



RUCH PEDAGOGICZNY

**Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

**Odznaczony
Pamiątkowym Medalem
Komisji Edukacji Narodowej**

3

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

ZBIGNIEW SKORNY: Samorealizacja a uczestnictwo w działaniu	3
JAN POPLUCZ: Struktura czynności uczniowskich	11
WIESŁAW W. SZCZĘSNY: Problematyka wychowania w świetle cybernetycznej teorii charakteru	23
WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI: Miejsce doświadczenia pedagogicznego w tworzeniu nauk o wychowaniu	33
AGNIESZKA STOPIŃSKA-PAJĄK: „Chowanna” – wczoraj i dziś	40

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

JAN PAPIEŻ: Olimpijczycy w „próżni socjologicznej”	52
ZOFIA WOLAŃSKA: Z badań nad efektywnością nauki czytania	62
ZDZISŁAW BŁAŻEJEWSKI: Tradycje i zwyczaje w rodzinach nauczycielskich	72

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Stanowisko ZG ZNP w sprawie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli	83
TADEUSZ LEWOWICKI: W sprawie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli	91

RECENZJE KSIĄŻEK

JÓZEF GRZYWNA: R. Kucha: Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914	99
JÓZEF GÓRNIEWICZ: W. Frankiewicz: Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego	103
ANDRZEJ TOMASZEWSKI: Procedury badań efektywności procesu kształcenia (red. K. Denek, T. Pracki, Z. Węgierski)	107

Zbigniew Skorny
Uniwersytet Wrocławski im. B. Bieruta

SAMOREALIZACJA A UCZESTNICTWO W DZIAŁANIU

Problematyka sensu życia od dawna budziła zainteresowanie myślicieli, filozofów, pisarzy, poetów, dramaturgów. Współcześnie jest ona przedmiotem analiz teoretycznych oraz badań empirycznych prowadzonych przez psychologów, pedagogów, psychiatrów. Posługują się oni przy tym pojęciami samorealizacji, samourzeczywistnienia, samoaktualizacji.

Analiza problematyki samorealizacji posiada nie tylko znaczenie teoretyczne przy poznawaniu struktury osobowości oraz mechanizmów jej funkcjonowania, lecz odgrywa również ważną rolę w procesie wychowania. Do jego celów należy stwarzanie warunków sprzyjających samorealizacji. Brak jej możliwości jest jednym z powodów powstawania dewiacji w zachowaniu się młodzieży, przyjmujących formę trudności wychowawczych, niedostoso-owania społecznego, dolegliwości nerwicowych, schorzeń psychosomatycznych, przestępczości i narkomanii. Z tego względu wiedza dotycząca istoty samorealizacji oraz warunków jej osiągnięcia może być przydatna dla pedagogów szkolnych, psychologów, nauczycieli, wychowawców, kuratorów sądowych, działaczy oświatowych i kulturalnych, uczestniczących w procesie wychowania oraz postępowania resocjalizacyjnego i rewalidacyjnego.

Niniejszy artykuł zawiera przegląd poglądów, dotyczących istoty samorealizacji, reprezentowanych przez różnych autorów. Na tym tle będzie rozwinięta koncepcja samorealizacji jako funkcji uczestnictwa w działaniu stymulowanym przez zinternalizowane wartości. Zostaną również ukazane możliwości wykorzystania tej koncepcji samorealizacji w procesie wychowania i samowychowania.

Filozoficzna problematyka samorealizacji łączy się z poszukiwaniem istoty oraz celu ludzkiego bytu. Związane z tym wątpliwości wyraził Voltaire w „Aforyzmach” w następujący sposób: „Zasadnicze pytanie: kto jesteś? Skąd przychodzisz? Co robisz? Należałoby je stawiać wszystkim istotom żyjącym we wszechświecie, nikt na nie jednak nie odpowiada”.

Zagadnienie sensu życia jest jednym z centralnych problemów filozofii egzystencjalnej. Nawiązując do poglądów M. Heideggera — J. Kossak (1971, s. 18) wyraża pogląd, że „świat materii nie ma sensu. Dopiero ludzkie działanie porządkuje go, konstruuje, nadaje sensowność i wartość. Ale w trakcie tej kreatorskiej pracy człowiek popada w niewolę własnych twórców. Rzeczy przez niego stworzone zaczynają panować nad nim. Zatraskany o tysiąc różnych spraw, człowiek traci poczucie sensu istnienia, nie panuje już nad życiem. Zamiast kierować życiem własnym, przystosowuje się do rzeczy i ludzi, do potrzeb, wymogów, powinności i zależności. Zamiast więc konstruować świat w oparciu o własne poczucie wartości i ładu, zamiast działać w sposób wolny, człowiek zmuszony jest do różnych czynności”.

Problematyka samorealizacji jest podejmowana przez psychologów i pedagogów. W ujęciu C. E. Junga (1968) samorealizacja wymaga posiadania przez człowieka nadrzędnego celu działania zapewniającego harmonijny rozwój osobowości. Brak takiego celu oraz związana z tym niemożność samorealizacji jest powodem powstania różnych zaburzeń nerwicznych.

Również jeden z przedstawicieli neopsychoanalizy – E. Fromm (1970) wskazuje na potrzebę wypracowania przez człowieka sensu swej egzystencji oraz zrozumienia celu własnego życia. Wyróżnia on „nieproduktywną” i „produktywną” orientację osobowości. Orientacja nieproduktywna może przyjąć formę działalności eksploatacyjnej (brać od innych ludzi co się da, nie kierując się żadnymi skrupułami), orientacji „na ciułanie” (poczucie bezpieczeństwa oparte na stanie posiadania) oraz orientacji merkantylnej (ujmowanie wszelkich spraw życiowych w kategoriach kupowania i sprzedawania). Orientacja produktywna przejawia się natomiast w zdolności do skutecznej, twórczej działalności opartej na posiadanej wiedzy, logicznym myśleniu oraz doznawaniu uczuć życzliwości i miłości wobec innych ludzi stanowiących podstawę „sztuki kochania”. Zdaniem Fromma nastawienie produktywne jest warunkiem samorealizacji oraz spełnienia potencjalnych możliwości posiadanych przez człowieka. Stanowi ono również podstawę osiągnięcia „egzystencji ludzkiej”, której istotnym składnikiem jest uświadomienie sobie możliwości dokonywania wyborów wśród różnych celów i wartości.

Zgodnie z założeniami teorii potrzeb spełniają one funkcję podstawowego stymulatora ludzkiego działania. Prócz potrzeb biologicznych uwarunkowanych strukturą i funkcjami filozoficznymi organizmu, istnieją potrzeby psychospołeczne ukształtowane w procesie rozwoju intelektualnego, społecznego, kulturalnego gatunku ludzkiego. Jedną z nich jest potrzeba samorealizacji. Szereg autorów wyraża pogląd, że zaspokojenie potrzeby samorealizacji jest warunkiem integracji osobowości, uzyskania wewnętrznej harmonii, zachowania zdrowia psychicznego i dobrego samopoczucia, utrzymującego się mimo doznawanych przykrości i niepowodzeń. Zaspokojenie potrzeby samorealizacji stanowi podstawę afirmacji życia, wytworzenia się przekonania o spełnieniu posiadanych możliwości.

Potrzeba samorealizacji odgrywa ważną rolę w wypracowanej przez A. H. Masłowa (1962) teorii hierarchii potrzeb. Zakłada ona istnienie potrzeb niższych i wyższych tworzących strukturę hierarchiczną. Zdaniem tego autora pełny rozwój osobowości jest uzależniony od zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu; jedną z nich jest potrzeba samorealizacji. Jej zaspokojenie wymaga aktualizacji potencjalnych możliwości tkwiących w jednostce, aby „stać się rzeczywiście tym, czym się jest potencjalnie”. Ważną rolę odgrywa przy tym uczestnictwo w działalności twórczej, która jest źródłem wewnętrznego zadowolenia z wykonywanych czynności.

Jak twierdzi A. H. Masłow (1962, s. 205) „trzeba pozwolić, aby się dokonywało samoczestniczenie ludzi, aby rozwijali swe uzdolnienia i zamiłowania, aby stawali się właśnie takimi, jakimi chcą być, aby podejmowali działalność odważną i twórczą nie wymagającą motywacji interesownych, aby byli zdolni wytrzymać napór przeciwności, a nawet i klęskę.*

*) Przepisy znajdują się na końcu artykułów.

Według Masłowa warunkiem samorealizacji jest „stać się rzeczywiście tym, czym się jest naprawdę”. Tak rozumiana samorealizacja łączy się z rozwojem potencjalnych możliwości jednostki, jej zdolności i zainteresowań.

Zdaniem V. E. Frankla (1970) prócz dążenia do przyjemności oraz dążenia do władzy, określanego przez A. Adlera (1948) mianem „instynktu mocy” istnieje trzeci zasadniczy motyw ludzkiego działania: dążenie do znalezienia sensu życia.

Niemожność spełnienia go jest powodem frustracji egzystencjalnej: człowiek nie wie wtedy, po co żyje, wątpi w cel i sens własnego istnienia, co sprzyja powstawaniu stanów depresji. Są one jednym z objawów nerwic egzystencjalnych, występujących u osobników żyjących w dostatku i mogących zaspokoić swe różne potrzeby, którzy nie odnaleźli jednak sensu swego życia.

Formą nerwicy egzystencjalnej jest „nerwica niedzielną”. Jej objawy występują w dniach wolnych od pracy, gdy brak codziennych zajęć i obowiązków powoduje uświadomienie sobie „egzystencjalnej pustki” oraz bezsensu własnego istnienia.

Zgodnie z koncepcją samorealizacji wypracowaną przez C. R. Rogersa (1961) jej podstawowym warunkiem jest swobodny rozwój posiadanych predyspozycji i zdolności. Pozwala to człowiekowi stać się tym, kim w istocie jest. Zdaniem Rogersa podstawowym warunkiem samorealizacji jest zdolność nabywania nowych doświadczeń, spontaniczne przeżywanie różnych sytuacji życiowych, kierowanie się w działaniu własnym przeświadczeniem tego, co jest słuszne i sprawiedliwe.

Według J. Rudniańskiego ważną rolę w procesie samorealizacji odgrywa samopoznanie oraz znajomość warunków, w których jest podejmowane działanie. Zdaniem tego autora (1982, s. 132) samorealizacja człowieka wymaga „...aby potrafił odnaleźć on w sobie najsilniejsze i najgłębsze swoje dążenia. I aby potrafił ukierunkować je zgodnie z wymogami sytuacji, w jakiej się znajduje”.

Z. Zaborowski (1976, s. 10–11) postępuje się w ramach wypracowanej przezeń interpersonalnej teorii osobowości pojęciem racji własnej, która „... obejmuje sądy dotyczące sensu własnego życia w powiązaniu z ich uzasadnieniem, ogólnymi postawami np. wobec wartości, oraz indywidualnymi planami życiowymi. Racja własna zawiera wizję własnego miejsca i roli w życiu społecznym i społecznym podziale pracy, własnych obowiązków i praw wraz z odnośnymi uzasadnieniami”. Zdaniem Z. Zaborowskiego racja własna kształtuje się na podłożu „ja” pierwszego (oczekiwania i nastawienia ukształtowane w okresie dzieciństwa, głównie pod wpływem stosunków dziecka z rodzicami) oraz obrazu własnej osoby (sądy i postawy dotyczące parcjalnych właściwości fizycznych i psychicznych jednostki bądź całej jej osoby).

Można wyróżnić dwie zasadnicze koncepcje samorealizacji. Zgodnie z pierwszą z nich dokonuje się ona dzięki wewnętrznemu doskonaleniu duchowemu za pośrednictwem różnych ćwiczeń, rozmyślań, kontemplacji, odkrywania prawd transcendentalnych, umożliwiających osiągnięcie wyższych stanów świadomości. Mają one prowadzić do uniezależnienia się od świata zewnętrznego, od doznawanych w nim niepowodzeń, przykrości i cierpień, przez zobojętnienie na nie oraz ograniczenie i wyzbywanie się potrzeb.

Powyższa koncepcja samorealizacji wywodząca się m.in. z krajów Dalekiego Wschodu, nawiązująca do założeń filozofii buddyźmu, jogi i zenu, posiada swych zwolenników rów-

nież w krajach znajdujących się w kręgu kultury europejskiej. Są oni inicjatorami różnych form treningu i ćwiczeń medytacyjnych; w ujęciu J. Millibrudy (1980) mają one spełniać funkcję „dialogu wewnętrznego” i „reflektora świadomości”.

Zgodnie z drugą koncepcją podstawowym warunkiem samorealizacji jest uczestnictwo w rzeczywistości, w której człowiek żyje i działa. Według B. Suchodolskiego (1974, s. 262) „poczucie sensu życia jest doświadczeniem egzystencjalnym i rodzić się może jedynie w samej rzeczywistości, w której ludzie żyją. Gdy uczestnictwo w niej staje się dla nich w jakiś sposób ważne i cenne, przestaje ludzi dręczyć koszmar „pustki istnienia”.

Postawa uczestnictwa przejawia się w działaniu J. Kuczyński (1981, s. 12) szukając odpowiedzi na pytanie: „Jaka powinna być prawidłowa odpowiedź na pytanie o sens życia?” wyraża pogląd, że znalezienie sensu życia wymaga „...praktycznego działania zmieniającego nasze istnienie, naszą historię”.

Zdaniem J. Legowicza (1979, s. 253) „dopiero działanie i postępowanie człowieka stanowi wyraz i dowód jego faktycznego współuczestnictwa w życiu ludzkim. Poprzez działanie człowiek urzeczywistnia się wśród ludzi i w zapośredniczeniu z ludźmi, potwierdza swoje człowiecze istnienie oraz świadczy się swą rozumną potrzebą nieprzerwanego dotrzymywania kroku w pochodzie ludzkich przedsięwzięć”.

Człowiek jest istotą społeczną, zaangażowaną w różne formy aktywności oraz związane z nimi kontakty interpersonalne. Z tego względu warunkiem samorealizacji jest uczestnictwo w działalności grup społecznych, do których należy dany osobnik. Tak rozumianej postawie współuczestnictwa można przeciwstawić różne formy ucieczki od rzeczywistości, izolowania się od niej, biernego oczekiwania na bieg zdarzeń.

Podstawową formą ludzkiej aktywności jest praca, dlatego też samorealizacja zależy w dużym stopniu od uczestnictwa w niej oraz prawidłowego wykonywania związanych z nią zadań. Samorealizacja dokonuje się za pośrednictwem pracy mającej „ludzki charakter”, która jest źródłem wewnętrznej satysfakcji z jej wykonywania, sprzyja rozwijaniu własnych zainteresowań i osobowości.

Nie każda praca umożliwia samorealizację. Funkcji tej nie spełnia praca nienależycie zorganizowana, bezużyteczna, nie kończąca się uzyskaniem zamierzonych wyników. Ten rodzaj pracy został uzyskany w starogreckim micie o Syzyfie. Za lekceważenie bogów i zdradzanie ich tajemnic miał on być skazany przez nich na odbywanie wiecznej kary. Polegała ona na tym, że jak pisze A. Camus (1971, s. 191) „z wyroku bogów Syzyf musiał nieustannie toczyć głaz, który znalazłszy się na szczycie, spadał siłą własnego ciężaru. Bogowie nie bez racji doszli do wniosku, że nie ma straszliwszej kary niż praca bezużyteczna i bez nadziei”.

Prócz uczestnictwa w pracy samorealizacja dokonuje się również przez udział w formach aktywności związanych z uczeniem się, samokształceniem, działalnością społeczną, naukową, kulturalną, rekreacyjną, życiem rodzinnym. Samorealizacji nie sprzyja natomiast ograniczenie się do działalności konsumpcyjnej, stymulowanej przez partykularne, egoistyczne interesy poszczególnych jednostek lub grup.

Samorealizacja, dokonująca się przez uczestnictwo w skutecznym, twórczym działaniu, wytwarza określony styl życia. B. Suchodolski wyróżnia wertykalny i horyzontalny styl życia. Charakteryzując pierwszy z nich autor (1981, s. 39) wyraża pogląd, że „nie ulega

wątpliwości, iż w naszych czasach znacznie przeważa w opinii powszechnej zasada «mieć». Chodzi o posiadanie wciąż więcej pieniędzy, więcej znaczenia, więcej władzy nad ludźmi, więcej wszystkiego. Tak orientowane życie ludzkie staje się jedynie środkiem do uzyskania tych sukcesów. Każda jego terażniejszość ważna jest tylko jako szczebel pozwalający wspinać się w górę. Każde przeżycie jest oceniane jedynie z punktu widzenia, czy wzmacnia siły mające zapewnić sukces w przyszłości».

Zdaniem B. Suchodolskiego (1981, s. 39) horyzontalny styl życia „wyraża pragnienie, aby kimś być, a nie dążenie do tego, by coś mieć”. W stylu horyzontalnym ważne są przeżycia, które niczemu innemu nie służą: są ważne, ponieważ są wartościowe. Przeżycia miłości i przyjaźni, przeżycia przyrody i sztuki nie mają charakteru instrumentalnego: ich wartość nie polega na tym, iżby miały być środkiem pozwalającym na osiągnięcie sukcesów w innych dziedzinach życia. Ich wartość jest absolutna, samowystarczająca. I życie człowieka staje się pełniejsze i w pewnym sensie bardziej szczęśliwe, gdy jest on zdolny do takich przeżyć, gdy ich w sobie zgoła nie zniszczy w pogoni za sukcesami materialnymi i prestiżowymi.

Nie jest łatwa obrona takiego stylu życia w naszej cywilizacji pragmatyczno-utyliitarnej, która jednostronnie zachęca do realizacji zasady „mieć”.

Nie samo posiadanie majątku, władzy, stanowiska jest złe; „złe jest posiadanie dla posiadania, złe jest posiadanie bez perspektyw. Nie powinno być tak, by życie ludzkie było środkiem do powiększania zasobów posiadania, lecz posiadanie powinno być środkiem do powiększania ludzkiej osobowości”.

Przez wykonywanie zadań wynikających z roli społecznej, zaangażowanie w życie swego społeczeństwa, uczestnictwo w działaniu oraz osiągnięte w nim wyniki człowiek staje się „kims” posiadającym osobowość. Można temu przeciwstawić bycie „kims” dzięki pochodzeniu społecznemu (arystokracja jest „kims”, bo należy do uprzywilejowanej grupy), zajmowanemu stanowisku (można być „kims” pełniąc funkcję dyrektora lub prezesa), poparciu osób wpływowych (stawanie się „kims” dzięki posiadaniu krewnych lub znajomych zajmujących wysokie stanowiska w hierarchii społecznej).

Akceptacja postawy „mieć” lub „być” wyznacza sposób samorealizacji. Osobnik preferujący postawę „mieć” uważa, że osiągnie pełnię życia przez zwiększanie stanu posiadania różnych przedmiotów materialnych oraz podnoszenie swego prestiżu w hierarchii władzy. Człowiek pragnący „być” widzi sens życia w bogactwie przeżyć, w możliwości spełniania swych zainteresowań, w przynoszących mu wewnętrzne zadowolenie w kontaktach społecznych.

Jak zaznacza szereg autorów uczestnictwo w działaniu wówczas sprzyja samorealizacji, gdy jest ono stymulowane przez zinternalizowane wartości. W ujęciu V. E. Frankla (1971, s. 45) „byt ludzki urzeczywistnia się w napięciu pomiędzy tym, co jest, a tym, co być powinno i napięcie to jest potrzebne; człowiek bowiem nie istnieje po to, by «być», ale po to, by się «stawać»”. Zdaniem Frankla, gdy napięcie to słabnie lub zanika, pojawia się lęk i poczucie pustki. Dla przeciwdziałania ich powstaniu, człowiek powinien posiadać wartości określające to, co być powinno, oraz dążyć do ich spełnienia.

Samorealizacja wymaga uczestnictwa w działaniu zmierzającym do urzeczywistnienia wartości wykraczających poza partykulame, egoistyczne potrzeby, ambicje i aspiracje.

Dążenie do ich urzeczywistnienia oraz związane z tym poczucie spełnionego obowiązku, działanie na rzecz dobra wspólnego, dokonanie czegoś pożytecznego dla społeczeństwa, staje się wtedy źródłem wewnętrznego zadowolenia.

Traktując uczestnictwo w działaniu stymulowanym przez określone wartości jako podstawowy warunek samorealizacji, można również określić czynniki, które ją utrudniają lub nawet uniemożliwiają. Jednym z nich jest brak możliwości podjęcia działania, które pozwoliłoby spełnić akceptowane wartości. Z sytuacją taką mamy do czynienia u kandydata na studia lub do określonej szkoły zawodowej, który nie został do niej przyjęty, gdy możliwość podjęcia w niej nauki pozwalała na zrealizowanie akceptowanych przezeń wartości. W podobnej sytuacji znajduje się bezrobotny lub inwalida, który nie może podjąć działalności zawodowej w zakresie ulubionych przezeń czynności.

Brak możliwości samorealizacji występuje również u osobnika, u którego nie wytworzyły się ponadosobiste wartości, mogące być realizowane w działaniu. Podejmując czynności stale zmieniające się, stymulowane przez pochodzące z zewnątrz nakazy, nie rozumie on ich sensu i celowości, wykonując je wyłącznie z przyzwyczajenia lub pod wpływem presji otoczenia.

Warunkiem samorealizacji jest poczucie sprawstwa w odniesieniu do podejmowanego działania oraz możliwości dokonywania wyborów i decydowania o własnym losie. Jak twierdzi R. Ingarden (1972, s. 133) „aby w swojej decyzji i swoim wypływającym z niej działaniu być «niezależną» od otoczenia, osoba musi przede wszystkim mieć w sobie centrum działania, które umożliwi jej uchwycenie inicjatywy, a zarazem mieć w swej budowie urządzenia obronne, aby nie przeszkodzono jej w działaniu”.

Realizacja akceptowanych wartości przez podjęcie właściwego działania stanowi podstawę poczucia własnej godności. Jak zaznacza J. Koziński (1977, s. 19) „współczesny człowiek osiąga godność osobistą w działaniu, w trakcie rozwiązywania konfliktów, w które jest uwikłany. Obrona własnego «ja», walka o uznane wartości i ideały, zachowanie wierności wobec siebie w wielkich instytucjonalnych sieciach, opór przeciw behawiorystycznej manipulacji – to przykłady poczynań, które kształtują przekonanie człowieka o jego autentycznej wartości moralnej. W każdym razie jednostka utrwała swe poczucie godności dzięki aktywnemu działaniu w rodzinie, w szkole czy fabryce”.

Rozważmy, jaka koncepcja samorealizacji może być przydatna w procesie wychowania. Zagadnienie to należy rozpatrywać na tle konkretnych warunków społecznych i kulturowych, wyznaczających cele wychowania, zasady funkcjonowania szkoły i różnych instytucji oświatowych oraz stosowane u nas formy poradnictwa dla dzieci i młodzieży.

Jak świadczą o tym wyniki badań S. Grochmala (1973), T. Paska (1973), A. Szyszko-Bohusza (1979), niektóre formy treningu autogennego i ćwiczeń relaksowych mogą skutecznie kształcić umiejętność koncentracji uwagi; zwiększać wydolność wysiłkową, sprzyjać rozładowaniu stanów napięcia nerwowego, umożliwiać uzyskanie kontroli nad niektórymi funkcjami organizmu. Nie można ich jednak uznać za formę samorealizacji, wyznaczającą kierunek działalności wychowawczej naszych szkół, różnych instytucji kulturalnych i oświatowych. Powyższe techniki oraz tkwiące u ich podstaw założenia filozoficzne mogą pociągać za sobą nadmierne ograniczenia aktywności społecznej oraz zubożenie na sprawy związane z rozwojem gospodarczym, technicznym, naukowym, kulturalnym.

Postawa obojętności wobec świata, w którym przyszło nam żyć i działać, nie zasługuje na akceptację, a tym bardziej na uznanie jej za naczelną wartość, wyznaczającą sens ludzkiego istnienia.

Omówione wyżej formy ćwiczeń i treningu nie należy uważać za podstawę samorealizacji, lecz jako techniki usprawniające funkcjonowanie organizmu, przeciwdziałające zmęczeniu, ujemnym następstwom doznawanych stresów oraz związanych z nimi stanów napięcia nerwowego. Nie można natomiast uznać, że samorealizacja i odnajdywanie sensu życia dokonuje się przez izolację od realnej rzeczywistości, unikanie aktywności oraz wycofywanie się z czynnej działalności ludzi, którym pozwala na to ich stan zdrowia, wiedza, zdolności i umiejętności.

Proces wychowania powinien stwarzać możliwości uczestnictwa w różnych formach działania związanych z uczeniem się, działalnością zawodową, społeczną, kulturalną, rekreacyjną. Warunkiem tak rozumianej samorealizacji jest wszechstronny rozwój osobowości oraz kształcenie różnorodnych zainteresowań.

Uczestnictwo w działaniu jest stymulowane przez podejmowane w nim zadania. Szczególnie ważną rolę w procesie samorealizacji odgrywają przy tym działania twórcze oraz innowacyjne, umożliwiające z jednej strony skuteczniejsze przystosowanie do istniejącej rzeczywistości, z drugiej zaś jej świadome i celowe przekształcenie i doskonalenie.

Zgodnie z omawianą koncepcją, warunkiem samorealizacji nie jest uczestnictwo w jakimkolwiek działaniu, lecz jedynie takim, które zmierza do spełnienia zaakceptowanych wartości. Innych źródeł należy szukać zarówno w tradycjach i osiągnięciach własnej kultury narodowej, jak też w dorobku umysłowym i moralnym gatunku ludzkiego. Wartościami tymi jest: pokój, prawda, sprawiedliwość, praworządność, ład i porządek społeczny, partnerskie współdziałanie, patriotyzm, uczciwość, tolerancja, dobro społeczne, życzliwy stosunek wobec przedstawicieli innych ras i narodów. W wyniku internalizacji tych wartości samorealizacja jednostki ma swe korzenie w poczuciu sensu bytu narodowego i państwowego oraz w poczuciu sensu bytu ludzkości.

Stymulowane przez zinternalizowane wartości działanie powinno być dostosowane do rzeczywistości, w której jest ono podejmowane. Wymaga to wykształcenia realistycznych aspiracji, uwzględniających indywidualne i społeczne warunki działania. Mechanizmy ich funkcjonowania oraz zasady ich kształcenia są przedmiotem oddzielnych opracowań (1980, 1981).

Zinternalizowane wartości i realistyczne aspiracje oraz uczestnictwo w działaniu, zmierzającym do ich spełnienia, jest źródłem wytworzenia się sensu życia. Jego podstawą jest ukształtowanie osobowości ludzi aktywnych, współtwórców rzeczywistości, w której przyszło im żyć i działać, a równocześnie odpowiedzialnych za swe czyny oraz świadomych granic swych możliwości.

Bibliografia

- Adler A.: *Znajomość człowieka*. Łódź 1948, St. Jamiołkowski.
- Camus A.: *Eseje*. Warszawa 1971, PIW.
- Frankl V. E.: *Homo patiens*. Warszawa 1971, PAX.
- Fromm E.: *Ucieczka od wolności*. Warszawa 1970, PWN.
- Grochmal S.: *Ćwiczenie relaksowe w medycynie pracy i rehabilitacji*. (W): *Teoria i praktyka ćwiczeń relaksowo-koncentrujących* pod red. W. Romanowskiego. Warszawa 1973, PZWL.
- Ingarden R.: *Książeczka o człowieku*. Kraków 1972.
- Jung C. E.: *Psychologia a religia*. Warszawa 1970, Książka i Wiedza.
- Kossak J.: *Wstęp*. (W): *A. Camus: Eseje*. Warszawa 1971, PIW.
- Kozielecki J.: *O godności człowieka*. Warszawa 1977, Czytelnik.
- Kuczyński J.: *Sens życia*. Warszawa 1981, Książka i Wiedza.
- Legowicz J.: *Człowiek w zaangażowaniu z człowiekiem*. (W): *Nauka i światopogląd*, pod red. J. Lipca. Kraków 1979, Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Maslow A. H.: *Teoria hierarchii potrzeb*. (W): *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, pod red. J. Reykowskiego. Warszawa 1964, PWN.
- Mellibruda J.: *Poszukiwanie samego siebie*. Warszawa 1980, Nasza Księgarnia.
- Rogers C.R.: *On becoming a person*. Boston 1961, Houghton Mifflin.
- Rudniański J.: *Między Dobrem a Złem*. Warszawa 1982, Nasza Księgarnia.
- Pasek T.: *Ogólnoregeneracyjne i ogólnousprawniające ćwiczenia relaksowo-koncentrujące wzorowane na jodze i zen*. (W): *Teoria i metodyka ćwiczeń relaksowo-koncentrujących* pod red. W. Romanowskiego. Warszawa 1973, PZWL.
- Skorny Z.: *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1980, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Skorny Z.: *Aspiracje a możliwości działania*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1981, nr 1.
- Suchodolski B.: *Kim jest człowiek?* Warszawa 1974, Wiedza Powszechna.
- Szysko-Bohusz A.: *Funkcja ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1979, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Przypis

* Cyt. wg: B. Suchodolski: *Kim jest człowiek?* Warszawa 1974, Wiedza Powszechna, s. 246.

STRUKTURA CZYNNOŚCI UCZNIOWSKICH

Na sposoby pracy uczniów na lekcjach zwraca się dotychczas mało uwagi. Czynności uczniowskie są mało poznane. Z postulatami ich badania spotykamy się już u Bogdana Nawroczyńskiego. Obecnie coraz częściej podkreśla się potrzebę przyswajania uczniom metod lub technik uczenia się¹. Wpierw trzeba jednak określić faktycznie stosowane czynności uczniowskie i ich wzajemne powiązania.

Tradycyjny podział czynności uczenia się uczniów obejmuje: wykonywanie prac domowych, ćwiczenia, pisanie wypracowań, czytanie, liczenie, rozwiązywanie zadań, posługiwanie się podręcznikiem, wykonywanie doświadczeń. Niektóre czynności uczniów omawiają Wincenty Okoń, Czesław Kupisiewicz, Ludwik Bandura². Spotykamy też kilka propozycji podziału czynności uczniów. Franciszek Urbańczyk wymienia: obserwację, pokaz, inscenizację, pracę z książką, czytanie, opracowanie planu, streszczenie, referaty, metodę laboratoryjną³. Czesław Maziarz: czytanie, notowanie, słuchanie, stosowanie pytań, rozmowę, dyskusję, źródła⁴. Zbigniew Pietrasiński: czytanie, notowanie, uczenie się języków obcych, utrwalanie, referaty, rozwiązywanie problemów, przygotowanie się do egzaminów⁵. Józef Półturzycki: czytanie, korzystanie z wykładów, instrukcji, map, schematów, tabel, wystaw i muzeów, notowanie, odpowiedzi ustne i pisemne, przygotowanie do egzaminów i inne, zaś Jarosław Rudniański: uczenie się pamięciowe, przyswajanie informacji z podręcznika, uczenie się wierszy, języków obcych, rozwiązywanie problemów, czytanie, powtarzanie, systematyzację materiału, prace pisemne, słuchanie, obserwację, odczyty⁶. Brak jest systematycznej analizy czynności uczniów na lekcjach.

Brak ten można wytłumaczyć panującą przez długi okres „dydaktyką nauczyciela” z jednej strony, z drugiej zaś dualistycznym podejściem do funkcji kształcenia — osobno umysłowego, osobno praktycznego. Znacznie więcej wiadomo na temat tego, co robi (lub powinien robić) na lekcjach nauczyciel, bardzo mało zaś o faktycznych czynnościach uczniów. Znacznie lepiej też opracowano czynności uczenia się praktycznego, zwłaszcza zawodowego, niż umysłowego. Tymczasem kształcenie umysłowe i praktyczne to nierozzerwalna całość. Nie można myśleć nic nie robiąc, i nie można też robić nie myśląc. Jedność myślenia i działania jest obecnie powszechnie akceptowana przez psychologię. Czynności uznaje się jako podstawowy proces kształcący osobowość. W działaniu bowiem dopiero uczymy się najskuteczniej i najwszechstronniej⁷. Uczenie się ujmuje się jako swoiste, świadome i celowe działanie, a szczególnie istotna jest jego skuteczność⁸. Poznanie nie może pojawić się poza działaniem. Działanie to zaś zakłada aktywność i samodzielność. Aktywność uczniów zajmuje szczególne miejsce w osiągnięciu skutków uczenia się⁹. Aktywność ta ma postać czynności. Chodzi więc o poznanie i kształtowanie jej optymalnej struktury¹⁰. W toku uczenia się występuje określony zasób czynności. W młodszych wiekach uczniów są one prostsze, wynikające z ich możliwości i doświadczeń poznawczych. U uczniów starszych komplikują się wraz ze wzrostem złożoności i pojemności zadań szkolnych. Podobieństwa zauważalne występują w czynnościach uczenia się mło-

dzieży i dorosłych¹¹. Przykładem związku myślenia i działania jest rozwój mowy dziecka. Mogłoby się wydawać, że myślenie, pomysły wyprzedzają działanie, ale powstają one pod wpływem działań wcześniejszych. Zamyśl trzeba następnie wprowadzić w czyn. Powstaje w ten sposób łańcuch myślowo-działaniowy, wzajemnie uzupełniający się. Działając równocześnie myśli się i odwrotnie. Natomiast działania mechaniczne ograniczają myślenie. Tego rodzaju działania powodujące znużenie i monotonne wymagają eliminowania¹². Ograniczają inwencję także działania wykonywane w warunkach presji psychicznej i zagrożenia. Są to jednak zniekształcenia związku myślenia i działania.

Każda czynność odznacza się dwoma aspektami: realizacyjnym i kształcącym¹³. Czynności spostrzeniowo-myślowe każdorazowo przybierają konkretną, specyficzną postać, zależnie od treści i warunków realizacyjnych, które je modyfikują. Opanowanie tych czynności i nabywanie biegłości w operowaniu nimi zależy w dużym stopniu — na bazie indywidualnej podatności — od stopnia ich aktywnego wyćwiczenia i stosowania w coraz bardziej złożonych zadaniach.

Uczenie się przebiega w określonych warunkach. Trzeba odróżnić ogólne warunki wychowania i kształcenia jako współwyznaczniki tych procesów od warunków realizacji zadań na lekcjach¹⁴. Nauczyciel polecając uczniom zadania do wykonania musi zadbać o niezbędne warunki umożliwiające ich prawidłową realizację. W przeciwnym przypadku uczeń nie będzie mógł skutecznie posługiwać się swoimi czynnościami.

Przez czynność ucznia na lekcji rozumiemy jego zachowanie skierowane na osiągnięcie określonego skutku w postaci poprawnie wykonanego zadania, w odpowiednich warunkach organizacyjnych, psychicznych, społecznych, rzeczowych i treściowych. Czynności ucznia to aktywne formy ustosunkowania się do przedmiotów nauki szkolnej. W realizacji zadań lekcyjnych uczniowie stosują różnorodne czynności. Ucząc się wykonują czynności dostosowane do rodzaju zadań. Są to czynności umysłowe i manipulacyjne. Dzięki ich stosowaniu możliwe jest uzyskiwanie skutków w postaci przyswajania wiadomości, umiejętności, sprawności, nawyków i kształcenie właściwości psychicznych, rozwój fizyczny, emocjonalny oraz społeczno-moralny i intelektualny.

Ogół czynności uczniowskich można sklasyfikować na dwie podstawowe grupy. Pierwsza to czynności spostrzeniowo-umysłowe. Druga — czynności wykonawcze. Pomiedzy tymi grupami czynności istnieje ścisły związek. Nie można bowiem oddzielnie myśleć, a oddzielnie działać. W każdej czynności wykonawczej są zastosowane czynności spostrzeniowo-umysłowe, a każda czynność myślowa przejawia się przez jakąś czynność wykonawczą. Przy czym w niektórych czynnościach wykonawczych przejawia się więcej czynności spostrzeniowo-myślowych. Podczas np. czynności pisania wypracowań czynne jest zastanawianie się, planowanie treści, jej podział na logiczne fragmenty wzajemnie powiązane, orientacja w poprawności wyrażania myśli słowem, zwracanie uwagi na poprawną pisownię, wnioskowanie, układanie zdań, dobór wyrażeń i nazw do zamierzonych myśli. Zaś w toku rozwiązywania zadań matematycznych ma zastosowanie odtwarzanie zapamiętanych i zrozumianych zasad i reguł, wzorów i twierdzeń, porównywanie wielkości, poszukiwanie brakujących informacji w stosunku do informacji danych, hipotezowanie, sprawdzanie, dowodzenie itp. Obserwacja zaś wyraża się w postaci opisów, charakterystyk, notowania spostrzeżeń, ich porządkowania i uogólniania. Istnieje więc wzajemne powiązanie

wielu czynności spostrzeżeniowych i myślowych między sobą, oraz tychże czynności z czynnościami wykonawczymi. To związanie czynności uczenia się ze sobą z pewnością utrudnia uporządkowanie czynności uczniowskich. Jednak klasyfikacja tych czynności jest potrzebna ze względów zarówno poznawczych — pozwoli to lepiej oświetlić pracę uczniów — jak i dydaktycznych.

Powyższy podstawowy podział czynności uczniowskich musi być uszczegółowiony. W skład bowiem każdej z tych grup wchodzi wiele czynności bardziej konkretnych i specjalnych, o zróżnicowanych strukturach i funkcjach w uczeniu się. Np. w skład czynności spostrzeżeniowo-myślowych wchodzi wiele specyficznych czynności stosowanych w toku gromadzenia faktów, bądź w toku rozumowania. W kolejności przedstawiamy więc szczegółowe podziały powyższych czynności. Pod wpływem dalszych badań mogą one ulegać modyfikacjom i uzupełnieniom.

I. CZYNNOSCI SPOSTRZEŻENIOWO—MYŚLOWE

W skład tej grupy czynności zaliczamy: 1. obserwację, 2. analizę, 3. porównywanie, 4. syntezę, 5. klasyfikowanie, 6. definiowanie, 7. wyjaśnianie, 8. wnioskowanie, 9. dowodzenie, 10. tłumaczenie, 11. projektowanie, 12. abstrahowanie, 13. uogólnianie, 14. interpretację.

Przez czynności spostrzeżeniowo-myślowe rozumiemy gromadzenie faktów i ich umysłowe zgłębianie. W skład tej grupy wchodzi więc czynności obserwacyjne wraz z wrażeniowo-spostrzeżeniowymi i wyobrażeniowymi, czynności analizy i syntezy, porównywanie i zestawianie podobieństw i różnic, poszukiwanie analogii, naśladowanie i odwzorowywanie, opracowywanie pojęć i podziałów logicznych, czynności rozumowania, myślenia problemowego oraz interpretacji jako nadawania znaczenia terminom i symbolom¹⁵, zwrotom i większym całościom. Ta grupa czynności ma podstawowe znaczenie w procesie uczenia się, warunkuje uczenie się i pod wpływem wysiłku podlega kształceniu i doskonaleniu.

Uczeń musi opanować umiejętność dostrzegania faktów, musi rozkładać je i łączyć na nowo, zestawiać cechy i łączyć dla uchwycenia zależności, rozjaśniać sobie nazwy, znaki i ich układy, ujmować stosunki i zależności (przyczynowe, statystyczne, strukturalne, funkcjonalne), obmyślać projekty swoich działań. Są to czynności wysoce skomplikowane, a ich opanowywanie rozkłada się na całe lata pobytu ucznia w szkole.

Uczenie się ma charakter spostrzeżeniowo-myślowy. Droga prowadzi od faktów do uogólnień, a od nich do wniosków. Odpowiada temu struktura kształcenia. Nauczyciel zatem ma podstawowe zadanie spowodowania opanowania przez każdego ucznia czynności uczenia się według powyższej kolejności¹⁶. Myślenie dominuje w czynnościach uczenia się i przejawia się w formie manipulacyjnej, pogładowej i słownej. Podczas poznania przejawia się pięć podstawowych funkcji (zdolności) psychicznych: spostrzeganie, myślenie, uczenie się, emocjonalne reagowanie i czynności motoryczne. Czynności psychiczne są zróżnicowane indywidualnie pod względem płynności i plastyczności. Myślenie jest „... odzwierciedleniem stosunków między składnikami rzeczywistości, względnie jej

pojęciowej reprezentacji, stosunków strukturalnych, funkcjonalnych i przyczynowych". Jest „... aktywnym odzwierciedleniem wszelkiego typu stosunków poznawczych między strukturalnymi i funkcjonalnymi elementami rzeczywistości w płaszczyźnie spostrzeżeniowej, pojęciowej i wyobrażeniowej, z dominacją któregoś z tych aspektów, w zależności od sytuacji, w jakiej myślenie przebiega”¹⁷.

Czynności obserwacyjne są podstawą procesu uczenia się. Są przejawem działalności badawczej ucznia (bezwarunkowego odruchu orientacyjnego). Czynność obserwowania jest złożona i wymaga świadomego kierowania uwagą uczniów przez nauczyciela. Istotne jest przejście od oglądu do pojęć oraz odróżnianie cech istotnych od nieistotnych. Nie ma obserwacji bez udziału myślenia. Czynności obserwacyjne zaś towarzyszą wszystkim czynnościom myślowym i wykonawczym. Obserwacja przejawia się w uważaniu, orientowaniu się w toku np. spostrzegania kształtów, stosunków miarowych i liczbowych, budowy przedmiotów. Obserwowanie jest też specyficzną czynnością gromadzenia faktów według powziętych celów. Obserwacja nie polega tylko na biernym oglądzie, lecz także na czynnym ustosunkowaniu się do przedmiotów poznania¹⁸.

Porównywanie jest podstawą syntezy i wnioskowania. Występuje w toku analizy. Obejmuje sądy, wnioski, wyniki rozwiązań i założenia zadań, podobieństwa i różnice gatunkowe (np. fraszki i trenu).

Klasyfikacja jest podstawą rozumowań i wyjaśnień. Poprzedza syntezę jako ponowne ujmowanie całości już w innym kształcie. W toku analizy (rozkładu na elementy w celu odróżnienia i podziału ich na ważne i mniej ważne) występuje również definiowanie znaczenia nazw, znaków i ich układów. Pojęcie jako znaczenie nazwy jest słownym odzwierciedleniem klasy przedmiotów i zjawisk oraz ich istotnych stosunków podrzędności, nadrzędności, równorzędności. W definiowaniu pojęć zachodzą złożone procesy, jak zestawianie cech przedmiotów, ustalanie cech istotnych i przypadkowych, podobieństw i różnic między cechami, opis nazwy, zastosowanie w nowych konfiguracjach¹⁹. Towarzyszący analizie opis cech powoli przekształca się w czynność wyjaśniania i wnioskowania najpierw na prostych przykładach (np. dlaczego karmniki buduje się zimą, a nie latem?). Procesy te są stale uwitkane w czynności wykonawcze. Stale występuje współobecność konkretności i abstrakcji oraz uogólniania zależności i ich wyjaśniania²⁰. Czynność myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego wykrywania ogólnych prawdy i zależności kształtuje się stopniowo pod wpływem rozwiązywania zadań i ćwiczenia zdolności myślenia pojęciowego, stosowania operacji odwracalnych, uchwycenia związków i zależności, wnioskowania, dowodzenia, tłumaczenia.

II. CZYNNOCI WYKONAWCZE – OPRACOWANIA INFORMACJI

Przez wykonawcze czynności uczniowskie rozumiemy czynności towarzyszące czynnościom spostrzeżeniowo-myślowym. Polegają one na wykonywaniu działań w toku gromadzenia faktów i ich myślowego opracowania. Czynności wykonawcze dzielą się na kilka grup: czynności ogólne i specyficzne – w zakresie odbioru, zdobywania, zastosowania i utrwalania informacji. Wszystkie grupy czynności wykonawczych są czynnościami opracowania informacji.

A. W skład czynności ogólnych wchodzi: 1. czytanie, 2. notowanie, 3. ujmowanie stosunków i zależności (liczenie i mierzenie), 4. udzielanie odpowiedzi na pytania, 5. stawianie pytań, 6. organizacja miejsca i planowanie pracy, 7. porządkowanie miejsca pracy. Czynności te mają zastosowanie niezależnie od toku i ogniw procesu uczenia się.

Czynności czytania, pisania, ujmowania i wyrażania stosunków i zależności należą do podstawowych ogólnych czynności uczenia się. Jest też tak w przypadku operacji liczbowych i symbolicznych, gdyż wszystkie nauki uściślają się, co zmusza do coraz powszechniejszego stosowania tych czynności. Czynności te wręcz warunkują pomyślne uczenie się. Wiedza mieści się w przeważającej części w źródłach pisanych językiem naturalnym lub symbolicznym. Uczeń musi więc rozumieć i posługiwać się symbolami i znakami. Czynnością ogólną jest także rysowanie, szkicowanie wraz z malowaniem i rzeźbieniem. Posługiwanie się rysunkiem służy do ułatwiania rozumienia wiedzy, przez rozkład jej na elementy i ich wyodrębnianie. Uczeń musi opanować rysowanie np. form geometrycznych, schematów, urządzeń itp. Nieraz przybiera ona postać czynności konstruowania (np. na geometrii).

W przypadku czytania nie chodzi tylko o jego biegłość, ale też o czytanie głośne z intonacją, ciche ze zrozumieniem, czytanie krytyczne.

