektora lub dyrektora gminnego;
- wystąpienie z wnioskiem o przyznanie nagrody kuratora, odznaczenia regionalne-
go lub Złotego Krzyża Zasługi.

Wreszcie do środków najrzadziej stosowanych, ale zarazem o najwyższym stopniu
gratyfikacji moralnej, zaliczono między innymi: nadanie Krzyża Kawalerskiego Or-
deru Odrodzenia Polski, przyznanie tytułu honorowego "Zasłużony Nauczyciel PRL",
wręczenie nagrody Ministra Oświaty i Wychowania, Dużą satysfakcję zwłaszcza dla
nauczycieli w miastach stanowi również przyznanie mieszkania o wysokim standar-
cie. Godnym odnotowania jest fakt, że środki te zostały wymienione na dalszych
miejscach pod względem częstotliwości stosowania, chociaż respondenci są zgodni
co do tego, że pod względem hierarchii zajmują one czołowe miejsca. Z pewnością
świadczy to o ograniczonych możliwościach respondentów w tym zakresie.

Mają więc rację ci respondenci, którzy obok stosowania środków motywacji po-
zytywnej określonych w przepisach prawnych, widzą potrzebę stosowania środków
nie znajdujących wprawdzie odzwierciedlenia w formalnych kompetencjach ale wyni-
kających z dobrze rozumianych zasad współżycia społecznego. Badania ujawniły, że
posiadają one charakter powszechny. Nieomal wszyscy respondenci stosują "nie-
sformalizowane" środki motywacji pozytywnej, do których zaliczono m.in.:

- zmniejszenie częstotliwości kontroli, a zwłaszcza hospitacji zajęć dydaktycz-
no-wychowawczych;

- krótkotrwałe zwolnienie z pracy poza formalnym urlopem;
- pomoc w załatwieniu ważnej dla pracownika sprawy osobistej;
- złożenie życzeń z okazji imienin, urodzin itp.;
- utrzymywanie koleżeńskich kontaktów nieformalnych.

Warto również odnotować znaczne dysproporcje między gminnymi dyrektorami szkół, a inspektorami oświaty i wychowania w stosowaniu wymienionych środków. Dla przykładu pierwsi chętnie angażują się do pomocy w załatwianiu spraw socjalno-bytowych nauczycieli, drudzy zaś czynią to sporadycznie. Podobnie kształtują się nieformalne kontakty koleżeńskie ze współpracownikami.

O wiele skromniejszą okazała się lista środków motywacji ujemnej, co biorąc pod uwagę cechy osobowościowe nauczycieli należy uznać za zjawisko wysoce pozytywne. Z grupy tej do najczęściej wymienianych należą środki o charakterze profilaktyczno-ostrzegawczym, takie, jak: przypomnienie o terminie załatwienia sprawy, zwrócenie uwagi na niedociągnięcia lub zaniedbania w pracy, dokonanie zapisu do arkusza spostrzeżeń, wstrzymanie wynagrodzenia za nieobecność w pracy, cofnięcie przydziału płatnych, czynności dodatkowych.

Z analizy wyników badań wynika, że kierownicy podstawowych ogniw administracji oświatowej zachowują dużą ostrożność w stosowaniu kar porządkowych. Środki te wymieniło zaledwie 28% ogółu respondentów, przy czym zdecydowaną większość stanowią gminni dyrektorzy szkół.

A co sądzą o aktualnym systemie nagradzania i wyróżniania nauczycieli bezpośrednio zainteresowani? Jaki wpływ posiadają nagrody na pracę zawodową i stosunki międzyludzkie?

Odpowiedzi na powyższe pytania okazały się zróżnicowane i kontrowersyjne. 56,6% nauczycieli i wychowawców stoi na stanowisku, że nagroda mobilizuje do systematycznej pracy lub przynajmniej zachęca do pracy w krótkim okresie czasu. Dużo, gdyż 30,3% badanych nie dopatruje się ścisłego związku między nagrodą a stosunkiem do pracy. Najbardziej niepokojącym jest jednak pogląd tej grupy respondentów - wprawdzie nielicznej - która w nagrodach dopatruje się subiektywnej oceny władz bądź też źródła konfliktów i nieporozumień w zespołach nauczycielskich.

