



RUCH PEDAGOGICZNY

**Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

**Odznaczony
Pamiątkowym Medalem
Komisji Edukacji Narodowej**

5-6

ROK XXVI (LVIII) WRZESIEŃ-GRUDZIEŃ 1984
WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

Od Redakcji	4
PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH	
TADEUSZ LEWOWICKI: Problemy metodologiczne w naukach pedagogicznych	5
WŁADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI: Raz jeszcze o statusie ontologiczno-metodologicznym pedagogiki	11
STANISŁAW PÁLKA: Wizje badań pedagogicznych	20
WŁADYSŁAW CICHÓN: Metodologiczne i aksjologiczne aspekty stanowienia celów wychowania	27
KRZYSZTOF KRUSZEWSKI: Zastosowanie niektórych właściwości rozkładu wyników kształcenia do analizy polityki oświatowej	36
EWA ZARĘBA: Analiza treści w badaniach pedagogicznych	43
BOŻENA ZYCH: Wartość diagnostyczna skal kwestionariusza zainteresowań zawodowych Zofii Lipszycowej	51
ELŻBIETA CZYKWIN: Technika badania stylu kierowania wychowawczego nauczyciela	62
ELŻBIETA CZYKWIN: Rola społeczna nauczyciela jako kategoria struktury ...	68
PROBLEMY POLITYKI OŚWIATOWEJ I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ	
WŁADYSŁAW KATA: Ideologiczne i polityczne problemy pedagogiki	76
CZESŁAW BERKA: Wybrane problemy kierowania i zarządzania oświatą w rejonie	80
ZDZISŁAW WORONIECKI: Poziom i przydatność studiów podyplomowych organizacji i zarządzania oświatą	85
ARTYKUŁY	
STANISŁAW KAWULA: Wychowanie jako stawianie i rozwiązywanie zadań (II)	94
EDMUND TREMPAŁA: Wychowanie równoległe a wychowanie szkolne	103
KAZIMIERZ DENEK: Planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki	111
JOANNA RUTKOWIAK: „Dialog bez arbitra” — jako koncepcja relacji między nauczycielem a uczniem	120
SYLWETKI PEDAGOGÓW	
TADEUSZ LEWOWICKI: Czesław Kupisiewicz i jego wkład w rozwój teorii i praktyki pedagogicznej	129
JOANNA RUTKOWIAK: O dorobku naukowym Profesora Ludwika Bandury ...	134
MATERIAŁY DYSKUSYJNE • POGLĄDY, OPINIE	
HELENA CHYLIŃSKA: Aktualne aspekty integracji w nauczaniu początkowym	139
ANDRZEJ J. ZAKRZEWSKI: O wolności nauczyciela jako warunku skuteczności roli zawodowej	149

SPRAWOZDANIE Z BADAŃ

KATARZYNA DZYR—GIEREJ: Przygotowanie do życia we współczesnej rodzinie	157 ✓
DANUTA MASNA: O zróżnicowaniu pozycji dziecka sześciolatniego w grupie rówieśników i jego uwarunkowania	166
HERBERT KOPIEC: Wychowanie przez naukę w Młodzieżowym Towarzystwie Naukowym	177

RECENZJE KSIĄŻEK

KAZIMIERZ DENEK: Barbara Mazur: Wielopłaszczyznowa analiza procesu kształcenia	186
MARIA SZYBISZ: Jan Poplucz: Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji	189
JERZY NOSARZEWSKI: Leon Niebrzydowski: Przyjaźń i koleżeństwo młodzieży dorastającej	191
STANISŁAW RUSZNICA: Wacław Strykowski: Audiowizualne materiały dydaktyczne	193
GOTFRYD PYKA: Maria Bober-Pełzowska: Rozwijanie mowy uczniów klas niższych	197
PIOTR KOWOLIK: Teoretyczno-metodologiczne aspekty organizacji i zarządzania oświatą. Zbiór artykułów na Ogólnopolskie Sympozjum	201
EDWARD TARAS: Ryszard Pachociński: Oświata a postęp społeczno-gospodarczy w Afryce	204
JAN ŻEBROWSKI: M. M. Płotkin, W. G. Cypurskij: Sodierżanije i organizacija wos-pitatelnoj raboty w szkole—internacie	207
Spis rocznika 1984	212

OD REDAKCJI

W poprzednim numerze „Ruchu Pedagogicznego” zapowiedzieliśmy wydawanie zeszytów naszego czasopisma poświęconych wybranym zagadnieniom teorii i praktyki edukacyjnej. Taki właśnie sprofilowany tematycznie zeszyt oddajemy do rąk Czytelników.

Znajdują się w nim rozprawy traktujące o metodologicznych kwestiach nauk pedagogicznych — w tym o ogólnych sprawach metodologii tych nauk, o problemach pedagogicznych badań naukowych, o różnych podejściach badawczych. Przedstawione są również propozycje szczegółowych metod badań pedagogicznych.

Prezentowane w poszczególnych artykułach poglądy świadczą o znacznym niekiedy różnicowaniu w sposobach rozumienia metodologii, a także w sposobach korzystania z jej dorobku. Dostrzec można rozmaite płaszczyzny rozważań metodologicznych i różne zakresy tych rozważań. W sumie obraz poglądów jest dość bogaty i stanowi — jak się wydaje — interesujące wprowadzenie do podjęcia pogłębionej refleksji o dotychczasowych osiągnięciach i słabościach, a także o perspektywach rozwoju metodologii nauk pedagogicznych.

Podjęcie zagadnień metodologicznych nie jest przypadkowe. Problemy metodologiczne nurtują przedstawicieli wielu nauk — m.in. nauk przyrodniczych i nauk społecznych. Prowadzone dyskusje odbijają się jednak dość słabym echem na gruncie metodologii nauk pedagogicznych. Jednocześnie coraz dotkliwsze staje się poczucie niedostatków szczegółowej metodologii uznawanej w naukach pedagogicznych. Wszystko to skłania do ożywienia refleksji metodologicznej uprawianej w pedagogice. Wszak od sposobu rozstrzygnięcia problemów metodologicznych i od rozwoju metodologii zależy m.in. to, czy i na ile potrafimy poznawać otaczający świat, wyjaśniać zjawiska i procesy, a dzięki temu korzystnie oddziaływać na te zjawiska i procesy.

Problemy metodologiczne nie są więc — jak może się wydawać — problemami natury tylko teoretycznej. Przeciwnie — problemy te mają duże znaczenie dla pojmowania i kształtowania praktyki, co zauważalne jest m.in. w przypadku nauk pedagogicznych i praktyki oświatowej. Przykłady, że tak jest rzeczywiście, znane są wielu pedagogom. O niektórych przykładach związków między metodologią pedagogiczną i praktyczną działalnością edukacyjną traktują również zamieszczone w tym zeszycie rozprawy.

Tadeusz Lewowicki
Uniwersytet Warszawski

PROBLEMY METODOLOGICZNE W NAUKACH PEDAGOGICZNYCH

Powstawaniu i rozwojowi określonych nauk, dyscyplin czy subdyscyplin naukowych towarzyszy zazwyczaj kształtowanie się swoistych dla tych nauk (bądź dyscyplin naukowych) metodologii. Jednak ani wyodrębnianie się i rozwój dyscyplin naukowych, ani kształtowanie się właściwych im metodologii, nie jest wolne od wielu trudności, sporów i wątpliwości. Kłopoty metodologiczne — zarówno teoretyczne, jak i natury praktycznej — wydają się być szczególnie wyraźne w przypadku nauk i dyscyplin naukowych, które stosunkowo niedawno „usamodzieliły się” lub dopiero usiłują wykazać swoją odrębność od innych nauk. Do takich właśnie nauk należy pedagogika, czy — może lepiej — nauki pedagogiczne.

Słabości metodologii uznawanej za metodologię właściwą naukom pedagogicznym tylko po części są spowodowane „młodością” tych nauk i trwającym jeszcze procesem kształtowania się metodologii szczegółowej, która zajmuje się metodami i systemami nauk pedagogicznych. Przyczyny wspomnianych słabości można — jak się wydaje — dostrzec także w sposobie uprawiania refleksji metodologicznej na gruncie interesujących nas nauk. W krótkim szkicu nie sposób nakreślić pełny obraz owych przyczyn, ani — tym bardziej — dróg przewyżczenia niedostatków metodologii nauk pedagogicznych. Poprzestańmy więc na wybranych tylko kręgach spraw.

O POJMOWANIU METODOLOGII I OBSZARACH REFLEKSJI METODOLOGICZNEJ

Po wyodrębnieniu się z filozofii takich nauk, jak psychologia, socjologia i pedagogika, wyłoniły się kwestie metodologii tych nauk. Początkowo wszystkie te nauki korzystały z dorobku metodologii uprawianej na gruncie filozofii, a przedstawiciele tych nauk mieli dobrą znajomość zagadnień współczesnej im metodologii ogólnej. Poczynania zmierzające do określenia metod swoistych danej nauce prowadzone były ze świadomością ogólnych reguł metodologicznych i nawet jeśli prowadziły do zanegowania ówczesnie przyjętych sposobów poznawania rzeczywistości, to przecież podejmowane były nie bez wiedzy o typowych metodach badań naukowych, o granicach zastosowań tych metod i konsekwencjach ich stosowania. Zarówno więc metody przyjmowane przez psychologów eksperymentalnych, jak i socjologów podejmujących badania empiryczne — rodziły się w toku dyskusji o zagadnieniach metodologii ogólnej, nawiązywały do sporów prowadzonych na gruncie metodologii nauk.

Skrótowno rzecz ujmując — można powiedzieć, iż pojmowanie metodologii bliskie było definicjom przyjmowanym na gruncie metodologii nauk. A przypomnijmy, że metodologię nauk określa się jako „naukę o metodach działalności naukowej, obejmującej sposoby przygotowywania i prowadzenia badań naukowych oraz opracowania ich wyników, budowy systemów naukowych oraz utrwalenia w mowie i piśmie osiągnięć nauk. Ze względu na zakres wyróżnia się metodologię ogólną, która zajmuje się ogólnymi problemami metod i systemów naukowych, oraz metodologię szczegółową, badającą metody i systemy wybranych nauk”.¹ Konsekwencją takiego rozumienia metodologii było także „szerokie” uprawianie refleksji metodologicznej, obejmowanie tą refleksją nie tylko metod badań uznanych w danej nauce czy dyscyplinie naukowej, lecz również ogólnych problemów metod badania naukowego.

Wysiłki przedstawicieli różnych nauk oparte były na stosunkowo dużej samowiedzy metodologicznej. Odwołując się do metodologii nauk usiłowano określić relacje między ogólną metodologią nauk i metodologiami nauk zaznaczających swoją odrębność. Prowadzono zatem swoiste studia porównawcze, chociażby tylko po to, aby wskazać na odrębności metodologii tej nauki, którą badacz reprezentował.

Starano się zatem spełniać te wymagania stawiane metodologom, które jeden ze współczesnych nam metodologów nauki ujął następująco: „do zadań metodologa należy nie tylko systematyczna racjonalizacja czynności badawczych (którą przeprowadza się w ramach logicznej teorii nauki), ale również poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy dana racjonalizacja owych czynności badawczych zgodna jest z procedurą naukową stosowaną przez tego czy innego uczonego, przez tę czy inną grupę badaczy, tworzących daną „szkołę”, reprezentujących dany kierunek badań, dany okres rozwoju nauki itp.”² Takie podejście umożliwia określenie miejsca własnych procedur naukowych na tle ogólnej metodologii nauk i szczegółowych metodologii różnych nauk, także wreszcie na tle metodologii tej nauki, którą uprawia dany badacz. Takie podejście sprzyja analizie zalet i słabości własnych propozycji, służy poprawianiu tych propozycji, wzbogaca metodologię danej nauki (a niekiedy wzbogacać może także ogólną metodologię nauk, która przecież również korzysta z dorobku metodologii szczegółowych).

Nie wdając się w tym miejscu w rozważania o związkach między metodologią nauk i metodologiami szczegółowymi nauk niepedagogicznych, zatrzymajmy się przez chwilę nad relacjami metodologii nauk pedagogicznych z metodologią nauk. Otóż wydaje się, że relacje te są bardzo słabe, słabsze chyba (trudno to tutaj udowodnić) niż w przypadku innych nauk — także tych wyłonionych z filozofii.

Z wszystkich szeroko pojmowanych nauk społecznych pedagogika (nauki pedagogiczne) najłatwiej, a może i najchętniej, utraciły bezpośrednie związki z metodologią nauk. Nie sposób dzisiaj jednoznacznie orzec, dlaczego tak się stało. Wydaje się jednak, że pedagogika, której odmawiano (i niekiedy nadal odmawia się) statusu samodzielnej nauki, przedwcześnie i jakby sztucznie dążyła do oderwania się od filozofii, a także nauk z niej wrosłych, a czyniła to (czynili — rzecz jasna — jej przedstawiciele), by potwierdzić swą odrębność, własną tożsamość jako nauki.

Kolejnym krokiem prowadzącym do zrywania więzi między metodologią nauk pedagogicznych i metodologią ogólną stało się znowu dość sztuczne kreowanie metodologii

poszczególnych nauk pedagogicznych czy nawet pedagogicznych dyscyplin naukowych. Odrębność tych metodologii szczegółowych, metodologii poszczególnych nauk pedagogicznych, bywa często raczej iluzoryczna; tak jak nie zawsze przekonujące są podziały na rozmaite dyscypliny czy subdyscypliny naukowe. Zdarza się więc, że w paru, kilku czy nawet kilkunastu dyscyplinach wymienia się podobne, a niekiedy te same, sposoby prowadzenia działalności naukowej i sztucznie dodaje się do nich różne określenia, które mają świadczyć o związku wybranych metod z daną dyscypliną.

Przykłady takiego postępowania bez trudu można wskazać w rozmaitych naukach, także w naukach pedagogicznych. Wszak liczne metody — przeważnie zapożyczone i niejako adaptowane do potrzeb badań pedagogicznych — wymieniane są w podstawowych podręcznikach akademickich jako właściwe raz dla jednej, innym razem dla drugiej, trzeciej itd. dyscypliny. Przedstawiciele różnych nauk pedagogicznych starają się przekonać, iż np. obserwacja dla jednych jest metodą badań typową dla teorii wychowania, dla drugich jest metodą badań dydaktycznych, dla jeszcze innych — metodą przysługującą pedagogice specjalnej, pedagogice społecznej i wielu innym naukom czy dyscyplinom naukowym. Podobnie jest w przypadku niemal wszystkich metod, a podany tu przykład metody obserwacji nie wydaje się być ani lepszy, ani gorszy od innych.

Dążenie do tworzenia czy wyróżniania odrębnych metodologii ma, rzecz jasna, rozmaite uzasadnienia. Niektóre z nich nie są pozbawione pewnych racji. Faktem bowiem jest np. postępująca specjalizacja, wyodrębnianie obszarów badań i celów badań podejmowanych przez poszczególne nauki, dyscypliny naukowe czy subdyscypliny. Te same metody — jak się twierdzi — służyć mogą poznawaniu różnych stron rzeczywistości, mogą być w jakimś stopniu modyfikowane, związane z różnymi wersjami narzędzi badań, mogą też pomagać w gromadzeniu informacji niejako wzmacniających systemy różnych teorii, różnych nauk.

Tendencja do postępującej specjalizacji — tendencja dość przecież wyraźna w rozwoju nauk — wywołuje więc także szczególną specjalizację w zakresie metodologii szczegółowej. Typowy w danej fazie rozwoju nauki schemat — niejako paradygmat — poznawania, opisywania, a zapewne i wyjaśniania faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych funkcjonuje więc, po pierwsze, w coraz większym oddaleniu od ogólnej wiedzy metodologicznej, oraz, po drugie, w warunkach nazbyt sztucznego i mało przekonującego podziału na liczne „metodologie” poszczególnych nauk pedagogicznych, a nawet wąskich dyscyplin pedagogicznych.

Oddalenie refleksji metodologicznej prowadzonej na gruncie czy na użytek pedagogiki od refleksji ogólnometodologicznej sprawia, że metodologia nauk pedagogicznych rozwijana jest zbyt słabo, a przedstawiciele innych nauk podkreślają dystans, jaki dzieli dorobek ogólnej metodologii i szczegółowych metodologii innych nauk od metodologii swoistej naukom pedagogicznym. Prowadzi to często do dalszego ograniczania rozważań metodologicznych prowadzonych w pedagogice do wąsko traktowanych spraw metod badań pedagogicznych.

W sumie trudno oprzeć się wrażeniu, że wspomniane wcześniej oderwanie pedagogiki i uprawianej na jej gruncie refleksji pedagogicznej od innych nauk i od refleksji ogólnometodologicznej wcale nie umocniło pedagogiki i nie pomogło w określeniu jej „tożsamości” naukowej. Przeciwnie — w klasyfikacji nauk trudno znaleźć pedagogikę³, a i niektórzy pedagogowie odmawiają jej statusu nauki.

Słabością metodologii nauk pedagogicznych jest również niedocenywanie, bądź brak świadomości roli, jaką odgrywa w rozwoju metodologii analiza historyczno-porównawcza. Metodologię bowiem ujmować należy nie tylko jako „dyscyplinę normatywną” (praktyczną), a więc dyscyplinę, której zadaniem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak należy wykonać poszczególne czynności badawcze w ramach tej czy innej nauki, aby można było otrzymać efekty najbardziej wartościowe poznawczo,⁴ lecz także — co proponuje J. Kmita — jako na dział historii nauki. Rozważając różne metodologiczne aspekty nauk pedagogicznych należy odwoływać się do obu wymienionych ujęć — „normatywnego” i „historycznego”. Bo chociaż są to odmienne płaszczyzny refleksji metodologicznej, to przecież w analizie zagadnień metodologicznych godne uwagi jest zarówno to, jak różne „wersje systematycznej racjonalizacji czynników badawczych” mają się do rzeczywistej praktyki badań naukowych, jak też i to, jakie są drogi rozwoju metodologii i jakie uwarunkowania drogę tę wyznaczały.

W rozważaniach o metodach badań stosowanych w naukach pedagogicznych aspekty „historyczne” czy „historyczno-porównawcze” są niemal całkowicie pomijane.⁵ A przecież metody te przyjmowane były w okresach ścierania się różnych poglądów na sprawy metod poznawania rzeczywistości — jej badania i interpretowania. Jednocześnie z kształtowaniem się swoistego — bardziej czy mniej określonego — oblicza metodologii nauk pedagogicznych toczyły się i nadal toczą zdecydowane spory o wartość różnych orientacji metodologicznych. Od około dwudziestu lat (przyjmuje się, że od roku 1962, tzn. od pierwszego wydania książki T. Kuhna „Struktura rewolucji naukowej”) trwa polemika już nie tylko o to, jakie metody poznania są skuteczne, lecz o to, czy w ogóle nauka jest racjonalna.⁶

Spory te rzadko — zbyt rzadko — docierają do pedagogiki i znajdują odbicie w refleksji metodologicznej. W polemikach uczestniczą przedstawiciele nauk przyrodniczych, matematycy, metodologowie nauk. Oddalenie pedagogów od refleksji ogólnometodologicznej sprawia, że tylko nieliczni pedagodzy nawiązują do różnych orientacji badawczych, starając się określić własne stanowisko w kwestiach stanowiących przedmiot sporów.

SPORY I NIEPOKOJE METODOLOGICZNE

Słabości prób określenia własnego „rodowodu” metodologicznego i jednocześnie oderwanie od nurtu współczesnej refleksji ogólnometodologicznej nie pozostają bez wpływu na sposób uprawiania rozważań o metodologii nauk pedagogicznych, a także na rozwój tej metodologii. Wielu pedagogów hołdujących schematom badań empirycznych traktuje zagadnienia metodologiczne w sposób bliski stanowiskom metodologicznym Koła Wiedeńskiego. Podobnie bowiem, jak filozofowie Koła Wiedeńskiego, kryteriów poprawności metodologicznej poszukują wspomniani pedagodzy na gruncie logiki. Na podejście to nakłada się — jako swoista warstwa poczynań metodologicznych — dążenie do rozbudowania aparatu badań ilościowych i wykorzystanie (przy analizie wyników) metod czy technik analizy statystycznej.

Dążąc do obiektywizacji opisu i wyjaśniania poznawanej rzeczywistości zwolennicy takiego postępowania metodologicznego sięgają chętnie do metod stosowanych w psychologii i socjologii. Nie jest to, rzecz jasna, działanie naganne. Niepokój budzi jednak to, że korzystanie z metod badawczych stosowanych w tych naukach odbywa się na gruncie pedagogiki często bez świadomości uwarunkowań poprawnego użycia owych metod. Również interpretacja wyników pedagogicznych badań, które prowadzone są przy wykorzystaniu metod psychologicznych czy socjologicznych, zazwyczaj daleka jest od wymagań stawianych w naukach, z których „zapożyczono” metody.

Przykładem takiego właśnie postępowania jest korzystanie z wielu narzędzi i metod badań psychologicznych bez znajomości teoretycznych podstaw, na których oparte są określone narzędzia i metody badań. W konsekwencji wyjaśnienie wyników badań, interpretacje tych wyników, nierzadko bywają albo błędne, albo lekko ograniczone do słownego ujęcia związków stwierdzonych statystycznie.

Innym przykładem jest stosowanie metod i narzędzi badań socjologicznych bez spełnienia warunków, w których stosowanie tych metod i narzędzi umożliwia uzyskanie danych upoważniających do formułowania szerszych wniosków. Nierzadko przecież zdarzają się badania określane mianem naukowych, w których stosując narzędzia socjologiczne nie dba się o dobór próby, pomija kwestie sposobu uzyskiwania materiału badawczego, a niedostatek z tym związane pokrywa rozbudowaną analizą statystyczną wąskiego materiału — o wątpliwej wartości poznawczej. Chybione diagnozy, jakie stawia się w wyniku takich badań, nie mogą dziwić.

Przeciwnicy badań empirycznych podkreślają wątpliwą wartość wspomnianych sposobów „poznawania” rzeczywistości. Rzadko jednak w sporach metodologicznych wskazuje się na to, na czym polega słabość danego podejścia. Argumentacja przeciwko obecnie przyjętym procedurom badawczym jest niekiedy słabym echem poglądów T. Kuhna czy P. Feyerabenda, czasem szkoły popperowskiej z jej krytycznym racjonalizmem i dążeniem do falsyfikacji kolejnych hipotez. Wyjątkiem jest też odwoływanie się np. do propozycji szkoły frankfurckiej. Najczęściej jednak nie podejmuje się dyskusji, natomiast poszczególne grupy rozważają kwestie metodologiczne ograniczając się do uznawanej przez siebie orientacji metodologicznej, a pomijając stanowiska odmienne od własnego. Niewielkie są więc szanse rzetelnej i pogłębionej analizy różnych orientacji metodologicznych, oceny mocnych i słabych stron każdego ze stanowisk, wreszcie — wzbogacania i rozwoju metodologii nauk pedagogicznych, m.in. poprzez łączenie metod analizy teoretycznej z metodami empirycznymi.⁷

Znacznym utrudnieniem w prowadzeniu ogólniejszej dyskusji o zagadnieniach metodologicznych w pedagogice jest także — związane ze specjalizacją, postępującym zróżnicowaniem nauk pedagogicznych — odwoływanie się przedstawicieli poszczególnych nauk pedagogicznych do odmiennych metodologii szczegółowych wywiedzionych z różnych nauk. Wczesna specjalizacja sprawia, że wiedza metodologiczna teoretyka wychowania, dydaktyka, pedagoga społecznego czy przedstawicieli innych nauk czy dyscyplin pedagogicznych różni się w sposób dość wyraźny, a co gorsza — brakuje wspólnej podstawy w ich przygotowaniu metodologicznym. Spojrzenia na sprawy metodologiczne stają się jednostronne, ale czy przynajmniej są to spojrzenia osób o wysokim poziomie przygotowania „specjalistycznego”, o dogłębnej wiedzy metodologicznej właściwej tej wybranej nauce czy dyscyplinie?

Listę pytań i wątpliwości można poszerzyć o wiele innych spraw – np. terminologii pedagogicznej czy modeli badawczych (szczególnie niepokoić tu może panowanie schematu badań określonych mianem „dwuzmiennowych” – słabo wzbogacających wiedzę pedagogiczną i nie zachęcających do rozbudowanych interpretacji, które mogą mieć walory teoriiotwórcze). Niektóre niepokoje metodologiczne przedstawione są w innych rozprawach zamieszczonych w tym zeszycie „Ruchu Pedagogicznego”. Stanowią one – jak się wydaje – dobry początek szerszej dyskusji o problemach metodologii nauk pedagogicznych. Od tego, czy i w jakim stopniu uda się problemy te określić, a następnie rozwiązywać, zależy rozwój zarówno teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Wszak właśnie poziom wiedzy metodologicznej stosowanej w pedagogice jest jednym z czynników decydujących o wartości poznania tych obszarów rzeczywistości, które stanowią przedmiot badań pedagogicznych. Znaczenie tego czynnika wydaje się jednak ciągle zbyt słabo doceniane.

Przypisy

- 1 Por. W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1975, PWN, s. 177–178.
- 2 J. Kmita: Wykłady z logiki i metodologii nauk. Warszawa 1973, PWN, s. 111–112.
- 3 Por. np. W. Krajewski: Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych. Warszawa 1982, KiW.
- 4 J. Kmita: op. cit., s. 112.
- 5 Do nielicznych wyjątków należy np. praca W. Zaczyńskiego „Rozwój metody eksperymentalnej w dydaktyce”. Warszawa PWN.
- 6 T. Kuhn: Struktura rewolucji naukowych. Warszawa 1968, PWN.
- 7 H. Muszyński: Spór o metodologiczny status nauk o wychowaniu. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr 2.

RAZ JESZCZE O STATUSIE ONTOLOGICZNO—METODOLOGICZNYM PEDAGOGIKI

Status ontologiczno-metodologiczny pedagogiki to od bardzo wielu lat powracający na łamy pism fachowych i stronie książek specjalistycznych problem, którego rdzeń stanowi pytanie o naukowość pedagogiki. „Wieczne trwanie” tego problemu świadczy dobitnie o tym, że jest to problem nie tylko nierozwiązany, ale i przede wszystkim w sposób szczególny niepokojący pedagogów. Ale czy warto go podejmować, skoro pedagogika bez zadowalającej odpowiedzi na to pytanie rozwijała się i nadal się rozwija zarówno jako dyscyplina wykładowa, jak i realizująca bogate programy własnych badań?

Podjęcie problemu jest w pewnym sensie wymuszane przez fakty zachodzące poza samą pedagogiką. Nie można bowiem nie odnotowywać tych dyskusji, które mają miejsce na terenie „filozofii nauki”, a które w określony sposób dotyczą i nas interesującej dziedziny. Formułowane tam twierdzenia mają swoje reperkusje nie tylko w kanonach metodologii szczegółowych, w tym także pedagogiki, ale przede wszystkim w systemie przekonań metodologicznych pedagogów. Cechą znamioną tych przekonań jest odczucie ontologiczno-metodologicznej chwiejności pedagogiki.

Chwiejność statusu ontologiczno-metodologicznego pedagogiki ma co najmniej podwójne pochodzenie:

— wyrasta z dysharmonii, jaka zachodzi między stopniem spełniania przez pedagogikę kanonów postulowanego modelu nauki a jej osiągnięciami, mierzonymi w przyjętych doład kategoriiach,

— drugim źródłem wskazywanej chwiejności jest emocjonalna, choć nie tylko, niechęć pedagogów do redukcji ich dyscypliny do „technologii”, która formułuje jedynie dyrektywy prakseologiczne na podstawie twierdzeń sformułowanych na terenie nauk teoretycznych. Przy tym istnieje wartościujący podtekst, według którego „nauką prawdziwą”, będącą zarazem ideałem dla wszystkich dyscyplin, jest właśnie nauka teoretyczna.

Nie są to wszystkie źródła wskazywanej chwiejności ontologiczno-metodologicznej pedagogiki. Problem jest więc ważny i to nie tylko dla potrzeb wykładu akademickiego, ale ważny także dla formułowania konkretnych programów badawczych z zakresu pedagogiki, o czym będzie jeszcze mowa w dalszej części niniejszych uwag.

Podejmowany teraz problem ma swoją wcale długą historię, która także wymaga opracowania. Historia wychowania i myśli pedagogicznej bowiem nie przynosi w tym zakresie potrzebnych rozstrzygnięć, bo nie one są na jej terenie przedmiotem poszukiwań badawczych.

Problem jest nadto wielowątkowy i niepodobna je wszystkie podjąć w jednym krótkim artykule. Nie może być też mowy o rozwiązywaniu wszystkich wiążących się z tematem kwestii szczegółowych. Artykuł niniejszy będzie raczej dzieleniem się z czytelnikiem różnorodnymi wątpliwościami autora, wątpliwościami, jakie były i są udziałem tych wszystkich, którzy poszukiwali i szukają nadal, albo co najmniej się nad tym zastanawiali,

naukowości pedagogiki. Artykuł ten nie pretenduje do kompletności enumeracji istniejących z tego zakresu problemów, a tym bardziej do zadowalającego ich scharakteryzowania. Będzie on raczej próbą nowego sposobu postawienia, a może ujęcia, starego problemu.

1. STATUS METODOLOGICZNY PEDAGOGIKI A MODELE NAUKI

Wszelkie znane nam próby unaukowania pedagogiki wiązały się zawsze z chęcią jej upodobnienia do określonego i w danym okresie uznawanego modelu nauki w ogóle. Oczywiście podejmowano, i nadal zresztą się je podejmuje, po stwierdzeniu, że pedagogika nie spełnia całkowicie lub tylko częściowo warunków akceptowanego modelu nauki.

Pedagogika jest czy nie jest nauką? ! Według podręcznikowych ustaleń pedagogika jest nauką już od połowy XIX wieku za sprawą znakomitego jej przedstawiciela, J. Fr. Herbarta (1776–1841). Pedagogika stała się nauką dlatego, że J. Fr. Herbart z jednej strony oparł ją na psychologii i etyce, a z drugiej strony przez uporządkowanie zdań przez nią formułowanych w sposób dla nauki właściwy.

Podejmowane „uporczywie” próby unaukowania pedagogiki zdają się dobitnie świadczyć o tym, że ani wewnętrzna spójność formułowanych przez pedagogikę twierdzeń, ani też jej odwoływanie się do twierdzeń innych dyscyplin nie stanowią – w opinii tych, którzy walczą o unaukowanie pedagogiki – wystarczających warunków dla jej uznania za naukę prawdziwą.

Jakie zatem warunki dodatkowe, poza tymi wymienionymi, musi spełniać pedagogika, aby stać się nauką „autentyczną”? Tym warunkiem dodatkowym według zgodnej opinii przedstawicieli pedagogiki (dydaktyki) eksperymentalnej jest odwoływanie się do ścisłych metod naukowych. „Nowa pedagogika... – pisał R. R. Rusk – pragnie być nauką. Stara się przedstawiać swe dane w ścisłej ilościowej formie. Opiera się na indukcji raczej, aniżeli na dedukcji”¹.

Nie będziemy przywoływać tu metodologicznych deklaracji pedagogiki eksperymentalnej wraz z manifestowaną pewnością, że można „...określać ilościowo funkcję tak bardzo złożoną, jaką jest inteligencja, i tak bardzo subtelną, jaką jest sugestywność”². To przekonanie żywili wszyscy autorzy prac zatytułowanych „pedagogika eksperymentalna” wskazując zgodnie, na obecność statystyki, jako ten składnik ich metody, który wyróżnia pedagogikę eksperymentalną (czytaj – naukową) od pedagogiki spekulatywnej i „doświadczalnej”.

Musi tedy zastanowić nas to, że współcześni nam autorzy prac z zakresu metodologii szczegółowych są przez okoliczności „zobowiązani” do powtarzania zdań sformułowanych na przykład przez E. Meumanna w 1907 roku, mówiących o tym, że badanie naukowe, tym razem nowoczesne, polega właśnie na ilościowym ujmowaniu przedmiotu i na liczbowym wyrażaniu wyników badania. Mieczysław Łobocki podziela opinie optymistyczne W. A. Laya (1862–1926) i E. Meumanna (1862–1915) i w odniesieniu do siebie czasów współczesnych pisze, że „zastosowanie pomiaru w pedagogice... stało się niejako kamieniem węgielnym dalszego jej (to jest pedagogiki – dop. mój – W.Z.) rozwoju...”³.

Kariera pedagogiki eksperymentalnej tej opinii M. Łobockiego nie potwierdza. Można też wykazać, a może ostrożniej powiedziawszy – zakwestionować, prawdziwość wypowiedzianej przez wspomnianego autora pochwały dydaktyki, która według niego osiągnęła najwyższy stopień rozwoju dzięki wczesnemu i rozległemu zastosowaniu statystyki. Z całą pewnością można zakwestionować urobioną przez M. Łobockiego generalizację o prawidłowościowym powiązaniu zastosowań statystyki z rozwojem dyscypliny. Bez trudu bowiem można znaleźć przykłady negujące tę prawidłowość historii nauki, według której wzbogacanie metody jakościowej „...postępowaniem badawczym nastawionym na pomiar badanych zjawisk, dokonuje się znacznego postępu w porównaniu z okresem poprzednim”⁴. Do „postępu” naukowego przez i dzięki statystyce jeszcze wrócimy. W tej chwili ograniczymy się do stwierdzenia, że obecność statystyki nie jest wystarczającym dowodem nowoczesności w sposobach uprawiania nauki, gdyż postulowana jest od bardzo wielu lat, mimo że próby jej badawczego eksploataowania nie przyniosły dotąd oczekiwanych owoców. Dlaczego...? O tym także w dalszych częściach niniejszych rozważań.

Trwanie ideału arytmetycznego w pedagogice, podobnie zresztą jak i w innych naukach społecznych, wskazuje na wysoce prawdopodobną obecność wspólnego tak dla pedagogów eksperymentalnych, jak i współczesnych wyznawców tego ideału modelu nauki. Otóż nieważne jest to, czy autorzy uznający statystykę za zamię nauki prawdziwej, czy też nauki nowoczesnej, świadomie akceptują istnienie określonego modelu nauki, ważna jest bowiem obiektywna wymowa zdań, która pozwala przyjąć, że są oni, mimo dzielącej ich przestrzeni czasowej, wyznawcami „monizmu metodologicznego”, który zawsze – bez względu na stosowaną eksplikację – przyjmował za wzór uniwersalny dyscypliny przyrodnicze, szczególnie fizykę. R. R. Rusk uzasadniał naukowość pedagogiki eksperymentalnej właśnie tym, że „...stosuje (ona – dop. mój – W.Z.) metody wspólne wszystkim naukom ścisłym...”⁵.

Głęboka wiara w rozwojową dla nauki moc statystyki, którą zilustrowaliśmy przykładowo wypowiedzią M. Łobockiego, oparta jest na przekonaniu, że pedagogika powtórzy sukcesy nauk przyrodniczych, skoro tylko odwoła się sama do pomiaru. Widzimy, że monizm metodologiczny ma rozliczne implikacje. Jego uznanie pociąga za sobą nie tylko konieczność upodobnienia pedagogiki do dyscypliny wzorcowej, ale zawiera jednocześnie szacowanie stopnia rozwoju danej dyscypliny. Wszystkie dyscypliny, które nie posiadają cech dyscyplin-wzorca, najczęściej właściwych dla fizyki, jako nauki najbardziej rozwiniętej, znajdują się w stadiach przednaukowych. E. Mokrzycki odnotowuje to w radykalniejszym zdaniu pisząc, że „...stosunek Koła Wiedeńskiego ... do nauk społecznych oparty był na przeświadczeniu, że są to w gruncie rzeczy dyscypliny pseudonaukowe wymagające radykalnej reformy metodologicznej”⁶.

Poczynione spostrzeżenie jest ważne dla naszych dalszych rozważań, pozwala bowiem przypuszczać, że próby unaukowania pedagogiki przez jej upodabnianie do „nauki rozwiniętej” wynikają nie z rozeznania obiektywnych możliwości i potrzeb poznania rzeczywistości przez pedagogikę badanej, ile z subiektywnej potrzeby likwidowania kompleksu, prowokowanego przez dysonans metodologiczny pedagogiki i nauki wzorcowej. Zrozumiałe jest dla każdego dążenie pedagogów do tego, aby reprezentowana przez nich dyscyplina zasługiwała na miano nauki prawdziwej. Pedagogowie nadto pragną poznać rzetelnie

i obiektywnie mechanizmy, związki i zależności występujące w złożonej i zarazem dynamicznej strukturze rzeczywistości edukacyjnej. Oba tedy dążenia harmonizują z sobą bez reszty.

Pedagog może także zaakceptować ideę jednej nauki, bez względu na jej pochodzenie przy założeniu, że określa ją uniwersalne dążenie badacza do poznania obiektywnego rzeczy. Tak jak przyrodnik, tak i pedagog dąży do odkrycia prawdy w stopniu jemu dostępnym. Ze wspólnoty celu poznawczego porównywanych nauk nie musi wynikać jako „logiczna konieczność” coraz częstsze wykorzystywanie metod badań przyrodniczych w naukach społecznych, co sugerują mylnie P. E. Siwokoń i W. M. Leontiew, co zdają się jednocześnie osłabiać stwierdzając, że metody badawcze mają jednak charakter wtórny w stosunku do przedmiotu nauki... i niedostateczne uwzględnianie specyfiki obiektów społecznych prowadzi do absolutyzacji metod nauk przyrodniczych⁷. Prawdę o zależności metody od cech poznawanej rzeczy dydaktycy znają od dawna, ale to, co jest prawdziwe w procesie szkolnego poznawania przez uczniów rzeczywistości, nie musi zyskać uznania w odniesieniu do analogicznego poznawania przecież w nauce. Choć wszystko wskazuje na to, że dydaktyczne dyrektywy doboru metod „nauczania” zachowują swą ważność także w odniesieniu do wyboru metod badania. Z wszystkimi tedy obwarowaniami możemy przyjąć, że z uznania jedności nauki – w wyłożonym sposobie jej rozumienia – nie wynika logicznie aprobatą dla jedności metodologicznej.

2. „IDEAŁ ARYTMETYCZNY” I METODOLOGIA PEDAGOGIKI

„Ideał arytmetyczny” w metodologii szczegółowej, a więc także w metodologii pedagogiki, wynika z jednoczesnej akceptacji jedności nauki i monizmu metodologicznego. Nie ma znaczenia, kogo imiennie cytują zwolennicy tego ideału, czy odwołają się do autorytetu samego E. Kanta (1724–1804), czy neokantystów w osobach H. Cohena i P. Natorpa, czy wreszcie do opinii któregoś ze współczesnych znanych statystyków. Prażródło jest wspólne – kantyzm, którego credo wyraził krótko H. Cohen (1842–1918), uważający „...matematykę za ideał wszystkich nauk. Wyciągnął z tego wniosek – pisze R. Kijowski – że w matematyce i w zmatematyzowanym przyrodoznawstwie musi tkwić metoda wszelkich nauk w ogóle, a więc i filozofii”⁸, niechybnie także pedagogiki.

Oczywiście powoływanie się na E. Kanta przez M. Łobockiego, który za T. Tomaszewskim cytuje kantoską myśl, że „możliwość zastosowania matematyki w jakiejś dyscyplinie naukowej podnosi ją dopiero do rangi prawdziwej nauki”⁹, bez uwzględnienia reszty jego filozofii nie ma większej wartości poznawczej. Ta reszta w żargonie współczesnym, bez odsyłacza do samego E. Kanta, w odniesieniu do psychologii (ale ważne to jest także w odniesieniu do pedagogiki) brzmi: „...Konceptualizacja przedmiotu psychologii winna być tak dokonana, by był on dostępny metodom analogicznym do metod nauk przyrodniczych”¹⁰. Właśnie owa konceptualizacja to głośny „kopernikanizm” Kanta, który polegał „...na odwróceniu stosunku podmiotu poznającego do poznawanego przedmiotu... – tradycja – dostosowywała podmiot do przedmiotu – Kant dostosował przedmiot do podmiotu. W konsekwencji Kant uznawał, że poznający rzeczy poznajemy w nich właśnie tylko to, co (właściwie) samiśmy w nie włożyli”¹¹.

Konsekwencje wynikające z milczącego często przyjęcia kantyzyzmu są rozliczne i tych konsekwencji dotyczy krytyka popperyzmu, prowadzona w sposób kompetentny przez T. Mendelskiego¹² i E. Mokrzyckiego¹³. W pracy tego ostatniego z wymienionych autora znajdzie pedagog spostrzeżenia ważne dla metodologii jego dyscypliny i dlatego, zachęcając czytelników do sięgnięcia po tę pozycję, przechodzimy do formułowania uwag związanych z poznawczą weryfikacją minionych prób urzeczywistnienia ideału arytmetycznego w badaniach pedagogicznych.

3. LOSY PEDAGOGIKI EKSPERYMENTALNEJ JAKO SPRAWDZIAN TRAFNOŚCI „KONCEPTUALIZACJI” PRZEDMIOTU

Z porównawczej analizy „wartości” wniesionych do historii myśli pedagogicznej i wychowania przez pedagogikę eksperymentalną i przeciwstawianą jej pedagogikę doświadczalną, zwaną niekiedy pedagogiką progresywną, większe zasługi przypisać trzeba tej ostatniej. Dobrym wskaźnikiem przykładanych do tych kierunków ocen może być liczba wierszy i stron poświęconych im w fachowej literaturze. Warto zauważyć, że na przykład w „Dziejach wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie” St. Wołoszyna¹⁴ nie znajdujemy w ogóle nazwiska współtwórcy pedagogiki eksperymentalnej, W. A. Laya, a E. Meumann jest w pracy tej zaledwie wspomniany.

„Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975” pod red. W. Okonia¹⁵ nie zawierają w ogóle wzmianki o interesującym nas kierunku pedagogiki. Wprawdzie sam tytuł książki oddał potrzebę wyliczania przedstawicieli „nauki”, ale jednocześnie wskazuje na znamienny fakt nieobecności „teoretyków” w nowatorstwie szkolnym. Czy jest to dowód na słuszność arystotelesowskiego modelu nauki, według którego nie ma odsyłacza nauki do praktyki?

Gdy jednak nie ma nic w różnych wyborach, materiałach, czy „Źródłach do dziejów wychowania” z pisarskiej produkcji przedstawicieli pedagogiki eksperymentalnej, to wolno przypuszczać, że jest to pisarstwo — albo wtórne teoretycznie — albo odrzucane jako niezgodne z potrzebami praktyki nauczycielskiej. Rzecz wymaga badań.

Krótki „test” przeprowadzony wśród nauczycieli-nowatorów ujawnił, że tak jak wszyscy respondenci mogli coś powiedzieć o C. Freinet, czy O. Decrolym, tak nikt nie słyszał nazwiska W. A. Laya.

Oczywiście nierówny rozgłos pedagogiki eksperymentalnej i pedagogiki progresywnej zawiniony jest przez autorów i dobór treści kształcenia nauczycieli. Należy jednak pamiętać, że na treść książek z zakresu historii pedagogiki mogą się składać wyłącznie znaczące dokonania, które zyskały uznanie środowiska pedagogów. Osiągnięcia znaczące zaś były udziałem właśnie pedagogiki progresywnej, a o pedagogice eksperymentalnej rychło świat zapominał. Wyjątek stanowi pedagogika eksperymentalna w Polsce reprezentowana przez J. Wł. Dawida (1859–1914) i jego najbliższych współpracowników. Im się poświęca sporo miejsca w literaturze i to nie tylko dlatego, że reprezentują nasz kraj, ale przede wszystkim dlatego, że ich opracowania miały szczególnie doniosłe znaczenie dla dydaktyki, dla programów i metod nauczania. Praktyczną wartość swoich badań tak scharakteryzował

J. Wł. Dawid: „Jedno z elementarnych wymagań dydaktyki stanowi, że materiał nowy, podawany uczniowi, zastosowany być powinien do jego obecnego poziomu, że rzeczy nowe uczeń przyswaja za pośrednictwem wyobrażeń i pojęć znanych... Toteż dla ustanowienia, czego, kiedy i w jakiej formie uczyć należy, praktyk określić musi naprzód zasób umysłowy, jaki uczeń posiada... Należy zatem — pisze dalej J. Wł. Dawid — zbadać rzeczywisty zasób umysłowy ucznia, ażeby do treści posiadanych przezeń wyobrażeń i pojęć zastosować pierwszą naukę”¹⁶. Takie założenie programowe i metodologiczne towarzyszyło opublikowanej w 1895 roku książce pt. „Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej” J. Wł. Dawida i pracy A. Szycówny „Rozwój pojęciowy dziecka w okresie 6—12 lat” (1899).

Jeżeli jednak próbujemy znaleźć ślady inspirującego wpływu omawianych dwóch pedagogik na nowatorską działalność nauczycieli i szkół, a może nawet na podejmowane w niedalekiej przeszłości tematy badań naukowych (ich naukowość roboczo definiowana jest instytucjonalnie) to przyznać musimy, że i przy tym sposobie analizy pierwszeństwo przypadnie pedagogice progresywnej, zwanej tak pejoratywnie „doświadczalnictwem”. Tę zależność można bez trudu sprawdzić odwołując się do współczesnych metod „naukowego” szacowania wielkości wpływów przez analizę „siatki powiązań publikacji naukowych” Derek J. de Solla Price’a¹⁷. Wystarczy wziąć do ręki dowolne opracowanie monograficzne z zakresu pedagogiki i zliczyć „częstości przypisów i — cytatów” a przekonamy się dowodnie raz jeszcze, że wpływ na myśl i praktykę pedagogiczną był właściwie wyłącznie ze strony różnoimiennych kierunków „nowego wychowania”, „nowej szkoły”, „szkoły aktywnej”, czy „szkoły twórczej”.

Nie ma tu miejsca na szczegółowe omawianie edukacyjnej jałowości badań prowadzonych przez przedstawicieli pedagogiki eksperymentalnej, którzy skupiali całą swą uwagę na drobiazgach natury sprawnościowej, instrumentalnej, z jednoczesnym pomijaniem tych tematów, które były i zawsze są istotne dla wychowania. Badanie nacisku wywieranego przez piszących uczniów na kartę zeszytu było może poznawczo „intrygujące”, ale było pozbawione większego znaczenia dla metodyki nauki pisania dzieci klas początkowych. Zmiana narzędzia pisania (od ołówka do długopisu) dewalutowała wyniki przeprowadzonych badań, nie naruszając w niczym sposobów pracy nauczyciela z uczniami. Zaś konkluzja, że chłopcy naciskają od dziewcząt mocniej i to tylko pewne szczegóły graficzne pisanych liter jawi się nam współczesnym bez reszty jako banalna i jałowa.

Krytyczne przyglądanie się chociażby historii dydaktyki utwierdza nas w przekonaniu, że „Jednostronność w traktowaniu przedmiotu badań, owo fatalistyczne, statystyczne i indywidualistyczne oraz specyficznie przyrodnicze spojrzenie na dziecko i zagadnienia pedagogiczne sprawiło, że pedagogika eksperymentalna uległa w zmaganiach konkurencyjnych progresywizmowi pedagogicznemu. Właśnie progresywizm pedagogiczny stał się w dwudziestoleciu międzywojennym w Europie i w Polsce tym ruchem pedagogicznym, który dokonywał poszukiwań nowych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych pracy szkolnej, sama zaś pedagogika eksperymentalna wnet się przeżyła”¹⁸. Zdania te zostały wypowiedziane przez niżej podpisanego w 1967 roku i — jak podpowiada intuicja — minione lata tylko potwierdziły ich trafność. Klęska pedagogiki eksperymentalnej, jeżeli w ogóle o klęsce wolno w nauce mówić, tkwiła w takiej manipulacji przedmiotem, jakiej wymagała

statystyczna metoda badań, słowem — w zastosowaniu kantoskiej zasady przyporządkowania przedmiotu metodzie, a nie na odwrót.

Z tak zredagowanego wniosku wynika, że o rozwoju jakiejś dyscypliny rozstrzyga nie tylko urzeczywistnianie w praktyce badawczej „ideału arytmetycznego”, ale także posiadanie płodnej teorii, trafnie opisującej cechy swoiste przedmiotu. Przy tym niebagatelne znaczenie ma ontologiczna charakterystyka dyscypliny. Przegląd dorobku dydaktyki lat ostatnich przekonuje, że rzeczywiście — jak to stwierdzają wymieniani już tu P. E. Siwokoń i W. M. Leontiew — metoda jest wtórna w stosunku do przedmiotu.

Możemy teraz wrócić do sformułowanej przez M. Łobockiego tezy o powiązaniu sukcesów dydaktyki z szerokim zastosowaniem przez nią w badaniach metod statystycznych, którą poddaliśmy już pod wątpliwość na poprzednich stronach niniejszych rozważań. Omówimy interesujący nas problem na jednym wprawdzie przykładzie, ale na przykładzie niewątpliwego sukcesu dydaktyki polskiej. Tym przykładem może być nauczanie problemowe, z którym związane jest niejedno znaczące dokonanie w polskiej myśli i praktyce dydaktycznej.

Nie ma potrzeby bliższego omawiania idei nauczania problemowego, gdyż jest ona z pewnością wszystkim zainteresowanym doskonale znana z bogatej literatury. Nie ma chyba również potrzeby udowadniania, że nauczanie problemowe było, i chyba nadal nim pozostaje, niezaprzeczalnym osiągnięciem polskiej dydaktyki.

Z zestawienia dat ogłoszenia drukiem prac znaczących w historii „nauczania problemowego” wynika, że jego początków szukać należy w „Procesie nauczania” W. Okonia (1954), chociaż szeroki ruch badawczy zaczął się od prac zawartych w IV tomie „Studiów Pedagogicznych”, który wydano nakładem Ossolineum w 1957 roku. Na książkę poświęconą zagadnieniom metodologicznym w dydaktyce musiano czekać aż dziesięć lat, gdyż dopiero w 1967 roku wydano książkę „Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce”.

Jeżeli przyjmiemy, że moment opublikowania książki z jakiegoś określonego zakresu tematycznego jest wyrazem nasilenia się zainteresowań daną problematyką w danym właśnie czasie, to musimy się również zgodzić na to, że zainteresowanie eksperymentem poprzedzone było rozbudowanymi refleksjami nad nauczaniem problemowym. Nauczanie problemowe było tedy źródłem metodologicznych poszukiwań, a nie na odwrót, co stanowi myśl rozważań w rozprawie pt. „Dorobek dydaktyki polskiej...” niżej podpisanego¹⁹.

Nauczanie problemowe zdynamizowało ruch nowatorstwa pedagogicznego, na którego potrzeby metodologiczne odpowiedziano „Pracą badawczą nauczyciela”²⁰, a nie ta książka „uruchamiała” ruch szkół eksperymentalnych i eksperymentujących.

Warto prześledzić genezę „Teorii wielostronnego nauczania”, sformułowaną przez W. Okonia wyraźnie w „Podstawach wykształcenia ogólnego” (1967), aby przekonać się dowodnie raz jeszcze, że w powstawaniu tego, co w dydaktyce nowe, udział metodologii, a szczególnie urzeczywistnianie „ideału arytmetycznego”, jest silnie utajone. To nie pomiar pomógł W. Okoniowi w sformułowaniu czterech strategii nauczania i uczenia się i nie w arytmetyce znalazł twórca tej teorii jej uzasadnienie.