Uczeniu się stale towarzyszy notowanie, czyli wyrażanie myśli słowem, zapis zdań, objaśnień, danych zadania, opis zdarzeń i cech.

W uczeniu się szkolnym istotną funkcję spełnia pytanie, ustne i pisemne. Dla ucznia odpowiadającego na pytanie ważne jest, aby wiedział, o co chodzi, rozumiał treść pytania, ocenił umiejętność udzielenia odpowiedzi, umiał odnaleźć potrzebną wiadomość, dostosował się do pytania²¹. Oprócz udzielania odpowiedzi na pytania uczeń powinien nauczyć się stawiania pytań nauczycielowi, kolegom i samemu sobie dla wyrażania wątpliwości i sygnalizowania luk i braków. Stawianie pytań jest wyrazem chęci uzyskania odpowiedzi i dowodem poszukiwania wiedzy.

Uczenie się ma określoną organizację. Czynności organizowania miejsca i planowania pracy oraz porządkowania miejsca pracy można objąć wspólną nazwą czynności organizacyjnych. Uczeń musi umieć organizować sobie miejsce i planować naukę własną. Musi umieć wyposażyć miejsce pracy w odpowiednie przybory, przyrządy, materiały i książki. Organizacja obejmuje także układ kolejnych czynności uczenia się przed jego rozpoczęciem oraz w toku wykonywania zadań, a także po ich zakończeniu. Składnikiem tych czynności jest także planowanie długo- i krótkookresowe. Czynności te gwarantują płynność pracy ucznia, zapewniają potrzebne warunki do nauki, pozwalają uniknąć nieprzewidzianych przerw i odrywania się od pracy. Istotne jest też utrzymywanie miejsca pracy w należyтым porządku. Chodzi o porządkowanie całości elementów miejsca pracy w szkole i w domu, jak i o bieżące porządkowanie miejsca odbywania zajęć i wykonywania zadań.

B. Następną grupą to czynności wykonawcze specyficzne. Przez specyficzne czynności uczniowskie rozumiemy czynności dostosowane do typu i sposobu gromadzenia informacji i ich przyswajania. Do tej grupy czynności należą: czynności odbioru informacji, czynności zdobywania informacji w sposób samodzielny, czynności zastosowania informacji oraz czynności utrwalania informacji poznawczych.

1. Czynności odbioru informacji to czynności uczenia się informacji uzyskiwanych od nauczyciela. W ich skład wchodzi: 1) przygotowanie do odbioru informacji, 2) słuchanie, 3) opracowanie poleceń, 4) proponowanie (inicjowanie).

Uczeń nie jest w stanie sam nauczyć się przewidzianych wiadomości. Musi korzystać z pomocy nauczyciela. Temu służą czynności odbioru informacji. Czynności te jednak nie mogą przeważać na lekcjach. Wskazane jest łączenie czynności odbioru i samodzielnego zdobywania wiedzy pod kierunkiem nauczyciela. Pewne informacje muszą być uczniowi udzielone przez nauczyciela, który ma objaśniać bardziej złożone zagadnienia, podejmować decyzje w stosunku do uczniów i wydawać je w formie poleceń. Nauczyciel zmuszony jest więc do informowania uczniów, a więc objaśniania, stosowania pokazów, poleceń i pytań. We wszystkich tych przypadkach uczeń staje się odbiorcą informacji. Musi więc opanować służące temu czynności. Przede wszystkim czynność przygotowania się do efektywnego rozumienia odbieranych informacji naukowych. Nie chodzi tylko o wykazywanie gotowości (chęci) do przyjmowania nowych wiadomości, lecz o to, by dysponować zasobem wiedzy niezbędnym do pojmowania nowej wiedzy. Musi opanować umiejętność skupienia się, skutecznego nastawienia uwagi, orientacji i spostrzegawczości wielozmysłowej. Ma więc być psychicznie (myślowo i motywacyjnie) przygotowany do przyjmowania nowych informacji.

Czynność słuchania uruchamia się podczas przyjmowania nowych informacji. Jest to czynność skomplikowana. W toku słuchania uczeń nie tylko powinien usłyszeć kierowane do niego słowa i inne sygnały, ale rozumieć je, wytwarzać ciągi rozumowe równoległe do dopływających do niego objaśnień oraz przetwarzać je i w skróconej formie notować. Słuchanie nie może odbywać się bez notowania, ponieważ równocześnie ze słuchaniem następuje proces zapamiętywania wiadomości usłyszanych. Zapamiętywanie zaś jest często wybiórcze, cząstkowe, niepełne. Niektóre fragmenty objaśnień ulegają błyskawicznemu zapomnieniu po jednorazowym usłyszeniu. Przeciwdziałają temu zalecenia dydaktyczne, dotyczące przekazu objaśnień przez nauczyciela. Słuchanie jest przejawem aktywności spostrzeżeniowo-ruchowej. Towarzyszy nie tylko słowom nauczyciela, ale i manipulacjom na przedmiotach, co wzmacnia odruch badawczy ucznia. Słuchaniu towarzyszy myślenie wyobrażeniowo-pojęciowe. Trzeba uwzględnić, że wynik słuchania jest często ni kły, mimo uważnego nastawienia się na eksponowane treści. Słuchanie jest więc przykładem uczenia się biernego²². Słuchanie jest z konieczności często obecne na lekcjach, a także w środkach masowego przekazu. Jest też składnikiem innych czynności (czytania, dyskusji). Notowanie objaśnień usłyszanych spełnia nie tylko funkcję ich utrwalenia, lecz także służy późniejszemu wyjaśnianiu niejasności lub uzupełnieniu braków.

Uczeń musi również posiadać gotowość realizacji poleceń nauczyciela. Mogą być to polecenia dotyczące drobnych lub wykonania większych prac. Jest więc potrzebne dostosowywanie się ucznia do rodzaju poleceń i ciągłe, skrupulatne ich wykonywanie.

Proponowanie w toku odbioru informacji służy wyrażeniu zainteresowania ucznia oraz jego wnikliwości.

2. Następną grupą czynności wykonawczych specyficznych to czynności samodzielnego zdobywania informacji przez ucznia. Przez czynności samodzielnego zdobywania informacji rozumiemy czynności aktywnego poszukiwania informacji pod wpływem impulsu nauczy-

ciela lub z własnej intencji ucznia. Czynności te wiążą się z różnorodnością źródeł wiedzy i biegłością korzystania z nich. Można wyróżnić następujące rodzaje źródeł wiedzy: teksty (książki, słowniki, leksykony, encyklopedie), schematy (wykresy, mapy), modele, obrazy, rysunki, tabele, okazy naturalne i wytworzone. W ich ramach mieszczą się dokumenty, zależnie od rodzaju.

Do tej grupy zaliczamy: 1) opracowanie źródeł, 2) korzystanie z modeli i schematów, 3) korzystanie z przyrządów, 4) układanie całości z części (konstruowanie), 5) wykonywanie doświadczeń, 6) rozwiązywanie problemów, 7) opracowanie relacji (opowiadanie i chronologia zdarzeń), 8) dyskutowanie, 9) stawianie sobie zadań.

Przykładowe czynności opracowania tekstu: przepisywanie, orientacja w budowie tekstu, odróżnianie rodzajów tekstów, uchwycenie myśli głównej, podział tekstu na logiczne fragmenty, wyodrębnianie wyrazów, zdań, fragmentów, tytułowanie fragmentów, układanie zdań na podany temat lub do podanych wyrazów na podstawie tekstu, uzupełnianie wyrazów i zdań, układanie planu, przekształcanie tekstu w dialog, opracowanie opisów, opracowanie wyjaśnień, strzeszczanie jako przetwarzanie informacji, konspektowanie, zestawianie tekstów, interpretacja tekstu, charakteryzowanie osób i zbiorowości, łączenie zdarzeń i ich skutków.

Odmian szczegółowych w ramach każdej czynności jest więc wiele.

Czynnością podstawową jest orientacja i gromadzenie źródeł. Czynności najbardziej zróżnicowane i pojemne dotyczą opracowania źródeł, przede wszystkim pracy z tekstem. Podkreślimy w tym przypadku odróżnianie opisów od wyjaśnień, porządkowanie cech rzeczy i zjawisk, służące doskonaleniu rozumienia wyrazów i wyrażzeń, bogaceniu mowy i myślenia. Szczególne miejsce zajmuje także streszczanie oraz charakteryzowanie osób, a także łączenie zdarzeń i ich skutków dla pogłębienia treści utworów i wymowy ideowo-artystycznej. Charakteryzowaniu podlegają cechy zewnętrzne i psychiczne, postawy i charakter osób. Wraz z wyliczeniem właściwości osobowych następuje ich ocena. Czynność charakteryzowania wymaga gromadzenia materiału, jego selekcji, opracowania planu i jego rozwinięcia²³. Opis zaś polega na ustaleniu i wyborze cech jako punktu wyjścia, wymaga ich zdefiniowania, zestawienia i porównywania, syntezy w postaci planu i kompozycji całości.

Kolejna czynność obejmuje korzystanie z modeli, schematów, map, wykresów. Wymaga ona również dokonywania odpowiednich manipulacji i konstruowania. Chodzi o czytanie i rozumienie modeli i wykresów, schematów, o porównywanie ich elementów, ustalanie ich wzajemnego położenia, wnioskowanie o cechach istotnych i ubocznych. Wymaga wnikliwego studiowania szczegółów (np. lokalizacji miejscowości), dla ich powiązania z innymi, wyciągania wniosków i uogólnień dotyczących praw i zależności. Czynności te, jak poprzednie, różnicują się w zależności od przedmiotu i szczebla kształcenia.

Następna czynność polega na operowaniu przyrządami i materiałami. To również czynność manipulacyjna. Zaliczmy tu także posługiwanie się prostymi przyborami szkolnymi. Przykładowo wyliczmy: opanowanie narzędzi, prostych maszyn i przyborów, wycinanie, wydzieranie, klejenie, szycie, majsterkowanie, rozumienie wskaźników aparatów, sporządzanie i mieszanie substancji, rozumienie reakcji składników i procesów, a także ważenie, strojenie instrumentów.

Z tą czynnością wiąże się wykonywanie doświadczeń, ich przygotowanie, przeprowadzenie, analiza wyników, przy zachowaniu środków ostrożności.

Czynnością szczególnie ważną jest rozwiązywanie problemów. Chodzi o dostrzeganie problemów, formułowanie ich oraz rozwiązywanie i sprawdzanie. Szczęólnego podkreślenia wymaga umiejętność samodzielnego stawiania sobie problemów poznawczych przez ucznia, poszukiwania ich w opracowywanym materiale poznawczym. Czynność rozwiązywania problemów obejmuje następujące zabiegi: poznanie treści zagadnienia, ustalenie celu rozwiązania, zapis informacji znanych, ustalenie informacji poszukiwanych, ustalenie związku między informacjami znanymi i poszukiwanymi, ustalenie liczby możliwych rozwiązań, wybór właściwego rozwiązania, kontrola i korekta rozwiązania.

Kolejna czynność polega na opracowaniu relacji (opowiadania zdarzeń), ze szczególnym podkreśleniem chronologii i znaczenia. Oprócz sprawozdania z wydarzeń mieści się w niej osobiste ustosunkowanie ucznia do nich, ich ocena, zestawianie z innymi zdarzeniami, wnioskowanie, porównywanie, analogia. Czynność tę ze względu na specyfikę odróżniamy od pracy z tekstem.

Dyskusowanie to dalsza czynność samodzielnego zdobywania wiedzy. Składa się z przygotowania, obrony własnych tez, uzasadniania swojego poglądu, doboru i konfrontacji argumentów. Szczęólną odmianą dyskusji jest dialog. Czynność ta jest mało rozpoznana²⁴.

Układanie całości z części towarzyszy rozwojowi dziecka od najmłodszych lat. Jest to również czynność manipulacyjna, przekształcająca się w konstruowanie. Ma szerokie zastosowanie w każdym przedmiocie, począwszy od układania wyrazów i zdań, aż po układanie obrazów i map oraz konstruowanie przedmiotów złożonych.

Stawianie sobie zadań to czynność najbardziej kształcąca. Wymaga już znacznej wiedzy i ugruntowanych poglądów. Przede wszystkim zaś znajomości lub w wykształceniu.

Powyższe czynności wymagają od ucznia rzeczywistej aktywności i samodzielnej dociekliwości. Dzięki tym czynnościom uczeń nabywa odwagi w pracy nad sobą, kształtuje trwałe nawyki poznawcze.

3. Przez czynności zastosowania informacji rozumiemy wykorzystanie opanowanych wiadomości w zadaniach. W tej grupie mieszczą się: 1) pisanie wypracowań i referatów, 2) logiczne porządkowanie materiału z różnych źródeł, 3) ćwiczenie.

Pisanie wypracowań jest powszechnie stosowane. Dotyczy każdego przedmiotu i szczebla nauki. Jest to też najwzrosthronniejsza czynność zastosowania wiedzy. Obejmuje przygotowanie materiału, sporządzanie notatek, opracowanie planu, wykonanie go, sprawdzenie, poprawę i uzupełnienie.

Logiczne porządkowanie materiału (pod kątem problemowym) pozwala na odróżnianie wiadomości istotnych od ubocznych, podstawowych i uzupełniających. Obejmuje materiały z różnych przedmiotów szkolnych i pozaszkolne, podporządkowane jednemu zagadnieniu.

Charakterystyczną czynnością zastosowania wiadomości jest ćwiczenie wraz z zadaniami praktycznymi. Jest powszechnie stosowane. Stanowi zarazem pomost między opracowaniem wiadomości i ich utrwalaniem. Funkcja ćwiczeń jest szersza, nie ogranicza się do utrwalania. Dzięki ćwiczeniom uczeń nabywa biegłość w stosowaniu wiedzy. Ćwiczenie to zaprawianie się, trenowanie, nabywanie biegłości w stosowaniu twierdzeń, praw i reguł

w różnorodnych zadaniach teoretycznych i praktycznych. W wyniku ćwiczeń kształtują się umiejętności, sprawności, nawyki i przyzwyczajenia, następuje uzupełnianie wiedzy, zaprawianie się w wykorzystaniu literatury uzupełniającej, przyzwyczajanie do stosowania metod myślenia i badania naukowego oraz kształcenie metod dobrej roboty²⁵.

4. Kolejna grupa czynności dotyczy utrwalania informacji. Przez czynności utrwalania wiadomości rozumiemy zabiegi nad trwałym ich przyswojeniem i utrzymywaniem w pogotowiu do zastosowania. Do tej grupy wchodzi: 1) powtarzanie, 2) przypomnienie.

Powtarzanie polega na kilkakrotnym ponawianiu uczenia się tych samych wiadomości, aż do ich zapamiętania i zrozumienia. Odróżnia się powtarzanie identyczne (np. wiersza) oraz zróżnicowane, uwzględniające różne układy powtarzanych wiadomości i wiązanie nowych z wcześniej poznаныmi. Nad uczeniem się przez powtarzanie dominuje uczenie się przez rozumienie, szczególnie tworzenie struktur informacyjnych. Niewskazane jest bezmyślne „kucie” na pamięć. Jednak pamiętanie zajmuje istotne miejsce w uczeniu się. Chodzi o sposób zapamiętywania, o jego związek z emocjami (zainteresowaniami). Uczenie się przez rozumienie nie wyklucza potrzeby stosowania powtórzeń. W toku powtarzania trzeba preferować pamięć logiczną, pamiętanie musi być podporządkowane myśleniu. Szczególnie wskazane jest zapamiętywanie podczas samodzielnych działań²⁶.

Przypomnienie jest odmianą powtarzania. Polega na odnawianiu wiadomości już pamiętanych. To szukanie w pamięci, aktualizacja, odświeżanie wiadomości i ich odtwarzanie w danej chwili.

Dalsze grupy czynności uczniowskich, oprócz spostrzeżeniowo-myślowych oraz wykonawczych, to czynności samokontrolne i autokorektywne.

III. CZYNNOŚCI SAMOKONTROLNE

Są to czynności sprawdzająco-oceniające tok i wynik pracy ucznia. Do czynności samokontrolnych zaliczamy: 1) sprawdzanie błędów, 2) sprawdzanie luk, 3) samoocenę, 4) kontrolę, krytykę i ocenę wzajemną uczniów.

Samokontrola jest najlepszym sposobem odzwierciedlenia stanu opanowania wiedzy w świadomości ucznia. Dotyczy przede wszystkim sprawdzania błędów w zasobach wiadomości, a także wykonywanych zadaniach. Samokontrola jest połączona z samooceną. Łatwiej oceniać samego i sprawdzać wszelkie wypracowania i wytwory. Łatwiej w nich zauważyć błędy i niedokładności. Trudniej sprawdzać i oceniać wiedzę teoretyczną. Trudniej też dostrzegać luki w zasobach wiedzy i wykonywanych zadaniach. Czynności te poszerzają się na postępowanie uczniów. Kontrolować znaczy porównywać posiadaną wiedzę lub wykonaną pracę z wiedzą obiektywną albo wzorem. Jest to więc czynność złożona i wymaga stałego konfrontowania przez nauczyciela osiągnięć uczniów z wymaganiami dla pobudzenia ich autorefleksji. Samokontrola dotyczy każdej fazy uczenia się, a więc pamiętania, rozumowania, opracowania informacji, ich utrwalania, ćwiczeń itp. Samokontrolę polegającą na stosowaniu czynności sprawdzania trzeba zaliczyć do grupy czynności spostrzeżeniowo-myślowych. Sprawdzanie ma jednak szczególne znaczenie w samokontroli. Świadomość samokontroli motywuje uczniów do pracy.

Kontrola wzajemna polega na wzajemnej konfrontacji uczniów parami lub zespołami. Czynność ta jest wskazana ze względu na społeczny charakter nauki szkolnej. Trzeba ją ćwiczyć, aby nie drwiono z uczniów popełniających błędy i jeszcze nieporadnych.

IV. CZYNNOŚCI AUTOKOREKTYWNE

Są to czynności poprawiania błędów i uzupełniania luk przez uczniów w wykonywanych zadaniach i opanowywanych wiadomościach. Zaliczamy do nich: 1. poprawę błędów, 2. uzupełnianie luk. Czynności te polegają na poprawianiu błędów i uzupełnianiu luk tak w merytorycznej, jak i formalnej stronie prac. Poprawa błędów jest stosowana przeważnie pod okiem nauczyciela. Czynność kontrolna i korektywna nauczyciela jest wzorem dla odpowiednich czynności uczniów. Trudniej jest uzupełniać luki. Wymaga to od uczniów wnikliwości i cierpliwości.

Wszystkie wyszczególnione rodzaje czynności uczniowskich są wyuczalne i możliwe do opanowania przez każdego ucznia. Podjęcie systematycznej pracy nad opanowywaniem tych czynności przez uczniów jest właściwą drogą do rzeczywistego usamodzielniania ich w nauce oraz znacznego podniesienia jej poziomu.

Związek czynności uczniowskich z czynnościami nauczycielskimi.

Czynności uczniowskie na lekcjach są zależne od czynności nauczycielskich. Jakże więc wzajemne powiązania występują między tymi rodzajami czynności w procesie dydaktyczno-wychowawczym? Czynności nauczycielskie to czynności kierownicze. Składają się z: czynności informujących, motywujących, kontrolnych i korektywnych. Czynnościom nauczyciela w zakresie informowania i motywowania odpowiadają po stronie uczniów czynności opracowania informacji wraz z czynnościami spostrzeżeniowo-myślowymi. Czynnościom kontrolnym — czynności samokontrolne oraz czynnościom korektywnym — czynności autokorektywne. Istnieje wyraźna łączność czynności ucznia i nauczyciela. Czynności nauczyciela wręcz wyzwalają odpowiednie czynności uczniowskie. Z funkcji kierowniczej nauczyciela wynika ułatwianie uczniom uczenia się. Czynności nauczyciela usprawniają i zwiększają efektywność czynności uczniów. Dzięki czynnościom nauczyciela uczeń nie błądzi. Zbędne są natomiast drobiazgowo ingerencje nauczyciela, nie może on też hamować samodzielnych czynności uczniów ani wyręczać ich w pracy. Uczeń może każde zadanie rozwiązywać różnymi drogami według własnych możliwości, zdolności, pomysłów, według swej wiedzy, dojrzałości i uznania, ale również według stopnia biegłości w posługiwaniu się określonymi rodzajami czynności. Czynności zbliżone mogą się wzajemnie zastępować. O efektach lekcji decyduje w końcu to, co uczeń robi z materiałem poznawczym przy pomocy kierowniczych czynności nauczyciela.

Istnieją dokładniejsze powiązania między powyższymi grupami czynności nauczyciela i ucznia, zwłaszcza między czynnościami informującymi i opracowania informacji. Objasnieniom, pokazom, poleceniom i pytaniom nauczyciela towarzyszą z reguły czynności odbioru informacji przez ucznia, ale także samodzielnego zdobywania wiedzy. Czynności motywujące nauczyciela są charakterystyczne dla czynności zdobywania informacji przez ucznia. Wówczas funkcję wzmacniającą pełni także polecenia i pytania nauczyciela, które wiążą się również z czynnościami zastosowania i utrwalania. Dokładniejsze związki

ujmuje zadaniowa konstrukcja lekcji, kiedy treść rozkłada się na mniejsze fragmenty. Wówczas do zadań dobiera się komplety czynności w zakresie informowania i odbioru informacji, motywowania i zdobywania informacji, zastosowania i utrwalania oraz kontroli i korekty – samokontroli, autokorekty. Różnicowanie następuje zależnie od celu zadania i odpowiadających jemu funkcji danych szczegółowych czynności, w ramach powyższych współzależnych grup. Związek czynności nauczycielskich i uczniowskich ułatwia nauczycielom podejmowanie prac nad objaśnianiem i ćwiczeniem poszczególnych czynności uczniowskich, doprowadzaniem do biegłego ich stosowania i dobierania adekwatnie do konkretnych zadań.

Budowa czynności uczniowskich jest zróżnicowana zależnie od ich funkcji w uczeniu się danego rodzaju materiału. Każda szczegółowa czynność ma swą odrębną strukturę wewnętrzną, która ukazuje się w toku posługiwania się nią w odniesieniu do danego zadania. Wskazuje człony czynności szczegółowej oraz wyznacza kolejne kroki – co zrobić najpierw, co potem.

Nabywanie biegłości uczniów w stosowaniu czynności uczenia się to naczelne zadanie nauczyciela na lekcjach. W wyniku biegłego opanowania tych czynności następuje postęp w rozumieniu wiedzy, a rozumienie jest podstawą wszelkiego uczenia się. Biegłości musi towarzyszyć orientacja w trafnym doborze właściwych czynności do odpowiednich zadań. Ćwiczenie biegłości czynności uczenia się i właściwego ich doboru – to podwaliny przygotowania uczniów do samokształcenia²⁷.

Dydaktyka postuluje, aby wśród celów kształcenia realizować przygotowanie do samokształcenia. Wymaga to usamodzielniania uczniów w ich pracy szkolnej, czyli uczenia czynności służących kształceniu się. Dokonany przegląd czynności uczniowskich i próba ich systematyzacji może dopomóc w realizacji tego celu.

Uczniowie wykonują na lekcjach różnorodne czynności, jednak ze sobą powiązane, mające logiczną odpowiedniość do przebiegu procesu uczenia się. Struktura czynności uczniowskich pozwala nie tylko je zarejestrować, lecz wskazać istotne związki między ich grupami. Najważniejsze to czynności zdobywania wiedzy, samokontroli i autokorekty. Im powinny być podporządkowane czynności zastosowania i utrwalania. Czynności odbioru informacji są wtórne do powyższych. Szczególne znaczenie we wszystkich grupach mają czynności spostrzeżeniowo-myślowe.

Uczniowie wykonują także czynności nie związane z treścią lekcji. Są to przeróżne przeszkody w uczeniu się. Jest to zagadnienie do odrębnej analizy. Czynności takie trzeba eliminować z procesu lekcyjnego.

Przypisy

¹ L. Bandura: O procesie uczenia się. Warszawa 1972, PZWS, s. 59, 172; B. Nawroczyński: Zasady nauczania. Wrocław 1957, Ossolineum, s. 75; W. Szewczuk: Psychologia w służbie życia. Warszawa 1982, WSiP, s. 107; W. Szewczuk: Zdolności – geneza, rozwój, struktura. „Nowa Szkoła” 1981, nr 10, s. 388.

² W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej. Warszawa 1970, PZWS, s. 207; Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1973, PWN, s. 176, 177; L. Bandura: O procesie uczenia się... s. 41.

- 3 F. Urbańczyk: *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław 1973, Ossolineum, s. 255–269.
- 4 C. Maziarz: *Proces samokształcenia*. Warszawa 1965, PZWS, s. 106.
- 5 Z. Pietrański: *Sztuka uczenia się*. Warszawa 1975, WP, s. 39, 72.
- 6 J. Półturzycki: *Ucz się sam. O technice samokształcenia*. Warszawa 1974, IW CRZZ;
- J. Rudniański: *O dobrym kształceniu i wychowaniu. Kryteria moralne i prakseologiczne*. Warszawa 1978, WSiP, s. 165; tenże, *Metody pracy umysłowej ucznia*. Warszawa 1967, PZWS, s. 117; tenże, *Sprawność umysłowa*. Warszawa 1967, WP.
- 7 H. Aebli: *Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki*. Warszawa 1959, PWN; T. Tomaszewski: *Działanie i myślenie*. W: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1970, PZWS; Z. Kotarbiński: *Udział myślenia w działaniu i działania w myśleniu*. W: *Sprawność i błąd*. Warszawa 1970, PZWS; J. S. Bruner: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa 1974, PIW; W. Szewczuk: *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*. Warszawa 1972, PZWS; L. S. Wygotski: *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa 1971, PWN.
- 8 J. Pieter: *Psychologiczne problemy samokształcenia*. Warszawa 1963, NK, s. 123.
- 9 W. Szewczuk: *Psychologia w służbie życia ...*, s. 89, 165.
- 10 Z. Pietrański: *Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia umysłu*. W: *Studia nad teorią czynności ludzkich*. Pod red. I. Kurcz i J. Reykowskiego. Warszawa 1975, PWN, s. 190.
- 11 W. Szewczuk: *Psychologia w służbie życia ...*, s. 199, 200.
- 12 Tamże, s. 230.
- 13 Z. Pietrański: *Wstęp do czynnościowej teorii ...*, s. 190, 196.
- 14 W. Szewczuk: *Psychologia w służbie życia ...*, s. 82; J. Pieter: *Psychologia uczenia się i nauczania ...*, s. 162.
- 15 R. Wójcicki: *Wykłady z metodologii nauk*. Warszawa 1982, PWN, s. 137.
- 16 W. Szewczuk: *Psychologia w służbie życia ...*, s. 99.
- 17 Tamże, s. 110 i 138, 171, 114, 118, 167.
- 18 W. Szewczuk: *Psychologiczne podstawy zasad wychowania...*, s. 80, 82, 21, 79;
- L. Bandura: *O procesie uczenia się...*, s. 62.
- 19 W. Szewczuk: *Psychologiczne podstawy zasad wychowania...*, s. 77. Autor za Skatkinem podaje cztery formy łączenia słowa z obserwacją; por. także W. Okoń: *Proces nauczania*. Warszawa 1958, PZWS, s. 120.
- 20 W. Szewczuk: *Psychologia w służbie życia...*, s. 191, 193, 195.
- 21 M. Paluszkiwicz: *Metodyka pytań*, „Ruch Pedagogiczny” 1969 nr 2; S. Racinowski: *Pytania i odpowiedzi*. Warszawa 1967, NK; W. Marciszewski: *Metody analizy tekstu naukowego*. Warszawa 1977, PWN, s. 29.
- 22 C. Maziarz: *Proces samokształcenia...*, s. 36, 121.
- 23 K. Pojawaska: *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w kl. V–VIII*. Warszawa 1967, PZWS, s. 63; M. Nagajowa: *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w kl. V–VIII szkoły podstawowej*. Warszawa 1977, WSiP, s. 143, 144.
- 24 J. S. Bruner: *W poszukiwaniu teorii nauczania...*, s. 43.
- 25 W. Okoń: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1970, PZWS, s. 230.
- 26 L. Bandura: *O procesie uczenia się...*, s. 78; W. Szewczuk: *Psychologia w służbie życia...*, s. 120, 166, 170; *Psychologia*. Pod red. T. Tomaszewskiego: Warszawa 1975, PWN, s. 310; J. Rudniański: *O dobrym wychowaniu i kształceniu...*, s. 135, 141.
- 27 Z. Matulka: *Przygotowanie do samokształcenia w toku nauczania szkolnego*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1983, nr 1–2.

PROBLEMATYKA WYCHOWANIA W ŚWIETLE CYBERNETYCZNEJ TEORII CHARAKTERU¹

1. WSTĘP

Artykuł niniejszy stawia sobie za cel zaprezentować zastosowanie cybernetycznej teorii charakteru do problematyki wychowania. Chodzić będzie o przedstawienie uzyskanych już osiągnięć (rozproszonych po różnych publikacjach) jak i wniosków teoretycznych, a nade wszystko implikacji praktycznych płynących z cybernetyczno-systemowego patrzenia na człowieka i wychowanie.

Rozważania rozpoczniemy od związłego przypomnienia koncepcji systemu autonomicznego. Następnie zostanie przedstawiona problematyka związana z pojęciem sztywnych właściwości systemu autonomicznego. W dalszym ciągu wspomniane koncepcje zostaną zastosowane do człowieka i wychowania. Teoretyczne rozważania zostaną uzupełnione podaniem całego szeregu wskazań mogących mieć zastosowanie w codziennej praktyce wychowawczej.

2. CYBERNETYCZNA KONCEPCJA SYSTEMU AUTONOMICZNEGO

W celu scharakteryzowania cybernetycznej koncepcji systemu autonomicznego i jego sztywnych właściwości sterowniczych związle omówimy koncepcję cybernetyki, pojęcie metody systemowej oraz założenia teorii charakteru (rozumianego jako zespół sztywnych właściwości sterowniczych) wraz z podstawowymi twierdzeniami z nich wynikającymi.

2.1. Cybernetyka, jej miejsce w systemie nauk i rola w życiu nowoczesnego społeczeństwa

Cybernetyka ukonstytuowała się jako samodzielna dyscyplina w wyniku naukowo-technicznej rewolucji w połowie XX wieku. Za oficjalną datę jej powstania uważa się rok 1948, w którym ukazała się książka N. Wienera pt. *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*². Tytuł tej książki stał się podstawą utworzenia pierwszej definicji cybernetyki. Z biegiem czasu definicja ta została uznana za zbyt wąską, bo nie obejmującą innych organizmów (ludzi i roślin), a przy tym zupełnie zbytecznie rozróżniała komunikację i sterowanie, gdyż komunikacja jest integralnym składnikiem sterowania. Obecnie przez cybernetykę rozumie się naukę o ogólnych prawach otrzymywania, przechowywania, przekazywania i przetwarzania informacji w złożonych systemach sterowania³. Zaznacza się także, że przez systemy sterowania rozumie się w cybernetyce nie tylko układy techniczne, lecz także biologiczne, społeczne.

Podana definicja cybernetyki posługuje się trzema podstawowymi terminami specjalistycznymi, a mianowicie: informacją, systemem, sterowaniem. Sens tych terminów został wyjaśniony gdzie indziej⁴. Do sprawy tej nie będziemy wracali, chociaż w artykule do ustalonych tam znaczeń będziemy nawiązywali.

Podkreślmy jeszcze, że mimo stosunkowo krótkiego okresu czasu cybernetyka jest rozbudowaną gałęzią nauki, w której wyróżnia się cybernetykę formalną i fizyczną. Cybernetyczna teoria systemów autonomicznych wchodzi w skład tej drugiej.

Pojęcia cybernetyki formalnej mogą być (i bywają) stosowane do różnych układów rzeczywistych. Mówiąc innymi słowami formalna aparatura cybernetyki bywa z powodzeniem stosowana w różnych dyscyplinach naukowych, jak np. biologii, ekonomii, psychologii, socjologii, pedagogice. Niektórzy widzą w tym podstawę do przypisywania cybernetyce charakteru interdyscyplinarnego⁵.

Sygnalizując jedynie dyskusje, jakie się toczą wokół pojęcia nauki interdyscyplinarnej⁶, zwrócimy uwagę na bezsporny fakt pojawienia się w strukturze poznania naukowego nowego typu wiedzy, której przedmiotem jest rozwiązywanie problemów interdyscyplinarnych. Zagadnienie, na ile jednak wyniki rozwiązań ogólnych problemów mogą znaleźć zastosowanie w rozwiązywaniu konkretnych problemów społecznych, stanowi także obiekt ostrego polemik.

W swoim czasie jedna ze stron w nich uczestnicząca – wyjaśniamy, że chodzi o osobę nieżyjącego już wybitnego naukowca, cybernetyka Mariana Mazura – istotę owych polemik upatrywała w trudnościach, jakie rodzi przekształcanie ogólnej konkretności pojęć interdyscyplinarnych w szczegółową konkretność pojęć, za pomocą których formułuje się problemy w naukach społecznych⁷.

Nie będziemy analizować tych polemik, odnotujemy natomiast pogląd, wedle którego istotnym rysem nowoczesnego społeczeństwa jest rozwiązywanie problemów interdyscyplinarnych. Nic więc dziwnego, że w dobie rewolucji naukowo-technicznej nowoczesne społeczeństwo coraz wyraźniej zaczyna odczuwać potrzebę pośrednictwa nauki interdyscyplinarnej w rozwiązywaniu złożonych problemów sterowania społeczeństwem. Rola cybernetyki staje się szczególnie wyraźna, gdy postulowane cele bywają różnorodne, a wskutek wykorzystania środków realizacji do jednego celu może ich zabraknąć do innego (np. gdy systemem sterującym jest całe społeczeństwo jako zbiór ludzi o rozmaitych, a nieraz rozbieżnych interesach, systemem sterowanym zaś całe otoczenie, a nie jego niewielkie fragmenty⁸.

W cytowanym już artykule „Paradygmat systemowy w naukach pedagogicznych” staliśmy się uzasadnić pogląd utrzymujący, że wychowanie jest szczególnym przypadkiem sterowania. W tym opracowaniu utrzymując zasadność ujęcia wychowania jako szczególnego przypadku sterowania rozpatrzmy je także jako działalność polegającą na rozwiązywaniu problemów poznawczych i decyzyjnych z punktu widzenia stosowania metody systemowej.

2.2. Metoda systemowa

Mówiąc ogólnie metoda systemowa polega na stosowaniu pojęcia systemu do badania funkcjonowania obiektów złożonych. Metoda systemowa jest niezwykle użyteczna w rozwiązywaniu problemów interdyscyplinarnych, wymaga jednak przestrzegania następujących rygorów⁹:

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

2. Określenie systemu powinno być niezmiennie w całym toku rozważań.

3. Systemy powinny być rozłączne, tj. nie może być elementów należących do kilku systemów naraz.

4. Ujęcie systemowe powinno być zupełne, tj. powinno obejmować wszystkie elementy systemu, a nie tylko niektóre z nich.

W posługiwaniu się metodą systemową bardzo dużą rolę odgrywają schematy cybernetyczne, w których poszczególne systemy są przedstawione za pomocą prostokątów, a oddziaływania między nimi – za pomocą linii prostych lub łamanych, zaopatrzonych w groty wskazujące kierunki oddziaływań. Kwestie te nie będą bliżej omawiane, ponieważ nie chodzi w niniejszym artykule o instruowanie, jak uprawiać cybernetykę, lecz o zorientowanie w jej przydatności do analizy wychowania. Działanie metody systemowej zostanie zdemontrowane na konkretnym przykładzie poszukiwania odpowiedzi na pytanie: ile jest rodzajów problemów?

2.3. Klasyfikacja problemów

Wobec jakiegokolwiek systemu, a więc i systemu „wychowanie”, można zająć jedno z dwu możliwych stanowisk: ingerować w system albo nie ingerować. Ponieważ jest to podział logiczny, a więc żadnych poza obiema wymienionymi możliwościami być nie może.

Grupę problemów związanych z nieingerowaniem w system zaproponowano nazywać problemami **poznawczymi**¹⁰.

Grupę problemów związanych z przekształcaniem systemu w inny system proponuje się nazywać – **decyzyjnymi**¹¹.

W grupie problemów poznawczych wyróżnia się:

1. Problemy **eksploracyjne**, czyli stwierdzanie faktów („co jest? ” „ten system”).

2. Problemy **klasyfikacyjne**, czyli stwierdzanie właściwości („jakie jest? ” „z takich elementów”).

3. Problemy **eksplikacyjne**, czyli stwierdzanie związków („jak zależne? ” „według takiej relacji”).

W grupie zaś problemów decyzyjnych przyjęto wyróżniać się:

4. Problemy **postulacyjne**, czyli wskazywanie celów („co osiągnąć? ” „taki system”).

5. Problemy **optymalizacyjne**, czyli wskazywanie sposobów („jak osiągnąć? ” „z takiego systemu”).

6. Problemy **realizacyjne**, czyli wskazywanie zasobów („z czego osiągnąć? ” „z takiego systemu”).

W oparciu o przytoczoną klasyfikację dowodzi się następującego twierdzenia ustalającego związek między sterowaniem a rozwiązywaniem problemów.

T w i e r d z e n i e. Sterowanie to problematyka ściśle wiążąca się z wszelkimi rodzajami problemów.

D o w ó d. W wąskim znaczeniu problematyka sterowania należy do grupy problemów optymalizacyjnych, ale wiąże się ona bezpośrednio z postulacją celów postępowania i ich realizacją. Z kolei decyzje dotyczące wyboru postępowania wymagają znajomości związków stwierdzonych w problemach eksplikacyjnych, ale ponieważ te związki dotyczą właściwości stwierdzanych w problemach klasyfikacyjnych, których rozwiązanie wymaga uprzedniej eksploracji, wynika stąd, że problematyka sterowania łączy się ściśle z wszystkimi rodzajami problemów.

Nadmieśmy, że z dowiedzionego twierdzenia i z założenia, że wychowanie jest szczególnym przypadkiem sterowania, wynikają ważne poznawczo i praktycznie wskazania dotyczące problematyki wychowania. Sformułujemy je w ostatnim paragrafie.

2.4. Pojęcie systemu autonomicznego

Twórcą koncepcji systemu autonomicznego jest M. Mazur¹². W myśl tej koncepcji system autonomiczny jest to system mający:

- zdolność sterowania
- zdolność przeciwdziałania utracie sterowania.

Z definicji tej wynika, że system odznaczający się właściwościami założonymi w definicji musi zawierać jako podsystemy odpowiednie organy, a w ogólności:

1. Organy do oddziaływania na otoczenie.
2. Organy do pobierania informacji.
3. Organ do przetwarzania i przechowywania informacji.
4. Organ do pobierania energii z otoczenia.
5. Organ do przetwarzania i gromadzenia energii.
6. Organ do przeciwdziałania przepływowi informacji i energii zmniejszającym możliwość oddziaływania systemu na otoczenie.

Można dowiedzieć, że człowiek stanowi szczególny przypadek systemu autonomicznego. Dowód jednak ze względu na ograniczoność miejsca pomijamy, odsyłając zainteresowanych do cytowanych prac M. Mazura. Na użytek zaś niniejszych rozważań zdanie stwierdzające, że człowiek spełnia warunki założone w definicji systemu autonomicznego, przyjmujemy jako założenie, którego wartość teoretyczną i praktyczną wykażemy stosując konsekwencje z niego płynące dla problematyki wychowania.

Przedtem jednak omówimy właściwości tak rozumianego systemu z punktu widzenia jego zachowania, czyli właściwości sterowniczych.

Z definicji systemu autonomicznego i teoretycznej analizy jego funkcjonowania wynika, że każdy taki system posiada następujące właściwości:

1. Właściwości sterownicze sztywne.
2. Właściwości sterownicze nieszttywne.

3. Właściwości niesterownicze nieszytywne.

4. Właściwości niesterownicze sztywne.

Zespół sztywnych właściwości sterowniczych w teorii systemów autonomicznych na mocy konwencji terminologicznej przyjęło się określać jako charakter systemu.

Sztywne właściwości sterownicze określa się jako parametry charakteru.

Z traktowania sztywnych właściwości sterowniczych jako parametrów charakteru wynika twierdzenie o kapitalnym znaczeniu dla teorii wychowania. Brzmi ono następująco:

T w i e r d z e n i e. Charakter jest nieprzerabialny.

Prawdziwość teoretyczna powyższego twierdzenia jest niepodważalna, jako że jest ono konsekwencją przyjętych konwencji terminologicznych dotyczących sposobu rozumienia właściwości sztywnych i ich negacji właściwości nieszywnych.

D e f i n i c j a 1. Właściwości sztywne to właściwości niezależne od oddziaływań otoczenia (z wyjątkiem oddziaływań niszczących). Definicja ta obejmuje swoim zakresem zarówno właściwości stałe, jak i właściwości zmieniające się niezależnie od otoczenia.

D e f i n i c j a 2. Właściwości nieszytywne to takie, na które w znacznym stopniu można wpływać (poddają się perswazjom i represjom, tzn. oddziaływaniom informacyjnym i energetycznym).

Z klasyfikacji właściwości systemu autonomicznego oraz definicji charakteru wynika, że doprowadzenie do zgodności między właściwościami nieszywnymi jakiegokolwiek systemu a jego otoczeniem jest możliwe na dwóch drogach:

- przez dostosowanie systemu do otoczenia albo
- przez dostosowanie otoczenia do systemu.

Natomiast w przypadku cech sztywnych sterowniczych jedyną drogą jest dostosowanie otoczenia do systemu.

Zgodnie z zapowiedzią przejdziemy teraz do omówienia podstawowych — z punktu widzenia funkcjonowania systemu autonomicznego — parametrów charakteru.

2.5. Podstawowe parametry charakteru

Z cybernetycznego punktu widzenia można wyróżnić sześć podstawowych parametrów charakteru, z których trzy odnoszą się do przetwarzania informacji oraz trzy do przetwarzania energii.

Do informacyjnych parametrów charakteru należą:

- pojemność informacyjna (określająca inteligencję),
- rejestracyjność (określająca pojemność),
- preferencja (określająca talent).

Do energetycznych parametrów charakteru należą:

- dynamizm (określający postawy),
- tolerancja (określająca swobodną akceptację bodźców),
- podatność (określająca wymuszoną akceptację bodźców).

Przejdziemy teraz do implikacji praktycznych płynących z przedstawionych tu koncepcji parametrów charakteru.

3. IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

Z założenia traktującego wychowanie jako szczególny przypadek sterowania oraz twierdzenia głoszącego, iż sterowanie to problematyka wiążąca się z wszelkimi rodzajami problemów, wypływają następujące wnioski.

W znaczeniu węższym problematyka wychowania należy do grupy problemów optymalizacyjnych, ale wiąże się ona bezpośrednio z postulacją celów postępowania wychowawczego i ich realizacją.

Ponieważ decyzje dotyczące wyboru postępowania wychowawczego wymagają znajomości związków stwierdzanych w problemach eksplikacyjnych, ale z kolei są to związki między właściwościami stwierdzanymi w problemach klasyfikacyjnych, których rozwiązanie wymaga uprzedniej eksploracji, wynika stąd, że problematyka wychowania w szerszym znaczeniu łączy się ze wszystkimi rodzajami problemów.

O zaklasyfikowaniu problematyki wychowania (w znaczeniu węższym) do grupy problemów optymalizacyjnych zadecydował fakt, że postulacja już nastąpiła, a realizacja jest zapewniona, wobec czego wychowanie staje się tylko problemem optymalizacji. Niemniej postulacja celów wychowania i ich realizacja nieodłączne są od optymalizacji wychowania. Znaczenie ich uwydatnia się najwyraźniej, gdy postulowane cele bywają różnorodne, a wskutek wykorzystania środków realizacji do jednych, zaczyna ich brakować do innych, dzieje się tak zazwyczaj przy okazji wprowadzania w życie wszelkiego rodzaju „całościowych” reform szkolnictwa.

W takich przypadkach trudności realizacji celów mogą spowodować zmianę postulacji celów, a wskutek tego zmieni się optymalizacja. Analogicznie, trudności optymalizacji mogą spowodować zmianę celów postulacji, a przez to zmianę wykorzystania środków wychowawczych.

Jeżeli założymy, że struktura systemu wychowującego jest homomorficzna (tzn. wszystko to, co odnosi się do sterowania, musi odnosić się do wychowania, ale nie wszystko, co odnosi się do wychowania, musi odnosić się do sterowania) do struktury systemu sterującego, to musi być taka, żeby występowały w niej cztery sprzężenia:

- a) sprzężenie między optymalizatorem a otoczeniem (zapewniające obserwację wychowanka i sposoby modyfikacji jego zachowania);
- b) sprzężenie między optymalizatorem a postulatorem (zapewniające współzależność sposobów wychowania z celami wychowania);
- c) sprzężenie między realizatorem a postulatorem (zapewniające współzależność środków wychowawczych z celami wychowania);
- d) sprzężenie między realizatorem a otoczeniem (zapewniające zasilanie z otoczenia i środki modyfikacji sytuacji wychowawczych).

Godne podkreślenia jest, że optymalizacja i realizacja są procesami współzależnymi w stosunku do postulowania. W praktyce oznacza to, że nie tylko sposoby i środki wychowawcze są zależne od celów wychowawczych, a cele wychowania są zależne od sposobów i środków, lecz poprzez owo postulowanie także sposoby są zależne od środków, a środki wychowania od metod wychowania.