Z rozmów sondażowych, jakie autor przeprowadził z grupą respondentów wynika, że podstawowym źródłem dezaprobaty obecnego systemu nagradzania nauczycieli jest mała częstotliwość i kryteria podziału nagród. Trudno bowiem nie przyznać racji tym respondentom, którzy twierdzą, że nawet nagroda ministra lub kuratora nie może być bodźcem mobilizującym do intensywnej pracy przez okres 4 - 6 lat, gdyż takie jest optymalne prawdopodobieństwo jej otrzymania. Nie do przyjęcia wydaje się również praktyka - zastosowana wprawdzie przez nielicznych dyrektorów szkół - proporcjonalnego podziału funduszu nagród wśród wszystkich nauczycieli niezależnie od wyników ich pracy.

Natomiast z aprobatą przyjęli nauczyciele decyzję kierownictwa resortu oświaty o przekazaniu części funduszu nagród do dyspozycji kierowników podstawowych ogniw administracji oświatowej z równoczesnym zobowiązaniem ich do zasięgnięcia opinii rad pedagogicznych o kandydatach do nagród.

Obok nagród i innych form wyróżniania nauczycieli duże znaczenie posiadają - zdaniem większości respondentów - środki motywacyjne niematerialne będące swoistego rodzaju gratyfikacją psychologiczną. Odzwierciedleniem wartości tych środków jest następująca wypowiedź nauczycielki posiadającej wyższe wykształcenie i 16-letni staż pracy: "Najwyższą wartością jest dla mnie dobra atmosfera i warunki pracy. Cenię swoich przełożonych za interesowanie się wynikami mojej pracy, ale najbardziej zależy mi na uznaniu współpracowników i rodziców uczniów. Za nagrodę kuratora, którą otrzymałam z okazji Dnia Edukacji Narodowej straciłam serdeczną koleżankę". Z podobnymi poglądami autor spotykał się wielokrotnie.

Wypływa stąd wniosek, że prawidłowa realizacja funkcji motywacyjnej determinowana jest nie tylko zestawem środków motywacyjnych, jakimi dysponują inspektorzy i dyrektorzy gminni, ale uzależniona jest przede wszystkim od stopnia znajomości cech osobowościowych współpracowników i umiejętnego uwzględniania ich przy dysponowaniu tymi środkami. Nie mniejsze znaczenie posiada kultura osobista i doświadczenie pedagogiczne osób piastujących kierownicze stanowiska w oświacie.

P r z y p i s y

¹J. Zieleniewski: Organizacja zespołów ludzkich, Warszawa 1979, s. 424.

²J. Kurnal: Teoria organizacji i zarządzania. Warszawa 1979, s. 207.

³Zob. B. Gliński: Zarządzanie gospodarką socjalistyczną. Warszawa 1980.
T. Kowalski: Sytuacja motywacyjna w pracy dyrektora szkoły. "Zbiorcza Szkoła Gminna", 1980 nr 4, s. 210; tegoż: O czynnikach kształtujących zadowolenie z pracy. "Nowa Szkoła". 1980, nr 11.

KRYSTYNA LENARTOWSKA, WACŁAWA ŚWIĘTEK: PRACA Z TEKSTEM W KLASACH I-IIIWSiP, Warszawa 1982, ss. 134

W okresie wzrostu zainteresowania uczniem klas początkowych oraz dynamicznych zmian w systemie edukacji narodowej ukazała się książka Krystyny Lenartowskiej i Wacławy Świętek poświęcona problematyce pracy z tekstem w klasach I-III.