4. PRÓBA WNIOSKOWANIA

Wypowiedziane tu uwagi nie mają wcale być manifestacją „anarchizmu metodologicznego”. Nazbyt liczne mamy dowody na niezaprzeczalnie korzystny wpływ przyjęcia i respektowania kanonów metodologicznych na badania naukowe w jak najszerzym ich rozumieniu. Cały przeprowadzony wywód służył wykazaniu, że — przynajmniej w pedagogice — metody należy przyporządkowywać cechom przedmiotu, a nie poddawać przekształceniom przedmiot tak, aby poddawał się on z góry przyjętym i za modelowe uznanym sposobom rejestrowania i analizowania faktów.

Niepowodzenia „pedagogiki eksperymentalnej”, według akceptowanych przez pedagogów kryteriów ocen, traktować można jako dowód na fałszywość ich konceptualizacji przedmiotu. Tę zaś, jak pamiętamy, przyporządkowali bez reszty potrzebom „uściślenia” wyników badań przez pomiar według modelu dyscyplin przyrodniczych. Oczywiście historyczne losy „pedagogiki eksperymentalnej” nie przeczą potrzebie i możliwości mierzenia w pedagogice w ogóle. „Uzdatnianie” pedagogiki dla pomiarów nie daje bowiem oczekiwanych przez samych chyba badaczy efektów.

Na zakończenie naszych rozważań można zaryzykować sformułowanie następującego twierdzenia, że dla rzetelności badań naukowych ważniejsze od ustaleń metodologicznych wydają się być ustalenia ontologiczne, te zaś grzeszą schematyzmem.

To zaś co odnosi się do naukowości pedagogiki, rozstrzygać należy nie w kategoriach „nauki rozwiniętej”, gdyż owo „rozwiniecie” determinowane jest przez cechy swoiste przedmiotu, a nie przez stopień upodobnienia się danej dyscypliny do modelu. Nie ma bowiem powodów, aby odrzucić koncepcję „jedności praktyki”, której typem jest także nauka — jak to w zawiłych sformułowaniach wykazuje J. Kmita²¹. Rację przyznać możemy W. W. Nalimowowi, który napisał w artykule opublikowanym na łamach „Zagadnień naukoznawstwa” następujące zdanie: „... nie sposób przeprowadzić wyraźnej granicy oddzielającej działalność naukową od pozostałej działalności człowieka. Wszystkie wytwory człowieka noszą na sobie piętno wielostronności ludzkiego poznania”²². W pedagogice nadto — w perspektywie studiów wyższych, magisterskich dla wszystkich nauczycieli — demarkacja stanie się problemem wręcz fałszywie stawianym. Jedyнным możliwym w niedalekiej przyszłości kryterium będzie miejsce etatowego zatrudnienia — nauczyciela w szkole, a badacza w instytucie naukowym? !

Nie zdołaliśmy omówić dalszych i niechybnie ważnych, na opracowanie oczekujących kwestii wynikających z popularnej i u nas idei jedności nauki, ale tym trzeba poświęcić oddzielne artykuły.

P r z y p i s y

1 R. R. Rusk, *Pedagogika eksperymentalna*. Lwów—Warszawa 1926, s. 2.

2 tamże, s. 6.

3 M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa 1978, s. 36.

4 jak wyżej

5 R. R. Rusk, *Pedagogika eksperymentalna...*, s. 9.

- 6 E. Mokrzycki, *Filozofia nauki a socjologia*. Warszawa 1980, s. 104.
- 7 Por. P. E. Siwokoń, W. M. Leontiew, *Rol jestiestwoznania w rozwoju obszczestwien-
nych nauk. (K postanowkie woprosa)*. Moskwa 1976, lzd. Moskowskiego Uniwersiteta.
Według rec. Wł. Ługowskiego, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, Warszawa 1978, t. XIV,
z. 2/54/, s. 311.
- 8 R. Kijowski, Nicolai Hartmann (1882–1950), „Znak” 1974, nr 254, s. 140.
- 9 M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, s. 36.
- 10 E. Paszkiewicz, *Struktura teorii psychologicznych...* Warszawa 1983, s. 100.
- 11 T. Kroński, *Kant*. Warszawa 1966, s. 17.
- 12 T. Mendelski, Karl R. Popper. *Metodolog czy ideolog?* Warszawa 1978.
- 13 E. Mokrzycki, *Filozofia nauki a socjologia*. Warszawa 1980.
- 14 S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa 1964.
- 15 W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*. Warszawa 1977.
- 16 J. Wł. Dawid, *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej*.
W: *Pisma Pedagogiczne*. Warszawa 1961, ss. 5 i 6.
- 17 Derek J. de Solla Price, *Mała nauka – wielka nauka*. Warszawa 1967, ss. 109 i dalsze.
- 18 Wł. Zaczyński, *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*.
Warszawa 1967, s. 201.
- 19 Wł. Zaczyński, *Dorobek dydaktyki polskiej w okresie trzydziestolecia Polski Ludo-
wej*. W: *Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych*, pod red. W. Okonia. Warszawa
1976, ss. 122.
- 20 *Chodzi tu o książkę Wł. Zaczyńskiego pt.: Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa
1968.
- 21 Por. J. Kmita, *Szkice z teorii poznania naukowego*. Warszawa 1976, ss. 93 i dalsze.
- 22 W. W. Nalimow, *Struktura nauki a logika przyjmowania hipotez*. „Zagadnienia Nauko-
znawstwa”, 1978, t. XIV, z. 2/54/, s. 219.

WIZJE BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

1. Współcześnie notujemy ogromny wzrost liczby empirycznych badań pedagogicznych powodowany zarówno rozwojem kadrowym badaczy—pedagogów w uczelniach wyższych, instytutach resortowych, oddziałach doskonalenia nauczycieli, jak i zapotrzebowaniami społecznymi związanymi z ruchem modyfikowania systemu oświaty i wychowania. Owemu wzrostowi badań nie towarzyszy jednak zbyt silnie rozwijana refleksja metodologiczna scalająca efekty poszukiwań badawczych, nakreślająca nowe kierunki penetracji naukowych, wynikających z potrzeby rozwoju teorii pedagogicznej o precyzyjnie określonej dziedzinie. Owocem tego stanu rzeczy jest znaczny chaos badawczy w pedagogice i słabe wykorzystanie wyników badań w teorii i praktyce pedagogicznej.

Rozrost badań może być i jest ogromną szansą dla rozwoju pedagogiki jako nauki pod warunkiem, że towarzyszyć będzie mu silny i stały ruch umysłowy w dziedzinie metodologicznych, teoretycznych podstaw. Rozstęp między stanem badań a stanem świadomości metodologicznej, teoretycznej, w pedagogice należy zmniejszyć dla dobra rozwoju tej dyscypliny naukowej. Mając to przesłanie na względzie pragnę w niniejszym artykule zakreślić wizje badań pedagogicznych. Traktuję to wystąpienie jako głos w dyskusji nad statusem naukowym pedagogiki, możliwościami znaczącego wzrostu pedagogiki w gronie nauk humanistyczno-społecznych¹.

2. Niepokój o stan rozwoju naukowego pedagogiki, próby uporządkowania dziedziny badań pedagogicznych podejmowane są nader sporadycznie w publikacjach wydrukowanych w ostatnich kilku latach. Na uwagę, moim zdaniem, zasługują przede wszystkim artykuły W. Okonia, R. Schulza, H. Muszyńskiego, S. Kawuli.

W. Okoń w pracy na temat badań pedagogicznych i ich służeńności społecznej² określa i rozwija następujące funkcje badań pedagogicznych: deskryptywną, ekspanacyjną, prognostyczną i ewaluacyjną. Użyteczną i interesującą jest ta część rozważań W. Okonia, która dotyczy upowszechniania wyników badań pedagogicznych, wskazuje ona bowiem, iż istnieją konkretne i dostępne sposoby wykorzystywania znacznie efektywniejszego niż dotychczas dorobku badawczego pedagogów w praktyce dydaktyczno-wychowawczej.

Bardzo ostrą, ale nie pozbawioną racji, ocenę pedagogiki współczesnej przedstawił R. Schulz³. Uważa on, że m.in. tendencja do nadmiernej specjalizacji, dezintegracja środowiska profesjonalnego, uzależnienie badań od doraźnych zamówień ośrodków decyzyjnych powodują, że pedagogice współczesnej brak jest samowiedzy i takiej samowiedzy ona nie poszukuje. Zdaniem R. Schulza de facto istnieje intelektualny potencjał oświaty nazywany z przyzwyczajenia pedagogiką. Autor ten analizuje strukturę potencjału naukowego współczesnej oświaty wyróżniając w niej 3 warstwy: pedagogikę klasyczną, informacyjny system zarządzania, system informacyjny rozwoju i adaptacji. Zapewne koncepcja przedstawiona przez R. Schulza użyteczna jest do uporządkowania aktualnego stanu badań oświaty, nie jest jednak, moim zdaniem, wartościowym programem rozwoju pedagogiki nie zredukowanej tylko do działań instytucjonalnych, intencjonalnych.

Wyrazem troski i sceptycyzmu, jeśli idzie o metodologiczny status pedagogiki, jest referat wygłoszony przez H. Muszyńskiego we wrześniu 1981 roku w Jabłonce, a opublikowany w „Kwartalniku Pedagogicznym” w roku 1982⁴. Autor ten słusznie zauważa, iż pedagogika stoi w obliczu nie rozstrzygniętych problemów metodologicznych. Przyjmuje

on nieco kontrowersyjną tezę, że pedagogika nie jest jeszcze na tym etapie rozwoju, na którym można by ją określić jako dyscyplinę naukową niezależną, odrębną. Moim zdaniem, pedagogika dojrzała już do tego, by ją traktować jako dyscyplinę odrębną, o jej przedmiocie napiszę dalej. Co do niezależności pedagogiki sprawa nie jest jednoznaczna. Z pewnością pedagogika jest nauką, która korzysta z efektów badań dyscyplin humanistyczno-społecznych. Owe dyscypliny także korzystają lub mogą korzystać z wyników badań pedagogicznych. Mając to na względzie trudno mówić o ścisłej niezależności pedagogiki, ale trzeba z pewnością odrzucić obraz pedagogiki jako nauki tylko przetwarzającej rezultaty badań innych nauk. Do sprawy tej wrócę w dalszej części moich rozważań.

Zagadnieniu zróżnicowania i integrowania nauk pedagogicznych poświęcił uwagę S. Kawula. Słuszne są jego uwagi na temat potrzeby jedności teorii pedagogicznej mimo wielu płaszczyzn wychowania, ścisłego powiązania między poszczególnymi dyscyplinami nauk pedagogicznych, a nie szufladkowania, izolowania treści naukowych z poszczególnych dyscyplin. Interujące jest również potraktowanie pedagogiki ogólnej jako metapedagogiki lub ogólnej metodologii pedagogiki. Niestety Autor redukuje pedagogikę do kręgu nauk prakseologicznych, jego propozycje mają więc mocno osłabioną naukową siłę nośną.

Zasygnalizowane wyżej próby refleksji metodologicznej stanowią dobrą zachętę do dyskusji. Rozwinięcie owej dyskusji można związać z analizą pożądanego stanu pedagogiki jako nauki i wynikających z tego konsekwencji badawczych.

3. Studia nad rozwojem pedagogiki jako dyscypliny naukowej dostarczają danych na temat sposobów kreowania pedagogiki w przeszłości i współcześnie. Traktując rzecz w znacznym uproszczeniu można wyróżnić co najmniej 3 sposoby kreowania pedagogiki.

Pierwszy sposób, w przeszłości mocno eksponowany, polegał na traktowaniu pedagogiki jako filozofii stosowanej, na budowaniu przez filozofów systemów pedagogicznych według ich własnej filozofii. Wyczerpująco rzecz zanalizował B. Suchodolski⁵. Jego zdaniem ostatnim wielkim filozofem, który budował system pedagogiczny, był J. Dewey. Pedagogika współczesna próbuje wyzwolić się spod władzy filozofii. Nie jest to jednak w pełni możliwe (a nawet pożądane) m.in. z tego powodu, że pedagogika ulega filozoficznym wpływom ze strony psychologii i socjologii (filozofia człowieka), tak że wychowanie jest źródłem problemów filozoficznych (m.in. problematyka celów i wartości w wychowaniu). B. Suchodolski uważa, iż pedagogika jest szczególnie związana z antropologią filozoficzną, która poprzez podejmowanie różnorodnych prób odpowiedzi na pytanie „kim jest człowiek?”, może inspirować pedagogikę. Nie negując faktu powiązań pedagogiki z filozofią — szczególnie jeśli idzie o praktykę dydaktyczno-wychowawczą i samokształceniową (np. formułowanie ideałów wychowawczych, przyjmowanie określonych wartości w samodoskonaleniu) oraz badawczą (np. próby wyjaśniania określonych zjawisk wychowawczych) — nie można współcześnie traktować pedagogiki jako filozofii stosowanej.

Drugi sposób, również w przeszłości eksponowany i mający i dziś niebezpiecznie dużo zwolenników, polega na tym, że pedagogika uznawana jest jako dyscyplina wykorzystująca i przetwarzająca wyniki badań naukowych głównie dyscyplin humanistyczno-społecznych, przede wszystkim psychologii i socjologii. Pedagogika staje się w ten sposób nauką pomocniczą w stosunku do nauk głównych, z których czerpie treści. Jest ona dyscypliną praktyczną, która prawa nauk teoretycznych zamienia na normy i przepisy działania. Takiemu stanowisku dał wyraz m.in. K. Sońnicki⁶, nawiązując do stanowiska M. Kreutza przedstawionego w toku dyskusji na temat naukowości pedagogiki toczony w latach 1959–1960 na łamach „Nowej Szkoły”.

Nawet potoczne doświadczenie pedagogiczne wskazuje, że efekty naukowe pedagogiki nie są tylko wynikiem przetwarzania informacji czerpanych z innych nauk, lecz są w dużym stopniu owocem samodzielnie stawianych i samodzielnie rozwiązywanych problemów badawczych. Z tego powodu trzeba przekreślić obraz pedagogiki jako technologii przekształcania praw innych nauk w normy działania praktycznego, tym samym przekreślić obraz pedagogiki jako dyscypliny nie zasługującej na miano nauki.

Trzeci sposób, pośrednio nawiązujący do drugiego sposobu, polega na traktowaniu pedagogiki jako nauki budującej teorie prakseologiczne, teorie praktycznego działania — teorie realizowania założonych celów wychowania. Sposób ten twórczo rozwinął H. Muszyński⁷, nawiązują do niego inni współcześni metodolodzy pedagogiki. Poglądy H. Muszyńskiego na temat statusu naukowego pedagogiki są dość powszechnie znane, dlatego nie będę ich tu szerzej omawiał. Pragnę natomiast zauważyć, że koncepcja metodologiczna opracowana przez tego autora stanowiła i stanowi wartościowy element rozwoju pedagogiki jako nauki, pozwoliła uporządkować rozważania nad istotą badań pedagogicznych, ich praktyczną użytecznością. Słabością tej koncepcji jest zawężenie dziedziny teorii pedagogicznej do oddziaływań instytucjonalnych, przyporządkowanych przyjętym celom dydaktyczno-wychowawczym „hic et nunc”. Oznaczać to może m.in. traktowanie pedagogiki jako swoistej „technologii”, podporządkowanej politycznym pryncypiom. Załamanie się tych pryncypiów powoduje, że w pedagogice następuje kryzys. W wirze wydarzeń lat 1980—1981 pedagogika przeszłości została określona mianem „pedagogiki potakującej”, krytycznie do niej odnieśli się nauczyciele i młodzież studiująca. Wynika z tego, że niezbędna jest w pedagogice refleksja metateoretyczna, zarysowująca perspektywę teoretyczną wykraczającą poza doraźne stany zjawisk pedagogicznych. Zmierzanie w tym kierunku jest próbą nowego sposobu kreowania pedagogiki. Obecnie pokrótce zajmę się ogólnym zarysowaniem możliwości budowy pedagogiki i wynikającymi z tego wizjami badań pedagogicznych. (Szerokie omówienie tych zagadnień zamieszczam w innych opracowaniach⁸.)

4. Zakres i kierunek penetracji badawczej w określonej nauce uwarunkowany jest przez wyraźne określenie dziedziny tej nauki oraz rozumienie istoty jej teorii. W pedagogice brak jest precyzyjnie i jednoznacznie określonej dziedziny oraz brak jest jednolitego sposobu definiowania teorii. W skład dziedziny pedagogiki niemal powszechnie włączane są intencjonalne i instytucjonalne oddziaływania wychowawcze i kształtujące na dzieci i młodzież. Dość często pomijane są takie zjawiska pedagogiczne, które wiążą się z oddziaływaniami spontanicznymi, naturalnie występującymi w praktyce życia społecznego, pomijane są zjawiska i procesy autokreacji, samokształcenia człowieka, rozwoju jednostki w ciągu całego życia. Teoria pedagogiczna jakkolwiek definiowaną jest dość często na wzór innych nauk społecznych, w opracowaniach podręcznikowych zredukowana jest do opisu celów, treści, zasad, metod, form, środków oddziaływań pedagogicznych (teoria wychowania, teoria nauczania), co przybliża ją raczej do dyscyplin prakseologicznych, a nie rozwiniętych nauk społecznych.

Biorąc pod uwagę dotychczasowy dorobek naukowy pedagogiki oraz analizę potrzeb rozwojowych tej dyscypliny w skład dziedziny pedagogiki — moim zdaniem — należy włączyć następujące elementy:

- świadome, intencjonalne, instytucjonalne organizowane wychowanie i kształcenie;
- wychowanie i kształcenie spontanicznie występujące w praktyce życia społecznego, incydentalne, niekiedy nieświadome działania, tzn. bez świadomości intencjonalnego oddziaływania wychowawczego;

- samokształtowanie, samowychowanie, samodoskonalenie, autokreacja człowieka;
- rozwój człowieka w ciągu całego życia.

Teoria pedagogiczna winna być definiowana podobnie jak to czynią inne nauki społeczne. W związku z tym można przyjąć następującą definicję: teoria pedagogiczna (a) jest uporządkowanym zbiorem ogólnych twierdzeń (praw), (b) odnoszących się do dziedziny pedagogiki, (c) pełniących funkcję wyjaśniającą.

Analiza elementów dziedziny pedagogiki oraz składowych tych elementów pozwala na stworzenie kontinuum konstrukcji teoretycznych, w którym na najwyższym miejscu byłaby teoria sensu stricto obejmująca całą dziedzinę pedagogiki, a na najniższym – uogólnienia, wyjaśnienia dotyczące wąskich zagadnień lub o niskim stopniu ogólności.

Aktualnie w pedagogice konstruowane są teoria średnich lub niższych szczebli – głównie w ramach tradycyjnych dyscyplin, tzn. dydaktyki i teorii wychowania. Brak jest teorii sensu stricto obejmującej całą dziedzinę. Teoria sensu stricto powinna być budowana nie tylko w oparciu o dane empiryczne i rozważania teoretyczne dotyczące aktualnie w Polsce przebiegających procesów i zjawisk pedagogicznych, lecz należy ją kształtować w większym wymiarze historycznym i przestrzennym. Trzeba odkrywać prawdowości występujące w różnych krajach i w różnych okresach historycznych, szukać wspólnych elementów, niezmienników. Należy również, w oparciu o poznawane prawdowości, prognozować i przewidywać przyszłe stany rzeczywistości pedagogicznej.

To bardzo skrócone przedstawienie koncepcji dziedziny pedagogiki i jej teorii może być płaszczyzną do zarysowania perspektyw badań pedagogicznych. Owe perspektywy związane są z metodologicznymi podstawami pedagogiki oraz z zastosowaniem nowych lub słabo dotychczas wykorzystywanych metod badawczych.

5. Badania związane z metodologicznym rozwojem pedagogiki winny dotyczyć przede wszystkim problematyki pojęć i prawdowości pedagogicznych, wyjaśnienia pedagogicznego, badań podstawowych, budowy teorii pedagogicznej i jej sprawdzania (weryfikacji, konfirmacji czy falsyfikacji), relacji wzajemnych między teorią i praktyką pedagogiczną, relacji między teorią pedagogiczną a antropologią filozoficzną, psychologią (m.in. psychologią humanistyczną) i socjologią.

Przyjęcie szerokiej dziedziny pedagogiki oznacza konieczność wprowadzenia do języka tej nauki nowych pojęć. Uporządkowania i jednoznacznego zdefiniowania wymagają niemal wszystkie podstawowe terminy pedagogiczne. Rozwój badań pedagogicznych powodować będzie konieczność redefinicji niektórych terminów, eksplikacji pojęć. Niezbędne są także analizy dotyczące rodzajów i sposobów definiowania w pedagogice⁹. Ważnym problemem jest także kwestia deformacji znaczenia pojęć pedagogicznych w praktyce oświatowej.

Podstawowego znaczenia dla rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej nabierają badania służące wykrywaniu prawdowości pedagogicznych¹⁰. Istotne jest określenie, jakie rodzaje prawdowości są typowe dla pedagogiki, w jakim stopniu występują m.in. prawdowości jednoznaczne i statystyczne¹¹, deterministyczne i korelacyjne¹².

Podstawową funkcją teorii jest wyjaśnianie. Zbyt mało uwagi poświęca się w literaturze zagadnieniu wyjaśniania pedagogicznego. Brak jest typowej dla pedagogiki klasyfikacji wyjaśnień¹³, szczególnie ze względu na charakter eksplanansu (np. wyjaśnianie genetyczne, kontrgenetyczne, strukturalne) i na charakter eksplanandum (dominują w badaniach pedagogicznych wyjaśnienia faktologiczne, do rzadkości należą wyjaśnienia nemologiczne, brak zaś zupełnie wyjaśnień teoriologicznych).

Z problematyką prawidłości i wyjaśniania ściśle związane jest zagadnienie badań podstawowych (generalizujących) w pedagogice. Przyjęcie przedstawionej wcześniej koncepcji dziedziny pedagogiki i teorii pedagogicznej wywierać może wpływ na sposób rozumienia istoty badań podstawowych, które tworzą fundament wiedzy, całościowo ujmują procesy pedagogiczne rozwoju człowieka. Niezbędne jest sprecyzowanie istoty badań podstawowych w aktualnym stanie rozwoju pedagogiki. Sprawa badań podstawowych związana jest bezpośrednio z kwestią budowy teorii i jej sprawdzania. Ta dziedzina metodologii pedagogiki — tak ważna dla rozwoju naukowego tej dyscypliny — jest słabo rozwinięta.

Badań wymaga także aplikacja teorii pedagogicznej w praktyce wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka. Użyteczne poznawczo byłoby określenie, jakie są możliwości wykorzystywania doświadczeń praktyki w budowaniu teorii niższych poziomów ogólności. Aktualnie stopień wykorzystywania osiągnięć teorii w praktyce pedagogicznej nie jest zadowalający. Trudno również ocenić wysoko wykorzystywanie doświadczeń praktyków — nowatorów przez badaczy pedagogicznych.

Aprobata założenia, że pedagogika może budować własną teorię i nie jest dyscypliną wyłącznie przetwarzającą dorobek teoretyczny innych nauk, pociąga za sobą konieczność określenia na nowo jej relacji z innymi dyscyplinami humanistyczno-społecznymi, relacji „partnerskich”. Analizy naukowej wymaga sprawa możliwości przejmowania inicjatywy badawczej przez pedagogikę przy interdyscyplinarnych badaniach nad człowiekiem, jego „stawianiem się”. Pole do badań stwarzają także rodzące się nowe dyscypliny, powstające na pograniczu pedagogiki i innych nauk społecznych — głównie psychologii. Przykładem takiej dyscypliny są rozwijana przez T. Lewowickiego w Warszawie „dydaktyka różnicowa”¹⁴ (dydaktyka i psychologia różnic indywidualnych) oraz D. Zarębską-Piotrowską w Krakowie „sugestopedagogika” (sugestologia i pedagogika).

Podjęcie zarysowanych wyżej problemów metodologicznych pedagogiki wymaga tworzenia badawczych komórek metodologicznych w silniejszych ośrodkach pedagogicznych¹⁵, znacznie żywszej wymiany naukowej między ośrodkami, o wiele większej liczby publikacji metodologicznych.

6. Perspektywy badawcze wynikają także z zastosowania w pedagogice nowych lub dotychczas słabo wykorzystywanych metod badań. Odkrywanie prawidłości nie ograniczanych czasowo i przestrzennie wymaga zastosowania — obok tradycyjnie stosowanych metod diagnostycznych i eksperymentalnych — metody historycznej, metody porównawczej, analizy treści. Użyteczne byłyby — szczególnie dla praktyki — badania prognostyczne.

Metoda historyczna stosowana jest w pedagogice niemal wyłącznie przez historyków wychowania i myśli pedagogicznej. Istnieje dość wyraźny przedział między badaniami historycznymi a badaniami sondażowymi, opisującymi, wyjaśniającymi, dotyczącymi współczesności. Zbyt mało jest odniesień historyków wychowania do współczesności i zbyt mało jest wykorzystywana wiedza historyczna we współczesnych badaniach pedagogicznych. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w powszechnie dostępnych książkach poświęconych metodom badań pedagogicznych (m.in. W. Zaczyńskiego, Z. Zaborowskiego, M. Łobockiego) brak jest informacji na temat metody historycznej. W podobnych opracowaniach w zachodniej literaturze pedagogicznej metoda historyczna jest mocno eksponowana w gronie metod badań pedagogicznych.¹⁶ Wcześniej wskazałem, że odkrywanie prawidłości wspólnych dla różnych okresów historycznych wymaga stosowania metody historycznej. Jest sprawą oczywistą, że badacz podejmujący taki trud winien mieć należyte

przygotowanie z zakresu metodologii badań historycznych, niełatwej z uwagi na pośredniość poznania historycznego, konieczność analizowania różnorodnych źródeł informacji historycznej oraz niezbędność umiejętnej krytyki źródeł — zewnętrznej (erudycyjnej) i wewnętrznej¹⁷.

Odkrywaniu prawidłowości występujących w obrębie zjawisk i procesów pedagogicznych w różnych krajach a nawet w światowej skali globalnej służyć może metoda porównawcza. Metodzie tej stosunkowo mało miejsca poświęca się w polskiej pedagogicznej literaturze metodologicznej, znacznie wyraźniej eksponowana jest ona w zachodnich publikacjach z kręgu nauk społecznych.¹⁸ W toku pedagogicznych badań komparatystycznych występują 3 fazy: a) opis zjawisk (deskrypcja), b) tłumaczenie tych zjawisk (interpretacja), c) zestawienie informacji o zjawiskach z różnych układów rzeczywistości (junkturapozycja)¹⁹. Nowoczesny badacz pedagogiczny winien posiadać i w tym zakresie należyte przygotowanie metodologiczne.

Bardzo słabo rozwiniętą w metodologii pedagogiki i pomijaną w opracowaniach metodycznych jest wartościowa metoda analizy treści. Metodzie tej sporo miejsca poświęca się we wspomnianych już pozycjach z literatury zachodniej. Jakościowa procedura analizy treści stworzonych w różnych okresach czasu i w różnych krajach może dostarczyć pedagogowi cennych informacji związanych z charakterystyką cech treści informacji (m.in. tendencje w przemianach treści w literaturze i publicystyce pedagogicznej), z formułowaniem wniosków o autorze treści i o cechach jej odbiorców. Pedagog pragnący zdobyć wiedzę metodologiczną na temat metody analizy treści zmuszony jest sięgać do literatury socjologicznej²⁰ lub prasoznawczej.

W nowoczesnych badaniach pedagogicznych winno się znaleźć również miejsce na prognozowanie a szczególnie na stosowanie metody ekstrapolacji. Zagadnienie to niezbyt mocno jest jeszcze zarysowane na terenie pedagogiki.²¹ Znajomość pewnych prawidłowości pedagogicznych „czasowo-przestrzennych”, poparta znajomością realiów współczesności, może służyć przewidywaniu zjawisk pedagogicznych oraz ich skutków, co może mieć ogromne znaczenie dla praktyki wychowawczej, profilaktyki społecznej itd. Antycypacja jako szczególny wyraz uczenia się innowacyjnego (skontrastowanego z uczeniem się zachowawczym) silnie podkreślana jest w Raporcie Klubu Rzymskiego zatytułowanym „Uczyć się — bez granic”.²² Raport ów pośrednio wskazuje, jak wielką misję ma do spełnienia pedagogika. Powinna to być pedagogika „ofensywna”, jak ją określano w jednym z artykułów napisanych w nawiązaniu do Raportu.²³

W rozważaniach zawartych w niniejszym artykule starałem się nakreślić wizję badań pedagogicznych. Dyskusja nad zagadnieniami tu określonymi może być ważnym etapem tworzenia perspektyw nowoczesnej, zintegrowanej pedagogiki.

Przypisy

¹ Obszerniejsze rozważania związane z tematem artykułu pomieszczone są w przygotowanej pod moją redakcją pracy zbiorowej pt. „Zagadnienia teorii pedagogicznej” zawartej w serii Prac Pedagogicznych Zeszytów Naukowych UJ (praca złożona jest do druku).

² W. Okoń: Badania pedagogiczne i ich społeczna służebność. „Chowanna” 1980, z. 4.

³ R. Schulz: Tożsamość pedagogiki współczesnej. „Ruch Pedagogiczny” 1981, nr 4.

⁴ H. Muszyński: Spór o metodologiczny status nauk o wychowaniu. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr 2.

- 5 B. Suchodolski: Filozofia i pedagogika. Rocznik Pedagogiczny, t. 8, Ossolineum 1983.
- 6 K. Sośnicki: Naukowość pedagogiki. *Studia Pedagogiczne* 1976, t. XXXVII (Współczesne innowacje w systemie oświaty i wychowania. Pod red. R. Miller.)
- 7 H. Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1970, PWN.
- 8 M. in. we wskazanej wyżej pracy „Zagadnienia teorii pedagogicznej”.
- 9 Użyteczną tu może być m.in. publikacja: — T. Pawłowski: Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych, Warszawa 1978, PWN.
- 10 Jediną książką w całości traktującą o tym zagadnieniu jest dość dawno napisana praca K. Kozłowskiego pt. Podstawowe prawidłowości pedagogiczne (Ossolineum 1964).
- 11 Szerzej o tych prawach m.in. w: — W. Krajewski: Konieczność, przypadek, prawo statystyczne. Warszawa 1977, PWN. (nowsze opracowanie W. Krajewski: Prawa nauki — przegląd zagadnień metodologicznych. Warszawa 1982, KiW.)
- 12 Obszerniej na temat tych praw pisze — R. Wójcicki: Metodologia formalna nauk empirycznych. Ossolineum 1974.
- 13 Użyteczną dla pedagoga jest praca: — E. Nikitin: Wyjaśnianie jako funkcja nauki. Warszawa 1975, PWN. Przydatne dla pedagogów mogą być również rozważania na temat wyjaśniania zawarte w książce: — S. Amsterdamski: Nauka a porządek świata. Warszawa 1983, PWN.
- 14 Por. T. Lewowicki: Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa. Warszawa 1977, PWN.
- 15 W maju 1983 roku powołany został w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego Zakład Metodologicznych Podstaw Pedagogiki.
- 16 Por. m.in. — D. B. Van Dalen: Understanding Educational Research. McGraw — Hill Book Company, 1966, — G. J. Mouly: The Science Educational Research. Van Nostrand Reinhold Company, 1970.
- 17 Interesujące dla badaczy pedagogicznych są informacje zawarte m.in. w pracach: — W. Moszczeńska: Metodologii historii zarys krytyczny. Warszawa 1977, PWN; — J. Topolski: Teoria wiedzy historycznej. Wydawnictwo Poznańskie 1983.
- 18 Por. m.in.: M. Duverger: Introduction to the Social Sciences. With Special Reference to their Methods. London 1967, George Allen and Unwin Ltd., — A. Brimo: Les Methodes des Sciences Sociales. Paris 1972, Editions Montchrestien.
- 19 Obszerniej te fazy omawia T. Wiloch w książce pt. Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej (Warszawa 1970, PWN).
- 20 Vide m.in. — Metody badań socjologicznych, oprac. S. Nowak. Warszawa 1965, PWN, — E. Wnuk-Lipińska: Metody analizy treści w socjologii amerykańskiej. Warszawa 1967, OBOP. — E. Nasalska: Kierunki rozwoju analizy treści. „*Studia Socjologiczne*” 1982, nr 3—4.
- 21 Sporo godnych uwagi pedagoga materiałów mieści się w publikacji: Problemy metodologii prognozowania. Wybór tekstów pod red. A. Sicińskiego i J. Gzuli. Warszawa 1976, KiW.
- 22 J. W. Botkin, M. Elmanadja, M. Malitza: Uczyc się — bez granic. Warszawa 1982, PWN.
- 23 R. Gönner: Triereräfte modernen Pädagogik. Paideia. Tom IX, Ossolineum 1981.

METODOLOGICZNE I AKSJOLOGICZNE ASPEKTY STANOWIENIA CELÓW WYCHOWANIA

W badaniach z dziejów wychowania łatwo zauważyć, że między formułowaniem celów i doбором treści oraz metod wychowania a przyjmowaną koncepcją wartości istnieje określona zależność. Koncepcje wartości, zawarte w założeniach programów wychowawczych, nie zawsze były jednak należycie uświadamiane. Niejednokrotnie zakładano je bez należytej refleksji i analizy aksjologicznej. Rzadko też podejmowano próbę historycznych uogólnień i rzeczowej systematyzacji poglądów dotyczących uzasadniania programów wychowania. Z próbą zmierzającą do uporządkowania i klasyfikacji sposobów określania celów wychowania spotykamy się np. w twórczości Bogdana Suchodolskiego. Analizując dawniejsze systemy wychowania, autor wyróżnia wśród nich trzy główne koncepcje: 1) religijno-metafizyczną, 2) tradycyjną i 3) naturalistyczną¹. Jeśli potraktujemy powyższe rozróżnienia jako swoistego rodzaju typologię koncepcji uzasadniania celów wychowania, to jasno uwidoczni ona główne nurty i tendencje, które inspirowały formułowanie i uzasadnianie odmiennych celów działalności wychowawczej. Niżej przytoczone przykłady wybranych poglądów odpowiadają — jak się wydaje — omawianej typologii, równocześnie zaś ukazują rangę aksjologii w teorii i praktyce wychowania².

Głównym przedstawicielem koncepcji religijno-metafizycznej w wieku XX jest bez wątpienia Fryderyk W. Foerster, mimo iż w pierwszym okresie swej działalności znajdował się w opozycji do szkół wyznaniowych, propagując uniezależnienie etyki od religii i metafizyki³. Poznawszy bliżej problematykę wychowania religijnego, uwzględniającego złożoną naturę człowieka, utwierdził się w przekonaniu, że jedynie wychowanie chrześcijańskie stwarza możliwość odnowy moralnej, kulturalnej i społecznej ludzkości. Wyznaczać ją ma uniwersalny ideał wychowania, którego realizacja uwarunkowana jest rozwojem duchowego życia człowieka prawdziwie zaangażowanego w chrześcijańskie wartości religijne. Pozwala to na wykształcenie sił duchowych oraz doskonalenie i umacnianie życia wewnętrznego. Kształtowanie moralnego charakteru może się więc dokonywać poprzez powiązanie osobistego, indywidualnego życia z ponadindywidualnymi wartościami religijnymi i etycznymi w czynnym urzeczywistnianiu tych wartości. Celem tak pojętego wychowania jest przede wszystkim wewnętrzne przekształcenie życia duchowego jednostki poprzez zharmonizowanie potrzeb społecznych i indywidualnych, podporządkowanie popędów cielesnych duchowi ludzkiemu oraz skoncentrowanie sił wewnętrznych w zmaganiu się z uwarunkowanymi zewnętrznymi impulsami i słabościami człowieka.

Foerster przyjmuje, jak z powyższego wynika, wyraźny związek między określoną koncepcją wartości — w tym przypadku: religijnych i moralnych — a wyznaczonym przez nie ideałem wychowania i celem działalności wychowawczej. Jednym z trzech podstawowych warunków kształtowania charakteru wychowanka jest dla Foerstera poznanie i zrozumienie wartości konstytuujących ideał wychowawczy⁴. U podstaw teorii wychowania musi się więc znajdować wiedza aksjologiczna, treściowo wyznaczająca ukierunkowanie

działalności wychowawczej. Stanowisko to, zwracające uwagę na ważność aksjologicznych podstaw wychowania, jest jednym z wielu przykładów doceniania roli wiedzy o wartościach w formułowaniu programów wychowawczych. Wskazuje ono na zależność celów i treści wychowawczych od przyjmowanej koncepcji wartości.

Powiązanie to zarysowuje się równie jasno w poglądach reprezentujących „tradycyjalny” nurt określania celów wychowania. Tendencje te — zapoczątkowane w renesansowym humanizmie — przeciwstawiając się podporządkowaniu szkolnictwa instytucjom kościelnym i czerpaniu treści wychowawczych z metafizyki średniowiecznej, głosiły konieczność nawiązania do ogólnoludzkich, trwałych historycznie wartości przekazanych tradycją. Wydaje się, że w tym właśnie nurcie umieścić należy dążenia i idee przyświecające działalności Komisji Edukacji Narodowej w Polsce. W chwili zagrożenia bytu państwowego zrodziła się wówczas potrzeba nawiązania do tego, co najbardziej wartościowe w historycznym życiu narodu, oraz twórczego przejęcia szczególnie cennych w ówczesnej Europie myśli i koncepcji pedagogicznych. Znalazło to wyraz w zainteresowaniu się osiągnięciami zachodniej myśli oświeceniowej, przede wszystkim francuskiej. Istotny wpływ miały tutaj reformatorskie poglądy La Chalotais, Rollanda oraz myślicieli, którzy bezpośrednio współpracowali z Komisją Edukacji Narodowej⁵. Z tej dążności wynikała przewijająca się w pracach Komisji tendencja do wysuwania na plan pierwszy zagadnień wychowawczo-moralnych, dotyczących zarówno jednostek, jak całego społeczeństwa. Rodziła się ona z przekonania o zasadniczej roli wychowania w przekształcaniu stosunków społecznych i w kształtowaniu nowych form duchowego życia narodu. Wychowanie moralne — rozumiane świecko i w sposób obywatelski — uważano za właściwy środek przemiany narodowej i społecznej. Treści i cele tego wychowania starano się ujmować przystosowując szczytne ideały historyczne do aktualnych społecznych potrzeb narodu. Z tych względów naczelnym celem przedsięwzięć pedagogiczno-wychowawczych stawała się realizacja wartości moralnych i obywatelskich. W pismach i projektach członków Komisji wartości te spełniały pierwszoplanową rolę i były wysuwane jako warunek skuteczności projektowanych zamierzeń reformatorskich. Związek między koncepcją tych wartości a formułowanym programem wychowania wyrażał się m.in. w postulowaniu nowej organizacji szkolnictwa, mającej zapewnić wszystkim stanom i warstwom społecznym dostęp do stosownego dla nich wykształcenia.

Do tradycyjnego nurtu uzasadniania celów wychowania zaliczyć można — jak się wydaje — również tzw. pedagogikę kultury, która wywarła znaczący wpływ na kształtowanie się teorii pedagogicznych u początku XX wieku. Jej reprezentanci przywiązywali szczególną wagę do roli wartości kulturowych w wychowawczym kształtowaniu jednostek. Kształtowanie osobowości — z punktu widzenia celu wychowania — rozumiano jako wdrażanie do poznawania i urzeczywistniania wartości kulturowych. Jeden z przedstawicieli pedagogiki kultury, Sergiusz Hessen, określając cele wychowania ujmuje je dynamicznie, w powiązaniu ze stałym rozwojem osobowości człowieka, zmierzającym ku ponadosobowym wartościom kultury⁶. Związany z tym kierunkiem Georg Kerschensteiner przypisywał zasadnicze znaczenie roli kultury w kształceniu moralnej osobowości i wyrabianiu zdolności wartościowania. Określając — w aksjologicznym aspekcie — pojęcie kształcenia, przez które rozumiał on zarówno wychowanie, jak i nauczanie, Kerschensteiner uzależnia je ściśle od oddziaływania na wychowanka dóbr kultury, które pobudzają w nim indywi-

dualny zmysł wartości, będący zarazem wrażliwością na wartości i wymogiem ich realizacji⁷. Wartości i dobra kultury stanowią mającą dziedzinę, w kontakcie z którą możliwe jest właściwe wychowywanie i kształtowanie osobowości. Ponadindywidualny świat wartości przedmiotowych nieustannie wpływa na osobowość jednostki i przekształca ją w zależności od stopnia intensywności osobistego, świadomego przeżywania wartości. Kultura, pojmowana jako dziedzina nauki, sztuki, religii, języka, stanowi odrębną rzeczywistość, w której człowiek uczestniczy poprzez przeżywanie jej, rozumienie i współtworzenie. Działalność wychowawcza koncentrować się więc powinna na przybliżaniu człowieka do owej kulturowej rzeczywistości, która wzbogaca, pogłębia i rozwija życie wewnętrzne wychowanka. Pedagogika — w ujęciu np. Hessena — to stosowana nauka o wartościach kulturalnych⁸. Cele i treści wychowawcze formułuje się na ogół w tym nurcie pedagogiki w zależności od przyjmowanych celów i rodzajów kultury oraz od koncepcji życia kulturalnego.

Teoriom osadzającym cele wychowania w dziedzinie rzeczywistości kulturowej przeciwstawiają się koncepcje „naturalistyczne”, przyjmujące za nadrzędny cel wychowania rozwijanie tego, co tkwi w naturze samego wychowanka. Stanowiska te występują w różnych odmianach w zależności od rozumienia samego pojęcia natury. Niektóre z tych poglądów rozumiały naturę bardzo szeroko, jako całość przyrody czy kosmos, i pojmowały wychowanie jako dostosowywanie człowieka do praw rządzących wszechświatem, natomiast stanowiska naturalistyczne w ściślejszym znaczeniu odwoływały się również do odmiennych ujęć natury człowieka. Kazimierz Sośnicki dzieli te ostatnie na trzy grupy, rozumiejące pod pojęciem natury: 1) naturę wspólną wszystkim ludziom, 2) indywidualną naturę człowieka oraz 3) „los” ludzki, determinujący życie poszczególnych jednostek⁹. W obrębie każdej z tych trzech grup występują ponadto zróżnicowane interpretacje.

Naturalistyczne sposoby określania celów wychowania charakteryzują więc te poglądy, które wyprowadzają określone ukierunkowanie dążeń wychowawczych z takiej koncepcji wartości, która wiąże je nierozzerwalnie z naturą wychowanka. Klasycy przedstawieli owego stanowiska upatrywali zasadniczy cel wychowania w rozwijaniu i doskonaleniu tego, co już tkwi w samym wychowanku i jest czymś w szczególności cennym jako pewna wartość. Z tak pojętego celu wynika konieczność indywidualnego traktowania każdego wychowanka, opierającego się na znajomości nie tylko jego struktury jako człowieka, lecz przede wszystkim jego własnej indywidualnej natury i możliwości rozwojowych.

Jakkolwiek pojęcie wartości nie pojawia się wprost u zwolenników naturalistycznej koncepcji celów wychowania, to niemniej zakłada się je przy podjęciu próby uzasadnienia przyjmowanych celów wychowawczych. Jeśli bowiem przeciwstawia się — jak czyni to np. Rousseau — czystą naturę ludzką temu, co grozi jej skażeniem ze strony podejmowanych wpływów wychowawczych lub gdy postuluje się znajomość tej natury (Komeński, Locke, Claparède) jako niezbędny warunek procesów wychowania, to w sposób uzasadniony czynić tak można jedynie przyjmując jej wartość wyższą lub bardziej pierwotną niż wartość zastanej kultury i cywilizacji. „Naturalistyczny” sposób stanowienia i uzasadniania celów wychowania nie ma więc charakteru neutralnego wobec wszelkich wartości, lecz tylko szuka ich w dziedzinach innych niż czyniły to koncepcje wyżej omówione. Poszukuje ich mianowicie w samym człowieku, rozumianym jako twór przyrody, wolny od obciążeń

społecznych, kulturowych, cywilizacyjnych itp. Tak pojęty człowiek jest sam wartością, której należy podporządkować działalność wychowawczą. O ile koncepcje, które tę działalność opierały na wartościach będących poza samym człowiekiem, rozumiały wykształcenie jako kształtowanie lub dostosowywanie wychowanka do przyjmowanych wzorów i ideałów, to stanowisko naturalistyczne zwraca uwagę na konieczność rozwijania i pielęgnowania tych możliwości, które już potencjalnie tkwią w samym wychowanku.

Związek między stanowieniem celów wychowania a przyjmowaną koncepcją wartości charakterystyczny jest również dla teorii wychowania dominujących w szkolnictwie w ustroju socjalistycznym. Względy polityczne i ustrojowe postawiły przed teorią wychowania zadanie nowego określenia i uzasadnienia celów i treści wychowawczych, które miałyby się już nie odwoływać do tradycyjnych koncepcji ideologicznych i filozoficznych. Pedagogika osadzona instytucjonalnie w ustrojowych warunkach socjalizmu — odrzucając dotychczasowe teorie wychowania — podjęła to zadanie zgodnie z wymogami społeczno-politycznych oczekiwań środowisk kierujących państwem i jego rozwojem. Współczesna marksistowska myśl pedagogiczna w Polsce formułuje kilka odmiennych prób uzasadniania celów wychowawczych. Niektóre z nich warto bliżej omówić.

Jedną z ostatnio obszernie opracowywanych koncepcji stanowienia celów wychowania jest teoria Heliodora Muszyńskiego. Budując teleologię wychowania, jako „wyodrębniony dział refleksji dotyczącej wyprowadzania, uzasadniania oraz określania celów wychowawczych”¹⁰, autor wychodzi z założenia, iż cele wychowania są pochodne od ideologii społecznej, jedyną zaś drogą ich uzasadnienia jest odwołanie się do dążeń określonych sił społecznych. Teleologia wychowania badać ma zatem związki zachodzące między celami wychowania a ideologią społeczną. Cele te są elementem składowym ideologii i jako takie uwarunkowane są klasowo i historycznie¹¹. Kryterium wartościującym ideologię społeczną — i tym samym wyznaczone w niej cele wychowania — jest postulowany ustrój społeczny, do którego urzeczywistnienia ideologia ta zmierza. Ideologia nie jest jednak — w tym ujęciu — wartością najwyższą. Wartością tą jest bowiem człowiek, jego szczęście i rozwój. Drugie miejsce w tej hierarchii wartości zajmuje ideał społeczeństwa socjalistycznego, rozumiany jako całość warunków społecznych, koniecznych dla pełnego urzeczywistnienia szczęścia i rozwoju człowieka, trzecie zaś — ideał wychowania socjalistycznego, pojęty jako zespół wszystkich tych cech osobowości, które są nieodzowne dla życia człowieka w społeczeństwie socjalistycznym i twórczego rozwijania tego społeczeństwa¹².

Teleologia wychowania odwołuje się do dążeń społeczeństwa i dlatego uzasadnienie wartości najwyższej leży poza jej kompetencjami. Zajmuje się natomiast zależnością ideału wychowania od ideału społeczeństwa oraz określa zależność celów wychowania od jego ideału, wskazując zarazem cechy osobowościowe człowieka, do których ukształtowania powinno przyczynić się wychowanie w społeczeństwie socjalistycznym. Badanie zależności ideału społeczeństwa od wartości najwyższej, jaką jest szczęście i rozwój człowieka, łączy się w omawianej teorii z dziedziną analiz pedagogicznych, pozostawiając je filozofii, a zwłaszcza aksjologii oraz naukom politycznym i socjologii — a więc naukom, z którymi teoria wychowania powinna ściśle współpracować¹³. W poglądach Muszyńskiego zaznacza się wyraźnie potrzeba aksjologicznych podstaw teorii wychowania, oparta na ważnym pedagogicznie związku między celami wychowania a zakładaną koncepcją wartości.

Rolę wartości w kształtowaniu celów i ideałów wychowania podkreśla jeszcze dobitniej Karol Kotłowski, pisząc: „Wychowując dzieci i młodzież, staramy się zawsze osiągnąć jakiś cel, przedstawiający, zdaniem naszym, jakąś wartość dla społeczeństwa lub jednostki, albo też jednego i drugiego. W tym sensie nie ma pedagogiki «bezwartościowej», może ona ujmować dany cel błędnie i przypisywać mu wartości, których nie posiada, niemniej w założeniach każdej z nich tkwi realizowanie czy osiągnięcie wartości, bo inaczej żadna działalność wychowawcza nie miałaby sensu”¹⁴.

Konieczność aksjologicznego uzasadnienia celów wychowania ukazuje się tutaj już w samej koncepcji teorii wychowania moralnego, która – zdaniem Kotłowskiego – ma być „dyscypliną traktującą o celach wychowania moralnego oraz prawidłowościach działania umożliwiającego ich realizację”¹⁵. Cele wychowania znajdują się poza kategoriami prawdy i fałszu. Badać je można pod względem ich zgodności z przyjętą ideologią, adekwatności do warunków społecznych, funkcjonalności itp. oraz oceniać je w kategoriach „dobra i zła wynikających z akceptowanej ideologii i wynikającego z niej systemu wartości”¹⁶. Także „prawidłowości działania”, które badać ma teoria wychowania, wiążą się ściśle z problematyką wartości, zgodnie bowiem z przyjętym przez Kotłowskiego tzw. pewnikiem – głoszącym, iż w pojęciu wartości tkwi zobowiązanie do działania – postulat działania wynika „aksjologicznie” z samej wartości za pośrednictwem normy. Tak więc teoria wychowania, zarówno traktując o celach wychowania, jak i analizując działania umożliwiające ich realizację, musi się opierać na teorii wartości, która ma stanowić jej aksjologiczną podstawę (s. 19–20).

Analiza celów wychowania łączy się zwykle z określeniem ideału wychowawczego. Kotłowski, przyjmując wewnętrzną sprzeczność pojęcia ideału, postuluje zrezygnowanie z niego w badaniach pedagogicznych i zastąpienie go pojęciem modelu¹⁷. Działalność wychowawcza miałaby więc posiadać charakter specyficznie pojętego modelowania. U podstaw tak rozumianej działalności wychowawczej powinien spoczywać określony model budowniczego socjalizmu. Model ten określa postulowaną osobowość w wychowanka w odniesieniu do różnych dziedzin działalności wychowawczej. Usiłując przewyciężyć tradycyjny podział osobowości na odrębne strefy (intelektualną, moralną, estetyczną) i związane z nimi różne dziedziny wychowania oraz przeciwstawiając się zbyt wąskiej koncepcji wychowania m.in. przez naukę, sztukę itp., autor przyjmuje, iż model osobowości określony jest całkowicie przez charakter moralny, w którym jednoczą się zarówno elementy sprawności i zdrowia fizyczno-psychicznego, jak i umiejętność ujmowania świata w aspekcie trzech głównych wartości: prawdy, piękna i dobra¹⁸. Celem wychowania jest tutaj przede wszystkim kształtowanie w wychowanku zdolności pojmowania podstawowych wartości w ich faktycznym wzajemnym przenikaniu się, bowiem „chodzi o to, aby wychowanek kształcił swój intelekt nie tylko przez naukę, lecz żeby umiał doszukiwać się naukowej problematyki w sztuce i estetyce i problematyki estetycznej w etyce i nauce”¹⁹.