W świetle powyższych ustaleń za zbyt uproszczone i jednostronne należy uznać dość rozpowszechnione stanowisko, że prawidłowa organizacja procesu wychowania wymaga kolejności:

cele wychowania \longrightarrow projekt \longrightarrow realizacja.

Stanowisko to, jak można się domyślić, opiera się na milcząco lub nieświadomie przyjmowanym założeniu, że sposobów i środków mamy pod dostatkiem, trzeba mieć tylko odpowiednią wiedzę, a przede wszystkim dobre chęci, żeby się nimi posłużyć, do celów wychowania dobierając metody, a potem do sposobów środki.

Innym również dość powszechnie przyjmowanym poglądem na gruncie nauk pedagogicznych jest przeświadczenie, że każdego człowieka „w zasadzie” można dowolnie ukształtować (rozwinąć mu wszechstronnie osobowość, przygotować go do życia) przez zastosowanie odpowiednio dobranych „oddziaływań kształtujących”.

Odstępstwa od tej zasady bywają przez różnych teoretyków różnie tłumaczone. Poczynając od przypisywania człowiekowi „wolnej woli”, stanowiącej przejaw niezależnego ducha, do przyznawania człowiekowi swoistej autonomii, interpretowanej też różnie, w zależności od wyznawanej koncepcji człowieka¹³.

Przyjmując, że człowiek spełnia wszystkie warunki założone w definicji systemu autonomicznego, dokażemy teraz prawdziwości praktycznej twierdzenia:

Sztuczne właściwości sterownicze występują u człowieka. Dowód. Bez właściwości niezależnych od otoczenia system autonomiczny, a więc i człowiek, nie byłby zdolny do sterowania i przeciwdziałania utracie zdolności sterowania, a to stanowi właśnie istotę każdego systemu autonomicznego.

Jeżeli człowiek ma zdolność wywierania pożądanego przez siebie wpływu i potrafi unikać sytuacji dla siebie niekorzystnych występujących w otoczeniu, to musi mieć właściwości niezależne od otoczenia. A to są właśnie właściwości sztuczne sterownicze, czyli charakter.

W świetle dowiedzionego twierdzenia jasno jawi się błędność poglądu, jakoby było możliwe „ukształtowanie” psychiki człowieka w pożądanym sposób za pomocą odpowiednio dobranych środków wychowawczych.

Jak bowiem wynika z klasyfikacji właściwości systemu autonomicznego, jest to możliwe w odniesieniu do właściwości niesztucznych, np. przez udostępnienie odpowiedniego wykształcenia. Natomiast w odniesieniu do sztucznych właściwości sterowniczych jedynie możliwe jest ich doskonalenie przez stwarzanie sytuacji wychowawczych zgodnych z charakterem. Stąd jedynie skuteczną drogą skłaniania wychowanków do wskazanych im działań jest wychowanie polegające na stosowaniu bodźców zgodnych z ich parametrami charakteru, a przez to wywołujących atrakcję i aprobatę.

Teraz na podstawie omawianego twierdzenia o charakterze podamy rozmaite twierdzenia (tożsame, pochodne lub częściowe), które powinny znaleźć zastosowanie praktyczne zarówno w zakresie wychowania, jak i samowychowania.

Nie można zmienić własnego charakteru.

Rozmyślenia nad własnym charakterem nie prowadzą do jego zmiany, same bowiem z niego wynikają.

Rozterki na temat, jaki powinno się mieć charakter, są bezprzedmiotowe.

Obwinianie się o swój charakter prowadzi tylko do zmęczenia.

Obietnice zmiany własnego charakteru są niemożliwe do dotrzymania.

Nie można zmienić cudzego charakteru.

Nie można nikogo namówić, żeby zmienił swój charakter.

Nie można nikogo zmusić, żeby zmienił swój charakter.

Trud przerabiania cudzego charakteru jest daremny.

Obwinianie innych za ich charakter jest bezpodstawne.

Jedynie co można zrobić z cudzym charakterem, to przyjąć go do wiadomości.

Charakter nieuchronnie zmienia się samorzutnie.

Nie można zapobiec zmienianiu się charakteru.

Zmienianie się charakteru jest przewidywalne.

Nie można nagiąć własnego charakteru do sytuacji.

W celu usunięcia niezgodności między charakterem a sytuacją trzeba zmienić sytuację.

Rozeznanie własnego charakteru ułatwia zmianę sytuacji na zgodną z charakterem.

W stosunkach interpersonalnych charakter żadnego partnera nie jest dobry ani zły, a tylko charaktery partnerów są zgodne albo niezgodne.

Należy przy tym mocno podkreślić, aby uniknąć ewentualnych nieporozumień, że wszystkie powyżej przytoczone twierdzenia odnoszą się jedynie do sztywnych właściwości, a nie do zachowania, które jest wynikiem także i właściwości niesztywnych.

Jest oczywiste, że dla każdego człowieka podstawowe znaczenie ma poznanie samego siebie. Uwalnia go to bowiem od daremnych i jałowych wysiłków, by „zmienić” sobie charakter. Zamiast tego, właściwe rozpoznanie swojego charakteru pozwala mu na skoncentrowanie się nad jego doskonaleniem poprzez wybór optymalnych dla siebie sytuacji.

Z dotychczasowych rozważań wynika także, że dla każdego wychowawcy prawidłowe rozpoznanie charakterów swoich wychowanków, aby wiedzieć, jak z nimi postępować, ma znaczenie do pewnego stopnia przesądzające o skuteczności jego postępowania wychowawczego. Powstrzyma go także od z góry skazanych na niepowodzenie prób przerabiania im charakterów.

Ramy niniejszego artykułu nie pozwalają na chociażby pobieżne omówienie każdego z osobna parametru charakteru i ich roli w wyborze zawodu, partnera, stosunkach interpersonalnych itp. Pozwalają jednak na zaprezentowanie cybernetycznej teorii charakteru w zakresie umożliwiającym zasadne mówienie o przydatności jej twierdzeń do analizowania procesów wychowania. Na zakończenie rozważań zwrócimy uwagę na status metodologiczny twierdzeń cybernetycznej teorii charakteru i płynących z niego implikacji w zakresie podstaw praktyki wychowawczej.

4. ZAMIAST ZAKOŃCZENIA – STATUS METODOLOGICZNY TWIERDZEŃ CYBERNETYCZNEJ TEORII CHARAKTERU

Zacznijmy od podkreślenia, że cybernetyczna teoria charakteru jest teorią w ścisłym tego słowa znaczeniu. Została bowiem opracowana bez wprowadzania założeń i ogniw dowodowych z obserwacji rzeczywistości¹⁴. Oznacza to, że wśród jej twierdzeń nie ma ani jednego, które miałyby postać: „ponieważ we wszystkich przebadanych przypadkach stwierdzono, że ...”. Twierdzenia niezależne od doświadczenia to takie, które są tezami języka danej teorii nie będąc uzasadnione w oparciu o zdania empiryczne. Mają one wszystkie ten przywilej (który można uważać za zagwarantowany przez reguły odnośnego języka), że stanowią „normę negatywną” dla zdań empirycznych, które byłyby z nimi sprzeczne¹⁵.

Rzuca to zupełnie nowe światło na zagadnienie weryfikacji podstaw praktyki wychowawczej. W empirycznym nurcie pedagogiki uważa się bowiem, że podstawą praktyki wychowawczej mogą być jedynie twierdzenia empiryczne¹⁶. Gdyż dopiero dysponowanie tego rodzaju założeniami pozwala budować modele wyjaśniające określone skutki w zakresie utrwalania się lub ustępowania pewnych zachowań, a po uzyskaniu odpowiednich weryfikacji empirycznych można by snuć odpowiednie przewidywania¹⁷.

Jak nietrudno zauważyć, cybernetyczna teoria charakteru dostarcza przesłanek do zbudowania zupełnie odmiennego modelu wyjaśniania procesu wychowania od dotychczas proponowanych. Model, który nie potrzebując weryfikacji empirycznych sam stanowiłby „normę negatywną” dla możliwych modeli empirycznych.

Przypisy

¹ Publikując ten artykuł pragniemy przedstawić propozycję odmiennego od zazwyczaj uznawanego spojrzenia na niektóre problemy wychowania. Jednocześnie zachęcamy Czytelników do podjęcia dyskusji o sprawach omawianych w tym artykule, a także o szeroko rozumianych problemach teorii i praktyki wychowania (red.).

² Polskie tłumaczenie pt. *Cybernetyka, czyli sterowanie i komunikacja w zwierzęciu i maszynie* ukazało się w roku 1971.

³ Encyklopedia kibernetiki, T. 1, Kijew 1975, s. 440.

⁴ Wiesław W. Szczyński: *Paradygmat systemowy w naukach pedagogicznych*, w: *Ruch Pedagogiczny* 2, 1983, s. 39–48.

⁵ Tak np. postępuje M. Mazur (*Cybernetyka i charakter*, Warszawa 1976) s. 5–25.

⁶ M. Lubański: *Człowiek, System, Informacja*, w: *Studia Philosophiae Christiane* 14/1978/2, s. 101–103.

⁷ M. Mazur: *Cybernetyka i charakter*, dz. cyt., s. 18–19.

⁸ M. Mazur: dz. cyt., s. 113.

⁹ Dz. cyt., s. 45.

¹⁰ Tamże, s. 99.

¹¹ Tamże.

¹² Mamy tu na myśli koncepcję wyłożoną w dwóch pracach: *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, Warszawa 1966 oraz po wielokroć tu cytowaną *Cybernetykę i charakter*.

13 M. Mazur komentując powyżej omawiane poglądy, z właściwą sobie gorzką ironią zauważył: „... nie było chyba gorliwszych wychowawców niż wyznawcy «wolnej woli» ani surowszych sędziów niż zwolennicy «kształtowania» człowieka przez wychowanie”.

M. Mazur: *Cybernetyka i charakter*, dz. cyt., s. 249.

14 M. Mazur: *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, dz. cyt., s. 13–14.

15 W. Marciszewski: *Podstawy logicznej teorii przekonania*, Warszawa 1972, s. 35.

16 Cz. Czapów: *Wyniki badań pedagogicznych jako podstawa praktyki wychowawczej*, w: *Stosowanie nauk społecznych w praktyce* pod red. J. Kubina i A. Podgóreckiego, Warszawa 1973, s. 399.

17 Cz. Czapów: dz. cyt., s. 399.

MIEJSCE DOŚWIADCZENIA PEDAGOGICZNEGO W TWORZENIU NAUK O WYCHOWANIU ROZWAŻANIA WSTĘPNE¹

Żywimy przekonanie, że znacząca rola doświadczenia pedagogicznego w budowaniu nauk o wychowaniu jest dostatecznie mocno z punktu widzenia metodologii „skompromitowana” i nie ma tedy żadnych wystarczających racji na to, aby problemowi temu poświęcać bliższą uwagę. Przekonamy się jednak, że prawdziwość wymienionego przekonania można łątko zakwestionować wskazując, iż jego wyznawcy nie uwzględniają zmian, jakie obiektywnie zachodzą zarówno w rozwoju nauki (techniki też), jak i w kształceniu nauczycieli.

Oczywiście można wskazywać na różnorodne zmiany zachodzące w interesującym nas teraz obszarze. Pierwszą taką silnie narzucającą się zmianą jest wyrugowanie ze słownika pedagogicznego słowa „doświadczenie pedagogiczne” i zastąpienie go przez nowocześniejszą brzmiącą „innowację pedagogiczną”. Ta zmiana nie wiąże się zupełnie z modyfikacją stanowiska metodologicznego, wręcz przeciwnie jest utwierdzeniem zakwestionowanego tutaj przekonania o tym, że doświadczenie nauczycielskie nie może być podstawą do konstruowania systemów twierdzeń ogólnych zasługujących na miano uogólnień naukowych. Optymalizacja przez innowacje to para wyrażen najczęściej współwystępujących i zarazem określających stanowisko metodologiczne dominujące w tym względzie wśród specjalistów.

Rozważania niniejsze należy zatem traktować jako pierwszą próbę nowego spojrzenia na doświadczenie pedagogiczne nauczycieli, jego roli i znaczenia w konstruowaniu systemu twierdzeń naukowych. Siłą rzeczy będzie to próba daleka od wyczerpującego omówienia wszystkich nasuwających się zagadnień, które bliżej lub dalej wiążą się z naszym tematem. Wiele też sformułowanych tutaj zdań będzie miało ze zrozumiałych względów charakter dyskusyjny, szczególnie te, które dotyczyć będą spraw przez tradycję utrwalonych.

1. Doświadczenie i doświadczenie pedagogiczne. Doświadczenie w psychologii skojarzone jest z wszystkim tym, co wiąże się jakoś z uczeniem się, z nabywaniem nowych zachowań w bezpośrednim kontaktowaniu się ze światem zewnętrznym. W literaturze pedeutologicznej przyjęto również ten sposób rozumienia doświadczenia pedagogicznego. Doświadczenie pedagogiczne jest czymś różnym od nabytków wyniesionych przez nauczycieli z ukończonych przez nich szkół. Działania początkujących nauczycieli są pozbawione czegoś, czego nie daje zakład kształcenia nauczycieli, a co jest efektem ich indywidualnego zawodowego doświadczenia².

Doświadczenie pedagogiczne zatem jest odmianą doświadczenia w sensie psychologicznym w ogóle. Doświadczenie nas interesujące wiąże się z działaniem zawodowym, z praktyką nauczycielską, a nie z wiedzą zdobytą pośrednio (lektury, wykłady, seminaaria itd.). Trzeba koniecznie zaznaczyć, że przyjęte tutaj rozumienie doświadczenia pedagogicznego nie jest odrzucaniem udziału w nim „wiedzy dziedzicznej”, przyswajanej przez każdego z nas w okresie szkolnym i lektury własne, lecz jest jedynie trafnym akcentowaniem koniecznej obecności bezpośredniego kontaktu osoby doświadczającej z nauczycielską rzeczywistością, z praktyką.

Praktyka, praktykowanie zawiera w sobie element czasu, stąd słusznie Z. Mysłakowski podkreślał, że doświadczenie pedagogiczne to szczególna postać nabytków powstałych „... z czasem w toku praktykowania”³. Czynnikiem czasu ma doniosłe znaczenie w analizie doświadczenia zawodowego. Wskazuje on na to, że mamy zawsze do czynienia z narastaniem „produktywności” doświadczającego przedmiotu, słowem, że lata praktyki zawodowej, teoretycznie, modyfikują doświadczenie.

Narastające w toku praktykowania nabytki nie mają w każdym przypadku tej samej postaci. Ostateczna postać nabytku jest bardzo silnie modyfikowana przez cechy osobowe, szczególnie intelektu doświadczającego nauczyciela. Doświadcza zawsze jednostka, charakteryzująca się sobie właściwymi cechami, które różnicują nabywane przez nią doświadczenia. „U jednych – pisał nader trafnie Z. Mysłakowski – doświadczenia następujące po sobie nie wchodzi jakby ze sobą w związki, układają się jedne obok drugich, pozostawiając w ten sposób arytmetyczną sumę rzeczy pamiętanych, podczas gdy u ludzi innego typu umysłowego wchodzi ze sobą w różnorodne związki, organizują się w nowe całości, tworząc raczej struktury umysłowe niż sumy obrazów”⁴.

W cytowanej myśli Z. Mysłakowskiego znajdujemy nie tylko wskazaną zależność między postacią nabytku a typem umysłowym doświadczającego nauczyciela, ale także różnicowanie wartości doświadczenia pedagogicznego. Otóż niestrukturalna suma jednostkowych doświadczeń, czyli owa arytmetyczna suma rzeczy pamiętanych, prowadzi do negatywnie ocenianego schematyzmu i rutyny zawodowej. Działania zrutynizowane zaś nie prowadzą ani do wzrostu kwalifikacji czy perfekcji działania nauczycielskiego, ani też do pomnażania wartości ogólnych naukowo ważnych. I jako takie nie może być przedmiotem bliższego naszego zainteresowania. Naukotwórczą wartość bowiem mają, a ściślej mieć mogą doświadczenia tworzące nowe całości, a więc to, co tak trafnie nazwał Z. Mysłakowski **strukturą umysłową**. W tym doświadczeniu nie powiela się schematów od dawna znanych i w literaturze opisywanych. W każdorazowym działaniu podmiot doświadczający uwzględni zewnętrzne i wewnętrzne warunki działania, organizując wszystko w nową efektywną całość. I to doświadczenie nazwać można doświadczeniem inwencyjnym, a Z. Mysłakowski nadał jemu miano doświadczenia krytycznego.

2. Doświadczenie krytyczne. Jest właśnie krytycznym dlatego, że jest ono wolne od „beźmyślnego naśladownictwa”, tak sugestii innych osób (autorów znanych danemu nauczycielowi opracowań drukiem publikowanych), jak i minionego doświadczenia własnego. Doświadczenie to jest krytyczne nadto i dlatego, że jest przesycone „krytycznym myśleniem” działającego podmiotu, że prowadzi ono do produktu jednoznacznie intelektualnego. Doświadczenie krytyczne jest przeciwieństwem „strukturą umysłową”, a nie sumarycznym łańcuchem odruchowych działań zawodowych.

Nie ma potrzeby szerszego udowodnienia zależności między doświadczeniem krytycznym a efektywnością działań nauczyciela gromadzącego takie właśnie doświadczenie. Licznych na to dowodów dostarcza historia pedagogiki i sukcesy ruchu nowatorstwa pedagogicznego, o czym jeszcze parę zdań w dalszej części naszych rozważań. Z łatwego dowodu na to, że doświadczenie krytyczne łączy się z produktywnością, z uzyskiwaniem przez nauczyciela gromadzącego takie właśnie doświadczenie wysokich efektów w pracy dydaktycznej czy wychowawczej nie wynika, że łączy się ono (doświadczenie krytyczne)

koniecznościowo z propagowaniem w środowisku zmian chociażby w tych zakresach, których dotyczy interesujące nas doświadczenie pedagogiczne. Mimo że jesteśmy zainteresowani w upowszechnianiu dorobku wielu nauczycieli gromadzących doświadczenie krytyczne, to jednocześnie przyznać musimy, że nie wszyscy spośród nich podejmują spontanicznie propagowanie własnych osiągnięć. Można zatem przyjąć, z dużym prawdopodobieństwem trafności, że zależność między doświadczeniem krytycznym a innowacją (nowatorstwem) jest niesymetryczna, choć w interesie społecznym leży dążenie do nadania jej charakteru symetrycznego, o czym później jeszcze dwa słowa.

3. Doświadczenie krytyczne formą badania naukowego. Nakreślona przez Z. Mysłakowskiego struktura doświadczenia krytycznego ujawnia podobieństwo tego doświadczenia do badania naukowego. Strukturę doświadczenia krytycznego zawarł Z. Mysłakowski w lapidarnej formule: „doświadczenie pierwotne – refleksja – doświadczenie zrekonstruowane”. Są to – jak pisał dalej cytowany autor – „... części tego samego procesu, będącego jak gdyby zamkniętym obwodem”⁵.

W swobodnej interpretacji etap pierwszy, etap doświadczenia pierwotnego, obejmuje to wszystko, czym dysponuje podmiot działający w momencie podejmowania czynności zawodowych lub jakichkolwiek innych działań. Każda nasza aktywność może być w ogóle podjęta pod warunkiem posiadania przez nas określonego zasobu wiadomości i umiejętności, wiedzy, tworzącej pewną całość, którą nazywać można różnie – doświadczeniem życiowym, doświadczeniem pierwotnym, warunkiem wewnętrznym działania lub podobnie.

„Faza czynnej refleksji” jest rdzeniem całego procesu gromadzenia krytycznego doświadczenia pedagogicznego. W niej bowiem ma miejsce „... wyodrębnianie myślowe przedmiotu (faktu, zjawiska, zdarzenia), analiza, porównywanie, wyodrębnianie cech istotnych, uogólnianie (...), percepcja zagadnienia, hipoteza, sprawdzanie, obserwacja, eksperyment, sformułowanie prawa naukowego”⁶. Bez trudu zauważamy, że refleksja właściwa obejmuje wszystkie te działania, które uważamy zwykle za charakterystyczne dla poznania naukowego – występuje bowiem odczucie i nazwanie sytuacji problemowej, formułowanie hipotezy, jej weryfikacja przez obserwację, eksperyment itd. Czy jest to zbieżność wyłącznie przypadkowa?

Krytyczna, poznawcza postawa także w stosunku do własnych – tak dydaktycznych, jak i wychowawczych działań – prowadzi do rekonstrukcji doświadczenia oczywiście pierwotnego, stąd ten nowy stan doświadczenia zasługuje w pełni na nazwę doświadczenia zrekonstruowanego. To zaś, otwierając cykl nowych działań profesjonalnych, stanowi w tym cyklu zrekonstruowany stan doświadczenia pierwotnego. Narastanie krytycznego doświadczenia pedagogicznego tworzy spiralnie wznoszące się „mistrzostwo pedagogiczne” nauczyciela. W tym miejscu dotknęliśmy raz jeszcze związku wzajemnego doświadczenia krytycznego ze wzrostem perfekcji nauczycielskiego działania. Właśnie w tym związku tkwi wartość ogólna doświadczenia krytycznego i jednocześnie trudność przypisania jemu walorów naukotwórczych.

Dostrzeżenie ponadjednostkowej wartości doświadczenia krytycznego powodowało zawsze potrzebę jego gromadzenia, ale już w wymiarze społecznym. Temu zadaniu służył i służy zresztą nadal ruch (akcja) odczytów pedagogicznych, w którego ramach starano się zgromadzić opisy krytycznych doświadczeń pedagogicznych nauczycieli. Nie miejsce tu na

oceny od lat prowadzonej z różnym powodzeniem akcji, ważne dla nas jest odnotowanie faktu uznania społecznej doniosłości opisów doświadczeń przodujących nauczycieli i wychowawców. Otóż społeczna doniosłość działań jest także właściwością badania naukowego, ale ze wspólnoty pewnej cechy nie wynika tożsamość porównywanych działań. Zresztą sam w książce pt.: *Rozwój metody eksperymentalnej...* odmówiłem — idąc w ślady R. Buyse — tym działaniom cech badania naukowego, nazywając je doświadczalnictwem⁷. Oczywiście odmowa ta nie jest w pełni uzasadniona, bo nie uwzględni realnych efektów uzyskanych w skali „globalnej” na przykład przez pedagogikę eksperymentalną, a ruch Nowej Szkoły we Francji. Różnica widoczna jest na kartach dowolnego podręcznika historii wychowania i myśli pedagogicznej.

W literaturze metodologicznej wskazuje się na coraz to inną cechę, jako różnicującą badanie naukowe od poznania nienaukowego. Taką cechą najczęściej wskazywaną przez metodologów jest obecność w badaniu naukowym idei przewodniej, obecność hipotez roboczych, traktowanych niejednokrotnie jako plany działania i zarazem jako przewidywania. Ciekawych przykładów — dowodów na rozliczne poznawczo ważne funkcje hipotez roboczych, dostarcza w swej książce pt.: *Sztuka badań naukowych* W. I. B. Bévéridge⁸. Ale jak pamiętamy z danej przez Z. Mysłakowskiego charakterystyki doświadczenia krytycznego również w nim jest obecna hipoteza robocza. Zresztą wspomniany autor w innym miejscu cytowanej rozprawy pisał wręcz, że skutecznego przeciwdziałania tworzeniu się trwałych, nieplastycznych nawyków należy szukać w doświadczeniu kierowanym ideą, ponieważ tylko takie doświadczenie prowadzi do produktów płodnych⁹.

Wreszcie trzecim elementem obecnym nieodzownie w badaniu naukowym jest sprawdzona metoda i adekwatna procedura. To już oczywiście wymaga specjalistycznego przygotowania i odpowiednich kwalifikacji. O wymagane kwalifikacje było do niedawna ze zrozumiałych względów trudno, ale odkąd przyjęto u nas system kształcenia nauczycieli na poziomie magisterskim możemy zasadnie mówić, że młodzi wchodzący do zawodu nauczyciele dysponują nie tylko elementarną wiedzą z zakresu metodologii, ale także znacznym zasobem umiejętności badawczych. Ten zasób umiejętności badawczych nie jest u wszystkich absolwentów jednakowy, jak nie jednakowy jest poziom przygotowania metodycznego wchodzących do zawodu nauczycieli. Coraz częściej jednak trafiają się przypadki takich prac magisterskich, będących opisami wyników rzetelnie przeprowadzonych badań empirycznych, które potwierdzają słuszność poczynionego teraz spostrzeżenia. Znakomitym tego przykładem i jednocześnie dowodem prawdziwości sformułowanej tutaj opinii jest praca T. Krajewskiego, w której mógł Autor wykorzystać materiał fotograficzny zgromadzony przez członków prowadzonego przez siebie seminarium¹⁰. Nie chodzi tu o ocenę książki, lecz o ujawnienie jedynie tego, że dzięki wyższym studiom magisterskim, wprowadzonym do praktyki nie dla kształcenia badaczy, nauczyciele nabywają kwalifikacji niezbędnych do prowadzenia badań, a o wartości ich poczyniń badawczych świadczy wymieniony fakt.

O przynależności określonego zespołu umiejętności do działań naukotwórczych decyduje nie kierowanie się w działaniu ideą przewodnią ani też odwoływanie się do adekwatnych i przez naukę uznanych procedur, lecz według jednych utrwalanie uzyskanych w badaniu wyników, zaś według drugich podejmowanie działania wyłącznie dla zaspokojenia potrzeb poznawczych.

Możemy oczywiście zaniechać dalszych rozważań na temat obecności lub nieobecności tych dwóch cech w gromadzeniu doświadczenia krytycznego przez nauczycieli legitymujących się wyższym, magisterskim przygotowaniem zawodowym. Podejmując analizy z tego zakresu wkraczamy w obszar starych, prawie że odwiecznych dyskusji na temat istnienia nauki czystej, tej prawdziwej i istnienia niby nauki, narzucanej uczyonym przez potrzeby świata zewnętrznego, przez praktykę. Rozstrzygnięcie tego sporu nie jest dla nas w tej chwili istotne. W rozwijanych teraz uwagach nie chodzi nam przecież o udowodnienie konieczności — zmian w kwalifikacjach profesjonalnych nauczycieli. Nieprawdą jest, że obiektywne zachodzące zmiany w cywilizacji naukowo-technicznej wymusiły nie tylko przedłużenie czasu studiów nauczycielskich, ale sprowokowały przekształcenie się nauczycieli w badaczy. Nauczyciel ma być, zgodnie ze swoim zawodowym powołaniem nauczycielem, ale takim, który nadąża za przemianami zachodzącymi w świecie, który je rozumie, i więcej, który te przemiany współtworzy.

We wszystkich dostępnych na naszym rynku bibliotecznym pozycjach poświęconych charakterystyce właśnie cywilizacji naukowo-technicznej wskazuje się na potrzebę ukształtowania we wszystkich jednostkach takich kwalifikacji intelektualnych, jakie są niezbędne do prowadzenia samodzielnego rozpoznawania (badania) rzeczywistości jednostkę otaczającej¹¹. Postulat samodzielności myślenia i działania zachowuje swą ważność także w odniesieniu do nauczycieli. W zawodzie tym „życie nauką” — wyrażenie P. Piganiola — jest potrójne: rzeczowe, metodyczne i metodologiczne, „Życie z nauką” w tych trzech wymiarach oznacza nic innego jak intelektualizację wszelkich działań nauczyciela, intelektualizację tak czynności dydaktycznych, jak i intelektualizację gromadzonego doświadczenia nauczycielskiego. Na przesycenie tego doświadczenia zawodowego intelektem wskazał już Z. Mysłakowski określając je bliżej mianem krytycznego.

Intelektualizacja doświadczenia nauczycielskiego jest znamieniem współczesnej cywilizacji, jest formą uobecnienia nauki w praktyce nauczycielskiej i manifestuje się na zewnątrz omawianym tutaj upodobnieniem się do badania naukowego. Badawczy stosunek nauczyciela do własnego warsztatu pracy nie pozbawia go, ani tym bardziej nie zmienia podstawowych i dla nauczyciela właściwych funkcji zawodowych. Dopełnia się właściwie to, co przewidywał J. Piaget, który w książce „Dokąd zmierza edukacja” pisał — „... w okresie, w jaki wchodzi obecnie edukacja, nastąpi ścisła współpraca między badaniami... a metodycznym eksperymentem pedagogicznym”¹². Nie będziemy tutaj dyskutować nad zasadnością dokonanego przez J. Piageta rozróżnienia, nad usprawiedliwianiem opinii tych, przez jego autorytet naukowy, którzy odmawiają eksperymentom metodycznym cech badania naukowego, bo jest to problem złożony, szerszy i wymagający oddzielnych studiów. Zacytowane zdanie miało wesprzeć sformułowaną tutaj opinię o tym, że jesteśmy świadkami spotkania się w osobie nauczyciela nauki i praktyki w postaci jednolitych działań badawczych.

„Unaukowienie” doświadczenia zawodowego nauczyciela, jako znamię pożądane współczesnego, często mówimy, nowoczesnie przygotowanego do zawodu nauczyciela nie eliminuje z katalogu cech osobowych pedagoga tych znamion, które charakteryzują ludzi sztuki. Nauczyciel musi być „artystą” w działaniach bezpośrednich skierowanych na uczniów, jego działania muszą być na tyle niepowtarzalne, na ile niepowtarzalny jest wychowanek

i na ile jednorazowa jest sytuacja wychowawcza w szerokim sposobie rozumienia tego terminu. Słusznie zatem pisze T. Stasierko, że „... twórczość pedagogiczna jest zjawiskiem złożonym, którego analiza wymaga wykorzystania kategorii pojęciowych używanych w różnych dziedzinach (sztuka, nauka, technika)”¹³, ale niewłaściwy jest kierunek eksplicacji tej złożoności. Nauczyciel ma być artystą nie dlatego, że odwołuje się do artystycznych środków ekspresji, ale dlatego, że ma do czynienia z niepowtarzalnymi sytuacjami pedagogicznymi. Można zatem przyjąć złożoność jako ciąg zróżnicowanych działań – tworzenie w sytuacji nauczyciel–uczeń, badanie na etapie krytycznej analizy minionej sytuacji, na etapie odkrywania zaobserwowanych związków i zależności.

Z dotychczasowych rozważań wynikają następujące stwierdzenia ogólne:

1. Upodobnianie się doświadczenia nauczycielskiego do badania naukowego jest wynikiem obiektywnie zachodzących zmian tak w nauce i technice, jak i w poziomie przygotowania do zawodu, jako konsekwencji przemian cywilizacyjnych.

2. Im większe jest podobieństwo doświadczenia do badania, tym „wyższy” poziom obiektywności gromadzonego doświadczenia krytycznego, a tym samym i jego inwencyjna płodność.

3. Badawczy stosunek nauczyciela do własnego warsztatu pracy, jako pożądana cecha osobowości współczesnego pedagoga, jest własnością kształtowalną.

4. Innowacyjne nauczanie, o którym czytamy w Raporcie Klubu Rzymskiego, wymaga innowacyjnego nauczania, a za nim kryje się właśnie działanie antyschematyczne, krytyczne, twórcze.

5. Kształtowanie takiego stosunku do działań zawodowych, do postawy innowacyjnej narzuca konieczność wyposażania każdego nauczyciela w określone, potrzebami badania własnego warsztatu pracy, kwalifikacje intelektualne. Musi też być wyposażony w odpowiedni zasób umiejętności „badawczych”. Na tę potrzebę wskazywał też J. Piaget, który pisał, że przygotowanie nauczycieli dla wszystkich poziomów kształcenia winno się odbywać na poziomie wyższym w ścisłym połączeniu nauczania (przygotowania zawodowego) z pracą badawczą¹⁴. Dla J. Piageta kształtowanie badawczego stosunku nauczyciela do własnych jego działań jest jedną z naukowych przesłanek edukacji dnia jutrzejszego (to tytuł cytowanej rozprawy), ale jest, czego wprawdzie J. Piaget nie powiedział wprost, uznaniem obiektywnej wartości nauczycielskiego badania rzeczywistości pedagogicznej. W konsekwencji jest to przyznanie znaczącego miejsca w rozwoju nauki nauczycielskiemu doświadczeniu krytycznemu, gromadzonemu w sensie pomnażania doświadczenia naukowego.

Przypisy

¹ Tekst został przygotowany na sesję naukową z okazji jubileuszu 70-lecia prof. dra hab. E. T. Krajewskiego.

² Por. J. Walczyńska: *Myślenie i działanie pedagogiczne*. Warszawa 1964.

³ Por. Z. Mysłakowski: *Rola doświadczenia w procesie nauczania*. W: *Wprowadzenie do teorii nauczania*, red. Z. Mysłakowski. Warszawa 1961.

⁴ Z. Mysłakowski: *Rola doświadczenia w procesie nauczania*. dz. cyt., s. 21 i 22.

⁵ Z. Mysłakowski: dz. cyt., s. 33.

- 6 Z. Mysłakowski: dz. cyt., s. 33
- 7 Por. Wł. Zaczyński: Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce. Warszawa 1967.
- 8 Por. W. I. B. Bévéridge: Sztuka badań naukowych. Warszawa 1960, s. 64–78.
- 9 Z. Mysłakowski: dz. cyt., s. 36–37.
- 10 Por. T. Krajewski: Kształtowanie struktur wiedzy w procesie wielostronnego uczenia się i nauczania biologii w szkole podstawowej. Warszawa – Poznań 1975.
- 11 Syntezę problemów aktualnych z rozwojem cywilizacji związanych i dla pedagoga ważnych znajdzie czytelnik w głośnych raportach – np. E. Faure'a: *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1975.
- 12 J. Piaget: *Dokąd zmierza edukacja*. Warszawa 1977, s. 26.
- 13 T. Stasieńko: O niektórych właściwościach twórczej pracy pedagogicznej (Próba określenia cech specyficznych twórczości wychowawczej), w: „Absolwent pedagogiki w społeczeństwie socjalistycznym”. Wrocław 1979, s. 287.
- 14 J. Piaget: *Naukowe przesłanki edukacji dnia jutrzejszego*. W: „Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu”, wybór i red. naukowa Cz. Kupisiewicz. Warszawa 1979, s. 70 i 71.

„CHOWANNA” – WCZORAJ I DZIŚ W 55 rocznicę powstania czasopisma

Czasopisma pedagogiczne¹, niezależnie od ich rodzaju, stanowią – obok innych form – bardzo istotny element w popularyzowaniu i upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej, zarówno teoretycznej, jak i praktycznej. Poprzez to spełniają różnorodne funkcje i zadania w stosunku do swoich czytelników. Czesław Kupisiewicz wyróżnił 3 najbardziej charakterystyczne funkcje czasopism pedagogicznych²:

1) motywacyjną – polegającą na pobudzaniu i rozwijaniu właściwości emocjonalno-motywacyjnych czytelnika, a przede wszystkim na kształtowaniu u niego pozytywnego nastawienia do danego tematu, na wzbudzaniu i rozwijaniu zainteresowań oraz mobilizowaniu do pracy;

2) informacyjną – dzięki której podręcznik, a także czasopismo pedagogiczne ma umożliwić czytelnikowi wzbogacenie zasobu posiadanej wiedzy;

3) ćwiczeniową – sprowadzającą się do formowania u czytelnika (głównie w drodze autokontroli, autooceny i autokorekty przebiegu oraz wyników własnej pracy) pożądanych umiejętności i nawyków, niezbędnych w procesie samodzielnego, racjonalnie zorganizowanego i efektywnego uczenia się³.

Z analizy wymienionych funkcji wyraźnie widoczne są bardzo rozległe zadania czasopism pedagogicznych. Nie będę ich tu szczegółowo charakteryzować, ponieważ w różnych artykułach i opracowaniach autorzy niejednokrotnie przeprowadzają gruntowną analizę zadań. W związku z tym zastanawia fakt, iż problematyka polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego niezwykle sporadycznie znajduje się w kręgu poszukiwań badawczych, zarówno wśród pedagogów, historyków oświaty i wychowania, jak i prasoznawców⁴. Przyczyn tego niekorzystnego stanu dla polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego jest dość dużo. Chciałabym zatrzymać się jedynie przy tych, które związane są z historycznymi badaniami rozwoju polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego, ponieważ w tej dziedzinie szczególnie mocno i jaskrawo odczuwa się brak badań, a w związku z tym opracowań i wydawnictw. Polskie czasopisma pedagogiczne, które posiadają piękną tradycję, związaną z walką o polską szkołę, o polski język i polską kulturę narodową, nie posiadają opracowanej swej historii.

Tak jak już wspomniałam, badania tego rodzaju są trudne i pracochłonne. Ponadto brak kompletnej bibliografii i opracowania katalogu polskich czasopism pedagogicznych, co wyraźnie wpływa hamująco na rozwój wiedzy o przeszłości czasopism pedagogicznych, ponieważ uniemożliwia to wręcz badaczowi zebranie odpowiednich źródeł rozproszonych w bibliotekach, archiwach, muzeach, a także i w archiwach prywatnych. Do tych utrudnień w budowaniu syntezy dziejów polskich czasopism pedagogicznych należałoby także zaliczyć małą ilość monografii poszczególnych czasopism, opracowań regionalnych dotyczących omawianego zagadnienia itp. Po prostu literatura z tej dziedziny jest wyjątkowo niewielka. Stąd należałoby postulować, by współczesne czasopisma podjęły się roli inspira-

torą badań nad ich dziejami, by stały się płaszczyzną upowszechniania rezultatów owych badań. Można przypuszczać, że w wyniku takiego działania historia polskiego czasopiśmiennictwa wzbogaciłaby swą wiedzę, zwłaszcza w stosunku do czasopism regionalnych, lokalnych, niejednokrotnie o bardzo krótkim czasie funkcjonowania, tzw. efemerydów, co do których występują braki źródłowe.

Niniejsze opracowanie ma charakter zarysu monografii historyczno-pedagogicznej „Chowanny” — czasopisma pedagogicznego, które od 1929 roku służy upowszechnianiu i popularyzowaniu wiedzy pedagogicznej wśród nauczycieli całego kraju. Nie jest to opracowanie wyczerpujące, zwłaszcza w odniesieniu do lat powojennych. Może jednak, jak sądzę, stanowić podstawę do szerszego opracowania, ukazującego „Chowanę” na tle innych czasopism pedagogicznych. Potrzebę przedstawienia działalności „Chowanny” uzasadniam nie tylko 55 rocznicą założenia czasopisma, ale przede wszystkim następującymi faktami:

- jest to jedno ze starszych obecnie funkcjonujących w Polsce czasopism;
- działa w specyficznych warunkach społeczno-kulturowych środowiska śląskiego;

były one szczególnie wyraźne w pierwszym okresie wydawania „Chowanny”, tj. w latach 1929—1939;

- jest jedynym czasopismem o profilu ogólnopedagogicznym w środowisku śląskim.

„Chowanna” swój rodowód związany ma z działalnością pierwszej polskiej uczelni wyższej na Śląsku, jaką to funkcję pełnił Instytut Pedagogiczny w Katowicach⁵. Wymieniony Instytut powstał w 1928 roku z inicjatywy nauczycielstwa śląskiego celem popularyzowania kultury pedagogicznej wśród nauczycieli pracujących na tym terenie. Ma to szczególne znaczenie, jeśli się weźmie pod uwagę potrzeby oświatowe ówczesnego Śląska, który po latach niewoli znów związał się z Macierzą. Były to potrzeby dwojakiej natury. Z jednej strony, duża rzesza dzieci i młodzieży, którą należało repolonizować, wymagała odpowiednio przygotowanych kadr pedagogicznych, a z drugiej strony — licznie przybywającym nauczycielom z innych dzielnic Polski należało przybliżyć środowisko śląskie, różniące się przecież swymi tradycjami kulturalnymi i obyczajowymi od pozostałych terenów odrodzonego państwa. Zadania te miał właśnie spełniać Instytut Pedagogiczny zarówno poprzez działalność dydaktyczną prowadzoną przez dwuletnie, a później trzyletnie Studium Pedagogiczne⁶, jak również poprzez organizowanie różnorodnych kursów pedagogicznych, konferencji metodycznych dla nauczycieli, prac naukowo-badawczych dotyczących śląskiego środowiska wychowawczego. Do realizacji naczelnych haseł programowych tej placówki włączył się także dział wydawniczy Instytutu⁷.

Od roku 1929 zaczyna się ukazywać organ Instytutu, czasopismo „Chowanna — kwartalnik poświęcony naukowym zagadnieniom wychowania”. Było ono bezpośrednio związane z funkcjonowaniem Instytutu Pedagogicznego i powstało na bazie potrzeb tegoż, celem informowania czytelników o pracach prowadzonych przez Instytut, a także by na bieżąco zapoznawać z dorobkiem teorii pedagogicznej, oddziałując tym samym na większą liczbę nauczycieli niż w ramach działalności dydaktycznej. Poza tym, mając zasięg ogólnopolski, czasopismo ukazywało śląskie poczynania oświatowe innym regionom i świadczyło o prężności kulturalnej tego terenu. Nie bez znaczenia była także i sama nazwa czasopisma — „Chowanna”. Nawiązywała bowiem do związków z polską tradycją

kulturalną i to w dwojaki sposób. Po pierwsze: „Chowanna” — była to legendarna słowiańska boginka opiekująca się dziećmi⁸, po drugie: pod tym tytułem nauczyciele znali dzieło polskiego pedagoga, orędownika wychowania narodowego — Bronisława Ferdynanda Trentowskiego⁹. A zatem „Chowanna” miała być symbolem polskości, miała pełnić w regionie śląskim rolę krzewiciela i popularyzatora polskiej kultury pedagogicznej, a jednocześnie miała świadczyć o żywotności polskich tradycji wychowania.

„Chowanna” wychodziła w początkowym okresie pod redakcją dyrektora Instytutu Pedagogicznego w Katowicach Zygmunta Mysłakowskiego¹⁰. Redakcja pisma znajdowała swe pomieszczenia w Krakowie przy ulicy Straszewskiego 27 w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Pierwszy numer „Chowanny” rozpoczyna artykuł S. Szumana pt.: „Nowe kierunki psychologii a pedagogika”, w którym autor kreśli ówczesne kierunki i prądy w psychologii, dokonując oceny i ukazując ich znaczenie dla praktyki pedagogicznej. Jest to zatem artykuł o charakterze ogólnym, wprowadzającym czytelników w problematykę pedagogiczną, ukazując związki łączące pedagogikę z psychologią. W tym tonie utrzymany jest w zasadzie cały pierwszy rocznik czasopisma. Przykładowo można wymienić kilka tytułów artykułów: „Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne”¹¹; „Z zagadnień zróżnicowania intelektualnego i rasowego polskiej młodzieży szkolnej”¹²; „Teatr szkolny samorodny i jego wartość wychowawcza”¹³. Jedyne dwa artykuły — J. Stanisławskiego: „Nauczanie metodą projektów” i A. Kłodzińskiego: „Idea jedności zjawisk życia duchowego w nauczaniu historii” — miały charakter praktyczny, omawiający zasady stosowania nowych metod nauczania.

Celem popularyzowania i zainteresowania czasopismem ogółu nauczycieli, redakcja w roku 1930 wysłała po jednym okolicznościowym egzemplarzu „Chowanny” do wszystkich dyrekcji seminariów nauczycielskich państwowych i prywatnych w Polsce, szkół średnich i powszechnych na Śląsku oraz do gimnazjów w Polsce, w łącznej liczbie około 1500 sztuk. W tym też roku redakcja pisma została przeniesiona do Instytutu Pedagogicznego w Katowicach.

Od roku 1931 czasopismo wychodzi pod redakcją Mieczysława Ziemnowicza¹⁴, ulegając pewnemu przeobrażeniu. Pismo zaczęło być bardziej związane z życiem szkolnym oraz w większym stopniu popularyzowało prace Instytutu, stanowiąc niejako uzupełnienie wykładów w nim prowadzonych. Sami redaktorzy „Chowanny” następująco określili jej zadania:

„Będziemy więc dążyć do tego, aby „Chowanna”:

- 1) Budziła zainteresowania dla naukowego traktowania zagadnień pedagogicznych.
- 2) Zachęcała nauczycielstwo do podejmowania prac naukowych w zakresie dla siebie dostępnym.
- 3) Informowała czytelników o współczesnych problemach pedagogicznych”¹⁵.

W tym celu wprowadzono też nowy dział — zapytań i odpowiedzi — w sprawach, które nastroczały trudności nauczycielom w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Ukazało się wtedy wiele artykułów o charakterze praktycznym, np. J. Hulewicza¹⁶, dotyczący większego uwzględniania historii wychowania w kształceniu nauczycieli, czy T. Strumiły¹⁷, omawiający metodę przedstawiania ogólnej charakterystyki rozwojowej

uczniów i klas, którą nazywa wykresem lub in. profilem klasy. Autor uważał, że taki profil klasy byłby niezmiernie przydatny w pracy nauczyciela, gdyż na bieżąco informowałby o rozwoju fizycznym i umysłowym klasy i jej uczniów. Znajdujemy też ciekawe artykuły R. Taubenszlaga o samorządzie uczniowskim¹⁸. Jest to o tyle interesujące, gdyż lata 30-te były okresem tworzenia w szkołach samorządów, które stwarzały nowe możliwości oddziaływania wychowawczego na młodzież. Zatem artykuły te poruszały aktualne wtedy zagadnienia wychowawcze i zachęcały nauczycieli poprzez swą treść do eksperymentowania w pracy szkolnej.