Pozycja ta składa się z trzech rozdziałów. W rozdziale I pt.: "Umiejętność pracy z tekstem jako podstawa kształcenia i samokształcenia", autorki podejmują ciekawe rozważania na temat czytania i rozumienia czytanego tekstu przez uczniów klas początkowych. W sposób interesujący wskazują na związek pomiędzy pracą z tekstem a procesem kształcenia i samokształcenia. Na szczególne podkreślenie zasługuje dokonana przez autorki klasyfikacja ćwiczeń i form pracy z tekstem w klasach I-III zgodna z zaleceniami programu nauczania języka polskiego.

Rozdział II zatytułowany "Praca z różnymi rodzajami tekstów w klasach niższych" poświęcony jest problematyce dotyczącej sposobów opracowywania tekstów czytanek i utworów literackich w klasach niższych. Podczas przekazywania i opracowywania utworów literackich w klasach I-III nauczycielka winna skoncentrować się na: charakterystyce występujących postaci, rozwoju i miejscu akcji, myśli przewodniej oraz stylu i języku utworu. Autorki podkreślają także, że teksty czytanek i utworów literackich winny być tak przekazywane, by wywoływały u uczniów przeżycia estetyczne, pobudzały ich wyobraźnię i umożliwiały zrozumienie wychowawczego sensu.

Omawiany rozdział tchnie autentyzmem, który autorki osiągnęły, jak sędzę, dzięki bardzo dobrej znajomości realiów pracy szkoły i nauczycieli klas I-III. Żywe i barwne przykłady rozwiązań metodycznych mogą pobudzać nauczycieli klas początkowych do refleksji nad własną pracą w zakresie opracowywania tekstów literackich na lekcjach języka polskiego. W tym też dopatruję się waloru praktycznego recenzowanej książki.

Rozdział III pt.: "Czasopisma dziecięce w procesie kształcenia i samokształcenia w klasach niższych" omawia zagadnienie dotyczące organizowania i kierowania czytelnictwem w klasach I-III. Dziecko w młodszym wieku szkolnym najchętniej

uczy się przez działanie, dlatego też nauczyciele winni stwarzać mu najróżniejsze możliwości do obcowania z książką i z czasopiśmem. Autorki przedstawiają szereg przykładów zajęć w klasach I-III związanych z czytelnictwem. Bardzo interesujące wydają się propozycje zajęć organizowanych w bibliotece szkolnej, jak również uroczystość pasowania uczniów klas I-III na czytelników biblioteki szkolnej.

Na koniec podkreślić należy staranną konstrukcję formalno-merytoryczną książki. Zwarta struktura każdego rozdziału powoduje, że wszystkie one stanowią spójną, logiczną całość.

Książkę K. Lenartowskiej i W. Świętek można polecić nie tylko nauczycielom klas I-III, ale także nauczycielkom przedszkoli, jako interesujący przykład książki metodycznej.

Krystyna Błoch

EUGENIUSZ ŻELEŹNY: SYSTEM KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA MŁODZIEŻY NA WSI

W LATACH 1973-1980. Z BADAŃ NAD MŁODZIEŻĄ WIEJSKĄ

Zeszyt XXIX, Warszawa 1983,

Wydawca: Zarząd Główny Związku Socjalistycznej Młodzieży Polskiej,

Nakładem Ludowej Spółdzielni Wydawniczej, s. 157

W dziejach rozwoju oświaty polskiej wieś zawsze znajdowała się w niekorzystnym położeniu. Niesprzyjające warunki ekonomiczne decydowały o tym, iż na wsi wolniej niż w mieście następowało upowszechnienie oświaty. W funkcjonowaniu szkół wiejskich odbijały się głębokie zróżnicowania społeczne i kulturowe, z którymi wiązały się zjawiska nierówności społecznej w dostępie dzieci i młodzieży do nauki szkolnej.