Tak pojęty model wychowania autor opiera na laickim systemie wartości moralnych socjalizmu, którego podstawowe wartości przyjmuje za wyznaczniki zasad i norm postępowania. Owe podstawowe wartości to: humanizm – kolektywizm, patriotyzm – internationalizm oraz praca – świadoma dyscyplina (s. 81). Jak z tego wynika, teoria wychowania w ujęciu Kotłowskiego, określając cele i model wychowawczy, odwołuje się również

do swoiście rozumianych badań aksjologicznych, przyjmując ich wyniki za niezbędną podstawę koncepcji wychowania.

Zarówno Muszyński, jak i Kotłowski zgodnie przyjmują zależność ideału (modelu) wychowania od ideologii, różnią się jednak między sobą w poglądach na stosunek teorii wychowania do aksjologii. Podczas gdy Muszyński wyłącza z dziedziny badań teorii wychowania związek między ideałem wychowawczym a wartością najwyższą, przekazując go — poprzez ideał społeczeństwa socjalistycznego — kompetencji nauk filozoficznych, politycznych i innych, to Kotłowski dostrzega o wiele ściślejsze powiązanie między teorią wychowania a teorią wartości moralnych, włączając do swych rozważań nie tylko problematykę tych wartości, lecz również pedagogiczną analizę systemu wartości etycznych²⁰.

Teoria wartości odgrywa również ważną rolę w podjętych programowo badaniach nad tzw. aksjologią pedagogiczną, która jako nowa dyscyplina naukowa powstawać ma w związku z analizą założeń niezbędnych dla określania celów wychowania. Czesław Herod określa ją następująco: „Marksistowska aksjologia pedagogiczna jako teoria i metodologia społecznych stosunków wartości tworzonych i realizowanych w procesie wychowania (ujmowanego jako społeczna autokreacja jednostki) sytuuje się więc — w prezentowanym tu ujęciu — na pozycjach metapedagogiki, obejmującej swym zakresem zarówno, tworzące proces wychowania, społeczne stosunki wartości, jak i ich szeroko pojmowaną realizację”²¹. Aksjologia pedagogiczna stanowi w tym ujęciu swoistą część marksistowskiej antropologii filozoficznej, która ujmuje człowieka jako twórcę samego siebie, swej osobowości i świadomości, a także jako twórcę swojej rzeczywistości przyrodniczej, społecznej i kulturowej (s. 48).

Takie rozumienie człowieka określa zadania pedagogiki, zwłaszcza zaś teorii wychowania. Ponieważ człowiek jest szeroko pojętym twórcą we wszystkich dziedzinach swojej działalności, pedagogika powinna być — według Heroda — stymulowaniem twórczości, kategoria twórczości bowiem staje się centralnym pojęciem wszelkiej pedagogicznej refleksji teoretycznej i praktyki. Twórczość natomiast to ciągłe urzeczywistnianie wartości. „Zadanie formułowania i określania społecznych celów kształcenia i wychowania zakłada więc konieczność podjęcia teoretycznej i metodologicznej refleksji nad całokształtem społecznych stosunków wartości i procesem ich wytwarzania”²². Cele wychowania traktuje się tutaj „procesowo”: zarówno jako wytwarzanie stosunków wartości, jak i tworzenie i urzeczywistnianie osobowości. Marksistowska aksjologia pedagogiczna miałaby być teorią i metodologią społecznych stosunków wartości, urzeczywistnianych poprzez procesy wychowania²³.

Marksistowska dialektyka człowieka i wartości skłania autora do wysunięcia wśród zasad teorii i praktyki wychowania zasady zgodności procesu dydaktyczno-wychowawczego z socjalistycznym systemem wartości. Naczelną zaś wartością pedagogiczną jest tutaj wartościujący stosunek do człowieka, który wytworzyła praktyka społeczeństwa socjalistycznego²⁴. Stanowi to punkt wyjścia dla sformułowania celów kształcenia i wychowania. Cele te mają być oparte na wynikach badań aksjologii pedagogicznej, tworzącej dział marksistowskiej antropologii filozoficznej, a więc na koncepcji człowieka i wartości. Ponieważ człowiek rozumiany jest jako kreator siebie samego i swego świata, zatem nadrzędnym celem wychowania (metacelem) staje się tworzenie człowieka przez samego siebie (autokreacja).

Spśród przedstawionych wyżej marksistowskich poglądów dotyczących zależności celów wychowania od koncepcji wartości stanowisko ostatnie podkreśla tę zależność najsilniej i zarazem przywiązuje największą wagę do roli badań aksjologicznych w teorii wychowania. Ta tendencja badawcza zbieżna jest jednocześnie z coraz silniej występującym nurtem w filozofii marksistowskiej, doceniającym rangę i doniosłość badań nad wartościami i ich rolą w różnych dziedzinach życia społecznego.

UWAGI KOŃCOWE

Omówione przykładowo poglądy, zakładające związek między formułowaniem celów oraz doбором treści i metod wychowania a koncepcją wartości, nasuwają kilka ogólniejszych uwag dotyczących ukierunkowań badawczych teorii wychowania i jej dalszego rozwoju. Przede wszystkim nietrudno zauważyć, że rozwój teorii wychowania — zwłaszcza w wieku XX — charakteryzuje się wzrostem rangi poznania wartości w kształtowaniu procesów wychowawczych. Wiąże się to zarówno z postępowaniem w obrębie samych nauk pedagogicznych, jak i z rozwojem tych nauk, z którymi pedagogika współpracuje, głównie filozofii wartości. Stopniowy wzrost poziomu świadomości aksjologicznej w naukach humanistycznych, a także w filozofii człowieka, wywiera oczywiście znaczny wpływ na pedagogikę, w której problem wartości — co wynika z przytoczonych poglądów — przejawia się coraz ostrzej i jest włączany coraz szerzej w zakres jej zainteresowań badawczych.

Mimo tej jednoznacznie ujawniającej się tendencji istnieje w teorii wychowania nadal wiele odmiennych stanowisk aksjologicznych i różnie uzasadnianych koncepcji wychowania. Nawet w granicach zbieżnych ideowo poglądów — co zostało ukazane na przykładzie współczesnej marksistowskiej myśli pedagogicznej w Polsce — istnieją zasadnicze różnice co do stopnia udziału ideologii i aksjologii w stanowieniu i uzasadnianiu celów wychowania. Nie wpływa to — jak wiadomo — pozytywnie na pracę wychowawczą w tej dziedzinie i nie pomaga wychowawcom w ich działalności. W tej sytuacji odśladania się konieczność podjęcia dalszej pracy teoretycznej nad aksjologicznymi podstawami wychowania. Natura procesów wychowawczych i charakter dyktowanych praktyką potrzeb wymagają, by analiza wychowania, a zwłaszcza jego celów, treści i metod, prowadzona była zgodnie z duchem autentycznych wartości, których realizacja jest zadaniem i rękojmią wychowania. Aby wartości te znalazły wyraz w programach i działalności wychowawczej, należy budować teorię wychowania w ten sposób, by z jednej strony znajdowała w niej miejsce i zastosowanie wiedza aksjologiczna, z drugiej natomiast, by rzetelnie służyła ona wychowawczemu rozwojowi jednostki i społeczeństwa.

Warunkiem możliwości takich właśnie badań w teorii wychowania jest uprzedni lub co najmniej równoczesny rozwój badań aksjologicznych dla potrzeb pedagogiki. Lecz dociekania aksjologiczne mogą mieć dla teorii wychowania swoje znaczenie jedynie wówczas, jeśli prowadząc je, dążyć się będzie do ukazania i ugruntowania takiej koncepcji wartości, która uniwersalnie i w duchu autentycznego humanizmu odda sprawiedliwość zarówno światu wartości, jak i naturze człowieka w jej indywidualnym i społecznym wymiarze. Na takiej właśnie drodze będzie można przewyżnić jednostronne próby stanowienia

celów wychowania, które znajdowały wyraz w krańcowych postaciach naturalizmu, socjologizmu, woluntaryzmu, teleologizmu itp. tendencjach kształtowania celów wychowawczych.

Przypisy

- 1 B. Suchodolski, Podstawy wychowania socjalistycznego, Warszawa 1967, s. 86–90.
- 2 Zagadnienie roli aksjologii w naukach humanistycznych i teorii wychowania omawiam w artykule: Aksjologia a pedagogika, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 2.
- 3 Por. L. Chmaj, Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku, Warszawa 1963, s. 439 i n.
- 4 Jest to u Foerстера warunek drugi. Pierwszym natomiast jest znajomość natury ludzkiej, a więc oparcie wychowania także na wiedzy antropologicznej.
- 5 Zależność między działalnością KEN a zachodnią myślą oświeceniową przedstawi szeroko w swych pracach Kamilla Mrozowska. Por. np. Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej, Wrocław 1973, w szczególności: Wstęp oraz rozprawę wprowadzającą do „Myśli o wychowaniu” J. Locke’a, Wrocław 1959, s. L–LXVII.
- 6 „Cele te nie powinny być zakończone, lecz otwarte, nie powinny być dane, lecz poddawane, wymagać nieprzerwanej odnowy życia, jego nieustannego ruchu i rozwoju. Jeżeli takie cele w ogóle istnieją, to utożsamiają się z tymi bezwarunkowymi, czyli «absolutnymi» wartościami, których zespół stanowi to, co przyjęto dziś określać wyrazem «kultura»”. S. Hessen, Podstawy pedagogiki, w: Filozofia – kultura – wychowanie, Wrocław 1973, s. 28. Por. także s. 77–78.
- 7 G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung, Leipzig – Berlin 1926, s. 17.
- 8 Por. S. Hessen, op. cit., s. 316–325.
- 9 Zob. K. Sośnicki, Istota i cele wychowania, Warszawa 1964, s. 166 i n.
- 10 H. Muszyński, Zarys teorii wychowania, Warszawa 1976, s. 152.
- 11 H. Muszyński, Ideał i cele wychowania, Warszawa 1974, s. 51–55.
- 12 Op. cit. s. 55–58; także: Zarys teorii wychowania, op. cit. s. 161–167.
- 13 H. Muszyński, Ideał i cele wychowania, op. cit. s. 58; także: Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1971, s. 149–152.
- 14 K. Kotłowski, Filozofia wartości a zadania pedagogiki, Wrocław 1968, s. 33.
- 15 K. Kotłowski, Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego, Wrocław 1976, s. 23.
- 16 Op. cit. s. 17. „Opis pedagogiczny nie może być obiektywny w sensie ideologicznej neutralności, ponieważ pedagog analizując fakty nie może się znajdować na zewnątrz ideologii, musi w niej tkwić, być nią przesiąknięty, i tylko z jej stanowiska oceniać fakty i wyznaczać zadania.”
- 17 Op. cit. s. 70–74, 85.
- 18 Op. cit. s. 80–83.
- 19 Op. cit. s. 83.
- 20 Zob. rozdz. V, op. cit. s. 91–133.

21 Cz. Herod, Założenia teoretyczno-metodologiczne formułowania celów kształcenia i wychowania, w: Metodologiczne problemy badań nad modernizacją systemu oświaty (materiały z konferencji 10–11 listopada 1977), Instytut Badań Pedagogicznych, Warszawa, styczeń 1978, s. 37.

22 Op. cit. s. 52.

23 Wartość zaś rozumie autor następująco: „...wartość jest to stosunek społeczny łączący ludzi z obiektami ich intencjonalnej aktywności”. Op. cit. s. 54.

24 Op. cit. s. 59–60.

ZASTOSOWANIE NIEKTÓRYCH WŁAŚCIWOŚCI ROZKŁADU WYNIKÓW KSZTAŁCENIA DO ANALIZY POLITYKI OŚWIATOWEJ

Wszelkie decyzje dotyczące oświaty można opisywać ze względu na ich wpływ na:

- średni poziom wyników kształcenia,
- rozproszenie wyników kształcenia.

W procesie przygotowywania decyzji oświatowych, ich realizacji, w czynnościach kontrolujących i korygujących, powinno się uwzględniać oba te wymiary. Zwykle jednak jest tu pewna sprzeczność: wiele decyzji podwyżających średni poziom wyników kształcenia zwiększa ich rozproszenie; te zaś, które mają rozkład wyników skupić, powodują obniżenie wartości średniej. Nader często więc zespoły odpowiedzialne za przygotowanie decyzji oraz ludzie, których obowiązkiem jest podejmować decyzje, stają wobec nierozstrzygalnego w pełni dylematu i — świadomi tego albo nie — doskonaląc jeden wymiar efektów systemu oświatowego, godzą się na niedoskonałość drugiego.

Cykl decyzji, może lepiej; ich ciąg, stanowi politykę oświatową. Jeśli do jej opisania przyłożymy tę samą miarę co do pojedynczych decyzji, okaże się, że prowadzimy politykę dwójako niekonsekwentną. Po pierwsze, kolejność decyzji ze względu na ich wpływ na średni poziom i rozkład wyników kształcenia nie wskazuje na to, że realizujemy wyraźną strategię, poczynania są raczej żywiołowe. Po drugie, decyzje podejmowane na różnych przestrzeniach systemu oświatowego (np. programy nauczania, budownictwo szkolne, prawo nauczycielskie) przynoszą sprzeczne rezultaty.

Podnosząc te kwestie, artykuł wkracza na obszar metodologii podejmowania i analizowania decyzji oświatowych. Rozważania prowadzą do dwóch konkluzji. Pierwsza, trywialna, że zadowolające wybrnięcie z zarysowanego dylematu jest możliwe tylko w warunkach obfitości środków materialnych. Druga, na pewno niebanalna, ale za to węższa od postawionego problemu, mówi o potrzebie uprawiania pedagogiki umożliwiającej konstruowanie i realizację projektów pedagogicznych w warunkach niekorzystnych. W tym sensie artykuł dotyka obszaru metodologii pedagogiki.

✽

Najpierw parę stwierdzeń oczywistych.

Ponieważ dla dalszego toku rozważań ważny będzie termin „wyniki kształcenia” ustalmy, że rozumiemy je będziemy jako ilościowe i jakościowe zmiany w wiadomościach, umiejętnościach i wartościach uczniów, które przewidziane są celami, zadaniami, także programem pracy szkoły. Wszystko zatem co dotyczy oświaty zostaje sprowadzone do rezultatów zachodzących w psychicznych i fizycznych właściwościach uczniów.

Przypomnijmy następnie, że systemowi oświaty stawia się jako zadanie dotyczące wyników kształcenia to, by ich poziom był w społeczeństwie coraz wyższy i aby różnice poziomu między grupami, środowiskami malały do koniecznych a rozsądnych wielkości.

Sprostawszy temu zadaniu, szkoła umożliwia osiągnięcie przynajmniej trzech celów, którym służyć mają wyniki kształcenia. Opowiedzenie się za przeważnym znaczeniem któregoś celu zdradza i gust pedagogiczny czyniącego wybór, i jego pogląd na politykę społeczną.

Tak więc, chodzi tu (a) o zapewnienie najlepszego (cokolwiek „najlepsze” miałyby znać) rozwoju jednostki ze względu na nią samą i na wartość życia, które będzie jej udziałem.

Dalej, (b) o zwiększeniu ogólnospołecznego potencjału kwalifikacji zawodowych, intelektualnych, moralnych. Społeczeństwo traktowane jest jako całość, która charakteryzuje się poziomem wykształcenia, co rzutuje bezpośrednio na możliwości rozwojowe społeczeństwa.

Wreszcie, (c) o sprawiedliwość. Skoro przyjmujemy, że kariera życiowa jest wyznaczana przez karierę edukacyjną, to chcemy, aby wyniki kształcenia różnicować mogły właściwości wrodzone ucznia, do pewnego stopnia jego pilność — i nic poza tym.

Przeprowadzono w Polsce setki badań, w których naczelnymi lub pochodnymi celami badawczymi było ustalenie, od czego zależą wyniki kształcenia. Wśród tych badań najbardziej znaczące były objęte pracami Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN oraz prowadzone w ramach przedsięwzięcia Międzynarodowego Stowarzyszenia Badania Osiągnięć Szkolnych (IEA). Udowodniono, że wpływ na wyniki kształcenia wywiera paręset zmiennych. Udowodniono także, wniosek to czasem wywiedziony przez autorów, czasem możliwy do wysnucia przez czytelników raportów, że te paręset zmiennych da się zredukować do trzech:

1. Inteligencja ucznia.
2. Rodzaj środowiska rodzinnego: popierające czy hamujące rozwój.
3. Poziom zmiennizacyjny miejscowości, w której znajduje się szkoła.

Pierwszą zmienną zostawmy poza sprawą, gdyż przedstawia właściwość, jaką system szkolny nie chce, nie umie albo nie może manipulować, to znaczy zmieniać jej natężenie. Są oczywiście racje, by zmienną tę uwzględnić, jako że różne rozstrzygnięcia w ogólnej polityce oświatowej lub w postępowaniu pojedynczych placówek i pedagogów sprzyjają lub nie sprzyjają uczniom na danym poziomie inteligencji. Jednak znaczenie tej zmiennej dla całości polityki oświatowej jest znikome w porównaniu z pozostałymi dwiema.

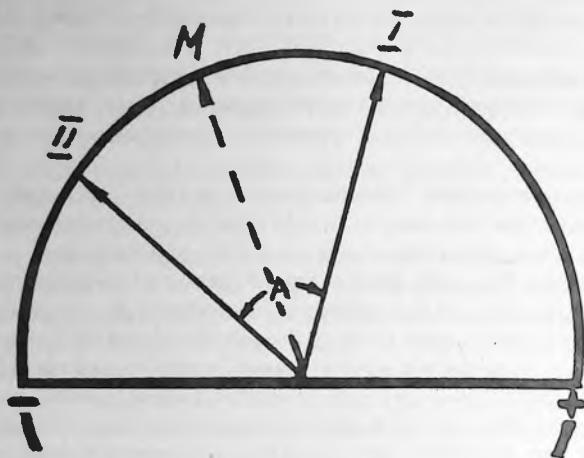
Kosztem uproszczenia konturu, a pogrubiając kreskę, można dokonać dalszej redukcji, gdyż jeśli rozpatrujemy wielkie liczebności, stwierdzimy, że im wyższy jest standard cywilizacyjny miejscowości (w istocie chodzi o rozmiar i znaczenie aglomeracji), tym korzystniejsza w niej proporcja rodzin popierających rozwój ucznia.

Dalsza redukcja zmiennych nie jest konieczna. I bez tego bowiem można uznać za uprawniony dwuczłonowy podział, w wyniku którego otrzymamy dwie populacje dzieci i młodzieży:

- I. Znajdujących się w warunkach, w których szansa osiągnięcia wysokich wyników kształcenia jest duża.
- II. Znajdujących się w warunkach, w których szansa osiągnięcia wysokich wyników kształcenia jest mała.

Wskaźnikami warunków są: miejsce pobierania nauki i oddziaływanie otoczenia rodzinnego na rozwój.

Spójrzmy teraz na rysunek ilustrujący ten moment rozważań. Rysunek ma kształt zegara pomiarowego, którego strzałki przesuwać się z lewej strony na prawą wskazują wzrost wyników kształcenia. Niech strzałka prawa oznacza przeciętny poziom wyników kształcenia populacji I; strzałka lewa — populacji II; strzałka środkowa — przeciętny wynik kształcenia obu populacji łącznie (M). Uproszczonym wskaźnikiem rozproszenia wyników kształcenia uczynimy kąt A zawarty między lewą a prawą strzałką: im kąt jest większy, tym większe rozproszenie wyników kształcenia.



W najważniejszych dokumentach politycznych, takich jak konstytucja, programy partii wytyczone są cele i kierunki funkcjonowania oświaty. Korzystając z powyższego rysunku można je opisać tak: zwiększać średnią M , a jednocześnie zmniejszać kąt A . Dążyć się obu tych właściwości jednocześnie nie jest łatwo. W praktyce przychodzi przystawać na regres w jednym wymiarze w nadziei na postęp w drugim.

Weźmy kilka przykładów decyzji oświatowych ważnych, choć różnego rozmiaru, i obejrzymy je na naszym „zegarze pomiarowym”¹.

Przykład 1 — upowszechnianie kształcenia przedszkolnego. Bardzo nierówne przygotowanie dzieci do podjęcia nauki szkolnej powodowało, że część z nich mało korzystała z nauczania na szczeblu początkowym i z poważnymi lukami, na przykład w sprawnościach czytania, pisania, wypowiedzania się, w myśleniu matematycznym i szerzej — w rozwoju myślenia abstrakcyjnego, wkraczała do klas wyższych szkoły podstawowej. Wtedy pojawiały się niepowodzenia szkolne — jawne i ukryte. Jeśliby wszystkie dzieci otrzymały wartościowe przygotowanie przedszkolne, ogólny poziom wyników kształcenia (M) podniósłby się, a różnice między wynikami dzieci ze środowisk wielkomiejskich, miejskich i wiejskich (A) zmalałyby.

Wysiłek objęcia całej populacji przedszkolaków kształceniem przedszkolnym był zbyt duży. Konieczne były ograniczenia. Na pierwszym etapie do przedszkoli trafiła prawie cała populacja dzieci sześciolletnich, potem pięcioletnich. Na obszarach rzadko zaludnionych nie udało się zorganizować przedszkoli pracujących w pełnym wymiarze czasu, z pełnym programem i obsadą pedagogiczną. W rezultacie, mimo zwiększenia wartości M , nie zmalał kąt A . Ostatnie lata poświęcono na poprawę organizacyjnych i kadrowych warunków pracy przedszkoli wiejskich, co przyniosło zamierzone zmniejszenie różnic (A).

Przykład 2 — „nowa matematyka” w klasach najniższych. Rychło okazało się, że nowe programy matematyki są zbyt trudne dla naszego szkolnictwa. Z programami tymi radzili sobie jedynie dobrzy nauczyciele. W klasach nauczanych przez słabszych nauczycieli trudności nowego programu pokonywali tylko uczniowie zdolni lub wspierani przez ciom.

Początkowy więc efekt innowacji był taki, że kąt A zwiększył się. O zmianach przeciętnej wartości M trudno orzekać ze względu na brak wiarygodnych badań i niejednoznaczne rezultaty obserwacji skierowanej na praktykę. Jak się zdaje, ze wszelkich zmienionych programów, a bardziej wymagających, przynajmniej w pierwszym okresie, korzyści wynoszą raczej uczniowie tak zwanych dobrych szkół, których większość znajduje się w miastach, tam bowiem łatwiej o dobrze przygotowanych nauczycieli.

Przykład 3 – wolne soboty. Wprowadzenie do szkół pięciodniowego tygodnia nauki obniżyć musiało wartość M. Co więcej, tylko uczniowie z domów wyraźnie wspierających rozwój odnieśli intelektualne, wychowawcze i zdrowotne korzyści z drugiego dnia wolnego od lekcji. Zwiększył się zatem kąt A. Jego lewe ramię należy opisać tak: rodziny nie wspierające rozwoju, szkoły inne niż tzw. dobre licea ogólnokształcące, środowiska uboższe w zorganizowane formy wartościowego spędzania czasu wolnego.

Co by się stało, gdyby inaczej niż w większości zakładów pracy i organizacji zachować w szkolnictwie roboczą sobotę? O tóż szósty dzień tygodnia nie wzbogaciłby a raczej dezorganizował nauczanie uczniów korzystających z dowozu do szkół pojazdami PKS i wyspecjalizowanych przewoźników szkolnych. W szkołach miejskich za to byłby to dla wszystkich prawie uczniów dzień pełnowartościowej nauki. Wartość M w pewnych typach szkół spadłaby, w innych może wzrosła, znacznie wzrosłaby jednak w całym systemie szkolnym wielkość kąta A.

Przykład 4 – egzaminy do szkół średnich. Dzięki egzaminom wstępnym wzrost zapewne poziom wyników nauczania w szkołach, w których egzaminy rzeczywiście posłużyły selekcji. Wyłączyły one jednocześnie pewne grupy młodzieży ze starań o przyjęcie do takich szkół lub przynajmniej obniżyły szanse dostania się. Prawdopodobnie więc wzrosł nieco wartość M, ale wartość A bardzo wzrosła.

Przykład 5 – zbiorcze szkoły gminne. W pierwszym okresie organizowania zbiorczych szkół gminnych, gdy powoływano je tam tylko, gdzie były warunki dla ich sprawnej pracy, poważna część uczniów poddana została lepszemu nauczaniu i oddziaływaniom pedagogicznym niwelującym niekorzystne efekty środowiskowe. Tym samym, wraz ze wzrostem średniej M malał kąt A. Kiedy wszakże szkoły gminne organizowano tam, gdzie z różnych, zwykle materialnych względów, dobrze działać nie mogły, obniżyły się wyniki nauczania pewnych grup młodzieży objętych „zbiorczością”. Strzałka II na naszym rysunku poruszyła się w lewo.

Ułożmy teraz (tabela) macierz typów decyzji oświatowych opisanych w wierszach przeciętną wartością wyników kształcenia, a w kolumnach rozproszeniem tych wyników. Liczbami od 1 do 4 oznaczmy kolejność typów decyzji ze względu na ich społeczną wartość, choć to ostatnie przedsięwzięcie jest oczywiście arbitralne.

Tabela

		S	
		+	-
M	+	2	1
	-	4	3

Stawiając na pierwszym miejscu typ decyzji, dzięki której osiąga się zwiększenie średniej i zmniejszenie rozproszenia, czyni się zadość chęciom społeczeństwa z jednej strony nastawionego na postęp cywilizacji, z drugiej — głoszącego dewizę współpracy.

Tam, gdzie dążeniu do postępu towarzyszy organizacja społeczeństwa oparta na emulacji, potrzebne będą decyzje zwiększające i średnią, i rozproszenie.

Społeczeństwa konserwatywne, ale egalitarne, będą powodować decyzje zmniejszające jednocześnie średnią i rozproszenie.

Historia dostarcza przykładów, kiedy rządy, zwykle obce rządzącym, na przykład państw zaborczych, traktowały oświatę jako czynnik destrukcyjny, więc podejmowane decyzje miały z jednej strony obniżać średnią, z drugiej zwiększać rozproszenie.

Jeżeli założyć, że w ciągach decyzji dotyczących oświaty dominować będzie któryś z tak wyróżnionych typów, można będzie mówić o strategiach oświatowych. Można też ich przykłady znajdować w historii myśli pedagogicznej. Częściej wszakże przy formowaniu kierunku rozwoju oświaty bierze się pod uwagę jeden tylko wymiar.

I tak, gdy oczekuje się, że oświata będzie główną siłą napędową postępu gospodarczego i cywilizacyjnego, stawia się przed nią zadanie podnoszenia przeciętnego poziomu kwalifikacji. Od kilku lat świat przeżywa rozczarowanie wywołane niespełnieniem się tych nadziei².

Kiedy strategia oświatowa dyktowana przez społeczeństwo opiera się na przekonaniu, że oświata może stać się znaczącym instrumentem usuwania barier społecznych i tworzenia trwałych podstaw sprawiedliwości społecznej, wtedy dąży się do zmniejszenia rozsiewu wyników kształcenia.

W tym miejscu wypada zauważyć, że polską strategią oświatową w sferze teorii cechowała kombinacja obu, w sferze praktyki względnie niezależne i przemienne stosowanie zabiegów należących do jednej albo drugiej kategorii.

Niektóre kierunki pedagogiczne, niektóre społeczeństwa w pewnych okresach swego rozwoju (szkoła progresywistyczna, USA przełomu wieków) za najważniejsze zadanie polityki oświatowej uważały sprawiedliwość jednostkową. Żądano więc od szkoły, by gwarantowała maksymalny rozwój jednostki, to jest tych jej cech potencjalnych, którymi charakteryzowała się rozpoczynając naukę; zarówno cech wrodzonych, jak ukształtowanych przez względnie niezmiennie otoczenie jednostki. Tu więc, co uzasadniała współczesna progresywizmowi pedagogicznemu psychologia, właściwą miarą było wzrastające rozproszenie wyników kształcenia.

Pojedyncze a różnego rozmiaru przedsięwzięcia oświatowe w Polsce nie składają się, co ilustrować miały podane przykłady, na realizację zakładanej strategii zwiększania wyników kształcenia i zmniejszania ich rozproszenia. Przyczyna zaś jest taka, że nie starcza środków, którymi można by decydująco modyfikować te grupy zmiennych, od których zależą wyniki kształcenia. Chodzi o środki na poprawę proporcji rodzin wykorzystujących korzystnie na rozwój dziecka, na zastąpienie wszędzie, gdzie to potrzebne, wpływów rodzinnych wartościowym zespołem oddziaływań pedagogicznych, na usunięcie znaczących pedagogicznie różnic między miastem a wsią. Na razie bowiem jest tak, że szkoła jest przeciętnie tyle warta pedagogicznie, co miejscowość, w której się znajduje. Jeśli uda się uczynić szkołę wartą więcej, dopiero wtedy oświata będzie czynnikiem podnoszącym wartość cywilizacyjną i pedagogiczną miejscowości.

Tym niemniej, jedne decyzje jakoś poprawiają stan pod tym względem, inne nie. Polityka oświatowa poczęta i przebiegająca tylko wewnątrz systemu oświatowego może zmniejszać dotkliwość zjawiska i nieco podnosić wartość szkół, likwidacja zjawiska wszakże jest niezależna od oświaty.

Ma oświata kłopoty — wcale nie materialnej natury — ze sprośaniem nawet tak ograniczonemu zadaniu. Jedną z przyczyn jest odległość, jaka dzieli teorię pedagogiczną i formułowane na jej podstawie projekty działań pedagogicznych od osobliwości rzeczywistych sytuacji pedagogicznych.

W polskiej szkole obserwujemy fenomen nieśmiertelności prymitywnego herbartyzmu. W szkole amerykańskiej — prymitywnego progresywizmu. Pedagogika w obu krajach opracowuje podstawy teoretyczne i projekty działań bardziej od owych staroci uzasadnione i o eksperymentalnie dowodzonej skuteczności. W masowej skali nie zostają przecież przyjęte, nie mogą wyprzeć tu — herbartyzmu, tam — spetryfikowanych obyczajów szkoły Deweya. Dlaczego?

Otóż, herbartyzm zapewnia nauczycielowi i szkole kontrolę nad treścią nauczania, nad procesem uczenia się, nad uczniem. Zapewnia scentralizowane i względnie sprawne kierowanie całym systemem szkolnym. I chociaż pedagogika udowodniła, że są efektywniejsze sposoby nauczania i kierowania szkolnictwem, to jednak są one niemożliwe lub niełatwe do posługiwania się w warunkach przeładowania klas, niewystarczających kwalifikacji przedmiotowych i pedagogicznych nauczycieli, braku pomocy naukowych (zwłaszcza typu „soft-ware”), konfliktu wzorów między szkołą a domem, środowiskiem i in.

Pedagogika w naturalnym dążeniu ku nowym odkryciom bada chętniej mechanizmy dydaktyczne i wychowawcze w sytuacjach sprzyjających celom kształcenia. Badania takie, oprócz podstawowych i takich, jak na przykład studia nad niepowodzeniami szkolnymi, nie tworzą pedagogiki powszedniej, pedagogiki stanów opresyjnych.

Trwałość progresywizmu zawdzięcza się temu, że zapewnia — w takiej postaci, w jakiej przetrwał — kontrolę środowiska nad szkołą i nad nauczycielem. Próby przeniesienia przez pedagogikę amerykańską rozwiązania kwestii kontroli środowiska nad szkołą na płaszczyźnie uzgadniania celów szkoły z potrzebami społecznymi i następnie stworzenia warunków dla realizacji celów korzystnych dla środowiska, nie są skuteczne przy obowiązującym systemie finansowania szkół i swoistej parafialności życia większości Amerykanów.

I tam pedagogika nie bada dystansu między rzeczywistością a ideałem, lecz naturę ideału i sposób jego osiągania przez abstrakcyjnych ludzi i abstrakcyjne instytucje, którym nie przeszkadza nic podobno, prócz nieznamomości ideału.

Nauczyciele i administratorzy oświaty stosują w swojej pracy tę wiedzę, tę pedagogikę, która pozwala funkcjonować w rzeczywistych warunkach. Potrzebna jest im pedagogika, która pozwoli w tych samych warunkach funkcjonować równie wygodnie, ale skuteczniej i — może — poprawiać warunki.

W istocie, mamy do czynienia z procesami samoregulacji szkoły i systemu oświatowego. Jest pocieszające, że procesy takie zachodzą, jednak ich przebieg ma dwie cechy charakterystyczne. Po pierwsze, samoregulacja zachodzi na poziomie trwania bez rozwoju. Po drugie, z możliwie najmniejszym zużyciem energii³.

Losy herbartyzmu są dowodem tej prawdy na gruncie pedagogiki. Trudności z jednoczesnym podnoszeniem przeciętnej efektywności pracy systemu oświatowego i zmniejszaniem rozproszenia wyników — na gruncie polityki oświatowej.

Przypisy

¹ Warunkiem prowadzenia skutecznej polityki oświatowej jest znajomość poziomu i rozkładu wyników kształcenia oraz ich zmienności w czasie. Tych znać nie będziemy póty, póki nie uruchomiony zostanie system powtarzalnych, okresowych badań ogólnopolskich wyników kształcenia. Por. B. Niemierko: Badania osiągnięć szkolnych. W: Modernizacja systemu oświaty w PRL. Materiały z konferencji. MOiW, Warszawa 1984.

² Jan Szczepański: Stabilność i ewolucja celów kształcenia. Zeszyty Naukowe WAP, Nr 116, Warszawa 1983.

³ Wyrażane bywają niekiedy i bardziej optymistyczne poglądy na naturę homeostazy w oświacie. Por. M. Pęcherski, J. Tudrej (red.): Procesy samoregulacji w oświacie. Problemy homeostazy społecznej. Warszawa 1983.

ANALIZA TREŚCI W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

Jedną z miar rozwoju nauki jest troska jej przedstawicieli o ulepszanie warsztatu metodologicznego. Może to przebiegać drogą tworzenia nowych metod i technik, może także drogą merytorycznie sensownej adaptacji osiągnięć już istniejących w innych naukach. Przykładem takiej możliwości jest analiza treści, która w pedagogice nie jest doceniana, a mogłaby — jak sądzę — przynieść znakomite efekty w praktyce badawczej.

Procedura ta¹ występować może w kilku odmianach:

- 1) jako pomoc w interpretacji materiałów jakościowych (głównie odpowiedzi na pytania otwarte) zebranych innymi technikami, np. drogą wywiadu czy ankiety;
- 2) jako technika badawcza, zastosowana w metodzie analizy dokumentów osobistych — a więc do interpretacji listów, pamiętników, wypracowań, przemówień itp.²;
- 3) jako procedura badania przekazu informacji, czyli procesu komunikacji międzyludzkiej, a więc wszelkich interakcji, z których składa się życie społeczne. Jest to najczęściej spotykana odmiana analizy treści. Na ogół stosuje się ją w odniesieniu do środków masowej komunikacji, ale nie tylko, obejmować ona bowiem może treści zebranych, kontaktów towarzyskich, wszelkich programów działania: deklaracji ideowych, programów prac instytucji, programów szkolnych, planów pracy, kodeksów etycznych, statutów, słowem wszelkich przekazów pisanych, a także graficznych i mówionych. Biorąc pod uwagę, że proces wychowania też można ująć w kategoriach komunikacji, czyli triady nadawca — przekaz — odbiorca, to zastosowanie analizy treści w pedagogice w skali znacznie większej, niż dzieje się to obecnie, staje się sprawą oczywistą i niebawem istotną.

Pierwsza z odmian analizy treści stosowana jest w pedagogice od dawna (nawet, jeżeli stosujący nie są tego świadomi). Metoda analizy dokumentów osobistych przypisywana jest socjologii, choć — jak osobiście sądzę — jej właściwe zastosowanie w pedagogice mogłoby być bardziej owocne (nawet wbrew autorowi metody, F. Znanieckiemu, nie żywiącemu szacunku do tradycyjnej pedagogiki normatywnej). Stosując tę metodę, można postąpić się kilkoma technikami (poza analizą treści): techniką konstruktywną, egzemplifikacji, typologiczną, ilościową. Ostatnia odmiana (można ją chyba nazwać właściwą analizą treści) rozumiana jest na ogół szeroko. Np. A. Kłóskowska³ wyraziła pogląd, że analiza treści jest jednym z trzech elementów tworzących całość badania procesów oddziaływania komunikacji na odbiorców. Tę całość tworzą:

- badania samych środków komunikacji masowej (analiza nakładów, liczba tytułów, budżet i zarządzanie środkami itp.);
- analiza treści ich przekazów;
- badania oddziaływania przekazów na odbiorców.

W tym miejscu zasygnalizować trzeba nowe pojęcie: analiza zawartości. W polskiej literaturze wprowadziła je I. Tetelowska⁴. O ile Kłóskowska operowała pojęciem analizy treści, rozumianym jako „metoda rekonstrukcji modelu społecznego, lansowanego przez badane pisma i określenia funkcji przez ów model pełnionych”⁵, czyli byłyby to badania

„głębszej treści” przekazów, o tyle Tetelowskiej analiza zawartości rozumiana jest szerzej: poza analizą treści i jej struktury, obejmuje także sposoby jej wyrażania — formę (np. cechy przekazów, forma gatunkowa, wielkość).

Wszystkie wspomniane odmiany obejmuje szeroka definicja analizy treści: „jest to rozkładanie przekazu na elementy prostsze lub wyodrębnianie jego cech, właściwości i elementów oraz następnie klasyfikowanie ich zgodnie z przyjętym systemem kategorii”⁶. Takie rozumienie jest w zasadzie wystarczające w dwóch pierwszych odmianach analizy treści. Analizując wypowiedzi respondentów lub dokumenty osobiste, badamy ich treść w celu dotarcia do jej cech strukturalnych, właściwości (np. „znaczenia”), elementów składowych, które — odkryte — staną się podstawą zbudowania adekwatnego systemu klasyfikacji⁷. Jeżeli jednak traktujemy analizę treści jako metodę badania przekazów w komunikacji społecznej, to takie określenie nie wystarcza. W klasycznej już definicji B. Berelson zawarł cztery cechy analizy treści, które uzupełniają powyższą definicję. Prześledźmy je — wraz z krytycznymi uwagami, zawężającymi ich stosowanie, które poczynił W. Pisarek⁸:

1. Warunek syntaktyczności i semantyczności treści oznacza wyeliminowanie pragmatycznej strony języka, czyli treści ukrytych. Na ogół analiza treści nie wyraża bezpośrednio ukrytych intencji treści, ani ukrytych reakcji, jakie ona może wywołać. Jednakże rezultaty analizy treści zazwyczaj służą jako podstawa do wnoszenia sądów na temat niejawnych treści. Warunek ten jest aktualny jedynie na etapie klasyfikacji: nie można klasyfikować elementów nieobecnych w treści. Nie dotyczy to jednak interpretacji, nieobecność bowiem może być znacząca, a z „analizy elementów wyrażonych *explicite* wnioskuje się o występujących *implicite* właściwościach przekazów”⁹, (jest to zresztą jedyna droga docierania do sądów np. ironicznych).

2. Warunek obiektywności oznacza nakaz tak precyzyjnego, jednoznacznego, definiowania kategorii analizy, by inni badacze analizując te same teksty, otrzymywali takie same rezultaty. W praktyce ta obiektywność okazuje się tylko intersubiektywnością (zwłaszcza w fazach późniejszych — interpretacji i wnioskowania).

3. Warunek systemowości — występuje w dwóch znaczeniach:

a) nakazuje analizę całej treści w terminach wszystkich odpowiadających jej kategorii (jest to zabezpieczenie przed cząstkową analizą, w której nieobiektywnie wybiera się tylko elementy potwierdzające hipotezę);

b) oznacza taką „systemową” organizację analizy, by dała wyczerpujący materiał do weryfikacji hipotezy czy rozwiązania problemu naukowego.

4. Warunek ujęcia ilościowego Berelson traktuje jako najbardziej charakterystyczną cechę analizy treści. Podchodzi zresztą do niego liberalnie, widząc możliwość spełnienia go także za pomocą terminów opisowych: więcej, zawsze, wzrastająco, często („bo od sądów wyrażonych liczbami różnią się one tylko stopniem precyzji”¹⁰). Warunek ten nie przez wszystkich teoretyków jest dziś podtrzymywany: raczej sprowadza się go do dążenia do precyzji i rzetelności.

Współczesne definicje analizy treści podtrzymują jako jej cechy istotne: obiektywność, systemowość i ilościowość, uzupełniając te cechy „klasyczne” kilkoma dodatkowymi¹¹. Otóż poprzez badanie przekazów powinno dążyć się do:

1) ujawnienia pozostałych elementów procesu komunikowania (nie interesuje nas przekaz sam dla siebie, ale jako element większej całości, musi więc budzić dalsze pytania: kto, po co i dlaczego takim go stworzył, oraz – kto, po co, dlaczego i jak go odbierze);

2) badania nie pojedynczych treści, lecz zbioru lub strumienia przekazów;

3) analizy porównawczej, czyli wykazania względności wyników (bowiem wyniki wyrażone w liczbach bezwzględnych są często mało czytelne). Wniosek, że w jakimś artykule użyto x razy słowa y , sam w sobie nie ma znaczenia. Wyniki nabierają dopiero pełniejszej wymowy w porównaniu z innymi, dotyczącymi innych cech tej samej grupy przekazów lub tej samej cechy innej grupy, np. porównanie ilości treści wychowawczych oraz dydaktycznych w tym samym zbiorze programów szkolnych lub ilości treści wychowawczych w dwu różnych zbiorach programów.

Przyjmuje się, że historia analizy treści – w rozumieniu współczesnych definicji – sięga przełomu XIX i XX w. W Polsce wskazuje się na pionierskie studium statystycznej analizy wątków przemocy zawartych w prasie, opublikowane przez J. W. Dawida (1886 r.). Pierwsze prawdziwie naukowe analizy treści zastosowane zostały przez prasoznawców i socjologów skupionych wokół Szkoły Dziennikarskiej przy Uniwersytecie Kolumbijskim (lata 20-te). Dalszy rozwój analizy treści łączy się również z badaniami amerykańskimi (Harold D. Lasswell, Paul F. Lazarsfeld, Bernard Berelson, Philip Stone i inni). Podkreślić należy, że duży krok w rozwoju uczyniła analiza treści pod wpływem wzrostu znaczenia edukacji dorosłych, edukacji permanentnej, wychowania równoległego (np. powstają prace z zakresu czytelności materiałów).

Inne wczesne zainteresowania analizą treści spotykamy w badaniach literackich. Jednakże literacka metodologia badania tekstów, choć doskonale rozwinięta, nie jest użyteczna dla badań nad komunikowaniem. Z kilku argumentów przytoczę dwa najważniejsze:

1) analizy literackie i estetyczne badają wyłącznie treść, treść „samą dla siebie” (na planie pierwszym stoi szeroko rozumiana poetyka);

2) badają pojedyncze przekazy (dzieła), nie wymagają – jak analiza treści – ich zbiorów czy strumieni.

W swym klasycznym tekście o analizie treści B. Berelson¹² zawarł 17 typów jej zastosowań. Klasyfikacja ta oparta jest na trzech głównych sposobach podejścia do analizy materiału symbolicznego:

a) analizie cech samej treści lub formy jej podania,

b) studiach nad autorami (lub determinantami) treści,

c) analizie treści dla zdobycia wiadomości o jej odbiorcach bądź efektach oddziaływania.

Sposób pierwszy skupia się w warstwie badania treści na rzeczowej zawartości przekazu i dotyczyć może np. porównywania materiałów z różnych okresów czasu (np. badania trendów w przemianach polityki oświatowej w 40-leciu PRL na podstawie określonych dokumentów) lub materiałów z różnych źródeł (np. treść podręczników do historii w Polsce i RFN) – w warstwie badania formy może być np. analizą technik propagandowych lub cech stylistycznych oraz – co szczególnie ważne dla pedagogów – miarą czytelności przekazów (tekst „łatwy” czy „trudny” dla określonej grupy odbiorców, bądź „ogólna czytelność” dla przeciętnego czytelnika).

Sposób drugi charakteryzuje się koncentracją na intencjach oraz innych cechach twórców treści (np. badanie częstotliwości występowania określonych treści w wypracowaniach szkolnych na dowolne tematy, bądź wspólnota intencji autorów różnych programów wychowawczych, czy wreszcie wydobyć na podstawie listów do redakcji modelu małżeństwa i rodziny).

Trzeci wreszcie sposób to szukanie w analizowanym tekście informacji:

a) o odbiorcach treści (dla tego wnioskowania konieczne jest przyjęcie pewnych, nie zawsze uzasadnionych empirycznie, założeń¹³, np. że treść przekazów jest odbiciem „ducha czasów”, że odzwierciedla postawy, dążenia, zainteresowania i wartości społeczne w danym okresie czasu). Przykładem niech będzie rekonstrukcja wzorów kulturowych młodzieży na podstawie analizy czasopism młodzieżowych określonego okresu,

b) o efektach treści: ujawnianie ośrodków zainteresowań (śledzenie, do jakich spraw czy symboli ludzie kierują swe zainteresowania). Analiza taka może polegać na odpowiednim rozłożeniu symboli czy spraw, może także wskazywać na kierunek traktowania (przychylny lub nie) danego materiału. Przyjmuje się tu założenie, że „jeśli pewien temat lub sprawa jest szczególnie silnie podkreślana przez środki masowej informacji w określonym miejscu i czasie, to przyciągać ona będzie wiele uwagi ze strony członków danej zbiorowości”¹⁴. Innym typem analizy jest badanie wywołanych przez przekazy postaw i zachowań. Można to czynić poprzez (a) analizę materiałów powstałych w reakcji na dany przekaz (np. listy do redakcji) i (b) uchwycenie zależności empirycznych (korelacji) między treścią a reakcją nań.

Inny schemat zastosowań analizy treści proponuje W. Pisarek¹⁵. Do badań pedagogicznych przydatne być mogą – występujące w tym schemacie – badania związków między przekazem (jego treścią i formą) a: nadawcą, rzeczywistością, odbiorcami, konsytuacją, czasem powstania oraz ramami kulturowo-społeczno-polityczno-ekonomicznymi, w jakich on powstał.

Zgodnie z podanym rozumieniem, analizę treści traktować trzeba jako procedurę badawczą, służącą dochodzeniu do odpowiedzi na postawione pytania, nie zaś cel sam w sobie. Nie może być celem „robienie analizy treści” bez sprecyzowania, o co nam w niej chodzi. Byłoby to bowiem postępowanie tak błędne i bezsensowne, jak rozpoczynanie badań od konstrukcji kwestionariusza wywiadu. Każde badanie empiryczne poprzedzać musi faza konceptualizacji, teoretycznego uzasadnienia, gdzie z zachowaniem odpowiednich wymogów¹⁶ określamy przedmiot i cel pracy (a więc co i po co badamy), wyjaśniamy problem, konstruujemy problematykę (czyli system pytań szczegółowych, pochodnych od problemu), stawiamy hipotezy i dokonujemy ich operacjonalizacji, wreszcie dobieramy jednostki analizy i budujemy narzędzie – tzw. klucz kategoryzacyjny. Dwa ostatnie człony postępowania badawczego w analizie treści wymagają wyjaśnienia, są bowiem jedynie jej właściwe.

Jednostki analizy są to, poddawane klasyfikacji, składniki badanej treści, pozwalające na ilościowe jej ujęcie. Większość hipotez operacyjnych sama narzuca jednostki analizy, w innych przypadkach decyzja należy do badacza. W badaniach pedagogicznych jednostkami analizy mogą być:

1) słowo (wyraz, symbol) — jednostka pozwalająca na ustalenie względnej częstości występowania wybranych słów (czy ich kategorii) oraz na analizę kontekstów, w jakich występują;

2) temat (sąd, zdanie, twierdzenie o przedmiocie) — musi mieć postać zdania prostego, stąd tematy skomplikowane językowo należy rozkładać na kilka zdań prostych;

3) postać (osoba, bohater) — jednostka ta pozwala na analizę cech określonych typów ludzkich. Ze „struktury populacji postaci” wnioskować można o postawach nadawców, propagowanych wzorach osobowych itd.;

4) pozycja (wypowiedź), czyli „naturalna jednostka” stworzona przez autora: film, wiersz, książka, artykuł itp. Jest najczęstszą jednostką analizy;

5) inne miary czasowo-przestrzenne, jak szpalta, strona, akapit, cm^2 , minuta (radio, TV), kadr (film) itp.

Od jednostek analizy odróżnić należy jednostki pomiaru. Ustalenie jednostek pomiaru w ilościowej analizie treści ma znaczenie pierwszorzędne. Najczęściej jednostki analizy są jednocześnie jednostkami pomiaru (suma jednostek analizy mieszczących się w jednej kategorii klucza jest ujęciem częstości występowania danej — opisanej przez tę kategorię — cechy). Takie pokrywanie się jednostek analizy i pomiaru nie występuje zawsze, np. jednostką analizy jest artykuł, pomiaru — cm^2 .

Najczęściej występującym rodzajem pomiaru w analizie treści jest określanie częstości występowania analizowanych jednostek. Inne możliwości to określanie wielkości bądź intensywności cech jednostek analizowanych. Określenie intensywności odnosić się może do stopnia wyeksponowania (istnieją gotowe skale, opierające się na zasadach, że większą wartość ma pierwsza strona, na stronie — górna połowa, szeroki i wysoki nagłówek, zmiana czcionki i innych), stopnia ważności (do którego ustalenia wymagany jest niezależny punkt odniesienia, pochodzący na przykład od uznanego za obiektywne źródła, bądź zespołu ekspertów lub sędziów), a także nastawienia wobec przedmiotu wypowiedzi (mierzonego także skalą, najczęściej 3-stopniową: wypowiedź aprobatywna — neutralna — krytyczna).

Dobór kategorii analizy, czyli budowa klucza kategoryzacyjnego, zazwyczaj decyduje o powodzeniu bądź niepowodzeniu analizy treści. Berelson pisze, że poszczególne prace „okazywały się udane o tyle tylko, o ile wykorzystane w nich kategorie były jasno sformułowane i odpowiednio dostosowane do problemu i do treści”¹⁷. Jest to jednocześnie podstawowy warunek, jakiemu muszą odpowiadać poprawnie sformułowane kategorie: dostosowanie kategorii tak do problemu i celu pracy, jak i do hipotez, a wreszcie do cech badanej treści¹⁸. Jest to przyczyna, dla której nie ma kluczy uniwersalnych, odpowiednich do każdego problemu i do każdego tekstu. Kolejne warunki, stawiane kategoryzacji treści, są wspólne wszelkim zabiegom klasyfikacyjnym¹⁹. Otóż kategorie muszą być wyczerpujące (w dwóch płaszczyznach — względem wszystkich elementów problemu oraz względem odpowiadającej problemowi zawartości przekazu), a także rozłączne (każda jednostka analizy powinna mieć miejsce tylko w jednej kategorii; od tego warunku bywają — choć nie polecane — odstępstwa). Oczywiście, że kategorie muszą być logiczne (część w sensie potocznej sensowności, niż pełnej klasyfikacji logicznej), pożądane również, by były oszczędne, czyli pomijały kategorie zbędne ze względu na przedmiot i cel badań.