W roku 1932 „Chowanna” zmieniła ponownie swój charakter. Rosnący kryzys ekonomiczny nie pozwolił na regularne jej wydawnictwo. Jednakże chcąc utrzymać kontakt z czytelnikami i kontynuować rolę pioniera nowego wychowania, pismo choć rzadko ukazuje się nadal. Nie trwało to jednak długo, gdyż w następnym 1933 roku z powodu pogorszenia się warunków materialnych i braku odpowiednich funduszy na wydawanie „Chowanny”, zaprzestała ona swej działalności na rok.

Redaktorzy czasopisma rocznik 1932 poświęcili w całości zagadnieniu rewizji stosunku wychowawcy do wychowanka, ponieważ periodyczne wydawnictwo pisma skłaniało bardziej do przedstawiania w kolejnych zeszytach problemów wychowawczych ujętych kompleksowo. Stwarzało to możliwość bardziej wszechstronnego i pełniejszego omówienia poruszanych spraw. Znalazły się w tym tomie dwie rozprawy dotyczące dzieci trudnych, a w szczególności analizujące przyczyny powstawania i metody zapobiegania kłamstwa¹⁹ i lenistwa²⁰ u dzieci. Ciekawy artykuł o harcerstwie przedstawił M. Lewiński²¹, traktując je jako szczególną metodę kształtowania charakteru dzieci i młodzieży.

Ponownie „Chowanna” zaczyna się ukazywać w roku 1934, ale ze zmienionym składem redakcyjnym²². Mianowicie funkcję redaktorów objęli: Henryk Rowid i Mieczysław Ziemiłowicz, a sekretarza — Jan Hulewicz. Od tego czasu pismo zaczęło ukazywać się jako miesięcznik w 10 zeszytach rocznie (oprócz miesięcy wakacyjnych). W zamierzeniu redaktorów było publikowanie monograficznych zeszytów, co niestety nie zostało zrealizowane. Jedynie pierwszym numerem udało się utrzymać ten charakter, a następne składały się z różnorodnych zagadnień posegregowanych jedynie w odpowiednie działy²³.

Warto także zwrócić uwagę na cele, jakie postawiono przed wznowionym czasopiśmie, gdyż zwraca się w nich uwagę na zagadnienia polskiej tradycji pedagogicznej, co na terenie Śląska, będącego pod ciągłym naporem żywiołu niemieckiego, starającego się zdobyć polską młodzież szkolną do swych szkół, jest wymownym dowodem dostrzegania potrzeby popularyzowania wśród nauczycieli polskich tradycji wychowawczych.

Kolejnym zadaniem „Chowanny” było również informowanie czytelników o ruchu pedagogicznym tak w kraju, jak i poza jego granicami, ukazując przemiany edukacyjne i odpowiednio je interpretując. Toteż od tego roku znajdujemy wiele artykułów omawiających systemy szkolne różnych państw.

Problematykę pisma wzbogacono o nowe, nie poruszane we wcześniejszych rocznikach zagadnienia samokształcenia, tzn. ukazywano jego znaczenie w rozwoju i kształtowaniu umiejętności dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli, omawiano formy i metody samodzielnego uczenia się. Wprowadzenie do „Chowanny” zagadnień samokształceniowych potwierdzało rolę pisma jako środka w doskonaleniu pracy zawodowej nauczycieli.

Jednocześnie tematyka ta wychodziła naprzeciw środowiskom nauczycielskim, zwłaszcza ze szkół powszechnych, w których ruch samokształceniowy zdobył sobie dużą popularność.

Spśród wielu artykułów opublikowanych w tym roku, warto zwrócić uwagę na te, które dotyczą środowiska śląskiego, a mianowicie artykuł Józefa Pietera pt. „Badania psychologiczne nad dzieckiem śląskim”. Celem tych badań przeprowadzonych na około 1700 dzieciach, testami inteligencji M. Grzywak-Kaczyńskiej, było poznanie psychiki dziecka śląskiego i ustosunkowanie się do powszechnej opinii nauczycieli o rzekomej, niższej inteligencji dzieci śląskich, zwłaszcza w okręgu przemysłowym. Wyniki badań J. Pietera wskazały jednak na fakt, iż poziom inteligencji zależy w dużej mierze od warunków środowiska wychowawczego, które dziecko śląskie miało przeważnie bardzo słabe i zaniedbane, zwłaszcza w aspekcie kulturalnym i oświatowym.

Podobne cele społeczno-pedagogiczne przyświecały badaniom przeprowadzonym przez Eugeniusza Trzaskę, Ludwika Górczyńskiego i Teofila Łaciaka, nt. karności w szkołach śląskich. Potrzebne informacje zebrano poprzez rozesłanie ankiet do szkół powszechnych i średnich. Otrzymane wyniki nie były pozytywne. Stwierdzono bowiem, że stan karności w szkołach powszechnych na Śląsku jest niezadowolający z powodu kryzysu i bezrobocia, a także stosowania przez rodziców wyłącznie kary cielesnej. Wyniki, jakie postawiono w stosunku do poprawy sytuacji, upoważniają do stwierdzenia, że autorzy nie ukazali najbardziej istotnej przyczyny tego zjawiska, a mianowicie: niesprawiedliwy, klasowy układ stosunków społecznych. Oczywiście w ówczesnych warunkach politycznych nie mogli tego wyraźnie stwierdzić i napisać.

W następnym 1935 roku „Chowanna” rozszerza się o nowy dział pt. „Sprawy na Śląsku”. Był to zarazem dodatek do pisma, w którym poruszono aktualne zagadnienia szkolnictwa śląskiego dotyczące przedszkoli, szkolnictwa powszechnego, średniego, zawodowego, a także oświaty pozaszkolnej i bibliotek szkolnych województwa śląskiego. W tym też roku bogaty był dział omawiający szkolnictwo obce. Znajdujemy artykuły informacyjne o polityce szkolnej Niemiec hitlerowskich²⁴; Czechosłowacji²⁵; Francji²⁶, a także o szkolnictwie w Rosji Radzieckiej²⁷. Dział ten — Współczesny ruch pedagogiczny — zawiera także omówienie książki Eugeniusza Trzaski pt. „Gwara i wpływy obce w języku uczniów szkół śląskich”. Autor badał błędy popełniane przez uczniów na terenie szkoły, bez wnikania w język domowy dzieci. Osobno scharakteryzował język uczniów z Górnego Śląska i osobno Śląska Cieszyńskiego. Wpływy gwarowe przedstawił w trzech zakresach: głosowni, fleksji, słownika i składni. Autor w swej pracy ukazuje nie tylko język uczniów od strony jego poprawności, ale także zwraca uwagę na kształtowanie u młodzieży szacunku dla gwary śląskiej, kultywowanie jej, ucząc jednocześnie poprawnego, literackiego języka.

W następnym roku „Chowanna” kontynuuje swój cykl wydawniczy. W kolejnym — 1937 roczniku przeważają artykuły powstałe w oparciu o badania praktyki szkolnej, między innymi wspomniany już wyżej artykuł o karności w szkołach śląskich omówiony teraz bardziej dokładnie czy też artykuł Wł. Wójcikówny pt. „Wpływ czynników atmosferycznych na zmęczenie u dzieci szkolnych”. Podobnych prac było wtedy więcej, o czym dowiadujemy się ze sprawozdania z IV Zjazdu Absolwentów Instytutu Pedagogicznego,

w którym przedstawione są referaty Teofila Łaciaka „O kamości w rodzinach śląskich” oraz Józefa Skoczka pt. „Badania nad wpływem płci uczących na ocenę pracy szkolnej chłopców i dziewcząt”. Badania pierwszego z wymienionych autorów ukazały smutną sytuację dziecka proletariackiego, w większości karanego negatywnymi środkami wychowania, głównie karą cielesną²⁸. Aż 70% rodziców stosowało kary fizyczne wobec swoich dzieci, a około 60% domagało się także od nauczycieli stosowania kary cielesnej w szkole. Wyniki tych ankiet, jak i dotyczących kamości w szkole wskazały wyraźnie, że aczkolwiek kara cielesna była zniesiona, to jednak funkcjonowała ona tradycyjnie w praktyce szkolnej. Sytuacja ta nakładała na czasopismo obowiązek podnoszenia wiedzy pedagogicznej nauczycieli, wyposażenia ich w odpowiednie środki wychowawcze służące utrzymaniu karności w klasie, zapoznając ich z nowymi metodami wychowawczego oddziaływania, bez konieczności stosowania kary fizycznej.

Na uwagę zasługują też liczne recenzje i sprawozdania z ukazujących się wówczas publikacji, tak polskich jak i obcych, które miały na celu rozszerzanie wiedzy pedagogicznej i kształtowanie ogólnej kultury nauczycieli.

Należy zaznaczyć, iż nawiązywała „Chowanna” do aktualnych wtedy zagadnień pedagogiki światowej, czego przykładem może być artykuł Zofii Jabłońskiej pt. „Problem szkoły twórczej. Doświadczenia i poczynania w praktyce szkolnej” i inne, które znajdujemy w IX (1938) roczniku.

Sądzę, że warto również zwrócić uwagę na zamieszczone tam sprawozdanie z V Zjazdu Absolwentów Instytutu Pedagogicznego²⁹, w którym czytelnicy zapoznani zostali z rodzajami prac badawczych prowadzonych w województwie śląskim przez absolwentów tej uczelni pod kierunkiem pracowników naukowych. Główne zagadnienia objęte badaniami to: retencja wiedzy absolwentów szkół powszechnych (pod kierunkiem S. Szumana), biologiczne środowisko śląskie (pod kierunkiem St. Skowrona). Wiele prac absolwenci-nauczyciele prowadzili indywidualnie w oparciu o własną praktykę szkolną: wyniki nauczania oraz drugoroczność, dzieci trudne i zaniedbane w nauce, wpływ środowiska na wybór zawodu dzieci szkół powszechnych na Śląsku (M. Słania)³⁰.

Informowanie nauczycieli o tych badaniach miało na celu zachęcenie ich do podejmowania podobnych poczynañ. Wynikało to przecież z naczelnego zadania czasopisma, jakim było inspirowanie zainteresowań nauczycieli naukowymi zagadnieniami pedagogicznymi.

W roku 1939 wyszły tylko trzy zeszyty czasopisma, w tym jeden w całości poświęcony życiu i twórczości J. Wł. Dawida. Dalszą działalność „Chowanny”, jak i Instytutu Pedagogicznego przerwał wybuch II wojny światowej.

Po wojnie, już w marcu 1945 roku z inicjatywy ówczesnego kuratora Okręgu Szkolnego na Śląsku Jana Smolenia, wznowiono działalność Instytutu Pedagogicznego, jak również rozpoczęto przygotowania do wydawania czasopisma pedagogicznego jako organu tej placówki. Miały być w nim poruszane aktualne wtedy problemy szkolnictwa śląskiego oraz zagadnienia wynikające z nowego układu stosunków społecznych. I tak pierwszy i jedyne numer pisma ukazał się w czerwcu 1945 roku pod nazwą „Demokracja i Wychowanie”, bez podania składu redakcji. Na 48 stronach znalazły się artykuły: J. Smolenia „Nasze zadania”, J. Śpiewaka „Nauczanie tajne w czasie wojny”, A. Molaka, J. Pietera, i inne drobne, m.in. program i struktura organizacyjna Instytutu.

W październiku 1945 roku czasopismo powróciło do nazwy przedwojennej, znanej dobrze nauczycielom — „Chowanna”. Treść numeru była zróżnicowana, bez jakiegoś wyraźnego kierunku.

W następnym roku wyszły dalsze dwa zeszyty „Chowanny”, w których przeważały artykuły z praktycznymi wskazówkami dla nauczycieli rozpoczynających pracę na Śląsku. Niestety z powodu trudności materialnych „Chowanna” przerwała znowu, aż na 11 lat swoją działalność. Sądzę, że nie była to jedyna przyczyna. „Chowanna” podzieliła los wielu innych czasopism ukazujących się jeszcze przed II wojną światową. Było to związane z próbą budowania socjalistycznego modelu czasopisma pedagogicznego, które zrywałoby ze wzorami przedwojennymi. W ten sposób zlikwidowano wiele cennych czasopism³¹.

Kolejny okres wydawania „Chowanny” rozpoczyna się w 1957 roku. Wtedy to z inicjatywy Wydziału Oświaty Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej, Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach wznowiono wydawanie naukowego czasopisma pedagogicznego. Czas, w którym rozpoczęto publikowanie „Chowanny”, był okresem niezwykłego ożywienia wśród pedagogów, którzy mieli zadanie: w możliwie krótkim czasie wyrównać wielkie braki w zakresie czasopiśmiennictwa i publikacji pedagogicznych wynikłych na skutek specyficznej sytuacji politycznej, która doprowadziła do stagnacji myśli pedagogicznej. Toteż istniała potrzeba społeczno-pedagogiczna dostarczyć rzeszom nauczycielskim odpowiedniej lektury pedagogicznej. Te właśnie cele przyświecały komitetowi redakcyjnemu wznowionej „Chowanny”, w skład którego weszli: Józef Pieter jako redaktor naczelny, Szymon Kędryna i Stanisław Papla, jako zastępcy redaktora oraz przez kilka pierwszych numerów Włodzimierz Goriszowski, jako sekretarz redakcji. Postanowiono publikować monograficzne zeszyty, które jaśniej i dokładniej mogły prezentować omawiane zagadnienia. I tak pierwszy numer reaktywowanej „Chowanny” poświęcony był w całości ważnemu wtedy problemowi, jakim było kształcenie nauczycieli. Rozpoczął tę problematykę artykuł J. Kozłowski pt. „Kształcenie nauczycieli a system szkolnictwa w Polsce Ludowej”. Autor omawiając za i przeciw różnych form kształcenia nauczycieli opowiada się za kształceniem na poziomie wyższym, o jednym typie uczelni dla wszystkich nauczycieli. Chodziło mu o to, aby wykształcenie nauczycieli zróżnicowane było jedynie w układzie poziomym, a nie w układzie pionowym. Zawód nauczyciela ma charakter twórczy i niezależnie od specjalizacji i od szczebla organizacyjnego szkoły, w którym będzie nauczyciel pracował, potrzebna mu jest ogólna kultura intelektualna i rozwijanie zainteresowań naukowych, które w konsekwencji zaprawią go do samokształcenia, a także do pracy badawczej.

Temat przygotowania nauczycieli do zawodu poruszano jeszcze niejednokrotnie w następnych rocznikach „Chowanny”, rozpatrując go z każdej strony, i od strony wymagań, jakie niesie zawód, i od strony psychologicznej, a także z punktu widzenia samych uczniów. Wystarczy choćby zasygnalizować kilka tytułów artykułów, które wskazują na kierunek badań pedeutologicznych, mianowicie: „Nauczyciel Józef Lompa”, „Rozwój badań nad nauczycielem”, „Grono nauczycielskie jako składnik środowiska szkolnego”, „Szkic historyczny zawodu nauczycielskiego”, „Samokształcenie nauczycieli przedmiotów pedagogicznych”, i wiele innych artykułów poświęconych tej szerokiej problematyce³².

Rocznik 1959 otwiera nową tematykę, dotychczas bardzo rzadko spotykaną na łamach „Chowanny”, a mianowicie zagadnienia kształcenia politechnicznego. Jest to zupełnie zrozumiałe z uwagi na środowisko, w którym działa pismo. Środowisko – najbardziej uprzemysłowione w kraju, potrzebujące stale wykwalifikowanych pracowników technicznych, a szczególnie wtedy, w trudnym okresie odbudowy państwa, kiedy od stopnia rozwoju przemysłu ciężkiego zależała przyszłość Polski. Stąd też tak wiele zainteresowania wywołało szkolnictwo zawodowe, które należało oprzeć na innych niż poprzednio zasadach. Zwracano głównie uwagę na sprawy dostosowania sieci szkół zawodowych i planów szkolenia kadr do potrzeb życia gospodarczego, poprzez ścisłe powiązanie go z planem państwowym. Przed szkolnictwem zawodowym stanęła także konieczność przebudowy postawy moralnej wobec pracy opartej o inne niż przed wojną zasady, poprzez kształtowanie świadomości społecznej uczniów szkół zawodowych³³. Te ważne ze społecznego i pedagogicznego punktu widzenia zadania stanowiły temat licznych artykułów publikowanych na łamach „Chowanny”. Przedstawiły one omawiany problem na różnych płaszczyznach, tak że można wyróżnić kilka grup tematycznych tego zagadnienia. Rozpoczęto tę problematykę od artykułów omawiających zadania wychowania technicznego w Polsce³⁴. Zapoznano też czytelników z doświadczeniami innych państw na tym polu³⁵. Ten ostatni nurt utrzymywał się w kilku rocznikach, dając przegląd szkolnictwa zawodowego w różnych systemach szkolnych, głównie europejskich³⁶.

Zbliżająca się reforma szkolnictwa polskiego (1961) postawiła przed szkolnictwem zawodowym głównie dwa zadania: przygotowanie uczniów do pracy zawodowej na poziomie odpowiadającym współczesnym wymogom produkcyjnym oraz zapewnienia takiego wykształcenia ogólnego, które umożliwi absolwentom szkół zawodowych dalszą edukację. Obligowało to „Chówanę” do publikowania artykułów, które poruszałyby aktualne problemy szkolnictwa zawodowego i poszukiwałyby optymalnych dróg jego unowocześniania. Miały one także pobudzić do refleksji nauczycieli—praktyków, którzy bazując na swoim doświadczeniu podjęliby próby eksperymentowania i wypracowywania nowych metod pracy z uczniem w szkole zawodowej. Pomocą miały im służyć rozważania teoretyków nad problemami kształcenia politechnicznego, jak również te artykuły, które mówiły o tradycji polskiego szkolnictwa zawodowego.

Wiele uwagi poświęcono nauczycielowi zawodu. Pisano o jego kwalifikacjach, doskonaleniu i samokształceniu, zwracano uwagę na rolę, jaką ma do spełnienia.

Wśród omawianych tematów nie zabrakło artykułów opartych na wynikach badań nad uczniami szkoły zawodowej. Poddano analizie przede wszystkim zagadnienia trwałości i użyteczności wiedzy wyniesionej ze szkoły zawodowej oraz problemy związane z właściwą organizacją procesu dydaktycznego³⁷.

Problematyka związana ze szkolnictwem zawodowym i jego wszelkimi uwarunkowaniami pojawia się bardzo często na łamach „Chowanny” i w następnych rocznikach. Artykuły z tego zakresu spotykamy w roczniku 1974³⁸, 1975³⁹, dość licznie występują w roczniku 1976, w którym poruszono zagadnienie kształcenia nauczycieli wychowania technicznego na różnych poziomach⁴⁰. Tematyka ta do chwili obecnej znajduje miejsce w „Chówanie”.

W roczniku 1974, w zeszycie 1, wprowadzono do omawianego czasopisma interesującą tematykę, która wcześniej nie występowała. Były to zagadnienia związane z wychowaniem fizycznym, omawiane zarówno pod względem jego roli i zadań w systemie edukacji młodzieży, jak też historii, metod i form pracy dydaktyczno-wychowawczych. Rozważania te dotyczyły również nauczyciela wychowania fizycznego⁴¹. Artykuły związane z tą dziedziną wychowania wystąpiły później dopiero w roczniku 1981, w odniesieniu do problemów wychowawczych turystyki i krajoznawstwa.

Ramy artykułu nie pozwalają mi na bardziej szczegółową i wnikliwą analizę kolejnych zeszytów i roczników. Przykładowo wymienię jedynie wybraną, najczęściej występującą tematykę: nauczanie początkowe (1977 r.), organizacja i zarządzanie oświatą (1977, 1978, 1979, 1982), uczeń zdolny (1979) i szereg innych.

W początku lat 80-tych, a właściwie już w 4 zeszycie 1979 r. rozpoczyna się w „Chowannie” proces kształtowania nowego oblicza redakcyjnego i programowego pisma. Wprowadzono Radę Redakcyjną oraz zmieniono skład Redakcji. Następne zmiany w składzie redakcji odnotowujemy w 1982 r., w którym rozszerzono nieco zespół redakcyjny oraz wyłoniono w nim poszczególne funkcje, a mianowicie: B. Chmielowski – sekretarz, Z. Dudziński – zastępca redaktora naczelnego, H. Gąsior – redaktor naczelny, R. Szafranec – administracja i korekta. Zmiany powyższe bardzo korzystnie wpłynęły na kształt czasopisma. Wyodrębniono w nim działy, które pozwalają na odpowiednie grupowanie artykułów, są to: Artykuły, Relacje i komunikaty z badań, Recenzje, Kronika, Informacje. Jest to zbyt krótki okres, by móc dokonać właściwej oceny i analizy pisma za ten czas (tzn. od 1980 r.) jednakże zarówno poruszana tematyka, jak i same nazwiska autorów, pozwalają sądzić, że „Chowanna” w większym niż dotychczas stopniu będzie na swych łamach popularyzować najnowsze wyniki badawcze rodzimych, jak i ogólnopolskich środowisk naukowych. Należy przypuszczać, że będzie to dodatnio wpływać na rangę czasopisma wśród innych czasopism pedagogicznych w Polsce.

Podsumowując należy jeszcze wyraźnie podkreślić, że w całym okresie swej działalności była „Chowanna” czasopismem o dużej popularności i zdobyła swoje określone miejsce. Zarówno osoby redaktorów, jak i członków zespołów redakcyjnych reprezentowały wszystkie środowiska naukowe Polski (dotyczy to okresu II Rzeczypospolitej) i zadecydowały o dobrym poziomie „Chowanny”. Poruszana problematyka uwzględniała najnowsze tendencje pedagogiki światowej, popularyzując ją wśród czytelników. Publikując artykuły i rozprawy znanych pedagogów wpływała „Chowanna” na zainteresowania nauczycieli, poszerzała ich wiedzę ogólną i pedagogiczną. Obok tych funkcji podstawowych wniosło też pismo swój duży wkład w rozwój teorii socjalistycznego wychowania i nauczania.

Przypisy

¹ Czasopismo pedagogiczne – wg W. Okonia to – „ukazujące się regularnie wydawnictwo ciągłe, które zajmuje się sprawami oświaty i wychowania, spełniając ważną rolę w rozwijaniu nauk pedagogicznych i upowszechnianiu kultury pedagogicznej”. W. Okoń: Słownik pedagogiczny, Warszawa 1981, s. 44.

2 Cz. Kupisiewicz: *Koncepcja funkcji i zadań czasopism pedagogicznych*. W: *Czasopiśmiennictwo pedagogiczne w Polsce Ludowej*. Red. F. Filipowicz. Warszawa 1981.

3 Cz. Kupisiewicz: *Koncepcja...*, s. 81–82.

4 Na ten fakt wskazuje również Franciszek Filipowicz: F. Filipowicz: *Pojęcie i klasyfikacja czasopism pedagogicznych*. W: *Czasopiśmiennictwo...*; F. Filipowicz: *Etapy rozwoju czasopism pedagogicznych w Polsce Ludowej*. „Kalendarz Nauczycielski 1979/1980”, Warszawa 1979.

5 Instytut Pedagogiczny w Katowicach nie był w dosłownym tego słowa znaczeniu wyższą uczelnią, aczkolwiek w zamierzeniach jego organizatorów miał stopniowo rozbudowywać się i z czasem przekształcić na uniwersytet; także władze oświatowe działały w tym kierunku. Instytut cieszył się dobrą opinią zarówno wśród polskich, jak i zagranicznych pedagogów. Świadczy o tym choćby fakt, iż Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie w Biuletynie z 1930 roku zaliczyło w/w Instytut do najlepiej zorganizowanych w Polsce, porównując go z placówkami tego typu działającymi w Jenie, Lipsku, Wiedniu, a także z Instytutem im. J. J. Rousseau w Genewie. Zob.: „Żywe źródło wiedzy pedagogicznej w Katowicach”. „Polska Zachodnia” 1931, dn. 8.III.; T. J. Dobrowolski; E. Czernichowski, *Pedagog i organizator szkolnictwa na Górnym Śląsku*. „Chowanna” 1960; G. Jelonkiewicz: *Rola Instytutu Pedagogicznego w Katowicach w organizowaniu kształcenia nauczycieli*. W: *Kierunki działalności pedagogicznej na Śląsku w latach 1922–1939*. Red. W. Bobrowska-Nowak. Katowice 1982.

6 Studia miały charakter turnusów. W czasie od 1928 r. do 1939 r. turnusów odbyło się 5, ukończyło je 411 słuchaczy. Zob.: J. Pieter: *Pierwsza polska wyższa uczelnia na Śląsku*. „Zaranie Śląskie” 1957, z. 1 i 2.

7 Działalność wydawniczą rozpoczął Instytut Pedagogiczny od przekładów klasycznych dzieł pedagogicznych, następnie publikował różne polskie prace pedagogiczne. W okresie międzywojennym wyszło tych pozycji ok. 20.

8 Zob. W. Bobrowska-Nowak: *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*. Warszawa 1978, s. 183.

9 Tytuł ten brzmiał następująco: „Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodości”, wydanej po raz pierwszy w Poznaniu w 1842 r.

10 Skład pierwszego Komitetu Redakcyjnego był następujący: J. Czekanowski, B. Nawroczyński, W. Radwan, Ł. Ręgorowicz, S. Szuman, F. Znaniecki.

11 Autor J. Chałasiński.

12 Autor K. Sobolski.

13 Autor A. Polewka.

14 M. Ziemnowicz pełnił funkcję naczelnika Wydziału Szkolnictwa Średniego w Krakowie.

15 Od redakcji. „Chowanna” 1931, z. 1.

16 Nie wyzyskana rola historii wychowania we współczesnym szkolnictwie polskim. „Chowanna” 1931.

17 Profil klasy. „Chowanna” 1931.

18 Opinia publiczna o samorządzie uczniowskim, oraz Młodość szkolna a samorząd uczniowski. „Chowanna” 1931.

19 S. Błachowski: *Kłainstwo*. (Metody, istota, zapobieganie.) „Chowanna” 1932.

20 L. Blaustein: *Lenistwo u dzieci i młodości*. „Chowanna” 1932.

21 Psychologiczno-pedagogiczne podstawy harcerstwa. „Chowanna” 1932.

22 W skład redakcji, oprócz wymienionych w tekście weszli: S. Błachowski, J. S. Bystroń, E. Czernichowski, T. Kupczyński, S. Łempicki, B. Nawroczyński, H. Radlińska, S. Szuman.

23 W 1934 r. były 4 działy: I Artykuły i rozprawy, II Recenzje i sprawozdania, III Współczesny ruch pedagogiczny, IV Kronika Instytutu Pedagogicznego w Katowicach.

24 M. Sekreta: Polityka szkolna Niemiec hitlerowskich. „Chowanna” 1935, M. Sekreta: Rozwój idei wychowania obywatelskiego w Niemczech do wojny światowej. „Chowanna” 1935, a także 9 innych drobnych artykułów różnych autorów, zamieszczonych w dziale: Współczesny ruch pedagogiczny.

25 S. Hessen: Reforma szkolna w Czechosłowacji. „Chowanna” 1935.

26 b.a. Przepełnienie szkół akademickich we Francji, Z aktualnych osiągnięć oświatowych współczesnej Francji i in. „Chowanna” 1935.

27 b.a. Szkolnictwo w Rosji Radzieckiej. „Chowanna” 1935.

28 Badania przeprowadzono w środowiskach robotniczych. Uzyskano 1386 odpowiedzi od rodziców.

29 Zjazd ten odbył się 12.III.1938 r.

30 Wyniki badań wykazały, że dzieci ze środowisk robotniczych w przeważającej większości wybierały zawody robotnicze i rzemieślnicze, kierując się względami praktycznymi.

31 Szerzej omawia ten problem F. Filipowicz: Zarys rozwoju polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego. W: Czasopiśmiennictwo..., s. 52—53.

32 Autorami tych artykułów byli kolejno: J. Olszówka: „Chowanna” 1960, L. Bandura: „Chowanna” 1961, M. Giza: „Chowanna” 1961, J. Madeja: „Chowanna” 1961, H. Gąsior: „Chowanna” 1966.

33 Było to jedno z naczelnych zadań, ponieważ w swej strukturze organizacyjnej i programowej szkoła zawodowa w Polsce Ludowej nawiązała do szkolnictwa zawodowego okresu międzywojennego. W kolejnych latach dokonywano pewnych zmian, jednak całkowicie zmieniono strukturę szkolnictwa zawodowego dopiero w 1951 r.

34 J. Pieter: Wychowanie techniczne. „Chowanna” 1959, E. Grabowski: Przyczynek do sprawy wychowania technicznego. „Chowanna” 1959.

35 M. Bolechowska: Kształcenie politechniczne — drogi jego rozwoju w ZSRR. „Chowanna” 1959, K. Hapierik: Zajęcia praktyczne w szkolnictwie brytyjskim. „Chowanna” 1959.

36 M. Torhorst: Szczególne formy politechnicznej szkoły ogólnokształcącej w NRD. „Chowanna” 1960, tegoż autora: Specjalistyczne kształcenie zawodowe w NRD „Chowanna” 1960, M. Słania: Szkolnictwo i oświata w Danii. „Chowanna” 1962, S. Baścik: Aktualne formy szkoły aktywnej we Francji. „Chowanna” 1962, M. Słania: Przegląd problemów szkolnych i oświatowych w niektórych krajach Afryki. „Chowanna” 1962 i inne.

37 J. Pieter: Szkoła górnicza w Tamowskich Górach: „Chowanna” 1962, W. Kowalczyk: Osiągnięcia i trudności szkolnictwa zawodowego w Polsce Ludowej. „Chowanna” 1968 i wiele innych.

38 Np. F. Obechowski: Wpływ kształcenia w szkołach zawodowych na pozostałości wiedzy wyniesionej ze szkoły podstawowej. „Chowanna” 1974, z. 4.

39 Np. M. Kołakowska: Przegląd i charakterystyka zainteresowań kulturalnych uczniów Liceum Zawodowego. „Chowanna” 1975, z. 1, A. Chadziński, S. Tokarczyk: Wycho-

wawcze znaczenie doboru materiału szkoleniowo-produkcyjnego w zasadniczej szkole zawodowej. „Chowanna” 1975, z. 1, A. Mężyk: Problem pracy ludzkiej w piśmiennictwie naukowym. „Chowanna” 1975, z. 2.

40 J. Marian: Kształcenie magistrów techniki w świetle doświadczeń byłej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach. „Chowanna” 1976, z. 1, H. Frejman: Skuteczność kształcenia nauczycieli zajęć praktyczno-technicznych w Studium Nauczycielskim. „Chowanna” 1976, z. 1 i inne.

41 H. Gąsior: Miejsce i rola wychowania fizycznego w nowym systemie edukacji narodowej. H. Laskiewicz: Wychowanie fizyczne i sport szkolno-akademicki w 30-leciu PRL. H. Grabowski: Ewolucja form kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego dla potrzeb szkolnictwa podstawowego w Polsce i inne.

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Jan Papież
Uniwersytet Gdański

OLIMPIJCZYCY W „PRÓŻNI SOCJOLOGICZNEJ”

WPROWADZENIE

Olimpiady szkolne stały się sprawdzoną już formą ujawniania talentów uczniowskich. Ponadto ich uczestnicy stanowią wzór kariery dla pozostałych uczniów i studentów¹. Ale to nie wszystko, czego oczekuje się od nich. Olimpiady spełniać powinny również ważną funkcję wychowawczą. Tymczasem okazuje się, że badania m.in. systemu wartości i dążeń życiowych tej wybranej grupy młodzieży ujawnia brak więzi z ideologią, kulturą narodową i ogólnoludzką. Wartości takie, jak: nauka i praca olimpijczycy traktują autotelicznie, nie piszą o tym, komu mogą one służyć, z wyjątkiem tych, którzy pragną podjąć studia medyczne, co wynika ze specyfiki tego zawodu będącego również rodzajem służby społecznej. Jeśli już o tym nieliczni wspominają, to do bardzo ogólnikowo odnoszonej całości, jaką jest świat. Konkretyzując, z kim czują się związani, z wypowiedzi ich także nie można odczytać motywów patriotycznych. Ich kontakty z nielicznymi tylko osobami, rzadziej grupami, uwzględniają głównie interes jednostkowy odczuwany osobiście. Można więc powiedzieć za S. Nowakiem, że olimpijczycy żyją w „próżni socjologicznej”².

Wnioski, do których doszedłem są zaskakujące i dlatego chciałbym zreferować bliżej wyniki badań. Uczynić to chciałbym i dlatego, żeby wykazać narastający konflikt między socjalizacją a wychowaniem, który wyraźnie zaznaczył się w dotychczasowych badaniach nad młodzieżą. Przełomy, które miały miejsce w latach 1956, 1968, 1970 nie znalazły odbicia w osobowości tej młodzieży. Wśród badanych przeze mnie olimpijczyków konflikt ten i wynikające z niego różnice znacznie się pogłębiły dlatego, że ich „ja” dzięki sukcesom szkolnym i olimpijskim, wysokiej inteligencji oraz bardzo dobrym warunkom materialnym i kulturalnym zajęło uprzywilejowaną pozycję w systemie wartości.

Zanim jednak przejdę do prezentacji wyników badań, przedstawię krótką ich charakterystykę. Jako przedmiot badań wybrałem olimpiady z literatury i języka polskiego, historii, matematyki, fizyki, chemii, biologii, geografii. Badaniem zostali objęci uczniowie I, II i III etapu olimpiad przedmiotów z liceów ogólnokształcących Trójmiasta. Ogółem przebadłem 422 osoby. Podstawowe metody i techniki, które wykorzystałem do badań, to ankieta i wywiad według ułożonego kwestionariusza, pomiar II testem Wechslera, metoda analizy dokumentacji osobistej i urzędowej oraz autobiografia.

SYSTEM WARTOŚCI, PLANY I DĄŻENIA ŻYCIOWE OLIMPIJCZYKÓW

Analiza materiału empirycznego pozwoliła mi określić następujący system wartości olimpijczyków: samorealizacja, mistrzostwo, awans i kariera, bliscy ludzie, wartości konsumpcyjne i prospołeczne. Wobec różnorodnej terminologii, jaką posługiwali się olimpijczycy, niełatwo było te wartości wyodrębnić i dlatego podział ten może czasami budzić uzasadnione wątpliwości. Jednak wydaje się, że odejście od niego mogłoby w pewnym stopniu zniekształcić wyniki badań. Popularność wartości jest różna zależnie od etapu olimpiad przedmiotowych. Wartości, których nasilenie atrakcyjności maleje w kolejnych etapach olimpiad, będą miały decydujące znaczenie w uzyskaniu sukcesu olimpijskiego.

Tabela 1

System wartości młodzieży a sukcesy olimpijskie³

System wartości	Etap olimpiady					
	I		II		III	
	% wybierających	rangi	% wybierających	rangi	% wybierających	rangi
1. Samorealizacja	28,71	2	30,38	1	31,37	1
2. Mistrzostwo	29,29	1	27,85	2	23,53	2
3. Awans i kariera	8,29	4	6,33	5,5	9,80	5
4. Bliscy ludzie	17,15	3	19,83	3	15,69	3
5. Konsumpcyjne	7,90	5	8,86	4	13,72	4
6. Prospołeczne	7,32	6	6,33	5,5	5,88	6
7. Inne	1,16	7	0,00	8	0,00	7,5
8. Brak danych	0,19	8	0,42	7	0,00	7,5
W = 0,9653 $\chi^2 = 20,2720$ $\chi^2_{0,05};$ 7 = 14,067						

Wyniki w tabeli stwierdzają istnienie zgodności pomiędzy rangą określonej wartości a udziałem w kolejnych olimpiadach przedmiotowych⁴. Najbardziej popularnymi wśród młodzieży w jej systemie wartości okazało się w I etapie olimpiady mistrzostwo, w II i III – samorealizacja, zaś najbardziej atrakcyjnymi we wszystkich etapach okazały się wartości prospołeczne i dodatkowo w II etapie wartości związane z awansem i karierą. A więc olimpijczycy, którzy zakończyli swój udział w olimpiadzie w I etapie, cenią najwyżej „mistrzostwo”, które odpowiada ich realnym potrzebom i ma charakter pragmatyczny. Poprzez realizację tej wartości dążą oni do doskonałości osobistej, do ciągłego ćwiczenia swoich umiejętności zawodowych. Wypowiedzi świadczą o silnej identyfikacji badanych z celami zawodowymi, jakie sobie stawiają. Sądzą oni, że po ukończeniu studiów, czyli zdobyciu zawodu, będą „pracować w wybranym zawodzie i w nim się doskonalić, żeby być fachowcem nie światowej sławy, ale dobrym i cenionym przez kolegów i innych”. Wypowiedź ta cytowana przeze mnie na podstawie typowych odpowiedzi jest wśród tej populacji powszechna.

Wartość samorealizacji odnosząca się w opinii olimpijczyków do działalności twórczej zajęła naczelną rolę dopiero w II i III etapie olimpiad przedmiotowych. Wśród tych trzech grup młodzieży akceptuje się maksymalne wykorzystanie zdolności i umiejętności w twórczym działaniu. Autorzy piszą o takiej aktywności, która prowadziłaby do formułowania nowych problemów i do znajdowania nowych rozwiązań. Ważna dla tej grupy uczniów okazuje się inspiracja twórcza, która — jak twierdzą — częściej towarzyszy pracy naukowej, chociaż zdają sobie sprawę z wysiłku i odpowiedzialności, jaka przed nimi stoi. Olimpijczycy akceptujący tę wartość, jako naczelną w swoim życiu, mają świadomość organizacji i realizacji procesu twórczego. Nie boją się wysiłku i mają odwagę do podejmowania autentycznego aktu twórczego. Oto znów przykłady z wybranych fragmentów typowych wypowiedzi, jakie dominowały wśród tej młodzieży:

- „uczynić coś (np. jakieś osiągnięcie z dziedziny nauki i techniki), co przyniosłoby mi satysfakcję, i może wpisałoby moje nazwisko w karty historii nauki”;
- „chciałbym być jednym z tych, którzy wyznaczają nowe tory rozwoju świata”;
- „chciałbym zostać wybitnym naukowcem, choć trzeba sobie zdać sprawę, że zadanie to jest trudne i wymaga wielkiego samozaparcia i pracy”.

W zasadzie wszyscy piszą o społecznym znaczeniu odkrycia naukowego, ale co jest bardzo charakterystyczne — nie wiążą tego rozwoju z własnym krajem, ale odnoszą go do świata zewnętrznego. Świadczyć to może, podobnie jak przy poprzedniej wartości o braku zainteresowania młodzieży szerszymi sprawami społecznymi, dotyczącymi własnego narodu i państwa, jego gospodarki i kultury.

Wartości związane z awansem i karierą pod względem popularności znalazły się w I grupie badanych na czwartym miejscu, zaś w II i III — na piątym. Pozycja tej wartości w kolejnych etapach olimpiad przedmiotowych świadczy o jej małej atrakcyjności dla młodzieży. Wynika to zapewne z braku poczucia odpowiedzialności za całość życia społecznego. W dodatku dążenie do awansu przybrało w naszych warunkach społeczno-politycznych znaczenie pejoratywne, często niezależnie od motywacji działania jednostki.

Awans i karierę rozpatruję z dwóch punktów widzenia, jako wartości zaspokajającej potrzebę władzy, znaczenie w grupie i odpowiedniej pozycji ekonomicznej. Wypowiedzi olimpijczyków tego typu jak: „pragnąłbym kiedyś wypłynąć”, „wybić się”, „mieć ważne stanowisko”, „dobrą pozycję w życiu”, „być kims”, „posiadać odpowiednie stanowisko”, „osiągnąć szacunek i wysoką pozycję społeczną”, „rządzić ludźmi to wspaniała rzecz” — świadczą, że analizowana wartość ma charakter instrumentalny, gdyż kojarzą oni awans z pozycją władzy i dominowania. Jednak tylko nieliczni wspominają o korzyściach i o znaczeniu społecznym przyszłego stanowiska. Może to pośrednio wskazać na niskie uspołecznienie olimpijczyków i brak poczucia więzi z narodem i państwem. Pomijanie względów ekonomicznych, o których nie wspominają wybierający władzę, wynika najprawdopodobniej z dobrych i bardzo dobrych warunków ich rodzin, na których pomoc mogą liczyć, sami więc nie przywiązują większej wagi do zarobków.

W życiu społecznym olimpijczyków łączy więzy z niewielką liczbą osób im bliskich. Wartość „bliscy ludzie”, niezależnie od etapu olimpiad przedmiotowych, jest tak samo popularna i znalazła się w trzech kolejnych etapach na trzecim miejscu. Ta grupa dąży do kontaktów interpersonalnych, rzadziej grupowych. Te ostatnie najczęściej odnoszą do

rodziców i rodzeństwa lub kilku najbliższych im rówieśników. Żadna z wypowiedzi nie wskazuje jednak na związek koleżeński z uczniami tej samej klasy lub szkoły i traktowanie ich jako grup odniesienia. Zjawisko to można by wytłumaczyć rywalizacją uczniów w klasie, w której zwyciężali i która to ukształtowała osobowość o zwiększonej czujności i wzajemnej nieufności wobec szerszej grupy społecznej.

Największą nadzieję pokładają olimpijczycy w założeniu udanej i szczęśliwej rodziny. Nie wiążą oni, co jest bardzo charakterystyczne, swojej osoby w związku z makrostrukturą społeczną. Jak wynika z badań, uczniowie ci wykazują braki wiedzy społeczno-historycznej i w związku z tym nie czują się członkami takich wielkich grup, jak: ludzkość, państwo, naród, kościół, klasa. Typowe wypowiedzi olimpijczyków w pewnym stopniu potwierdzają te uogólnienia: „założyć własny dom rodzinny”, „towarzystwo rodziny”, „towarzystwo przyjaciół ze środowiska pozaszkolnego”, „z kochaną mi osobą”, „zostać z kimś, o kim mówiłby cały naukowy świat”, „mieć wspaniałego człowieka, którego będę kochała i na odwrót. Mieć dom trochę zwariowany (jestem antagonistką pełnej stabilizacji) ale ciepły”, „z kimś inteligentnym”. Wypowiedzi dziewcząt świadczą o tym, że to ich mężczyzna ma zrealizować wybrane wartości, a niekoniecznie one same.

Przykłady te są charakterystyczne także i ze względu na wiek badanych. Uczniowie ci wchodzą w okres młodości i oprócz zmian fizycznych towarzyszą im określone stany psychiczne związane ze szczególnie wyolbrzymioną potrzebą przyjaźni i często pierwszej miłości oraz innych uczuć wyższych. Dlatego szczególną wagę przywiązują do kontaktów z pojedynczymi, bliskimi im osobami (o silnym zabarwieniu emocjonalnym) oraz do rodziny.

Wartości konsumpcyjne pod względem popularności znalazły się w badanej populacji w I etapie na piątym miejscu, zaś w II i III — na czwartym. Uczestnicy olimpiad z dwóch ostatnich etapów w większym stopniu więc preferują tę wartość niż ich koledzy z olimpiad szkolnych. Olimpijczycy wiążą swoją przyszłość z osiągnięciem wysokiego poziomu konsumpcji, traktując naukę i pracę instrumentalnie. Ukończenie studiów wyższych stanowi dla nich możliwość podjęcia „atrakcyjnej” — jak sami nazywają — pracy, która stanowi drogę zaspokojenia potrzeb konsumpcyjnych. Prawdopodobnie warunki, w jakich wykazywali się, spowodowały traktowanie tej właśnie wartości jako naczelnej, zapewniającej wyróżnienie i prestiż społeczny. Sami w cytowanych wypowiedziach podkreślają, że chcą „mieć dobrą pozycję materialną”; „żyć dostatnio”; „wysoki stopień dobrobytu”; „bardzo dużo pieniędzy”; „bardzo dobrze płatną pracę”; „ponieważ jestem dzieckiem pokolenia konsumpcyjnego, chciałbym mieć niezbyt ciężką pracę i dobrze zarabiać”; „mieć w życiu dużo pieniędzy to mieć wszystko”.

Wypowiedzi te wskazują na podporządkowanie się osobowości wartościom ekonomicznym i traktowanie ich w życiu jako cele naczelne. Za istotne cechy swojego sukcesu uważają dążenie do bogacenia się i pomnażania dóbr materialnych, a pieniądź traktują jako istotny wskaźnik wartości życia.

Wartości prosocjalne i związane z nimi zachowanie w tej grupie badanych okazały się najmniej popularne i najzdolniejsi uczniowie z III etapu okazali się najmniej uspołecznieni.

W swoich wypowiedziach („robić coś, co byłoby społecznie użyteczne”, „będę zadowolony, jeśli będę miał swój udział w tym, co zyska uznanie społeczne”, „będę pracował twórczo, żeby nie stać się typowym pracownikiem i żeby to, co wytworzę, miało wartość społeczną”) olimpijczycy zwracają uwagę na potrzeby i interes innych ludzi, i całego społeczeństwa. Swój czas i wysiłek pragną głównie poświęcić aktywności, która wykraczałaby poza ich indywidualne korzyści. Sądzą oni, że po ukończeniu studiów wyższych swoją aktywność zawodową skierują na realizację celów pozacosobistych, chociaż są świadomi, że pracę należy traktować autotelicznie. Stojąc na stanowisku, że wytworzone przez nich dobra mogą służyć innym, jak piszą: będą dążyć do tego, by wytwarzać produkty wartościowe. To będzie również dla nich źródłem satysfakcji zawodowej.