W miarę rozwoju i upowszechniania szkolnictwa zacierały się ostre różnice w dostępie uczniów miejskich i wiejskich do oświaty. Jakkolwiek w Polsce Ludowej po raz pierwszy w naszym systemie oświatowym wprowadzono jednolity ustrój szkolny w mieście i na wsi, nie znaczy to, że nie istnieją współcześnie różnice w nauczaniu, wychowaniu i dalszym kształceniu dzieci wiejskich, uwarunkowane między innymi czynnikami środowiskowymi. Dość duże zróżnicowanie warunków nauczania i wychowania w środowisku miejskim i wiejskim powoduje nierówny start młodzieży do szkół ponadpodstawowych.

Ponadto i w samym obrębie środowisk wiejskich istnieją różnicowane warunki nauki szkolnej, wynikające zarówno z różnej struktury społecznej mieszkańców, czy rozwoju gospodarczego i poziomu kulturowego, jak też z odmiennych warunków pracy szkoły, jej sytuacji kadrowej i materialnej.

Żyjemy w okresie szybko zachodzących przeobrażeń społeczno-ekonomicznych, nieustannego rozwoju przemysłu, zmian zachodzących w strukturze i organizacji rolnictwa. Zapotrzebowanie na ludzi o wysokim poziomie wiedzy ogólnej i zawodowej, umiejących stosować nowe techniki gospodarowania, konieczność przebudowy kulturalnej wsi, potrzeba uzyskiwania wyższej wydajności pracy nakazują, by młodzież wiejska kończyła nie tylko ośmioklasową szkołę podstawową, a także by korzystała z możliwości dalszego kształcenia stwarzanych jej we współczesnym systemie oświaty i wychowania w naszym kraju.

Przeto wyrównywanie zaniedbań środowiskowych m.in. poprzez modernizację systemu szkolnego i unowocześnianie procesu dydaktyczno-wychowawczego jest jednym z podstawowych obowiązków polskiej współczesnej oświaty. Dlatego podniesienie na wyższy poziom szkolnictwa na wsi stało się u nas bezwzględną koniecznością. Aby stworzyć młodemu pokoleniu wiejskiemu optymalne warunki do nauki, rozwoju uzdolnień, zainteresowań, wyrównać start do dalszego kształcenia się dokonano reorganizacji systemu oświatowego powołując do funkcjonowania zbiorcze szkoły gminne. Zbiorcze szkoły gminne działają w zasadzie od września 1973 r., mają one zapewnić dzieciom i młodzieży wiejskiej wykształcenie i wychowanie na miarę potrzeb i perspektyw rozwojowych naszego kraju. Wokół ich funkcjonowania tworzą się różne poglądy i opinie. Zbiorcza szkoła gminna stała się przedmiotem zainteresowania nie tylko pedagogów, nauczycieli, ale i szerokich rzesz społeczeństwa. Uzasadnia to z kolei prowadzenie badań naukowych w tym zakresie.

Badania naukowe problemów rozwoju oświaty mają w Polsce bogatą tradycję i ciekawy dorobek. W zakresie wielu tematów istnieją już dokładne opracowania, niemniej jednak złożoność sytuacji oświatowej w środowiskach wiejskich w tym i działalność zbiorczych szkół gminnych powoduje, że nie brak tematów słabo zbadanych, kontrowersyjnych ocen i problemów nadal otwartych. Duże zainteresowanie szerokich rzesz społeczeństwa problemami funkcjonowania oświaty na wsi wynika z wielu przyczyn. Powodują to m.in. demokratyczne tradycje polskiej myśli oświatowej, od dawna wysuwającej postulat równego dostępu do oświaty dla dzieci ze wszystkich warstw społecznych. Wystarczy przypomnieć chociażby postulaty sformułowane przez działaczy Komisji Edukacji Narodowej dotyczące tego, iż szkoły mają "równość wszelkiej kondycji między dziećmi utrzymywać..., pomnąc, iż dzieci szlacheckie jak i chłopskie nic są innego w społeczeństwie tylko dzieci"^x.