Choć dobór konkretnych kategorii będzie w każdym kluczu inny, większość z nich mieści się w dwóch typach: kategorie „o czym się mówi” oraz „jak się mówi”²⁰. Pierwsza grupa dotyczy treści, a zaliczyć do niej można m.in.:

- 1) przedmiot (czego informacja dotyczy, czego w niej nie ma²¹);
- 2) nastawienie (kierunek traktowania tematu: przychylny bądź nieprzychylny);
- 3) wzór (uzasadnienie), czyli zasada klasyfikacji nastawień, dokonywania oceny;
- 4) wartości (cele), jakie w tekście się odkrywa;
- 5) metody (środki), jakich się używa do realizacji celów;
- 6) cechy (osobiste, rysy ludzi), jakimi się operuje opisując ludzi;
- 7) bohater (kto podejmuje działania);
- 8) autorytet (źródło – w czym imieniu wypowiada się twierdzenia, kogo cytuje);
- 9) odbiorca (adres) – do jakich grup tekst jest skierowany.

Druga grupa kategorii dotyczy formy (typu) treści i może opierać się na pytaniach o typ środka komunikacji, typ wypowiedzi, użyte argumenty oraz środki wyrazu, stopień intensywności wypowiedzi, stopień zrozumiałości itp.

Inną podstawą do klasyfikacji treści jest klasyczna formuła Lasswella: kto mówi, co mówi, jak (przy zastosowaniu jakich środków), do kogo, z jakim skutkiem, dla czego (w jakim celu).

Zbudowane w ten sposób narzędzie, jak i funkcjonalność przyjętych jednostek analizy i pomiaru, należy następnie sprawdzić w badaniach pilotażowych. Polegają one na równoległym, przez minimum dwie osoby czynionym, zastosowaniu klucza do analizy zróżnicowanego fragmentu materiału badawczego. Jeżeli klucz jest dobry (wyrazisty), gwarantuje identyczność tych niezależnych od siebie klasyfikacji, oraz nie pozostawia żadnej z jednostek analizowanych poza kategoriami. Wyniki pilotażu są podstawą udoskonalenia klucza kategoryzacyjnego. Ostatnią czynnością przed przystąpieniem do właściwych badań jest dobór próby (tam, gdzie badania nie są wyczerpujące). Na ogół dobór jest trzystopniowy: 1) dobór próby tytułów (gazet, radiostacji, typu wydawnictw), 2) dobór próby numerów (dat tytułów); okres poddany analizie najczęściej wyznaczony jest w ramach koncepcji badań, dobór w tym aspekcie dotyczy odpowiednich numerów z tego okresu oraz 3) dobór próby określonych treści, zawartych w konkretnych numerach i tytułach. Zwykle jest to dobór celowy, oparty na wiedzy o rzeczywistości i podejściu logicznym, np. wykluczyć należy sezonowość, wpływ wydarzeń mogących determinować treść itp.

Na koniec, należy jeszcze poruszyć sprawę wnioskowania w analizie treści. Stosować ją można do różnych rodzajów badań. Służyć może badaniom weryfikującym hipotezy, jak również badaniom diagnostycznym, których celem będzie eksploatacja dokumentu, dla dotarcia do wszelkich cech charakteryzujących jego treść i formę²².

W większości badań z zastosowaniem analizy treści problem konkluzji w zasadzie nie istnieje, bowiem ich celem jest opis treści (traktowanej jako kategoria, nie jako wskaźnik), a występujące wnioski, dotyczące przyczyn lub następstw tej treści, są tylko uzupełnieniem innych danych, względnie są innymi sformułowaniami wyników analizy treści. Badania, w których stosuje się analizę treści, to z reguły studia historyczne lub deskryptywne, których wnioski oparte są na następujących typach związków²³:

1. Porównawcze ujęcie tendencji, czyli opis treści ujętej w pewnym continuum czasowym. Obejmuje przedstawienie zmian występujących na przestrzeni pewnego czasu, w wy-

branych punktach czasowych lub w okresach różnej długości (wybranych wg doniosłych kryteriów zewnętrznych).

2. Porównanie w obrębie tego samego zespołu treści (tzw. wewnętrzz treściowe). Wnioski opierają się na relacjach między kilkoma cechami lub częściami zespołu treści.

3. Porównania między różnymi zespołami treści lub wśród nich.

4. Porównania treści z wzorem, któremu powinna ona odpowiadać (przy czym wzór może być domniemany, bądź przyjęty jawnie, na mocy ustaleń).

Generalnie istnieją dwa sposoby wyprowadzania wniosków z danych treściowych: bezpośredni i przez odwrócenie. Metoda bezpośrednia to traktowanie treści dosłownie, a – w następstwie – przekładanie jej na wnioski pozatrzeciowe. Metoda odwrotności polega na wnioskowaniu przeciwstawnym stwierdzeniom występującym w treści (np. przekazy przekonujące o wysokim poziomie wychowania w świetlicach szkolnych, interpretowane być może jako przeświadczenie nadawcy o niskiej społecznej ocenie dokonanej w tej dziedzinie), również wnioskowanie na podstawie tego, czego w treści nie ma, choć być powinno²⁴. Tu jednak rodzi się kłopotliwe pytanie: co ma decydować, jaki charakter ma mieć wniosek – bezpośredni czy odwrócony? Jedynym rozwiązaniem, gdy analiza zdrojoworsządkowa ani teoretyczna nie są wystarczające, jest poddanie wniosku weryfikacji za pomocą innych metod badawczych.

Przypisy

¹ Przy takim rozumieniu procedury, gdzie jest to sposób organizacji badań empirycznych (zespół dyrektyw technicznych), w odróżnieniu od metody, czyli przyjętego sposobu postępowania badawczego wraz z jego uzasadnieniem teoretycznym i techniki badań, czyli sposobu zbierania materiałów, posługiwania się narzędziami.

² Por. W. I. Thomas, F. Znaniecki: *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Warszawa 1976, LSW, T. III, S. Szostkiewicz: *Procedury i techniki badań socjologicznych*, Warszawa 1961, WAP (skrypt) s. 137–147, J. Szczepański: *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa 1973, Książka i Wiedza (rozdz. Dokumenty biograficzne).

³ A. Kłoskowska: *Modele społeczne i kultura masowa*, „Przegląd Socjologiczny” 1959, nr 2.

⁴ I. Tetelowska: *Analiza i ocena treści dzienników*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1960, nr 1.

⁵ Tak odczytuje to W. Pisarek: *Analiza zawartości prasy*, Kraków 1983, Ośrodek Badań Prasoznawczych, s. 24.

⁶ W. Pisarek, op. cit. s. 29.

⁷ Por. P. F. Lazarsfeld i A. H. Barton: *Ogólne zasady klasyfikowania odpowiedzi na pytania otwarte*, (w:) *Metody badań socjologicznych*, wybór S. Nowak, Warszawa 1965, PWN s. 232–246.

⁸ W. Pisarek, op. cit. s. 29–34 oraz 43–45.

⁹ Tamże, s. 31.

¹⁰ B. Berelson: *Content Analysis*, (w:) G. Lindzey (red.) *Handbook of Social Psychology*, T. I. Massachusetts, 1959, s. 490.

¹¹ W. Pisarek, op. cit. s. 44–45.

¹² B. Berelson, op. cit. s. 488–518.

13 Berelson konkluduje: „W skrócie, cały stosunek pomiędzy treścią a cechami jej odbiorców rzekomo w niej „odzwierciedlony” daleki jest od przejrzystości. A przynajmniej daleki jest od układania się w proporcjach 1:1 i fakt ten sam w sobie jest ostrzeżeniem przed zbyt daleko idącymi interpretacjami danych treści”.

14 D. P. Cartwright: Zastosowania analizy treści, (w:) Metody badań socjologicznych, op. cit. s. 158.

15 W. Pisarek, op. cit. s. 51–58.

16 Nie miejsce tu na rozwijanie tego wątku, rozszerzonego w licznej literaturze, np. H. Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1971, PWN, S. Nowak: Metodologia badań socjologicznych, Warszawa 1970, PWN, liczne prace J. Pietera i wiele innych.

17 B. Berelson: Content Analysis, op. cit.

18 W. Pisarek, op. cit. s. 99–103.

19 S. Nowak: Metodologia badań socjologicznych, op. cit. s. 90–98.

20 Jest to podział Berelsona, cytowany w: W. Pisarek, op. cit., s. 103 i nast. oraz D. P. Cartwright, op. cit. s. 160–161.

21 Można tak czynić na podstawie niezależnego wzorca tego, co w takiej informacji być powinno.

22 Por. podział badań wg Nowaka (w:) Metody badań socjologicznych, op. cit. s. 191–193 lub M. Łobocki: Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1978, PWN, s. 111–114.

23 B. Berelson, op. cit., s. 516 i nast.

24 P. str. 48 i przyp. 21.

WARTOŚĆ DIAGNOSTYCZNA SKAL KWESTIONARIUSZA ZAINTERESOWAŃ ZAWODOWYCH ZOFII LIPSZYCOWEJ*

Celem metodologicznym badań empirycznych (opisanych szerzej w tym artykule) było określenie wartości diagnostycznej (to jest rzetelności i trafności) skal kwestionariusza zainteresowań zawodowych, nazywanego również ankietą skłonnościową dla uczniów klasy VIII. Narzędzie to zostało opracowane i wystandaryzowane przez Zofię Lipszycową¹ w okresie międzywojennym oraz ogłoszone po raz pierwszy drukiem w 1937 roku na łamach pisma „Psychotechnika”². Po II wojnie światowej omawiany kwestionariusz zainteresowań zawodowych znalazł szerokie zastosowanie w polskim poradnictwie zawodowym i do dnia dzisiejszego jest stosowany. Ponieważ od chwili opracowania tego narzędzia mija prawie pięćdziesiąt lat, a nie znamy właściwości psychometrycznych poszczególnych skal kwestionariusza, postanowiłam — na podstawie badań empirycznych — określić ich wartość diagnostyczną.

Przystępując do szczegółowego omówienia rezultatów badań należy przedtem bliżej sprecyzować terminy: zainteresowanie i skłonność. Określenie zainteresowanie pojawiło się pod koniec XIX stulecia, początkowo w psychologii stosowanej, a następnie w psychologii ogólnej i osobowości. Kategorię tę niezwykle trudno jednoznacznie zdefiniować, ponieważ zainteresowania utożsamiane były w psychologii m.in. ze zdolnościami, dążeniami, przeżyciami uczuciowymi i uczuciowym zabarwieniem uwagi, z aktywnością poznawczą oraz z cechami osobowości lub charakteru, takimi jak: potrzeby, postawy bądź motywacja. Przykładowo Antonina Gurycka³ pod pojęciem zainteresowanie rozumie aktywność poznawczą przejawianą w stosunku do określonej dziedziny zjawisk, zaś według Donalda Edwina Supera „zainteresowanie jest siłą napędową, która wyznacza kierunek wysiłku, jego trwałość, czerpanie z niego zadowolenia i nawet często powodzenia”⁴. I wreszcie Wincenty Okoń⁵ definiuje zainteresowanie jako nabywaną przez człowieka w toku jego rozwoju względnie stałą skłonność do zajmowania się pewnymi przedmiotami i sprawami. Zbliżone określenie zainteresowania znajdujemy w „Słowniku psychologicznym”, pod redakcją Włodzimierza Szewczuka: zainteresowanie to „względnie utrwalone dążenie do zajmowania się pewnymi przedmiotami; jeden z czynników motywujących do pogłębiania wiadomości, poszerzania wiedzy w danej dziedzinie”⁶. Dodać należy, że zainteresowanie stanowi ogniwo pośrednie pomiędzy ogólną ciekawością poznawczą a zamiłowaniem⁷. Z kolei „zainteresowania określone przymiotnikiem -zawodowe- — jak pisze D. E. Super — wskazują na te zawody, które pociągają w różnych okresach życia, kolejno, bądź jednocześnie, w przeciwieństwie do zawodu wybranego wówczas, gdy trzeba podjąć konkretną decyzję”⁸.

Helena Słoniewska, biorąc pod uwagę przedmiot i tło zainteresowań, wyróżniła⁹ zainteresowania osobiste i zainteresowania obiektywne, czyli rzeczowe, które mogą mieć charakter teoretyczny lub praktyczny, zaś biorąc pod uwagę strukturę zainteresowań, autorka

ta wyróżniła zainteresowania centralne, pochodne od centralnych i peryferyczne; zainteresowania te mogą występować w formie bądź zainteresowań powiązanych, bądź: zainteresowań luźnych. Dodać należy, że zainteresowania zawodowe występują jako zainteresowania zarówno osobiste, jak i obiektywne (rzeczowe) o charakterze teoretycznym, jak i praktycznym, przyjmując najczęściej formę zainteresowań powiązanych.

Z kolei skłonność — zdaniem Włodzimierza Szewczuka¹⁰ — jest pojęciem obciążonym długą tradycją spekulacji filozoficzno-psychologicznej, używanym dla oznaczenia kierunkowej gotowości, względnie trwałej, do określonego zachowania. Przyjmując pogląd Wincentego Okonia¹¹, że zainteresowanie oznacza względnie stałą skłonność oraz biorąc pod uwagę charakter pytań zawartych w omawianym kwestionariuszu (zob. Aneks w tym artykule), jak również uwzględniając definicję zainteresowań zawodowych, podaną przez D. E. Supera¹² w artykule tym utożsamiam pojęcie skłonności zawodowych z zainteresowaniami zawodowymi.

Przejdźmy obecnie do bliższego opisu kwestionariusza zainteresowań zawodowych (ankiety skłonnościowej) Zofii Lipszycowej¹³. Narzędzie to składa się 96 prostych pytań dotyczących 12 rodzajów zainteresowań: Skala I — Dział nauk humanistycznych (pyt. nr 1, 13, 25, 37, 49, 61, 73, 85); Skala II — Dział nauk ścisłych (pyt. nr 2, 14, 26, 38, 50, 62, 74, 86); Skala III — Dział nauk przyrodniczych (pyt. nr 3, 15, 27, 39, 51, 63, 75, 87); Skala IV — Dział ekonomiczny (pyt. nr 4, 16, 28, 40, 52, 64, 76, 88); Skala V — Dział techniczny (pyt. nr 5, 17, 29, 41, 53, 65, 77, 89); Skala VI — Dział handlowy (pyt. nr 6, 18, 30, 42, 54, 66, 78, 90); Skala VII — Dział gospodarczy (pyt. nr 7, 19, 31, 43, 55, 67, 79, 91); Skala VIII — Dział sportowo-turystyczny (pyt. nr 8, 20, 32, 44, 56, 68, 80, 92); Skala IX — Dział artystyczny (pyt. nr 9, 21, 33, 45, 57, 69, 81, 93); Skala X — Dział rzemieślniczy (pyt. nr 10, 22, 34, 46, 58, 70, 82, 94); Skala XI — Dział kierowniczo-organizacyjny (pyt. nr 11, 23, 35, 47, 59, 71, 83, 95); oraz Skala XII — Dział opiekuńczo-wychowawczy (pyt. nr 12, 24, 36, 48, 60, 72, 84 i 96).

Kwestionariusz zainteresowań zawodowych (ankieta skłonnościowa) Zofii Lipszycowej jest przeznaczony do badania uczniów klasy VIII szkoły podstawowej. Badania mogą być prowadzone zarówno indywidualnie, jak i grupowo. Przeciętny czas badania wynosi około 20 minut, zaś czas obliczania wyników trwa około 5 minut. Zadaniem badanego jest ustosunkowanie się do pytań, podanych w kwestionariuszu, przy wykorzystaniu następującej skali:

- ++ bardzo lubię (za tę odpowiedź przyznajemy 5 pkt)
- + lubię (4 pkt)
- o obojętne (3 pkt)
- nie lubię (2 pkt)
- bardzo nie lubię (1 pkt)
- ? nie wiem, nie znam (0 pkt).

Maksymalna liczba punktów w każdej ze skal kwestionariusza wynosi 40 punktów, minimalna 0 punktów.

Aby odpowiedzieć na pytanie: jaka jest wartość diagnostyczna skal kwestionariusza zainteresowań zawodowych Zofii Lipszycowej? przeprowadziłam za pomocą tego narzędzia badania empiryczne, zrealizowane w okresie od 4 marca do 19 maja 1982 r. na terenie

10 kieleckich szkół podstawowych, obejmując badaniami łącznie 250 uczniów klas VIII. Była to próba celowa, gdyż wszyscy badani ubiegali się w czerwcu 1982 r. o przyjęcie do kieleckich liceów ogólnokształcących. Natomiast dobór szkół do badań był losowy (losując do badań kieleckie szkoły podstawowe zastosowałam schemat losowania zależnego).

Oto krótka charakterystyka badanych osób: większość badanych stanowiły dziewczęta – 190 osób (76% ogółu badanych); wiek uczniów rozciągał się od 13 lat 9 miesięcy do 15 lat 6 miesięcy; pochodzenie środowiskowe badanych osób – większość uczniów (203 osoby, co stanowi 81,2% ogółu badanych) pochodziło z miast wojewódzkich; pochodzenie społeczne – w badanej próbie dominowali uczniowie pochodzenia inteligenckiego (127 osób, co stanowi 50,8%) i robotniczego (115 osób, co stanowi 46%).

Opracowanie statystyczne rezultatów badań polegało na określeniu wartości diagnostycznej skal kwestionariusza zainteresowań zawodowych Zofii Lipszycowej, czyli na obliczeniu wartości współczynników rzetelności, standardowych błędów pomiaru rzetelności i wskaźników trafności poszczególnych skal omawianego narzędzia – powyższe dane statystyczne zamieszczam w tabelach 1 i 2.

Do zbadania rzetelności skal kwestionariusza posłużyłam się estymacją konsystencji na podstawie równoważności międzypołówkowej, obliczając wartości współczynników równoważności międzypołówkowej – w obliczeniach wykorzystałam współczynnik korelacji według momentu iloczynowego Karla Pearsona¹⁴. Rzetelność poszczególnych skal kwestionariusza zainteresowań zawodowych Zofii Lipszycowej kształtuje się w granicach (zob. Tabela 1): od $r_{mp} = +0,364$ dla skali V (Dział techniczny), przy standardowym błędzie pomiaru $S_e = \pm 3,1796 \approx \pm 3$ pkt, do $r_{mp} = +0,736$ dla skali VI (Dział handlowy), przy standardowym błędzie pomiaru $S_e = \pm 3,6161 \approx \pm 4$ pkt. Większość skal kwestionariusza (9 skal) osiąga rzetelność powyżej $r_{mp} = +0,500$, a wszystkie współczynniki równoważności międzypołówkowej są statystycznie bardzo istotne, na poziomie istotności $p_i = 0,001$.

Analizując współczynniki rzetelności, trzeba wyjaśnić, iż współczynnik ten może przybierać wartości od $-1,00$, poprzez $0,00$ do $+1,00$. Konstruując narzędzie pomiarowe należy dążyć do otrzymania maksymalnej jego rzetelności. Kryteria w tym zakresie są niezwykle ostre. Przykładowo G. C. Helmstadter¹⁵ dla kwestionariuszy zainteresowań podaje następującą interpretację rzetelności: $+0,42$ – wartość niska, $+0,84$ – wartość medialna, $+0,93$ – wartość wysoka; zaś J. P. Guilford¹⁶ postuluje wskaźniki rzetelności narzędzia pomiarowego w granicach r , zazwyczaj od $0,80$ do $0,98$.

Z zestawienia współczynników rzetelności zamieszczonego w tabeli 1 wynika, że skale kwestionariusza zainteresowań zawodowych Zofii Lipszycowej są w dostatecznym stopniu rzetelne. Większość otrzymanych współczynników rzetelności (dla 10 skal) osiągnęło wartość pomiędzy $+0,42$ a $+0,84$, czyli między wartościami niską a medialną. Porównując to narzędzie z analogicznymi kwestionariuszami zainteresowań, widzimy, że pod względem konsystencji ustępuje ono tym kwestionariuszom. Dla przykładu rzetelność (równoważność międzypołówkowa) skal kwestionariusza zainteresowań zawodowych (*Strong Vocational Interest Blank*), E. K. Stronga¹⁷ rozciąga się od $+0,73$ do $+0,88$.

W świetle powyższych rozważań i podanych wyżej kryteriów rzetelności uznać można otrzymane wartości współczynników równoważności międzypołówkowej skal kwestionariusza Zofii Lipszycowej za dostateczne do określenia poziomu zainteresowań zawodowych uczniów klas VIII szkół podstawowych.

Zestawienie współczynników rzetelności i wartości standardowych błędów pomiaru rzetelności skal kwestionariusza zainteresowań zawodowych Zofii Lipszycowej

(n = 250)

Numer skali	Nazwa skali	Rzetelność – współczynnik równoważności międzypołówkowej lub konsystencji r_{mp}	Standardowy błąd pomiaru rzetelności S_e
I	Dział nauk humanistycznych	+0,388	$\pm 3,5135 \approx \pm 4$ pkt
II	Dział nauk ścisłych	+0,554	$\pm 3,2201 \approx \pm 3$ pkt
III	Dział nauk przyrodniczych	+0,587	$\pm 3,7897 \approx \pm 4$ pkt
IV	Dział ekonomiczny	+0,558	$\pm 3,3865 \approx \pm 3$ pkt
V	Dział techniczny	+0,364	$\pm 3,1796 \approx \pm 3$ pkt
VI	Dział handlowy	+0,736	$\pm 3,6161 \approx \pm 4$ pkt
VII	Dział gospodarczy	+0,582	$\pm 3,6307 \approx \pm 4$ pkt
VIII	Dział sportowo-turystyczny	+0,600	$\pm 3,6220 \approx \pm 4$ pkt
IX	Dział artystyczny	+0,644	$\pm 3,4178 \approx \pm 3$ pkt
X	Dział rzemieślniczy	+0,693	$\pm 3,7461 \approx \pm 4$ pkt
XI	Dział kierowniczo-organizacyjny	+0,556	$\pm 3,8841 \approx \pm 4$ pkt
XII	Dział opiekuńczo-wychowawczy	+0,431	$\pm 3,7745 \approx \pm 4$ pkt

Wszystkie współczynniki rzetelności są statystycznie bardzo istotne na poziomie istotności p.i. = 0,001, przy liczbie stopni swobody m = 248, $r_{0,001} = 0,262$.
Zob. Guilford J. P.: dz. cyt., s. 544 i Zieliński R.: Tablice statystyczne. Warszawa 1972, PWN, s. 211.

Zestawienie współczynników trafności wewnętrznej (macierz interkorelacji)
skal kwestionariusza zainteresowań zawodowych Zofii Lipszycowej

(n = 250)

Nr skali	I	II	III	IV	V	VI
I	—	+0,172	+0,302	+0,383	+0,280	-0,021
II	+0,172	—	+0,193	+0,206	+0,196	+0,344
III	+0,302	+0,193	—	+0,520	+0,114	+0,134
IV	+0,383	+0,206	+0,520	—	+0,151	+0,041
V	+0,280	+0,196	+0,114	+0,151	—	+0,157
VI	-0,021	+0,344	+0,134	+0,041	+0,157	—
VII	+0,510	+0,210	+0,315	+0,476	+0,298	+0,108
VIII	+0,234	+0,401	+0,260	+0,319	+0,084	+0,173
IX	+0,349	+0,047	+0,373	+0,464	+0,098	+0,069
X	+0,459	+0,198	+0,445	+0,548	+0,107	-0,172
XI	+0,496	+0,270	+0,291	+0,356	+0,243	-0,105
XII	+0,357	+0,232	+0,525	+0,477	+0,084	+0,052

Nr skali	VII	VIII	IX	X	XI	XII
I	+0,510	+0,234	+0,349	+0,459	+0,496	+0,357
II	+0,210	+0,401	+0,047	+0,198	+0,270	+0,232
III	+0,315	+0,260	+0,373	+0,445	+0,291	+0,525
IV	+0,476	+0,319	+0,464	+0,548	+0,356	+0,477
V	+0,298	+0,084	+0,098	+0,107	+0,243	+0,084
VI	+0,108	+0,173	+0,069	-0,172	-0,105	+0,052
VII	—	+0,331	+0,425	+0,448	+0,521	+0,299
VIII	+0,331	—	+0,356	+0,291	+0,378	+0,482
IX	+0,425	+0,356	—	+0,351	+0,260	+0,316
X	+0,448	+0,291	+0,351	—	+0,520	+0,411
XI	+0,521	+0,378	+0,260	+0,520	—	+0,408
XII	+0,299	+0,482	+0,316	+0,411	+0,408	—

Istotność współczynników korelacji (przy m = 248): $r_{0,05} = 0,125$; $r_{0,01} = 0,164$; $r_{0,001} = 0,262$. Zob. Guilford J. P.: dz. cyt., s. 544 oraz Zieliński R.: dz. cyt., s. 211.

Określiłam również trafność wewnętrzną poszczególnych skal kwestionariusza zainteresowań zawodowych Zofii Lipszycowej za pomocą interkorelacji skal. Do obliczeń zastosowałam współczynnik korelacji według momentu iloczynowego K. Pearsona — macierz interkorelacji skal zamieszczam w tabeli 2. Z zestawienia powyższego wynika, że trafność wewnętrzną poszczególnych skal omawianego narzędzia kształtuje się następująco: Skala I — Dział nauk humanistycznych r_{XY} w granicach od $-0,021$ do $+0,510$; Skala II — Dział nauk ścisłych r_{XY} od $+0,047$ do $+0,344$; Skala III — Dział nauk przyrodniczych r_{XY} od $+0,114$ do $+0,525$; Skala IV — Dział ekonomiczny r_{XY} od $+0,041$ do $+0,548$; Skala V — Dział techniczny r_{XY} od $+0,084$ do $+0,298$; Skala VI — Dział handlowy r_{XY} od $-0,021$ do $+0,344$; Skala VII — Dział gospodarczy r_{XY} od $+0,108$ do $+0,521$; Skala VIII — Dział sportowo-turystyczny r_{XY} od $+0,084$ do $+0,482$; Skala IX — Dział artystyczny r_{XY} od $+0,047$ do $+0,464$; Skala X — Dział rzemieślniczy r_{XY} od $-0,172$ do $+0,548$; Skala XI — Dział kierowniczo-organizacyjny r_{XY} od $-0,105$ do $+0,520$; Skala XII — Dział opiekuńczo-wychowawczy r_{XY} od $+0,084$ do $+0,525$. Dodajmy, że większość współczynników trafności wewnętrznej skal (108 współczynników, co stanowi 81,8%) jest statystycznie bardzo istotnych (p.i. = 0,001) lub istotnych (p.i. = 0,01 oraz p.i. = 0,05) — współczynniki bardzo istotne, na poziomie istotności p.i. = 0,001, zostały wyróżnione w druku.

J. P. Guilford¹⁸ podaje wartości współczynników trafności narzędzia pomiarowego w granicach od 0,00 do 0,60 i zaznacza, że trafność zwykle nie przekracza wartości 0,80. W przypadku omawianego kwestionariusza zainteresowań zawodowych Zofii Lipszycowej stwierdzamy, że maksymalne wysokości współczynników trafności wewnętrznej poszczególnych skal kwestionariusza kształtują się w granicach od $+0,114$ do $+0,548$, przy czym większość (9) skal ma współczynnik trafności wewnętrznej o wartości powyżej $+0,450$. Świadczy to o dość wysokiej trafności wewnętrznej skal omawianego narzędzia badawczego. Dodajmy w tym miejscu, że trafność wewnętrzna skal kwestionariusza zainteresowań zawodowych Zofii Lipszycowej nie ustępuje, a nawet przewyższa wskaźniki trafności analogicznych narzędzi badawczych. Przykładowo trafność skal kwestionariusza zainteresowań zawodowych (cytowanego wcześniej *SVIB*) E. K. Stronga¹⁹ rozciąga się w granicach od $-0,30$ do $+0,36$. Możemy więc — badając zainteresowania zawodowe młodzieży szkolnej ankietą skłonnościową Zofii Lipszycowej — zaufać w pewnym stopniu otrzymanym rezultatom i — jak sądzę — narzędzie to z powodzeniem można stosować zarówno w badaniach o charakterze naukowym, jak i w praktyce poradnictwa zawodowego. Odrębną sprawą jest ponowna standaryzacja (gdyż od pierwszych badań standaryzacyjnych kwestionariusza minęło już ponad czterdzieści lat) oraz normalizacja tego narzędzia pomiaru. Wskazane byłoby także określenie wskaźników stabilności oraz trafności zewnętrznej (zarówno trafności diagnostycznej, jak i prognostycznej) — zagadnienia te wykraczają jednak poza ramy obecnego artykułu. Kwestie te — moim zdaniem — należy jednak uczynić przedmiotem dalszych analiz i opracowań metodologicznych.

Przypisy

* Opracowano na podstawie badań przeprowadzonych pod kierunkiem doc. dra hab. Mirosława J. Szymańskiego.

1 Dr Zofia Lipszycowa była warszawskim psychologiem i podczas II wojny światowej przebywała w Paryżu, tam też zginęła z rąk niemieckich.

2 Zob. Lipszycowa Z.: *Metoda badania skłonności*. „Psychotechnika” 1937, t. XI, nr 1–2.

3 Gurycka A.: *Analiza procesu kształtowania zainteresowań w toku nauki szkolnej w klasie V*. „Rocznik Instytutu Pedagogiki” 1957, t. II, s. 34.

4 Super D. E.: *Psychologia zainteresowań*. Warszawa 1972, PWN, s. 212.

5 Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*. Wyd. 2, Warszawa 1981, PWN, s. 360.

6 Tamczuk W. (red.): *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1979, Wiedza Powszechna, s. 33.

7 Tamże, zob. także Witwicki W.: *Psychologia dla użytku słuchaczy wyższych zakładów naukowych*. Lwów–Warszawa–Kraków 1933, Wydawn. Zakł. Nar. im. Ossolińskich, t. II, s. 133.

8 Super D. E.: dz. cyt., s. 15.

9 Słoniewska H.: *Psychologiczna analiza zainteresowań*. Poznań 1959, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, s. 83–87 oraz s. 97–101.

10 Szewczuk W. (red.): dz. cyt., s. 269.

11 Okoń W.: dz. cyt., s. 360.

12 Super D. E.: dz. cyt., s. 15.

13 Tekst kwestionariusza zainteresowań zawodowych Zofii Lipszycowej wraz z arkuszem odpowiedzi zamieszczam w Aneksie tego artykułu.

14 Zob. Guilford J. P.: *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*. Wyd. 2. Warszawa 1964, PWN, s. 149.

15 Helmstadter G. C.: *Principles of psychological measurement*. New York 1964, Appleton–Century–Crofts, s. 85.

16 Guilford J. P.: dz. cyt., s. 159; zob. także Guilford J. P.: *Psychometric methods*. Wyd. 2. New York 1954, McGraw-Hill, s. 398 i nast.

17 Zob. Campbell D. P.: *The Strong Vocational Interest Blank: 1927–1967*. (W): McReynolds P. (red.): *Advances in psychological assessment*. Palo Alto 1968, Science and Behavior Books, s. 105–130; zob. także Super D. E.: dz. cyt., s. 74.

18 Guilford J. P.: *Podstawowe metody...* dz. cyt., s. 158–159.

19 Zob. Kelly E., Fiske D. W.: *The prediction of performance in clinical psychology*. Ann Arbor 1951, University of Michigan Press, s. 150–155; zob. także Cronbach L. J.: *Essentials of psychological testing*. Wyd. 3. New York 1970, Harper and Row, s. 468–477 oraz Super D. E.: dz. cyt., s. 103.

ZOFIA LIPSZYCOWA
 KWESTIONARIUSZ ZAINTERESOWAŃ ZAWODOWYCH
 (ANKIETA SKŁONNOŚCIOWA) DLA UCZNIÓW KLASY VIII

I n s t r u k c j a: Uprzejmie prosimy Was o pomoc w prowadzonych badaniach nad młodzią szkolną. Wyniki tych badań służyć będą tylko i wyłącznie do celów naukowo-badawczych, zależy więc nam bardzo, aby odpowiedzi były szczerze i zgodne z wewnętrznym przekonaniem. Pomoc Wasza polega na ustosunkowaniu się do kilkudziesięciu pytań podanych w tym kwestionariuszu, przy wykorzystaniu następującej skali:

- ++ bardzo lubię
- + lubię
- o obojętne
- nie lubię
- bardzo nie lubię
- ? nie wiem, nie znam.

Prosimy o uważne przeczytanie wszystkich stwierdzeń, a następnie korzystając z powyższej skali, prosimy o wpisanie wybranego znaku w odpowiednim miejscu arkusza odpowiedzi przy numerze pytania. Prosimy nie pisać na ankietach, lecz w arkuszach odpowiedzi. (Instrukcję opracowała autorka tego artykułu.)

ANKIETA

Czy lubisz:

1. Spędzać wolny czas w towarzystwie kolegów (koleżanek)?
2. Oglądać filmy naukowe?
3. Gotować lub pomagać przy gotowaniu i pieczeniu?
4. Układać sobie naprzód plan zajęć na cały dzień?
5. Grać w siatkówkę, koszykówkę, piłkę nożną lub inne gry sportowe?
6. Naprawiać zepsute dzwonki, kontakty elektryczne, narzędzia, sprzęty domowe, w ogóle majsterkować w domu?
7. Wydawać polecenia i kierować innymi?
8. Oglądać obrazy, pomniki, rzeźby, budynki?
9. Wymieniać z kolegami (koleżankami) pocztówki, znaczki pocztowe, ubrania oraz inne przedmioty?
10. Zajmować się młodszymi dziećmi, np. żeby nie zrobiły sobie krzywdy, bawić się z nimi, ubierać je?
11. Śpiewać?
12. Reperować ubranie?
13. Należać do organizacji szkolnych?
14. Czytać książki naukowe, np. historyczne, przyrodnicze lub inne?
15. Zmywać naczynia?
16. Zapisywać dokładnie, ile dostałeś pieniędzy i ile wydałeś?
17. Biegać?
18. Składać i rozkładać różne mechanizmy, np. rower, maszynę do szycia, zegarek lub inne?
19. Rozdzielać pracę wśród kolegów (koleżanek)?

20. Rysować?
21. Sprzedawać?
22. Uczyć młodsze dzieci?
23. Słuchać muzyki?
24. Szyć, kroić materiały?
25. Wykonywać pracę, przy której trzeba dużo przebywać z ludźmi?
26. Słuchać odczytów, pogadanek naukowych przez radio?
27. Sprzątać mieszkanie, dbać o jego wygląd?
28. Zapisywać i zbierać składki od kolegów i koleżanek?
29. Dużo chodzić?
30. Robić modele samolotów, szybowców, kajaków itp.?
31. Organizować zebrania uczniowskie, zabawy, wycieczki?
32. Lepić z gliny lub z plasteliny?
33. Kupować w sklepach, na bazarze?
34. Opiekować się chorą osobą?
35. Grać na jakimś instrumencie?
36. Robić z tektury różne przedmioty, np. teczki, pudełka, oprawiać książki?
37. Wspólnie z kolegami (koleżankami) czytać książki, odrabiać lekcje, wspólnie nad czymś pracować?
38. Czytać artykuły naukowe w pismach?
39. Palić w piecu?
40. Przepisywać na czysto swoje ćwiczenia i zadania?
41. Gimnastykować się?
42. Montować i reperować radio?
43. Podejmować odpowiedzialną pracę w organizacjach szkolnych?
44. Robić wycinanki w łasnego pomysłu, dekorować z papieru, bibuły, ozdabiać klasę szkolną, świetlicę?
45. Wyszukiwać najlepsze źródła zakupu?
46. Czy lubiłeś (lubiłaś) bawić się lalkami?
47. Czy lubisz czytać wiersze?
48. Robić drobne ozdoby, kwiaty, broszki, pierścionki z materiału, metalu, koralików itp.?
49. Rozmawiać z ludźmi, których spotykasz w ogrodzie, pociągu, w parku, na meczu?
50. Rozwiązywać szarady, zadania, łamigłówki, krzyżówki?
51. Rąbać drzewo?
52. Układać lub porządkować różne przedmioty, książki, papiery, przybory szkolne lub narzędzia pracy?
53. Uprawiać sport?
54. Przyglądać się, jak działają różne mechanizmy, maszyny, motory, urządzenia, np. winda, parowóz lub inne?
55. Przewodniczyć na zebraniach koleżeńskich?
56. Rysować afisze, zaproszenia, ozdabiać gazetkę ścienną?
57. Liczyć pieniądze i wydawać resztę?
58. Zajmować się kolegą (koleżanką), którego spotkała jakaś przykrość lub ma zmartwienie?
59. Występować w przedstawieniach amatorskich, np. w szkole czy w świetlicy?
60. Robić z drzewa zabawki, półki, ramki, pudełka?
61. Przebywać często w samotności?

62. Dowiadywać się o różnych wynalazkach i odkryciach?
63. Brać udział w pracy na działce, w ogrodzie, w polu?
64. Przygotowywać sobie przed rozpoczęciem pracy wszystkie potrzebne przybory, materiały, narzędzia?
65. Wykonywać pracę, przy której trzeba dużo siedzieć?
66. Zwiedzać fabryki, zakłady?
67. Spełniać polecenia innych osób?
68. Rysować mapy?
69. Czy lubiłeś (lubiłaś) bawić się w sklep?
70. Czy lubisz: Opiekować się zwierzętami, roślinami?
71. Tańczyć (na scenie tańce ludowe)?
72. Robić z blach, drutu różne przedmioty, obrabiać żelazo?
73. Jeździć na obozy i kolonie letnie?
74. Uczyć się czegoś poza tym, co ci zadają w szkole?
75. Prać i prasować?
76. Wydawać i zapisywać książki w bibliotece szkolnej?
77. Robić piesze wycieczki?
78. Wykonywać wykresy, figury geometryczne, rysunki techniczne?
79. Brać udział w urządzaniu uroczystości szkolnych?
80. Rzeźbić w drewnie?
81. Ważyć i mierzyć towary?
82. Czytać i opowiadać małym dzieciom?
83. Słuchać śpiewu?
84. Cerować pończochy?
85. Pracować w świetlicy?
86. Uczyć się języka obcego?
87. Zajmować się gospodarstwem domowym?
88. Porządkować, układać w szafie, szufladzie, na półkach?
89. Pływać?
90. Oglądać wystawy techniczne?
91. Opiekować się klasą w czasie nieobecności nauczycielki?
92. Malować?
93. Wymieniać i sprzedawać znaczki pocztowe?
94. Chodzić na spacer z małymi dziećmi?
95. Recytować (deklamować)?
96. Robić na drutach, szydełkować?

ZOFIA LIPSYCOWA
 KWESTIONARIUSZ ZAINTERESOWAŃ ZAWODOWYCH
 (ANKIETA SKŁONNOŚCIOWA) DLA UCZNIÓW KLASY VIII

Arkusz odpowiedzi

Nazwisko i imię

Data

Szkoła

Klasa

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96

++ bardzo lubię, + lubię, o obojętne, - nie lubię, -- bardzo nie lubię, ? nie wiem, nie znam

TECHNIKA BADANIA STYLU KIEROWANIA WYCHOWAWCZEGO NAUCZYCIELA*

Problematyka obejmująca zagadnienie stylu kierowania stanowi trwałą wartość w dorobku praktyków i teoretyków wychowania i kierowania. Sam sposób obiektywnego klasyfikowania kierowników w aspekcie ich stylu kierowania nasuwa jednak wiele wątpliwości¹. Sprawa komplikuje się jeszcze bardziej, kiedy mamy do czynienia z tak specyficznym kierownikiem, jakim jest nauczyciel, oraz klasą szkolną jako grupą społeczną — niezupełnie mieszczącą się w definicji tak zwanej „małej grupy”².

Zgadzamy się z Andrzejem Janowskim, który pisze: „... nie dysponujemy dotychczas żadną metodą taką, którą można by bez zastrzeżeń w naszych warunkach zastosować do badania stylu kierowania wychowawczego w czasie lekcji”³.

W poniższym artykule pragnę zaprezentować opracowany przeze mnie test stylu kierowania wychowawczego sporządzony z myślą o badaniu nauczycieli starszych klas szkół podstawowych. Test ten, moim zdaniem, może służyć jako jeden z mierników efektywności wychowawczej nauczyciela⁴. W klasach starszych szkoły podstawowej powinno się bowiem przechodzić stopniowo od autokratycznego do demokratycznego stylu kierowania. Test ten pozwala stwierdzić stopień zaawansowania tego procesu⁵.

Omawiane narzędzie zostało opracowane z myślą o typowych sytuacjach klasowych, takich jak np. dekorowanie klasy szkolnej, rozsadzanie uczniów w ławkach, wybór samorządu klasowego i inne. Sytuacje te są „jako takie” kategoriami, stanowią jednak przez swą typowość i codzienność moment różnicujący pracę różnych wychowawców z uczniami.

Można powiedzieć, że sposób badania stylu kierowania w proponowanej technice jest podwójnie pośredni. Po pierwsze dlatego, że informacje o pracy nauczyciela z uczniami uzyskiwane są drogą pośrednią, tj. przez badanie opinii uczniów, oraz — po drugie — dlatego, że są one uzyskiwane poprzez zaproponowane sytuacje, a nie charakterystykę zachowań nauczyciela.

Zadanie ucznia polega na wybraniu jednej z trzech podanych możliwości zachowania się nauczyciela—wychowawcy w omawianej sytuacji. O ile żadna z trzech podanych możliwości nie byłaby, zdaniem respondenta, podobna do rzeczywistego zachowania się nauczyciela, miał on możliwość opisanego tego zachowania w oznaczonym miejscu. Opis ten był kwalifikowany przez sędziów kompetentnych jako stanowiący egzemplifikację autokratycznego, demokratycznego lub liberalnego stylu kierowania. Opisy trzech zachowań nauczyciela w każdej sytuacji nie występowały w stałej kolejności. Czasem był to najpierw opis zachowania demokratycznego, potem autokratycznego, a na końcu liberalnego, innym razem zmieniano losowo tę kolejność. Tym sposobem starano się uniknąć zakreślenia odpowiedzi w sposób „autokratyczny”.

Obok opisu zachowania umieszczano często wyjaśnienie motywacji takiego zachowania nauczyciela, aby wszystkie możliwości były możliwe do przyjęcia i aby proces wartościowania nie zakłócił wyborów. W instrukcji podawanej ustnie wyjaśniano jednak, że chodzi

tu o podobieństwo rzeczywistych zachowań nauczycieli—wychowawców i opisów zawartych w tekście, a nie podobieństwo motywacji.

Dla większej przejrzystości podane niżej przykłady opisów zachowań w poszczególnych sytuacjach zostały umieszczone w następującej kolejności: na pierwszym miejscu zachowania demokratyczne, na drugim autokratyczne, na trzecim liberalne.

*W kontaktach z uczniami, Pani:***

A. Rozmawia z uczniami o ich prywatnych i osobistych sprawach. Chce, aby uczniowie czuli się swobodnie rozmawiając z nią.

B. Zależy jej przede wszystkim na tym, aby utrzymać w klasie porządek – dlatego musi krytykować lub ganić uczniów, wydawać jasne i szczegółowe polecenia, sprawdzać ich wykonanie.

C. Nie stara się, aby utrzymywać określone kontakty z uczniami. Nie zależy jej specjalnie, aby uczniowie się jej bali lub też się z nią przyjaźnili.

D. Postępuje inaczej (jak?)

Decyzję o sposobie ukarania ucznia podejmuje Pani z myślą o tym, że:

A. Wykazuje szkodliwość wykroczenia. Dąży do włączenia klasy w decydowanie o wymiarze kary.

B. Sprawiedliwie karze winnego.

C. Stara się nie karać uczniów. Jeśli jest do tego zmuszona, to stara się jak najprędzej pozbyć przykrego obowiązku.

D. Postępuje inaczej (jak?)

Stosunek Pani do klasy jest następujący:

A. Stara się Pani być życzliwa. Pragnie pozyskać sympatię, życzliwość oraz zaufanie do własnej osoby. Nie straszy.

B. Stara się Pani wydać przede wszystkim surową, bo zależy jej na tym, aby sprawnie kierować klasą.

C. Ma zaufanie do uczniów. Stara się jak najmniej ingerować w sprawy klasy.

D. Postępuje inaczej (jak?)

Podejmując decyzję jak rozsadzić uczniów?

A. Stara się Pani dopomóc w takim rozsądzeniu uczniów, aby każdy mógł siedzieć, gdzie chce. Uwzględnia indywidualne prośby i propozycje. Wspólnie z klasą zastanawia się, gdzie posadzić słabiej widzących, bardzo wysokich i bardzo niskich.

B. Rozsadza Pani uczniów tak, aby mogli pomagać sobie w nauce, nie przeszkadzali sobie w czasie lekcji oraz dobrze widzieli tablicę. Nie dopuszcza do rozgardiaszu przy zajmowaniu miejsc. Gniewa się, gdy uczniowie je zmieniają.

C. Pani pozostawia uczniom wolną rękę uważając, że sami najlepiej się dobiorą.

D. Postępuje inaczej (jak?)

Na wycieczce klasowej Pani:

A. Stara się być razem z uczniami. Bawi się, żartuje, rozmawia, śmieje się. Chętnie dołącza się do inicjatyw uczniowskich. Stara się, by ją traktowano na równi z innymi.

B. Niepokoi się o zachowanie i bezpieczeństwo uczniów. Dlatego musi pilnować i przywoływać do porządku. Aby zapanować nad rozbrykaną klasą, musi być poważna i zważać na wszystko.

C. Nie narzuca swego towarzystwa. Stara się jak najmniej przebywać z uczniami i ingerować w ich sprawy. Pragnie, by jej osoba nie krępowała swobody uczniów i przypominała o obowiązkach szkolnych.

D. Postępuje inaczej (jak?)

Analiza tak wypełnionego kwestionariusza jest niezwykle prosta. Podsumowuje się liczbę wyborów zachowań demokratycznych (0–20), autokratycznych (0–20) i liberalnych (0–20), po zaklasyfikowaniu opisów zachowań nauczyciela podawanych ewentualnie w punkcie D.

Uzyskane wyniki wskazują na różnicę w stopniu demokratyzmu, autokratyzmu i liberalizmu w podanej grupie.

Ponieważ średnie wyniki uzyskiwane przez przypadkowych dziesięciu uczniów w trakcie badań pilotażowych nie odbiegły zbytnio od średnich uzyskiwanych przez całą klasę, zdecydowano się prowadzić badania stylu kierowania wychowawczego metodą reprezentacji dobranej losowo grupy dziesięciu uczniów z danej klasy.

Moc rozdzielcza testu okazała się bardzo wysoka. Na 200 możliwych do uzyskania głosów (10 uczniów x 20 sytuacji testowych) w każdym ze stylów kierowania uzyskane najwyższe i najniższe wyniki przedstawia poniższa tabela:

Styl kierowania	Maksymalna liczba głosów	Minimalna liczba głosów
demokratyczny	132	26
autokratyczny	143	32
liberalny	92	20

Badania zostały przeprowadzone na 1920 uczniach z 192 klas 25 szkół podstawowych Białegostoku oraz 23 śródmiejskich szkół Warszawy. Uprawniają one do stwierdzenia tak ważnego waloru stosowanego testu, jak wspomniana moc rozdzielcza.

Różnicowanie wyników przez różnych nauczycieli jest ogromne. Przyjmując, że 2/3 badanej grupy uzyskuje wyniki statystycznie przeciętne, można dokonać próby standaryzacji testu. Stosując ten test należy uznać nauczycieli, którzy uzyskali na 200 możliwych:

84 głosy i więcej — za kierujących demokratycznie

88 głosów i więcej — za kierujących autokratycznie

45 głosów i więcej — za kierujących liberalnie.

Niektórzy uczniowie nie zakreślali żadnej z trzech podanych możliwości, tylko wpisywali subiektywnie widziane opisy zachowań ich nauczyciela w podanych sytuacjach. Zaklasyfikowanie tych opisów, jako ilustrujących któryś ze stylów kierowania, nie nastroczało zwykle większych trudności.

Wydaje się ważne wspomnieć o rozbieżnościach wyników uzyskiwanych w szkołach białostockich i warszawskich. Różnice między oboma miastami wykazują pewną tendencję. W Białymstoku stopień demokratyzmu i liberalizmu jest wyższy, a autokratyzm niższy niż w Warszawie. Trudno jest wyjaśnić to zjawisko⁶. Wydaje się jednak, że uwarunkowania środowiskowe mają pewien wpływ na styl kierowania i należy wyżej wymienione tendencje brać pod uwagę przy badaniu testem stylu kierowania wychowawczego.

Jak stwierdzono — nauczyciele kierujący liberalnie należą raczej do grupy nauczycieli bez wyraźnego stylu kierowania z dużą przewagą liberalizmu. Stąd uzyskane w tej grupie wyniki należy traktować z pewną rezerwą.

Przy klasyfikowaniu nauczycieli na demokratów, autokratów i liberałów brano pod uwagę wynik najbardziej odbiegający od średniej całej grupy. Nauczyciel, który uzyskał wyniki 61, 114, 25, przejawia większą skłonność do demokratyzmu będąc autokratą, niż nauczyciel, który uzyskał wyniki 43, 121, 36, a więc przejawia większą skłonność do liberalizmu będąc autokratą. Mimo, że nauczyciele ci reprezentują nieco inną jakość, to taki stosunkowo wysoki stopień demokratyzmu u pierwszego z nich jest w relacji do średniej grupowej — niski, podobnie jak liberalizm drugiego z omawianych nauczycieli.

Jakość omawianego testu starano się zweryfikować także przez konfrontację oceny stylu kierowania nauczycieli uzyskaną poprzez test z oceną dyrektorów szkół, w których pracowali wybrani do badań wychowawcy. Uzyskane rezultaty nie odznaczają się, niestety, dużym stopniem rzetelności, a to dlatego, że wielu dyrektorów szkół nie uzmysławia sobie treści pojęcia „demokratyzm” lub też rozumie je błędnie. Biorąc pod uwagę w wypowiedzi tylko tych dyrektorów, którzy, jak można się było zorientować z rozmowy, trafnie definiowali te pojęcia, jedenastu w ten sposób wyodrębnionych dyrektorów (z grupy 24) zaklasyfikowało pod względem stylu kierowania 29 nauczycieli, w tym 10 demokratów, 14 autokratów i 5 liberałów (według danych uzyskanych z testu). Wskazali oni — jako kierujących demokratycznie — 9 osób. Wynik głosów osoby dziewiętej wynosił 96, 49, 55 i klasyfikacja przez dyrektora tej nauczycielki jako kierującej liberalnie ma swoje uzasadnienie.

Jeśli chodzi o autokratów, to rozbieżności były większe. Na 14 autokratów (według testu) zakwalifikowali do tej samej grupy 9 nauczycieli. Pozostałe 4 osoby uznano za kierujące demokratycznie, a 1 jako kierującą liberalnie. Różnice te, choć nie tak wielkie, mogą także wynikać z faktu widzenia przez dyrektorów stylu demokratycznego jako „lepszego” i w związku z tym niechęci do negatywnej oceny nauczycieli wobec obcej osoby, jaką była osoba prowadząca badania.

Kwalifikacja osób kierujących liberalnie wypadła bardzo dobrze. Na pięć osób aż cztery dyrektorzy uznali, zgodnie z testem za kierujące tym stylem. Kwalifikacje 11 dyrektorów, po odrzuceniu tych, których wypowiedzi budziły wątpliwości (13 osób), są jednak zbyt mało liczne, aby móc przesądzać o rzetelności testu. Stanowią one jednak wartościową przesłankę przemawiającą na jego korzyść.