Zadanie tego problemu ujawniło zróżnicowanie hierarchii wartości i co jest bardzo charakterystyczne dla tej grupy młodzieży, najbardziej atrakcyjną okazała się szczególnie w III etapie wartość „samorealizacji” związana z działalnością twórczą. Ustalenie hierarchii wartości pozwoliło, z jednej strony, porównać i wykazać różnice i podobieństwa młodzieży z I, II i III etapu olimpiady, z drugiej zaś — na uchwycenie wpływu wartości na plany i dążenia życiowe olimpijczyków, zwrócenie uwagi na ich dynamiczny charakter. Plan realizowany nabiera bowiem szczególnego znaczenia i tym samym zwiększa jego wartość.

Powszechnie uznawanym i akceptowanym planem i dążeniem życiowym olimpijczyków jest ich „sukces naukowy”, niezależnie od powodzenia w olimpiadach. Jednak wraz z kolejnymi etapami olimpiady odsetek uczniów opowiadających się za tym dążeniem wyraźnie rośnie, szczególnie jest to widoczne w olimpiadzie centralnej (I etap — 25,49%; II etap — 28,85% i III etap — 43,75%). Uczestnictwo w olimpiadzie i sukces z nim związany stają się ważnym etapem w realizacji planów i dążeń życiowych tej młodzieży. Osiągnięcie w życiu sukcesu naukowego świadczy o dążeniu olimpijczyków do takiego rodzaju samorealizacji, która wymaga aktywności twórczej i zaspokaja motywację poznawczą. Duży odsetek młodzieży z III etapu, w porównaniu z etapem I i II, dążącej do aktywności twórczej świadczy także o bezpośrednim wpływie olimpiad przedmiotowych i odniesionych w nich sukcesach na wzrost aspiracji ujawniających się w antycypowaniu przyszłości. Młodzież dążąca do sukcesu naukowego traktuje olimpiady jako najbardziej właściwą drogę przygotowania się do działalności twórczej.

Plany i dążenia życiowe olimpijczyków związane z „życiem w małych grupach” i chęcią „bycia ekspertem” zajęły kolejne miejsca i znalazły się na drugim lub trzecim miejscu, zależnie od etapu olimpiady.

Życie w małych grupach (I etap — 21,57% wybierających; II etap — 27,56% i III etap — 21,88%) okazało się w planach olimpijczyków jednym z popularniejszych form zachowania społecznego. Zachowanie to odnoszą oni do takich grup, jak: rodzice i rodzeństwo, rówieśnicy czy też tylko do „kochanej osoby”. Zjawisko to jest wynikiem ich motywacji poznawczej wywołanej czynnikami sytuacyjnymi; w tym przypadku głównie uczestnictwem w olimpiadach przedmiotowych. Ci, którzy planują sukces naukowy, przewidują, że ich życie zawodowe będzie „wyczerpujące intelektualnie” i dlatego dążą w swoich planach do założenia spokojnego i szczęśliwego domu rodzinnego.

Młodzież wyrażająca w przyszłości „chęć bycia ekspertem” (I etap — 25,21% wybierających, II — 22,44% i III etap wybierających — 21,88%) łączy mistrzostwo z pracą zawo-

dową. Sądzą oni, że olimpiady przedmiotowe są etapem wstępnym, przygotowującym ich do studiów i przyszłej pracy zawodowej. Prawie wszyscy uważają, że w ich życiu zawodowym najważniejsze będzie doskonalenie się w swojej wąskiej specjalizacji. Tylko uzyskanie mistrzostwa w zawodzie będzie dla nich sukcesem osobistym, i dlatego wszystkie swoje siły intelektualne pragną w przyszłości skupić na nim. Chcą zostać wybitnymi specjalistami i jednocześnie pragną prowadzić życie ustabilizowane bez wstrząsów i niespodzianek. Taka postawa wobec przyszłości jest niebezpieczna, może doprowadzić do obniżenia poziomu uspołecznienia i rozbudzić uczucie zazdrości wobec sukcesów innych.

Na przedostatnim i ostatnim miejscu pod względem atrakcyjności (zależnie od stopnia olimpiady) znalazły się: sukces materialny oraz awans i pozycja społeczna. Sukces materialny (I etap — 9,52%, II — 8,97% i III — 9,38% wybierających) i związane z nim plany koncentrują olimpijczycy na „chęci posiadania”. Ich zdaniem, miarą jakości człowieka jest wysokość jego zarobków, zgodna z modą własność osobista, a sukces zawodowy w odróżnieniu od poprzedniej grupy utożsamiają z korzyściami materialnymi. Ci olimpijczycy stawiają w planie na pierwszym miejscu osiągnięcie wysokiej stopy życiowej i zdobycie przywilejów konsumpcyjnych. Z jednej strony chcą oni mieć dużo pieniędzy, aby wygodnie żyć, z drugiej znowu strony — pieniądze mają zapewnić możliwość podróżowania i bogacenia osobowości poprzez uczestnictwo w kulturze.

Zupełnie odmienną grupę stanowią ci olimpijczycy, którzy wiążą swoje plany i dążenia życiowe z awansem i karierą. W zasadzie można by utożsamić ich z olimpijczykami opowiadającymi się za sukcesami naukowymi i materialnymi. Jednak celowo dokonałem takiego rozróżnienia, a to dlatego, że w pierwszym przypadku istotną rolę odgrywała motywacja poznawcza, w drugim — preferowano wartości materialne, a w trzecim — dążenie do ciągłego „pięcia się w górę”, wynikającego z potrzeby władzy i dominowania. I z tego powodu wydaje się, że wyodrębnienie grup ze względu na te zmienne okazało się pozytywne, tak jak było w przypadku analizy systemu wartości.

Grupa olimpijczyków projektująca sobie plany związane z awansem i karierą jest nieliczna (I etap — 12,32%, II — 4,49% i III — 3,12%) i, jak widzimy, wraz z kolejnym etapem olimpiady wyraźnie maleje (w III etapie w stosunku do I czterokrotnie). Ta grupa pragnie osiągnąć wyższą pozycję w społeczeństwie tylko dla satysfakcji osobistej. Z badań wynika, że ich motywacje poznawcze zostały osłabione dążeniem do wyróżnienia się już w klasie szkolnej, utrudniając kontakty interpersonalne i grupowe z rówieśnikami. Chociaż są oni świadomi, że nieodzownym elementem awansu powinno być wykształcenie, to jednak twierdzą, że w większości przypadków nie decyduje ono o tym, ale względy pozaintelektualne.

Plany i dążenia życiowe olimpijczyków są wyraźnym odbiciem przyjętego przez nich systemu wartości. Największą uwagę przywiązują do sukcesu naukowego, dzięki któremu mogą w przyszłości realizować swoje potencjalne możliwości twórcze. Olimpiady przedmiotowe są wstępnym etapem przygotowawczym tak w swojej treści, jak i organizacji. Budzi jednak uzasadniony niepokój niski poziom uspołecznienia wśród tych trzech grup młodzieży, gdyż nie wiąże ona swoich planów i dążeń życiowych z funkcjonowaniem społeczeństwa i nie uświadamia sobie udziału w jego rozwoju. Wbrew potocznym opiniom młodzież ta w niewielkim tylko procencie deklaruje chęć życia konsumpcyjnego i nie

dąży przede wszystkim do uzyskania awansu i pozycji społecznej, chce żyć szczęśliwie i spokojnie w niewielkich grupach społecznych i szuka oparcia w szczęśliwej i udanej rodzinie.

Antycypacja przyszłości olimpijczyków badana na podstawie ich planów i dążeń życiowych dotyczyła nie tylko treści tych planów, ale także stopnia ich realizacji. Już samo uczestnictwo w olimpiadach przedmiotowych jest swoistym wyróżnieniem. Sukcesy olimpijskie, do których uczniowie przywiązują tak wielką wagę (m.in. wolny wstęp na studia wyższe), wzmagają ich optymizm i poczucie własnej wartości. Interesujące poznać będzie więc dokonanie analizy danych, dotyczących stopnia realizacji przyszłych planów życiowych, jak i przyczyn zadowolenia i niezadowolenia w życiu, traktując olimpijczyków z etapu I i II jako uczniów z niepowodzeniami, a z III etapu — z powodzeniami olimpijskimi.

Zestawienie procentowe (I etap — 65,20%, II — 67,2% i III — 62,5%) wykazuje, że największy odsetek badanych uczniów widzi swoją przyszłość optymistycznie. Optymizm ten utrzymuje się mniej więcej na tym samym poziomie. Należy więc stwierdzić, że już samo uczestnictwo w olimpiadzie świadczy o wierze we własne możliwości i w związku z tym uczniowie sądzą, że łatwiej im będzie w życiu zrealizować swoje zamierzenia. Na uwagę zasługuje fakt, że nikt z olimpijczyków z III etapu nie stoi na stanowisku, iż nie zrealizuje swoich przyszłych planów życiowych i tylko niewielki procent z etapu I i II (I — 1,83%, II — 2,4%). Jest to jeszcze jeden dowód, że olimpiady przedmiotowe spełniają w tym względzie funkcję wychowawczą, ukazują młodzieży perspektywy związane z rozwojem uzdolnień i możliwości, określają treść ich planów i dążeń życiowych oraz dają wiarę w pełną ich realizację.

Tak duży procentowo „wskaźnik” optymizmu odnoszący się do przyszłości olimpijczyków stanowić może podstawowe źródło zadowolenia w ich życiu. Przedstawienie tego problemu będzie, jak sądzę, pogłębieniem i uzupełnieniem charakterystyki tej grupy młodzieży. Uzupełnię więc określenia ilościowe i jakościowe analizą odnoszącą się do przedmiotu zadowolenia i niezadowolenia olimpijczyków. Problem ten wymaga szczególnej uwagi również dlatego, że wypowiedzi młodzieży wysuwają w planowaniu przyszłości na pierwsze miejsce pracę naukową. Istotne będzie, z czym olimpijczycy wiążą zadowolenie i niezadowolenie, co im sprawia największą satysfakcję życiową. Czy będzie ono odbiciem realizacji ich planów i dążeń życiowych, czy będą to dwie zmienne, które funkcjonują w ich osobowości niezależnie od siebie?

Najwięcej olimpijczyków, niezależnie od powodzenia w olimpiadach przedmiotowych jest zadowolonych z życia (I etap — 68,49%, II etap — 72,0% i III etap — 66,66%). Niewielki zaś odsetek młodzieży określa siebie jako osoby niezadowolone (w III etapie jedna osoba).

Dużą liczbę uczniów zadowolonych tłumaczy także analiza ich kariery szkolnej, nie mieli oni bowiem trudności z nauką szkolną, wychowywali się w dobrych i bardzo dobrych warunkach, byli słabo uspołecznieni, skoncentrowani głównie na sobie, nie mieli więc powodów do niezadowolenia. Interesujące poznać będzie zatem prześledzenie, co stanowi treść ich zadowolenia życiowego.

Dokładniejsza analiza ujawniła, że sukcesy szkolne są powszechnie akceptowane i stawiane na pierwszym miejscu, mierzone przez młodzież ocenami szkolnymi oraz udziałem w olimpiadach przedmiotowych. Na drugim miejscu, ale już zależnie od stopnia olimpiady, znalazły się: „uznanie przez innych” w I i II, zaś w III — realizacja zainteresowań. Na uwagę zasługuje fakt, że w trzech grupach badanych, w niewielkim jednak procencie (I — 4,26%, II — 4,72% i III — 4,17%) zadowolenie przynoszą kontakty z przyjaciółmi. I znów ujawniła się cecha bardzo charakterystyczna dla tej grupy młodzieży. Jej zadowolenie wynika z funkcjonowania uznanego przez nich systemu wartości, określającego plany i dążenia życiowe. Ma ono charakter jednostronny, dotyczy bowiem tego wszystkiego, co znamionuje egocentryczny rozwój osobowości, słabo związany z rozwojem społeczeństwa. Brak bowiem wzmianek wskazujących na poczucie wspólnoty i więzi z grupą rówieśniczą, zawodową i narodową.

Młodzież była zadowolona z tego, że może: „poznawać tajemnice ulubionych przedmiotów”, „że martwo nie uczestniczy w życiu szkoły (udział w olimpiadach przedmiotowych)”, „że może rozwijać swoje zainteresowania, wciąż pracować, odkrywać, odsłaniać nowe światy”, „z wyników w nauce”, „ze swoich stosunków z rodzicami i rodzeństwem”, „z warunków, jakie mi stworzyli rodzice do życia i nauki”, „z życia osobistego, z tego najbardziej intymnego”, „z zawartej przyjaźni ze swoimi kolegami”, „zadowolona jestem z życia”, „w życiu potrafię cieszyć się ze wszystkiego, nie jestem zbyt wymagająca”, „ze swojej pozycji w klasie”, „jestem zadowolona, że mam chłopca, o którym marzyłam”.

Niski procent młodzieży niezadowolonej (I — 1,83%, II — 4,8% i III — 4,16%) nie wymaga głębszej analizy, przytoczę więc kilka wypowiedzi reprezentatywnych, zaś obszerniej omówię wyniki badań dotyczące kontaktów interpersonalnych i grupowych olimpijczyków. Skupienie uwagi na tym ostatnim problemie wydają się mi ważne ze względu na silne poczucie odrębności tej grupy młodzieży, oparte na świadomości sukcesów szkolnych i olimpijskich, wysokiej inteligencji i możliwościach twórczych, a jednocześnie niskim stopniu uspołecznienia.

Najczęściej wymieniane powody do niezadowolenia to: panująca atmosfera w domu, kłopoty zdrowotne, brak perspektyw życiowych, niepowodzenia osobiste. Piszą oni: „Właściwie to jest mi na tym świecie dobrze, ale z jednego jestem niezadowolony — mojego ojca, prawie ciągle nie ma go w domu (jest mechanikiem na statkach PLO), mama pracuje też, więc od dzieciństwa wychowywałam się prawie sama. Czasem myślę sobie, że jestem „niedolizane ciele”. Ojca nie ma często w domu, więc gdy przyjedzie, to jest święto — wszyscy się cieszą. Mama moja miała ciężkie dzieciństwo, szybko się usamodzielniała, więc teraz jest zdania, że jeśli mam gdzie mieszkać, w co się ubrać i co jeść, a także mam warunki do nauki, to już jest wszystko. Nie może zrozumieć tego, że człowiek potrzebuje czasem ciepłego słowa. Rozmowy nasze ograniczają się do „ucz się”, „wyprowadź psa”, „wynieś śmieci”, „idź po zakupy”. Między mną a moją mamą jest jakby gruby mur z dziurkami na poszczególne polecenia. Ja tłuczę się po swojej stronie muru i próbuję go przebić, ale nic nie mogę poradzić, bo jest on zbyt gruby i zbyt dawno stoi. Czasem mama próbuje nawiązać ze mną jakiś kontakt, ale to nie wychodzi. Wygląda na to, że jest to już za późno, że nie mamy wspólnego języka, po prostu nie wykształcił się. Jedyną moją odskocznią jest pies, papugi i czytanie książek o tematyce biologicznej i filmowej. Nie

wychodzę często, bo zaraz wywołuje to ironiczne pytanie: „czy wszystkiego się już nauczyłaś? „Rodzeństwa nie mam”. „Wcale nie jestem zadowolony z życia. Mając 18 lat nie mam nawet określonego celu”.

Wypowiedź pierwsza wskazuje na złe samopoczucie na skutek braku kontaktu psychicznego z matką i często nieobecnego ojca, a więc świadomość braku pełnego zrozumienia własnego dziecka przez rodziców. W drugiej zaś wystąpiła pewna sprzeczność: olimpiady przedmiotowe wyznaczają cele życiowe jednostki, chociaż okazuje się, że ich wpływ może być znikomy, oderwany od dalszych perspektyw własnego życia.

Badana młodzież stanowi specyficzną populację, a jej system wartości ma charakter indywidualistyczny, w dodatku przynajmniej ci z olimpiady centralnej przejawiają silną tendencję do działalności twórczej. Należy się więc spodziewać, że ich kontakty częściej interpersonalne zdominują kontakty grupowe. I tak na pierwszym miejscu pod względem popularności znalazły się w dwóch kolejnych etapach olimpiady kontakty interpersonalne głównie o zabarwieniu emocjonalnym, odnoszące się do osoby zwanej „sympatią” (I — 54,23%, II — 55,23%), a olimpijczycy z III etapu lubią najchętniej przebywać sami (41,94%). Samotność jako wartość naczelną wśród młodzieży z niepowodzeniami olimpijskimi znalazła się na drugim miejscu, a w III etapie — kontakt z sympatią. Nikt z badanych z olimpiady centralnej nie lubi przebywać z dużą grupą rówieśników i tylko 3,23% młodzieży z tego etapu kontakty grupowe odnosi do małej grupy rówieśniczej, grupy osób dorosłych i rodzeństwa.

W odróżnieniu od finalistów, uczniowie, którzy zakończyli swój udział na II etapie, na trzecim miejscu stawiają kontakty z małą grupą rówieśniczą, zaś młodzież z olimpiad szkolnych — kontakty interpersonalne z rówieśnikami. W porównaniu z III etapem — w I etapie stosunkowo popularne okazały się kontakty z dużą grupą rówieśniczą (3,50%) i tylko w niewielkim stopniu ta popularność zmalała w II etapie olimpiad przedmiotowych (2,65%).

Wyniki charakteryzujące potrzebę samotności, bądź chęć kontaktów z pojedynczymi osobami lub grupami, dowodzą, że olimpijczycy wykazują różny zakres i stopień zachowań prospołecznych. Samotność jako wartość dla olimpijczyków z III etapu wynika z jednej strony — z konieczności silnej potrzeby uczenia się indywidualnego, a także intymności, i dlatego utrudnia ona jednostce nawiązanie tych kontaktów, a jeśli już one zachodzą, to odnoszą się raczej do pojedynczych osób o dużym zabarwieniu emocjonalnym. Mogą one z drugiej strony wynikać, o czym już wcześniej pisałem, i z chęci pokonania współzawodników. Ukształtowało to w pewnym stopniu osobowość nieufną wobec osób i wielkich grup społecznych, a więc o niskim stopniu uspołecznienia. I chociaż zabiegają o swój rozwój, to nie dostrzegają związku nauki z kulturą, nie piszą o rozwoju nauki polskiej.

PODSUMOWANIE

Analiza uwarunkowania planów i dążeń życiowych olimpijczyków wykazała, że związane są one z przyjętym systemem wartości, a ten z kolei z udziałem w olimpiadach przedmiotowych. W swoim dotychczasowym życiu, w planach i dążeniach życiowych, nie wykazują łączności z wielkimi grupami społecznymi, nie ma wzmianek na temat ich stosunku do polityki i ideologii, nie interesują się kulturą narodową i ogólnoludzką. I chociaż zabiegają o swój rozwój, to nie dostrzegają związku nauki z kulturą, nie piszą o rozwoju nauki polskiej. Nieliczne także jednostki piszą o swojej twórczej działalności lub działalności w ogóle w odniesieniu do „świata”, ale nie konkretyzują tej działalności. Wiążą więc swoje plany z indywidualnym rozwojem i nie uświadamiają sobie związku osobistych osiągnięć z rozwojem instytucji narodu i państwa. Także zadowolenie utożsamiają i odnoszą do własnej osobowości i chociaż wynika ono z uwarunkowań społecznych, ich życia rodzinnego i działalności szkoły, to każdy z uczniów odnosi to wszystko tylko do własnej osoby. Również pomijają znaczenie szkoły, traktują bowiem udział w olimpiadach przedmiotowych jako wynik kształcenia pozaszkolnego. Olimpijczycy nie dążą do nawiązania kontaktów z innymi ludźmi, najlepiej czują się w samotności lub z jedną ukochaną osobą, „sympatią”, nie planują współpracy w zespole tak typowej dla współczesnej nauki.

Przedstawiony system wartości i struktura „ja” mówią o kierunku rozwoju osobowości olimpijczyków. Olimpiady przedmiotowe ukształtowały osobowość skierowaną na rzecz celów osobistych, w nielicznych tylko przypadkach pozaosobistych. A może olimpijczycy okazali się nieufni wobec wielkich grup społecznych, broniąc się przed etatyzacją ze strony struktur społecznych i szkoły, widzieli tę jedyną drogę sprzyjającą ich samorealizacji.

Przypisy

¹ Białecki I.: Funkcjonowanie olimpiad matematycznych. Ossolineum, 1975. Papież J.: Kariera szkolna uczestników olimpiad przedmiotowych jako model startu do wyższej uczelni i życia. *Studia Socjologiczne* Nr 4, 1978.

² Nowak S.: System wartości społeczeństwa polskiego. *Studia Socjologiczne* nr 4, 1979.

³ Porównaj: Jundziłł I.: Aktywizacja wychowania młodzieży, Warszawa 1974, WSiP. Matuszewski Cz.: Psychologia wartości, Warszawa 1975, PWN. Danter H. i Krzemiński I.: Postawy i dążenia życiowe młodzieży (w:) Młodzież w procesie przemian (red. J. Jawłowska i B. Gontowski), Warszawa 1977, PWN. Świda J.: Młodzież a wartości, Warszawa 1977, WSiP.

⁴ Współczynnik konkordancji (zgodności uporządkowań wielokrotnych W. Kendalla) obliczyłem, korzystając ze statystyki. S. Siegel: *Nonparametric Statistics for the behavioral Sciences* McGraw-Hill — Kogakusha Ltd., Tokyo 1956.

Z BADAŃ NAD EFEKTYWNOŚCIĄ NAUKI CZYTANIA

Czytanie to proces złożony i dynamiczny. Dziecko musi uczyć się spostrzegania zdań, wyrazów, liter z jednoczesnym ich wybrzmieniem, rozumieniem i przeżywaniem treści. Dobre czytanie to zarówno opanowanie właściwej techniki, jak i umiejętności rozumienia czytanych tekstów. Jak pomóc dziecku rozpoczynającemu etap przyswajania wiedzy drogą słuchową, przekroczyć trudny próg do zdobywania wiadomości przy pomocy czytania, a następnie jak doskonalić tę umiejętność – to zagadnienie pierwszorzędnej wagi.

Czytanie jest umiejętnością praktycznie potrzebną w różnych okolicznościach życia. Czytając cicho zaspokajamy potrzeby indywidualne. Czytanie głośne zaspokaja potrzeby społeczne. Czytając głośno możemy sprawić przyjemność innym, ale wartości takie osiągamy wówczas, gdy czytanie głośne będzie poprawne, płynne, biegłe i wyraziste.

Badaniami efektów nauki czytania objęto 1000 dzieci środowiska wiejskiego i wielkomiejskiego regionu północnego. Każde z badanych środowisk reprezentowane było przez 50% dzieci objętych badaniami.

Badaniami objęto:

- czytelność lektury,
- technikę czytania,
- czytanie ciche ze zrozumieniem.

Podsumowując wyniki nauczania w zakresie czytania należy stwierdzić, że między opanowaniem techniki czytania, cichym czytaniem ze zrozumieniem a czytaniem lektury wystąpiła znaczna dysproporcja.

T a b e l a 1

Ogólne zestawienie średnich arytmetycznych
z poszczególnych zakresów umiejętności czytania

Zakres umiejętności czytania	Średnia arytmetyczna		
	środowisko wielkomiejskie	środowisko wiejskie	cała próba badawcza
Technika czytania	4,26	3,19	3,90
Czytanie ciche ze zrozumieniem	3,33	3,0	3,2
Znajomość lektury	2,45	2,38	2,41
Łączna umiejętność czytania	3,35	2,85	3,11

ź r ó d ł o: badania własne w ramach seminarium magisterskiego

Ogólnie wyższy poziom umiejętności czytania reprezentują dzieci ze środowisk wielkomiejskich (tab. 1). Najwyższa różnica wystąpiła (1,7 stopnia) w zakresie techniki czytania. Zjawiskiem niepokojącym dla całej grupy badawczej jest niedostateczny poziom znajomości lektury. W obu środowiskach wynik jest zbliżony. Różnica 0,7 stopnia na korzyść dzieci miejskich jest nieistotna.

WYNIKI W ZAKRESIE TECHNIKI CZYTANIA

Z dwóch osób, równie dobrze rozumiejących co czytają, ta która czyta szybciej odnosi w ciągu określonego czasu więcej korzyści i przyjemności. Ta ekonomiczna ranga waloru szybkiego czytania szczególnego znaczenia nabiera w dzisiejszych czasach, kiedy trzeba czytać bardzo szybko i bardzo dużo. Uzyskane wyniki w zakresie tempa czytania po kl. III, gdzie dla uzyskania oceny dostatecznej uczeń musiał przeczytać od 16 do 34 wyrazów w ciągu minuty, na ocenę dobrą 35–61 wyrazów, a na bardzo dobrą 62–82 wyrazów, są następujące. Ogólnie poziom szybkości czytania należy uznać za wysoce zadowolający. 68% ogółu uczniów osiągnęło ocenę bardzo dobrą, 24% ocenę dobrą, 1% — niedostateczną, ale na szczególną uwagę zasługuje fakt, że aż 35% badanych uczniów znalazło się w przedziale czytających na ocenę celującą. I tak 13% uczniów opanowało tempo czytania na poziomie bardzo dobrym kl. IV, 8% na poziomie bardzo dobrym kl. V, 6% na poziomie kl. VI, 7% na poziomie kl. VII i 1% na bardzo dobrym poziomie kl. VIII. 92% uczniów posiadających tempo czytania na poziomie bardzo dobrym i dobrym, to efekt zbliżony do ideału. Próba badawcza uzyskała za szybkość czytania ocenę średnią 4,5.

Lepsze rezultaty w zakresie techniki czytania uzyskały dzieci szkół wielkomiejskich.

Istnieje zasadnicza rozbieżność między wynikami dzieci wiejskich i miejskich. Dzieci ze środowisk wielkomiejskich osiągnęły wyłącznie oceny dobre i bardzo dobre (81% poziom bardzo dobry), 43% uczniów szkół wielkomiejskich czyta w zakresie wyższym niż kl. VII. Nie ma dzieci czytających na poziomie dostatecznym i niedostatecznym.

Uczniowie ze środowisk wiejskich uzyskali aż 4,2% mniej ocen bardzo dobrych, a tylko 16,1% uczniów czyta powyżej średniej poziomu swojej klasy. 22,8% czyta na poziomie dostatecznym, 3,2% na poziomie niedostatecznym.

Dobre tempo czytania jest tylko jednym symptomem opanowania techniki czytania. W związku z tym nie należy po jego zbadaniu wyciągać pochopnych wniosków, ponieważ czytanie wyrazów nie powiązanych treściowo i logicznie nie daje podstaw do oceny rozumienia czytanego tekstu. Umieć czytać to znaczy rozumieć pewien tekst. W przypadku sprawdzenia tempa czytania, sprawdzamy czytanie mechaniczne. Osiągnięcie dobrego poziomu tempa czytania świadczy o tym, że uczniowie pokonali bez trudności etap bezpośredniego czytania symboli graficznych i ich scalania, a ich wzrost wzrokowo-głoskowy jest zadowolający.

Program nauczania kl. I–III nakłada na nauczyciela obowiązek nauczania dziecka czytania pięknego. Oznacza to, że dziecko głosem ma przekazać treść, oddać nastrój, sens logiczny oraz przekazać stronę uczuciową czytanego głośno tekstu.

Tabela 2

Tabela ocen uzyskanych za technikę czytania z wyszczególnieniem odczytania wyrażonych wskaźnikami procentowym

	Środowisko wielkomiejskie						Środowisko wiejskie						Całość badanej grupy					
	poziom						poziom						poziom					
	bdb	db	dst	ndst	średnia ocena w stopniu	bdb	-db	dst	ndst	średnia ocena w stopniu	bdb	dst	ndst	średnia ocena w stopniu	bdb	dst	ndst	średnia ocena w stopniu
plynność	71	23,1	4,3	1,4	4,6	32,2	9,6	25,9	32,2	3,4	59	19	11	11	4,2			
poprawność	55	27,5	15,9	1,4	4,3	29	16,1	22,5	32,2	3,4	47	24	21	11	4			
biegłość	17,3	36,2	31,8	14,4	3,5	3,2	9,6	38,7	48,3	2,6	13	28	34	25	3,2			
wyrazistość	4,3	27,5	37,6	30,4	3	3,2	-	32,2	64,5	2,4	4	19	36	41	2,8			
średnia za technikę czytania	4,2						3,1						3,9					

źródło: badania własne w ramach seminarium magisterskiego (Zdzisława Stroda)

Czytanie takie musi być nośnikiem takich cech, jak: płynność, poprawność, biegłość i wyrazistość czytanego tekstu.

Nie jest to zadanie łatwe. Prowadzone w tym względzie badania¹ wskazują na fakt istnienia specjalnych uzdolnień do pięknego czytania.

Kolejność występowania poszczególnych cech ma układ liniowy² i występują w następującej kolejności: płynność, poprawność, biegłość, wyrazistość.

Stopień opanowania płynności czytania w badanej grupie należy uznać za zadowalający. 78% uczniów osiągnęło wyniki na poziomie dobrym i bardzo dobrym, a 59% uczniów znalazło się powyżej średniej arytmetycznej (4,2). Jednak wskaźnik 22% uczniów z ocenami dostatecznymi i niedostatecznymi wskazuje na pewne trudności w tym zakresie. Do trudności, które pojawiły się w toku badań należy fakt, że dzieci szepczą poszczególne głoski, literują i sylabizują.

Zaznaczyła się wyraźna różnica między dziećmi uczącymi się w środowisku wielkomiejskim i wiejskim. Dzieci ze szkół miejskich uzyskały o 39% więcej ocen bardzo dobrych, o 11,7% więcej ocen dobrych. Dzieci wiejskie uzyskały o 21,5% więcej ocen niedostatecznych. Istotna jest zatem różnica w uzyskanych efektach w środowisku miejskim i wiejskim.

Na wyżej przedstawiony stan rzeczy miały wpływ popełnione różnorodne błędy dotyczące płynności czytania.

Tabela 3

Tabela błędów popełnianych w zakresie płynności czytania – wskaźnik procentowy

	Sposób czytania					
	głoskami	głoskami z syntezą	syلابami	syلابami z syntezą	kombinowany	płynny
miasto	1,4	—	1,4	1,4	1,4	1,4
wieś	6,4	12,9	9,6	9,6	19,4	42,1
cała grupa	3	4	4	4	7	78
źródło: badania własne w ramach seminarium magisterskiego						

Za płynny sposób czytania uznano ten, którego efektem była ocena dobra lub bardzo dobra. Wśród błędnego sposobu czytania dominowała metoda kombinowana, były to przypadki, w których uczniowie niektóre wyrazy czytali głoskując, inne sylabizując, a jeszcze inne łącząc głoskowanie z sylabizowaniem.

22% całej próby badawczej popełniało błędy dotyczące płynności czytania. Są to dzieci, które należy otoczyć szczególnie troskliwą opieką.

W oparciu o dane zawarte w tabeli 2 przeanalizowano również poprawność czytania. 71% uczniów próby badawczej znalazło się w grupie uczniów z oceną dobrą i bardzo dobrą. Specjalnej troski wymaga 21% dzieci z oceną dostateczną i 11% z oceną niedostateczną.

W środowisku wielkomiejskim jest 29% więcej uczniów z ocenami bardzo dobrymi i o 11,4% z ocenami dobrymi. Wyniki badanej cechy muszą budzić wiele zaniepokojenia w stosunku do dzieci wiejskich (22,5% dst, 32,2% ndst).

W celu wypuklenia i scharakteryzowania błędów popełnianych w zakresie poprawności czytania dokonano zestawienia tabelarycznego.

Tabela 4

Rodzaje popełnianych błędów w zakresie poprawności czytania – wskaźnik procentowy

Środowisko	Rodzaje błędów			
	opuszczenie liter, sylab, wyrazów	przekręcanie wyrazów	kilkakrotne powtarzanie wyrazu lub jego części	łączenie różnorodnych błędów
miasto	—	3,8	2,9	7,2
wieś	—	8,4	6,4	45,1
cała próba	—	6	4	19
źródło: badania własne w ramach seminarium magisterskiego				

Spośród wszystkich uczniów badanej grupy wyróżniono dwa zespoły dzieci. Granicę stanowiła średnia arytmetyczna (4) uzyskana za poprawność czytania. W związku z ogromnym znaczeniem poprawności czytania oceny niższe od średniej uznano za niezadowalające. Wyniki niższe od średniej arytmetycznej uzyskało 29% badanych uczniów. Analiza popełnianych błędów ujawniła, że najliczniej występują one u poszczególnych uczniów kompleksowo. Wystąpiło dużo przypadków przekręcania wyrazów np. uczniowie klasy III, od których oczekujemy już czytania poprawnego, czytali:

brzmienie poprawne	brzmienie przekręcone
konik	kłomik
olszyny	.olsztyny
jeź	juź
przebędzie	przybędzie
przystał	przystał
komiczny	kosmiczny
bzz	bez
ogarnęła	odgarnęła
poważnie	przeważnie

Zdarzył się w toku badania i taki przypadek, że uczeń zamiast odczytać „śmiał się konik z zarozumialca, ale przystał na zawody, od tak dla zabawy”, odczytał jak następuje: „śmiał się konik dla zabawy”. Zaznaczyć należy, że końcówka zdania „dla zabawy” rozpoczynała się w połowie następnej linijki. Przy tym uczeń popełnił szereg innych błędów. Podczas dodatkowej rozmowy stwierdził, że „dalej są wyrazy trudne, więc je opuściłem”. Uczeń nie zrozumiał przeczytanego tekstu. Podczas dalszych badań z zakresu cichego czytania ze zrozumieniem otrzymał ocenę niedostateczną.

Biegłość to wyższa cecha czytania. Polega ona na poprawnym, właściwym uchwyceniu i uwypukleniu sensu zdania. Nauczyć dzieci biegłego czytania, to zadanie trudne, ale możliwe do osiągnięcia. W porównaniu do omawianych wyżej cech czytania, mniejszy procent dzieci osiągnął w tym zakresie rezultaty bardzo dobre (tabela 2). Średnia arytmetyczna wynosiła tylko 3,8. Tak jak i poprzednio rezultaty lepsze osiągnęły dzieci miejskie.

Niskie efekty odnotowane w grupie dzieci wiejskich są konsekwencją słabego ich poziomu w zakresie płynności i poprawności czytania. Stwierdzono w badaniach dużo wcześniejszych (Rytłowa, Wróbel, Zborowski ...), że dziecko mające trudności w płynnym i poprawnym odczytaniu wyrazu cały swój wysiłek wkłada w stronę techniczną czytania, pomijając sens logiczny. Oceny niedostateczne w biegłości czytania otrzymało aż 48,3% dzieci wiejskich. 54,7% dzieci wiejskich wykazało braki w zakresie czytania poprawnego. 87% uczniów wiejskich nagminnie stosuje nielogiczne przerwy w czytaniu, pomija znaki przystankowe, nie potrafi uwypuklić sensu czytanych zdań. Jest to zjawisko szokujące. Należy zakładać, że na taki stan rzeczy musiało mieć wpływ wiele negatywnie działających czynników.

Jeszcze mniej zadowalające wyniki uzyskano w zakresie wyrazistości czytania. W tej dziedzinie zarówno dzieci miejskie, jak i wiejskie nie uzyskały pożądanych rezultatów (tabela 2). Średnia ocen jest niska wyrażająca się liczbą 2,8%. Tylko 4% dzieci silnie reagoowało na treść czytanego tekstu i umiało odpowiednią intonacją i barwą głosu wyrazić swoje przeżycia i odczucia, a jednocześnie wywołać je u słuchających. Bardzo wiele trudności sprawiało dzieciom zachowanie pauz gramatycznych, logicznych i psychologicznych, zachowanie właściwej intonacji, zastosowanie odpowiedniego tempa czytania, właściwego modulowania głosu, zachowania właściwego rytmu. Dla 41% badanych okazało się to rzeczą niemożliwą, bowiem tyłu z nich w najmniejszym stopniu nie sprostało temu zadaniu.

Analizując wyniki nauczania w zakresie wyrazistości czytania okazuje się, że w tym zakresie dzieci miejskie, aczkolwiek nieznacznie, wyprzedziły dzieci wiejskie.

Czytanie wyraziste jest czytaniem bardzo trudnym. Aby było ono wyrazistym, musi być krytycznym, a do tego potrzebne jest nie tylko dosłowne rozumienie tekstu, ale i umiejętność odbierania podtekstu.

Należy więc mieć nadzieję, że w toku dalszej nauki i ćwiczeń w czytaniu uczniowie przyswoją sobie umiejętność czytania wyrazistego.

WYNIKI W ZAKRESIE CICHEGO CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM

„Istota cichego czytania polega na zrozumieniu ogarnianego wzrokiem tekstu. A technika poprawnego cichego czytania polega na czytaniu tekstu wyrazami i częsteczkami wyrazów wyłącznie wzrokiem z zamkniętymi ustami, bez poruszania wargami”³.

Wczesne, sprawne opanowanie tego sposobu czytania pomaga przyswoić wiedzę, pogłębić i utrwalić ją. Umożliwia też samodzielne zdobywanie informacji zawartych w mowie pisanej. Takiego kontaktu z dorobkiem nauki i kultury nagromadzonych przez pokolenia nie zdołają zastąpić najnowocześniejsze środki techniczne.

Począsne jest miejsce cichego czytania ze zrozumieniem w programie języka polskiego. Jego początki zjawiają się już w klasie I i od tego momentu powinno być starannie pielęgnowane. Uczeń kończący pierwszy szczebel nauczania powinien posiadać umiejętność czytania cichego ze zrozumieniem. Bez opanowania tej umiejętności nie może być mowy o dalszym powodzeniu szkolnym dziecka, gdyż nie dysponuje ono podstawowym narzędziem zdobywania wiedzy.

Rozumienie czytanego tekstu zależy od kilku czynników takich, jak np.: właściwości słownika, jakim posługuje się autor, stylu i sposobu budowy pewnych całości w tekście i stopnia przygotowania osoby do czytania. Tego sposobu czytania musimy nauczyć w kl. I—III.

Analiza uzyskanych wyników empirycznych wykazała, że badani uczniowie umiejętność tę opanowali w stopniu dostatecznym.

Tabela 5

Ogólne zestawienie efektów cichego czytania ze zrozumieniem — wskaźnik procentowy

Uzyskany poziom	Środowisko wielkomijskie	Środowisko wiejskie	Cała próba badawcza
bardzo dobry	27,3	16,1	24
dobry	7,2	6,4	7
dostateczny	36	41,9	38
niedostateczny	28,8	35,5	31
średnia	3,3	3	3,2
Źródło: badania własne w ramach seminarium magisterskiego			

Największy procent uczniów znalazł się w przedziale poziomu dostatecznego. Według wymagań programowych kl. I — jest czasem stopniowego wdrażania dzieci do cichego czytania ze zrozumieniem, kl. II — to czas systematycznego realizowania tego hasła, kl. III — to czas doskonalenia tej umiejętności. 31% czytających na poziomie niedostatecznym, 38% dzieci rozumiejących cicho czytany tekst w stopniu zaledwie dostatecznym to sygnał, że w klasie IV, gdzie dochodzą nowe, trudniejsze treści, uczniowie ci mogą napotkać wiele trudności w nauce.

Tabela 6

Wymiki w zakresie czytelnictwa lektury
Zestawienie ilościowe wykonania zadań dotyczących czytelnictwa lektury
wyrażone wskaźnikami procentowym

Środowisko	Znajomość lektury obowiązkowej		Rozpoznawanie fragmentów książek		Rozpoznawanie charakt. wypowiedzi bohatera		Znajomość głównych postaci			Ulubiona książka		
	odpowiedź		odpowiedź		odpowiedź		odpowiedź			posiada	nie posiada	
	pełna	niepełna	pełna	niepełna	pełna	niepełna	pełna	niepełna	brak			
Miasto	2,9	63,8	33,3	15,9	69,5	14,4	1,4	87	11,6	11,6	86	32
Wieś	3,2	48,4	48,4	19,4	64,5	16,1	—	96,8	3,2	3,2	32,2	67

Źródło: badania własne w ramach seminarium magisterskiego

Wyniki badań mocno akcentują fakt, że równoległe z kształceniem umiejętności czytania musi kształcić się sferę motywacyjną dziecka związaną z czytelnictwem. Dziecko będzie czytać książki wówczas, gdy chęć czytania będzie wypływała z jego wewnętrznej potrzeby. Piaget twierdzi, że rozbudzona ciekawość, chęć dowiadywania się różnych szczegółów, żądza wiedzy są dla dzieci tak samo naturalne, jak uczucie głodu, zmęczenia czy też snu⁴.

Należy szukać odpowiedzi na pytanie, które potwierdziło się w badaniach – dlaczego dzieci, które mają bardzo dobrze opanowaną technikę czytania, w miarę poprawnie rozumieją cicho czytany tekst, słabo czytają lekturę.

Lektura ma wielkie walory poznawcze i wychowawcze. Przy pomocy pięknego języka przedstawia jedno w swoim rodzaju realistyczne odbicie rzeczywistości. Za pomocą lektury możemy silnie oddziaływać na wyobraźnię, uczucia i wolę młodego, bardzo wrażliwego czytelnika. Wiele to razy obserwujemy zabawę dzieci, naśladowując ulubione postacie z lektury.

Pragnienie książki nie przychodzi samo, należy je u dzieci wyrobić. Zadanie to spoczywa na rodzinie, przedszkolu i nauczycielach nauczania początkowego. Na szczęblu nauczania początkowego powinno też dziecko nauczyć się właściwego korzystania z lektury. Po to, żeby tak mogło się stać, pierwszy kontakt dziecka z książką musi nastąpić wcześniej. Już 2- i 3-latkami w swoisty sposób „czytają” książki. Wiek przedszkolny dziecka to okres, w którym powinna rozpocząć się celowa, przemyślana działalność nauczyciela, zmierzająca do rozbudzenia zamiłowań czytelniczych.

Dane zawarte w tabeli nr 6 dokładniej charakteryzują zjawisko znajomości lektury szkolnej. 33,2% dzieci miejskich i aż 48,4% dzieci wiejskich legitymuje się brakiem minimalnej wiedzy w zakresie obowiązującej lektury szkolnej. Odpowiedzi wyczerpujące, pełne stanowią minimalny procent całości odpowiedzi (6,1%).

Do najmniej znanych autorów w kl. III należą: Hawtkome Z., Kostryko H., Ratajczyk J., Wortman S. Do najbardziej znanych Maria Kownacka. 47% badanych dzieci kl. I i kl. III bezbłędnie kojarzy jej nazwisko z tytułami książek. Tylko 17% wszystkich badanych umie rozpoznać fragment książki, podać tytuł i autora. Przeważający procent uczniów (68%) przy rozpoznaniu fragmentu umie podać tytuł książki, kłopot stanowi jednak podanie autora rozpoznanej książki. Nie zaznaczyły się tu istotne różnice między dziećmi środowisk miejskich i wiejskich.

Jak wiadomo w nauczaniu początkowym część książek z obowiązkowej lektury jest przeznaczona do wspólnego przeczytania i opracowania w klasie (kl. I – 3 książki, kl. II – 2 książki, w kl. III – 1 książka oraz w kl. I co najmniej 3 książki do przeczytania we fragmentach lub w całości przez uczniów w klasie pod kierunkiem nauczyciela, w kl. II tak czytanych książek program nauczania wyznacza 3 i w kl. III – 3).

Badanie wykazało, że znajomość treści książek wspólnie czytanych i opracowanych w klasie wykazuje 87% uczniów szkół miejskich i 96% uczniów szkół wiejskich. Natomiast w zakresie znajomości głównych postaci analizowanych utworów, oceny ich postępowania, niższe wyniki odnotowano wśród dzieci wiejskich. Doskonale zna prezentowanych bohaterów 11,6% uczniów szkół miejskich i tylko 3,2% uczniów wiejskich. Ogólnie należy jednak stwierdzić, że dzieci lepiej znają treść utworu i ich bohaterów niż ich autorów.

W odpowiedzi na pytanie wymagające zaprezentowania najbardziej ulubionej pozycji z literatury (należało podać autora, głównych bohaterów i najciekawsze zdarzenia) aż 56% badanych podawało jedną z pozycji czytanych i opracowywanych w klasie. 57% uczniów wykonało to zadanie poprawnie udzielając pełnej i wyczerpującej odpowiedzi, a 31% udzieliło odpowiedzi niepełnych (kłopoty dotyczyły znajomości autora cytowanej książki). Zdecydowanie największa ilość wyborów padła w kl. I na książkę Kownackiej M. „Plastusiowy pamiętnik”, w kl. II Centkiewiczowie A., Cz. „Zaczarowana zagroda” i Andersen J. Ch. „Dziecię elfów”, w kl. III Broniewskiej J. „Filip i jego załoga na kółkach”. Żadnego wyboru nie dokonało 12% badanych, ale w tym tylko 3% dzieci ze środowiska miejskiego.