A zatem, już samo podjęcie badań przez E. Żeleźnego nad funkcjonowaniem zreformowanego systemu szkolnictwa na wsi, zebranie opinii nauczycieli, rodziców, uczniów na temat zadań i funkcji zbiorczych szkół gminnych w danym środowisku

zastępuje w pełni na uwagę, bowiem mało - poza nielicznymi - w ostatnich latach ukazuje się publikacji z zakresu pracy szkół wiejskich. Recenzowana praca godna jest uznania zarówno ze względów poznawczych /teoretycznych/, jak i praktycznych. Wprawdzie, jak sam Autor pisze... "Zgromadzony został pewien materiał empiryczny, jeszcze niezbyt obszerny..." /s. 4/, lecz niniejsze opracowanie jest ciekawe, a jego wartość jest tym większa, iż powstało ono z praktyki, przemawia w pracy tej nie tylko teoretyk, ale przede wszystkim praktyk, dłuugoletni nauczyciel w szkole wiejskiej, obserwator zreformowanego systemu oświaty na wsi od pierwszych dni jego funkcjonowania. Sam Autor w sposób piękny, emocjonalno-uczuciowy uzasadnia powstanie swojej publikacji. "Rodowód swój wywodzę ze wsi. W szkolnictwie wiejskim przepracowałem długie lata i nic nie jest w stanie od wsi mnie oderwać. Praca ta zrodziła się z bóleści i troski serdecznej o los młodzieży wiejskiej, wsi, rolników, oświaty, kultury i zdrowia. Głęboko przeżywałem czasy minionej dekady. Czasy pogardy dla chłopca polskiego i jego znojnego trudu, śmierci naturalnej wielu wsi oraz pogłębiającej się deprecjacji oświaty i wychowania, ruiny i upadku szkolnictwa na wsi. Jest więc ta praca pewną formą protestu przeciw tym zjawiskom" /s. 143/.

Analizowana praca składa się z dziewięciu rozdziałów poprzedzonych wstępem.

We wstępie E. Żeleźny stwierdza m.in., że "Sprawnie funkcjonujący system oświatowo-wychowawczy jest fundamentem stałego rozwoju i postępu społecznego"... ponadto... "że bez podniesienia na wyższy poziom szkolnictwa na wsi nie będzie można osiągnąć celów całego szkolnictwa w Polsce" /s. 3/.

Stąd też badania nad modernizacją systemu oświaty i wychowania w polskiej wiejskiej szkole nabierają szczególnego znaczenia. Fakt ten m.in. skłonił Autora do podjęcia badań z tego, tak istotnego obszaru problemów oświaty wiejskiej, a szczególnie z zakresu pracy szkół zbiorczych.

Rozdział I: Koncepcja i metodologia badań. Omawia tu Autor podjętą przez siebie problematykę badawczą, formułując główny problem następująco: ..."Funkcjonowanie zbiorczej szkoły gminnej a potrzeby oświatowo-wychowawcze wsi" /s. 9/. Podaje pięć pytań szczegółowych, na które w toku badań poszukuje odpowiedzi oraz przyjmuje pewne założenia hipotetyczne, m.in., że "Zbiorcza szkoła gminna jest szkołą nowoczesną, o wysokim poziomie nauczania i wychowania, o dobrej organizacji pracy w szkole i w środowisku, że prowadzi skuteczną działalność dydaktyczną, wychowawczą, w pełni realizuje funkcję wyrównawczą i opiekuńczą, jest ośrodkiem życia społeczno-kulturowego i oświatowego w gminie" /s. 9/.