Na zakończenie omawianej problematyki chcemy poświęcić nieco miejsca przebiegowi prowadzonej weryfikacji testu. Dziesięcioosobowa reprezentacja klasy dobrana losowo wypełniała kwestionariusz średnio w ciągu 20 minut. Udzielanie instrukcji oraz czynności techniczne (rozdanie kwestionariuszy, rozsadzanie uczniów itp.) zabierały około 10 minut. W sumie większość uczniów kończyła pracę na około 10 minut przed zakończeniem 45 minutowej lekcji. Pozostali, pracujący wolniej, oddawali pracę tuż przed dzwonkiem. Uczniowie z wielkim zapałem przystępowali do wypełniania kwestionariusza. Niektórzy z nich obawiając się, że test okaże się zbyt trudny, starali się konfrontować swoje odpowiedzi z wyborami kolegów. Po pierwszym pytaniu orientowali się jednak, że pytania nie są trudne i dalszy ciąg kwestionariusza wypełniali sami. Stuszniejse byłoby jednak przy powtórnym stosowaniu testu sformułowanie dwudziestu jeden, zamiast dwudziestu, pytań (sytuacji) i nieuwzględnienie odpowiedzi na pierwsze pytanie przy kodowaniu i analizie.

Uczniowie z dużą powagą wypełniali kwestionariusz. O ile podczas udzielania instrukcji oraz rozdawania kwestionariusza trudno było niejednokrotnie utrzymać dyscyplinę, o tyle w trakcie wypełniania takie trudności zupełnie nie występowały. Niektórzy uczniowie także zakreślali podpunkt D, większość jednak wybierała którąś z podanych trzech możliwości. Średnio w Białymstoku jeden uczeń wybierał 1,2 razy podpunkt D, w Warszawie zaś 1, 4 razy.

Na zakończenie wypada wrócić do zagadnienia konsekwencji stosowania takiego, a nie innego, stylu kierowania i co za tym idzie użyteczności omawianego wyżej testu. Jak pokazują liczne badania — styl demokratyczny jest koniecznym (choć niewystarczającym) warunkiem prawidłowego przebiegu procesu wychowawczego. Informacja, że jakiś nauczyciel jest kierownikiem demokratycznym stanowi znaczącą wskazówkę, że jest on wartościowym wychowawcą.

Ponadto informacje uzyskane drogą omówionego wyżej testu stanowią mogą wartościową przesłankę stopnia zaawansowania procesu przechodzenia od autokratycznego do demokratycznego sposobu pracy z uczniami. Proces ten powinien być zapoczątkowany w klasie piątej, a zakończony wprowadzeniem całkowicie demokratycznego stylu kierowania (bez elementów autokracji) w klasie ósmej.

Stwierdzenie stopnia autokracji i demokracji w pracy nauczyciela z uczniami stanowi także cenną informację zwrotną dla nauczyciela, informację wspierającą jego dążenia do samorealizacji i osiągnięcia pełni własnych możliwości w roli zawodowej.

Przypisy

* Przedstawiamy propozycję nauczycielskiego narzędzia badań (przygotowanego przez Autorkę). Zachęcamy Czytelników do prezentowania własnych prób poszukiwań badawczych (Red.).

¹ Por. E. Czykwin: Stosunek do roli zawodowej a styl kierowania wychowawczego nauczycieli (nie opublikowana praca doktorska), Instytut Pedagogiki UW 1981 r.

² Por. St. Mika: Psychologia społeczna — PWN, Warszawa 1981, s. 328—515.

³ Por. Kierowanie wychowawcze w toku lekcji. PWN, Warszawa 1974, s. 121.

4 Por. E. Czykwini: op. cit., pełne omówienie i prezentację testu znajdzie Czytelnik w tej pracy.

5 Por. A. Janowski: op. cit., s. 262–265 oraz M. Łobocki: Wychowanie w klasie szkolnej WSiP, Warszawa 1974 r., s. 108.

^{**} Autorka przedstawiła wersję narzędzia przeznaczoną dla nauczycielek (Red.).

6 A. Janowski pisze nawet (op. cit., s. 120): „Można by więc przypuszczać, że w pewnych kulturowo zacofanych środowiskach wzrasta znacznie efektywność kierowania autokratycznego, natomiast w innych, bardziej cywilizacyjnie wyrobionych, możliwe jest wcześniejsze wprowadzenie kierownictwa demokratycznego. Problem ten mógłby być ewentualnie przedmiotem dalszych studiów”.

ROLA SPOŁECZNA NAUCZYCIELA JAKO KATEGORIA STRUKTURY

I

Pojęcie „roli społecznej” jest niezwykle użyteczne w analizie działania, rozwoju jednostkowego, sposobu funkcjonowania nauczyciela w warunkach szkoły itp. Użyteczność ta wynika z tego, że:

1. Rola społeczna stanowi łączyca integrujący osobowość, kulturę i strukturę społeczną¹.
2. Rola społeczna łączy to co indywidualne, jednostkowe i niepowtarzalne z tym, co typowe, wspólne, zunifikowane².
3. Rola społeczna stanowi centralną kategorię organizującą także inne ważne pojęcia, jak: pozycja (rola jest dynamicznym elementem związanym z pozycją). Każdej pozycji przypisana jest określona rola.
4. W zależności od pozycji inne są oczekiwania społeczne wobec realizatora roli. Oczekiwania te w rozumieniu pełniącego rolę stanowią naciski w kierunku modelowania zachowań zgodnie z tymi oczekiwaniami. Naciski te występują w dwójakiej formie, tj. nakazów i zakazów. Nakazy mówią, jak powinna zachowywać się osoba zajmująca określoną pozycję, natomiast zakazy określają, jakiego rodzaju zachowania są nie aprobowane.
5. Nakazy i zakazy składają się na treść (przepis) roli. Treść lub przepis roli nie wyczerpują całkowicie scenariusza roli społecznej, pozostawiając jej realizatorowi większy lub mniejszy margines pozwalający na wyrażenie własnej indywidualności. Stąd mówi się o różnym stopniu skodyfikowania roli zawodowej³.
6. Na straży poprawnej realizacji roli stoją normy oczekiwania i sankcje wpływające na jej poprawną realizację. Ludzie w różnym stopniu ulegają tym naciskom społecznym. W zależności od stopnia ulegania naciskom oczekiwań, norm i sankcji wyodrębnia się konformistów i nonkonformistów.
7. Rola społeczna ma swój aspekt behawioralny i normatywny.
8. Rola może być rozpatrywana na płaszczyźnie sytuacyjnej oraz na płaszczyźnie względności do innych pozycji i ról, np. rola nauczyciela i rola ucznia.
9. W ramach jednej roli zwykle dadzą się wyodrębnić role szczegółowe (podrole).
10. Informacje odnośnie scenariusza roli są subiektywnie odbierane i przetwarzane oraz wzbogacane jednostkowym doświadczeniem, składając się na obraz własnej osoby w pełnionej roli — stanowiący istotny czynnik regulujący zachowanie realizatora roli.
11. Jednostka funkcjonuje zwykle w szeregu ról, przez co częsta jest konieczność realizacji roli w sytuacji konfliktowej. Mimo to jednostka realizuje rolę dość harmonijnie dzięki mechanizmom obronnym (strukturalnym i manipulacyjnym).
12. Osoby, które zajmują wysokie pozycje w strukturze władzy, pełnią funkcje kierownicze. Wyodrębniono trzy zasadnicze sposoby realizacji roli kierownika, zwane też stylami kierowania. Są to style: autokratyczny, demokratyczny i liberalny.

Powyższe, w ogromnym skrócie nakreślone, widzenie „roli społecznej” jako kategorii struktury porządkującej i organizującej inne wyodrębnione kategorie stanowi, moim zdaniem, swoisty punkt wyjścia do rozważań nad problematyką funkcjonowania nauczyciela w roli zawodowej.

II

Dokonując analizy roli zawodowej nauczyciela w ramach zarysowanego podejścia można w oparciu o badania empiryczne sformułować następujące wnioski:

1. Proces kształtowania się roli zawodowej nauczyciela⁴ dokonuje się w warunkach różnych, często sprzecznych oczekiwań różnych grup zawodowych. Oczekiwania te sformułowane są w różnych językach. Rola nauczyciela jest też rolą przeciążoną⁵, sprostanie bowiem wszystkim tym oczekiwaniom jest mało realistyczne. Oczekiwania, tak licznie sformułowane pod adresem nauczycieli, stanowią określone naciski modelujące zachowanie. Nie mogąc im wszystkim sprostać nauczyciel wybiera tylko niektóre. Jak sądzić można na podstawie badań, są to oczekiwania administracji oświatowej. Preferowanie tych właśnie oczekiwań ma dalsze ważne konsekwencje:

Po pierwsze, jest to przełożenie akcentu z funkcji społecznej wykonywanej roli⁶ (kontakt z uczniami, trudności wychowawcze, niepowtarzalność osobowości ucznia, samodoskonalenie się zawodowe i in.) na rzecz stanu socjalnego wykonywanej roli (warunków pracy, zarobków, bazy szkolnej, formalnego prestiżu zawodu i innych).

Po drugie, preferowanie oczekiwań administracji oświatowej jest źródłem fasadowości⁷ wykonywanej roli, co oznacza dążenie jednostki do powielania na zewnątrz, afiszowania, propagowania takiego obrazu własnej osoby, jaki chciałoby się, aby inni o niej mieli. Konstrukcja jaźni fasadowej polega na ukazaniu lub ukrywaniu jednych danych, celowym rozłożeniu akcentów na eksponowane elementy tak, aby stylizować taką a nie inną wersję siebie.

Po trzecie, skutkiem funkcjonowania nauczyciela w roli zawodowej pod naciskiem oczekiwań administracji oświatowej jest jej formalizowanie i zbiurokratyzowanie.

Wszystkie wymienione cechy funkcjonowania nauczyciela, tzn. przewaga funkcji społecznej nad społeczną, fasadowość i formalizacja, składają się na czwartą cechę, jaką jest stosunkowo niska indywidualizacja w realizacji roli zawodowej i silny stopień unifikacji zachowań nauczycieli z dużym stażem pracy⁸.

2. W ramach roli zawodowej nauczyciela można wyodrębnić sześć podról⁹. Cztery role wchodzi w skład wewnętrzzszkolnych ról nauczyciela. Są to role:

- a) organizatora i kierownika procesu dydaktycznego¹⁰,
 - b) wychowawcza rola opiekuna klasy,
 - c) rola organizatora i kierownika wychowania pozalekcyjnego,
 - d) osoby studiującej, doskonalącej się i eksperymentującej
- oraz dwie role pozaszkolne:
- e) organizatora współpracy domu i szkoły,
 - f) działacza społecznego.

Paradoksem naszych czasów stało się to, że role wychowawcze i w ich ramach wykonywane funkcje oraz zadania wychowawcze stanowią element główny, do którego nauczyciele są jednocześnie najgorzej przygotowani¹¹.

3. Nauczyciel realizuje własną rolę zawodową w pierwszym rzędzie w wyniku nakazów działań określonych przez program dydaktyczny, rozkład godzin lekcyjnych, a nawet po-dzialekcyjnych, obowiązek obchodzenia świąt państwowych, uczestniczenia w konferencjach itp. Obok tych regulaminowych i programowych przepisów szczególnych roli, można też wskazać na pewne uświęcone tradycje i społecznie uznane normy zachowań, ograniczające możliwość indywidualnej realizacji roli. Nauczyciel nie może na przykład przejść z uczniami „na ty”, pozwolić sobie na poddawanie w wątpliwość wykładanych treści programowych, żartobliwy do nich stosunek, krytykę podręczników i innych.

Innym czynnikiem kępującym indywidualne dążenia są: przeciętnie daleka od doskonałości baza szkolnictwa¹², codzienne trudności spowodowane absencją chorobową, zły wyposażenie w pomoce dydaktyczne oraz zły stan budynków szkolnych.

4. Sztywne ramy działań, jakie nakłada rola, oraz naciski w kierunku podporządkowania się oczekiwaniom, w istotny sposób ograniczają możliwości indywidualnej realizacji roli. Jej przeciążenie oraz sposób egzekwowania wyników pracy uniemożliwiają ujawnienie się indywidualności nauczyciela, nadaniu pracy z uczniami swoistego, logicznego i konsekwentnego charakteru dyktowanego jego osobowością, a dającego mu poczucie twórczej realizacji własnych zamierzeń na polu zawodowym¹³.

5. Decyzje odnośnie pracy szkoły, których nauczyciel ma być realizatorem, często podejmowane są bez jego udziału, co stwarza sytuację czucia się zwolnionym z odpowiedzialności za efekty dydaktyczno-wychowawcze osiągnięte przez szkołę, w której pracuje.

6. Nauczyciele przejawiają skłonność do autokratycznego stylu kierowania¹⁴, który jest stylem skuteczniejszym wychowawczo w klasach młodszych oraz prawdopodobnie także w realizacji zadań dydaktycznych o niskim stopniu strukturalizacji, ale który jest mniej skuteczny w klasach starszych w aspekcie efektywności wychowawczej. Skuteczność stylu kierowania obok wielu wychowanków oraz celu grupowego jest także funkcją sytuacji. Jeśli warunki są zdecydowanie niesprzyjające kierownikowi, styl autokratyczny jest bardziej efektywny; jeśli natomiast warunki są średnio korzystne, skuteczniejszy jest demokratyzm¹⁵. „Styl kierowania” jest modelem teoretycznym i w praktyce spotyka się nauczycieli, którzy przejawiają mieszany styl postępowania z uczniami, przy czym u autokratów zachowań autokratycznych jest więcej itd.

7. Jedną z najbardziej typowych cech zawodu nauczyciela jest wysoki stopień feminizacji (wynoszący ok. 80%). Należy podkreślić, iż feminizacja zawodu nauczyciela jest procesem narastającym. Jest to zjawisko o charakterze międzynarodowym. Można wskazać na kilka głównych przyczyn tego zjawiska¹⁶:

- a) tradycja,
- b) wychowanie,
- c) postawa środowiska,
- d) łatwa dostępność zakładów kształcenia nauczycieli,
- e) margines czasowy związany z wakacjami i możliwością wykonywania części prac w domu,
- f) zła preorientacja zawodowa.

Do wymienionych wskaźników dodać można także:

g) brak możliwości (w masowej skali) awansu zawodowego i po części materialnego, co czyni ten zawód mniej atrakcyjnym, szczególnie dla mężczyzn.

O tym jak silne są naciski środowiska w wyborze zawodu nauczyciela świadczy fakt, iż nauczyciele w decydującym stopniu pochodzą ze środowisk chłopsko-robotniczych, rzemieślniczych i niższych kategorii inteligencji¹⁷.

8. Motywy wyboru zawodu nauczyciela nie mają istotnego znaczenia dla jakości realizacji roli zawodowej¹⁸.

9. Wykonywanie dwóch ról: zawodowej i rodzinnej przez dużą część kobiet—nauczycielek przebiega w warunkach konfliktu ról, odbijając się ujemnie na przydatności zawodowej. Kobiety łagodzą ten konflikt nadając jednej z dwu ról charakter priorytetowy.

Wydaje się, że im wyższy jest prestiż zawodu oraz wykształcenie kobiety, tym ważniejsza jest dla niej rola zawodowa w porównaniu z rodziną i odwrotnie.

Konflikt ról łagodzony jest poprzez¹⁹ organizację i podział obowiązków oraz typ zawodu współmałżonka, jego poziom wykształcenia oraz wysokość wkładu finansowego w utrzymanie rodziny. W tym względzie w środowiskach inteligenckich istnieje tendencja do równego podziału prac domowych między współmałżonków.

10. Konflikt ról rodzinnej i zawodowej staje się bardziej poważny w wyniku wzrostu zadań zawodowych oraz niedostatecznej pomocy socjalnej i trudności gospodarczych kraju.

11. Realizacja roli zawodowej w warunkach konfliktu ról prowadzi do lekceważenia przez część zawodowo czynnych kobiet swoich obowiązków zawodowych albo też odbywa się kosztem ich zdrowia, przedwczesnego zmęczenia zawodowego i wyczerpania nerwowego²⁰.

12. W przypadku realizacji przez kobiety roli zawodowej najczęściej mamy do czynienia z wszystkimi czterema typami konfliktu ról²¹, tj. obok konfliktu pomiędzy rolami występuje też konflikt różnie brzmiących żądań dotyczących danej roli, konfliktu wewnątrz samej roli oraz konfliktu między rolą a osobowością.

13. Kobiety nauczycielki identyfikują się zazwyczaj z zawodem i podejmują go z przyczyn pozakonomicznych²².

14. Zawód nauczyciela zawsze pod względem atrakcyjności zajmował wysokie miejsce. Nic też dziwnego, że w innych badaniach globalnie ujmowanego prestiżu różnych zawodów, zawód nauczyciela znalazł się na bardzo wysokim trzecim miejscu (po profesorze uniwersytetu i lekarzu, a przed inżynierem mechanikiem, lotnikiem, adwokatem²³). Badania nowsze²⁴ (1975 rok) wskazują na nieznaczny spadek prestiżu (czwarte miejsce — po profesorze uniwersytetu, lekarzu i ministrze).

Mogłoby się wydawać, iż zawód nauczyciela przez swą powszechność, typowość oraz tradycyjność będzie znajdował się zawsze w czołówce zawodów o najwyższym prestiżu. Tak nie jest. Wydaje się, iż prestiż zawodu polskiego nauczyciela jest wyższy niż prestiż jego kolegów z innych krajów²⁵.

Głosy odnośnie upadku rangi zawodu nauczyciela wynikają z szeregu nieporozumień. Jednym z nich jest tradycyjnie bardzo wysoki prestiż omawianego zawodu w Polsce, co wytworzyło dość stabilny pogląd, że zawód nauczyciela, lekarza (kiedyś dodawano jeszcze księdza) uważany był za zawód wymagający powołania, specjalnych dyspozycji osobo-

wościowych, zawód więcej niż tylko umysłowy, ale duchowy, a to znaczyło wiele²⁶. Nigdzie bowiem dystans społeczny między pracą umysłową najnowszej jakości a pracą fizyczną, choćby konstruktywną, nie zarysował się tak jaskrawo, jak w Polsce.

Wyniki badań wskazują²⁷, że pozycja nauczyciela szkoły podstawowej jest w porównaniu z okresem międzywojennym w opinii 28% badanych osób taka sama, w opinii 33% badanych osób wyższa, a w opinii 39% badanych osób niższa. Można więc dostrzec pewną tendencję spadkową, która będzie się prawdopodobnie pogłębiała w wyniku zmian wartościowania rangi zawodu, polegającej na awansie takiej jego cechy, jak „dochód”, który w badaniach z 1965 roku zajmował dziesiąte miejsce wśród cech (na jedenaście możliwych)²⁸, według których respondenci nadają rangę zawodowi.

Ponadto ranga zawodu nauczyciela będzie podważana przez fakt awansu innych, małych „duchowych” zawodów (górnicy, rębacz, murarz, tokarz, prządka i in.).

Prestiż zawodu w hierarchii słusznej płacy nie jest jednakowo oceniany przez przedstawicieli różnych środowisk. Tak np. nauczyciele umieszczają ten zawód na 7 miejscu, natomiast milicjanci na 15-tym, a żony górników na 16-tym.

Istnieje prawdopodobnie wprost proporcjonalna zależność między poziomem wykształcenia a oceną prestiżu społecznego zawodu nauczyciela. Niektórzy autorzy skłonni są wiązać zjawisko feminizacji zawodu z obniżaniem się jego prestiżu²⁹. Wydaje się jednak, że tak długo, jak mówi się ogólnie o prestiżu zawodu nauczyciela, a więc myśli o nim w kategoriach wartości nadrzędnych, tak długo respondenci głoszą na pewne szanowane wartości. Kiedy dokona się przełożenia na kategorie stanowiska służbowego, wówczas nauczyciel szkoły podstawowej plasuje się na 171 miejscu, dyrektor ogólnokształcącej szkoły średniej na 50 miejscu, kierownik szkoły podstawowej na 110 miejscu, nauczyciel szkoły średniej na 113 miejscu³⁰.

Wydaje się też, że prestiż społeczny zawodu wyznaczany jest przez wybitne jednostki w tym zawodzie. Niski dochód, feminizacja oraz małe szanse kariery będą stanowiły czynnik obniżający tradycyjnie wysoki status społeczny zawodu.

15. Szkoła coraz bardziej nie nadąża za życiem i fakt ten generuje krytykę tej instytucji, w tym też nauczyciela oraz zmiany modelu nauczyciela³¹. „Młodzi w swojej pracy wyraźnie nie doceniają się, tak jak starzy z kolei przeceniają się. Nie bardzo wiedzą, czy mają być konserwatywni, czy modni, nie odczuwają też tak ostro, jak starzy, utraty prestiżu, lecz z kolei trudności wychowawcze wydają im się bardziej dokuczliwe. Na miejsce idealizacji zawodu nauczycielskiego młodzi życzą sobie praktycznej pomocy i technicznego usprawnienia ich pracy, starzy z kolei narzekają na utratę aury i prestiżu społecznego i możliwości skutecznego oddziaływania. Ponadto są oni częściowo zrezygnowani, w dużym stopniu żyją wspomnieniami. Obie zaś generacje nauczycieli krytykują nadmiar sprzecznych wymagań stawianych nauczycielowi i fałszywie pojęte upolitycznienie zawodu”.

16. Omówiony wyżej spadek prestiżu zawodu, z dalszą powolną tendencją spadkową, niejasne programy działania, kategorie oceny, osamotnienie sprawiają, że nauczyciele mają zagrożoną sferę bezpieczeństwa, co przejawia się między innymi w drażliwości, przyjmowaniu wszelkich uwag odnośnie zawodu jako dotyczących ich osobiście, krytycznych i przy-

17. Kategoria „nauczyciela wiejskiego” i „nauczyciela miejskiego” powinna być traktowana osobno z uwagi na specyfikę, jaką jest ingerencja sfery prywatności w rolę zawodową w przypadku nauczyciela wiejskiego, gorsza baza materialna szkół wiejskich itp.

18. Kontrolą roli nauczyciela jest rola ucznia. Stosunki między uczniem i nauczycielem stanowią decydujący moment w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Okazuje się, że zaledwie 6,5% uczniów starszych, a 10% uczniów młodszych, wybiera nauczyciela jako partnera w sytuacji, gdy ma zmartwienie. Okazało się też, że znacznemu zablokowaniu ulegają informacje o własnych sprawach osobistych (60–70% uczniów), w sprawach własnej rodziny oraz o postępowaniu innych nauczycieli. Ważna jest także blokada przepływu informacji dotyczących kontaktów między dziewczętami a chłopcami. Natomiast sprawy poglądów moralnych czy społecznych nie ulegają zablokowaniu. Inne problemy nie odgrywają większej roli. Trudności w porozumiewaniu się częściej są relacjonowane przez chłopców, niż przez dziewczęta³³.

Stwierdzono, że oczekiwania nauczyciela pełnią rolę samosprawdzających się przepowiedni, tj. stwierdzono bardzo wysoką korelację między oczekiwaniami nauczycieli a rezultatami uzyskiwanymi przez uczniów³⁴.

Zweryfikowane badaniami przeprowadzonymi przez innych badaczy jest też sformułowane przez Flandersa „prawo 2/3” określające, że 2/3 wspólnie spędzonego czasu mówi do uczniów nauczyciel, a 1/3 – uczniowie do nauczyciela³⁵, ponadto 2/3 do 3/4 interakcji jest inicjowanych przez nauczyciela. Nauczyciele (nieświadomie zazwyczaj) częściej zwracają się do chłopców, niż do dziewcząt, częściej do nieformalnych przywódców klasowych oraz do uczniów dobrych, niż złych³⁶.

Warunkiem koniecznym skutecznego wychowawczo stosowania kar jest istnienie pozytywnych relacji między uczniem i nauczycielem³⁷.

Normy funkcjonujące w klasie szkolnej mogą być podzielane przez wszystkich uczniów tylko w wyniku stworzenia warunków dla swobodnego porozumiewania się między sobą członków grupy³⁸.

Nauczyciel, w przeciwieństwie do uczniów, odbiera najczęściej to, co sam poprzednio życzył sobie, by zostało nadane.

Potoczne przeświadczenie, że podstawową formą nagradzania w klasie są stopnie, wtórna zaś pochwały ze strony nauczyciela, zostało potwierdzone w badaniach. Siła oddziaływania nagrody zależy od jej wielkości oraz subiektywnej oceny prawdopodobieństwa uzyskania nagrody za podporządkowanie się poleceniom nauczyciela³⁹.

Samo ocenianie ucznia przybiera postać pięciostopniowego schematu działań:

- a) przyjęcie i sklasyfikowanie sygnału od ucznia,
- b) interpretacja tego, czego on dotyczy oraz kontekstu, w jakim występuje,
- c) podjęcie decyzji co do sposobu własnej reakcji,
- d) zaprojektowanie formy przekazania reakcji uczniowi,
- e) przekazanie informacji uczniowi⁴⁰.

Istotne dla atrakcyjności nauczyciela w odczuciu pojedynczego ucznia jest ich podobieństwo temperamentalne (ruchliwość⁴¹) oraz w aspekcie struktur poznawczych⁴².

Niepopularne są też osoby ze skłonnością do dominacji, w przeciwieństwie do osób ze skłonnością afiliacji. Popularność i skuteczne oddziaływanie na zespół uczniowski zwi-

zane jest z takimi cechami, jak „umiejętność kontrolowania własnych nastrojów”, tak by nie przelewać na innych własnego zdenerwowania lub depresji, umiejętność podtrzymywania dobrych stosunków z otoczeniem, umiejętność zdobycia zaufania i umiejętność wyczuwania nastrojów i potrzeb innych osób⁴³.

Zdaję sobie sprawę z faktu, że opis funkcjonowania nauczyciela w roli zawodowej wymaga dalszych badań oraz, że wyniki zaprezentowane wyżej są niekompletne. Przedstawiony artykuł spełnił swą rolę, jeśli przybliżył Czytelnikowi problem całościowego ujmowania problematyki badawczej skupionej wokół tematu „nauczyciel” a traktowanej w kategoriach psycho-społecznych. Starano się tu zaprezentować niektóre wyniki badań analizowane w omówiony sposób, ilustrujący tym samym użyteczność wspomnianego podejścia do praktyki i teorii.

Przypisy

- 1 Por. H. Białyżewski: „Rola społeczna jako kategoria struktury”, *Studia Socjologiczne* nr 1/67, str. 171.
- 2 F. Znaniecki: „Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości”, Warszawa 1974, str. 111.
- 3 Np. rola prezydenta witanego na lotnisku przez innego prezydenta, w porównaniu z rozmową dwóch przyjaciółek, jest rolą o wysokim stopniu skodyfikowania.
- 4 Por. Th. Newcombe i in.: „Psychologia społeczna”, PWN, Warszawa 1970.
- 5 Por. E. Czykwin: „Stosunek nauczyciela do roli zawodowej a styl kierowania wychowawczego nauczyciela” nie opublikowana praca doktorska, Inst. Ped. UW 1980.
- 6 Por. F. Znaniecki: „Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości”, PWN, Warszawa 1974, s. 119–130.
- 7 Por. A. Podgórecki: „Cztery rodzaje samego siebie”, „*Studia Socjologiczne*” 1968, nr 2 oraz E. Goffman „Człowiek w teatrze życia codziennego”, PIW, Warszawa 1982.
- 8 Por. E. Czykwin, op. cit.
- 9 Por. B. Bromberek: „Role społeczne nauczyciela”, Poznań 1973.
- 10 Nowe postulaty stawiane przez dydaktyków. Por. J. Szczepański: „Rzecz o nauczycielach wychowujących w społeczeństwie socjalistycznym”, PIW, Warszawa 1975, s. 44.
- 11 Por. J. Zborowski: „Analiza dydaktycznego i pedagogicznego przygotowania studentów UJ do zawodu nauczycielskiego”, *Zeszyty Naukowe* nr 7/65, s. 37–79.
- 12 Por. A. Świecki: „Kadra”, *Życie Warszawy* z 9.07.1978.
- 13 Można przypuszczać, że atrakcyjność zawodu nauczyciela byłaby większa, gdyby dawał on szansę samorealizacji w roli zawodowej, gdyby praca w zawodzie była miejscem twórczego kształtowania siebie w roli zawodowej.
- 14 Por. A. Janowski: „Kierowanie wychowawcze w toku lekcji”, WSP, Warszawa 1974, wyd. 2 uzupeł., H. Muszyński: „Wychowanie moralne w zespole”, WSP, Warszawa 1974, wyd. 2.
- 15 Por. F. Fiedler: „Leader Attitude and Group Effectiveness”, Urbana 58, University of Illinois Pres.
- 16 Por. B. Bromberek, op. cit.
- 17 Por. J. Woskowski: „Pochodzenie środowiskowe i społeczne nauczycieli”, W: „O pozycji społecznej nauczyciela”, Warszawa—Łódź 1964, PWN, s. 92–108.

- 18 Por. B. Bromberek, op. cit., s. 47.
- 19 Por. T. Izydorkiewicz: „Wykształcenie a pozycja społeczna inteligencji”, Praca zbiorowa pod red. J. Szczepańskiego, Łódź—Warszawa 1960, s. 443.
- 20 Por. M. Sokołowska: „Wpływ sytuacji rodzinnej na stan zdrowia kobiet”, *Zdrowie Rodzinne* nr 2—3/61.
- 21 Por. A. Janowski: „Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania”, *Ossolineum* 1980, s. 63—64.
- 22 Por. B. Bromberek, op. cit., s. 62—63.
- 23 Por. W. Wesołowski: „Prestiż zawodów — system wartości, uwarstwienie”, W: *Socjologia zawodów* pod red. A. Sarapaty, KiW 1965, s. 220.
- 24 Por. K. M. Słomczyński, G. Kacprowicz: „Przeobrażenia struktury społeczeństwa socjalistycznego”, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1979.
- 25 Por. W. Wesołowski, op. cit., s. 200—201.
- 26 Por. A. Rychliński: „Warstwy społeczne”, *Przegląd Socjologiczny* t. VIII, s. 180.
- 27 Por. A. Sarapata: „Socjologia zawodów”, KiW, Warszawa 1965, s. 149.
- 28 Por. A. Sarapata, op. cit., s. 144.
- 29 Por. A. Sarapata, op. cit., s. 170.
- 30 Por. R. M. Słomczyński; G. Kacprowicz, op. cit.
- 31 Por. B. Bromberek, op. cit., s. 30 (za E. Szubem).
- 32 Por. A. Janowski: „Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania”, *Ossolineum* 1980, s. 88.
- 33 Por. A. Janowski: „Aspiracje młodzieży szkół średnich”, *WSiP*, Warszawa 1977.
- 34 Por. B. Rosenskind: „Teaching Behaviours and Student Achievement”, London 1971, National Foundation for Educational Research in England and Wales oraz R. Skarżyńska „Informacje o motywacji i zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela”, „*Psychologia Wychowawcza*” nr 1/77.
- 35 Por. A. Janowski: „Psychologia społeczna”, op. cit., s. 124.
- 36 Por. A. Janowski: op. cit., s. 123—126.
- 37 Por. St. Mika: „Skuteczność kar w wychowaniu”, Warszawa 1969.
- 38 Por. A. Janowski, op. cit., s. 108.
- 39 D. Johnson: „The Social Psychology of Education”, New York 1970, Holt, Rinehart and Winston Inc., s. 198.
- 40 Por. Ryans: „Teacher Behaviour Theory and Research” *Indications for Teacher Education*, *Journal Teacher Educ.* 1963, vol. 14.
- 41 Por. L. Stawowska: „Wpływ temperamentu nauczycieli na zachowania interpersonalne uczniów”, W: *Stosunki międzyludzkie w wychowaniu* pod red. Z. Zaborowskiego, Warszawa 1976, *WSiP*, s. 73.
- 42 Por. Th. Newcombe i inni: „Psychologia społeczna”, Warszawa 1970, PWN, s. 209.
- 43 Por. A. Janowski: op. cit., s. 174.

PROBLEMY POLITYKI OŚWIATOWEJ I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

Władysław Kata
Wydział Nauki i Oświaty
KCPZPR

IDEOLOGICZNE I POLITYCZNE PROBLEMY PEDAGOGIKI*

Przy Wydziale Nauki i Oświaty KC od lat istnieją i działają następujące zespoły partyjne pracowników naukowych: filozofów, socjologów, ekonomistów, historyków. Mają one charakter opiniodawczy i doradczy, skupiają one najwybitniejszych reprezentantów spośród wymienionych dyscyplin naukowych — członków naszej partii. Ocenia się, że zespoły te zdały egzamin, stanowią one pożyteczną platformę wymiany poglądów w sprawach oceny sytuacji w poszczególnych dyscyplinach i formułowania partyjnego stanowiska, z którym liczy się dane środowisko naukowe oraz Wydział Nauki i Oświaty. Zaszła potrzeba powołania Zespołu Partyjnego Pedagogów, jako ciała doradczego i opiniotwórczego przy Wydziale Nauki i Oświaty.

Istnieje kilka powodów natury merytorycznej i społeczno-politycznej uzasadniających powołanie Zespołu Partyjnego Pedagogów.

Doraźnym, pragmatycznym celem powołania ZPP jest potrzeba formułowania kompetentnej opinii o aktualnych problemach polskiej oświaty, o stosowanym systemie wychowawczym oraz podejmowanych przedsięwzięciach, służących rozwiązywaniu spraw edukacji narodowej na przyszłość. Natomiast ideowym (dalekosiężnym) założeniem ZPP jest włączenie reprezentantów naukowego środowiska pedagogicznego do uspołecznienia procesów podejmowania decyzji o losach polskiej edukacji na XXI wiek oraz inspirowanie prac naukowo-badawczych z pozycji marksistowskiej metodologii.

Nie trzeba w tym zespole osobowym uzasadniać, jak ważną sprawą jest dostrzeganie problemów, które wyłania obecny etap rozwoju, etap konfrontacji dwóch systemów, okres walki o kształtowanie świadomości najmłodszych. W tej walce o socjalistyczny ideał wychowawczy i system wartości nie może zabraknąć pedagogów—marksistów, partyjnych pracowników naukowych. Pragniemy, aby ZPP przyczynił się do opracowania kilku diagnoz na temat aktualnego stanu nauk pedagogicznych, rozwoju kadry pedagogów—marksistów, wychodził z inicjatywą organizowania konferencji teoretyczno-ideologicznych czy teoretyczno-metodologicznych, aby wniósł twórczy wkład w przygotowanie materiałów i dokumentów na plenarne posiedzenie KC PZPR poświęcone edukacji narodowej. Oczekujemy również, że ZPP dokona kompleksowej oceny dotychczasowego systemu kształcenia i dokształcania nauczycieli w uniwersytetach i WSP i zaproponuje w tej sprawie odpowiednie rozwiązanie.

W latach 70-tych następował w naukach pedagogicznych proces degradacji ruchu marksistowskiego przy równocześnie trwającym naporze burżuazyjnej myśli pedagogicznej. W wielu ośrodkach pedagogicznych, w tym także w zapleczu naukowym obu resortów uprawiano swego rodzaju nowinkarstwo naukowe, żonglerkę terminologiczną, sztucznie przeniesioną z Zachodu na grunt pedagogiki socjalistycznej. Największe jednak szkody wyrządziła polskiej pedagogice filozofia „neutralizmu” badawczego, głoszona przez wielu pedagogów w naszym kraju. Kryzys lat 1980–1981 spowodował dalszy regres w rozwoju nauk pedagogicznych, pogłębił istniejące podziały ideologiczne i metodologiczne w obszarze nauk pedagogicznych. Poważnie też zmalały szeregi marksistów—pedagogów. Obserwujemy w dalszym ciągu ofensywne działania szkół myślenia i nurtów klerykałno-zachowawczych, zwłaszcza w obszarze teorii wychowania.

Spory odsetek pedagogów bezkrytycznie przyjął program wychowawczy i oświatowy b. „Solidarności”. Program ten zawierał m.in. następujące postulaty:

- uspołecznienie zarządzania oświatą, co w praktyce oznaczało odsunięcie władz oświatowych, państwowych od polityki oświatowej i zredukowania jego funkcji do roli płatnika i inwestora,
- odpolitycznienie treści nauczania i wychowania, co oznaczało odmówienie władzom państwowym prawa do decydowania o celach i treściach kształcenia młodzieży,
- autonomię szkoły i nauczyciela, tj. niezależność szkoły od władz państwowych i nauczyciela od dyrekcji i władz oświatowych,
- samorządność i samodzielność uczniów wobec władz szkolnych, co w praktyce oznaczało wdrażanie do praktyki szkolnej zasad pajdokracji (porozumienie zawarte wówczas przez ministra oświaty i ucznia III LO w Gdańsku niejako te zasady sankcjonowało),
- apolityczność szkoły i procesu nauczania i wychowania, co w rzeczywistości oznaczało eksmisję partii i ideowych organizacji młodzieżowych z terenu szkoły,
- pluralizm światopoglądowy zakładający eliminację marksistowskiej ideologii w szkole i otwarcie jej na wpływ kościoła i ideologii „Solidarności”,
- pluralizm polityczny w oświacie zakładający funkcjonowanie w oświacie obok systemu państwowego, szkół prywatnych, spółdzielczych, wyznaniowych i innych zrzeszeń oraz związków.

Jak z tego wynika, szkoła miała być terenem głównej walki ideologicznej z naszą partią i państwem ludowym. Od razu trzeba dodać, że program ten był aprobowany przez część duchowieństwa, a także ośrodki dywersji ideologicznej.

Program ten jest nadal popularyzowany przez RWE i Głos Ameryki. W związku z niepowodzeniem we wdrażaniu programu „Solidarności”, ośrodki dywersji ideologicznej głoszą ideologię pesymizmu, teorię, że młodzież polska to „pokolenie bez perspektyw”, że represyjne państwo polskie „nie rozumie aspiracji młodego pokolenia”, propaguje się filozofię „niezależnych postaw i działań młodzieży”, „filozofię przetrwania” itp.

Równocześnie ma miejsce apoteoza programów organizacji posierpniowych, propaganda ruchu oazowego, głoszenie haseł „odnowy duchowej i przetrwania”. Oto tylko niektóre części składowe programu dywersji ideologicznej w naukach pedagogicznych. Z programem tym musimy podjąć walkę i to zadanie walki z inwazją kierunków i nurtów burżuazyjnych w pedagogice i teorii wychowania spoczywa na pedagogach—marksistach.

Niesłuszną rzeczą jest milczenie naszych pedagogów i publicystów w sprawach, które są w sposób programowy podejmowane przez reakcyjną część kleru i rodzimą opozycję antysocjalistyczną.

Atakuje się przede wszystkim cele socjalistycznego kształcenia i wychowania, głosi się przy tym dywersyjne programy „naprawy” szkolnictwa. Wiele opracowań w kraju i w audycjach dywersyjnych rozgłośni poświęca się szkole jako placówce oświatowej. Lansuje się teorie o potrzebie uwolnienia szkoły od monopolu partii i państwa; kler natomiast zwalcza zasadę świeckości szkoły. Szczególnie popularyzowany jest pluralizm światopoglądowy w szkole, jako zasada wychowania.

Hasło pluralizmu światopoglądowego rozciąga się na sferę pluralizmu politycznego w edukacji. Lansuje się model szkoły niezależnej od państwa i partii, szkoły odpolitycznionej, szkoły neutralnej ideologicznie, szkoły wyzwolonej spod dominacji marksizmu i „urzędowego” ateizmu. Równocześnie trwa zmasowany atak na przedmioty społeczne w szkole, ogłasza się różnego rodzaju manifesty np. o indoktrynacji wychowanków w szkole socjalistycznej, tresurze ideologicznej i zniewalaniu umysłów młodzieży, kwestionuje się walory szkoły socjalistycznej jako placówki oświatowej itp. Są to działania wyraźnie skoordynowane, sterowane z ośrodków antykomunistycznej działalności USA.

Groźne w skutkach mogą okazać się „nowe” nurty w pedagogice polskiej rodem z pajdokracji, upowszechniające teorie niezależności ucznia od nauczyciela, wychowanka od szkoły i społeczności uczniowskiej od państwa i społeczeństwa. Na bazie tych nurtów lansuje się różnego rodzaju teorie anarchizujące życie szkoły, mówi się o walce pokoleń, prawie młodzieży do buntu i dezaprobaty w stosunku do zastanej rzeczywistości, prawie do swobodnego zrzeszania się w szkole i poza szkołą.

Jak widać, z tego choćby skrótego przeglądu kierunków oddziaływań nurtów niemarksistowskich w pedagogice — czeka nas niełatwa praca, praca od podstaw nad przywróceniem należnej rangi marksistowskiej metodologii w naukach pedagogicznych.

Powinniśmy postawić przed ZPP ambitne zadanie wyprowadzenia nauk pedagogicznych z defensywy, a zwłaszcza możliwie precyzyjnie ustalić przyczyny zaniedbań w teorii wychowania i prawidłowo zinterpretować niepokojące zjawiska odrywania się teorii wychowania, pedagogiki, od szkoły i dydaktyki. Pilnym zadaniem jest określenie naszego stanowiska w sporze o model kształcenia i dokształcania nauczycieli, postępu pedagogicznego i ruchu nowatorstwa wśród nauczycieli, wychowania społecznego młodzieży w tym szczególnie wychowania przez pracę. Musimy również opracować system skutecznej popularyzacji najwybitniejszych dzieł pedagogiki marksistowskiej, pobudzić badania nad stanem kadr marksistowskich w pedagogice. Pilnym zadaniem jest także szybkie napisanie podręczników z zakresu pedagogiki eksponujących marksistowską myśl pedagogiczną. Należy się również zastanowić nad sprawą wznowień najlepszych pozycji pedagogicznych dla nauczycieli i studentów.

Proponujemy powołanie następujących stałych zespołów problemowych ZPP: zespołu badań i analiz stanu rozwoju nauk pedagogicznych, zespołu d/s kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, zespołu d/s wychowania młodzieży, zespołu d/s programów i dydaktyki szkolnej, zespołu d/s funkcjonowania szkoły i zarządzania oświatą.

Przewidujemy, że zespoły te aktywnie włączą się do opracowywania materiałów na plenum KC w sprawach oświaty.

Jest jeszcze wiele innych ważnych i pilnych spraw do omówienia. Liczymy, że w toku dyskusji pojawią się dalsze propozycje, które będą stanowić podstawę do sformułowania programu działania ZPP.

P r z y p i s

* Jest to tekst wystąpienia tow. Wł. Katy na inauguracyjnym posiedzeniu Zespołu Partyjnych Pedagogów. Tytuł pochodzi od Redakcji.

WYBRANE PROBLEMY KIEROWANIA I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ W REJONIE

Rozwijanie postępu pedagogicznego i efektywności kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży wiąże się w znacznym stopniu z koniecznością modernizacji działalności administracji oświatowej stopnia podstawowego. Administracja ta bowiem nie zapewnia warunków do pełnej realizacji przez szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze zadań, wynikających z częściowej reformy systemu edukacji narodowej.

Istotną słabością tego szczebla administracji oświatowej jest, między innymi, sprawowanie nadzoru pedagogicznego nad wszystkimi szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi w gminie lub mieście—gminie. Dotychczas nadzór ten spełnia gminny dyrektor szkół, który jest w zasadzie specjalistą jednego przedmiotu nauczania. Musi on jednak zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Ośw. wizytować różne typy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Ponadto bezpośrednio kieruje gminną szkołą zbiorczą i podległymi jej placówkami, sprawuje nadzór pedagogiczny nad pozostałymi instytucjami oświatowo-wychowawczymi oraz pełni rolę nauczyciela określonego przedmiotu. Gminny dyrektor jest więc przedstawicielem administracji ogólnej, administratorem konkretnej szkoły, nauczycielem praktykiem i instruktorem nauczycieli. Niewątpliwie taki szeroki układ funkcji sprzyja powstawaniu szeregu nieprawidłowości w jego działalności.

W związku z tym zachodzi konieczność dokonania radykalnych zmian w istniejącym systemie zarządzania oświatą, szczególnie na szczeblu pierwszej instancji administracji państwowej, celem dostosowania go do nowych zadań i funkcji wynikających między innymi z potrzeby unowocześniania procesu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży.

Ponieważ gmina nie stwarza niezbędnych warunków do reorganizowania odpowiedniego i efektywnego systemu kierowania i zarządzania oświatą, istnieje konieczność rozpatrywania tego zagadnienia na tle większego terenu obejmującego kilka jednostek administracji państwowej stopnia podstawowego. Generalną tendencją nowego systemu zarządzania oświatą powinno być zatem doskonalenie procesu kształcenia i wychowania poprzez sprawowanie nadzoru pedagogicznego, zapewnienie dobrej organizacji pracy i stwarzanie warunków materialno-kadrowych. System ten powinien również sprzyjać integrowaniu wszystkich instytucji oświatowych, a więc szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, stanowiących powszechny system oświaty powiązany z instytucjami kulturalnymi i gospodarczymi o szerokim znaczeniu społecznym.

Przyszły system zarządzania oświatą musi przewyższać takie dwie sprzeczne ze sobą koncepcje zarządzania, jak koncepcję scentralizowanego zarządzania jedynie poszczególnymi typami nie powiązanych ze sobą szkół resortowych i koncepcję środowiskowego partykularyzmu ograniczonego do terenu gminy. Pokonanie tych sprzeczności może dopiero przyczynić się do upowszechnienia oświaty i wychowania na oczekiwanym wyższym poziomie, dzięki stworzeniu wysoce kompetentnego, nowoczesnego systemu zarządzania oświatą w skali znacznie przekraczającej rozmiary aktualnego, dostosowanego do gmin

i małych miast. Zespół instytucji stanowiący powszechny system oświaty z niezbędną nowoczesną infrastrukturą z wyspecjalizowaną kadrą i odpowiednimi urządzeniami może jednak rozwinąć się dopiero na terenie kilku sąsiadujących ze sobą gmin, małych i średnich miast.

Proponowane rozwiązanie może przyczynić się do lepszego i efektywniejszego kierowania i zarządzania wszystkimi szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi. Będzie to przede wszystkim możliwe dzięki większemu zespołowi pracowników pedagogicznych zatrudnionych w wydziale oświaty i wychowania, co pozwoli w konsekwencji na lepsze sprawowanie nadzoru pedagogicznego nad wszystkimi szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi oraz rozwijanie postępu pedagogicznego. Dla podniesienia rangi tego nowego ognia administracji oświatowej należałoby podporządkować jej bezpośrednio kuratorowi oświaty i wychowania.

W rozważaniach dotyczących nowej koncepcji systemu zarządzania oświatą istotne miejsce zajmuje struktura i zakres działania jednostek administracji oświatowej. W związku z tym wyjaśnienia wymaga kwestia, od czego powinna być zależna struktura administracji oświatowej. Na to pytanie daje odpowiedź M. Pęcherski twierdząc, że struktura administracji oświatowej zależna jest od funkcji, jakie ma ona do wypełnienia w systemie oświaty i rolę, jaką jej w tym systemie wyznacza polityka oświatowa²⁶. Wobec tego jeśli ingerencja państwa w sprawy kształcenia i wychowania jest niewielka, to wtedy cechą struktury administracji oświatowej jest decentralizm. W tym przypadku następuje przesunięcie uprawnień do podejmowania decyzji o charakterze władczym w imieniu organów zarządzających państwa do najniższych szczebli administracji, a nawet wprost do szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, w których wzrasta rola i zakres uprawnień dyrektora.

Natomiast centralistyczny charakter ma struktura administracji oświatowej, gdy państwo w imię określonych celów zmierza do znacznej ingerencji w sprawy kształcenia i wychowania. Wówczas to wzrasta rola centralnych organów administracji państwowej i poszerza się ich zakres uprawnień. Aktualna struktura administracji oświatowej jest zależna od ogólnej struktury administracji państwa. Zgodnie więc z wprowadzoną w 1975 roku dwustopniową strukturą ogólnej administracji terenowej, również administracja oświatowa ma charakter dwustopniowy: na szczeblu wojewódzkim działa kurator oświaty i wychowania, a na szczeblu podstawowym inspektor oświaty i wychowania względnie gminny dyrektor szkół.

Proponowany zdecentralizowany system kierowania i zarządzania oświatą nie może być powiązany bezpośrednio z poszczególnymi jednostkami administracji państwowej, gdyż pierwsza instancja tej administracji, jak już wcześniej zasygnalizowano, obejmuje w przeważającej mierze małe jednostki, pod względem liczby ludności, a tym samym i liczby szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Uzasadnia to w dostatecznym stopniu potrzebę utworzenia rejonowych wydziałów oświaty i wychowania, obejmujących większą liczbę gmin lub miast—gmin. Jednym z kryteriów o znaczeniu podstawowym ustalającym wielkość rejonu powinno być stworzenie takiego wydziału oświaty i wychowania, który zapewniłby sprawowanie wszystkich funkcji dotyczących organizowania, nadzoru peda-

gogicznego i placowania nad wszystkimi szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi. Oczywiście spełnienie tego warunku pociąga za sobą konieczność zapewnienia odpowiedniego zespołu pracowników pedagogicznych i ekonomicznych w wydziale oświaty i wychowania.

Zdecentralizowany system zarządzania oświatą na szczeblu podstawowym charakteryzuje się szeregiem cech korzystnych. Należy do nich:

1) możliwość spełnienia bezpośredniego nadzoru pedagogicznego nad wszystkimi szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi,

2) zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji celów i zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, szczególnie nauczycielom, którym powierzono funkcje kierownicze,

3) zwiększenie roli i funkcji dyrektorów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych,

4) możliwość prawidłowego ukształtowania rejonu działania wydziału oświaty i wychowania obejmującego sąsiadujące ze sobą jednostki administracji państwowej stopnia podstawowego,

5) bezpośrednio podporządkowanie inspektorów oświaty i wychowania kuratorowi oświaty i wychowania,

6) zwiększenie możliwości prawidłowego sterowania przez kuratorium mniejszą liczbą wydziałów oświaty i wychowania, którego funkcje zawężyłyby się przede wszystkim do funkcji koordynacyjnych i planistycznych,

7) zmniejszenie wydatków na utrzymanie administracji oświatowej (ulegnie bowiem likwidacji stanowisko gminnego dyrektora szkół i jego zastępcy d/s wychowawczych),

8) sprawniejszy przepływ informacji ze szczebla centralnego i kuratorskiego oraz do poszczególnych szkół i placówek oświatowo-wychowawczych.

Jego mankamentem jest to, że nie obejmuje on konkretnej jednostki administracji państwowej, a jest jedynie powiązany pośrednio z poszczególnymi gminami lub miastami—gminami, co zwalnia je w znacznej mierze z obowiązku troszczenia się o sprawy oświatowe, szczególnie zaś w zakresie finansowo-gospodarczym.

Przedstawiona koncepcja zdecentralizowanego systemu zarządzania oświatą zakłada powiązanie administracji państwowej stopnia podstawowego z nieformalnym podziałem województwa na rejonów obejmujące po kilka gmin lub gmin—miast. W każdym takim rejonie przewiduje się powołanie inspektora oświaty i wychowania, który będzie jednocześnie kierownikiem wydziału oświaty, stanowiącego komórkę organizacyjną odpowiedniego urzędu miejskiego. Wydaje się, że innym lepszym rozwiązaniem byłoby utworzenie samodzielnych jednostek organizacyjnych, podporządkowanych kuratorowi oświaty i wychowania. Siedzibą inspektora będzie z reguły miasto. Do jego podstawowych obowiązków należałoby sprawowanie nadzoru pedagogicznego nad wszystkimi szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi zlokalizowanymi zarówno w mieście, jak i w gminach wchodzących w skład rejonu działania. Realizację tych zamierzeń zapewni niewątpliwie zespół pracowników pedagogicznych, ustalony w zależności od liczby zatrudnionych nauczycieli i pracowników ekonomiczno-administracyjnych.