Globalny wskaźnik ocen niedostatecznych ze znajomości lektury zalecanej programem nauczania jest bardzo wysoki, bo wyniósł w całej badanej grupie 63%. Fakt ten zmusza do pogłębionych refleksji. Kto zawinił temu, że jest tak zła znajomość wśród dzieci kl. I–III lektur szkolnych? Co uczynili nauczyciele, aby rozwinąć to, co jest najistotniejsze – umiłowanie książki? Jak realizują hasło programowe mówiące o rozbudzaniu i rozwijaniu zamiłowań czytelniczych?

Alarmująca ilość ocen niedostatecznych z zakresu znajomości lektury to chyba sygnał, że nauczanie początkowe „jest zorientowane na przeszłość, a nie jak powinno być na teraźniejszość i przyszłość”⁵.

Uczeń, który będzie miał świetnie opanowaną technikę czytania, a zabraknie mu chęci do czytania, nie sięgnie po książkę ani teraz, ani potem. Brak rozbudzonej motywacji do czytelnictwa nigdy nie zaowocuje dobrymi wynikami w czytaniu książek.

Drugie z podstawowych pytań musi dotyczyć problemu dostępności dziecka do książek z wykazu lektur. Czy zbyt mała ilość pozycji książkowych w bibliotekach szkolnych nie jest czasem głównym czynnikiem ograniczającym dostęp do pożądanej książki?

Wydłuża się czas, w którym wszystkie dzieci zdołają przeczytać lekturę przeznaczoną do wspólnego opracowania w klasie. Występuje wówczas moment osłabienia przeżyć emocjonalnych, związku uczuciowego z bohaterami czytanej lektury, a co najważniejsze – nie kształtuje się w sposób poprawny proces motywacyjny do czytelnictwa.

Świadczy o tym fakt lepszej znajomości lektury szkolnej przeczytanej wspólnie w całości w klasie. Brak całkowitej znajomości obowiązkowej lektury szkolnej (przypadki otrzymywania ocen niedostatecznych w prowadzonych badaniach za znajomość lektury) nie potwierdza opinii, że dane dziecko nie czyta. Dzieci czytają książki dostępne im. Oto niektóre wypowiedzi dzieci z oceną niedostateczną za czytelnictwo lektury.

„Ulubioną moją książką jest książka Janusza Korczaka «Zwiadowcy». Bohaterowie tej książki to zwiadowcy polscy wystani na tyły Niemców. Książka kończy się szczęśliwie, bo zwiadowcy z informacjami dotarli do swojego oddziału...”

(Lisicki K., uczeń kl. III)

„Juliusz Verne – «Tajemnicza wyspa». Są to przygody rozbitek balonu, którzy wylądowali na Wyspie, Cyrus Smith i Pencroff. Nazwali tę wyspę «Linkolna». Tajemnicza siła pomogła im. Był to Kapitan Nemo”.

(Krzewska B., uczennica kl. III!)

„Maria Krüger «Karolcia». Bohaterowie — Karolcia, Piotr i dwa lwy. Przy przeprowadzce Karolcia znalazła błękitny koralik. Razem z Piotrem przeżyli wiele ciekawych przygód. Pewnego razu, gdy Karolcia z Piotrem szli razem do parku, zobaczyli na bramie zawiadomienie, że park zostanie od jutra zamknięty...”.

(Zborowska M., kl. III)

To, że 33% uczniów mających wszelkie predyspozycje skłaniające je do czytania lektury, nie czyta takowej, świadczy o fakcie niskiej motywacji.

Reasumując należy stwierdzić, że w rozwoju czytelnictwa ważne jest osiągnięcie postępów w umiejętnościach czytania, ale nie mniej ważne jest również rozwinięcie trwałego zainteresowania czytaniem. Radość i zadowolenie z przeczytanej książki muszą być wszczepione między innymi przez zajęcia szkolne. Należy czynić wszystko, aby wpłynąć skuteczniej na trwałe obcowanie dziecka z książką. Do tego konieczne jest, aby ciekawe, fascynujące książki znajdowały się w zasięgu ręki. Szkolne zbiory biblioteczne muszą być zasobne i dostępne czytelnikowi.

Przypisy

- 1 Zborowski J.: Początkowa nauka czytania. PZWS, Warszawa 1959 r., s. 169.
- 2 Bytłown J.: Czytanie w szkole. PZWS, Warszawa 1958, s. 27.
- 3 Kien H.: Ciche czytanie w szkole. „Wspólna Sprawa”, Warszawa 1962, s. 10.
- 4 Malmgniat E.: Nauka czytania w szkole podstawowej. WSiP, 1982, s. 225.
- 5 Kupisiewicz Cz.: Przemiany edukacyjne w świecie. Wiedza Powszechna, Warszawa 1980, s. 114.

Zdzisław Błazejewski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Szczecin

TRADYCJE I ZWYCZAJE W RODZINACH NAUCZYCIELSKICH

Pomimo że badania nad rodziną od lat są w Polsce szeroko zakrojone, rodzina nauczycielska nie była dotychczas przedmiotem zainteresowań badawczych. Lukę tę postanowiono wypełnić podejmując temat: „Socialistyczna funkcja rodzin nauczycielskich”. Temat ten jest częścią składową węzłowego problemu badawczego pod kryptonimem „W-11-9” dotychczasowego współczesnych rodzin polskich. Badaniami objęto 600 rodzin nauczycielskich, przyjmując jako nauczycielską taką rodzinę, w której przynajmniej jeden z małżonków pełni czynnie zawodową rolę nauczyciela. Drugim kryterium doboru rodzin do badań była obecność jednego dziecka w wieku szkoły podstawowej. Badaniami objęto podstawowe środowiska terytorialne, to znaczy: wiejskie, małomiasteczkowe i wielkomiejskie reprezentowane przez Szczecin. Przedstawiany temat jest częścią obszernego opracowania wyników wspomnianych badań.

1. ZWYCZAJE IMIENINOWE MIĘDZY MAŁŻONKAMI

Zwyczajowość współczesnej rodziny nie doczekała się jeszcze obszerniejszych i pogłębianych badań, a zagadnienie to jest co najmniej tak samo ważne, jak jest interesujące. Bogactwo życia rodzinnego zależy nie tylko od zróżnicowanych cech osobowościowych członków rodziny i jej struktury, ale przede wszystkim od różnorodności i atrakcyjności form zachowań, a pod tym względem zwyczaje rodzinne mają specjalne walory. Zwyczajowość rodzinna wywiera istotny wpływ na rodzinną atmosferę wychowawczą, przesądza o niepowtarzalności i specyfice danej rodziny. Im więcej zwyczajów, obrzędowości i tradycji rodzinnych, tym więcej wspólnych, emocjonalnych wzruszeń, tym silniejsza więź między rodzicami i dziećmi, tym mocniejsze poczucie wspólnoty i wzajemnej przynależności. J. Komorowska stwierdza, że zwyczajowość domowa krystalizuje rodzinną jaźń, „a na skutek doznań społeczno-moralnych w związku z towarzyszącą wielu zwyczajom atmosferą serdeczności, życzliwości i bliskości psychicznej człowiek przestaje odczuwać samotność i zagubienie”¹.

Zwyczaje rodzinne zasługują na uwagę tym bardziej, że współczesny człowiek jakby wstydił się okazywania swoich uczuć, uzewnętrzniania przeżyć. Potoczne obserwacje dowodzą, że delikatność uczuć i emocjonalność to cechy „niemodne” i są poczytywane nie jako zaleta, ale raczej jako słabość charakteru. Zaspokajając różne potrzeby, realizując wielorakie cele, współczesny człowiek zatracą czasami z pola widzenia to, co najważniejsze – intymny świat przeżyć we własnej rodzinie. Te negatywne procesy dostrzega H. Muszyński i tak je ocenia: „Do życia wewnętrznego współczesnej rodziny wkrada się niepostrzeżenie groźny wróg. Jest nim ciągle posuwający się zanik tradycji, obyczajów, wspólnych przeżyć, słowem wszystkiego, co składa się na wspólnotę duchową rodziny”².

Badania w rodzinach nauczycielskich wykazały, że celne spostrzeżenia cytowanego autora, jak się wydaje, tej właśnie kategorii rodzin jak najmniej jeszcze dotyczy. Dokonany sondaż pozwolił ustalić, że wartość domowych tradycji i zwyczajów jest doceniana przez większość rodziców, którzy starają się nadać im rangę ważnych wydarzeń w życiu rodziny.

Jednym z najczęściej występujących zwyczajów w rodzinach nauczycielskich są „osobiste” święta członków rodziny, a więc imieniny i urodziny (z tym, że przede wszystkim kultywowane są jednak imieniny). Urodziny uwzględniane są tylko w niektórych rodzinach i najczęściej w odniesieniu do dzieci. Niektórzy rodzice żartobliwie wyrażali opinię, że skoro wyszło się z lat młodości, to nie należy przypominać, że starzejemy się, a obchodzenie urodzin natarczywie o tym przypomina, zwłaszcza z upływem lat. Ponieważ zachowania rodziców są podstawowym wzorem dla dzieci, warto wpięrow ukazać, jak organizują uroczystości imieninowe małżonkowie względem siebie. Dane na ten temat znajdujemy w poniższej tabeli.

Sposób wzajemnego organizowania imienin przez małżonków

Sposób organizacji	Środowisko		Wieś		Małe miasta		Szczecin		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Składają życzenia i ewentualne prezenty przy dzieciach	193	96,5	193	96,5	176	88,0	562	93,7		
Życzenia i ewentualne prezenty bez obecności dzieci	2	1,0	4	2,0	3	1,5	9	1,5		
Nie kultywują żadnych zwyczajów imieninowych	5	2,5	3	1,5	21	10,5	29	4,8		
R a z e m:	200	100,0	200	100,0	200	100,0	600	100,0		

Wymowa liczb powyższej tabeli jest jednoznaczna. W zdecydowanej większości rodzin nauczycielskich małżonkowie nie tylko składają sobie wzajemnie życzenia imieninowe i najczęściej również prezenty, ale dzieje się to w obecności dzieci, co zresztą, jak wynika z badań, jest celowo wyreżyserowane. Tylko w 9 rodzinach, co stanowi zaledwie 1,5% ogółu badanych rodzin, małżonkowie wprawdzie nie zapominają o swoich imieninach, ale nie wyrażają tego przy dzieciach, a w 29 rodzinach (4,8%) nie kultywują żadnych zwyczajów imieninowych względem siebie.

Jakkolwiek liczba 29 nie jest wielkością znaczącą, to jednak wydawało się celowe wyjaśnić, dlaczego w niektórych rodzinach małżonkowie nie uzewnętrzniają swoich uczuć i nie stwarzają pozytywnych wzorów w tym zakresie dla swoich dzieci. Sprawa jest tym bardziej interesująca, że jak wynika z liczb tabeli 1, takich rodzin „beziemieninowych” najwięcej jest w Szczecinie, czterokrotnie więcej niż w środowisku wiejskim i aż siedmiokrotnie więcej niż w środowisku małych miast. Mogłoby to więc oznaczać, że w Szczecinie małżonkowie są mniej refleksyjni lub że więzi emocjonalne między nimi są słabsze niż w innych środowiskach. Bliższe poznanie sprawy pozwoliło jednak obalić tę hipotezę. Otóż okazuje się, że wynika to ze specyfiki środowiska, a konkretnie związane jest z zawodami niektórych ojców—młynarzy, rybaków dalekomorskich i tych pracowników lądowych, którzy związani z przemysłem stoczniowym i innymi specjalnościami zostali oddelegowani na dłuższy czas do pracy za granicą.

Uroczystości imieninowych nie urząda się w takich przypadkach dlatego, że mąż i ojciec, jako solenizant, rzadko w dniu swoich imienin bywa w domu, więc chodzi o to, by nie pogłębiać świadomości rozstania i żalu rozłąki. Są to więc świadome decyzje wynikające z chęci zminimalizowania negatywnych przeżyć związanych z częstą nieobecnością współmałżonka w domu. Nie oznacza to jednak bynajmniej, że w rodzinach tych zapomina się w ogóle o imieninach nieobecnego ojca, bowiem wówczas uroczystości imieninowe łączy się z innymi okazjami. Chodzi o to, że w rodzinach „rozłąkowych” utrwalił

się zwyczaj właściwy tylko dla tej kategorii rodzin. Zwyczajem tym jest powitanie wracającego do domu męża i ojca rodziny. Są to autentyczne uroczystości, do których rodzina długo przygotowuje się. W wielu przypadkach matka—nauczycielki zwalniają u innych nauczycieli swoje dzieci z zajęć szkolnych i same usiłują uzyskać dzień bezpłatnego urlopu, żeby powitać wracającego ojca w porcie (najczęściej dotyczy to ojców—marynarzy lub rybaków morskich). Warto w tym miejscu podkreślić, że zwyczaj ten (oraz inne, o których jeszcze będzie mowa) jest specyficzny chyba właśnie tylko dla rodzin nauczycielskich. Rzecz w tym, że na temat rodzin, w których ojcami są marynarze lub rybacy morscy, są już obszernie opracowania (w których jednak nie ma opisów takich właśnie sytuacji). Na przykład w badaniach L. Janiszewskiego, najobszerniejszych na temat „ludzi morza”, gdyby zwyczaje te były powszechne, na pewno nie umknęłyby uwadze wnikliwej badacza³. Tak więc dzięki matkom—nauczycielkom nawet niekorzystne sytuacje, jakimi są długie nieobecności ojców, potrafią być wykorzystywane do celów wychowawczych. I tak oto rodzi się nowa zwyczajowość rodzinna.

2. Imieniny dzieci w rodzinach

W świetle badań okazuje się, że w rodzinach nauczycielskich imieniny dzieci są rodzinnymi imprezami nie mniej ważnymi od imienin rodziców. Od najwcześniejszych lat, kiedy dzieci zaczynają być świadome znaczenia określonych faktów i zdarzeń, imieniny ich są włączone do kalendarza uroczystości rodzinnych. Głównym celem jest podkreślenie niecodzienności dnia imieninowego dziecka, co sprawia mu satysfakcję, że jest traktowane na równi z innymi członkami rodziny. Poza tym chodzi o sprawienie dziecku dodatkowej przyjemności przez wręczenie okolicznościowego prezentu, co tym bardziej podnosi rangę tego dnia. Prezenty kupowane z okazji imienin mają bardzo różną postać i są różnej wartości. Tak zatem kupuje się części garderoby, droższe pomoce naukowe, sprzęt audialny oraz bardzo często książki, które w odniesieniu do dzieci starszych bywają dodatkiem do prezentu „głównego”. Na ogół im dziecko starsze, tym droższe otrzymuje prezenty, ale z informacji rodziców i samych dzieci wynikało, że nie są to przedmioty zbyt drogie. Jeśli już kupuje się coś droższego, to przy tej okazji realizuje się dawno oczekiwane pragnienie dziecka, które zgodnie z opinią rodziców, należałoby i tak spełnić, gdyby nawet prezentów imieninowych nie wręczało się. Książki otrzymują dzieci od najmłodszych lat. Najczęściej do książek tych wpisują rodzice stosowne dedykacje, co w ocenie dzieci podnosi wartość tych książek jako pamiątek. Można przypuszczać, iż takie „imieninowe” książki mogą odegrać istotną rolę w rozwoju czytelnictwa zainteresowań dzieci oraz budzić w nich chęć gromadzenia własnych księgozbiorów.

Jakkolwiek najczęściej stosowanymi prezentami imieninowymi dzieci są przedmioty, to w części rodzin wręcza się dzieciom z okazji imienin określone kwoty pieniężne. Bywa tak zwłaszcza wówczas, jeżeli dziecko gromadzi pieniądze na wyraźnie określony cel i rodzice w ten sposób przyspieszają mu jego osiągnięcie.

W tych rodzinach, gdzie są dzieci starsze, daje się zauważyć upowszechniający się zwyczaj urządzania przyjęć dla najbliższych przyjaciół dziecka. Organizowanie takich uroczystości stwierdzono w 149 rodzinach, a więc jest to liczba zbliżona do 3/4 ogółu badanych,

przy czym, co jest godne podkreślenia, nie wystąpiły pod tym względem żadne istotne różnice w poszczególnych środowiskach. Należy zaznaczyć, że zorganizowanie przyjęcia dla dziecka i jego kolegów nie wyklucza prezentu, ponieważ w wielu rodzinach oprócz prezentów rzeczowych jednocześnie organizuje się przyjęcie.

Dokonując oceny tego rodzaju imprez rodzinnych należy uznać, iż z wychowawczego punktu widzenia są to przedsięwzięcia bardzo wartościowe. Po pierwsze, jest to doskonała okazja do naturalnego aktywizowania dziecka w realizacji określonych zadań. Przygotowanie takiego przyjęcia, chociażby skromnego, wymaga zabiegów i starań; a włączenie dziecka do tych prac jest dobrą „szkołą życia”. Stwierdzono, że w tych rodzinach, w których imieniny obchodzi chłopiec mający siostrę, pomaga ona bratu w pracach przygotowawczych, a więc powstają bardzo korzystne sytuacje wychowawcze wzajemnej pomocy i współdziałania między rodzeństwem. Inną wartością, jaka wiąże się z organizowaniem dla przyjęciół dziecka przyjęć, to umożliwianie mu przeżycia pełnej satysfakcji z uświadomienia sobie własnej pozycji w rodzinie. Możliwość zaproszenia kolegów w związku ze swoimi imieninami jest w odczuciu dziecka dowodem, że oto jest ono kimś „ważnym” w rodzinie, a tym bardziej jest to istotny fakt dla dziecka, że świadkami tego są jego rówieśnicy.

Niebagatelną wreszcie sprawą jest wdrażanie dziecka do umiejętnego, kulturalnego spędzania wolnego czasu w gronie towarzyskim. Przyjęcia bez alkoholu (w żadnej z badanych rodzin nie podaje się innych napojów dzieciom oprócz herbaty i napojów gazowanych) są szczególną okazją, żeby przekonać dziecko, iż nie alkohol decyduje o wartości takich spotkań. O tym, że przyjęcia imieninowe dzieci są dla nich atrakcyjne, świadczą na przykład takie oto opinie: „Dla mnie radosne są moje imieniny. Mogę wtedy zaprosić swoje najlepsze koleżanki i swoich kolegów i czasem jest pięć albo sześć osób. Mamy wtedy i tort, co go sama ubierałam, i ciastka, i cukierki, jest dużo pepsi albo innego picia i jest bardzo wesoło. Śmiejemy się i wygłupiamy, ale jest bardzo fajno i szybko mija czas”, (dziewczyna, lat 11, małe miasto — fragment wypracowania). „Bardzo miłe wspominam swoje imieniny. Za zgodą rodziców zapraszam swoje koleżanki i wiem, że to naprawdę jest mój dzień. Nie chodzi tylko o smakołyki, jakie się zajada, a które nie co dzień się ma. Koleżanki przynoszą swoje taśmy z nagraniem, słuchamy ładnych melodii, bawimy się wesoło i jest bardzo przyjemnie. Jeśli kiedyś będę miała swoją rodzinę, to też będę dzieciom urządzała takie bale” (dziewczyna, lat 14, Szczecin — fragment wypracowania).

Warto zwrócić uwagę na końcowy fragment tej wypowiedzi, ponieważ widać, jakie dom rodzinny modeluje postawy społeczne dzieci, jak pozytywne sytuacje wychowawcze, emocjonalnie przeżyte, stają się dla dzieci wzorami do naśladowania.

3. IMIENINY RODZICÓW W REŻYSERII DZIECI

Przeżywając radośnie własne imieniny, dzieci są przekonane o konieczności uczczenia imienin swoich rodziców tym bardziej, że są świadkami, jak rodzice usiłują uprzyjemnić sobie nawzajem dni imieninowe, podnosząc je do rangi ważnych rodzinnych wydarzeń. W czasie rozmów z rodzicami można było w szczegółach dowiedzieć się, jak matki starają się zaktywizować dzieci do uczczenia imienin ojca, i odwrotnie; jak ojcowie usiłują wdrożyć dzieci od najmłodszych lat do podobnych działań w odniesieniu do imienin matek.

Tak na przykład, kiedy dzieci są małe, małżonkowie składają sobie życzenia imiennowe nie tylko przy dzieciach, ale razem z dziećmi, a zresztą w wielu rodzinach zwyczaj składania życzeń matce lub ojcu przez wszystkich pozostałych członków rodziny razem jest kontynuowany również w latach późniejszych. Stwierdzono jednak, że kiedy dzieci dorastają, pragną zaakcentować swoją indywidualność, a wyraża się to między innymi odchodzeniem od zwyczaju składania prezentów „wspólnych”. Ambicją dziecka staje się, ażeby wręczyć matce lub ojcu prezent chociażby bardzo skromny, ale własny, „od siebie”. Z badań wynika, że takie tendencje wykazują zwłaszcza dziewczęta w wieku powyżej 12 lat.

Najczęściej wręczanymi prezentami zarówno matce, jak i ojcu są kwiaty. Warto przy tym nadmienić, iż w zasadzie nie spotkano rodziny, w której wręczane rodzicom kwiaty pochodziłyby z własnych działek i ogródków, jakkolwiek w licznych przypadkach uprawiane są tam piękne kwiaty. Dzieci kupują kwiaty w kwiatarniach dla podkreślenia rangi tego prezentu. Pieniądze na ten cel pochodzą wyłącznie z własnych oszczędności. W środowisku wiejskim z tymi zakupami wiąże się niekiedy poważne trudności, jako że najczęściej takie zakupy są możliwe tylko w mieście, co wymaga wyjazdów. Wręczanym kwiatom zazwyczaj towarzyszą inne drobne prezenty, i tu na szczególnie podkreślenie zasługuje fakt, że bardzo często są to przedmioty wykonane własnoręcznie przez dzieci, zwłaszcza dziewczęta. W niektórych domach, opowiadając o tych sprawach, matki pokazywały serwetki, makaty, chusteczki i inne rzeczy estetycznie ozdobione haftem lub wyszywaniem, które były prezentami od córek. Wiele dzieci wykonuje również własnoręcznie „laurki”, na których wypisuje życzenia. Z wypowiedzi dzieci wynika, iż czynią to nie z powodu braku kart imiennowych na rynku, ale z chęci podkreślenia własnego „ja” dla zaakcentowania swoich uczuć w stosunku do ojca lub matki. A oto przykład, jaką radość wyraża dziecko obserwując zadowolenie matki z wykonanej przez siebie karty imiennowej, owej „laurki”:

„Ja się bardzo cieszę, jak mojej mamusi podoba się moja laurka, co ją dam mamusi na imieniny. Mamusia kładzie ją na stoliku pod lustrem i długo tam stoi, a potem mamusia chowa ją do pudełka po pralínkach. Mamusia mówi, że ja bardzo ładnie maluję i ja zawsze będę dawać mamusi laurki na imieniny” (dziewcz. lat 11 — nagranie magnet.).

Na wypowiedź powyższą warto zwrócić uwagę dlatego, że jest to przykład, jak matka—nauczycielka usiłuje gratyfikować dziecko za okazywanie swoich uczuć. Ekspozowanie wykonanej przez dziecko karty imiennowej „pod lustrem”, a potem przechowywanie jej jako pamiątki, ma za zadanie podkreślenie rangi tego prezentu, docenienie go, co sprawia dziecku radość, a co potwierdza zacytowana wypowiedź.

4. ZWYCZAJE ŚWIĄTECZNE

Kultywowanie zwyczajów świątecznych w rodzinie należy uznać za szczególną okazję do wzbogacenia intensywności życia rodzinnego, a same zwyczaje jako istotny element kultury rodziny. Należy stwierdzić, że w polskiej kulturze zwyczaje związane zwłaszcza z takimi świątami, jak Wielkanoc i Boże Narodzenie, zajmują ważną pozycję i odegrały istotną rolę w utrwalaniu i rozwoju tradycji i obrzędów ludowych.

Dla przeciętnej rodziny polskiej święta są wyjątkowym okresem stwarzającym specyficzny nastrój emocjonalny, niepowtarzalną atmosferę intymnych wzruszeń i przeżyć.

W tradycyjnej rodzinie chłopskiej wigilia Bożego Narodzenia od zarania była dniem szczególnym, kiedy to najemny parobek siadał przy jednym stole z gospodarzem, by przynajmniej w tym jednym, uroczystym dniu dać wyraz braterstwa i pojednania między ludźmi⁴. Intensywność przeżyć związanych ze świętami wynika z siły ich tradycji, z tego, że zwyczaje z nimi związane zostały utrwalone przez całe pokolenia. Od najmłodszych lat dzieci obserwują te zwyczaje, przeżywają radosne niecodzienne stany i te przeżycia tak głęboko w świadomość danego osobnika zapadają, że stają się niemalże jednym z elementów jego osobowości. Należy przyznać, że święta nie tylko dla dzieci są atrakcyjne. Mówiąc o świętach Bożego Narodzenia i Wielkanocy, H. Semenowicz stwierdza, że są to zdarzenia specyficzne, na które czekają wszyscy z tą samą radością⁵. Trzeba zauważyć, że atrakcyjność świąt polega nie tylko na przeżyciach związanych bezpośrednio z nimi, ale również radosne jest ich oczekiwanie. Snując rozważania na temat ludzkiego szczęścia, W. Tatariewicz wyraża opinię, że nie tak wiele radości stwarza człowiekowi samo osiągnięcie upragnionego celu, ile stan świadomości przed jego realizacją, kiedy człowiek cieszy się, że spotka go radosne, oczekiwane przeżycie⁶.

Przechodząc od tych rozważań wstępnych do analizy materiału badawczego należy stwierdzić, że w rodzinach nauczycielskich okres oczekiwań przedświątecznych, zwłaszcza przed świętami Bożego Narodzenia, zaczyna się wcześniej niż w innych rodzinach i tym samym trwa dłużej. Dzieje się tak wówczas, gdy matka—nauczycielka uczy dzieci w klasach młodszych. Związane to jest z realizacją programów nauczania i ich tematyką. Przygotowywanie szkolnych uroczystości choinkowych i ozdób na choinkę, ażeby mogło być wykonane na czas, musi rozpocząć się odpowiednio wcześniej, a z kolei odpowiednio wcześniej muszą przygotować się do tych zadań sami nauczyciele. Obserwując te przygotowania swoich rodziców, dzieci nauczycielskie wcześniej zatem aniżeli ich rówieśnicy wprowadzeni są w nastrój przedświąteczny, który oczywiście narasta w miarę zbliżania się świąt.

Jeżeli chodzi o zwyczaje bezpośrednio związane ze świętami, to w świetle przeprowadzonych badań okazuje się, że szczególnie kultywowane są dwa zwyczaje: strojenie choinki i kolacja wigilijna. W większości rodzin „ubieranie choinki” odbywa się w godzinach przedpołudniowych dnia wigilijnego, jakkolwiek są rodziny, w których ten rytuał odbywa się krótko przed kolacją. Jeżeli w rodzinie jest przynajmniej jedno z dzieci w wieku starszym, to na ogół ono przyjmuje na siebie zadanie przygotowania ozdób bezpośrednio przed strojeniem choinki. Z relacji dzieci wynika, że właśnie moment wydobywania ozdób choinkowych z różnych zakamarków i schowków jest dla dzieci szczególnie radosny i emocjonujący. Jest to bowiem ewidentny dowód, że święta nadeszły i finalizują się długo oczekiwane chwile.

W większości rodzin zarówno w miastach, jak i środowisku wiejskim dzieci wykonują własnoręcznie ozdoby choinkowe. Warto zauważyć, że do tych zadań angażują się zarówno dziewczęta, jak i chłopcy. Są to różnego rodzaju łańcuchy ze słomy i kolorowych papierów, wycinanki i wisioriki oraz różne „mikołajki” i inne figurki z waty. Nie oznacza to wcale, że nie stosuje się ozdób kupowanych, jak na przykład bombki choinkowe, jednakże ozdoby „własne” stanowią ważny element wystroju choinki. Niektóre dzieci ukrywają przed rodzicami wykonane przez siebie ozdoby i traktują je jako świąteczne niespodzianki dla rodziców.

Samo „ubieranie drzewka”, w zależności od wieku dzieci, odbywa się przy pomocy rodziców lub też bez nich. W tych rodzinach, w których są dzieci starsze, bywa, że rodzicom „nie wolno” przebywać przy strojeniu choinki i dopiero kiedy jest ona już w pełnej krasie ozdób, mogą podziwiać dzieło swoich dzieci.

W trakcie badań starano się ustalić, jak rodziny nauczycielskie organizują święta, to znaczy czy spędzają je w kręgu największym własnej rodziny „nukleamej”, czy też w kontaktach z rodziną szerszą. Odpowiedzią na to pytanie są liczby zawarte w tabeli 2, a wymowa tych liczb jest jednoznaczna.

Tabela 2

Sposób organizacji tradycyjnych świąt

Środowisko Sposób organizacji	Wieś		Małe miasta		Szczecin		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
U siebie w domu bez zaproszenia dalszej rodziny	13	6,5	20	10,1	16	8,0	49	8,2
U siebie w domu w gronie rodziny rozszerzonej	125	62,5	107	53,5	102	51,0	334	55,6
U rodziny	62	31,0	73	36,5	82	41,0	217	36,2
R a z e m:	200	100,0	200	100,0	200	100,0	600	100,0

Najważniejszy fakt, jaki można stwierdzić na podstawie powyższej tabeli, to ten, że tylko 8,2% ogółu badanych rodzin spędza święta bez rodziców i innych członków rodziny. Z badań wynika, że wśród tych rodzin bardzo różne są przyczyny ich izolacji i w większości przypadków są to przyczyny obiektywne, niezależne od samych rodzin. Tak więc święta Bożego Narodzenia w rodzinach nauczycielskich są rzeczywiście rodzinne, są okazją do spotkań na szerszym forum rodzinnym, do przeżycia uroczystych, nastrojowych chwil, co niewątpliwie nie pozostaje bez wpływu na umacnianie się więzi międzyrodzinnych. Z tabeli 2 wynika, że zróżnicowanie środowiska nie odgrywa tu żadnej roli, że taki właśnie sposób spędzania świąt Bożego Narodzenia jest typowy dla rodzin nauczycielskich we wszystkich środowiskach. Interesujące jest, że w większości przypadków wspólne świętowanie odbywa się w mieszkaniach rodzin nauczycielskich, które pełnią rolę gospodarzy. Na podstawie zebranych informacji ustalono, że dzieje się tak najczęściej z następujących względów:

- małżonkowie rodzin nauczycielskich chcą „popisać się” gościnnością, ponieważ zaimponować swoją gospodarnością zwłaszcza wobec swoich rodziców;
- rodziny nauczycielskie pragną odwdziżyć się rodzicom i krewnym za gościnność okazaną im w czasie wakacji i spotkań sobotnio-niedzielnym w ciągu roku;
- dzieci pragną „nacieszyć się” choinką, którą z takim przejęciem przygotowywały, i pochwalić się nią przed gośćmi.

Z liczb tabeli 2 wynika, że jakkolwiek różnice nie są wielkie, to jednak najwięcej wyjazdów świątecznych z rodzin nauczycielskich „w gości” jest w Szczecinie. Wynika to prawdopodobnie z faktu dogodności połączeń komunikacyjnych (na miejscu dworce kolejowe i autobusowe), jak również z tego, że mieszkańcy wielkich miast bardziej niż w innych środowiskach cenią weekendowe eskapady. Niezależnie jednak od tego, czy rodziny nauczycielskie urządzają przyjęcia świąteczne we własnych mieszkaniach, czy też są przyjmowane na zasadzie gości, istotne jest, że w świetle badań łącznie 91,8% ogółu badanych rodzin nauczycielskich spędza święta w gronie rodziny rozszerzonej.

Kulminacyjnym momentem w czasie świąt Bożego Narodzenia jest oczywiście kolacja wigilijna i tradycyjny zwyczaj wzajemnego składania sobie życzeń świątecznych. W związku z tym zwyczajem dała się zauważyć pewna innowacja w rodzinach nauczycielskich. Otóż okazuje się, że osobą, która inicjuje składanie życzeń, nie jest tradycyjnie „gospodarz domu”, a więc ojciec, a z reguły podejmuje się tego zadania najstarsza wiekiem kobieta w rodzinie. Tak zatem, jeżeli kolacja ma miejsce w rodzinie nauczycielskiej, to życzenia zaczyna składać nie „pani domu”, a jej matka lub matka jej męża. Oznacza to, że w rodzinach nauczycielskich dokonują się pewne zmiany w obyczajowości świątecznej, ponieważ aktualnie w większości polskich rodzin, o czym informuje J. Komorowska, inicjatorem składania życzeń wigilijnych jest tradycyjnie nadal ojciec, jako „głowa rodziny”⁷.

Podobnie powszechne jak składanie sobie życzeń jest w rodzinach nauczycielskich zwyczaj wzajemnego wręczania sobie prezentów „spod choinki”. Na szczególność ten warto zwrócić uwagę dlatego, że przeszło 31% matek badanych rodzin i prawie 39% ojców stwierdziło, że w ich rodzinach tego zwyczaju nie było. Trudno stwierdzić, czy wręczanie prezentów wigilijnych to zwyczaj typowy dziś dla większości polskich rodzin, czy szczególnie upowszechnił się w rodzinach inteligenckich, czy wreszcie jest charakterystyczny tylko dla rodzin nauczycielskich. W każdym razie tylko w 19 spośród ogółu badanych rodzin nie stwierdzono wzajemnego obdarowywania się wigilijnymi upominkami. Prezenty te są bardzo różne, niekiedy drobne i symboliczne, ale ranga ich wzrasta ze względu na okoliczności. Dzieci, podobnie jak to miało miejsce przy prezentach imieninowych, często wykonują je własnoręcznie, co w ocenie rodziców nadaje tym upominkom szczególną wartość.

Ciekawe, wzruszające w swej wymowie i chyba jako nowo powstające zwyczaje wigilijne zauważono w tych rodzinach nauczycielskich, w których ojcami są „ludzie morza” — marynarze i rybacy morscy. Ponieważ najczęściej w czasie świąt są oni na morzach, właśnie w związku z ich nieobecnością powstaje nowa zwyczajowość. Otóż w rodzinach tych, kiedy ojciec w okresie świąt jest poza domem, stawia się na rogu stołu wigilijnego pusty talerz, do którego wkłada się gałązkę jedliny przystrojonej błękitną kokardką. Obok tak przygotowanego talerza stawia się zapaloną świeczkę. Świeczka ta pali się przez cały czas wieczery, a w czasie obu kolejnych dni świąt pali się wieczorem na oknie tego pokoju, w którym spożywano wigilijną kolację.

Różna jest na razie interpretacja tego zwyczaju. W jednej z rodzin tłumaczono, że świeczka symbolizuje samotny, oświetlony statek na morzu, w innej rodzinie wyjaśniano, że płomień świecy jest „płomykiem nadziei”, że następne święta będą obchodzone wspólnie z ojcem — tak więc jakkolwiek różne jest tłumaczenie tego zwyczaju, to jednak staje się

on faktem, a jego istotą jest pamięć o nieobecnym ojcu. Należy podkreślić, że powyżej opisany zwyczaj jest charakterystyczny dla rodzin „ludzi morza”, w których matką jest nauczycielka. Do takiego stwierdzenia upoważnia fakt, że we wspomnianych już badaniach L. Janiszewskiego o rodzinach marynarzy i rybaków morskich nie stwierdzono takiej zwyczajowości świątecznej. Zwyczaj ten nie jest powszechny (być może takim się stanie). Inicjatorami jego są matki—nauczycielki.

W rodzinach, o których tu mowa, święta Bożego Narodzenia akcentowane są jeszcze innym charakterystycznym wyrazem. Podczas strojenia choinki oprócz innych ozdób zawiesza się emblematy wybitnie morskie. Do nich należą stylizowane kotwice, śruby okrętowe, podświetlane latarnie morskie itp. Dzięki temu w czasie świąt choinka jest jakby wizytówką mieszkań „ludzi morza”.

Opisane przykłady kultuwowania tradycji świątecznych dowodzą, że w rodzinach nauczycielskich święta są okazjami do kształtowania uczuć społecznych członków rodzin, do przeżywania stanów psychicznych ułatwiających przebieg rodzinnych procesów socjalizacyjnych.

5. INNE ZWYCZAJE W RODZINACH

Poza zwyczajami związanymi z okazjami, o których dotychczas mówiono, w rodzinach nauczycielskich stwierdza się upowszechnianie zwyczajów lansowanych przez środki masowego przekazu, stanowiących dowód rodenia się nowej obyczajowości rodzinnej. Typowym tego przykładem jest święto „Dnia Kobiet”. We wszystkich badanych rodzinach 8 marca jest okazją do złożenia matkom życzeń i kwiatów oraz bardzo często również wykonanych przez dzieci „laurek”. W większości rodzin do życzeń tych dołącza się również ojciec. W rodzinach, w których są dorastające dzieci, bracia składają dodatkowo życzenia siostrze, również ojcowie składają życzenia córkom i w ten sposób „oficjalne” święto przetrada się w miłą, rodzinną uroczystość.

Innym pełnym wzruszeń zwyczajem, który upowszechnia się w rodzinach nauczycielskich, jest „Dzień Matki”. Dzieci, których matki są nauczycielkami, czują się specjalnie zobligowane do złożenia z tej okazji życzeń swoim matkom dlatego, że właśnie nauczycielki w szkole przypominają o tym dniu i przygotowują dzieci do jego uczczenia. Wśród tych uroczystych „dni” na uwagę zasługuje jeszcze „Dzień Babci”, którego ranga chyba już obecnie w rodzinach nauczycielskich nie ustępuje innym „dniom”. Otóż z badań wynika, że babcie cieszą się głęboką sympatią dzieci. Świadczą o tym chociażby wypracowania dzieci na temat: „moje radości — moje smutki”. W wypowiedziach tych dzieci najczęściej jako przyczynę swoich zmartwień i smutku podają stan zdrowia babci i wyrażają pragnienie poprawy jej samopoczucia.

Przedstawiony materiał z badań upoważnia do twierdzenia, że rodziny nauczycielskie stanowią środowisko wychowawcze o specjalnych walorach. Wykorzystuje się tam wszystkie nadarzające się okazje do wzmacniania więzi rodzinnych, do wytwarzania specyficznych sytuacji konsolidujących rodzinę. W rodzinach tych nie tylko pieczołowicie kultuwuje się tradycyjne zwyczaje, ale wprowadza się nowe, dając początek nowoczesnej zwyczajowości rodzinnej, wzbogacającej emocjonalny świat przeżyć rodziców i dzieci. Tak więc okazuje się,

że wiedza specjalistyczna, zdobyta przez nauczycieli w czasie kształcenia zawodowego, przydatna jest im nie tylko w szkole, lecz również w procesie wychowywania własnych dzieci, we własnych rodzinach.

Przypisy

- 1 J. Komorowska: Doroczne i okolicznościowe zwyczaje w rodzinie. (W): Przemiany rodziny polskiej. J. Komorowska (red.). Warszawa 1975, s. 302–303.
- 2 H. Muszyński: Rodzina. Moralność. Wychowanie. Warszawa 1971, s. 212.
- 3 L. Janiszewski: Rodziny marynarzy i rybaków morskich. Warszawa–Poznań 1976.
- 4 Patrz: W. S. Reymont: Chłopi, tom II — opis uroczystości wigilijnej.
- 5 H. Semenowicz: Kształtowanie się więzi rodzinnej. Warszawa 1976, s. 35.
- 6 W. Tatkiewicz: O szczęściu. Warszawa 1979. Rozdz. XIII — Szczęście i czas.
- 7 J. Komorowska: Przemiany rodziny polskiej, op. cit., s. 293.

STANOWISKO ZARZĄDU GŁÓWNEGO ZNP W SPRAWIE KSZTAŁCENIA, DOKSZTAŁCANIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI*

Związek Nauczycielstwa Polskiego od początków swojej prawie 80-letniej historii podejmował problemy związane z kształceniem, doksztalcaniem i doskonaleniem nauczycieli. Stanowiły one zawsze integralną część jego programu działania. I tak, już na progu niepodległości w roku 1919 – na Sejmie Nauczycielskim – został sformułowany postulat kształcenia wszystkich nauczycieli na poziomie wyższym. Zrealizowania tego postulatu domagali się członkowie Związku w okresie II Rzeczypospolitej oraz w latach Polski Ludowej. Główne postulaty sprowadzały się do tego, aby wszyscy nauczyciele byli kształceni na poziomie wyższym, by system kształcenia oparto na zasadach pełnej drożności i aby był on powiązany z systemem doskonalenia zawodowego.

W Związku rodziły się koncepcje kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli. Mieliśmy duże tradycje związane z prowadzeniem własnych, różnorodnych form pracy z nauczycielami, takich jak między innymi: wyższe kursy nauczycielskie, instytuty pedagogiczne, konferencje rejonowe itp. W Związku rodziły się w przeszłości wszystkie najbardziej postępowe koncepcje systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, których autorami byli wybitni twórcy polskiej myśli naukowej i praktyki szkolnej.

Prawdę tę przypominamy i podkreślamy dzisiaj podczas plenarnego posiedzenia Zarządu Głównego ZNP poświęconego wypracowaniu stanowiska w sprawie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli. Mamy prawo i moralny obowiązek kontynuować te tradycje i pełnym głosem mówić w imieniu ponad 350 tysięcy naszych członków. Zobowiązał nas do tego XXXIII Krajowy Zjazd Delegatów, wypowiadając się za pilną potrzebą wypracowania przez Zarząd Główny stanowiska w tej sprawie. Jak pamiętamy, Zjazd opowiedział się za stworzeniem aktualnego, perspektywicznego i spójnego systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli, tak, aby ten system w pełni odpowiadał społeczeństwu, przyczyniał się do podnoszenia rangi społecznej zawodu nauczycielskiego. Punktem wyjścia przy jego modernizacji mają być zawsze potrzeby dziecka, nauczyciela i szkoły. Podobne opinie były również zgłaszane na Krajowej Konferencji Nauki ZNP.

Projekt naszego stanowiska w sprawie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli pragniemy poprzedzić kilkoma ogólnymi refleksjami – wynikającymi z dyskusji prowadzonych w ogniwach ZNP oraz uwag i wniosków zgłaszanych przez naszych członków.

1. Od kilku, a może kilkunastu lat orak jest w Polsce realnej i spójnej koncepcji systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli. Cechą charakterystyczną obecnego systemu jest, naszym zdaniem, duża ilość ośrodków decyzyjnych kierujących kształceniem, doksztalcaniem i doskonaleniem nauczycieli – nie zawsze zgadzających się w wielu istotnych problemach. Warto zastanowić się i rozważyć, czy nie należy zmierzać do utworzenia

systemu obejmującego całość oświaty, w tym również kształcenie i doskonalenie nauczycieli oraz jedynej władzy zwanej Ministerstwem Edukacji Narodowej.

2. W związku z brakami kadrowymi w szkolnictwie podejmuje się doraźne działania, tj. reaktywuje zlikwidowane poprzednio SN oraz przyjmuje do pracy absolwentów szkół średnich. Jest to tym bardziej niepokojące, że sprawa ta dotyczy głównie szkolnictwa wiejskiego, gdzie odsetek nauczycieli bez kwalifikacji jest szczególnie duży (...)

Obowiązkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego jest zwrócić uwagę na fakt, że zatrudniani obecnie nauczyciele będą jeszcze czynni zawodowo do końca XX wieku. A przecież już dziś — nie mówiąc o przyszłości — nauczyciel powinien dysponować wiedzą, umiejętnością jej wartościowania, być przygotowany do pełnienia funkcji pozadydaktycznych: wychowawczych, opiekuńczych, diagnostycznych; być wychowawcą, mieć wiedzę i umiejętności przydatne w pracy wychowawczej, opiekuńczej, organizacjach młodzieżowych, świetlicach, internatach i domach dziecka itp. Kierowanie zatem do pracy ludzi bez kwalifikacji, niedoświadczonych — stanowi degradację tego zawodu oraz stałe obniżanie jego rangi w społeczeństwie. Taka polityka kadrowa będzie w perspektywie blokować dopływ do szkół nauczycieli z ukończonymi studiami wyższymi. Uważamy, iż zjawisko to należy jak najszybciej zahamować i wejść na drogę bardziej perspektywicznych rozwiązań, w tym konkretnej realizacji programu budownictwa dla nauczycieli, a także dodatkowych środków finansowych na inwestycje oświatowe.

3. Jesteśmy zaniepokojeni faktem, iż znaczny odsetek absolwentów szkół wyższych nie podejmuje pracy w szkole. U wielu absolwentów nie obserwuje się właściwego stosunku do zawodu nauczycielskiego. Niektórzy z nich ograniczają swoje obowiązki do zajęć dydaktycznych. Obserwuje się osłabienie działalności wychowawczej, pozalekcyjnej, organizacji uczniowskich, wpływu szkoły na środowisko. Stąd też podstawowym zadaniem jest budowa jednolitego, zintegrowanego, chociaż elastycznego i zróżnicowanego pod względem metodyczno-organizacyjnym, systemu kształcenia kadr pedagogicznych. Chodzi przede wszystkim o to, by szkoły wyższe, a szczególnie wyższe szkoły pedagogiczne, kształciły wychowawców i nauczycieli j. polskiego, historii, matematyki, organizatorów działalności opiekuńczej i wychowawczej, a nie tylko ludzi posiadających tytuły naukowe — polonistów, historyków, matematyków i innych.