Weryfikacja tak założonych hipotez może je potwierdzić lub obalić, wyniknie to z uzyskanego przez Autora materiału empirycznego. Podejmując badania E. Żeleźny postąpił się metodą monografii pedagogicznej, przyjmując jej określenie za T. Piłchem. Ponadto w badaniach funkcjonowania zbiorczej szkoły gminnej wykorzystane

zostały takie techniki, jak: obserwacja, wywiad, badanie dokumentacji szkolnej, metody statystyczne. Zorganizowany został i prowadzony w ciągu dwóch lat eksperyment pedagogiczny. Badania prowadzone w latach 1976-1977 dotyczyły całokształtu funkcjonowania zbiorczej szkoły gminnej. Objęto nimi 252 uczniów z ośmiu klas równoległych, od V-VIII, 279 nauczycieli zbiorczych szkół gminnych z terenu woj. zamojskiego, w tym 21 nauczycieli zbiorczej szkoły gminnej, 62 gminnych dyrektorów szkół z woj. zamojskiego oraz z innych województw, 81 rodziców, wybranych drogą losową.

Dla wszystkich grup badanych Autor przygotował kwestionariusze ankiet, które zawarte są w Aneksie analizowanej pracy. Znajdują się tam m.in. "Kwestionariusz dla Gminnego Dyrektora Szkół, dla nauczycieli, dla rodziców, dla ucznia /kl. V-VIII/". Ponadto zbierał Autor dane z innych gmin w celu dokonania porównań i formułowania rzetelnych reprezentatywnych wniosków.

Pewne zastrzeżenie tylko może budzić w tym rozdziale stosunkowo skromny opis zarówno technik, jak i narzędzi badawczych, m.in. brak arkusza obserwacji. Wprawdzie Autor mówi o tzw. "obserwacji uczestniczącej" /s. 11/, lecz nie prowadził On wszystkich badań sam... "Stworzona została grupa nieformalnych współpracowników, która przychodziła mi z wyraźną pomocą przy gromadzeniu i weryfikacji materiałów z badań" /s. 10/.

Rozdział II: Założenia organizacyjne i wychowawcze zbiorczej szkoły gminnej - przedstawia tu Autor podstawy teoretyczne, założenia dydaktyczne i wychowawcze zbiorczej szkoły gminnej, przepisy formalno-prawne, zawarte w odpowiednich dokumentach, literaturze pedagogicznej i innych opracowaniach, ze szczególnym zwróceniem uwagi na konieczność reorganizacji struktury wiejskiego szkolnictwa, które dokonało się w 1973 r. w Polsce. Autor pracy zdaje sobie sprawę - czemu daje wyraz /s. 15/ zarówno z niewątpliwych sukcesów, jak i wielu słabości funkcjonowania zbiorczych szkół na wsiach.

Rozdział III: Zreformowany system oświaty i wychowania na wsi w publicystyce. Szkolnictwo budzi powszechne zainteresowanie nie tylko wśród pedagogów i nauczycieli, przeto dość często pojawiały się i nadal ukazują się artykuły z tej materii w bieżącej publicystyce. W tym rozdziale E. Żeleźny dzieli publicystykę zajmującą się funkcjonowaniem zreformowanego systemu oświaty i wychowania na wsi na trzy okresy:

- 1/ w latach 1973-1975 - publicyści ukazywali przede wszystkim - zdaniem Autora - zalety i optymistyczne perspektywy szybkiego rozwoju nowych placówek na wsi;
- 2/ głównie rok 1976 - stosunkowo rzadkie wypowiedzi w publicystyce nt. funkcjonowania zbiorczych szkół gminnych;

3/ od zimowych miesięcy 1977 r. do chwili obecnej - dziennikarze starają się ukazać zbiorcze szkoły gminne takimi, jakie są, nie szczędząc przy tym słów krytyki, tam gdzie jest to konieczne" /s. 19/.

Autor, poddając analizie publicystyczny materiał, prezentuje po każdym artykule swoje zdanie, nierzadko kontrowersyjne, dyskusyjne z dziennikarzami.