Proponowane zmiany przyczynią się do centralizacji uprawnień inspektora oświaty i wychowania działającego w większej jednostce (rejonie) zarządzania oświatą w porównaniu z gminnym dyrektorem szkół. Przesunięcie szeregu podstawowych uprawnień, szczególnie w zakresie organizacji szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, i sprawowania nadzoru pedagogicznego nad wszystkimi jednostkami oświatowymi z kuratorium oświaty i wychowania do rejonowego wydziału oświaty spowoduje jednocześnie zdecentralizowanie systemu zarządzania oświatą.

Dotychczasowe rozważania stanowią dostateczną podstawę do sformułowania założeń wstępnych zdecentralizowanego systemu zarządzania oświatą w jednostkach administracji państwowej stopnia podstawowego. Oto one:

- 1) oświatą i wychowaniem w rejonie obejmującym kilka jednostek administracji państwowej stopnia podstawowego tj. gmin lub miast zarządza inspektor oświaty i wychowania,
- 2) terytorialny zakres działania inspektora oświaty i wychowania nie jest zgodny z administracyjnym podziałem.

Wyjątek stanowią większe miasta.

- 3) inspektor oświaty i wychowania podlega bezpośrednio kuratorowi oświaty i wychowania, i w wyjątkowych sytuacjach również pośrednio naczelnikowi lub prezydentowi miasta,

- 4) w systemie zarządzania terenowymi organami administracji państwowej stopnia podstawowego inspektor oświaty i wychowania jest pierwszą instancją administracji oświatowej,

- 5) zdecentralizowany system zarządzania oświatą zakłada poważny wzrost roli i funkcji dyrektorów szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych,

- 6) wydział oświaty i wychowania stanowi samodzielną jednostkę organizacyjną, a w wyjątkowych sytuacjach wchodzi w skład urzędu miasta, które w zasadzie jest położone w środkowej części rejonu,

- 7) inspektorowi oświaty i wychowania przydziela się odpowiednią liczbę etatów pracowników pedagogicznych i ekonomiczno-administracyjnych, które ustala się indywidualnie w zależności od wielkości rejonu działania,

- 8) inspektor oświaty i wychowania kieruje wydziałem oświaty i wychowania, który składa się z następujących komórek organizacyjnych: a) zespołu organizacji szkół i placówek oświatowo-wychowawczych i kadr, b) zespołu nadzoru pedagogicznego, c) zespołu ekonomiczno-administracyjnego.

Podstawowa działalność inspektora oświaty i wychowania w zdecentralizowanym systemie zarządzania oświatą w rejonie powinna skupiać się na realizacji zadań wynikających z obowiązujących przepisów normatywnych i założeń częściowej reformy systemu edukacji narodowej. Ogólnie rzecz biorąc, działalność ta koncentrować się będzie na:

- 1) Organizacji: projektowania sieci placówek wychowania przedszkolnego, szkół podstawowych, zawodowych, kształcenia ustawicznego, placówek opieki całkowitzkiej, placówek pozaszkolnych, bibliotek pedagogicznych i poradni wychowawczo-zawodowych; organizowanie i kierowanie działalnością dydaktyczno-wychowawczą i opiekuńczą placówek oświatowo-wychowawczych bez względu na ich resortowe podporządkowanie; zapewnienie odpowiednich zasobów, tj. kadr nauczycielskich, kierowniczych, obsługi ekonomiczno-finansowej oraz warunków materialnych i technicznych; powoływanie na stanowiska kadry kierow-

niczej szkół i placówek oświatowo-wychowawczych; zapewnienie możliwości przetwarzania centralnych ustaleń, zarządzeń i wytycznych oraz wdrażania ich w życie oraz sprawne go obiegu informacji w układzie pionowym i poziomym.

2) Nadzorce pedagogicznym: prowadzenie lustracji, wizytacji wstępnych i wizytacji szkół, placówek oświatowo-wychowawczych; nadzorowanie działalności szkoleniowo-produkcyjnej warsztatów szkolnych; zorganizowanie możliwości upowszechniania doświadczeń pedagogicznych wyróżniających się nauczycieli.

3) Działalności normatywnej: wdrażania zarządzeń, instrukcji i wytycznych Ministerstwa Oświaty i Wychowania dotyczących organizacji i działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej szkół i placówek oświatowo-wychowawczych; opracowanie dla podległych jednostek wytycznych dotyczących działalności oświatowo-wychowawczej oraz wytycznych ukierunkowujących pracę pedagogiczną z rodzicami, zakładami pracy.

4) Działalności planistycznej: opracowanie planów perspektywicznych i rocznych rozwoju oświaty i wychowania w rejonie; uwzględnianie koniecznych zmian w organizacji szkolnictwa i w jego strukturze; zaspokajanie potrzeb kadrowych i materialnych oraz inwestycji i nakładów na remonty kapitalne; zorganizowanie współpracy z jednostkami naukowo-badawczymi i pracownikami naukowymi zajmującymi się badaniami w zakresie wymienionej wyżej problematyki.

5) Doskonaleniu systemu oświaty: dokonywanie diagnozy i analizy pracy podległych szkół i placówek oświatowo-wychowawczych; opracowywanie środków i sposobów stałego doskonalenia działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej zmierzających do likwidacji i zapobiegania występującym deformacjom; udzielanie stałej pomocy i instruktażu podległym szkołom i placówkom oświatowo-wychowawczym w zakresie organizowania sprawnego zarządzania nimi.

6) Działalności koordynacyjnej: koordynowania działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, niezależnie od ich resortowego podporządkowania; kształtowanie współdziałania wszystkich placówek systemu oświaty z instytucjami i jednostkami gospodarki narodowej w zakresie wychowania dzieci i młodzieży; koordynowanie przedsięwzięć różnych instytucji i organizacji społecznych zajmujących się profilaktyką społeczną i resocjalizacją młodzieży.

Przedstawiona koncepcja usprawnienia systemu zarządzania oświatą na szczeblu podstawowym ma niewątpliwie charakter dyskusyjny. Może ona jednak stanowić niezbędną podstawę do zintensyfikowania tempa jej doskonalenia przy udziale naukowców, zajmujących się tą dyscypliną naukową i praktyków, sprawujących nadzór pedagogiczny nad szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi. W razie przyjęcia przez resort oświaty i wychowania innych rozwiązań służących doskonaleniu obecnego systemu zarządzania oświatą na szczeblu podstawowym administracji państwowej należałoby nadal pracować nad wzbogaceniem proponowanej koncepcji traktowanej jako rozwiązanie przyszłościowe.

Przypis

* M. Pęcherski. Teoretyczne założenia analizy systemów. Systemy zarządzania oświatą w wybranych krajach. Studia Pedagogiczne. Akademia Nauk Pedagogicznych. Wrocław 1976, s. 23.

POZIOM I PRZYDATNOŚĆ STUDIÓW PODYPLOMOWYCH ORGANIZACJI I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

1. CEL I ZAŁOŻENIA BADAŃ

Radykalny wzrost poziomu wykształcenia nauczycieli, zwłaszcza szkół podstawowych, oraz roli organizacji pracy w rozwoju społeczno-gospodarczym wymagały jednolitego, planowego i zorganizowanego doksztalcania kierowniczej kadry oświatowej. System taki, funkcjonujący od 1974 r., składa się z wzajemnie powiązanych form kształcenia i doskonalenia zawodowego, którego najwyższą postać stanowią studia podyplomowe. Celem tych studiów jest uzyskiwanie przez nauczycieli dodatkowych i pełnych kwalifikacji w zakresie organizacji i zarządzania oświatą, kształtowanie zaangażowanych i twórczych postaw oraz podnoszenie poziomu kierowania instytucjami oświatowymi.

Warunkiem realizacji powyższych celów jest swoisty charakter tych studiów w stosunku do innych studiów podyplomowych oraz w porównaniu z kierunkowym profilem kształcenia wyższego. Podstawowymi właściwościami studiów podyplomowych organizacji i zarządzania oświatą są: interdyscyplinarny charakter treści programowych, ścisłe wiązanie teorii i praktyki oraz podporządkowanie kształcenia realizacji polityki oświatowej państwa i podnoszeniu poziomu kierowania placówkami oświatowo-wychowawczymi. Dlatego studia te, w odróżnieniu od innych studiów podyplomowych, prowadzone są w resorcie oświaty i wychowania jako kształcenie trysemestralne i kończące się obroną pracy dyplomowej. Prowadzenie takich studiów podyplomowych, ciągłe ich doskonalenie i cykliczne modyfikowanie, wymaga nie tylko systematycznego tworzenia warunków kadrowych i dydaktycznych, lecz także prowadzenia badań, w tym nad efektywnością tych studiów.

Prezentowane tu wyniki sondażu diagnostycznego o poziomie i przydatności studiów podyplomowych stanowią element szerszych i bardziej miarodajnych badań nad efektywnością kształcenia kierowniczej kadry oświatowej w toku działalności zawodowej. Celem zarówno całościowych, jak i fragmentarycznych badań empirycznych nad efektywnością kształcenia jest uzasadnione określenie kierunków doskonalenia i zmian treści, metod i organizacji procesu studiowania. Zgodnie z przyjętymi założeniami¹ miarodajnego stwierdzenia efektywności studiów, zakładającymi konieczność łączenia badań efektywności wewnętrznej i zewnętrznej kształcenia na podstawie informacji i opinii z wielu źródeł wzajemnie się uzupełniających i weryfikujących, prezentowane tu wyniki obejmują zarówno opinie absolwentów o poziomie jak i przydatności praktycznej studiów. Istotnym założeniem metodologicznym tych badań było podejście dynamiczne, wyrażające się w ich dwukrotnym powtórzeniu (badania podłużne), które umożliwiła bardziej miarodajne wyjaśnienie penetrowanych zjawisk, zwłaszcza ich tendencji rozwojowych.

Cel i założenia dociekań wyznaczyły trzy problemy badawcze: globalną ocenę studiów i zajęć dydaktycznych, ocenę poziomu i przydatności nauczanych przedmiotów, wyjaśnie-

nie potrzeb zawodowych kierowniczej kadry oświatowej (przede wszystkim dyrektorów szkół) jako podstawy określenia niektórych warunków skuteczności i przydatności studiów podyplomowych.

Dwukrotnymi badaniami (w 1980 r. i 1981 r.) objęto 40% (143 osoby) absolwentów dwu cykliów trzyletnich studiów podyplomowych organizacji i zarządzania oświatą prowadzonych w CDN w Sulejówku w latach 1979–1981. Podstawowe cechy (płeć, środowisko pracy, kierunek wykształcenia, typ szkoły, stanowisko kierownicze, staż pracy) badanych w 1980 r. i 1981 r. osób były bardzo podobne i typowe dla kierowniczej kadry oświatowej, zwłaszcza dyrektorów szkół, co upoważnia do porównywania i kumulowania uzyskanych wyników z obu okresów i znacznego uogólniania wniosków.

Badania przeprowadzono w okresie ostrych napięć społecznych i kryzysu gospodarczo-politycznego. Stworzyło to sytuację, w której oceny i propozycje zmian mogły być nie tylko bardziej krytyczne i radykalne, lecz i bardziej osobiste, w większym stopniu wolne od ugruntowanych schematów, co ma na ogół korzystny wpływ na miarodajność wyników badań uzyskanych drogą sondażu diagnostycznego.

2. POZIOM I PRZYDATNOŚĆ STUDIÓW W OPINII ABSOLWENTÓW

Globalna ocena poziomu i przydatności studiów i zajęć dydaktycznych obejmowała czynniki (wymienione w tabeli 1) skutecznego kształcenia w ogóle, zwłaszcza osób dorosłych i czynnych zawodowo², w tym nauczycieli³. Przedmiotem oceny uczyniono także niektóre czynniki warunkujące spełnianie wychowawczej funkcji tej formy kształcenia: atmosfery pracy i życia na studiach, roli i aktywności samorządu uczestników oraz warunków socjalno-bytowych. Te ostatnie czynniki wywierają znaczny wpływ na wzrost (bądź obniżanie) motywacji do uczestnictwa w studiach, aktywnego studiowania i terminowego ich ukończenia. Respondenci poziom tych czynników (a także poszczególnych przedmiotów przedstawionych w tabeli 2) oceniali według czterostopniowej skali: zdecydowanie wysoko, raczej wysoko, średnio i nisko. Według tej skali opracowano właściwe i pełne wyniki badań. W celu porównania tych wyników z różnych okresów i skumulowania oceny poziomu i przydatności, zastosowano syntetyczny wskaźnik w postaci średniej ocen szkolnych, przyporządkowując im zastosowaną w tych badaniach skalę ocen (bardzo dobry — zdecydowanie wysoko, dobry — raczej wysoko, dostateczny — średni, niedostateczny — niski). Zabieg ten został zastosowany dość dowolnie i traktowany jest wyłącznie jako ilustracja właściwych wyników tych badań.

Globalną ocenę poziomu naukowego i przydatności praktycznej studiów ilustruje tabela 1. Absolwenci dość wysoko ocenili globalny poziom i przydatność studiów oraz większości zajęć dydaktycznych, z wyjątkiem stosowania środków dydaktycznych, głównie audiowizualnych na wykładach.

Globalna ocena studiów w 1980 i 1981 roku wyrażona przez absolwentów
w postaci wskaźnika syntetycznego (średniej ocen szkolnych)

Przedmiot oceny	Skala oceny (średnia oceny szkolnej)	
	1980 r.	1981 r.
Poziom naukowy większości zajęć dydaktycznych	3,7	3,7
Przydatność studiów i zajęć w doskonaleniu praktyki kierowniczej w oświacie	3,6	3,7
Wiązanie teorii z praktyką na zajęciach i w pracach samodzielnych	3,5	3,5
Stosowanie środków dydaktycznych na zajęciach	2,5	2,3
Inspirowanie i wykorzystanie aktywności uczestników w toku zajęć przez wykładowców	3,9	3,7
Własna aktywność w procesie studiowania	3,6	3,6
Przydatność poznawcza i praktyczna:		
a) egzaminów	4,0	3,9
b) prac kontrolnych	3,8	3,4
c) prac dyplomowych	4,4	3,6
Rola i aktywność samorządu uczestników	4,0	3,6
Warunki socjalne studium	3,6	3,6

Większość ocenianych czynników uzyskała jednakowy, bądź bardzo zbliżony wskaźnik poziomu w obu badaniach (1980 i 1981 r.). Niższy poziom w 1981 roku w porównaniu z 1980 r. uzyskały: przydatność poznawcza i praktyczna prac dyplomowych i kontrolnych, aktywność i rola samorządu uczestników oraz inspirowanie i wykorzystanie aktywności uczestników w toku zajęć. Nieco wyżej oceniono w 1981 r., w porównaniu z pierwszym badaniem, przydatność studium i zajęć dydaktycznych dla doskonalenia praktyki kierowniczej.

Niższą ocenę prac dyplomowych w drugim badaniu w porównaniu z pierwszym, można objaśnić tym, że respondenci z 1980 r. już wykonali i obronili te prace, natomiast wyrażający opinię w 1981 r. mieli to zadanie wykonać dopiero w przyszłości. Wydaje się, że opinie w tej kwestii wyrażone w pierwszym badaniu przyjęć można jako bardziej miarodajne. Niższa ocena roli i aktywności samorządu uczestników w drugim badaniu wynika prawdopodobnie z tego, że w latach 1980–1981, na skutek znanych trudności, samorzady miały ograniczone możliwości organizowania różnych imprez, a uczestnicy nieco inne i wyższe wymagania w stosunku do działalności samorządowej. Natomiast niżej ocenione w drugim badaniu pozostałe czynniki nie znajdują raczej uzasadnienia w przyczynach obiektywnych, lecz w subiektywnych, w jakości pracy centrum i kadry dydaktycznej.

W obu badaniach atmosfera koleżeńska uzyskała ocenę zdecydowanie wysoką, natomiast twórcza tylko nieco wyżej średniej.

Ocena poziomu i przydatności poszczególnych przedmiotów stanowi podstawę uzasadnionych kierunków bieżących zmian i ciągłego doskonalenia kształcenia na studiach, wniosków nie tylko ogólnych, lecz także adresowanych do określonych przedmiotów i wykładów. Już samo zapoznanie się poszczególnych wykładowców z opinią uczestników może stanowić istotny czynnik motywacyjny do pożądanych zmian realizacji programu określonych dyscyplin.

Tabela 2

Ocena poziomu i przydatności nauczanych na studiach przedmiotów w 1980 i 1981 r. wyrażona przez ich absolwentów w postaci wskaźnika syntetycznego (średniej ocen szkolnych)

Przedmioty	Zakres i skala oceny (średnia ocen szkolnych)			
	poziomu		przydatności	
	1980	1981	1980	1981
NURT	3,2	3,3	2,8	2,8
Podstawy teorii organizacji i zarządzania	4,3	4,0	4,0	3,9
Kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi	4,3	4,5	4,1	4,5
System zarządzania oświatą w Polsce	4,0	4,2	3,7	3,6
Innowacje oświatowe	3,9	3,9	3,9	3,8
Wybrane zagadnienia wiedzy o nauczycielu	3,8	3,6	3,6	3,6
Metody i techniki badawcze	3,5	3,3	3,6	3,1
Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania	3,8	3,4	3,8	3,3
Planowanie i ekonomika oświaty	3,3	3,1	3,2	2,9
Zarys prawa szkolnego	3,3	2,7	3,4	3,3
Wykłady fakultatywne:				
a) nowoczesna infrastruktura szkoły	3,8	4,1	3,5	3,9
b) funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły	3,6	3,5	3,6	3,4
c) wybrane zagadnienia z teorii i historii sztuki	4,2	4,4	3,7	4,0

Ocenę poziomu i sposobu (metody) oraz przydatności praktycznej poszczególnych przedmiotów, realizowanych w toku studiów, przedstawia tabela 2. Dane wskazują na znaczne zróżnicowanie oceny przydatności, a zwłaszcza poziomu naukowego zajęć poszczególnych przedmiotów. Najwyższy poziom oceny uzyskały przedmioty: kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi, podstawy teorii organizacji i zarządzania, system zarządza-

nia oświatą w Polsce, innowacje oświatowe oraz wykłady fakultatywne z zakresu sztuki i infrastruktury szkoły. Zdecydowanie najniżej oceniono takie przedmioty, jak: NURT, planowanie i ekonomika oświaty, zarys prawa szkolnego oraz metody i techniki badawcze. Przyczyny takiego stanu rzeczy są różnorodne, głównie jednak uwarunkowane niewłaściwym doborem szczegółowych treści i metod kształcenia.

3. POTRZEBY ZAWODOWE KIEROWNICZEJ KADRY OŚWIATOWEJ

O potrzebach zawodowych kierowniczej kadry oświatowej, zwłaszcza dyrektorów szkół, wnioskujemy na podstawie opinii respondentów dotyczących funkcji i czynności kierowniczych nastręczających najwięcej trudności, nabytych w toku kształcenia podyplomowego wiadomościach i umiejętnościach znajdujących największe zastosowanie w praktyce oraz postulatach zmian w treściach, metodach i organizacji studiów. Odpowiedzi na pytania otwarte charakteryzują się zazwyczaj nie tylko różnorodnością (treści i form wypowiedzi), lecz także fragmentarycznością i kumulowaniem badanych zjawisk. Dla usystematyzowania tych zróżnicowanych wypowiedzi jako warunku wyodrębnienia określonych kategorii trudności i ich hierarchizacji dokonano analizy ilościowo-jakościowej zebranego materiału empirycznego. W tym celu zastosowano kategoryzację, a następnie kumulację tych samych sądów różnie formułowanych lub podobnych.

Zhierarchizowana lista podstawowych trudności w pracy (wymieniło je od 20% do 60% respondentów), przyjęta jako wskaźnik potrzeb zawodowych kierowniczej kadry oświatowej, przedstawia się następująco:

- 1) planowanie pracy instytucji oświatowej, zwłaszcza szkoły (około 60% respondentów),
- 2) planowanie i organizacja pracy własnej kierownika—dyrektora (około 40% respondentów),
- 3) motywowanie nauczycieli, a także ich doskonalenie i ocenianie (około 30% respondentów),
- 4) rozwiązywanie spraw finansowych, gospodarczych, remontów itp. (około 30% respondentów),
- 5) kontrolowanie działalności i jej rezultatów, zwłaszcza pracy nauczycieli (około 30% respondentów),
- 6) podejmowanie decyzji, zwłaszcza przewidujących (perspektywicznych) decyzji pedagogicznych (około 20% respondentów).

Do trudności drugorzędnych, wymienionych przez pojedynczych respondentów (od 2% do 10%) zakwalifikować można: wielość ośrodków dyspozycyjnych, organizowanie i koordynowanie pracy, dyscyplina pracowników i współpraca ze związkami zawodowymi (1981 r.).

Ranga podstawowych trudności w pracy kierowniczej jest wyjątkowo zgodnie określona zarówno w badaniu pierwszym, jak i drugim. Różnice wystąpiły jedynie w ocenie stopnia trudności wykonywania czynności kontrolnych i gospodarczych. Zwiększenie trudności w rozwiązywaniu zadań gospodarczych w drugim badaniu uwarunkowane było kryzysem gospodarczym. Natomiast niższą rangą trudności wykonywania czynności kontrolowania w 1981 r. (w porównaniu z 1979/80 r.) można objaśnić tym, że w tym okresie rzeczywiste

kontrolowanie pracy stanowiło margines w pracy kierowniczej w sytuacji ogólnej krytyki zarządzania oświatą, zwłaszcza nadmiaru i dotychczasowej postaci kontroli oraz konieczności rozwiązywania ostrych konfliktów społecznych i zapewnienia elementarnego rytmu pracy szkoły.

Prezentowane tu sądy na temat trudności w pracy kierowniczej odbiegają dość znacznie od obiegowych i powszechnie znanych opinii w tej kwestii. Według tych ostatnich główne trudności w procesie kierowania upatrywane są w czynnikach zewnętrznych, w zasadzie niezależnych od kierowników jednostek oświatowych. Zalicza się do nich zwłaszcza brak funduszy i wykonawców remontów oraz odpowiednich służb, a także wielość ośrodków dyspozycyjnych i ograniczone uprawnienia dyrektorów szkół.

Opinie dotyczące trudności w działalności kierowniczej, analizowane w tym opracowaniu, nie poddają w wątpliwość także tych trudności zewnętrznych; istnieją one rzeczywiście i powinny być usuwane drogą zmian i usprawnień systemu zarządzania oświatą oraz funkcjonowania całej gospodarki. Natomiast w opiniach analizowanych w tym opracowaniu do podstawowych trudności kadry kierowniczej (zwłaszcza dyrektorów szkół) zaliczono czynniki wewnętrzne, a więc te funkcje i czynności, których wykonywanie zależy głównie od kierownika, jego kwalifikacji (wiadomości i umiejętności) i motywacji. Taki charakter wypowiedzi uwarunkowany był częściowo treścią pytań, zwłaszcza zaś faktem, że sondaż przeprowadzała instytucja kształcąca respondentów. Umożliwiło to jednak pełniejsze rozpoznanie czynników wewnętrznych, zależnych od kierownika (głównie jego kwalifikacji), co jest korzystne nie tylko dla celów tych badań (modyfikowanie i bieżące doskonalenie studiów), lecz także dla wykrycia oraz pełniejszego spożytkowania rezerw tkwiących w kwalifikacjach i pracy ludzkiej, które z kolei powinny służyć przewyżczeniu kryzysu i dalszemu rozwojowi, w tym rozwojowi systemu oświatowego, naszego kraju.

Pełniejszemu rozpoznaniu potrzeb zawodowych kierowniczej kadry oświatowej i zaspokajaniu ich przez studia podyplomowe służyło w przeprowadzonych badaniach wyjaśnienie tych wiadomości i umiejętności nabytych w toku kształcenia, które mają największe zastosowanie w praktyce kierowniczej. Do przedmiotów, których wiadomości i ukształtowane na ich podstawie umiejętności mają największe zastosowanie w praktyce kierowniczej absolwenci studiów zaliczyli (według rangi od 50 do 20%): 1) teorię organizacji i zarządzania, 2) kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi, 3) psychologię kierowania, 4) innowacje oświatowe.

Pojedyncze osoby wymieniły ponadto takie przedmioty, jak: zarys prawa szkolnego, wiedzę o nauczycielu, techniki badawcze.

Preferowane przedmioty, z których wiadomości i związane z nimi umiejętności mają największe zastosowanie w praktyce kierowniczej, są w zasadzie zgodne z opinią o poziomie i przydatności praktycznej poszczególnych dyscyplin, wyrażoną na pytania zamknięte (tabela 2).

Istotne i przydatne dla rozpoznania potrzeb zawodowych kierowników i kierunków doskonalenia studiów jest poznanie szczegółowszych, w porównaniu z całym dyscyplinami, wiadomości i umiejętności nabytych w toku studiowania, które znajdują największe zastosowanie w praktyce kierowniczej. Oto ich lista (według rangi):

- 1) poprawa planowania i organizacji pracy własnej,
- 2) stosowanie cyklu działania zorganizowanego,
- 3) podejmowanie racjonalnych decyzji,
- 4) motywowanie i ocenianie nauczycieli,
- 5) usprawnienie planowania pracy instytucji.

Pojedyncze osoby do tej listy zakwalifikowały ponadto: usprawnienie kontroli, zwłaszcza działalności nauczycieli, rozwiązywanie konfliktów oraz w ogóle lepsze spełnianie funkcji organicznych.

Opinie badanych osób mogą, jak wiadomo, ujawnić tylko uświadomione potrzeby zawodowe. Są nimi na ogół takie problemy (funkcje i czynności), które kierownik rozwiązywał i wykonywał świadomie w dotychczasowej działalności praktycznej, takie jak: planowanie pracy instytucji, kontrolowanie, rozwiązywanie spraw gospodarczo-finansowych, ocenianie nauczycieli itp. Podobne potrzeby zawodowe wymieniają także kierownicy, którzy nie doksztalali się w dziedzinie organizacji i zarządzania oświatą. Natomiast te ostatnie osoby nie wymieniają zazwyczaj trudności w podejmowaniu decyzji, planowaniu i organizacji pracy własnej, a także częściowo w motywowaniu nauczycieli. Są to zatem ich rzeczywiste potrzeby zawodowe, lecz nieuświadomione. Natomiast dla absolwentów studiów podyplomowych te nieuświadomione potrzeby, w procesie studiowania, przekształciły się w potrzeby uświadomione. Z punktu widzenia idei kształcenia ustawicznego i konieczności ciągłego rozwoju w zawodzie, przekształcanie nieuświadomionych potrzeb zawodowych w potrzeby uświadomione kierowniczej kadry oświatowej uznać należy za istotny cel zarówno studiów podyplomowych, jak i innych form kształcenia.

4. WARUNKI PRZYDATNOŚCI I SKUTECZNOŚCI KSZTAŁCENIA NA STUDIUM

Przedstawione tu będą zarówno postulaty absolwentów, dotyczące proponowanych zmian w treściach, metodach i organizacji studiów, jak również uogólnione wnioski o czynnikach przydatności i skuteczności kształcenia na studiach.

Postulaty respondentów dotyczące zmian poprzedzone były nierzadko stwierdzeniem, że studia są bardzo pożyteczną formą wzbogacania wiedzy i w znacznym stopniu umiejętności uczestników. Podkreślano jednocześnie wyższość studiów podyplomowych w porównaniu z innymi formami doskonalenia zawodowego, w których respondenci uczestniczyli. Absolwenci generalnie akceptują dotychczasową koncepcję studiów, a wnioski zmierzają do ich unowocześnienia, modyfikowania, doskonalenia. Postulaty w większym stopniu dotyczą zwiększenia przydatności praktycznej tych studiów, niż ich poziomu naukowego.

W zakresie treści programowych respondenci postulują ściślejszą więź teorii z praktyką, pełniejsze zaspokajanie potrzeb oświaty i usprawnienie kierowania, zwłaszcza szkołą. Dla tego m.in. proponują nie tylko potrzebę selekcji szczegółowych treści kształcenia, lecz i zmniejszenie liczby przedmiotów objętych programem studiów. Rozwinięcie tych propozycji stanowią postulaty większego ekspozowania, w realizowanych treściach i stosowanych metodach, wymiany doświadczeń w toku zajęć i ich teoretycznej analizy oraz kształtowania umiejętności kierowniczych na podstawie wiedzy teoretycznej.

Najwięcej postulatów dotyczyło określonych zmian w metodach kształcenia. Charakterystyczna jest pełna zbieżność opinii respondentów w tej kwestii. Propozycje te sprowadzają się do eksponowania metod aktywizujących słuchaczy nie tylko w wykonywaniu prac samodzielnych, lecz i w toku zajęć, zwłaszcza zaś do większej liczby ćwiczeń i seminariów, w tym poświęconych wymianie doświadczeń i ich teoretycznej analizie.

Tok i organizacja tych studiów jest w zasadzie akceptowana, chociaż w tej kwestii zgłoszono szereg propozycji zmian, niejednokrotnie sprzecznych. Z wyjątkiem zaledwie kilku osób, pozostałe są za utrzymaniem trysemestralnych studiów, a nawet postulują organizację na miejsce trzech — czterech sesji krótszych, co umożliwi słuchaczom częstszy kontakt z wykładowcami, zwłaszcza promotorami prac dyplomowych. Część respondentów proponuje zrezygnowanie z niektórych rygorów studiów, zwłaszcza prac kontrolnych i dyplomowych (tych ostatnich głównie osoby, które jeszcze ich nie wykonały), lecz są i tacy, którzy postulują zwiększenie wymagań na studiach typu dyplomowego.

Dokonana analiza wyników przeprowadzonych badań, w tym postulatów absolwentów, upoważnia w znacznym stopniu do określenia warunków efektywności kształcenia na studiach, zwłaszcza zewnętrznej. Istotnym warunkiem skutecznego kształcenia, zwłaszcza nabywania wiedzy czynnej, znajdującej zastosowanie w wykonywaniu czynności kierowniczych, stanowi współwystępowanie w jego procesie trzech czynników: zaspokajanie oczekiwań i rzeczywistych potrzeb zawodowych (uświadomionych i nieuświadomionych), stanu wiedzy i jej operacyjnego charakteru, będącej przedmiotem kształcenia, zwłaszcza zaś autentyczne i samodzielne studiowanie.

Wymienione uprzednio funkcje i czynności kierownicze, w rozwiązywaniu których największe zastosowanie miały nabyte wiadomości i umiejętności, sprawiały i sprawiają jednocześnie na ogół największą trudność w pracy kierowniczej i zaliczone zostały do podstawowych potrzeb zawodowych kierowniczej kadry oświatowej, zwłaszcza dyrektorów szkół.

Znaczący wpływ na stosowanie nabytych wiadomości i umiejętności w praktyce wywiera także stan i charakter studiowanej wiedzy. Największe zastosowanie w praktyce kierowniczej ma taka wiedza teoretyczna, która nie tylko wzbogaca świadomość uczestników, lecz także wyjaśnia uwarunkowania i mechanizmy określonych procesów społecznych, wyprowadza uzasadnione sposoby dokonywania ich diagnozy, analizy i modyfikowania. Warunki takie spełnia w dużym stopniu wiedza o planowaniu i organizacji pracy własnej kierownika, o procesie podejmowania decyzji. Warunków takich nie spełnia jeszcze np. wiedza z zakresu planowania pracy instytucji oświatowo-wychowawczych. Wiedza prakseologiczno-pedagogiczna o planowaniu i planach oraz eksponowane zasady dobrego planu, niewiele wyjaśniają istotę i swoistość planowania pracy w szkole, które według podanej uprzednio informacji, następuje wiele trudności w praktyce i funkcjonuje obok wiedzy teoretycznej.

Uczyniono natomiast pewien postęp w adaptowaniu wiedzy o cyklu działania zorganizowanego dla potrzeb i swoistości pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, a także wiedzy o tym cyklu i funkcjach kierowniczych dla oceniania i pobudzania (motywowania) nauczycieli przez integrację treści planów i kontroli.

Największy wpływ na efektywność wywiera metoda kształcenia, zwłaszcza pobudzająca autentyczne i samodzielne studiowanie. Z wyjątkiem planowania pracy instytucji, wymienione wyżej funkcje i czynności kierownicze, w spełnianiu i wykonywaniu których najwięk-

szere zastosowanie miała nabyta wiedza, stanowiły na studiach nie tylko problematykę wykładów i egzaminów, lecz także, a raczej nade wszystko, ćwiczeń, seminariów, prac kontrolnych i częściowo dyplomowych. Na przykład tematem prac kontrolnych z teorii organizacji i zarządzania były decyzje kierownicze, z kierowania instytucjami oświatowo-wychowawczymi głównie planowanie i organizacja pracy własnej kierownika, a z innowacji oświatowych cykl działania zorganizowanego oraz ocenianie i motywowanie nauczycieli. Wynika z tego, że eksponowanie określonych zakresów wiedzy, zwłaszcza zaś autentyczne i samodzielne studiowanie wiążące teorię z praktyką i modyfikacje dotychczasowe doświadczenie uczestników, stanowi podstawowy warunek nabywania wiedzy czynnej i odpowiadającej jej umiejętności.

Wyniki i analizę tych badań zaprezentowano głównie z myślą o dotychczasowych, jak i przyszłych organizatorach i wykładowcach oraz użytkownikach studiów podyplomowych i innych form dokształcania kierowniczej kadry oświatowej, zwłaszcza dyrektorów szkół.

Przypisy

¹ Z. Woroniecki: Warunki efektywnego kształcenia nauczycieli na kursach. WSiP, Warszawa 1977, s. 8–11, 82; Efektywność studiów podyplomowych organizacji i zarządzania oświatą w opinii absolwentów (W:) Problemy kształcenia i doskonalenia kierowniczych kadr oświatowych. Praca zbiorowa pod red. J. Tudreja, IKN, Warszawa 1984, s. 96–97.

² J. Starościak: Problemy kształcenia zaocznego. PZWS, Warszawa 1972, s. 51–59.

³ Z. Woroniecki: Warunki efektywnego kształcenia... op. cit., s. 15, 121.

Stanisław Kawula
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Olsztyn

WYCHOWANIE JAKO STAWIANIE I ROZWIĄZYWANIE ZADAŃ (II)*

1. ORGANIZOWANIE SYTUACJI ZADANIOWYCH W WYCHOWANIU

Przyjmując podstawowe elementy sytuacji zadaniowych należy z kolei zastanowić się, co można i należy czynić, aby dokonywać celowej, wartościowej i dynamicznej modyfikacji w odniesieniu do poszczególnych elementów zadania. Chodzi więc o wyróżnienie takich operacji zadaniotwórczych, które w wychowaniu mogą być korzystne dla jednostek lub grupy.

Odnosząc ten zamiar do podanego uprzednio schematu, sytuację zadaniową można zdefiniować przy pomocy czterech zmiennych: Wp, So, Sxyz, system wartości (Ws). Podejmowanie przez wychowawcę lub ich zespół operacji zadaniotwórczych polegać może właśnie na próbach modyfikowania poszczególnych zmiennych. Można to czynić — jak słusznie zauważa K. Konarzewski — w odniesieniu do jednostek lub grup początkowo biernych, aby je skłonić do podjęcia działania¹. Mamy wtedy do czynienia z próbą wprowadzania i ukazania przez wychowawcę nowej wizji alternatywnej (Wp), godnej osiągnięcia w działaniu przez wychowanków. Może to być np. polecenie z uzasadnieniem: „wytyczymy miejsce pod boisko do siatkówki, będzie można szybciej je zbudować ekipie specjalistów”. Ukazując tę wizję trzeba wiązać ją z realnymi potrzebami wychowanków lub uznawanymi w grupie wartościami. W tej fazie organizowania sytuacji zadaniowej można też modyfikować fragment dostrzeganej rzeczywistości (So) z punktu widzenia jej stanu pożądanego. Ten rodzaj operacji zadaniotwórczych w wychowaniu polega na uświadamianiu rozbieżności między ustalonym i zaakceptowanym celem (wizją), a stanem faktycznym, jaki dotąd osiągnięto. Tak postępuje wychowawca—opiekun, widząc bezczynność szkolnego samorządu, który założył sobie w planie pracy zorganizowanie spółdzielni uczniowskiej, a dotąd napisał jedynie podanie do dyrektora szkoły i miejscowej spółdzielni spożywców. W tym przypadku jest jeszcze daleka droga do urzeczywistnienia zamiaru uruchomienia sklepiku uczniowskiego na terenie szkoły. To właśnie uświadomienie zespołowi uczniowskiemu występującej rozbieżności między tym, jak jest w ich szkole, a tym, co chcieliby, żeby było, stać się może czynnikiem ożywienia pracy samorządu i podjęcia konkretnych, dalszych działań dla osiągnięcia założonego celu.

Inny rodzaj operacji zadaniotwórczych w wychowaniu ma miejsce wtedy, gdy jednostki lub grupy są już zaangażowane w wykonywanie jakiegoś zadania, a wychowawca mierza

do modyfikacji aktywności uczestników sytuacji zadaniowej będącej w toku. Chodzi tu niekiedy też o przekształcanie zadań lub powierzanie zadań nowych, lecz nie poprzez bezpośrednią ingerencję w nie, ale przez zmianę pola zadaniowego (Sxyz). Mamy wtedy do czynienia z próbą zmiany warunków zewnętrznych, w których przebiega aktywność wychowanków. Przykładem może być w tym względzie kierowanie pracą drużyny harcerskiej czy szczeplu. Jednym z celów, jaki sobie założyła ta organizacja na terenie szkoły, jest urządzenie harcówki. W pierwszej fazie realizacji tego zamiaru dyrekcja szkoły, komitet rodzicielski, czy komitet opiekuńczy w dużym stopniu popierają różnymi świadczeniami ten zamiar harcerzy (wydzielają pomieszczenie, wykonują niezbędne adaptacje, zakupują podstawowe sprzęty itp.). Jednak w miarę posuwania się naprzód prac nad urządzeniem harcówki, ograniczają pomoc, a zwłaszcza środki na ten cel. To sami harcerze winni uruchomić swoją aktywność w takim kierunku i w taki sposób, aby szereg prac wykonać samodzielnie lub też zdobyć pieniądze na zakup potrzebnych urządzeń i specjalnych przedmiotów. Pieniądze można pozyskać z pracy własnej, ze sprzedaży makulatury, złomu, ziół, kwiatów itd. Natomiast wiele urządzeń można wykonać z materiałów własnych, podejmując przy tym samodzielne majsterkowanie.

Wynika z tego, że jedno zadanie może się w ten sposób stać źródłem następnym i równocześnie aktywizujących zespół zainteresowanych sprawą harcerzy.

Modyfikacja zadań i sytuacji zadaniowych może też odbywać się na innej drodze, a nie tylko poprzez przekształcanie pola zadaniowego. Chodzi tu mianowicie o odwołanie się przez wychowawcę do określonych wartości lub ich systemu (Ws) w trakcie realizacji zadania przez jednostki lub grupy. Chybiony będzie taki zamiar wobec wychowanków, który będzie wzbudzał ich sprzeciw, czy też będzie sprzeczny z wartościami ogólnospołecznymi. Przykładem tak pojętych działań negatywnych byłoby polecenie młodzieży wycięcia kilku drzew i krzewów w lesie, aby powiększyć sobie polanę do ustawienia namiotów. Zadanie to bowiem nie ma wartości akceptowanych przez same jednostki lub grupy, a także kłóci się ze społecznymi zasadami ochrony przyrody. Jednak odwoływanie się do podstawowych wartości może w wychowaniu mieć znaczenie w innym kontekście. Mianowicie idzie o konfrontację osobistych doświadczeń i postępowania wychowanków, zwłaszcza tego na co dzień, z wartościami, które cenimy w różnych sytuacjach życiowych. W odniesieniu do działalności harcerskiej jest to sytuacja rozstrzygania wartości postępowania członków tej organizacji w porównaniu z prawem harcerskim. Niekiedy chodzi o konfrontację zachowania się wychowanków, sposobów ich pracy, czy właśnie wykonywania przez nich różnorodnych zadań z wartościami uniwersalnymi, jak: rzetelność, prawdomówność, punktualność, porządek itd. lub wartości humanistycznych, np. poszanowanie godności innego człowieka, nieagresywne rozstrzygnięcie sporów, wspólnota celów, afiliacja i altruizm; a także wartości społecznych, np. tolerancja dla odmiennych poglądów, współdziałanie i współpraca.

Ta operacja zadaniotwórcza winna doprowadzić w rezultacie do tego, aby wychowanek lub zespół uświadomił sobie cel wykonywanego zadania, z którym związana jest konkretna wartość, np. dobro grupy, pomoc innym ludziom, chęć doskonalenia się. W pewnych przypadkach konfrontacja zadania z wartościami lub ich systemem prowadzi u jednostek lub grup do swoistego konfliktu wartości już posiadanych (np. skłonność do przywłaszczania

mienia społecznego), a wartościami pożądanymi (np. odpowiedzialność za powierzone przedmioty będące własnością grupy). To właśnie w konkretnym działaniu jednostek lub zespołów okaże się, czy nastąpił u nich wzrost afirmacji wybranej wartości pożądanej i równocześnie odrzucenie wartości dewaluowanej społecznie. Jest to ważny moment dla kształtowania się charakteru młodych ludzi.

Taki zabieg pedagogiczny Antonina Gurycka określa jako transpozycję celu wychowawczego w doświadczeniach wychowanka². Chodzi bowiem o to w sytuacjach zadaniowych, aby wychowankowie uczestniczący w nich zdobywali nie tylko wiedzę lub wzbogacali swoje umiejętności adaptacyjne do stawianych im wymogów zawartych w tych sytuacjach, ale rozwiązywanie realnych i konkretnych zadań winno doprowadzić do zmian w systemie ich postaw. A to jest z kolei warunkiem podejmowania dalszych zadań przez wychowanków, w tym zadań stawianych przez samego siebie lub kolegów.

Rola wychowawców—opiekunów w tym zakresie winna się sprowadzać do umiejętnego organizowania izomorficznie (wielopostaciowo) widzianych sytuacji wychowawczych w stosunku do ogólnych i etapowych celów wychowawczych.

2. WARUNKI OPTYMALIZACJI I SKUTECZNOŚCI METOD ZADANIOWYCH W WYCHOWANIU

Skoro wyjaśniliśmy zasadniczy sens i mechanizmy sytuacji zadaniowych w wychowaniu, wypada w dalszym ciągu zastanowić się nad ich efektywnością. Chodzi tu przede wszystkim o podanie warunków stawiania zadań wobec jednostek lub grup, wskazanie na ich podstawowe funkcje wychowawcze i określenie modelu (zbioru cech) optymalnej sytuacji zadaniowej. Szereg intuicyjnie wysuwanych przez pedagogów korzyści ze stosowania tych metod w wychowaniu młodych pokoleń potwierdzają szczegółowe badania psychologiczne. W naszym kraju najpełniej zagadnienie to badała Antonina Gurycka wraz z zespołem, skupiając się na czynnikach aktywizujących dzieci i młodzież, czynnikach wywołujących bierność społeczną u dzieci, czy też powodujących powstawanie i rozwój ich zainteresowań³. Szereg interesujących ustaleń z tego zakresu dokonano też w innych badaniach psychologicznych i pedagogicznych⁴.

Wskażmy najpierw na podstawowe zasady, jakie winniśmy uwzględnić organizując optymalną sytuację zadaniową w wychowaniu. U podstaw zasad organizowania sytuacji zadaniowych w pracy wychowawczej leżą dwie ogólniejsze prawidłowości psychologiczne. Jedna z nich dotyczy źródła i siły motywacji niezbędnej do podjęcia przez jednostkę lub grupę wszelkiej aktywności, w tym też podjęcia i wykonania zadania. Otóż motywacja do podjęcia określonego zadania zależy od dwóch czynników: użyteczności celu i subiektywnego prawdopodobieństwa osiągnięcia go przez jednostkę lub grupę⁵.

Druga odnosi się do uwarunkowań wszelkiej aktywności człowieka (zwłaszcza społecznej). Okazuje się, że jednym z najważniejszych uwarunkowań i zarazem czynników optymalizujących sytuację wychowawczą jednostek lub zespołów jest znaczna częstotliwość znajdowania się w społecznych sytuacjach zadaniowych, takich jak: wspólne rozwiązywanie zadań, wspólna praca, nauka, zabawa, życie koleżeńskie i towarzyskie. Jest to równocześnie forma zespołowego rozwiązywania podjętych zadań⁶.

Z pierwszej przesłanki wynikają m.in. takie dyrektywy:

1. Jednostki lub zespoły podejmują wtedy zadania do realizacji, jeśli posiadają jasność wizji (świadomość celu), którą mają wcielić w czyn. Przykładem może być plan zorganizowania placu z imitacją ulic i znaków drogowych dla zdobywania umiejętności przestrzegania zasad ruchu w miejscach publicznych;

2. Zadania podejmowane przez wychowanków lub ich grupy mogą spełniać założone funkcje wychowawcze tylko wtedy, gdy będą wybrane i realizowane dobrowolnie, bez zewnętrznego przymusu, bez zewnętrznego nacisku (kara, nagroda) na wychowanków lub samo zadanie. Nie uzyskamy spodziewanej korzyści np. wtedy, gdy koniecznie chcemy w ramach zajęć pozalekcyjnych w szkole zorganizować chór, a młodzież jest zainteresowana utworzeniem zespołu muzycznego lub zespołu tanecznego;

3. Proponowane do podjęcia zadanie lub ich ciąg będą bliskie zainteresowaniom jednostek lub grup. Ścisłej mówiąc, wysuwane do realizacji zadanie winno umożliwić członkom zaspokojenie jakiejś odczuwanej przez nich potrzeby. Tak będzie np. w przypadku zorganizowania sekcji narciarskiej w drużynie harcerskiej z okolic górskich lub sekcji pływonurków w rejonie jezior. Mając na uwadze tę regułę wychowawczą, przed sugerowaniem konkretnych zadań do wykonania, wychowawca, instruktor, opiekun powinien rozpoznać zasadnicze potrzeby i zainteresowania osób czy grup, z którymi ma pracować;

4. Osiągniemy duży stopień wykonania zadania i osiągniemy równocześnie cel wychowawczy, jeżeli jednostka lub zespół uzna, iż występuje realna szansa, jest duże prawdopodobieństwo osiągnięcia założonego celu. Idzie o to, aby zadanie rozwiązać i to w perspektywie możliwej do uchwycenia, a nie w bliżej nieokreślonym. Możliwości w tym zakresie powinien oszacować zespół i kierujący tym zespołem. Ważne są w tym względzie kompetencje i przygotowanie do podjęcia wspólnego zadania, ich samoocena i zewnętrzne czynniki warunkujące wykonanie zadania. Te okoliczności należy brać pod uwagę zwłaszcza przy podejmowaniu zadań długoterminowych, np. wyhodowania sadu owocowego przy szkole, czy też zadań krótkoterminowych lecz intensywnych, np. doprowadzenie szkolnej drużyny sportowej do mistrzostwa kraju.

Zasady te winny być uwzględniane łącznie w organizowaniu sytuacji zadaniowych w wychowaniu. Szczegółowe propozycje zadań, gdy chodzi o treść wychowawczą, znaleźć można choćby w dokumencie opracowanym przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania w roku 1982 pt. — Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą szkolną.

Konsekwencją pedagogiczną drugiej z wymienionych uprzednio przesłanek jest model wewnętrznej organizacji pracy zespołu, który decyduje się na wspólne rozwiązania zadania. Okazuje się, że istotną rolę w tym względzie odgrywają cechy grupy i cechy osobowości jednostek. Według ustaleń zespołu badawczego A. Guryckiej do cech pozytywnych zespołu wykonującego wspólne zadania należą: — względnie wyrównany poziom aktywności członków; — stosunkowo mała liczebność grupy umożliwiająca każdemu „bycie widzianym”, w przeciwieństwie do sytuacji „bycia niezauważonym”; — brak sztywnej struktury władzy w grupie (stosunki demokratyczne i partnerskie), dzięki czemu można plastycznie kształtować role poszczególnych członków; — występowanie w grupie więzi nieformalnych (koleżeńskich), które z kolei umożliwiają członkom podejmowanie inicjatyw w sposób nieskrępowany i zapewniają jednostkom poczucie osobistego bezpieczeństwa⁷.

Wśród czynników kształtujących pozytywny układ ról w grupie i wpływających na po-
myślne rozwiązanie podjętego zadania w zespole jest przyjęty system wartości, wokół któ-
rego skupiają się realizowane zadania, np. praca na rzecz innych ludzi, ochrona przyrody,
dbałość o zdrowie i sprawność fizyczną, miłość ojczyzny.

3. NIEKTÓRE ELEMENTY PRACY WYCHOWAWCZEJ Z DZIEĆMI I MŁODZIEŻĄ SPRZYJAJĄCE TWORZENIU SYTUACJI ZADANIOWYCH

Jeśli uznaliśmy na wstępie, iż możliwe do osiągnięcia są nasze cele wychowawcze, pod
warunkiem jednak, że dostrzegać będziemy ich nowe wizje i płaszczyzny oraz jeśli w prak-
tycznej działalności przyjmujemy zadaniową strategię ich realizacji, to należy skupić się na
szczegółowych dyrektywach postępowania, które sprzyjać będą wdrażaniu metod zadanio-
wych w wychowaniu. Wychowanie według tej strategii oznacza właśnie wspólne budowa-
nie systemu zasad, wartości, metod, sytuacji i form przez uczestników procesu wychowaw-
czego tak, ażeby zachodziła często możliwość stawiania i rozwiązywania różnorodnych
zadań. Zamiar ten powinien być podejmowany we wszystkich możliwych komponentach
systemu wychowawczego, w którym biorą udział dzieci, młodzież i pokolenie dorosłych,
a więc w organizacjach dziecięcych i młodzieżowych, w domu rodzinnym, w placówkach
opiekuńczych i pracy kulturalnej oraz szkołach różnych szczebli.

Wprowadzaniu tej strategii w życie może sprzyjać zarówno ogólnie korzystna sytuacja
wychowawcza w danej organizacji, grupie lub instytucji, przyjęte i zaakceptowane do reali-
zacji cele szczegółowe, a także konkretne postępowanie wychowawcy wobec grupy i praca
z nią. Wskażmy na wymienione tu elementy pracy wychowawczej z punktu widzenia ich
pozytywnej roli w organizowaniu sytuacji zadaniowych dzieci i młodzieży.

W odniesieniu do stworzenia wartościowej atmosfery wychowawczej w instytucji lub
organizacji warto ukazywać i wzmacniać choćby takie kwestie:

1. Naturalność zachowania się w stosunku do siebie i innych, jako źródło radości i za-
dowolenia, np. z uczenia się i zabawy.
2. Rozszerzanie pola do samorealizacji młodzieży w różnych formach aktywności, uka-
zując m.in. przykłady satysfakcji i osiągnięć ludzi w muzyce, sztuce, sporcie, nauce i tech-
nice, pracy wytwórczej, a także życiu osobistym, rodzinnym i społecznym.
3. Nastawienia wychowanków na przyszłość i zmianę, dokumentując przykładami lu-
dzi dorosłych i młodzieży, że takie wartości jak altruizm, samodoskonalenie się, szlachet-
ność, uczciwość, rzetelnie wykonywana praca, godność itd. są wartościami trwałymi, dla-
tego warto je czynem wcielać w życie.
4. Zamiast stylu dyrektywnego i nakazowego w wychowaniu powinno być miejsce na
analizowanie i dyskusowanie problemów aktualnych lub przeszłych, na wyrażenie sprzeci-
wów i protestów, na modelowanie w ten sposób przekonań moralnych i światopoglądowych,
a także na dzielenie się sukcesami i radość z udanych prób.
5. Rozwijanie wszelkich inicjatyw młodzieży do zrzeszania się np. tworzenie różnych
zespołów roboczych, klubów, stowarzyszeń i organizacji. Przy tym generalną zasadą winno

być to, aby organizacje te były nie dla dzieci i młodzieży (utworzone dla nich przez dorosłych), a tworzone i kształtowane przez młodzież według reguły: „młodzież wśród młodzieży”.