4. Uważamy, że wszystkie działania szkół wyższych, resortów kształcących nauczycieli, nas wszystkich powinny zmierzać do wypracowania modelu nauczyciela—absolwenta studiów wyższych. Miałyby go cechować między innymi wysokie specjalistyczne wykształcenie z jednoczesnym przygotowaniem interdyscyplinarnym: dobre opanowanie umiejętności psychodydaktycznych i technologii nauczania; dobre opanowanie wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, naukowej organizacji pracy. Absolwent szkoły wyższej musi być wychowawcą i życzliwym doradcą, posiadać wysoką kulturę osobistą i obywatelską, być otwartym wobec postępu pedagogicznego i społecznego.

DROGI KSZTAŁCENIA

Związek Nauczycielstwa Polskiego opowiada się za realizacją zasady pełnego wykształcenia wyższego wszystkich nauczycieli, bez względu na rodzaj i typ szkoły lub placówki oświatowej. Naszym zdaniem, podstawowym typem zakładu kształcenia nauczycieli powinny być wyższe szkoły pedagogiczne. Muszą one stanowić wzorcowy zakład kształcenia nauczycieli, w którym na wysokim poziomie realizowane będą zarówno przedmioty kierunkowe, jak i pedagogiczno-psychologiczne, praktyki pedagogiczne oraz przedmioty społeczno-polityczne. Podstawowym zadaniem tych uczelni powinno być kształcenie nauczycieli, rozwijanie wiedzy o zawodzie i pracy pedagogicznej.

Analogiczne funkcje powinny pełnić uniwersytety. Ze względu na sytuację kadrową w oświacie oraz potrzeby społeczne inne uczelnie, tj. politechniki, szkoły rolnicze, ekonomiczne itp. powinny również kształcić kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Pedagogiczne kształcenie w tych szkołach wyższych może się również odbywać w studiach pedagogicznych, których ukończenie da absolwentom kwalifikacje pedagogiczne. W przypadku nieukończenia takich studiów należy absolwentom wszystkich szkół wyższych umożliwić ukończenie studium pedagogicznego w systemie I KN. Istnieje pilna potrzeba stworzenia w uczelniach wyższych warunków do rozwoju dydaktyk szczegółowych, a także prawidłowego funkcjonowania zakładów bądź pracowni dydaktyk szczegółowych.

Wyższe szkoły pedagogiczne powinny przygotowywać nauczycieli do nauczania dwóch przedmiotów: głównego i fakultatywnie pobocznego. Postulat kształcenia w dwóch specjalnościach kierujemy również do uniwersytetów. Może na niektórych kierunkach, w tym wyjątkowo trudnym dla oświaty okresie, postulat ten będzie mógł być zrealizowany. Kierunek główny byłby magisterski, drugi pokrewny uprawniający do nauczania w szkole podstawowej. Należy również umożliwić nauczycielom, w większym stopniu niż do tej pory, zdobywanie drugiej specjalności na studiach podyplomowych.

Istnieje pilna potrzeba silniejszego powiązania kształcenia teoretycznego z praktyką. Stwierdzamy duże oderwanie szkolnictwa wyższego od szkół ogólnokształcących i zawodowych. Uważamy, że zbyt małą wagę przywiązuje się do praktyk pedagogicznych, które powinny być organizowane w różnych szkołach i środowiskach w postaci praktyk pedagogiczno-wychowawczych ciągłych i śródrocznych. Należy dokonać analizy funkcjonowania szkół ćwiczeń. Muszą to być placówki wzorcowe nie tylko z nazwy, ale dysponujące odpowiednią kadrą nauczycieli oraz bazą dydaktyczną. Trzeba również rozstrzygnąć — komu szkoły ćwiczeń powinny być podporządkowane. Proponujemy Ministerstwu Oświaty i Wychowania rozważenie propozycji ściślejszego ich powiązania ze szkołami wyższymi, a także przygotowania dla nich nowego, dostosowanego do potrzeb statutu.

Związek Nauczycielstwa Polskiego zdaje sobie sprawę, że szkoły wyższe jeszcze przez wiele lat nie będą w stanie dostarczyć odpowiedniej liczby nauczycieli dla potrzeb oświaty. W związku z tym SN należy traktować jako konieczne. Cenimy 2-letnie i 6-letnie studia wychowania przedszkolnego. Jako tymczasowe i doraźne traktujemy natomiast 2-letnie studia nauczania początkowego, uważając, że należy je jak najszybciej przekształcić w ogólnie jednolitego systemu. Zakłady kształcenia nauczycieli, organizowane w systemie oświaty i wychowania, muszą być placówkami wzorcowymi, posiadającymi najlepszą bazę dydak-

tyczną oraz kadre pedagogiczną. Tymczasem stwierdzamy, że niektóre studia nauczania początkowego funkcjonują w bardzo złych warunkach lokalowych oraz posiadają kadre nie przygotowaną do pracy w tych placówkach. Przypominamy Ministerstwu Oświaty i Wychowania, że celem ich powołania jest dostarczenie nauczycieli nauczania początkowego, szczególnie do szkół wiejskich. Czy zatem celowe jest ich organizowanie w dużych ośrodkach, szczególnie w tych, w których istnieją uczelnie wyższe? Jak duża grupa absolwentów tych studiów podejmie pracę na wsi? Nie chcemy przyjmować do wiadomości tworzenia przez resort oświaty i wychowania innych studiów nauczycielskich, a także 6-letnich studiów nauczania początkowego bez zapewnienia im wcześniej drożności w szkołach wyższych.

Jesteśmy również zaniepokojeni faktem, iż prowadzone przez resorty: oświaty i wychowania oraz nauki, szkolnictwa wyższego i techniki prace nad drożnością SN — nauczanie początkowe — nie obejmują 2-letnich studiów wychowania przedszkolnego. Absolwenci tych placówek również muszą mieć możliwość kończenia zaocznych studiów wyższych w systemie drożnym. Pozostawienie tej grupy zawodowej w dalszym ciągu w tzw. ślepej uliczce jest niedopuszczalne.

Wśród wielu problemów kształcenia kandydatów na nauczycieli dwa są szczególnie istotne. Pierwszy — to konieczność prawidłowej orientacji do zawodu nauczycielskiego, motywacji do pracy pedagogicznej, a także świadome podejmowanie studiów nauczycielskich. Drugi problem — to potrzeba stworzenia systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli — uczących nauczycieli, szczególnie w zakładach niższego szczebla. O tym problemie nie można zapomnieć tworząc koncepcję perspektywicznego systemu kształcenia, gdyż jest to, naszym zdaniem, jeden z warunków zbudowania, zgodnie ze społecznym oczekiwaniem, jednolitego systemu kształcenia nauczycieli w Polsce.

✽

Przedstawiając problemy kształcenia, doksztalcenia nauczycieli nie eksponujemy oddzielnie poszczególnych przedmiotów, specjalności i typów szkół, chociaż doszczególniamy specyfikę kształcenia i doskonalenia różnych grup zawodowych, np. nauczycieli dla szkół specjalnych, placówek opiekuńczych, bibliotek, oświaty dorosłych, szkół rolniczych itp. Jednakże o dwóch grupach nauczycieli należy powiedzieć szerzej. Pierwsza grupa — to nauczyciele pracujący w szkolnictwie zawodowym. Jesteśmy zaniepokojeni brakiem spójnej koncepcji modernizacji systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia tej grupy zawodowej, szczególnie nauczycieli praktycznej nauki zawodu, a także brakiem bilansu potrzeb kadrowych dla szkolnictwa zawodowego. Nie trzeba uzasadniać, jak wielką rolę w gospodarce narodowej odgrywa szkolnictwo zawodowe. Podejmuje w nim naukę około 80 proc. młodzieży kończącej szkołę podstawową. Szkoły te prowadzone są przez różne resorty. Pracują w nich nauczyciele z wyższym wykształceniem magisterskim, inżynierskim, nauczyciele legitymujący się średnim wykształceniem zawodowym itp.

Specyfika tego szkolnictwa wskazuje na potrzebę modernizacji systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli w wielu przypadkach wspólnego ze wszystkimi nauczycielami, ale w wielu różniącego się, szczególnie w zakresie doskonalenia i doradztwa pedagogicznego.

Druga grupa — to nauczyciele historii oraz przedmiotów społeczno-politycznych. Niestety należy stwierdzić, że brak jest aktualnej i perspektywicznej koncepcji kształcenia nauczycieli przedmiotów społeczno-politycznych. Niepokoi nas również niedoskonała realizacja koncepcji doskonalenia nauczycieli historii, propedeutyki nauki o społeczeństwie i wiedzy obywatelskiej, która przy braku podręczników, literatury popularnonaukowej, tekstów źródłowych powinna stanowić aktualnie jedno z głównych zadań IKN oraz zespołów metodyków przedmiotowych.

DOKSZAŁCANIE

Obecna i przewidywana sytuacja kadrowa w oświacie czyni problem dokszałcania nauczycieli trwałym elementem polityki oświatowej. Potrzeby kadrowe wskazują konieczność kontynuowania i rozszerzania studiów wyższych dla nauczycieli pracujących, zwłaszcza w specjalnościach i przedmiotach deficytowych, a także zwiększania limitów na te kierunki.

Dokszałcanie czynnych nauczycieli do poziomu magisterskiego powinny prowadzić wyższe uczelnie. Proponujemy resortowi oświaty i wychowania podjęcie decyzji o likwidacji rocznych kursów pedagogicznych dla absolwentów liceów pedagogicznych prowadzonych w systemie IKN, a także rozważanie możliwości przyjmowania tej grupy nauczycieli na 2-letnie studia nauczycielskie zaoczne, organizowane na bazie najlepszych studiów wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, z zachowaniem ich drożności w szkołach wyższych.

System dokszałcania nauczycieli pracujących powinien odpowiadać następującym zasadom:

- Program i organizacja studiów dla pracujących muszą gwarantować nauczycielom wykształcenie na poziomie studiów stacjonarnych;
- Studia zaoczne dla nauczycieli z wykształceniem średnim powinny trwać tak długo, jak studia stacjonarne;
- Studia zaoczne dla absolwentów SWP, SN, PST (Pedagogiczne Studium Techniczne) i podobnych — powinny być kontynuacją poprzedniego etapu kształcenia i trwać 3 lata;
- Na studia zaoczne powinni być przyjmowani czynni mianowani nauczyciele, skierowani przez kuratorium oświaty i wychowania i po złożeniu egzaminu wstępnego z wynikiem pozytywnym. Egzamin powinien mieć inny charakter i przebieg niż dla kandydatów na studia stacjonarne;
- Absolwenci SN, SWP, PST i analogicznych powinni być przyjmowani zgodnie z zasadą drożności na podstawie skierowania KOiW — bez egzaminu wstępnego;
- Programy studiów, organizacji, formy i metody prowadzenia zajęć powinny uwzględniać dotychczasowe doświadczenia i posiadane wykształcenie nauczycieli. Wskazane byłoby uwzględnić w programach przygotowania pedagogicznego i metodycznego — praktykę w szkole ćwiczeń.

ZNp proponuje rezygnację z centralnego limitu skierowań na studia zaoczne. W miejsce tych limitów powinny powstawać — zgodnie z potrzebami oświaty i możliwościami szkoły

wyższej — makroregionalne plany dokształcania nauczycieli tworzone i realizowane wspólnie przez uczelnie, kuratoria oświaty i wychowania, ODN oraz zarządy okręgów ZNP.

Uważamy, że studiujący nauczyciele powinni korzystać ze wszystkich uprawnień przysługujących słuchaczom studiów dla pracujących. Terenowe władze oświatowe, ODN i ogólna związkowa powinny wspólnie otaczać wszystkich studiujących nauczycieli wszechstronną opieką i pomocą. Natomiast resorty kształcące nauczycieli muszą stwarzać należyte warunki socjalne, dydaktyczne i organizacyjne, umożliwiające nauczycielom godzenie pracy ze studiami. Z przykrością odnotowujemy w dalszym ciągu brak zainteresowania ze strony niektórych uczelni warunkami studiów. Uważamy, że to szkoła wyższa, która nie może stworzyć studiującym nauczycielom właściwych warunków, nie ma moralnego prawa podejmować się prowadzenia studiów zaocznych.

DOSKONALENIE

Doskonalenie nauczycieli powinno być ściśle powiązane z kształceniem i dokształcaniem. Główną instytucją zajmującą się doskonaleniem jest Instytut Kształcenia Nauczycieli. Proponujemy, by został on przekształcony w Instytut Doskonalenia Nauczycieli z zachowaniem oddziałów terenowych.

Systemowi doskonalenia, tak jak kształcenia i dokształcania, należy nadać cechy trwałości, z jednoczesnym poddawaniem jego elementów systematycznej modyfikacji. Proces ten musi przebiegać jednak w warunkach stabilizacji, a zmiany dokonywane być muszą ewolucyjnie. Instytucje odpowiadające za system doskonalenia oraz nauczyciele powinni mieć świadomość, że uzyskanie dyplomu wyższej uczelni nie kończy edukacji pedagogicznej. Stąd istnieje potrzeba opracowania takiego zróżnicowanego systemu doskonalenia, by odpowiadał on potrzebom i oczekiwaniom społecznym, by stał się bardziej systemem doskonalenia się nauczycieli, ogarniętych twórczą pasją samokształcenia i samooceny.

Modyfikację tego systemu proponujemy prowadzić jednocześnie w IKN i jego terenowych oddziałach, a także w innych instytucjach resortowych. Wymaga to uwolnienia tych instytucji od nadmiaru różnych obowiązków, które uniemożliwiają spełnienie zadań statutowych.

Spśród wielu zadań przypisanych IKN należy głównie wyeksponować naszym zdaniem następujące:

- opracowywanie i wydawanie różnorodnych materiałów metodycznych, pomocniczych dla nauczycieli oraz poradników, a nawet współwydawanie czasopism przedmiotowych. Chodzi o ściślejsze niż do tej pory powiązanie systemu doskonalenia i doradztwa pedagogicznego z czasopismami pedagogicznymi i ich wykorzystaniem w pracy nauczycielskiej;

- ściśle powiązanie IKN z terenowymi oddziałami doskonalenia nauczycieli, nadzór, instruktaż oraz doskonalenie, wspólnie ze szkołami wyższymi, kadry zatrudnionej w tych placówkach;

- organizowanie kursów specjalistycznych dla nauczycieli wszystkich przedmiotów, specjalności oraz typów szkół;

- doskonalenie kadry kierowniczej;

- programowanie postępu pedagogicznego, organizowanie odczytów pedagogicznych;
- kierowanie doszkadzaniem się nauczycieli niekwalifikowanych, opieka i pomoc dla nauczycieli studiujących;
- realizacja zadań związanych ze stopniami specjalizacji zawodowej.

ZNP stoi na stanowisku, że musi ulec modernizacji koncepcja pracy organizacyjnej i dydaktycznej IKN oraz jego oddziałów. Ażby ODN mogły realizować zadania zgodnie z potrzebami nauczycieli, muszą być spełnione między innymi następujące warunki:

– Należy wyeliminować prowizoryczne i tymczasowe rozwiązania lokalowo-materialne i kadrowe w odniesieniu do tych oddziałów. Muszą one posiadać dobrą bazę dydaktyczną. Nauczyciel doskonalący się w systemie IKN powinien zetknąć się z nowoczesną organizacją zajęć, zobaczyć wzorcowy gabinet przedmiotowy.

– ODN powinny mieć do swojej dyspozycji szkoły ćwiczeń pracujące na specjalnym statucie.

– Należy zastanowić się nad stanem prawnym, organizacyjnym i finansowym różnych grup pracujących w ODN. Obecny stan w tym zakresie nie sprzyja pozyskiwaniu kadry nauczycieli akademickich do pracy w ODN, wręcz odwrotnie – powoduje stały odpływ tej grupy zawodowej.

– ODN muszą posiadać własną bazę noclegową, możliwość żywienia uczestników kursów oraz stworzenie w budynku warunków do pracy samokształceniowej i nauki własnej.

Doradztwo pedagogiczne. ZNP traktuje doradztwo pedagogiczne jako jeden z najważniejszych elementów doskonalenia nauczycieli. Uważamy jednak, że w obecnych warunkach doradztwo będzie dobrze wykonywane tylko wówczas, jeśli powstanie prawidłowa relacja między dyrektorem szkoły, doświadczonymi nauczycielami – członkami rady pedagogicznej oraz nauczycielami metodykami. I tę prawdę należy uświadomić nauczycielom, dyrektorom szkół oraz metodykom. Istnieje potrzeba opracowania i wdrożenia systemu kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w oświacie. Natomiast wspólne działania ogniw ZNP, dyrektorów szkół, organizacji politycznych działających w placówkach powinny doprowadzić do stworzenia społecznej „instytucji” mentora, tj. opiekuna młodego nauczyciela.

Praca z młodymi nauczycielami, troska o ich prawidłową adaptację w zawodzie, pomoc w spełnianiu przez nich obowiązków dydaktycznych i wychowawczych, przekazywanie najlepszych doświadczeń pedagogicznych – to nasza wspólna powinność i nasz obywatelski obowiązek.

Sprawowanie doradztwa pedagogicznego przez nauczycieli metodyków, jakkolwiek stale doskonalone – budzi w dalszym ciągu krytykę i niezadowolenie. ZNP nie przeciwstawia się obecnemu systemowi doradztwa i funkcjonowaniu zespołów nauczycieli metodyków. Chcielibyśmy jednakże uzyskać z resortu oświaty i wychowania rzetelną ocenę tego systemu. Dostrzegamy bowiem ogromne problemy, związane z pracą nauczycieli metodyków, nazywanych przez nas raczej „doradcami metodycznymi” lub „nauczycielami instruktorami”. Zbyt duża liczba nauczycieli i zespołów metodycznych przypadających na metodyka, nierealizowanie zasady: metodyk jak najbliżej nauczycieli, odległe dojazdy do szkół połączone z trudnościami komunikacyjnymi, brak własnych wzorcowych klas – pracowni, trudności w organizacji konferencji, zebrania zespołów ze względu na wielozmianowość w szkołach lub trudności z dojazdem nauczycieli w wolne soboty; niezbyt „czysty” status

tej grupy zawodowej — oto tylko niektóre przykłady powodujące naszą troskę o ten system.

Zdajemy sobie sprawę, że na te stanowiska powinni być mianowani nauczyciele o dużej wiedzy, doświadczeniu, cieszący się autorytetem. Powinna to być naturalna droga awansu. Ale czy nas stać na zabieranie najlepszych nauczycieli z bezpośredniej pracy pedagogicznej? A co w zamian im proponujemy? Dodatki funkcyjne nie rekompensujące nawet godzin ponadwymiarowych. Obecnie sytuacja kształtuje się tak, że metodycy obciążeni nadmierną liczbą obowiązków stają wobec nierealności tych obowiązków i często wracają do pracy w szkole. Na ich miejsce zatrudnia się osoby słabsze bądź obciąża obowiązkami pozostałych kolegów. Nadszedł czas, aby po pierwszym okresie funkcjonowania tych zespołów zastanowić się nad stworzeniem im odpowiednich warunków działania, aby z procesu wstępnego organizacyjnego przechodzić do organizowania zróżnicowanych form, metod i treści doradztwa pedagogicznego, aby systematycznie dążyć do wypracowania optymalnego modelu doradztwa, czerpiąc dobre wzory z przeszłości, w której dominowały: pomoc, doradztwo, opieka, a nie kontrola, ocena i nadzór.

Stopnie specjalizacji. Jednym z głównych elementów systemu doskonalenia nauczycieli jest wprowadzany z rocznym opóźnieniem system stopni specjalizacji zawodowych. Idea tego systemu polegająca na wyróżnieniu najlepszych jest bliska Związkowi Nauczycielstwa Polskiego, gdyż jest on jej współtwórcą. Trudno jeszcze dzisiaj w pełni oceniać realizację zarządzenia. Podejmujemy ocenę funkcjonowania tego systemu, by przedstawić Zarządowi Głównemu wnioski i propozycje w tej sprawie. Jedno jest oczywiste — stopnie specjalizacji zawodowej nauczyciele muszą zdobywać. Jednak by chcieli je zdobywać, stopnie muszą odzyskać swój blask — w postaci nie kwotowych, a procentowych dodatków — i to takich, by to był bodziec do własnego doskonalenia. Przyjrzyjmy się również wymaganiom egzaminacyjnym, kryteriom ubiegania się o stopnie oraz zestawom literatury. Proponujemy, aby Zarząd Główny ZNP upoważnił Prezydium oraz Komisję Pedagogiczną i sekcje zawodowe do przygotowania w odpowiednim czasie stanowiska Związku Nauczycielstwa.

*

Kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli jest istotnym elementem polityki oświatowej w naszym kraju. Wpływa ono w sposób decydujący na sytuację społeczną i prawną nauczycieli, a także na ich poczucie bezpieczeństwa psychicznego i moralnego. Jest to również jedno z głównych zadań przyjętych przez XXXIII Zjazd ZNP oraz Krajową Konferencję Nauki ZNP. Powinniśmy zabierać publicznie głos w tych sprawach, informować opinię społeczną, żądać od władz państwowych realizacji naszego stanowiska, zgodnego z potrzebami szkoły i opinią członków. Aby zadanie to dobrze wykonać, niezbędne jest reaktywowanie istniejącej od 1925 roku, a zlikwidowanej w 1978 roku, Sekcji Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli. Dzisiaj, gdy brak jest w kraju jednego ośrodka, w którym koncentrowałyby się problemy związane z przygotowaniem kadr pedagogicznych, istnienie przy Zarządzie Głównym ZNP takiej sekcji jest konieczne. Proponujemy, aby Zarząd Główny ZNP na dzisiejszym posiedzeniu taką uchwałę podjął. Utworzenie jej jest zgodne z art. 51 p. 1 Statutu Związku Nauczycielstwa Polskiego. Proponujemy,

aby w jej skład weszli przedstawiciele zakładów kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a także środowisk nauczycielskich. Zasady jej działania będą wynikać z regulaminu sekcji zawodowych.

Przypis

* Tekst referatu Prezydium ZG ZNP przedstawiony w dniu 26 marca br. na plenarnym posiedzeniu Zarządu Głównego przez wiceprezesa Jana Zaciurę.

Tadeusz Lewowicki
Uniwersytet Warszawski

W SPRAWIE KSZTAŁCENIA, DOKSZAŁCANIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI (próba nakreślenia podstawowych zasad edukacji nauczycielskiej)

Od kilku miesięcy znacznie ożywiły się dyskusje o kształceniu, dokszałcaniu i doskonaleniu nauczycieli. Prowadzone są różne studia i badania nad sprawami edukacji nauczycielskiej w różnych krajach oraz nad tendencjami przemian w zakresie treści i metod przygotowania zawodowego nauczycieli. Jednocześnie podejmowane są próby oceny dotychczasowych doświadczeń w kształceniu, dokszałcaniu i doskonaleniu nauczycieli w Polsce. Kontynuowane są prace nad określeniem potrzeb systemu oświaty w zakresie kadr nauczycielskich, kreślone są prognozy ilościowego zapotrzebowania na nauczycieli (najnowsze prognozy obejmują okres do roku 1995), a także dokonuje się prób określenia jakościowych wymagań, jakie spełniać powinni nauczyciele pracujący w szkolnictwie i kadra pedagogiczna zatrudniona w instytucjach oświaty pozaszkolnej.

Wstępne wnioski z tych prac badawczych i studiów, a także z dyskusji podjętych w środowiskach nauczycielskich, sformułowane zostały m.in. na ogólnopolskiej konferencji nt. kształcenia, dokszałcania i doskonalenia nauczycieli. Wnioski te zawarte są w specjalnym raporcie z tej konferencji (konferencja ta była zorganizowana przez Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR, Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Ministerstwo Oświaty i Wychowania, a odbyła się na przełomie stycznia i lutego br. w Warszawie).

Stanowisko w sprawie kształcenia, dokszałcania i doskonalenia nauczycieli sformułowane zostało także przez Związek Nauczycielstwa Polskiego — najpierw przez oddziały tego związku, a następnie przez Zarząd Główny (stanowisko ZG ZNP przedstawione jest w niniejszym zeszycie „Ruchu Pedagogicznego”).

Kwestie edukacji nauczycieli podjęty również środowiska nauczycielskie, władze oświatowe oraz kierownictwa resortów edukacyjnych. Właśnie w wyniku wspólnego ustalenia

Przewidywano, że Kolegium Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Ministerstwa Oświaty i Wychowania powołany został Międzyresortowy Zespół d/s Kształcenia, Doksztalania i Doskonalenia Nauczycieli¹. Zespół ten — złożony z przedstawicieli resortów edukacyjnych (członkami zespołu są nauczyciele, nauczyciele akademicy, przedstawiciele władz oświatowych — m.in. kuratorzy oświaty i wychowania, pracownicy instytutów naukowo-badawczych zajmujących się sprawami oświaty, przedstawiciele MNSzWiT oraz MOiW) — zapoznał się z opiniami środowisk akademickich oraz różnych środowisk zajmujących się oświatą szkolną i pozaszkolną. W okresie funkcjonowania Zespołu, tzn. od września 1983 roku, przeprowadzone zostały liczne spotkania dyskusyjne, prace studialne i spotkania robocze poświęcone podstawowym kwestiom kształcenia, doksztalania i doskonalenia nauczycieli. W pracach Zespołu wykorzystano liczne ekspertyzy i opracowania dotyczące tych kwestii, a przygotowane bądź dla MNSzWiT, bądź dla MOiW, bądź wreszcie bezpośrednio dla Zespołu. W pracach uczestniczyli zapraszani eksperci oraz przedstawiciele organizacji społecznych i politycznych.

Zebrany materiał, efekty dotychczasowych prac oraz wnioski formułowane w wyniku przeprowadzonych dotąd dyskusji skłaniają do sformułowania kilku podstawowych zasad, które należy brać pod uwagę projektując system kształcenia, doksztalania i doskonalenia nauczycieli. Oto — jak się wydaje — najważniejsze z tych zasad:

1. ZASADA JEDNOLITEGO KSZTAŁCENIA WYŻSZEGO NAUCZYCIELI

Przyjmuje się, że podstawową formą kształcenia nauczycieli powinny być jednolite studia wyższe prowadzone w uczelniach akademickich. Studia takie służyć mają zarówno przygotowaniu nauczycieli szkół wszystkich szczebli i typów edukacji szkolnej, jak i przygotowaniu innych pracowników pedagogicznych instytucji oświatowych. Wszystkim nauczycielom i innym pracownikom pedagogicznym instytucji oświatowych należy stworzyć możliwości uzyskania pełnego wyższego wykształcenia.

Formułując zasadę jednolitego kształcenia wyższego nauczycieli znaczna część uczestników wspomnianych uprzednio dyskusji opowiedziała się za dopuszczeniem możliwości innego (niż pełne i jednolite) kształcenia nauczycieli dla przedszkolki i najniższych klas szkoły podstawowej. To odstępstwo od ogólnej zasady uzasadnione jest koniecznością szybkiego przygotowania dużej liczby nauczycieli właśnie dla przedszkolki i klas I—III szkoły podstawowej.

W wyjątkowych przypadkach — dyktowanych szczególnie pilnymi potrzebami szkolnictwa — opowiadano się również za możliwością niepełnego wyższego kształcenia nauczycieli innych specjalności — np. nauczycieli wychowania fizycznego, nauczycieli przedmiotów artystycznych i technicznych. Proponuje się, aby kształcenie tych nauczycieli mogło odbywać się tak w szkołach wyższych, jak i w 2—3-letnich studiach nauczania początkowego, studiach artystycznych itp.

Wymienione odstępstwa od ogólnej zasady traktuje się jako rozwiązania przejściowe, wywołane głównie zapotrzebowaniem na nauczycieli tych przedmiotów, o których była wyżej mowa. Zdaniem wielu osób — uznających konieczność takich odstępstw od akcepto-

wanej powszechnie ogólnej zasady — należy przyjąć, iż niepełne wyższe kształcenie nauczycieli (nauczycieli wspomnianych już przedmiotów nauczania) zostanie zaniechane do roku 1995. Po zaspokojeniu potrzeb kadrowych systemu edukacji — co może nastąpić w połowie przyszłego dziesięciolecia — kształcenie nauczycieli będzie odbywać się w toku pełnych studiów wyższych. Wtedy więc w pełni zostanie wprowadzona zasada jednolitego wyższego kształcenia nauczycieli.

Przedstawiając różne poglądy w sprawie kształcenia nauczycieli trzeba jednak dodać, że w różnych środowiskach zainteresowanych problemami edukacji nie małą grupę stanowią zwolennicy poglądu, iż nauczyciele przedszkoli i najniższych klas szkoły podstawowej, a także nauczyciele wychowania fizycznego czy przedmiotów artystycznych, mogą otrzymywać tylko niepełne wykształcenie wyższe (wykształcenie uzyskane w toku tzw. krótkich cykli kształcenia). Zwolennicy tego poglądu uważają, że kształcenie tych nauczycieli można wyłączyć spod zasady jednolitego pełnego wykształcenia.

Przedstawione stanowiska odnoszą się zarówno do kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego (a więc stacjonarnego kształcenia przyszłych nauczycieli), jak i kształcenia nauczycieli już pracujących, ale nie mających kwalifikacji zawodowych.

2. ZASADA PROGRAMOWO-ORGANIZACYJNEJ DROŻNOŚCI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Istnienie różnych dróg przygotowania zawodowego nauczycieli — np. magisterskich i niepełnych wyższych studiów nauczycielskich — powoduje dotąd różne kłopoty z zapewnieniem drożności kształcenia nauczycieli. Propozycje dotyczące rozwiązań przyszłościowych jednoznacznie wskazują na potrzebę zapewnienia drożności między różnymi formami kształcenia nauczycieli.

Postuluje się zatem, aby absolwentom działających już 2—3-letnich studiów, a także absolwentom tych niepełnych studiów wyższych, które ewentualnie istnieć będą w przyszłości (o czym była mowa uprzednio), stworzyć możliwość kontynuowania nauki na studiach magisterskich lub innych wyższych studiach. Podkreśla się przy tym, że wprowadzić należy drożność programową i drożność formalno-organizacyjną. Idzie zatem o to, aby np. absolwenci 2-letnich studiów nauczycielskich (studiów nauczania początkowego, studiów wychowania przedszkolnego i in.) mogli podejmować dalsze studia (2—3-letnie studia magisterskie), ale również i o to, aby plany i programy pierwszego i drugiego etapu studiów stanowiły logiczną całość i były uzgodnione pod względem merytorycznym przez resorty (instytucje) nadzorujące poszczególne etapy edukacji nauczycielskiej.

Zasada tak rozumianej drożności programowo-organizacyjnej obowiązywać powinna w studiach nauczycielskich i na studiach magisterskich istniejących we wszystkich resortach prowadzących rozmaite formy kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa ogólnokształcącego czy zawodowego. Proponuje się też, aby warunkiem powołania lub utrzymania niepełnych studiów nauczycielskich było zapewnienie drożności między tymi studiami i studiami magisterskimi.

Innymi słowy — istnieć powinny tylko te „niepełne” studia nauczycielskie, które mieć będą drożne plany i programy kształcenia z następnym etapem kształcenia nauczycieli, tzn. ze studiami magisterskimi. W tym miejscu można dodać, że niejako wzorcowym rozwiązaniem kwestii drożności omawianych etapów edukacji nauczycieli mogą stać się plany i programy SNP i 3-letnich studiów magisterskich dla absolwentów INP. Plany te i programy opracowane zostały przez Międzyresortowy Zespół d/s Kształcenia, Doksztalcania i Doskonalenia Nauczycieli, głównie zaś przez specjalnie powołany podzespół d/s nauczania początkowego (podzespół ten przekształcony jest obecnie w zespół dydaktyczno-naukowy MNSzWiT).

3. ZASADA PEDAGOGICZNO—PSYCHOLOGICZNEGO PRZYGETOWANIA NAUCZYCIELI

Aby zapobiec podejmowaniu pracy w zawodzie nauczycielskim przez osoby, które nie mają odpowiedniego przygotowania pedagogicznego i psychologicznego, postuluje się wprowadzanie zasady, że każdy kandydat do zawodu nauczyciela (lub każdy nauczyciel pracujący bez wspomnianego przygotowania) zobowiązany jest do pomyślnego zaliczenia kursu (bloku) przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych. Kurs ten obejmować powinien podstawowe zagadnienia pedagogiki (dydaktyki, teorii wychowania, metodyki nauczania) i psychologii (głównie psychologii szkolnej, rozwojowej i wychowawczej, a także wybranych zagadnień, np. psychologii uczenia się, psychologii społecznej i psychologii osobowości). W programie kursu uwzględnić należy zagadnienia socjologii wychowania i higieny szkolnej oraz biomedycznych podstaw wychowania.

Na zajęcia z przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych przeznaczyć należy minimum 300 godzin zajęć dydaktycznych (wykładów i ćwiczeń). Szczegółowe plany i programy tych przedmiotów powinny być opracowane przez zespoły dydaktyczno-naukowe MNSzWiT i zespoły ekspertów MOiW. Warto dodać, że prace nad określeniem podstawowych wymogów w tym zakresie są już prowadzone przez zespoły dydaktyczno-naukowe MNSzWiT — z udziałem przedstawicieli resortu oświaty i wychowania.

Odpowiednie plany i programy bloku przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych powinny być zatwierdzone przez Ministrów Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Oświaty i Wychowania (ew. przez kierownictwa innych zainteresowanych resortów). Zaliczenie bloku tych przedmiotów należy traktować jako niezbędny warunek uzyskania uprawnień do pracy nauczycielskiej. Bloki tych przedmiotów powinny więc znaleźć się w planach studiów stacjonarnych i zaocznych. Zaliczenie przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych stanowić ma podstawę do uzyskania odpowiedniego dokumentu (zaświadczenia, dyplomu, wpisu w dyplomie ukończenia studiów) stwierdzającego uzyskanie podstawowych kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczycielskiego. Osoby, które po studiach podejmują lub podjęły pracę nauczycielską i nie mają przygotowania pedagogicznego, powinny być zobowiązane do odbycia kursu pedagogiczno-psychologicznego w trybie studiów podyplomowych (w ramach doskonalenia zawodowego).

Określenie swobodnego „programu minimum” w zakresie przygotowania pedagogiczno-psychologicznego i nałożenie obowiązku zdobycia takiego przygotowania przez wszystkich nauczycieli (szkół podstawowych i ponadpodstawowych szkół ogólnokształcących i zawodowych) i kadre pedagogiczną pozaszkolnych instytucji oświatowych służyć ma zapewnieniu odpowiedniego poziomu pracy pedagogicznej i praktycznemu wdrożeniu zasady, iż przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne stanowić musi niezbędny składnik przygotowania zawodowego wszystkich nauczycieli i innych pracowników pedagogicznych — niezależnie od szczebla i typu szkoły czy instytucji oświatowej, w której nauczyciele wykonują swoje obowiązki.

4. ZASADA PRAKTYCZNEGO PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI (zasada wiązania teorii z praktyką)

Integralną częścią przygotowania zawodowego nauczycieli powinno być odpowiednie przygotowanie praktyczne do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dlatego też w procesie kształcenia i dokształcania nauczycieli należy większą niż dotąd uwagę zwrócić na wiązanie teorii z praktyką.

Wskazane wydaje się rozszerzenie bloku zajęć praktycznych² i lepsze wykorzystanie praktyk już przewidzianych w planach kształcenia nauczycieli. Przygotowanie praktyczne powinno być prowadzone w różnych formach i odbywać się niejako w kilku etapach. Na przykład, pierwszy etap tego przygotowania służyć powinien bliższemu poznaniu środowiska szkolnego (m.in. poprzez systematyczne hospitacje i udział w pracach pozalekcyjnych czy przygotowawczych do zajęć lekcyjnych, udział w praktykach wakacyjnych itp.). Wprowadzić również warto kształcenie „praktyczne” w sytuacjach symulowanych (przy wykorzystaniu znanych i stosowanych w świecie metod proponowanych przez technologię kształcenia). Wszystko to służyć powinno poznaniu typowych sytuacji wychowawczych i dydaktycznych, a także przygotowaniu do właściwej pracy pedagogicznej w tych sytuacjach.

Drugi etap proponuje się przeznaczyć na wstępne wdrożenie do pracy nauczycielskiej. Służyć temu mają np. ciągłe praktyki asystenckie (półroczne lub roczne) odbywane w ramach planów studiów pod kierunkiem najlepszych nauczycieli szkół podstawowych i średnich oraz pod opieką doświadczonych nauczycieli akademickich.

Trzecim etapem przygotowania praktycznego uczynić należy praktyki szkolne poświęcone prowadzeniu planowych zajęć dydaktyczno-wychowawczych (prowadzeniu lekcji i innych zajęć). Ten etap zdobywania umiejętności zawodowych zbieżny byłby z dotychczasowymi tzw. praktykami szkolnymi (praktykami metodycznymi).

Rozważając sprawy przygotowania praktycznego podkreśla się potrzebę zwrócenia większej uwagi na przygotowanie nauczycieli do pełnienia funkcji opiekuńczo-wychowawczych, do pełnienia funkcji doradczych (poradnictwa szkolnego, zawodowego i tzw. poradnictwa życiowego — coraz szerzej stosowanego w wielu systemach oświatowych). Wskazuje się też na konieczność ściślejszego powiązania uczelni wyższych ze szkołami —

m.in. poprzez współpracę nauczycieli akademickich i nauczycieli szkół niższych szczebli, lepsze wykorzystanie szkół ćwiczeń, odtworzenie ruchu szkół eksperymentujących i tzw. szkół wiodących, służących sprawdzaniu i wdrażaniu nowych idei pedagogicznych i nowych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych.

5. ZASADA ELASTYCZNOŚCI METODYCZNO-ORGANIZACYJNEJ W KSZTAŁCENIU, DOKSZAŁCANIU I DOSKONALENIU NAUCZYCIELI

Kreśląc ogólne ramy programowe kształcenia i dokszałcania nauczycieli i zwracając uwagę na rolę praktyki w przygotowaniu zawodowym nauczycieli proponuje się jednocześnie, aby szkołom wyższym kształcącym nauczycieli i inną kadre pedagogiczną pozostawić stosunkowo dużą swobodę w zakresie organizacji procesu kształcenia, doboru metod i środków kształcenia oraz stosowania rozmaitych form kształcenia. Przyjmuje się bowiem, że konkretne rozwiązania w zakresie procesu, metod, środków czy form kształcenia powinny być oparte na najlepszych tradycjach kształcenia w poszczególnych uczelniach, powinny uwzględniać specjalizację naukowo-badawczą różnych środowisk czy tradycje i doświadczenia rozmaitych typów szkół wyższych.

Przyjęcie takiej zasady służyć ma m.in. lepszemu powiązaniu badań naukowych z dydaktyką, tworzeniu swoistych dla szkół wyższych metod kształcenia, wykorzystaniu dotychczasowego dorobku uczelni typu uniwersyteckiego i dorobku wyższych szkół zawodowych, zachowaniu najlepszych doświadczeń właściwych kształceniu nauczycieli w uniwersytetach i kształceniu nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych, a także w innych szkołach wyższych. Różnorodność metod, środków i form kształcenia nauczycieli (przy zachowaniu ogólnie obowiązujących wymagań programowych) traktuje się jako szansę wzbogacania sposobów edukacji nauczycielskiej i drogę doskonalenia tej edukacji.

Dopuszczając elastyczność — najogólniej mówiąc — metodyczno-organizacyjną, popiera się też próby rozszerzania planów i programów studiów, wprowadzania innowacji metodycznych, wzbogacania repertuaru poczynañ służących kształceniu i dokszałcaniu nauczycieli. Akceptuje się więc np. projekty, aby niektóre szkoły wyższe kształciły nauczycieli do nauczania dwóch przedmiotów. Decyzje w tej sprawie zależeć powinny od możliwości kadrowych i warunków funkcjonowania poszczególnych uczelni. Podobnie dopuszcza się inne modyfikacje w zakresie kształcenia nauczycieli, o ile nie są one sprzeczne z wcześniej określonymi zasadami kształcenia, dokszałcania i doskonalenia nauczycieli. Możliwe zatem są rozmaite rozwiązania metodyczne, różne warianty przygotowania praktycznego, różne rozwiązania organizacyjne dotyczące edukacji nauczycielskiej.

6. ZASADA USTAWICZNEGO DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

O ile kształcenie nauczycieli prowadzić ma do zdobycia pełnego wyższego wykształcenia, a doksztalcenie służyć ma uzupełnieniu wykształcenia do poziomu wyższego (w przypadku osób, które wykonują lub pragną wykonywać zawód nauczycielski, lecz nie mają wyższego wykształcenia lub odpowiedniego przygotowania pedagogiczno-psychologicznego), to doskonaleniu przypisuje się głównie funkcję odnawiania wiedzy, systematycznego podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

Postuluje się, aby stworzyć nauczycielom możliwości, a zarazem nałożyć obowiązek odnawiania wiedzy i uzupełniania czy poszerzania tej wiedzy. Takiemu doskonaleniu służyć powinny studia podyplomowe w szkołach wyższych lub kursy i inne formy wzbogacania wiedzy prowadzone przez ośrodki doskonalenia nauczycieli. Należy dążyć do tego, aby każdy nauczyciel mógł co 5–7 lat uczestniczyć w systematycznym kursie doskonalenia zawodowego. Zaliczenie takiego kursu powinno być traktowane jako jeden z podstawowych warunków uzyskania stopni specjalizacyjnych i jeden z głównych warunków awansu zawodowego nauczyciela (wraz z odpowiednimi konsekwencjami w zakresie świadczeń materialnych — uposażenia, dodatków specjalnych itp.). Perspektywicznie należy dążyć do stworzenia systemu doskonalenia nauczycieli umożliwiającego studia doskonalące w uczelniach — z okresowym oderwaniem od pracy.

Drugą podstawową płaszczyzną działalności doskonalącej pracę zawodową nauczycieli powinno być stałe doradztwo pedagogiczno-psychologiczne, doradztwo metodyczne prowadzone w sposób ciągły przez agendy ośrodków doskonalenia nauczycieli, instytuty naukowo-badawcze resortów podejmujących działalność edukacyjną i inne instytucje mogące służyć pomocą metodyczną.

*

Nakreślone wyżej ogólne zasady dotyczą podstawowych spraw kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. Są one zgodne z najważniejszymi tendencjami przemian w zakresie edukacji nauczycieli, a zarazem odpowiadają oczekiwaniom społecznym (także oczekiwaniom środowisk nauczycielskich) wobec kształcenia nauczycieli. Ich przyjęcie przyczynić się powinno do stworzenia racjonalnego i spójnego wewnątrznie swoistego systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. Zasady te sprzyjać także powinny podnoszeniu jakości kształcenia nauczycieli — lepszemu przygotowaniu zawodowemu zarówno przyszłych nauczycieli, jak i nauczycieli już pracujących.

Powyższe zasady mają charakter ogólnych norm porządkujących poczynania w zakresie edukacji nauczycielskiej. Mogą one być (i zapewne powinny) uzupełnione o inne zasady ogólne oraz bardziej uszczegółowione (w postaci norm czy dyrektyw odnoszących się do wielu konkretnych spraw). Określeniu jednych i drugich służyć będzie publiczna dyskusja o sprawach kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. W chwili, gdy niniejszy numer „Ruchu Pedagogicznego” jest oddawany do druku (tzn. w kwietniu 1984 roku), dyskusja ta dopiero na dobre się rozpoczyna. Jej wyniki mieć będą — jak sądzić można — duże znaczenie dla przyszłości edukacji w Polsce.

Przypisy

¹ Autor jest przewodniczącym Międzyresortowego Zespołu d/s Kształcenia, Doskonalenia i Doskonalenia Nauczycieli (Red.).

² Praktyki stanowią odrębny blok zajęć i nie powinny być zaliczane do 300 godzin zajęć dydaktycznych służących opanowaniu podstaw wiedzy pedagogiczno-psychologicznej.

RYSZARD KUCHA: OŚWIATA ELEMENTARNA
W KRÓLESTWIE POLSKIM W LATACH 1864—1914
Lublin 1982, Krajowa Agencja Wydawnicza, s. 224

Dzieje oświaty elementarnej w Królestwie Polskim od upadku powstania styczniowego do wybuchu I wojny światowej doczekały się wielu opracowań. Niewątpliwie pozycją wybijającą się jest praca E. Staszyńskiego¹ obrazująca politykę oświatową caratu. Jednak brak dotąd było rozprawy ujmującej problem całościowo i syntetycznie. Praca R. Kuchy jest w zasadzie pierwszą publikacją naukową, która stara się ukazać we wzajemnych związkach podstawową problematykę badawczą, zakreśloną tytułem rozprawy.

Autor przeprowadził gruntowną kwerendę w AGAD i archiwach terenowych. Wykorzystał zasoby archiwum leningradzkiego, typy źródeł drukowanych, wydawnictwa źródłowe oraz wspomnienia i relacje. Również stopień wykorzystania opracowań nie budzi poważniejszych zastrzeżeń, choć można dorzucić kilka tytułów prac, zwłaszcza historyków dziejów społeczeństwa². Ich metody badawcze, podstawa źródłowa oraz spojrzenie na funkcję oświaty i wykształcenia są nowatorskie i niezmiernie interesujące.