Rozdział IV: Funkcjonowanie zmodernizowanego systemu oświaty na wsi w świetle badań. Ukazuje w nim Autor obraz funkcjonowania zreformowanego systemu oświaty na wsi w oparciu o wielokierunkowe badania, których główną podstawę stanowi zbiorcza szkoła gminna położona w jednej z gmin na terenie województwa zamojskiego, która utworzona została 1.IX.1973 r., a w dwa lata później była szczegółowo wizytowana przez Zespół liczący 48 osób - specjalistów różnych przedmiotów nauczania i wychowania. E. Żeleźny prezentując wyniki tej oceny w sposób trafny konfrontuje je z wynikami badań w świetle literatury pedagogicznej, co wskazuje na dobrą orientację Autora w literaturze swego przedmiotu badań.

Przeprowadzone badania miały na celu uzyskanie możliwie prawdziwego stanu zbiorczej szkoły gminnej, pokazania, jak ona funkcjonuje na co dzień, czy zmodernizowany system szkolnictwa na wsi jest korzystniejszy w stosunku do poprzedniego, jakie ma niezaprzeczalne osiągnięcia i trudności?

Autor ciekawie udziela odpowiedzi na powyższe pytania, popierając je materiałem empirycznym /s. 36-43/.

Rozdział V: Zbiorcza szkoła gminna w opinii kadry pedagogicznej, uczniów i rodziców - poszukując bardziej reprezentatywnego materiału o funkcjonowaniu zbiorczej szkoły gminnej - przeprowadził sondaż wśród gminnych dyrektorów szkół na terenie województwa zamojskiego i innych województw, wśród nauczycieli uczących w szkołach gminnych, wśród uczniów klas VII i VIII i wybranych drogą losową rodziców.

Rozdział ten tym bardziej zasługuje na podkreślenie, gdyż prezentowane są w nim materiały o charakterze raczej unikalnym. Poza nielicznymi opracowaniami - m.in. o dojazdach dzieci do szkół, o trudnościach lokalowych mało jest publikacji i opinii o zbiorczych szkołach samych zainteresowanych, tj. rodziców i uczniów. Poglądy rodziców i wypowiedzi uczniów były zróżnicowane. Większość rodziców wyraziła pogląd, "że jest zadowolona z faktu, iż ich dzieci uczęszczają do zbiorczej szkoły gminnej" /s. 63/. Godna podkreślenia jest dociekliwość badawcza Autora, umiejętna analiza zebranego materiału, zestawienie własnych wyników z osiągniętymi już w literaturze, dostrzeganie konieczności prowadzenia dalszych badań w tym zakresie.

Rozdział VI: Funkcja wyrównawcza i opiekuńczo-wychowawcza zbiorczej szkoły gminnej. Liczne badania wykazują znaczne różnice poziomu wiedzy, nauczania i wychowania dzieci miejskich i wiejskich. W przypadku zróżnicowania uczniów, które jest zdeterminowane nierównymi warunkami społecznymi, winno następować wyrównywanie szans ich rozwoju w procesie dydaktyczno-wychowawczym, a przedsięwzięcia takie winna podejmować zbiorcza szkoła gminna /s. 89/.

Rozdział ten polecam szczególnie nauczycielom pracującym w zbiorczych szkołach, ponieważ jego treść koncentruje się wokół dwóch bardzo istotnych funkcji zbiorczej szkoły gminnej: wyrównawczej i opiekuńczo-wychowawczej. Niektóre wyniki badań rozszerzone zostały o materiały z różnych regionów Polski.

Autor pokazuje nie tylko sukcesy, "blaski", lecz także niedociągnięcia, trudności w realizacji tak trudnych funkcji szkoły wiejskiej. "Szkoły te funkcjonują stosunkowo krótko, a zdobywane doświadczenia zbyt rzadko są popularyzowane w odpowiednich publikacjach" /s. 100/. Stąd zachęta do kolegów uczących w tych szkołach, by popularyzowali swe codzienne, a ciekawe doświadczenia na łamach czasopism pedagogicznych.