6. Wrażliwość na potrzeby, ich dostrzeganie dostatecznie wcześniej i tam, gdzie ludzie mało są pod tym względem wyrobieni i niczego nie widzą. Chodzi przy tym nie tylko o problemy własne, lecz także cudze, jednostkowe i społeczne, grupowe, klasowe, regionalne i ogólnospołeczne⁸.

Zadaniowej strategii wychowania sprzyjać będzie także przyjęcie uszczegółowionych celów do realizacji przez zespół wychowawczy danej instytucji lub organizacji. Interesujące propozycje w tym względzie przedstawia grupa eksperymentatorów pedagogicznych z tzw. wrocławskiej szkoły przyszłości⁹. Oto niektóre ich propozycje w zakresie szczegółowych celów działalności wychowawczej w szkole:

1. Stymulacja powstawania zainteresowań dzieci i młodzieży problemami zespołowymi i indywidualnymi.
2. Koncentracja w pracy szkoły na rozwiązywaniu problemów, a nie na systemie kar i nagród w postaci np. stopnia za każdą wypowiedź. Zamiast tego oceniać pomysły, a nie osoby.
3. Wywoływanie emocji dodatnich, nie ujemnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Zrezygnowanie z form rywalizacji na rzecz doskonalenia form współpracy. Kształtowanie u wychowanków motywacji pozytywnej, zorientowanej na osiągnięcie sukcesu (wykonanie zadania), a nie motywacji negatywnej (chęć uniknięcia niepowodzenia).
4. Ustalenie hierarchii celów do wykonania oraz kontrola realizacji zadań w określonym terminie („rozliczenie” wyników).
5. Dostarczanie informacji użytecznych przy kształtowaniu różnorodnych planów i wizji – standardów regulacji psychologicznej i zmian obiektów w społecznie pożądanym kierunku.

6. Tolerancja niezależności w postawach, w której motywem działania jest podjęcie optymalnej decyzji (jednostkowej lub grupowej), a nie chęć osiągnięcia osobistych korzyści przez podporządkowanie się oczekiwaniom zespołu lub nauczyciela—wychowawcy.

7. Kształtowanie podatności na innowacje, jako warunek akceptacji i wdrażania nowości (rozwiązywania zadań, problemów).

8. Stymulacja zachowań prospołecznych dzieci i młodzieży, jako warunku odpowiedzialności za los otoczenia i własny oraz umiejętności współpracy i kooperacji w grupie.

Wreszcie korzystne dla wywoływania sytuacji zadaniowych są postawy i bezpośrednia działalność nauczycieli, wychowawców, opiekunów lub instruktorów. Użyteczne mogą okazać się dyrektywy i zalecenia, których stosowanie powinno kształtować u wychowanków zdolności i postawy twórcze, innowacyjne i nonkonformistyczne. Zamieszcza je często literatura psychologiczna¹⁰. Oto niektóre z nich:

1. Popieraj i oceniaj inicjatywę wychowanków w uczeniu się. Ucz sposobów oceny każdego pomysłu. Ucz dzieci, aby ceniły swoje pomysły.

2. Ceń twórcze myślenie. Wyrabiaj tolerancyjny stosunek do nowych rozwiązań i idei. Stwarzaj sytuacje wymagające twórczego myślenia. Strzeż się narzucania innym sztywnych schematów.

3. Ucz jednostki twórcze właściwego zachowania się w grupie. Rozwijaj konstruktywny krytycyzm.

4. Popieraj zwyczaj pełnej realizacji pomysłów i zadań. Udostępniaj środki niezbędne do realizacji zadań i pomysłów.

5. Popieraj i umożliwiał młodzieży zdobywanie wiedzy i umiejętności z wielu dziedzin (sprzyja to wszechstronnemu rozwojowi osobowości i oryginalności zachowania). I w ogóle przy każdej okazji „zabijaj młodym ćwieka”.

Oczywiście wprowadzanie tych dezyderatów w praktykę wychowawczą zespołów, organizacji i instytucji wymaga równocześnie kształtowania się nauczycieli, opiekunów lub instruktorów w podobnym stylu. Idzie o otwartość i śmiałość ich myśli w koncipowaniu pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz o brak rutyny i konformizmu w działalności praktycznej¹¹.

Wdrażanie strategii zadaniowej w wychowaniu, a zwłaszcza efektywne stosowanie w ich ramach metod, wymaga również w odmienny sposób ujęcia kompetencji i funkcji szeroko pojętych wychowawców (nauczycieli—wychowawców, instruktorów organizacji i placówek pozaszkolnych, a nawet rodziców). Ich funkcje trzeba widzieć w pięciu zakresach, jako:

- doradcy i organizatora merytorycznego,
- doradcy i organizatora wychowawczego,
- programatora zbioru zadań indywidualnych i grupowych z uwzględnieniem potrzeb rozwojowych i społecznych,
- kontrolera poprawności wykonania podjętych zadań i stopnia zgodności z przyjętymi planami, wizjami itp.,
- partnera dzieci i młodzieży w sytuacji dostrzegania, stawiania i rozwiązywania zadań czy problemów.

Zarysowana tutaj koncepcja pracy wychowawczej opartej na stawianiu i rozwiązywaniu zadań przez dzieci i młodzież wymagać będzie — jak widać z przedstawienia ostatniej kwestii — także nowych form kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych.

4. UWAGI KOŃCOWE

Trzeba w tym miejscu jeszcze dodać, iż metody i sytuacje zadaniowe nie wyczerpują w całości procesu wychowawczego i metod oddziaływania wychowawczego. Należy oczywiście widzieć ich miejsce i rolę w kontekście pozostałych metod i form pracy wychowawczej z młodzieżą. Stąd też niezbędne wydaje się wzmacnianie i uzupełnianie sytuacji zadaniowych metodami perswazji, wyjaśniania, instruowania, przykładu osobistego wychowawcy itd. Czym jest bowiem np. prowadzona w grupie wychowawczej dyskusja, której celem jest uświadomienie dzieciom wartości podjęcia prac samoobsługowych w domu, form wspólnego zorganizowania wypoczynku w dni wolne od lekcji, czy też zachęta do podjęcia prac zarobkowych w czasie wakacji? Jest to pierwszy etap (lub może być) tworzenia i inicjowania sytuacji zadaniowych w stosunku do jednostek lub zespołów biernych. Niekiedy udaje się wzniecić aktywność wychowanków poprzez wytworzenie odpowiedniego przeżycia emocjonalnego w sytuacji zetknięcia się z ciekawym i doświadczonego życiowo

człowiekiem, przez zaobserwowanie wartościowych wzorców pracy, kojarzenie pozytywnych uczuć w odbiorze dzieł sztuki i różnorodnych form ekspresji artystycznej, czy sportowej.

Istotnym wzmocnieniem sytuacji zadaniowych w wychowaniu okazują się także werbalne instrukcje i modelowanie czynności wychowanków przez wychowawcę. Pomoc ta staje się nieodzowna zwłaszcza wtedy, gdy występuje co jakiś czas informacja zwrotna ze strony wychowawcy lub innych osób na temat jakości wykonanego zadania przez wychowanków. Okazuje się często, że ludzie (w tym i młode pokolenie) lubią być oceniani, akceptowani lub nagradzani. Psychologicznym podłożem są tu dwie z podstawowych potrzeb człowieka: potrzeba uznania i bezpieczeństwa. Dlatego ten ostatni element może mieć kluczowe znaczenie dla dzieci i młodzieży w zakresie podejmowania, wykonywania, inicjowania lub kontynuowania rozmaitych zadań praktycznych. Omawiana tu forma słownego wzmocnienia sytuacji zadaniowych w wychowaniu może mieć prostą postać (np. „zrobione wzorowo”, „spartaczono”, „wykonane nieźle”). Są to co prawda sygnały i informacje luźne, lecz wyrażające w różnym stopniu poziom wykonanego zadania przez jednostkę lub grupę. Oczywiście bardziej precyzyjną postać ma wyrażenie oceny stopnia wykonania zadania, gdy odniesiemy się do wcześniej przyjętego wzorca, schematu, zapisu zobowiązań itp. Kwestie te wymagają jednak każdorazowo weryfikacji w praktyce wychowawczej klas szkolnych, organizacji dziecięcych i młodzieżowych, grup rówieśniczych, rodzinie i stowarzyszeniach.

Przypisy

* Jest to 2-ga część artykułu zamieszczonego pod tym samym tytułem w poprzednim numerze „Ruchu Pedagogicznego” (Red.).

1 K. Konarzewski: Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych. Warszawa 1982, s. 185–189.

2 A. Gurycka: Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Warszawa 1979, s. 221.

3 A. Gurycka: Dzieci bierne społecznie. Wrocław–Warszawa–Kraków 1970; Rozwój i kształtowanie zainteresowań. Warszawa 1978; K. Pasek: Skala do badania sytuacji wychowawczej aktywizującej społecznie. K. Sasin: Modelowanie szkolnych sytuacji aktywizujących społecznie (zgodność sytuacji wychowawczej z modelem). (W:) A. Gurycka red.: Sytuacje aktywizujące społecznie. „Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii UW”, 1975, z. 5.

4 H. Muszyński: Wychowanie moralne w zespole. Warszawa 1964.

5 K. Konarzewski: op. cit., s. 198.

6 A. Gurycka: Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Cyt. wyd. s. 213.

7 A. Gurycka: op. cit., s. 210–214.

8 Z. Pietrasiński: Atakowanie problemów. Warszawa 1983, s. 104.

9 E. Zawada: Antycypacje celów kształcenia w kategoriach pojęć psychologicznych. (W:) Wrocławska szkoła przyszłości. Wrocław 1978, s. 73–74.

10 J. Koziellecki: Czynność myślenia. (W:) Psychologia. Warszawa 1975; Z. Pietrasiński: Myślenie twórcze. Warszawa 1969; J. Rudniański: O dobrym wychowaniu i kształceniu. Kryteria moralne i prakseologiczne. Warszawa 1978.

- 11 R. Schulz: *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*. Warszawa 1980; M. Kozakiewicz: *Nowoczesność nauczycieli polskich*. Warszawa 1974; Z. Pietrański: *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. Warszawa 1970; S. Bortnowski: *Spór ze szkołą*. Kraków 1982, s. 77–87. (Rozdz. — Śniedź pedagogiczna).

WYCHOWANIE RÓWNOLEGŁE A WYCHOWANIE SZKOLNE

1. WPROWADZENIE

Rola edukacji (kształcenia i wychowania) stale wzrasta, a jej zadania stają się coraz bardziej wielopłaszczyznowe i wielokierunkowe. Dlatego też problematyka wykształcenia powszechnego powinna być traktowana w nierozdzielnym związku (i wzajemnym) z całością życia społecznego ze szczególnym uwzględnieniem środowiska lokalnego i ponadlokalnego. A w związku z tym wszystkie elementy, szczególnie, formy instytucjonalne wychowania winny być wzajemnie powiązane i współzależne. Stąd też system szkolny winien być traktowany w łączności z różnorodnymi formami wychowania równoległego, a działalność wychowawcza i kształceniowa rozprogramowana nie tylko na szkołę, ale i instytucje pozaszkolne. Przy czym szkoła powinna być odciążona od wielu czynności, które mogą wykonać instytucje pozaszkolne. Jednak ich swoista działalność powinna być zespolona. Czynnikiem sprawczym w tak pojmowanym systemie winni być nauczyciele profesjonalni i nieprofesjonalni, którzy prowadzą tę działalność lub będą ją prowadzić (J. Szczepański, I. Lepalczyk, E. Trempała).

Z dotychczasowych badań wynika, że wychowaniem zajmuje się wiele instytucji w sposób dosyć atrakcyjny i skuteczny, lecz nie zawsze świadomy. Wiele instytucji swoją atrakcyjnością zajęć i aktualnością wiedzy i informacji osłabia niejako (pozornie) autorytet szkoły, lecz jednocześnie instytucje te wyzwalały liczne inicjatywy sprzyjające wychowaniu. Tak więc praca w szkole i poza nią musi być przedmiotem zainteresowania naukowców i praktyków, aby źle rozumianą fałszywą konkurencją pomiędzy niektórymi placówkami oświatowo-wychowawczymi czy też kulturalnymi zamienić na działanie zintegrowane i bardziej skuteczne. Poza tym, aby przekonać nauczycieli o tym, że wychowanie równoległe nie jest i nie powinno być działaniem przeciwstawnym szkole. Przeciwnie, powinno ono przedłużać i wspomagać ciągłość pracy wychowawczej szkoły lub też uzupełniać ją i wzbogacać. Słowem, w stosunku do wychowania w szkole powinno mieć charakter równoległy.

Istnieje wiele przykładów, iż poprzez instytucje działające poza szkołą można wychowawczo oddziaływać bezpośrednio i pośrednio na szerokie kręgi społeczeństwa w środowisku lokalnym lub ponadlokalnym. Przy czym pozaszkolne instytucje wychowawcze są dość liczne i znacznie zróżnicowane — niektóre z nich prowadzą bardzo szeroką działalność a inne zawężoną. Wszystkie jednak w mniejszym lub większym zakresie włączają się do realizacji celów wychowania.

Współcześnie mamy okazję obserwować, jak rozwijają się i działają poza oświatą formálną, na jej obrzeżach, obok szkoły, rozliczne kanały, którymi dopływają coraz bardziej skutecznie informacje i są organizowane wpływy kształtujące intelekt, przekonania, postawy jednostek i grup społecznych (A. Kamiński, Z. Kwieciński).

Można przyjąć, że obok szkoły jako instytucji społecznej (formalnej) powstaje poza jej murami niejako „druga szkoła” (nieformalna – równoległa), która skupia zarówno planowe, jak i samorzutne, okazjonalne oddziaływania, kształtujące człowieka (R. Wroczyński). Instrumentami tej „drugiej” szkoły (szkoły równoległej) są przede wszystkim instytucje pozaszkolne i środki masowej komunikacji.

Z tych nowych kanałów edukacji, których zwykle nie kontrolują nauczyciele, masowo korzystają uczniowie (i nie tylko oni). Tych ośrodków nie można lekceważyć w organizowaniu wychowania. Istotne jest to, czy szkoła „instytucjonalna” i „szkoła równoległa” będą się ignorować, czy też sprzymierzą się. W tym przymierzu tkwi wielki potencjał wychowawczy, który powinien być spożytkowany dla wielostronnego rozwoju człowieka (L. Porcher). Brak „przymierza” może pozostawić młodzież samotną w jej niepokojach i poszukiwaniach charakterystycznych dla tej kategorii wieku.

W raporcie o stanie oświaty w PRL (Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973, s. 295) stwierdza się, że współcześnie trzeba mówić „o całkowitym systemie kształtującym, obejmującym te wszystkie instytucje, które jednostce przekazują wiedzę naukową, umiejętności praktyczne, treści ideologiczne i polityczne, wartości kulturalne, kryteria ocen i wzory zachowań (...). W cywilizacji współczesnej instytucje pozaszkolne, oddziałujące na jednostkę i na zbiorowości ludzkie, stanowią czynnik nie tylko wychowania naturalnego i nie tylko wywierają wpływ na postępowanie ludzi, lecz stają się elementami systemu kształtującego, wychowawczego, przez trwałość i powszechność oddziaływań, przez wzmacnianie ich możliwości oddziaływania (poprzez rozwijającą się szybko technikę, umożliwiającą dysponowanie wzmożonym i rozszerzającym się zakresem informacji), przez podniesienie intensywności tych oddziaływań i podniesienie atrakcyjności przekazywanych informacji, treści kształtujących i wzorów wychowawczych. Proces wychowania, podejmowany jako proces kształtowania i rozwoju osobowości człowieka, przebiega na wielu płaszczyznach w okresie przedszkolnym, szkolnym i pozaszkolnym (poszkolnym), lecz zawsze pod wpływem oddziaływania wielu instytucji równocześnie. W okresie szkolnym dzieci i młodzież są również wystawione na oddziaływanie wielu instytucji, grup, procesów i zjawisk pozaszkolnych. Efektywność działania szkoły może być podniesiona, jeżeli oddziaływania kształtujące i wychowawcze pozaszkolne nie będą niwelowały usiłowań szkoły, ale będą je wzmacniały”.

Ponieważ współcześnie w rozważaniach naukowych i praktyce coraz częściej wychowanie pozaszkolne nazywane jest wychowaniem równoległym albo paralelnym, dlatego przyjmujemy, że jego pojęciem należy objąć całość oddziaływań i wpływów wychowawczych na dzieci, młodzież i dorosłych przez instytucje opiekuńczo-wychowawcze, oświatowo-kulturalne, organizacje społeczne łącznie ze stycznociami społecznymi i kulturalnymi w środowisku oraz ze środkami masowej komunikacji (W. Okoń, R. Wroczyński).

Wychowanie równoległe nie może być utożsamiane dosłownie z wychowaniem pozaszkolnym. Wychowanie pozaszkolne, to całościowy układ placówek wychowania poza szkołą, obejmujący swym oddziaływaniem określoną część dzieci i młodzieży. Natomiast wychowanie równoległe jest daleko szersze, obejmuje wszystkie kanały wpływów na dzieci i młodzież – wszystkie środowiska wychowawcze, a w związku z tym ma znacznie szerszy zakres oddziaływania wychowawczego (R. Wroczyński, J. Wołczyk). Słowem zakres tego

pojęcia będziemy pojmowali stosunkowo szeroko. Można przyjąć, że wychowanie równoległe obejmuje wszystko to, co nazywamy wychowaniem zachodzącym poza programem szkoły, a ukierunkowane jest na dzieci, młodzież i dorosłych zarówno w wieku przedszkolnym, szkolnym, produkcyjnym jak i pozaprodukcyjnym. Albo inaczej — wychowanie równoległe obejmuje te kanały wpływów, które oddziałują na człowieka w ciągu jego życia, do późnej starości.

Wychowanie równoległe może pełnić szereg funkcji. Najważniejsze z nich to: wychowawcza, dydaktyczna, opiekuńcza, wspierająca rozwój, usługowa, rekreacyjna, zdrowotno-korekcyjna, kulturalno-oświatowa, inspirująca, diagnostyczna, koordynacyjno-integracyjna (regulacyjna), doradczo-instruktażowa, kompensacyjna lub profilaktyczna.

Są też założone (postulowane, planowane) funkcje wychowania równoległego. Funkcje te pod wpływem różnorodnej działalności edukacyjnej ulegają mniejszym lub większym modyfikacjom. W konsekwencji tych modyfikacji otrzymujemy rzeczywiste funkcje wychowania równoległego.

Należy także zwrócić uwagę, że o wychowaniu równoległym możemy mówić w kategoriach dysfunkcji i eufunkcji. Chodzi tu o pozytywne i negatywne aspekty oświaty równoległej z punktu widzenia działalności pedagogicznej. Należy założyć, że wychowanie równoległe będzie skuteczne, gdy do wykorzystania wpływów instytucji wychowania równoległego jednostka ludzka będzie odpowiednio przygotowana. A tę funkcję przygotowawczą spełniać może i powinna przede wszystkim szkoła (a także rodzina i przedszkole).

Funkcjonowanie systemu szkolnego może determinować niejako (szkoła powinna poczuwać się do odpowiedzialności) charakter i rodzaj uczestnictwa społeczeństwa w pozaszkolnym życiu społeczno-kulturalnym. Możemy w tym miejscu postawić tezę, że szkoła winna być szczególnie przygotowana i odpowiedzialna za (przygotowanie) współdziałanie (przymierza) z wychowaniem równoległym. Szkoła musi sobie uświadomić, że stanowi podstawowe ogniwo (kamień węgielny) wychowania równoległego. Takie podejście do zagadnienia może ułatwić szkole także nawiązanie bliższej współpracy ze środowiskiem lokalnym i ponadlokalnym, co może także dodatnio wpłynąć na jej efekty pedagogiczne. Dotychczasowe badania ukazują (B. Suchodolski, Cz. Kupisiewicz, W. Okoń, H. Muszyński, I. Jundziłł, Z. Kwieciński, M. Winiarski), iż wychowanie szkolne może stanowić pomost dla wielu dróg wychowania równoległego poprzez:

- wdrażanie uczniów do samorozwoju (samowychowania i samokształcenia, rozwijania poczucia samorozwoju);
- kształcenie umysłu tak, aby uczeń był zdolny do ujmowania rzeczywistości nie tylko w kategoriach faktów dokonanych, ale także w kategoriach możliwości;
- kształcenie postaw i działań tak, aby uczeń nie tylko umiał funkcjonować w systemie określonych organizacji i instytucji, lecz także, aby umiał nawiązywać bezpośrednie stosunki wspólnoty i odpowiedzialności — by człowiek umiał żyć z człowiekiem;
- ograniczenie strategii życia „mieć” na rzecz wzmocnienia „być”;
- nauczanie „uczenia się” samodzielnie lub w zespole, w ramach lub poza ramami systemów szkolnych (nauczyć uczenia się na odległość);
- rozwijanie motywacji uczenia się;
- wykształcenie opanowania języka i techniki przekazywania informacji;

- rozwijanie podstawowych struktur pojęciowych i umiejętności operowania spójnymi systemami kategorii, umożliwiającymi wielodyscyplinowe podejście do globalnych i złożonych problemów rzeczywistości;
 - kształtowanie postaw sprzyjających jednostkowej i zbiorczej niezależności, skłonności do wprowadzania zmian, przyjmowania sytuacji częściowo lub całkowicie nieznanymi, nieoczekiwanych, niestałych i niejednorodnych;
 - kształtowanie postaw stanowczych i zdolnych do podejmowania decyzji, widzenia przyszłości z uwzględnieniem różnych rozwiązań i czynnego udziału w realizacji ustalonego programu;
 - strukturalizację wiedzy (wypracowanie „drzewa wiadomości”);
 - nauczanie umiejętnego i chętnego korzystania z bibliotek, czytelnik, gazet (innych tekstów), muzeów, wycieczek krajoznawczych, wystaw;
 - przygotowanie do właściwego korzystania ze środków audiowizualnych i środków masowego przekazu (radio i tv);
 - poprzez komunikację wizualną oraz ekranowe sztuki nauczyć percepcji i oceny przekazów, odczytywania intencji autora, odróżniania fikcji od rzeczywistych faktów, dokonywanie selekcji itp.;
 - rozwijanie krytycyzmu i samooceny, rozwijanie równowagi emocjonalnej prowadzącej do podejmowania inicjatywy i poczucia odpowiedzialności;
 - ukazywanie, iż oświata jest intratną formą inwestycji;
 - tworzenie takiej sytuacji, aby uczniowie uczyli się nie dla dyplomu, lecz dla własnego, pełnego rozwoju;
 - zrewidowanie programów szkolnych i metod pracy pod kątem funkcjonowania szkoły równoległej;
 - zastąpienie rywalizacji pomiędzy edukacją szkolną a równoległą na rzecz „przymierza”;
 - zachęcanie uczniów do korzystania z wiedzy wynikającej z ośrodków edukacji równoległej;
 - wypracowanie metodyki udzielania pomocy uczniom w zajmowaniu przez nich właściwego stanowiska wobec „wiedzy” rozpowszechnianej przez ośrodki wychowania równoległego;
 - udostępnianie bazy lokalowej dla realizacji procesów wychowania równoległego;
 - udzielanie szerokiej pomocy pedagogicznej wychowawcom pozaszkolnym (nauczycielom nieszkolnym) w realizacji edukacji równoległej.
- Tak więc szkoła powinna przygotować rzeczowo i emocjonalnie oraz metodycznie jednostkę ludzką do racjonalnego wykorzystania instytucji wychowania równoległego (i pozaszkolnego). Zadania te szkoła może realizować poprzez zajęcia lekcyjne (dydaktyczne) i pozalekcyjne (R. Wroczyński, M. Winiarski i inni).
- Współczesna literatura naukowa, a także publicystyka i praktyka ukazują, iż szkoła nie jest jedynym terenem planowanej działalności wychowawczej. Ponadto przypomnijmy, że szkoły jako instytucje nie należą do najstarszych instytucji społecznych. Były okresy w historii ludzkiej, kiedy nie było szkół. Proces wychowawczy odbywał się w takich instytucjach, jak klan totemiczny, rodzina, warsztat cechowy, dwór rycerski, księżęcy czy królewski i inne. Współcześnie wychowanie również rozpoczyna się przed rozpoczęciem nauki

w szkole. Jednak szkoła nadal jest i będzie główną placówką zinstytucjonalizowanej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ale potrzeba chwili wymaga, aby ściśle współpracowała z ośrodkami edukacji równoległej i przygotowała swoich uczniów do korzystania z edukacji równoległej.

Szeroki strumień wpływów bliższego i dalszego środowiska pozaszkolnego zajmuje znaczące miejsce w rozwoju umysłowym i moralnym, w kształtowaniu opinii, przekonań i postaw człowieka. Aktualnie obserwujemy funkcjonowanie różnych instytucji edukacyjnych. Dla zachowania odpowiedniej przejrzystości naszych rozważań warto w tym miejscu przypomnieć typologię tych instytucji (szczególnie pozaszkolnych), których zadaniem jest kierowanie, inspirowanie i organizowanie życia dzieci i młodzieży:

1. Instytucje wychowania szkolnego

1.1. Placówki systematycznego kształcenia

1.1.1. Przedszkole

1.1.2. Szkoła

1.1.2.1. Szkoła podstawowa

1.1.2.2. Zasadnicza szkoła zawodowa

1.1.2.3. Średnia szkoła ogólnokształcąca i zawodowa

1.1.2.4. Szkoły pomaturalne i policealne

1.1.2.5. Szkoła wyższa

1.1.2.6. Studia podyplomowe

1.2. Placówki kształcenia i opieki wychowawczej dla dzieci wykazujących różnego rodzaju upośledzenia rozwojowe

1.2.1. Szkoły specjalne i zakłady specjalne dla dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym

1.2.2.1. Szkoły i zakłady specjalne dla dzieci głuchych, niewidomych i o innym upośledzeniu fizycznym

1.3. Formy wychowania pozalekcyjnego

1.3.2. Koła zainteresowań naukowych, kulturowych, sportowych

1.3.1. Koła przedmiotowe

1.3.3. Zespoły wyrównawcze

1.3.4. Zespoły reedukacyjne.

2. Instytucje wychowania równoległego

2.1. Placówki wychowania naturalnego

2.1.1. Rodzina

2.1.2. Grupy rówieśnicze

2.1.3. Sąsiedztwo

2.2. Placówki opieki wychowawczej dla dzieci i młodzieży

2.2.1. Internaty, bursy, stancje

2.2.2. Prewentoria i sanatoria dziecięce

2.2.3. Domy dziecka

2.2.4. Rodziny opiekuńcze (zastępcze, rodzinne domy dziecka)

2.2.5. Pogotowia opiekuńcze

2.2.6. Zakłady wychowawcze

- 2.2.7. Kuratorskie ośrodki pracy z młodzieżą wykolejoną
- 2.3. Placówki lokalne wspomagające rozwój dzieci i młodzieży
 - 2.3.1. Świetlice
 - 2.3.2. Czytelnie dziecięce i młodzieżowe
 - 2.3.3. Tereny zabaw i gier ruchowych (plac zabaw, ogrody jordanowskie)
 - 2.3.4. Wczasy (kolonie, półkolonie, obozy)
 - 2.3.5. Poradnie
 - 2.3.6. Kluby sportowe i turystyczne
 - 2.3.7. Pałace młodzieży i domy kultury
 - 2.3.8. Ogniska zajęć pozalekcyjnych (środowiskowe)
 - 2.3.9. Samorządy dziecięce i młodzieżowe
 - 2.3.10. Zespoły zainteresowań
 - 2.3.11. Organizacje społeczne
- 2.4. Instytucje bezpośredniego upowszechniania kultury i sztuki
 - 2.4.1. Kino
 - 2.4.2. Teatr
 - 2.4.3. Muzeum
 - 2.4.4. Filharmonia, zespoły
- 2.5. Instytucje i środki masowego komunikowania (ośrodki upowszechniania kultury i sztuki, wiedzy informacji na odległość)
 - 2.5.1. Telewizja
 - 2.5.2. Radio
 - 2.5.3. Prasa
 - 2.5.4. Wydawnictwa
- 2.6. Instytucje, organizacje i stowarzyszenia społeczno-wychowawcze
 - 2.6.1. Świeckie
 - 2.6.1.1. Partie polityczne i stronnictwa partyjne
 - 2.6.1.2. TPD
 - 2.6.1.3. PKPSpoł.
 - 2.6.1.4. TKKŚ
 - 2.6.1.5. TKKFiz.
 - 2.6.1.6. PTKTur.
 - 2.6.1.7. OKS Mieszk.
 - 2.6.1.8. ZHP, ZSMP, ZMW i inne
 - 2.6.1.9. Komitety Rodzicielskie
 - 2.6.1.10. Inne
 - 2.6.2. Wyznaniowe
 - 2.6.2.1. Kościół katolicki (i inne)
 - 2.6.2.2. Polski Związek Katolicko-Społeczny
 - 2.6.2.3. Stowarzyszenie „Pax”
 - 2.6.2.4. Chrześcijańskie Stowarzyszenie Społeczne
 - 2.6.2.5. Zrzeszenie katolików „Caritas”
 - 2.6.2.6. Grupy wyznaniowe

- 2.7. Ośrodki organizujące działalność wychowania i kształcenia na tle innych działalności produkcyjnych i usługowych
 - 2.7.1. Zakłady pracy i związki zawodowe
 - 2.7.2. Instytucje wymiaru sprawiedliwości
 - 2.7.3. Ośrodki służby zdrowia
 - 2.7.4. Wojsko
 - 2.7.5. Ośrodki wczasów
 - 2.7.6. Placówki pracy twórczej i rekreacji
- 3. Instytucje i formy wychowania pozaszkolnego
 - 3.1. Kursy
 - 3.1.1. Kursy wewnątrzzakładowe
 - 3.1.2. Kursy poza zakładem pracy
 - 3.1.3. Inne instytucje
 - 3.2. Upowszechniania kultury, wiedzy i techniki
 - 3.2.1. Uniwersytety powszechne
 - 3.2.2. Kluby zainteresowań
 - 3.2.3. Zespoły amatorskie
 - 3.2.4. Studia wiedzy
 - 3.2.5. Studia sztuki
 - 3.2.6. Kluby techniki
 - 3.2.7. Czytelnie i biblioteki
 - 3.2.8. Inne
 - 3.3. Pracy twórczej i rekreacji.

Usługi pozaszkolne rozszerzają się i będą nadal wzrastały. Wynika to przede wszystkim z ustawicznego wzrostu wiedzy. W tej sytuacji encyklopedyzm stanie się coraz bardziej uciążliwy. Może dojść do tego, że wiedza będzie najgłębsza w punkcie centralnym i coraz płytsza w miarę oddalania się od niego (Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy, WSiP 1982, s. 190). Dlatego też należy młodzież tak przygotować, aby była zdolna do samodzielnego zdobywania wiedzy poprzez samokształcenie i korzystanie z ośrodków wychowania równoległego, które stają się o wiele rozleglejsze od wymiarów systemu szkolnego.

Tak więc można wyrazić pogląd, że oprócz sieci szkół powstaje stosunkowo liczna sieć pozaszkolnych instytucji oświatowych i kulturalnych łącznie z coraz powszechniejszym wpływem środków masowego przekazu, co w konsekwencji powoduje znaczne rozszerzenie się systemu oświatowego i to z pożytkiem dla ogólnego rozwoju człowieka. Nowy kompleks oświatowy nie powinien rozwijać się jednak drogą dodawania do siebie elementów, a raczej winien tworzyć sieć, która przeobrazą się w zwartą zorganizowaną całość. I ten problem winien być bardziej dogłębnie i systematycznie poddany badaniom, aby w konsekwencji w pełni wykorzystać wszelkie siły społeczne na rzecz wychowania jednostek i grup ludzkich. Mamy wiele dowodów na to, że w środowisku lokalnym tkwi wielki potencjał wychowawczy, lecz nie jest on w pełni spożytkowany dla wychowania dzieci i młodzieży oraz dorosłych.

Aktualnie wychowanie równoległe znajduje się na etapie poszukiwania najwłaściwszych rozwiązań pedagogicznych. Poszczególne działania nie zawsze mają wyraźnie określony cel lub też w świetle zadań ogólnowychowawczych wytyczają sobie cel minimalistyczny. Dotychczasowe badania wskazują, że wychowanie równoległe może i powinno realizować cele wyższe i szersze, ażeby efektywnie m.in. kształtować i rozwijać zainteresowania i uzdolnienia oraz wspomagać w samorozwoju człowieka. Zapewne nie będzie to możliwe, jeżeli poszczególne ośrodki wychowawcze będą posiadały uniwersalny profil i nie będą świadome celu swojej pracy, zlekceważą dobór form działalności, potrzebę diagnozowania, a także pomiaru potrzeb oraz będą realizowały swoje zadania w oderwaniu (izolacji) od licznych ośrodków wychowawczych. W rezultacie będą robić wszystko w sposób przypadkowy, okazjonalnie, nie licząc się z potrzebami konkretnego środowiska i działalnością innych ośrodków wychowawczych. Taka praca będzie powierzchowna, formalna i nie wyzwoli rezerw wychowawczych. Dlatego też w naszych warunkach należy diagnozować założone i rzeczywiste funkcje wychowania równoległego oraz określać ich funkcję i warunki realizacji wychowania równoległego na tle potrzeb społeczności lokalnych.

PLANOWANIE PRACY DYDAKTYCZNO—WYCHOWAWCZEJ PROWADZONEJ W ASPEKcie KRAJOZNAWSTWA I TURYSTYKI

Działalność krajoznawczo-turystyczna stanowi integralną część procesu dydaktyczno-wychowawczego. Powinna ona być prowadzona przez wszystkie szkoły, w ramach zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. Nie może ona być też obca placówkom wychowania pozaszkolnego i opiekuńczo-wychowawczym. Interesującą nas tu działalność powierza się Szkolnym Kołom Krajoznawczo-Turystycznym. Mogą ją również organizować samorządy uczniowskie, PTTK, ZSMP, ZHP, PTSM, ZMW, LZS oraz inne organizacje, działające na terenie szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych w ramach własnych programów pracy i właściwych dla nich struktur organizacyjnych (Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 12 maja 1983 roku w sprawie szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego, Dz. Urz. MOiW 1983, nr 5, poz. 30).

Jednym z głównych warunków skutecznej pracy krajoznawczo-turystycznej, w naszym przypadku prowadzonej w SKKT, jak w każdej racjonalnej działalności jest jej planowanie. Polega ono na obmyśleniu sposobów prac dostosowanych do celów i przewidywanych okoliczności, w których następuje ich realizacja. Planowanie to „ustalenie dalszych i bliższych celów pracy, sprecyzowanie zamierzonych osiągnięć, rozłożenie czynności na poszczególne etapy, wyznaczenie dla nich ściśle określonych czasokresów i wreszcie przemyślenie środków, jakimi zamierzone cele pragnie się osiągnąć oraz wskazanie wykonawców poszczególnych zamierzeń”¹. Zewnętrznym wyrazem planowania jest plan pracy. Obmyślenie sposobów działania, zwane inaczej jego projektem, uzupełnione o decyzję wykonania określa się mianem planu². W naszym przypadku będzie nim zbiór zadań krajoznawczo-turystycznych, które mają być wykonane w określonym czasie i miejscu, porządek, rozkład zajęć lub czynności przewidzianych do wykonania. Dodać do tego należy, że plan jest opisem doboru i splotu kolejnych czynności składowych, możliwych do wykonania w przyszłości, które jednoczy wspólny cel. Jest to opis o charakterze wytycznej postępowania. Plan działalności krajoznawczo-turystycznej przedstawiony w formie pisemnej, jeżeli spełnia kryteria i zasady poprawności, uznany zostanie za dokument zawierający decyzje, będące dyrektywą działania SKKT.

1. ZNACZENIE PLANOWANIA DZIAŁALNOŚCI KRAJOZNAWCZO—TURYSTYCZNEJ

Niezwykle ważnym ogniwem systemu pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki jest jej planowanie. Znaczenie tej czynności jest olbrzymie. Planując działalność krajoznawczo-turystyczną nauczyciel sprawujący funkcję opiekuna SKKT zastanawia się bliżej nad jej uwarunkowaniami, celami, zadaniami, treścią, metodami, środkami i formami organizacyjnymi. Dostrzega przy tym liczne związki występujące

między poszczególnymi czynnikami działalności krajoznawczo-turystycznej, stara się je uwzględnić. Zatem planowanie pozwala nauczycielowi ogarnąć całość kształtu własnej i członków SKKT pracy krajoznawczo-turystycznej, powiązać w sposób najbardziej optymalny poszczególne komponenty tej działalności.

Z braku racjonalnego planu pracy krajoznawczo-turystycznej opiekunowie i członkowie SKKT mogą wykonywać szereg czynności nieskoordynowanych. Do początków ich zakrada się wówczas przypadkowość, akcyjność i chaos. Wpływa to na mało efektywne realizowanie poszczególnych zadań i pomijanie niektórych z nich; błędzenie i cofanie się opóźnienia w realizacji zamierzeń i słaby poziom wykonania. Temu wszystkiemu zapobiega umiejętne zaplanowanie czynności SKKT, wyeksponowanie w planie pracy zadań najistotniejszych i ustalenie kolejnych etapów działania.

Racjonalnie opracowany plan działania SKKT jest niezbędny dla szkoły, zarządu i opiekuna klubu, gdyż chroni przed przypadkowością i chaotycznością w działaniu. Poza tym nadaje jednolity i uporządkowany charakter problematyce krajoznawczo-turystycznej w szkole, bez której nie można dzisiaj poważnie traktować działalności dydaktyczno-wychowawczej³.

Planowanie można za J. Sadowskim porównać do stawiania diagnozy przez konsylium lekarskie. Jeżeli diagnoza okaże się słuszna, wówczas proces leczenia staje się łatwiejszy, a prawdopodobieństwo błędu jest mniejsze i vice versa. Odnosząc powyższe do planów działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole powiemy, że poprawność i dobre ich prze-myślenie umożliwi pracę w SKKT bez zgrzytów, a co za tym idzie efekty są większe przy mniejszym nakładzie sił. Unika się przy tym momentów szamotaniny, bałaganiarstwa, improwizacji i nerwowości. Dzięki temu praca przebiega płynnie, każdy z członków SKKT realizuje to, co do niego należy, nie chwyta się przysłowiowych 10 srok za ogon⁴.

Smutny, ale niestety prawdziwy jest fakt istnienia w niektórych SKKT planów „nijkich”, które nie służą nikomu⁵. Zdawałoby się raczej sądzić, że zostały one opracowane, gdyż takie są odgórne wymagania (Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 3 lipca 1973 roku w sprawie planowania zadań szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych. Dz. Urz. MOiW 1973, nr 13, poz. 104). Nie chodzi jednak, by im zadośćuczynić, poświęcić czas i energię, a plan pracy trzymać głęboko na dnie szuflady na wypadek hospitacji zajęć krajoznawczo-turystycznych. Ma on służyć ogółowi społeczności SKKT. Czy rzeczywiście tak będzie, zadecydują o tym jego konstruktorzy. Jakże zatem warunki powinien spełniać poprawnie opracowany plan działalności SKKT?

2. WŁAŚCIWOŚCI SKUTECZNEGO PLANOWANIA

Jakie cechy i zasady, czyli właściwości planowania trzeba uwzględnić w trakcie tworzenia planu pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w formie działalności krajoznawczo-turystycznej, aby można o nim powiedzieć, że został skonstruowany poprawnie?

Do opracowania planu pracy krajoznawczo-turystycznej konieczna jest dobra znajomość członków SKKT. Niedostateczne rozeznanie oczekiwań uczestników zajęć krajoznawczo-turystycznych powoduje, że plan SKKT mija się z rzeczywistymi potrzebami i możliwościami

ciami jego wykonawców. Przez to nie nabiera treści, pozostaje dokumentem, zamiast być narzędziem codziennej pracy⁶. Opiekun SKKT dobrze znający swoich podopiecznych nie musi wymyślać zadań. Potrzeby SKKT i możliwości realizacyjne, które dokładnie rozegnał, zawsze podpowiadają mu wybór działań najpilniejszych i najpotrzebniejszych.

Celowość otwiera listę cech racjonalnego planu. O planie SKKT powiemy, że jest celowy wówczas, gdy zawiera cele pracy krajoznawczo-turystycznej i wskazuje środki ich osiągnięcia w określonych terminach. Planować można tylko te działania, których sensowność jest się w stanie pojąć. Trzeba zawsze liczyć się z możliwościami wykonawców, środkami, warunkami towarzyszącymi. O realności, czyli wykonalności planu można się przekonać stanowczo dopiero *ex post*, po dokonaniu próby jego realizacji.

Następną cechą dobrego planu jest jego zgodność wewnętrzna, czyli logicznie konsekwentny i niesprzeczny (spójny) układ zawartych w nim zadań. Są one skorelowane ze sobą i należycie rozmieszczone w czasie. Zgodności wewnętrznej planu i niesprzeczności zawartych w nim zadań oraz celowego następstwa kolejnych czynności ułożonych w ten sposób, że wcześniejsze z nich służą jako przygotowanie do realizacji późniejszych, domaga się kolejny jego wymóg określany mianem jedności i ciągłości planowania.

Jeżeli plan unika zbyt ogólnych sformułowań, aby wyrazić umieszczone w nim zamierzenia, a każdy z jego wykonawców wie, co do niego należy i kiedy praca ma być ukończona, mówimy, że jest on konkretny, ścisły, czytelny i zrozumiały. Spełnia wymogi operatywnego planu.

Koniecznym przymiotem planu jest jego elastyczność (giętkość, plastyczność, zwrotność) umożliwiająca modyfikację w przypadku wystąpienia w trakcie jego realizacji zmian w środkach i warunkach wykonania. Oznacza to połączenie planowania działalności krajoznawczo-turystycznej z przewidywaniem rezultatów pracy, a także z możliwością zaistnienia nieprzewidzianych okoliczności. Stąd konieczne staje się dysponowanie w rezerwie alternatywy działań. Staje się to niezbędne w planowaniu zadań w dłuższym okresie dostosowanym do czasu pobytu uczniów w określonym typie szkoły. W planowaniu wieloletnim należy zachować umiar. Oznacza to, że można wybiegać w przyszłość jedynie w granicach zdolności przewidywania jej warunków.

Kolejną cechą poprawnego planu jest jego szczegółowość. Nie może ona przeszkadzać w wyborze form i metod działania wykonawcom. Nadmierna szczegółowość utrudnia swobodę działania i czyni plan z reguły nierealnym. Dowolność w wyborze metod, form i środków działania pozwala ocenić stopień realizacji zadań, a zarazem sprawdzić, na ile plan koresponduje z celami SKKT. Z tym wymogiem łączy się dokładność. Plan jest tym bardziej dokładny, im lepiej sprecyzowany jest przebieg czynności w obrębie tego, co wiadome jest w chwili jego tworzenia.

Planem trzeba objąć całość zadań, zaprojektować wszystko to, co niezbędne jest do otrzymania rezultatów w określonym terminie. O planie, który zawiera cezurę czasową, w których całość zadań i jego poszczególne elementy powinny być wykonane, mówimy, że spełnia wymogi terminowości.

Plan jest zupełny, gdy uwzględnia wszystko to, co jest konieczne dla osiągnięcia stawianych w nim celów i zadań. Natomiast racjonalność stanowi o uwzględnieniu w nim możliwie wszystkich związków przyczynowo-skutkowych. Plan jest tym bardziej racjonalny,

im w większym stopniu jego elementy są ugruntowane poznawczo. Jeżeli wszystkie umieszczone w planie zadania dają podstawę do efektywnego i harmonijnego działania, wówczas możemy, że jest on sprawny. Z kolei warunek komunikatywności zwraca uwagę na to, aby plan był dla wszystkich jego wykonawców zrozumiały⁷.

Planując działalność SKKT trzeba mieć na uwadze wiele różnych stron życia młodych krajoznawców i turystów. Dostosowanie się do postulatów wielostronności i niedopuszczenie zarazem do przeładowania pozwoli na realizację istotnych treści, nie schodząc jednocześnie poniżej poziomu zainteresowań krajoznawczo-turystycznych przeciętnego członka SKKT.

W konkluzji możemy stwierdzić, że efektywne plany działalności SKKT to takie, które są: konkretne, realne, elastyczne, perspektywiczne, harmonijne, przemyślane od strony metodyków do spraw krajoznawstwa i turystyki, dyrektorów szkół, nauczycieli, opiekunów i członków SKKT. Właściwościami dobrego planu SKKT jest jego konkretność (spójność) i komplementarność, tzn., że wszystkie jego części służą ogólnemu celowi, odznaczają się tendencją do jednolitości. Formułując plan trzeba pamiętać także o tym, że nieodzownym warunkiem jego poprawności jest prostota, jaką powinien charakteryzować się co do swej struktury, jak i treści. Chodzi o to, by był przystępny i zrozumiały dla każdego członka SKKT⁸.

W każdym efektywnie działającym SKKT plany opracowuje się po to, aby służyły one ich członkom i opiekunom. Dlatego też konstruktorzy, którzy chcą, by ich plany były przydatne dla ogółu, uwzględniają — oprócz co dopiero przedstawionych cech konstytutywnych poprawnego planowania — również jego zasady. Należą do nich zasady: antycypacji (wcześniejszego przygotowania czynności poprzedzających właściwe działanie), koordynacji (potrzeby włączenia do planu elementów niezbędnych dla osiągnięcia zamierzonych celów), kumulacji celów (programowania takiego porządku przyszłych działań, w którym realizując jeden cel — nadrzędny, osiąga się też inne, tzn. że wykonawstwo celu etapowego ogólnego następuje w drodze celów operacyjnych), planowania działalności SKKT wokół podstawowego ogniwa (celu). Na etapie realizacji i kontroli zadań dochodzą jeszcze takie zasady jak: dostosowania planu do warunków (okoliczności), optymalnej kolejności i ekonomiczności działań⁹.

Kwestie zasad, którymi należy się kierować w toku planowania, znacznie szerzej widzą P. Sarna i Z. Sułek-Borzyszkowska, sprowadzają je do:

1. Udziału wykonawców w procesie planowania. Opracowanie planów autorzy ci powierzają zespołom, w skład których wchodzi członkowie rady pedagogicznej, komitetu rodzicielskiego. Niemałą rolę w tym względzie mają uczniowie, zwłaszcza należący do SKKT¹⁰. Planowanie wspólnie z nimi zadań krajoznawczo-turystycznych ułatwia organizację zajęć z tego zakresu i jednocześnie uczy czynności związanych z tym procesem. Aktywność członków SKKT na tym odcinku daje im poczucie ważności, pełni i radości życia, kształci inicjatywę, dokładność, wytrwałość i umiejętność pokonywania trudności. Mniej ważny jest tu sam plan, lecz raczej udział młodych wykonawców w jego tworzeniu. Zwłaszcza w SKKT utworzonych jako koła zainteresowań w ramach zajęć pozalekcyjnych szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych (Zarządzenie Ministra Oświaty i Wy-

chowania z dnia 12 maja 1983 roku w sprawie szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego, Dz. Urz. MOiW 1983, nr 5, poz. 30) należy spełniać w ten sposób oczekiwania dzieci i młodzieży¹¹.

2. Powszechności planowania. Zaleca ona udział w planowaniu wszystkim komórkom organizacyjnym i wykonawczym, które mieszczą się w strukturze szkoły.

3. Wynikania (hierarchiczności planowania) czyli opracowywania przez poszczególne komórki (samorząd uczniowski, zajęcia pozalekcyjne, internat, komitet rodzicielski, SKKT) zadań w oparciu o plan dydaktyczno-wychowawczy szkoły.

4. Gromadzenia informacji. Zezwala, a nawet nakazuje wszystkim członkom społeczności szkolnej dostarczanie propozycji zadań do planu.

5. Uwzględniania aktualnych, a zarazem wykonalnych w warunkach szkoły zadań.

6. Systematyczności stopniowania trudności zadań. Nakazuje ona branie pod uwagę stopnia trudności zadań oraz ich miejsca i funkcji w realizacji przyjętych celów.

7. Atrakcyjności zadań. Poleca dobierać takie z nich, które są atrakcyjne dla wykonawców¹².

Nietrudno zauważyć, że w grę tu wchodzi właściwość i zasady planowania odnoszące się do pracy dydaktyczno-wychowawczej w ogóle i krajoznawczo-turystycznej w szkole.

Opracowany zgodnie z przedstawionymi cechami i zasadami poprawnego planowania plan działalności krajoznawczo-turystycznej szkoły — jeżeli nie zostanie bezmyślnie przepisywany z roku na rok — z pewnością będzie służył wszystkim jego realizatorom. Praca w SKKT będzie przebiegać wtedy wytyczonymi szlakami i uchroni wykonawców od chaotyeczności, marnotrawstwa sił, czasu i środków finansowych.

3. RODZAJE, FUNKCJE PLANU PRACY SKKT

Wyróżnia się plany pracy wieloletnie i roczne (Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 3 lipca 1973 roku w sprawie planowania zadań szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, Dz. Urz. MOiW 1973, nr 13, poz. 104). W planie wieloletnim, pokrywającym się z czasokresem pobytu uczniów w danym typie szkoły, ujmuje się główne problemy krajoznawczo-turystyczne mające wpływ na realizację podstawowych zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Stanowi on podstawę opracowania rocznego planu szkoły, który składa się z dziedzin odpowiadających poszczególnym odcinkom jej pracy. Jednym z nich jest krajoznawstwo i turystyka szkoły. Szkolna działalność krajoznawczo-turystyczna powinna być realizowana przez SKKT. Działalność tę na terenie szkoły może również organizować samorząd uczniowski, PTTK, ZSMP, ZHP, PTSM, ZMW, LZS oraz inne organizacje działające na terenie szkoły w ramach własnych programów pracy i właściwych dla siebie struktur organizacyjnych (Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 12 maja 1983 roku w sprawie szkolnego ruchu krajoznawczego i turystycznego, Dz. Urz. MOiW 1983, nr 5, poz. 30). Zatem SKKT jest podstawowym ogniwem działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole¹³. Dlatego jego plan pracy zajmuje podstawowe miejsce w dziale krajoznawstwa i turystyki programu dydaktyczno-wychowawczego szkoły.

Poszczególne działy pracy szkoły zawierają konkretne zamierzenia, określają sposoby realizacji zadań, terminy i osoby odpowiadające za ich wykonanie.

Dla nadania rocznym planom pracy większej operatywności opracowuje się je w rozbiu na okresy semestralne i miesięczne.