Całość problematyki badawczej została zawarta w 6 rozdziałach. Układ problemowo-chronologiczny czyni pracę przejrzystą, zarówno od strony konstrukcyjnej, jak i warstwy faktograficznej. Odciążenie rozprawy od nadmiaru faktów jednostkowych ułatwia czytelnikowi śledzenie podstawowej problematyki — procesów i zjawisk, jakie występowały w oświacie elementarnej w Królestwie Polskim w latach 1864—1914. Nie oznacza to jednak, że teoria góruje nad zdarzeniami i że wnioski i uogólnienia stanowią zadowalający element dysertacji doktorskiej R. Kuchy. W sumie praca stanowi ważne wydarzenie w polskiej historiografii oświatowej. Spełnia odpowiednią rolę naukowo-poznawczą oraz ukazuje główne kierunki dalszych badań. Może ona wraz z podobnymi pracami dotyczącymi zaboru austriackiego i pruskiego stanowić w przyszłości podstawę do podjęcia prac nad trójzaborową syntezą dziejów oświaty elementarnej w dobie kapitalizmu wolnokonkurencyjnego i początków imperializmu.

Postulując drugie wydanie książki pragnę zasygnalizować niektóre nieścisłości, uchybienia rzeczowe oraz parę problemów kontrowersyjnych. Autor znacznie zubożył się prywatnego szkolnictwa elementarnego — zapominając, że obok szkół przyfolwarcznych, zakładanych i utrzymywanych przez bogatych właścicieli ziemskich, istniały szkoły przyfabryczne. Już w latach osiemdziesiątych XIX w. działały one we wszystkich większych ośrodkach przemysłowych w Królestwie Polskim³. Ich szybki rozwój był wynikiem zarówno coraz bardziej skomplikowanego procesu produkcji, jak i nacisku klasy robotniczej na burżuazję przemysłową. Warto w przyszłości przyjrzeć się bliżej temu niezmiernie złożonemu, a zarazem ciekawemu problemowi: jego genezie, rozmiarom, wpływowi tego typu szkół na bezpieczeństwo pracy, awans materialny robotników, wzrost ich świadomości społecznej itp.

Nowego spojrzenia wymaga problem analfabetyzmu. Autor powtórzył stare i powszechnie znane fakty ilustrujące rozmiary zjawiska. Wprawdzie spis z 1897 r. nie zawiera materiałów do szczegółowej analizy zagadnienia, ale można było zasygnalizować wyniki badań osiągnięte przez historyków dziejów społeczeństwa wykorzystujących źródła masowe i metody kwantytatywne i na tym tle sprecyzować postulaty badawcze. Wydaje się też, że nie tylko dla zachowania proporcji problemowej, ale i ze względu na wagę zagadnienia należało nieco szerzej potraktować pracę kulturalno-oświatową ze społeczeństwem. W warunkach zaborów działalność kulturalno-oświatowa spełniała szczególnie doniosłą rolę: chroniła dziedzictwo kulturalne narodu, upowszechniała i popularyzowała wiedzę, pobudzała środowiska do działalności, kształtowała postawy, wpływała na umocnienie więzi grupowych, wychowywała działaczy kulturalnych itp.

Wiecej też miejsca w rozprawie należało poświęcić edukacji mniejszości narodowych. Prawie zupełnie uszła uwagi autora mniejszość żydowska, która w 1897 r. stanowiła 14,5% w stosunku do ogółu mieszkańców Królestwa Polskiego⁴. Z ogłoszonych wyników badań, choć jeszcze cząstkowych — osiągniętych po żmudnej analizie źródeł masowych wynika, że piśmienność wśród Żydów była znacznie częstszym zjawiskiem niż wśród Polaków⁵. Konsekwencje tego stanu rzeczy musiały być różnorakie. Rozwinięcia wymaga problem stosunku mieszkańców Królestwa Polskiego do szkoły rządowej. Wiadomo, że społeczeństwo polskie nie zajmowało wobec szkoły rządowej jednolitego stanowiska. Część działaczy, zwłaszcza skupionych wokół czasopisma „Polska” głosiła hasło bojkotu szkolnictwa rządowego i organizowania w jego miejsce prywatnej szkoły polskiej i nielegalnego nauczania. Zaraniarze zaś biorąc pod uwagę powszechną biedę na wsi wychodzili z założenia, że chłopów nie stać na tworzenie szkolnictwa prywatnego. Stąd apel o posyłanie dzieci do szkół rządowych, które miały zapobiec analfabetyzmowi literowemu⁶.

Dyskusyjne są rozmiary sieci szkolnictwa tajnego i jego zasięgu społecznego. Nie wydaje się, aby stwierdzenie autora, że w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XIX w.: „nielegalne komplety organizowali prawie wszyscy mieszkańcy miast i wsi w Królestwie Polskim” (s. 141), mogło uzyskać akceptację historyków oświaty. Jeśli zjawisko nielegalnego nauczania przybrało tak szerokie rozmiary, to dlaczego według szacunków władz carskich, na początku XX w. około 70% mieszkańców wsi Królestwa Polskiego nie umiało czytać i pisać po polsku? ⁷

Nie zadowala również ze względu na zbyt duże uproszczenie opis stanowiska społeczeństwa polskiego wobec prasy rosyjskiej, a ściślej tytułów: „Sielskiego Wiestnika” i tygodnika „Oświata”, które miały przeciwdziałać wpływowi „Gazety Świątecznej”. To, że nie znalazły one: „tak wiernych czytelników i prenumeratorów jak «Gazeta Świąteczna»” (s. 143) było zasługą przede wszystkim postępowych partii robotniczych, które mobilizowały społeczeństwo do ich bojkotu. O celach „Oświaty” Komitet Robotniczy PPS Zagłębia Dąbrowskiego w wydanej w styczniu 1900 r. odezwie do święta pracy stwierdza: „«Oświata» Smeretyńskiego powoli, ostrożnie będzie chciała prowadzić swych czytelników do jednego celu — pod stopy cara. Z czcią więc schylamy głowy przed tymi, którzy niosą gorejącą pochodnię oświaty dla ludu, ale protestujemy przeciwko temu, aby tę pochodnię trzymały dłonie najzaciętszych wrogów ludowych, aby ją rozpałały te same ręce, które tak niedawno podpisały wyrok śmierci na robotników Huty Bankowej”⁸.

Mankamentem pracy, choć trudno obarczać nim tylko i wyłącznie autora, jest powielenie cudzych mylnych opinii i wniosków. Tak np. R. Kucha powtarza za Z. Kmiećkiem⁹, że dopiero w 1907 r. zostały otwarte oddziały prowincjonalne Uniwersytetu dla Wszystkich (s. 154), choć wiadomo, że niektóre z nich (np. będziński i sosnowiecki) prowadziły działalność już w 1906 r.¹⁰ Mylny jest sąd, że oddziały na prowincji z różnych względów ograniczały: „swoje prace do organizowania kursów dla dorosłych analfabetów” (s. 154). Na obszarach przyszłego województwa kieleckiego tylko w latach 1906–1907 w ramach Uniwersytetu dla Wszystkich wygłoszono 250 wykładów systematycznych oraz 50 luźnych. Przeciętna frekwencja na wykładach wynosiła 67 osób. Oddziały urządzały też różne kursy, na których popularyzowały wiedzę z zakresu literatury polskiej i obcej, fizyki, matematyki, pedagogiki, przyrody, chemii, historii i techniki¹¹. Mylna też jest informacja dotycząca liczby oddziałów Uniwersytetu Ludowego Ziemi Radomskiej (s. 176). Obok oddziałów w Ostrowcu Św. i Woźnikach działało 7 innych: w Bodzechowie, Kozienicach, Kunowie, Starachowicach, Stromcu, Tartowie i Wierzbicy¹².

Mieszane uczucia wywołuje ocena (również za Z. Kmiećkiem) wpływów ideologicznych PMS w środowisku wiejskim. Stwierdzenie, że: „spod kurateli Macierzy zdołały się wyłamać jedynie te wsie, w których dominowały grupy ludności o wyższym poziomie świadomości politycznej i społecznej powiązane z partiami robotniczymi lub Polskim Związkiem Ludowym” (s. 155), nie wytrzymuje krytyki. Nawet tak małej zbiorowości, jak wieś, nie można traktować w sposób jednolity. Przecież linia podziału ideologicznego nie przebiegała między wsiami, a w ramach wsi. Z porównania różnorodnego materiału źródłowego wynika, że w wielu wsiach działały obok siebie kółka PZL i PMS. A więc, można mówić o wyłamywaniu się spod kurateli Macierzy raczej rodzin i pewnych grup chłopów. Ale i wówczas takie postawienie problemu będzie uproszczeniem. Przecież po rozpoczęciu listem pasterskim arcybiskupa Teofila Popiel-Chościaka, metropolity warszawskiego, kampanii przeciwko PMS, szeregi tej organizacji, na apel kleru, opuściło wielu chłopów. Dochodziło nawet do likwidacji w niektórych wsiach kół Macierzy¹³. Tak więc PMS była organizacją nie chcianą, nie tylko przez radykalnie usposobionych chłopów, ale również w pewnym czasie przez chłopów o nastawieniu wybitnie klerykalnym.

Z drobniejszych uchybień wymienić należy często niepoprawne nazwy miejscowości. Np. powinno być: Woźniki, nie zaś Woźniki (s. 176), Mosty, a nie Mostki (s. 121), Bolechowice zamiast Blechowice (s. 55) itd. Wręcz fatalnie została sporządzona bibliografia. W zestawieniu opracowań znajdują się pozycje nie cytowane bezpośrednio w pracy, a brak wielu ważnych tytułów, na które autor powołuje się w przypisach.

Poczynione wyżej uwagi w przeważającej mierze dotyczą spraw drobnych. Nie zmieniają one ogólnej, zdecydowanej pozytywnej oceny pracy R. Kuchy. Na podstawie niezmiernie pracowicie zebranego i bardzo zróżnicowanego materiału dał autor w swej rozprawie bogaty obraz oświaty elementarnej w Królestwie Polskim w latach 1864–1914. Z ogromnej masy źródeł utworzył syntetyczny obraz sytuacji w poszczególnych dziedzinach życia oświatowego, nie rezygnując z ilustrowania tego bogatym i świadomie dobranym zestawem szczegółów.

Przypisy

- 1 E. Staszyński: *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim (od powstania styczniowego do I wojny światowej)*, Warszawa 1968.
- 2 Mam tu na myśli m.in. prace: A. Żarnowska: *Zasięg oświaty elementarnej wśród klasy robotniczej Królestwa Polskiego w drugiej połowie XIX wieku*, „Z pola walki” 1973, nr 2–3; idem, *Klasa robotnicza Królestwa Polskiego 1870–1914*, Warszawa 1974; J. Krajewska: *Z dziejów oświaty robotniczej*, (w:) *Polska Klasa Robotnicza*, 1973. Ponadto: E. Vielrose: *Szacunek analfabetyzmu w zaborze rosyjskim*, „Przeszłość Demograficzna Polski”, t. IX, 1976; A. Swiało: *Oświata a polski ruch robotniczy 1876–1939*, Warszawa 1981; oraz A. Pacholczykowa: *Tajne nauczanie w Królestwie Polskim w ostatnim ćwierćwieczu XIX w. (maszynopis)*, ZHRL.
- 3 „Życie Robotnicze” 1908, nr 30; „Jedność” 1907, nr 25; „Kurier Warszawski” 1915, nr 235; A. Wóycicki: *Instytucje fabryczne i społeczne w Królestwie Polskim*, Warszawa 1914, s. 94 i n.
- 4 B. Wasiutyński: *Ludność żydowska w Polsce w wiekach XIX i XX. Studium statystyczne*, Warszawa 1930, s. 9.
- 5 Np. W. Caban, W. Urban: *Z badań nad poziomem oświaty społeczeństwa w Radomskiem w pierwszej połowie XIX w.*, „Rocznik Świętokrzyski” Kieleckiego Towarzystwa Naukowego, t. VIII, 1980, s. 31–49.
- 6 T. Nocznicki pisał: „W szkole początkowej dziecko przebywa 6 godzin na dobę i może się nauczyć czytać, pisać w dwu językach i rachować, czyli dziecko w szkole początkowej zdobędzie klucz do wiedzy. (...) Bez umiejętności czytania, pisania i rachowania nie można myśleć o dalszym rozwoju. Toteż, chociaż my świetlejsi gospodarze nie uznajemy tej szkoły, jaka jest, za dobrą, jakkolwiek wolimy ją niż żadną. Toteż do szkoły, do tego choć mizernego źródła oświaty powszechnej, koniecznie trzeba dążyć”. T. Nocznicki: *W sprawie nauczania powszechnego parę słów bezstronnej prawdy*, „Zaranie” 1913, nr 22. Podobną opinię wyrażało wielu korespondentów terenowych. Ibidem 1913, nr 34.
- 7 *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej do 1918 r.*, t. I. Praca zbiorowa pod red. S. Michalskiego, Warszawa 1982, s. 184.
- 8 „Czerwony Sztandar” 1911, nr 182.
- 9 *Postępowa myśl oświatowa w Królestwie Polskim w latach 1905–1914. (Wybór materiałów)*. Wyboru dokonał, wstępem i przypisami zaopatrzył Z. Kmiecik, Warszawa 1961.
- 10 J. Grzywna: *Robotnicze i liberalno-mieszczańskie stowarzyszenia oświatowe na Kieleczyźnie (1905–1913)*, „Studia Kieleckie” 1977, nr 2, s. 21.
- 11 Ibidem, s. 21–22.
- 12 Ibidem, s. 26.
- 13 „Przewodnik Oświatowy” 1907, nr 4; „Nowiny Radomskie” 1907, nr 2.

WANDA FRANKIEWICZ: TECHNIKA SWOBODNYCH TEKSTÓW JAKO METODA KSZTAŁCENIA MYŚLENIA TWÓRCZEGO

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1983, s. 196

Cechą współczesnej nauki jest między innymi interdyscyplinarne rozwiązywanie ważkich problemów. Podejście interdyscyplinarne występuje wówczas, gdy problem jest rozpatrywany przez wielu specjalistów reprezentujących poszczególne dyscypliny naukowe albo gdy jeden autor, opierając się na teorii i wynikach badaczy różnych dziedzin nauki, próbuje zgłębić problematykę mieszczącą się na styku tych dyscyplin. Podejście takie, choć często nowatorskie, jest niekiedy ryzykowne w tym sensie, iż autor analizujący badane zjawisko może nie być kompetentny w zakresie teorii poszczególnych subdyscyplin.

Omawiana tu książka W. Frankiewicz pod tytułem „Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego” mieści się w nurcie opracowań wymagających interdyscyplinarnego podejścia do problemu. Praca ta, jak pisze Autorka, oparta jest na wybranych teoriach i wynikach badań psychologii myślenia, psychologii twórczości, psycholingwistyki, językoznawstwa, teorii wychowania estetycznego i dydaktyki (s. 7).

Książka składa się z ośmiu rozdziałów, zakończenia, bibliografii i aneksu. W pierwszym rozdziale pod tytułem „Istota, potrzeba i możliwości stymulacji myślenia twórczego” ukazano sposoby rozumienia pojęcia twórczość, istotę, charakterystyczne cechy oraz metody pobudzania rozwoju myślenia twórczego. W tej części opracowania Autorka omawia zjawisko twórczości, skupiając się na jednym z jego aspektów — myśleniu twórczym. Myślenie twórcze, według niej, jest pojmowane w literaturze dwojako: w szerokim rozumieniu oznacza ono samodzielne, ukierunkowane myślenie polegające na rozwiązywaniu problemów (s. 11). W węższym znaczeniu wyodrębnia się z elementów myślenia czynnik najbardziej twórczy. W tej publikacji jest nim generator pomysłów z przyjętej przez Badaczkę koncepcji J. Kozielskiego (s. 12). Autorka, opierając się na pracach J. P. Guilforda: „Natura inteligencji człowieka”, „Creativity”, J. S. Brunera: „Poza dostarczone informacje”, R. Glotona i C. Clero: „Twórcza aktywność dziecka”, J. Kozielskiego: „Zagadnienia psychologii myślenia” i „Rozwiązywanie problemów” oraz Z. Pietrasieńskiego: „Myślenie twórcze”, wyróżniła charakterystyczne cechy aktywności twórczej. Są nimi płynność, giętkość, oryginalność, wrażliwość na problemy, kombinatoryka, intuicja, heurystyczny i ukierunkowany przebieg myślenia, a także struktura fazowa myślenia. Część z tych cech uczyniła przedmiotem swych badań (pierwsze cztery z wymienionych). W. Frankiewicz wskazała pięć technik pobudzania rozwoju myślenia twórczego: wskazówek słownych, stymulacji pytań, zadania pomocniczego, odroczonego wartościowania, łączenia odległych elementów (ss. 20–21). W rozdziale tym, potraktowanym jako ogólne naświetlenie problematyki twórczego myślenia, wykazała Autorka sporą orientację w literaturze przedmiotu. Jednakże wydaje się, że popełniła Badaczka drobny błąd merytoryczny w tekście. Tytuł pierwszego podrozdziału: „Dwojaki rozumienie twórczości” — nie oddaje w pełni zakresu treści. Twórczość jest tu rozumiana jako „aktywność polegająca na łączeniu elementów znanych, na samodzielnym poszukiwaniu w celu uzyskania nowych całości, które są zarazem wartościowe” (s. 9). Natomiast dwojako rozumiane są tu (istniejące w literaturze) stanowiska dotyczące ujmowania twórczości jako działalności

człowieka i jej skutków psychologicznych i społecznych, a nie pojmowania samej istoty zjawiska. Pierwsze z przytoczonych stanowisk głosi, iż twórczość dostępna jest tylko jednostkom genialnym, obdarzonym wielkim talentem, drugie zaś — twórczość ludzi ujmuje szeroko. Sądzi się, że „twórcza może być każda dziedzina działalności człowieka, w wyniku której powstają nowe dla podmiotu wartości” (s. 10).

W rozdziale drugim, zatytułowanym „Kształcenie twórczości dziecka w koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta”, W. Frankiewicz omawia główne założenia tej koncepcji, miejsce w niej techniki swobodnych tekstów oraz dokonuje próby jej oceny. Autorka ukazuje zasadnicze tezy pedagogiki C. Freineta — twórcy Nowoczesnej Szkoły Francuskiej — ruchu pedagogicznego, w którym akcent kładzie się na maksymalny rozwój osobowości dziecka w ramach wspólnoty terytorialnej (s. 25). C. Freinet nawiązuje w swej koncepcji do tradycji „Nowego Wychowania”, a zwłaszcza poglądów J. Deweya oraz do pewnych założeń filozofii H. Bergsona. Oceniając główne myśli pedagogiki Freineta, W. Frankiewicz podkreśliła ich wartość i oryginalność, które przejawiały się między innymi w elastyczności, otwartości (gdyż nie jest ona definitywnie zakończona), w życiowej przydatności konkretnych i nowoczesnych rozwiązań oraz przewyżczeniu jednostronności dotychczasowych systemów dydaktycznych, wyrażającą się w stwierdzeniu, iż Nowoczesna Szkoła Freineta uwzględniła zarówno potrzeby dziecka, jak i potrzeby społeczności, w której ono żyje (s. 50). Ideałem wychowawczym dla Freineta jest postulowany już od starożytności maksymalny rozwój osobowości człowieka. Jednakże próby przełożenia idei na język praktyki wychowawczej są w moim przekonaniu mało udane, ponieważ nie uwzględniają realiów życia społecznego i stopnia jego komplikacji. Wydaje się jednak, iż adaptacja niektórych elementów tego systemu w warunkach naszego kraju, co udowodniła W. Frankiewicz w przeprowadzonym eksperymencie, jest możliwa.

W rozdziale trzecim, pod tytułem „Uwarunkowania i podstawy teoretyczne techniki swobodnych tekstów Celestyna Freineta”, Autorka wyróżniła główne komponenty — stymulatory twórczego myślenia. Według niej są nimi: swobodna i twórcza atmosfera pracy, swobodna i twórcza ekspresja słowna dzieci oraz czynnik trzeci, zdaniem Badaczki najważniejszy. Autorka upatruje go w dyskusji uczniów nad udoskonalaniem wytworów ich własnych ekspresji (s. 53). W. Frankiewicz omówiła każdy z tych czynników na podstawie literatury, opierając się głównie na pracach psychologów. Szczególnie dużo miejsca poświęciła w swych rozważaniach teorii „Kod—Emocje”, stworzonej przez K. Obuchowskiego, uzasadniając na jej podstawie znaczenie twórczej atmosfery dla aktywności twórczej. Mocno podbudowany teoretycznie jest także podrozdział pod tytułem „Swobodna ekspresja jako swoisty rodzaj twórczości”. Autorka sięgnęła do literatury z estetyki i teorii wychowania estetycznego, próbując udowodnić tezę o wielkim znaczeniu własnej ekspresji w przejawianiu postawy twórczej. Następny podrozdział, zatytułowany „Znaczenie dyskusji nad udoskonalaniem swobodnych tekstów w pobudzaniu myślenia twórczego”, oparty został na analizie materiału empirycznego i rozważań teoretycznych nad dyskusją i jej uwarunkowaniami. Ta część pracy świadczy o dużych umiejętnościach scalania w jedną całość wiedzy z różnych dziedzin nauki. Pomimo niewątpliwiej znajomości zagadnienia Badaczka (w moim przekonaniu) pominęła w swych rozważaniach ważny element kształtowania się postawy twórczej, jakim jest potencjał rozwojowy

jednostki. Stanowi on ważny element teorii osobowości twórczej K. Dąbrowskiego¹. W całej książce poświęconej wszak twórczości nie znalazłam przypisu pozycji bibliograficznej tego autora.

W rozdziale czwartym, pod tytułem „Organizacja i metody badań”, Autorka przedstawia cele i hipotezy badań, zastosowane metody i techniki badawcze, opisuje przebieg eksperymentu oraz zasady doboru grup do eksperymentu. W moim przekonaniu jest to najstarsza część pracy. W. Frankiewicz popełniła poważny błąd merytoryczny utożsamiając metody z technikami badań. W niektórych pozycjach literatury z metodologii badań pedagogicznych (por. W. Zaczyński², M. Łobocki³) nie rozróżnia się precyzyjnie technik i metod jako odrębnych zabiegów poznania rzeczywistości i traktuje się je zamiennie. Jednakże A. Kamiński w swych pracach⁴ próbował wskazać drogi dalszego doskonalenia metod i technik badawczych w pedagogice empirycznej i dokonał ich merytorycznego rozróżniania. Badacz musi się zastosować do pewnych dyrektyw metodologicznych tej dyscypliny naukowej, którą uprawia, by efekty jego pracy miały rzetelną wartość naukową. Autorka (uwzględniając rozróżnienie metod i technik dokonane przez A. Kamińskiego) zastosowała w badaniach jedyną metodę – eksperyment pedagogiczny i takie techniki, jak: obserwacja, analiza wytworów i dokumentacji, wywiad i techniki statystyczne. Znacznym błędem merytorycznym było również wymienienie na stronie 97 „rozmowy i wywiadu” jako oddzielnych w jej nomenklaturze metod badawczych. Wywiad, według T. Pilcha, jest „rozmową badającego z respondentem lub respondentami według opracowanych wcześniej dyspozycji lub w oparciu o specjalny kwestionariusz”⁵. Wywiad niestandardyzowany, którą to technikę zastosowała Autorka (jak wynika z jej opisu w tekście pracy), w literaturze z metodologii badań społecznych nazywany jest wywiadem swobodnym⁶.

W rozdziale piątym W. Frankiewicz dokonuje analizy lekcji eksperymentalnych. Omawia w nim warunki i czynności uczniów w klasach eksperymentalnych i kontrolnych oraz różnice między nimi. Badaczka wykazała, że różnice między uczniami klas eksperymentalnych i kontrolnych dotyczyły następujących elementów: źródła wypracowania, ujęcia i sformułowania tematu wypracowania, formy wypowiedzi oraz oceny prac. W rozdziale tym Autorka analizuje również przebieg lekcji w klasach eksperymentalnych, wskazując skutki działania czynnika eksperymentalnego, jakim było stworzenie warunków do uformowania postawy twórczej uczniów. Uwarunkowaniem dydaktyczno-formalnym czynnika eksperymentalnego w badaniach Autorki była budowa jednostki metodycznej odmiennej od powszechnie obowiązującej (schemat 5).

Badania wykazały, że struktura formalna lekcji warunkowała inne czynniki psychologiczne rozwoju twórczości uczniów. W. Frankiewicz, moim zdaniem, rozwinęła w warunkach polskich analizowaną w książce technikę swobodnych tekstów, czyniąc ze struktury formalnej lekcji bazę, która stwarzała zewnętrzne możliwości wystąpienia czynnika psychologicznego, ułatwiając rozwój zdolności twórczego myślenia.

Następne trzy rozdziały książki prezentują wyniki badań. Omówiono w nich szczegółowo (z przytoczeniem danych liczbowych pogłębioną analizą statystyczną) rozwój aktywności słownej i myślowej uczniów podczas lekcji, rozwój zdolności twórczego myślenia i rozwój sprawności językowej dzieci. Rezultaty badawcze poprzedza w każdym

rozdziale opis metody pomiaru badanych zdolności umysłowych uczniów. Interpretując je Autorka wykorzystała literaturę przedmiotu posługując się teoriami psychologii twórczości i psychologii myślenia, opisanych w pracach Guilforda, Kozielskiego, Pietraszki, Strzałeckiego i innych uczonych. W rozdziale ósmym, w którym analizuje rozwój sprawności językowej uczniów, oparła się w części teoretycznej na pracach językznawców oraz psychologów uczenia się i dydaktyków. Wartość prezentowanego materiału pomniejsza wskazany już chaos metodologiczny, który występuje w tej części pracy. Rozdział siódmy, pod tytułem „rozwój zdolności twórczego myślenia uczniów”, rozpoczyna podrozdział zatytułowany „Charakterystyka narzędzi badawczych i organizacji badań”. Wskazany tu fragment tekstu pracy winien się znaleźć w moim przekonaniu w rozdziale czwartym, w którym Autorka opisuje metodologię badań własnych. Tenże rozdział czwarty był przez Nią potraktowany powierzchownie i skrótowo. Liczył zaledwie osiem stron tekstu. Ponadto Badaczka nie scharakteryzowała, jak zapowiadała w tytule, narzędzi badawczych, a tylko je wymieniła. Wprawdzie w aneksie przytacza wzory tekstów, lecz ich nie omawia. Poważnym błędem zauważonym w pracy było nieuwzględnienie w tekście opisu zmiennych czasowych przeprowadzonego eksperymentu. Można wnioskować na podstawie przypisów bibliograficznych (s. 79), że badania przeprowadzono przed rokiem 1974.

Pomimo zauważonych i wskazanych w recenzji uchybień metodologicznych i merytorycznych praca jest bardzo interesująca. Wskazuje na dużą erudycję Autorki i ogrom wysiłku, jaki włożyła w przygotowanie książki. Materiał empiryczny przedstawiono w 17 tabelach, 5 schematach i 4 wykresach.

Niewątpliwym walorem omawianej publikacji jest przejrzysta struktura pracy, która ułatwia percepcję treści. Odnosi się wrażenie, iż szczupłe ramy opracowania zmusiły Autorkę do skrótowego potraktowania niektórych problemów pracy (zwłaszcza w części teoretycznej) i opisu metodologii badań własnych.

Sądzę, że książka ta powinna spełnić funkcję przewodnika metodycznego prowadzenia nieszablonowych zajęć dydaktycznych na szczeblu nauczania początkowego. Winni ją przeczytać wszyscy nauczyciele kształcący dzieci w młodszyim wieku szkolnym oraz osoby, którym zależy na rozwijaniu twórczych jednostek.

Józef Górniewicz

Przypisy

- 1 K. Dąbrowski: *Pasja rozwoju*. PZWL, Warszawa 1982, rozdz. II.
- 2 W. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela*. WSiP, Warszawa 1981.
- 3 M. Łobocki: *Metody badań pedagogicznych*. PWN, Warszawa 1982.
- 4 A. Kamiński: *Metoda, technika i procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, w: *Metodologia pedagogiki społecznej* (red. R. Wroczyński, T. Pilch). Ossolineum, Wrocław 1974, ss. 65–81.
- 5 T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*. Ossolineum, Wrocław 1977, s. 133.
- 6 W. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela ... op. cit.*, s. 163.

K. DENEK, T. PRACKI, Z. WĘGIERSKI
 PROCEDURY BADAŃ EFEKTYWNOŚCI PROCESU KSZTAŁCENIA
 IKNODN, Bydgoszcz 1983, s. 207

W ostatnim czasie w krajowym ruchu pedagogicznym wiele miejsca poświęca się problemom pracy badawczej nauczyciela. Wśród pedagogów, zarówno teoretyków jak i praktyków, panuje coraz powszechniejsze przeświadczenie, że postęp pedagogiczny w szkole dokonuje się w oparciu o dobrze wyposażony warsztat pracy nauczyciela i jego zaangażowanie w inicjowaniu zmian prowadzących do podwyższenia efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Indywidualny nauczyciel — zdaniem niektórych animatorów ruchu pedagogicznego — jest podstawową jednostką i inicjatorem zmian w oświacie, a nie jakaś zorganizowana grupa lub większy system. Pojawiają się wreszcie głosy, iż być może pojedyncze inicjatywy nauczycieli i naukowców poszukujących nowych, całościowych i cząstkowych rozwiązań, są jedyną nadzieją na osiągnięcie edukacji prawdziwie demokratycznej i prawdziwie humanistycznej.

Widać więc coraz wyraźniej, że zagadnienie indywidualnej twórczości nauczycielskiej, a w tym oczywiście i samodzielnych badań procesu dydaktyczno-wychowawczego, urasta do jednego z ważniejszych problemów pedagogicznych. Praca badawcza nauczyciela, a dotycząca głównie efektywności kształcenia, staje się już nie tylko potrzebą, ale wręcz koniecznością. Konieczność ta wynika z celowego i planowego charakteru procesu kształcenia, który wymaga stwierdzenia, w jakim stopniu cel został osiągnięty. Tylko wtedy można mówić o usprawnieniu nauczania, jeżeli w jego wyniku uczniowie czy studenci posiadają odpowiednią ilość i jakość wiadomości, umiejętności i nawyków, rozwiną swoje procesy myślowe oraz zainteresowania, a także ukształtowane zostaną u nich postawy wobec określonych wartości.

Powyższy postulat wymaga przeto wyposażenia nauczyciela w podstawowy warsztat badawczy. Składać się będzie nań przede wszystkim wiedza, wraz z umiejętnościami, o metodach badania efektywności swojej pracy.

Zakład Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu od wielu lat prowadzi badania efektywności procesu kształcenia, których owocem są nie tylko prace ukazujące zależności między określonymi działaniami dydaktycznymi a ich efektami, ale również publikacje o skutecznych metodach i procedurach poznawania wspomnianych zjawisk.

Najnowszą tego drugiego typu publikacją jest wydana przez Instytut Kształcenia Nauczycieli (Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Bydgoszczy) praca zbiorowa zatytułowana: „Procedury badań efektywności procesu kształcenia” pod redakcją Kazimierza Denka, Tadeusza Prackiego, Zbigniewa Węgierskiego.

Książka jest adresowana do nauczycieli, którym na sercu leży unowocześnienie procesu kształcenia i gotowi są w związku z tym dokładniej poznać niektóre metody badania tego procesu. Może być ona jednak przydatna również pracownikom nauki, którzy podejmują badania z zakresu efektywności kształcenia.

Pierwszą pozytywną cechą tej pracy, od razu rzucającą się czytelnikowi w oczy, jest staranny, ściśle odpowiadający tytułowi dobór artykułów oraz ich logiczny, zwarty układ. Widać tutaj wyraźnie zamysł Redaktorów: przechodzić od problematyki natury ogólnej, teoretycznej, ale bardzo istotnej, do szczegółowej, ściśle praktycznej; od modeli do przykładów.

Przejdźmy do przedstawienia głównych problemów zebranych prac. Wprowadza w problematykę całej pracy, sygnalizując podstawowe pytania problemowe, na jakie musi natrafić każdy nauczyciel – badacz efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego, artykuł K. Denka: „Teoretyczny model określania efektywności kształcenia”, „Istotą badań naukowych w pedagogice są procedury konstruowania modelu, analiza i synteza jego funkcjonowania” – stwierdza na wstępie Autor. Badania tego typu wymagają precyzyjności i obiektywności w stawianiu problemów, zaś punktem wyjścia do nich są zweryfikowane już prawa naukowe. Wychodząc z powyższych zasad i opierając się na idealizacyjnej teorii nauki, jako tej, która ma stanowić podstawę dla badań efektywności kształcenia, K. Denek wyróżnia uporządkowane hierarchicznie składniki modelu badania efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej. Mają one prowadzić do ustalenia szczegółowych problemów badawczych. Jakże są to składniki? Jako pierwsze omawia Autor elementy ujmujące istotę i rodzaje efektywności kształcenia. Znajdujemy tu odpowiedź na takie istotne pytania:

- co to jest „efektywność”?
- jakie wyniki powinno przynosić efektywne kształcenie?
- jakie ogólne założenia znajdują się u podstaw wyrażania efektywności kształcenia?
- jakie są rodzaje efektów kształcenia i jakie aspekty w ich ustalaniu należy wziąć pod uwagę?

Na drugim miejscu opisywanego modelu Autor stawia czynniki wywierające istotny wpływ na efektywność kształcenia. Są to: cele nauczania, program nauczania, metody nauczania i uczenia się, nauczający, uczący się, środki dydaktyczne, organizacja nauczania, infrastruktura szkół, czas. Uwagę czytelnika powinno zwrócić stwierdzenie: „efektywność kształcenia jako wypadkowa wielu czynników procesu dydaktyczno-wychowawczego nie jest sumą wpływu każdego z nich osobno. Moc ich oddziaływania wzrasta w warunkach, gdy poszczególne z predyktorów się uzupełniają”. Z kolei zostały wyróżnione kryteria efektywności kształcenia, czyli szczegółowe miary i normy kształcenia, wynikające z celów ogólnych nauczania i wychowania. Ich charakterystyka może mieć największe znaczenie dla nauczyciela–badacza. Zapoznany zostaje on w tym miejscu nie tylko z pojęciem kryterium efektywności kształcenia, ale również z wymaganiami, jakie kryteria tego rodzaju muszą spełniać oraz z metodami ich konstruowania. Dla pełnego poznania wzajemnych powiązań między poszczególnymi rodzajami kryteriów Autor w sposób graficzny przedstawił ich dokładną klasyfikację. Ostatnim składnikiem teoretycznego modelu określania efektywności kształcenia są wskaźniki tej efektywności. Najciekawszą kwestią godną zainteresowania jest to, jakie grupy wskaźników z wyróżnionych i opisanych przez Autora są najbardziej przydatne do pomiaru i oceny skuteczności kształcenia. Wnikliwie i jasno przedstawiony teoretyczny model badania efektywności procesu kształcenia uzupełniają podstawowe wiadomości o istocie pomiaru dydaktycznego.

Jaka jest przydatność dla praktyki badań z zakresu efektywności kształcenia? — to pytanie stawia na koniec swego artykułu K. Denek i odpowiadając wskazuje na szereg dziedzin pracy szkoły i całego jej systemu, gdzie znajomość efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego jest nie tylko potrzebna, ale i niekiedy niezbędna. Niezbędna jest przede wszystkim w pracy nauczyciela. „Muszą oni być nie tylko specjalistami przedmiotów, których uczą w szkole, lecz również prakseologami umiejącymi patrzeć na własną pracę z punktu widzenia efektywności”, tzn. największych osiągnięć przy minimalnych nakładach.

Treść pierwszego artykułu omawianej pracy stanowi punkt wyjścia do badań efektywności procesu kształcenia. O tym, jaka jest metodyka takich badań, piszą Autorzy kolejnych prac: Ignacy Kuźniak i Janusz Gnitecki.

I. Kuźniak zapoznaje potencjalnego nauczyciela—badacza — z „empirycznym modelem badań efektywności zajęć dydaktyczno-wychowawczych”. Znajomość metodyki pomiaru i badań doświadczalnych — czytamy we wstępie — ma istotne znaczenie dla interesującej nas problematyki. Czytelnik znajduje w artykule szczegółowy opis programów doświadczalnych oraz wskazania dotyczące analizy i oceny wyników badań. Na ów opis składają się odpowiedzi na takie istotne pytania: czym powinien się charakteryzować dobry program badań w zależności od jego rodzaju? jaka powinna być procedura pomiaru wyników procesu dydaktyczno-wychowawczego? jak dokonujemy analizy i oceny wyników eksperymentu? Mowa jest o dwóch rodzajach programów — statycznym zdeterminowanym i statycznym randomizowanym. Czytelnik nie powinien się w tym miejscu przerażać, być może niejasną, terminologią, ponieważ Autor szczegółowo wyjaśnia wszystkie pojęcia, wykorzystuje stosowny przykład. W dalszym fragmencie pracy I. Kuźniak omawia wskaźniki efektywności kształcenia, za pomocą których dokonuje się wspomnianej analizy i oceny. Chodzi tu o: dydaktyczny wskaźnik kształcenia; dydaktyczny wskaźnik trwałości wiedzy, wskaźnik sprawności całej szkoły. Nie można byłoby przeprowadzić określonych badań bez zastosowania odpowiednich narzędzi badawczych, a nauczyciel — organizator badań — winien umieć się nimi posługiwać. Toteż i to miał Autor na uwadze kończąc swój artykuł uwagami nt. ogólnych zasad opracowywania tekstów dydaktycznych.

Recenzowana praca, sama w sobie niezmiernie przydatna dla pracy badawczej nauczyciela, mniej zachęcałaby jednak do podejmowania prób badawczych, gdyby obok zawartych w niej treści o charakterze podstawowych reguł Czytelnik nie znalazł pewnych propozycji rozwiązań metodycznych. Zadanie to wypełnia artykuł J. Gniteckiego, który zajął się właśnie „egzemplifikacją założeń modelu empirycznego badań efektywności zajęć w praktyce pedagogicznej”, a ściślej — sposobem formułowania celów dydaktyczno-wychowawczych pracy nauczyciela oraz procedurą ich realizacji. W pierwszej części mamy ukazaną, na przykładzie chemii, taksonomię celów nauczania danego przedmiotu i — co najważniejsze — ich operacjonalizację, a więc przechodzenie od ogólnych dyrektyw do konkretnych zadań dla nauczyciela i uczniów. Zagadnienie to wydaje się tym ważne, iż — jak stwierdza Autor — praktyka dowiodła, że tradycyjne sformułowanie celów w małym stopniu stanowi pedagogiczną dyrektywę osiągnięć szkolnych. Pojawia się zatem konieczność bardzo precyzyjnego określenia tego, co uczeń ma znać, wiedzieć, rozumieć, umieć i jakie działania tym celom przyporządkować. Część druga artykułu J. Gniteckiego

to bogaty, bardzo przydatny zestaw materiałów, mogących służyć badaczowi do określania stopnia realizacji celów wewnątrzszkolnych i pozaszkolnych kształcenia w poszczególnych formach zajęć. I tak czytelnik znajduje tu: przykład sposobu dokonywania zapisu spostrzeżeń z hospitacji lekcji teoretycznych lub praktycznych; przykłady punktowania i oceny działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela; tabelowe zestawienie elementów pracy nauczyciela; stanowiące podstawę jego działalności dydaktyczno-wychowawczej; kwestionariusz oceny pracy nauczyciela; tabelę pomocną przy analizie realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych w poszczególnych ogniwach lekcji oraz analizie realizacji celów pozaszkolnych. Zamykają całość tabelę zawierającą ilościowo-jakościowe wskaźniki efektywności zajęć dydaktyczno-wychowawczych oraz przykład analizy czynności zawodowych nauczyciela na lekcji, wyrażonej w skali ocen.

Omówiony powyżej artykuł z jednej strony zamyka ten ogólny fragment „Procedur badań efektywności procesu kształcenia”, z drugiej zaś rozpoczyna część, w której znalazły się przykłady rozwiązań metodycznych z zakresu badania wybranych czynników efektywności kształcenia. Pewnym przerywnikiem między tymi dwoma rodzajami zagadnień jest tekst E. Piotrowskiego: „Skuteczność strukturalnego nauczania przedmiotów przyrodniczych”. Najwartościowszym fragmentem tego artykułu jest ten, który zawiera wyniki przeprowadzonych przez Autora badań oraz wnioski praktyczne z nich płynące. Wynika z nich w szczególności pozytywny wpływ nauczania strukturalnego (tj. takiego, które ma na celu „możliwie jak najgłębsze zrozumienie przez ucznia podstawowych zasad danego przedmiotu, które tworzą jego strukturę”) na umiejętność określania przez uczniów relacji, jakie zachodzą między poznanymi przez nich elementami wiedzy i funkcjonalnej interpretacji zastanej rzeczywistości. Nauczanie strukturalne przyczynia się również do wyższej operatywności wiedzy uczniów przejawiającej się w lepszej umiejętności przetwarzania informacji i wykorzystywania ich w rozwiązywaniu nowych problemów. Nie można również nie docenić takich walorów nauczania strukturalnego, jak: lepsze dostrzeganie przez uczniów klas eksperymentalnych problemów i wytwarzanie pomysłów, zwiększenie stopnia zainteresowania przedmiotem oraz stopnia trwałości wiedzy ucznia.

Trzy ostatnie artykuły recenzowanej pracy dotyczą stosowania konkretnych procedur badania wybranych predyktorów efektywności kształcenia. Artykuły B. Kowalczyka i G. Kowalczyk pokazują, w jaki sposób dokonuje się ilościowego określania jakości wiedzy uczniów oraz, jak poprawnie należy przeprowadzać jednoczynnikową i wieloczynnikową analizę wariancji w ustalaniu efektów nauczania określonego przedmiotu. Natomiast praca J. Gniteckiego traktuje o metodach badania efektywności zawodowej.

Na pierwszy z powyższych tekstów, zatytułowany „Wartościowanie jakości wiedzy uczniów” składają się podtematy: analiza pojęcia jakości, charakterystyka skali, stanów jakości i metod jej ilościowego określania. Po tym następuje, najbardziej chyba przydatne dla nauczycieli, ukazanie na przykładzie badań empirycznych z matematyki w kl. III, zastosowanie procedury wartościowania jakości wiedzy uczniów. Przykład ten uzupełniają graficzne zestawienie skali, klas, stopni i stanów jakości oraz test kontrolny dotyczący wybranego zakresu materiału programowanego.

G. Kowalczyk w swoim artykule dokładnie scharakteryzowała sposoby stosowania w pracy badawczej procedury jednoczynnikowej ANOVA oraz procedury eksperymentalnej dwuczynnikowej ANOVA. Istotą pierwszej jest „podział ogólnego zróżnicowania wyników na dwie addytywne części; zróżnicowania „między grupami” wynikającego z działania danego czynnika i błędu eksperymentalnego oraz zróżnicowania „wewnątrz grup”, będącego wyłącznie efektem działania zespołu przyczyn określanych nazwą „błąd eksperymentalny”. Procedurę eksperymentalną ANOVA wykorzystuje się natomiast wtedy, kiedy badamy wpływ dwóch czynników na zmienną zależną. Zasady planowania eksperymentu wg takiej procedury Autorka przedstawiła na podstawie wyników badań przeprowadzonych w klasach trzecich szkoły podstawowej, a których celem było poznanie wpływu metody algorytmicznej na skuteczność nauczania matematyki.

Efektywność zawodowa i metody jej badania są tematem drugiego, w omawianej całości, artykułu J. Gniteckiego. Tekst ten jest zarazem podsumowaniem problematyki zawartej w tej książce. Na przykładzie badań empirycznych J. Gnitecki opisuje metodologię rozwiązywania problemów z zakresu efektywności kształcenia w szkole zawodowej. Autor wychodzi tutaj od rozważań dotyczących analizy literatury przedmiotu, a kończy swój artykuł oceną przydatności różnych metod badawczych do diagnozowania wiadomości, umiejętności i postaw zawodowych w interesujących Go badaniach.

Recenzowaną publikację zamyka bogate zestawienie bibliografii na temat: „Procedury badań efektów kształcenia za lata 1979–1981”, sporządzone przez K. Dziurlikowską. Jak zaznacza Autorka, praca ta ma pełny zakres treściowy i nosi charakter bibliografii zalecającej, przeznaczonej dla nauczycieli, wychowawców szkół i placówek oświatowo-wychowawczych.

W recenzji zwracano uwagę na najważniejsze problemy poruszone w interesującej nas publikacji. Warto również zaznaczyć, że praca ta zawiera także liczne wiadomości ogólne, orientujące nauczyciela w problematyce i jej miejscu w literaturze przedmiotu. Wszystko zaś zostało podane językiem zróżnicowanym w zależności od treści omawianych zagadnień. Te trudniejsze, napisane ściśle naukowym językiem (objaśniające procedury statystyczne) wymagają skupienia na nich większej uwagi, ale zapoznanie się z tego typu problematyką daje czytelnikowi wiele korzyści. Zachęcam zatem nauczycieli, wychowawców, młodych pracowników nauki do lektury opracowania wyszczególnionego w tytule tej recenzji.

Andrzej Tomaszewski

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1984 r. Nakład 3132 egz. Ark.
wyd. **9,6**. Ark. druk. A1-**9,3**. Składy — Wydawnictwo Czasopism i Książek Technicz-
nych „Sigma” w Warszawie. Druk i oprawa — Wrocławska Drukarnia Naukowa

Zam. 1162/84 — 3132 — T-46