W rozdziale VII: Zbiorcza Szkoła Gminna jako centrum społeczno-kulturowe środowiska wiejskiego i VIII. Zreformowany system szkolnictwa na wsi a potrzeby oświatowe gminy - Autor czyni próbę ukazania miejsca i roli zbiorczej szkoły jako instytucji oświatowo-wychowawczej dla ludności danej gminy, ponadto analizuje potrzeby kulturalno-oświatowe gminy oraz możliwości ich zaspokajania m.in. przez szkołę.

Rozdział IX: Reforma systemu kształcenia młodzieży wiejskiej. Ocena stanu aktualnego i wnioski na przyszłość.

Podsumowując problematykę całej książki Autor zwraca uwagę czytelnika jeszcze na pewne zagadnienia, które - jego zdaniem - wymagają szczególnego zainteresowania. A oto: analizuje warunki startu oświatowego i zawodowego młodzieży wiejskiej, jej aspiracje, potrzeby oraz liczne bariery. Próbuje także odpowiedzieć na pytanie: czy zmodernizowany system szkolnictwa na wsi spełnił oczekiwania społeczeństwa, ułatwił czy utrudnił awans społeczny młodzieży wiejskiej.

Autor stwierdza w zakończeniu, iż wiele wniosków zaprezentowanych w pracy zostało potwierdzonych przez życie, a było to możliwe dzięki temu, iż powstaniu publikacji pt.: "System kształcenia i wychowania młodzieży na wsi" patronował uczony, dla którego prawda naukowa jest cnotą najwyższą - Profesor Ryszard Wroczyński /str. 142/.

E. Żeleźny formułując ciekawe własne postulaty na przyszłość kończy pracę wnioskiem z Raportu E. Faure: "W naszej epoce żądania oświatowe są tak szerokie

i odznaczają się taką siłą jak nigdy dotychczas. Obserwuje się ewolucję we wszystkich regionach świata, niezależnie od poziomu rozwoju ekonomicznego, przyrostu ludności, postępu technicznego, kultury i ustroju politycznego poszczególnych krajów. Jest to proces nieodwracalny. I to jest pierwsza przesłanka, którą należy się kierować w polityce oświatowej w nadchodzących latach".

W pracy przejawia się optymizm Autora, iż "nadchodzące lata zaowocują w naszym kraju silnym strukturalnie, programowo, kadrowo i ekonomicznie systemem oświaty i wychowania od przedszkola po wyższą uczelnię" /s. 142/.

Już pierwszy - krótki zresztą - przegląd problematyki poruszonej w książce E. Żeleźnego uzasadnia w pełni tezę o przydatności tego opracowania w teorii, uzupełniając w pewnym stopniu lukę w zakresie badań nad szkolnictwem wiejskim i w praktyce, poruszając wiele ciekawych problemów związanych z modernizacją systemu oświatowego w środowisku wiejskim.

Na tym tle wypada raz jeszcze podkreślić dużą aktualność analizowanej pracy. Całość rozważań cechuje poprawny język, umiejętność doboru informacji, analizowanie materiału empirycznego i konfrontowanie z osiągnięciami w literaturze pedagogicznej. Ciekawy empiryczny materiał rzetelnie opracowany zestawiony jest ponadto w 28 tabelach. Pracę zamyka, zawarta na czterech stronach bibliografia. Szkoda, że Autor nie numeruje pozycji.

Zawarte w recenzji drobne uwagi nie obniżają wartości niniejszej pracy.

W sumie jest to publikacja ciekawa. Ze względu na społeczną wagę poruszanych w niej problemów oraz ze względu na badania prowadzone przez Autora /nauczyciela-praktyka/, związanego z terenem badań od ponad 20 lat, uważam, że byłoby wskazane zainteresowanie nią szerokich rzesz nauczycieli - wychowawców, dyrektorów szkół i działaczy oświaty pracujących w zbiorczych szkołach gminnych, jak również wszystkich zajmujących się problematyką szkolnictwa wiejskiego w Polsce.

Elżbieta Brycka

P r z y p i s

^xZródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Wybór S. Wołoszyn. Warszawa 1965, PWN, s. 636.