Oprócz planów kwalifikowanych według kryterium czasowego stosuje się także podział ich na ogólne i szczegółowe. Pierwszy z nich stanowi najważniejszy dokument szkoły w zakresie planowania jej pracy. Zawiera on w ujęciu syntetycznym zamierzenia szkoły, które obejmują wszystkie dziedziny jej działalności. Natomiast szczegółowe plany działalności stanowią integralną część programu ogólnego, dotyczą pracy poszczególnych komórek organizacyjnych szkoły. Znajdują się tu m.in. plany wszystkich organizacji działających na terenie szkoły, kół zainteresowań, zajęć pozalekcyjnych. Wśród nich nie może zabraknąć planu działalności SKKT.

Zastanówmy się, jakie funkcje spełnia każdy dobrze opracowany plan. Sprowadzić je można do funkcji koordynująco-integrującej, przygotowawczej, intensyfikującej działalność, kształcącej i twórczej oraz kontrolnej¹⁴.

4. ŹRÓDŁA TWORZENIA RACJONALNYCH PLANÓW PRACY SKKT

Aby ożywić działalność krajoznawczo-turystyczną w szkole, trzeba podejść systemowo do opracowywania planów pracy z tego zakresu. Wymaga to odpowiedzi na pytania: kogo się wychowuje w trakcie zajęć krajoznawczo-turystycznych? kto to czyni? w jakim celu? jakie zadania podejmuje się w pracy krajoznawczo-turystycznej? — czyli co należy czynić oraz jak to robić? jakimi metodami oddziaływać na młodzież, a zwłaszcza zrzeszoną w SKKT? kiedy i jak długo ma trwać działalność dydaktyczno-wychowawcza prowadzona w aspekcie krajoznawstwa i turystyki? gdzie się ma odbywać? jak mierzyć wyniki pracy krajoznawczo-turystycznej? ¹⁵

Treść i forma planów pracy SKKT nie mogą być wynikiem przypadkowego doboru tematyki działalności krajoznawczo-turystycznej. Najlepiej, gdy wyływają one z ogólnej koncepcji pracy krajoznawczo-turystycznej. Nie jest ona ani planem, ani programem i harmonogramem działania. Jest syntetycznym poglądem opiekuna SKKT na temat tego, co chce on uzyskać w swej działalności krajoznawczo-turystycznej z dziećmi i młodzieżą w określonych warunkach, jak widzi siebie w tej funkcji, czy głównie jako kierownika, partnera, czy raczej opiekuna lub półformalnego lidera. Wraz ze zmieniającymi się warunkami, potrzebami, możliwościami, sytuacją wychowawczą w SKKT i szkole, ogólna koncepcja pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki ulega przemianom i modyfikacjom.

W koncepcji pracy krajoznawczo-turystycznej nie można zapomnieć, że działalność SKKT powinna mieć charakter kompensacyjny, uzupełniający efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej szkoły. Tak pojmowana koncepcja pracy krajoznawczo-turystycznej jest podstawą nie tylko do planowania działalności z tego zakresu i oceny jej efektów, lecz także doboru konkretnych treści w planie pracy SKKT. Ponadto zapobiega ona uwikłaniu się w rodzinnej pracy w drugorzędne, błahe, tylko pozornie ważne pro-

blemy. Przejście od koncepcji pracy krajoznawczo-turystycznej do planu działalności SKKT pozostaje tylko kwestią techniczną. Polega na rozpisaniu ogólnych zamierzeń na szczegółowe zadania wraz ze wskazaniem ich wykonawców.

Jakkolwiek głównym autorem koncepcji pracy krajoznawczo-turystycznej jest opiekun SKKT, to jednak w miarę jak koło osiąga coraz wyższy poziom rozwojowy ulega ewolucji rola jego lidera. Wyznacza ją z jednej strony wzmógłony stopień inspiracji i integracji krajoznawczo-turystycznej na szczeblu propedeutycznym, a z drugiej – coraz wyższy w tym zakresie stopień autonomiczności członków SKKT¹⁶.

Aby otrzymać od członków SKKT możliwie wierny obraz ich propozycji odnośnie koncepcji pracy krajoznawczo-turystycznej, warto otworzyć dla nich szeroki margines swobody w bezimiennych wypowiedziach ankietowych na ten temat. Ze zrozumiałych względów trzeba ograniczyć do niezbędnego minimum zadawanie w nich pytań zamkniętych. Do poznania oczekiwań młodzieży odnośnie działalności krajoznawczo-turystycznej można posłużyć się wypowiedzią pisemną na pytanie: „Co chciałbyś/abyś/ robić w SKKT?”

Jakie są źródła tworzenia racjonalnych planów pracy SKKT? Skąd czerpać do nich szczegółową tematykę? Podstawowym źródłem tworzenia planów SKKT są cele działalności krajoznawczo-turystycznej. Pod tym pojęciem rozumiemy korzystny i pożądany stan wiedzy o kraju, będący skutkiem naszej działalności krajoznawczo-turystycznej w określonym czasie. Każda świadoma działalność ludzka, a taką jest praca SKKT zorientowana jest na osiągnięcie celów, które nie zawsze w toku działania są wyraźnie widoczne.

Ogólne cele działalności SKKT zawarte są w Zarządzeniu Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 12 maja 1983 roku w sprawie szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego (Dz. Urz. MOiW 1983 r., nr 5, poz. 30). W myśl tego zarządzenia krajoznawstwo i turystyka w szkole powinny służyć następującym celom:

- 1) poszerzaniu wiedzy zdobywanej w czasie zajęć lekcyjnych, rozwijaniu aktywności poznawczej oraz zainteresowań różnymi dziedzinami życia praktycznego;
- 2) poznaniu kraju ojczystego i pogłębianiu z nim więzi uczuciowych, kształtowaniu szacunku dla osiągnięć gospodarczych i kulturalnych oraz rozbudzaniu zainteresowania naszą tradycją narodową, współczesnością i przyszłością;
- 3) kształtowaniu zasad świadomej dyscypliny i harmonijnego współżycia w zespole, życzliwości, uprzejmości i innych wartościowych cech charakteru;
- 4) upowszechnianiu form aktywnego wypoczynku, kształtowaniu kultury turystyki, wyrabianiu sprawności fizycznej oraz wzmacnianiu zdrowia.

Tak sformułowane cele trzeba sprowadzić do zadań szczegółowych. Przyczynia się to nie tylko do sprawniejszej i pełniejszej ich realizacji, ale szybciej doprowadza do sytuacji, w której członkowie SKKT uznają te cele jako zadania własne. Sytuację taką nazywa się utożsamianiem się młodych krajoznawców i turystów ze Szkolnym Kołem Krajoznawczo-Turystycznym ze względu na dane cele. Myśl tę pięknie wyraził już Seneka „Jeżeli nie wiesz, do jakiego portu masz się kierować, wiatry pomyślne nie będą ci wiałym”.

Niewyczerpalnym impulsem do opracowywania planów działalności krajoznawczej SKKT są potrzeby: społeczeństwa, poszczególnych przedmiotów szkolnych, młodzieży. Potrzeby te nie są sprzeczne. Uzupełniają się i warunkują. Stąd programy pracy SKKT nie mogą pomijać żadnej z nich. W planach ich działania powinny znaleźć się treści i zadania

niezbędne dla zrozumienia i przekształcenia rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, a także dla sterowania przez młodzież własnym rozwojem. Z tego względu trzeba ekspozycjonować w nich zarówno cele dydaktyczne jak i wychowawcze. Jest to zrozumiałe, skoro pamiętamy, że świat, w którym żyjemy, wymaga nie tylko tego, aby wiedzieć i umieć lecz również tego, aby chcieć. Stąd zasadniczego znaczenia nabierają w planach pracy SKKT treści dotyczące kształtowania motywów, zainteresowań i postaw.

Zadania do planów działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole wynikają także z istoty współcześnie pojmowanego krajoznawstwa i turystyki oraz ich roli we współczesnej szkole. Sprawy te zostały bliżej omówione w pierwszym zeszycie „Poradnika opiekuńczego na SKKT”, zatytułowanego „Wychowawcze walory krajoznawstwa i turystyki w szkole”, ODN Bydgoszcz—Poznań, 1984. Znajdują się one w programie rozwoju krajoznawstwa i turystyki szkolnej na lata 1981—1985 opracowanym w Departamencie Wychowania i Kultury Fizycznej Ministerstwa Oświaty i Wychowania¹⁷.

Przypisy

- 1 W. Gałęcki, H. Sędziwy: Organizacja pracy w szkole. PZWS, Warszawa 1967, s. 71.
- 2 J. Zieleniewski: Organizacja i zarządzanie. PWN, Warszawa 1981, s. 207.
- 3 K. Denek: Poznawczo-wychowawcze aspekty działalności krajoznawczo-turystycznej we współczesnej szkole, IKNiBO Koszalin 1981.
- 4 J. Sadowski: Nic z sufitu, „Głos Nauczycielski” 1982, nr 36, s. 3.
- 5 M. Misiorny-Fitz: Organizacja pracy wychowawczej, „Głos Nauczycielski” 1982, nr 32, s. 3.
- 6 A. Janowski: Poznawanie uczniów, WSiP, Warszawa 1975; J. Radziejewicz: Praca wychowawcza klasy, MAW, Warszawa 1980.
- 7 T. Kotarbiński: Sprawność i błęd. PZWS, Warszawa 1970, s. 120.
- 8 K. Denek: Planowanie działalności turystyczno-krajoznawczej w szkole, „Życie Szkoły” 1981, nr 7—8.
- 9 T. Psczołowski: Zasady sprawnego działania, WP, Warszawa 1961; J. Zieleniewski: Organizacja zespołów ludzkich, PWN, Warszawa 1971.
- 10 K. Denek: O szerszy udział młodzieży w tworzeniu dziś i jutra polskiej turystyki, „Poznański Turysta” 1961, nr 10, s. 2—3.
- 11 Z. Sargialis: Samorządność w zajęciach pozalekcyjnych, „Życie Szkoły” 1976, nr 1.
- 12 P. Sarna, Z. Sułek-Borzyszkowska: Kierowanie pracą wychowawczą szkoły, PWN, Warszawa—Poznań 1978, s. 101—103.
- 13 K. Denek: SKKT podstawowe ogniwo pracy krajoznawczej w szkole, „Biuletyn Informacyjny GKKFIT” 1972, nr 5—6, s. 25—31.
- 14 J. Poplucz: Planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w świetle metod sieciowych. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1977, nr 2.
- 15 Cz. Kupisiewicz: Koncepcja budowy programów nauczania we współczesnej literaturze zachodniej, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1978, nr 3.
- 16 K. Konarzewski: Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, PWN, Warszawa 1982; A. Lewin: System wychowania a twórczość pedagogiczna, PWN, Warszawa 1983; H. Muszyński: Zarys teorii wychowania, PWN, Warszawa 1976; J. Radziejewicz: Działalność wychowawcza szkoły, WSiP, Warszawa 1983.

17 K. Grabowiecka: Krajoznawstwo i turystyka w działalności szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. W: O dalszy postęp w rozwoju krajoznawstwa i turystyki w szkole, ODN Koszalin, 1983, s. 16–19; K. Grabowiecka: Założenia organizacyjne szkolnej działalności krajoznawczo-turystycznej w systemie oświaty i wychowania, Chowanna 1983, nr 3: Główne kierunki rozwoju turystyki szkolnej na lata 1981–1985 (według programu Ministerstwa Oświaty i Wychowania) W: O dalszy postęp w rozwoju krajoznawstwa i turystyki w szkole, ODN Koszalin 1983, s. 7–15.

„DIALOG BEZ ARBITRA” – JAKO KONCEPCJA RELACJI MIĘDZY NAUCZYCIELEM A UCZNIEM

Zagadnieniu interakcji nauczyciel—uczeń poświęcono już w pedagogice wiele uwagi. Szczególnie znaczący jest tu wkład dydaktyki ogólnej, w której problem dialogu, rozmowy, dyskusji — a więc różnych sposobów wymiany poglądów ma długą i bogatą tradycję. Pomimo to sądzę, że dawne rozwiązania stają się niewystarczające we współczesnej sytuacji edukacyjnej. Stąd też celem artykułu jest prezentacja pomysłu „dialogu bez arbitra” jako idei edukacyjnej bliższej potrzebom naszego czasu i stanowiącej propozycję współczesnego sposobu bycia nauczyciela z uczniem.

Idzie mi o taki sposób bycia, który nie tylko może zwiększyć autentyczność kontaktów przebiegających w procesie kształcenia, lecz będzie także swoistym „treningiem” do udziału w całokształcie życia społecznego, którego narastające komplikacje stawiają przed ludźmi bezwzględne wymagania prawdziwego porozumiewania się, skutecznej wymiany myśli, prowadzącej do konstruowania rozwiązań umożliwiających przetrwanie i rozwój — jakby wbrew istniejącym i piętrzącym się przeszkodom.

Tekst ten składa się z dwóch części. W pierwszej dokonam krytycznej analizy zagadnienia dialogu pedagogicznego, pojmując to pojęcie szeroko, bez rygorystycznego oddzielania dialogowania w procesie nauczania i wychowania oraz bez wyodrębniania różnorodnych form werbalnej komunikacji, stosowanej tradycyjnie w pracy dydaktycznej nauczyciela. Część drugą poświęcę prezentacji zapowiedzianego pomysłu „dialogu bez arbitra” i jego uzasadnieniu.

Nie zamierzając przedstawiać historii podjętego problemu sięgnę jednak do tradycji Sokratesa, a to dla przypomnienia fundamentu, na którym — przynajmniej w kulturze europejskiej — zaczęto kiedyś budować ideę dialogu. Obecnie, w świetle dorobku innych dyscyplin naukowych podejmujących tę kwestię — teorii literatury, antropologii filozoficznej, logiki, psychologii społecznej, socjologii humanistycznej¹, rodzą się wątpliwości, czy sokratejski dialog edukacyjny ma rzeczywiście konstytutywne cechy pojęcia „dialog”, a pytania te dotyczą równości stron, wymienności osób oraz — przede wszystkim — zachowania relacji podmiot—podmiot w toku prowadzenia dialogu.

Pomimo wspomnianych wątpliwości przyjmuję, że dialog pedagogiczny stanowi szczególną odmianę dialogu, ukształtowaną przez empirię edukacyjną. I ten właśnie rodzaj, funkcjonujący w praktyce dydaktyczno-wychowawczej, a nie teoretyczny model idealny, poddam krytycznej analizie, stanowiącej punkt wyjścia dla własnych pomysłów modernizacyjnych.

Szkieł o dialogu sokratejskim rozpocznę od przypomnienia, że zrodził się on z ludzkiego dochodzenia do prawdy i w tym sensie jest nam szczególnie bliski także i dziś. Relatywizm poznawczy przypisywany sofistom, ich obojętność etyczna, skłonność do obrony zarówno tezy, jak i antytezy, podkreślenie roli stosowania środków „technicznych” dla zdobywania i umacniania władzy — oto wątki, które prawdopodobnie jednak odegrały znaczącą rolę w motywacyjnej stronie myślenia i działania Sokratesa.

Sam dialog jest – według Sokratesa – rozmową pomiędzy dwiema osobami, ze spełnieniem dwóch warunków: po pierwsze, powinna to być swobodna, naturalna i żywa wymiana myśli, po drugie, powinna ona rozgrywać się zgodnie z zamierzonymi etapami i posuwać naprzód dyskutowaną kwestię.

Etapy te stanowią dwie podstawowe części dialogu – elenktyczną, czyli zbijającą, o charakterze negatywnym, służącą odsuwaniu fałszywych mniemań, oraz część maieutyczną, czyli naprowadzająco-pozytywną. Nie wnikając dalej w znane pedagogom szczegóły tej metody przejdę obecnie do przeprowadzenia jej analizy krytycznej, dokonanej w tradycyjnym, wąskim znaczeniu tego terminu – poprzez wyodrębnianie elementów odpowiadających współczesnym wymaganiom uprawiania dialogu oraz wątków, które nie są adekwatne wobec aktualnych potrzeb edukacyjnych i prowadzą do tworzenia pomysłów modernizacyjnych. Do tych pierwszych zaliczam:

1) akcentowanie samodzielnego dochodzenia człowieka do prawdy poprzez uzewnętrznienie, zobiektywizowanie, porównanie i ścieranie się dwóch stanowisk, a więc zgodnie ze współczesną ideą antropologii filozoficznej o tym, że „prawda rodzi się w sporze”, przy dodatnim wartościowaniu samego sporu;

2) odróżnianie wiedzy pozornej od właściwej, dążenie do poznania krytycznego, z drastycznym nawet nieakceptowaniem fałszywej mądrości;

3) budzenie zainteresowania podjętym zagadnieniem poprzez wywoływanie wstrząsów poznawczych;

4) eksponowanie społecznego charakteru poznania, podnoszenie przekonania, że właśnie udział wielu osób ułatwia docieranie do prawdy, podczas gdy poznanie jednostkowe może być obciążone poważniejszymi wadami subiektywizmu;

5) podkreślanie optymizmu poznawczego, wynikającego z przekonania, że każdy człowiek jest zdolny do poszukiwania lub choćby przybliżania się do prawdy.

Oprócz pozytywnych, wyróżnim i takie strony dialogu typu sokratejskiego, które wydają mi się rozbieżne ze współczesnymi potrzebami edukacyjnymi i które, jak sądzę, należy poddać nowelizacji.

Elementy, które poddam obecnie krytycznemu omówieniu, dotyczą:

1) treści, stanowiących przedmiot dialogów;

2) zagadnienia podmiotowości ucznia w poznawczym kontakcie nauczyciel–uczeń;

3) etycznej strony tego kontaktu.

Trzeba powiedzieć, że treści nauczania „odkrywane” przez ucznia w toku dialogu typu sokratejskiego są już z góry przewidziane przez pedagoga i w tym sensie są one faktycznie mało odkrywcze, nie sprzyjają rzeczywistej uczniowskiej samodzielności. „Założoność” treści przejawia się we wszystkich rodzajach pytań kierowanych do ucznia, wynikających z charakterystyki dialogu sokratejskiego, a więc pytań prowokujących, następnie badających – czyli ujawniających poglądy ucznia dla wykrycia w nich fałszu, pytań „podchwytliwych”, stanowiących narzędzie ironii, pytań naprowadzających na prawidłowy sposób rozumienia danej kwestii, pytań uogólniających – o definicję – oraz także pytań krytycznych, uświadamiających wątpliwe momenty w uzyskanej wypowiedzi. Wymienione pytania, których zadawanie ma w założeniu doprowadzić ucznia do nowej wiedzy, pozwalają mu uzyskać faktycznie tylko tę wiedzę, jaką już zdobył jego nauczyciel, czyli wiedzę niejako wtórną.

Powstaje wątpliwość, czy poszukiwania takie są wystarczające we współczesnej edukacji, którą coraz częściej określa się jako projektowanie okazji dla wyzwolenia pełnego potencjału ludzkiego i sygnalizuje się potrzebę ciągłego wychodzenia człowieka i „poza dostarczone informacje”², i „poza dostarczone wykształcenie”³.

Sokrates mógł czuć się akuzerem wiedzy właściwej, gdyż jego maieutyka wyprowadzona była z idei metempsychozy, zgodnie z którą wszelkie zdobywanie wiedzy nowej jest tylko przypominaniem sobie tego, co człowiek już poznał w poprzednim swoim życiu.

Zapisano w „Menonie” (rozdz. XV), że „... dusza człowieka jest nieśmiertelna i często już wstępowała w życie i zarówno widziała rzeczy tutaj na ziemi, jak i w podziemiu, ponieważ, krótko mówiąc, widziała już wszystko, przeto musiała się też wszystkiego uczyć”.

Ale obecnie, gdy nie można odwoływać się tylko do tego, co już było, nawet na ziemi, gdy – jak to wyraził Sartre – mądrość ojców przestała być mądrością ich synów, argumenty na rzecz uzyskiwania treści autentycznie nowych stają się szczególnie ostre, a banał, wtórności, naiwności i odbywające się w toku szkolnych „pogadank heurystycznych”, nawet sylabowe zlepianie starego w „nowe” – razi podwójnie⁴.

Dostrzec oczywiście trzeba znaczenie informacji elementarnej, istotnej dla wtórnego dopiero tworzenia rozwiązań prawdziwie nowych. Ale można też wyrazić obawę, czy ten tor myślenia pedagogicznego nie jest zniewalający, czy z niego właśnie nie wyprowadza się wątpliwych taktyk edukacyjnych, które polegają na tym, że najpierw uczeń pilnie wyuczy się tego, co już wie nauczyciel, a później dopiero wychodzić będzie poza dane informacje. Może to jednak doprowadzać do intelektualnego paraliżu ucznia, który wzrasta w przekonaniu, że wszelkie odpowiedzi istnieją, trzeba tylko do nich dotrzeć i odtworzyć je, najlepiej przy pomocy dobrego nauczyciela.

Tymczasem gwałtowne komplikacje współczesności, narastająca i wielowymiarowa alienacja, doprowadzają ludzi do konstatacji, że na najważniejsze pytania odpowiedzi nie ma i trzeba je dopiero współtworzyć.

Z dawniejszych i bliższych doświadczeń przeszłości wiemy, że w sytuacjach kryzysów realizują się dwie odmienne drogi ich przezwyciężania: arbitralne, typu doktrynalnego, nawiązujące – z psychologicznego punktu widzenia – do rywalizacyjnych zachowań ludzi, bądź pluralistyczne, mediacyjne, oparte na zachowaniach kooperacyjnych.

Ta druga linia – trudna, lecz ciągle budząca nadzieje – wymaga uprawiania dialogu, którego uczyć się można i należy właśnie w toku szeroko i wąsko pojętej edukacji. To uczenie się nabrało obecnie specyficznych właściwości, gdyż dotyczy i uczniów (jako jednostek), i całej ludzkości, ponieważ ważne stało się to, co stanowi jej cele, oraz konstruowanie możliwości harmonijnego współdziałania⁵.

Uzasadnienie potrzeby powszechnego dialogu wynika także z faktu, że jednym z aspektów rozwoju kultury i cywilizacji jest osiągnięcie stanu mnogości bytów i idei, nie zawsze harmonijnie ze sobą współbrzmiących. W sytuacji ich swoistej konkurencyjności szczególnie niebezpieczna mogłaby być absolutyzacja którejkolwiek z nich, tym bardziej, że ludzkość zgromadziła równocześnie potężne niszczące środki, które mogą być użyte w „obronie” takiej lub innej koncepcji.

Konieczna jest więc wytrwała wymiana zdań służąca wypracowywaniu rozwiązań i działań alternatywnych, a na polu edukacyjnym – realizowaniu kształcenia innowacyjnego i antycypacyjnego, w którym przyswajanie treści już znanych odgrywa u miarkowaną tylko rolę.

Zarysowany sposób myślenia staje się drogowskazem wskazującym drogę świeższych strategii edukacyjnych, ukierunkowanych na ciągłe „zapładnianie ku prawdzie”, kreowanie jej z odstępianiem od złudnego „odkrywania”, gdyż odkrywać skutecznie można to, co jest już dane, a istnieje tylko w ukryciu, tymczasem obecnie łakniemy prawd, których właśnie nie ma, a te, które już opanowaliśmy, wartościujemy jako elementarne, nie rozwiązujące problemów najbardziej palących.

Drugą linię krytycznej analizy dialogu typu sokratejskiego prowadzę kierując się ku zagadnieniom roli ucznia i nauczyciela w tej wymianie.

Sądzę, że miejscem słabym są tutaj pozory podmiotowości ucznia w toku dialogu. W literaturze przedmiotu pisze się w tonacji dodatniej o tym, że Sokrates potrafił harmonijnie godzić dwie role – „pozornie równego partnera dyskusji oraz – jej rzeczywistego kierownika”⁶, podczas gdy ten właśnie element budzi moje największe wątpliwości, co do współczesnej przydatności omawianej metody. Wskazuje się także, że dialogi Sokratesa były asymetryczne, że główna rola przypada w nich filozofowi, który inspiruje rozmowę, kieruje jej przebiegiem, czuwa nad formułowaniem wniosków. Wszystko to stanowi jednak tylko „chwyt pedagogiczny”, w którym to mistrz jest tym, który „nie wie”, uczeń zaś tym, który „wie”, co pozwala szybko wciągnąć rozmówcę w dyskusję i dyskretnie sterować rozmową.

Dostrzegam tutaj pewien fałsz, a już co najmniej dwuznaczność, gdyż z jednej strony podkreśla się aktywną intelektualną rolę ucznia w samodzielnym dochodzeniu do prawdy, z drugiej zaś – zdecydowane nauczycielskie kierownictwo, tyle, że kamuflowane, osłonięte grą pedagoga, faktycznie więc stanowiące pozory partnerstwa.

Napisał K. Sośnicki, że nauczyciel w dialogu nie narzuca niczego uczniowi, a jeżeli usiłuje pokierować dyskusją, aby doprowadzić do zamierzonych (przez nauczyciela – J. R.) rezultatów, to musi to czynić dyskretnie i możliwie niepostrzeżenie lub wkraczać tylko tam, gdzie okaże się to nieodzowne. „Jeżeli znany mu jest z góry cel, do którego zmierzać ma dyskusja, to nie obawia się on swojej wiedzy wobec uczniów, ale zachowuje się tak, jakby jej nie posiadał”⁷.

Poprzez wypunktowanie charakterystycznych zwrotów, używanych w tekstach, w których dokonuje się prezentacji dialogu dydaktycznego typu sokratejskiego, pragnę zasygnalizować, że jest on interpretowany właśnie jako chwyt, gra, gdzie nauczyciel z założenia wodzi prym, co – rzecz jasna – ogranicza, a może nawet unicestwia podmiotowe nastawienie ucznia.

Ale zagadnienie to, które odbieram jako kluczowe dla omawianego problemu, nie jest wcale tak jednoznaczne, gdy przybliżymy się do źródeł.

Oto, gdy Menon porównywał go do drętwy, która wywołuje – przez swoją ironię – wstrząs u innych, Sokrates stwierdził, że wywołując wstrząs u innych, sam też doznaje wstrząsu. „Nie wywołuję bowiem wątpliwości u innych, podczas gdy sam nie jestem pewny swojej sprawy, ale wprawiam także i innych w wątplenie, podczas gdy sam bardziej niż

inni znajdują się w stanie niewiedzy. I teraz nie wiem, co to jest cnota. Ty przecież wiedziałeś to, nim się ze mną zetknąłeś, a teraz jesteś podobny do tego, który też nie wie. Jednak pragnę razem z tobą badać i wspólnie poszukiwać, czym by ona być mogła”.

Był więc Sokrates nauczycielem wątpiącym, o którym napisał Platon, że jest mądrzejszy od innych o tyle, że jak czego nie wie, to nie myśli, że wie, ale był także i nauczycielem przekonanym o swoich racjach, który „... ze słabszego zdania robiąc mocniejsze i drugich tego samego nauczał”⁸.

Wątpię, czy nawet pogłębione studia nad dialogiem typu sokratejskiego, wykorzystujące istniejącą spuściznę, pozwoliłyby uzyskać jednoznaczną odpowiedź na frapujące pytanie o to, czy był Sokrates prekursorem pedagogicznego „dialogu z arbitrem”, czy też „bez arbitra”. Sokrates Arystofanesa był postacią wręcz karykaturalną, Sokrates Ksenofonta — z gotową odpowiedzią w każdej sprawie, jeszcze przed przystąpieniem do dyskusji — może być uznany za mentora, głoszącego prawdy rozsądne i banalne, natomiast obraz Sokratesa, który przekazał Platon, zawiera wizerunek człowieka nieustannie poszukującego, który wiedząc, że nic nie wie, doprowadza także i innych do świadomości ich własnej niewiedzy.

Niezależnie od tego, jaki mógł być i kim musiał być Sokrates, aby dać podstawy do stworzenia o sobie tak różnych świadectw⁹, sądzę, że pedagodzy przejawili pewną jednostronność w odczytywaniu i interpretowaniu tej spuścizny. W ten sposób, na fundamencie wyraźnej merytorycznej dwuznaczności, zbudowano raczej jednoznaczną wersję koncepcji pedagogicznego poznawczego kontaktu pomiędzy uczniem i nauczycielem. Nazwałam ją tutaj „dialogiem z arbitrem”.

Tymczasem sam fakt zaznaczania się dwuznaczności, występowanie wątpliwości Sokratesa (jako nauczyciela) co do niezawodności jego własnej wiedzy, lecz przede wszystkim jego nastawienie na wspólne z uczniem poszukiwanie, wydają się wątkami wystarczająco znaczącymi do wyprowadzania — dla współczesnej pedagogiki — zgoła odmiennych konsekwencji z działalności i sposobu myślenia filozofa. Argumentem na rzecz podejmowania prób reinterpretacyjnych są współczesne, sygnalizowane już, potrzeby i sytuacje edukacyjne. W dalszym ciągu tekstu zamierzam przedstawić własny szkic interpretacyjny, prowadzony jakby innym torem, ale zanim do tej prezentacji przystąpię, zwrócę jeszcze uwagę na trzeci krytyczny (zapowiedziany już) aspekt tradycyjnie widzianej metody Sokratesa — na etyczną stronę kontaktu nauczyciela i ucznia jako dialogujących stron.

Dialog z zakładaną i realizowaną przewagą nauczyciela burzy możliwą równowagę udziału partnerów i w konsekwencji prowadzi do jednostronnego podporządkowania. Naraża to aktywność i samodzielność uczniów, niweczy ich podmiotowość. Jest tak wówczas, gdy nauczyciel, nie zważając na dziecko, formułuje zadania dydaktyczne, wyprowadzając je wyłącznie z „zadanych” celów kształcenia, gdy „odkrywane” przez dzieci treści są zawsze przez pedagoga przewidziane, gdy on także doprowadza ucznia do wstrząsu poznawczego, a jeżeli wstrząs ten — zamiast pozytywnego — da efekt negatywny, w postaci zniechęcenia, wówczas także z zewnątrz — w formie pomocy nauczyciela — przychodzi wsparcie zmierzające do dalszego pozytywnego rozwiązania. Jeszcze jednym aspektem zagadnienia jest pojawiające się wówczas zagrożenie dla indywidualizacji nauczania. Zwrócić uwagę K. Sośnicki, że „... jeżeli nauczyciel ma z góry ułożony plan postępowania i cel,

do którego uczniów chce doprowadzić, to musi uważać różnice indywidualne tylko za punkt nawiązania i wyjścia, a nie za cel, do którego zmierza"¹⁰.

W ten sposób zamiast dialogu uprawia się antydialog, który przesyca nie tylko relację poznawczą między nauczycielem i uczniem, ale decyduje o całości kształcie stosunku wychowawczego. Jak napisał w materiałach UNESCO P. Freire „... nauczyciel jest tym, który myśli, który mówi, który wie; uczeń zaś, idąc w ślad za jego myślami, ma złudzenie, iż to on myśli – powtarzając to, co powiedział nauczyciel, łudzi się, iż to on sam się wypowiada; ponieważ nauczyciel wie, więc i uczeń łudzi się, że wie”¹¹.

Poprzez zebranie powyższych argumentów pragnęłam zasygnalizować etyczny aspekt asymetrii dialogu dydaktycznego, efektem którego jest rozbieżność pomiędzy deklarowanym szacunkiem dla możliwości podmiotowych ucznia i nastawieniem na ich rozwijanie, poprzez traktowanie młodego człowieka jako partnera i badacza, a faktycznym nierespektowaniem tych możliwości – poprzez realizowanie rozwiązań, w których dziecko jest przedmiotowym konsumentem racjonowanej dla niego wiedzy.

Obecnie przechodzę do pozytywnej części wypowiedzi o dialogu edukacyjnym. Zawiera ona propozycję zastąpienia „dialogu z arbitrem”, dotychczas szeroko uprawianego, przez „dialog bez arbitra”, poprzez przedstawienie zarysu teoretycznych podstaw takiej innowacji oraz szkicu techniki uprawiania zmodernizowanej wersji dialogu.

Istotę pomysłu można sprowadzić do tego, aby w procesie wymiany zdań, która ma w założeniu doprowadzić obydwie strony do uzyskania znaczących dla nich rozwiązań, żadna z tych stron nie dominowała nad drugą, aby raczej każdego uczestnika były uznawane na równi oraz, co ważne, aby każdy mógł w tej dyspucie powiedzieć „ostatnie słowo”, które jest rozwiązaniem tylko na dziś, gdyż jutro przyniesie kolejne nowe problemy.

Z tym łączy się już druga linia modernizacji dialogu, a dotyczy ona sugestii przekształcania go w proces, z odejściem od widzenia go w formie aktu, co ma miejsce w obecnym doświadczeniu. Do pomysłu tego doprowadziła mnie obserwacja właśnie potocznej empirii szkolnej, dla której tak charakterystyczne jest sporadyczne tylko aranżowanie wymiany dialogowej, będącej epizodem w procesie kształcenia, zdominowanym przez prezentację wiedzy gotowej. Uprawiane dialogi—epizody, poprzez które z rzadka wpuszcza się do klasy szkolnej niepewność, wątpliwość, względną rozstrzygalność, są – przy takim ich stosowaniu – pewną tylko szczegółową techniką, techniką jakby izolowaną od treści edukacyjnych.

Tymczasem i argumenty skali makro, dotyczące sytuacji człowieka w świecie współczesnym, a także uzasadnienia skali intymnej, łączące się ze stosunkami człowiek—człowiek, przekonują, że dialog powinien obecnie zyskiwać status szerszy, wymiar stylu pedagogicznego, przenikającego pracę nauczycielską w każdym szczegółowym zadaniu. Tak rozumiem procesualny charakter dialogu, dla osiągnięcia którego trzeba odejść od szkolnych dialogów—wydarzeń jako ozdobnych, odświętnych epizodów i zastąpić je uprawianiem permanentnej wymiany, dla której ciągle aktualnych treści dostarcza proces dialektycznego stosunku człowieka i świata¹².

Teoretyczną podstawą wysuniętej poprzednio idei „dialogu bez arbitra” jest dokonanie przesunięcia poznawczego z dominującego obecnie epistemologiczno-psychologicznego uzasadniania relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem ku podniesieniu znaczenia ontologicznych przesłanek szeroko pojętego kształcenia.

Przy podejściu epistemologiczno-psychologicznym podstawą faktycznego podziału na „podmioty” i „przedmioty” biorące udział w procesie poznania jest stopień poinformowania każdej ze stron i stan poznawczego zaawansowania nauczyciela z jednej strony, a ucznia z drugiej. Przy czym ta właśnie różnica dzieli ich, gdyż jest podstawą wytwarzania dominacji tej strony, która „wie więcej” – przynajmniej w założeniu, niezależnie od aktualnej społecznej wagi tej wiedzy. Nie akcentuje się wówczas roli i charakteru poznawanego obiektu. Jest on jakby nieistotny, drugorzędny, pozostaje w cieniu sprawy i przypisuje mu się zawsze jednakowe miejsce po prostu tego, co ma być zidentyfikowane, zinterpretowane, wartościowane, przekształcone.

Tymczasem jakość bytów, które mają stać się przedmiotem poznania, może wywierać istotny wpływ na sposób i proces poznawania oraz na wzajemne pozycje ludzi—podmiotów, uczestniczących w procesie poznawczym. Gdy identyfikowany obiekt charakteryzuje się wielością parametrów, ich złożonymi relacjami, szczególnie wysoką dynamiką, a w dodatku, gdy jego aktualny stan nie jest obojętny dla tego, kto poznaje, a tak właśnie układa się relacja pomiędzy współczesną rzeczywistością a człowiekiem, wówczas w sposób szczególny rośnie motywacja poznawcza i wzmacnia się pozycja każdego, kto występuje w roli badacza. Liczy się bowiem wówczas przede wszystkim potencjał poznawczy, a w nim i wyważone algorytmy, i niesforne heurystyki, i „stara wiedza” doświadczonych nauczycieli, i „zielone pomysły” ludzi nowych, czyli uczniów.

W ten sposób można uzasadnić odmienny od tradycyjnego punkt widzenia na wychowawczą relację nauczyciel—uczeń. Odrywając się od przedmiotowego traktowania ucznia przez nauczyciela—podmiot (jego podmiotowość jest zresztą względna przy funkcjonowaniu pionowego układu zależności w zarządzaniu edukacją) dochodzimy do zarzysowania szansy występowania w wychowaniu dwóch podmiotów — nauczyciela i ucznia, współdziałających w penetrowaniu świata, dla których przedmiotowym obiektem połączonych wysiłków jest autentycznie trudna rzeczywistość i powstające w niej problemy. Jej dynamika powoduje, że struktury orientacyjne konstruowane przez nauczycieli i przez ich uczniów postrzegane są coraz wyraźniej jako struktury względne w stosunku do przeszerzenia, czasu, etapu wiedzy i potrzeb społecznych, a także zapotrzebowania jednostek.

Jeżeli ludziom brakuje odpowiedzi na najważniejsze pytania i trzeba je dopiero tworzyć, to sugeruję, aby odwołać się do zasady wszelkiej twórczości, zgodnie z którą nowe wytwory powstają na kanwie starych elementów poprzez ich selekcję i świeże, aktualnie użyteczne wiązanie w nowe całości. Zasada ta, stosowana powszechnie do konstruowania nowych przedmiotów, może być przyjęta także przy poszukiwaniu rozwiązań poznawczo-egzystencjalnych współczesnego człowieka. Niezbędne jest do tego otwieranie się w swoich doświadczeniach, wychodzenie społeczeństw i jednostek „poza siebie” i tworzenia nowych płaszczyzn wspólnotowych. Drogę uczenia się takich poszukiwań może stanowić edukacyjny dialog bez arbitra, w którym, jak napisał P. Freire „... wychowawca nie ma wiedzy kompletnej, istnieje natomiast poznawalny przedmiot, wytwarzający więź między wychowawcą a uczniem, przy czym każdy jest podmiotem w procesie poznania. Powstaje więc dialog dla umocnienia zależności epistemologicznych między obydwojma podmiotami w tym procesie poznawczym. Nie istnieje „myślące ja”, które przekazuje swoją myśl, ale raczej „myślące my”, które czyni możliwym istnienie „myślącego ja”. Nauczyciel nie jest

tym, który wie, ale tym, który uświadamia sobie, jak mało wie i z tej racji czyni wysiłki, żeby wiedzieć więcej, zмирzając do tego celu ręką w rękę ze swoim uczniem, który ze swej strony uświadamia sobie, że zaczynając od swego skromnego bagażu wiedzy, może dojść do tego, żeby wiedzieć więcej”¹³.

Podobny sposób myślenia odnalazłam u K. Sośnickiego, gdy zwracał on uwagę, że samodzielnosc ucznia w nauczaniu byłaby o wiele szersza „... gdyby także nauczyciel nie wiedział, jaki będzie rezultat poszukiwań. Byłoby to wtenczas, gdyby nauczyciel nie był kierownikiem myśli ucznia, ale współpracownikiem (podkr. moje — J. R.) w ich odkrywaniu. Wtenczas i uczeń i nauczyciel byłiby na równi badaczami i poszukiwaliby na równi nowej wiedzy i żaden z nich nie byłby czynnikiem górującym i kierowniczym, chociaż pomysłowość jednego mogłaby być wyższa niż drugiego”¹⁴.

Aktywa pedagoga — jego wiedza, doświadczenie, orientacja w regułach adaptacji i emancypacji, osobiste przemyślenia i wątpliwości — są pewnymi atutami w procesie prowadzenia dialogu, ale nie tworzą dziś arbitra, gdyż mają też swoje słabe strony — konformizm, rutynę i orientację ciągle zbyt elementarną. Uczeń, jako „nowy” w kontakcie ontologicznym, ma świeżość doznań, wyrazistość spojrzenia mniej obciążonego stereotypem, lecz przede wszystkim silną motywację do tego, aby nie przeżyć swojego życia „jakakolwiek”. Wartości, nadzieje i oczekiwania, naturalne u młodych, stanowią realną siłę, która może „współenergetyzować” dwupokoleniowy dialog nauczycieli i uczniów jako poszukiwaczy prawdy. Gdy pokolenie dorosłych ma trudności z udzieleniem odpowiedzi na pytanie „jak żyć?”, wówczas to, co realnie może uczynić dla młodych, to szukać razem z nimi odpowiedzi na pytanie, a pewność tego, że nauczyciel nie zdradzi na tej drodze swojego ucznia, czerpać z faktu, że on sam też nie wie.

Sądzę, że dla postępu edukacyjnego trzeba podważać mit nauczyciela zawsze wiedzącego, gdyż to złudzenie działa niekorzystnie i na pedagogów i na uczniów. Ci pierwsi podlegają frustracjom, gdy powinni wiedzieć i nie wiedzą, a zdarzać im się to musi coraz częściej przy narastających komplikacjach świata. Nauczycielskie frustracje rodzą lęki, zachowania obronne, skierowane niekiedy na uczniów, którzy stają się wówczas obcy i odpłacają tym samym. Dystans rośnie, kontakty formalizują się, tracą sens edukacyjny i z szansy mogą przeradzać się w antyszansę. Jednak spotkanie tych stron, tak w siebie wątpiących i tak siebie spragnionych, jest możliwe na gruncie autentyzmu i ujawniania własnej niepewności. Dialogowe, niearbitralne kontakty otwartych nauczycieli i takichże uczniów, stwarzają obu stronom szansę wymiany, wspólnej refleksji, budowania nowych syntez i szukania wspólnych mianowników dla odległych nawet zasobów informacyjnych i postaw. Taki wychowawczy sposób bycia jest jednocześnie wartością w sobie i przygotowaniem do aktywności społecznej. W procesie „zbiorowego kształtowania się” „... uzurpowana wyższość tego, który oświeca, nad tymi, którzy muszą być jeszcze oświeceni”, jest teoretycznie nieuchronna, ale zarazem fikcyjna i wymaga autokorekty: w procesie oświecania wszyscy są tylko uczestnikami¹⁵.

Dla węższego, edukacyjnego aspektu zagadnienia, ważne byłoby jeszcze stworzenie projektów realizacyjnych uprawiania zarysowanego pomysłu dialogu bez arbitra. Przesadą jest wizja, z której wykluczylibyśmy całkowicie nauczanie akromatyczne. Proponuję jednak rozważenie takiej jego odmiany, którą określe jako „mnożenie aspektów”. Istota no-

wości zawarta jest w tym, aby nauczyciel prezentował rzeczywistość w sposób wariantowy w warstwie opisów, wyjaśnień, wartościowań i tworzenia programów działań. Takie „podające” komunikaty pedagoga, pozbawione jednak jedynych możliwych i jakoby absolutnie obowiązujących rozwiązań merytorycznych, mogą stwarzać uczniom szanse dokonywania wyborów, poprzedzonych własnymi przemyśleniami i ocenami. Nie są to więc „informacje—rozstrzygnięcia”, lecz „informacje—propozycje”, stanowiące materiał do uprawiania uczniowskich dialogów wewnętrznych, będących nieodzownym warunkiem późniejszej dialogowej ekspresji.

W prowadzeniu dialogów wewnętrznych nauczyciel może okazać uczniowi pomoc, występując w roli „organizatora ciszy”, jako okazji do skupienia się, dokonania przemyśleń, koncentracji wewnętrznej. Trzeci rodzaj działań pedagoga, znaczący dla inspirowania dialogu bez arbitra, dotyczy „mnożenia interakcji” między uczestnikami wymiany. Idzie tutaj o odchodzenie od scentralizowanego porozumiewania się, w którym jeden człowiek faktycznie limituje wypowiedzi drugiego, odchodzenie od interakcyjnie skromnej wymiany typu „łańcuchowego” z jednostronnym przekazem myśli. Znaczące jest natomiast wywoływanie dialogowej struktury kontaktów, umożliwiających wymianę pomiędzy wszystkimi uczniami oraz pomiędzy nimi i nauczycielem¹⁶.

Wstępne przyjęcie zarysowanego pomysłu edukacyjnego, procesualnego, dwu- lub wielopodmiotowego dialogu bez arbitra, obliuguje do dalszych jeszcze przemyśleń.

Inspirację, najbardziej dla nich znaczącą, dostrzegam w koncepcjach tzw. socjologii refleksyjnej, w pomysłach przedstawicieli interakcjonizmu symbolicznego, w językoznawczych teoriach wypowiedzi oraz w psychologicznych, relacyjnych podejściach do problematyki osobowości.

Przypisy

- 1 Por. M. Bachtin: *Problemy poetyki Dostojewskiego*, 1970; W. Bibler: *Myślenie jako dialog*, 1982.
- 2 J. S. Bruner: *Poza dostarczone informacje*, 1978.
- 3 R. Łukasiewicz: *Dialektyczna koncepcja kształcenia*, 1983.
- 4 W. Okoń: *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, 1978.
- 5 J. W. Botkin, M. Elmadjra, M. Malitza: *Uczyć się bez granic*, 1982; B. Suchodolski (red.): *Społeczeństwo wychowujące, rzeczywistość i perspektywy*, 1983.
- 6 J. Mizzińska: *Dialog sokratejski jako metoda heurystyczna*, (W:) *Zadanie, metoda, rozwiązanie*, red. A. Góralski, 1977, s. 39.
- 7 K. Sośnicki: *Dydaktyka ogólna*, 1958, s. 329.
- 8 Platon: *Uczta, Eutyfron, Obrona Sokratesa, Kriton, Fedon*, tłum. W. Witwicki, 1982.
- 9 I. Krońska: *Sokrates*, 1964.
- 10 K. Sośnicki: *op. cit.*, s. 328.
- 11 Przytaczam za A. Mońką-Stanikową (red.): *Oświata i wychowanie w toku przemian*, 1979, s. 151.
- 12 R. Miller: *Socjalizacja, wychowanie, terapia*, 1981.
- 13 Przytaczam za A. Mońką-Stanikową *op. cit.*, s. 152.
- 14 K. Sośnicki: *op. cit.*, s. 327.
- 15 J. Habermas: *Teoria i praktyka*, 1983, s. 65.
- 16 J. Kozielecki: *Rozwiązywanie problemów*, 1969.

Tadeusz Lewowicki
Uniwersytet Warszawski

CZESŁAW KUPISIEWICZ I JEGO WKŁAD W ROZWÓJ TEORII I PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Prof. dr hab. Czesław Kupisiewicz należy do grona pedagogów, którzy wnieśli i wnoszą największy wkład w rozwój teorii i praktyki kształcenia oraz wychowania w naszym kraju, a także zagranicą. Imponujący dorobek naukowy Czesława Kupisiewicza budzi powszechne uznanie, a Jego droga życiowa i osiągnięcia zawodowe zasługują na najwyższy szacunek. Przypomnijmy niektóre tylko fakty z życiorysu Profesora, a szczególną ku temu okazją niech będzie obchodzone w bieżącym roku 60-lecie Jego urodzin.

Czesław Kupisiewicz urodził się 13 lipca 1924 roku w Sosnowcu — w rodzinie robotniczej. Dzieciństwo i młodość spędził w trudnych warunkach materialnych, które były udziałem wielu rodzin robotniczych mieszkających w Zagłębiu. W okresie okupacji spotkał Go los tysięcy młodych Polaków — został wywieziony na przymusowe roboty do Niemiec. Stamtąd podjął ucieczkę, lecz został zatrzymany na krok od wolności — na granicy niemiecko-szwajcarskiej. Trafił do obozu i tam zastało Go wyzwolenie w roku 1945.

Powrócił do Polski. Najpierw pracował jako robotnik. Uczył się, a jednocześnie — od roku 1946 — sam został nauczycielem. Pracował na Ziemiach Odzyskanych, na Ziemi Lubuskiej — w Gorzowie Wielkopolskim. W 1948 roku ukończył liceum pedagogiczne w Wągrowcu i w tym samym roku uzyskał świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego.

Po zdaniu egzaminu maturalnego podjął studia na Wydziale Filozoficzno-Społecznym Uniwersytetu Warszawskiego. Przez cały okres studiów pracował zarobkowo. W roku 1951 ukończył studia wyższe.

Od roku 1951 pracował w szkolnictwie — najpierw jako nauczyciel szkoły podstawowej, potem jako wizytator zakładów kształcenia nauczycieli w Kuratorium Stołecznym. W latach 1953—1957 był nauczycielem, a następnie v-dyrektorem i dyrektorem Ośrodka Szkolenia Zawodowego resortu budownictwa. Wtedy w Jego życiu ma miejsce mało znany (a także znamieny dla postawy człowieka zaangażowanego, aktywnego) epizod: razem z kadrą nauczycielską i uczniami buduje gmach szkoły, w której uczą się potem Jego uczniowie — budynek szkolny przy ulicy Siennej 47. Trudno oprzeć się refleksji, że już wtedy z powodzeniem stosował zasadę operatywności wiedzy, którą to zasadę po latach opracował naukowo i wprowadził do teorii pedagogicznej.

W roku 1957 Czesław Kupisiewicz podjął pracę w Uniwersytecie Warszawskim. Był to początek działalności naukowej Jubilata. Ale pełniąc obowiązki starszego asystenta nie zrezygnował z pracy w szkolnictwie, podjął bowiem funkcję v-dyrektora Liceum Ogólnokształcącego im. J. Słowackiego w Warszawie i kierownika eksperymentu pedagogicznego prowadzonego w tym liceum. Dodać tu warto, że liceum to było szkołą ćwiczeń Uniwer-

sytetu Warszawskiego. A zatem i w tym okresie bliska jest Czesławowi Kupisiewiczowi zarówno teoria, jak i praktyka kształcenia.

Po dwóch latach pracy w UW — w roku 1959 — uzyskał stopień naukowy doktora nauk humanistycznych. Podstawą nadania tego stopnia była praca pt. „Efektywność nauczania problemowego”, opublikowana potem jako książka.

W roku 1963 otrzymał stopień doktora habilitowanego. Podstawą habilitacji była praca pt. „Niepowodzenia dydaktyczne”.

W latach 1965—1966 przebywał na studiach specjalistycznych w USA. Poświęca się pracy naukowej prowadząc własne badania i studia oraz kierując szerszymi badaniami zespołowymi. Od roku 1965 do roku 1969 pełnił funkcję V-dyrektora do spraw naukowych w Instytucie Pedagogiki (Instytucie resortu oświaty). Jednocześnie pracował w Uniwersytecie Warszawskim.

Od roku 1969 aktywnie włączył się w nurt działalności naukowej, dydaktycznej i organizatorsko-administracyjnej w Uniwersytecie Warszawskim. W latach 1969—1972 był prorektorem tej uczelni, a w latach 1973—1980 dziekanem Wydziału Psychologii i Pedagogiki, a potem Wydziału Pedagogiki.

W roku 1969 Rada Państwa nadała Czesławowi Kupisiewiczowi tytuł profesora nadzwyczajnego, a w roku 1974 tytuł profesora zwyczajnego.

Poczynania naukowe Prof. Czesława Kupisiewicza koncentrowały się i nadal koncentrują wokół zagadnień dydaktyki ogólnej, systemów edukacyjnych i przemian tych systemów, dydaktyki szkoły wyższej i spraw kształcenia nauczycieli. W różnych okresach pracy naukowej zajmował się On szczególnie dogłębnie takimi zagadnieniami, jak: efektywność metod nauczania (głównie nauczania problemowego), niepowodzenia dydaktyczne i ich przezwyciężanie, teoria i praktyka nauczania programowanego, systemowe ujęcie teorii dydaktycznych, tendencje rozwoju systemów oświatowych. Prowadził studia i badania nad tymi zagadnieniami, opublikował liczne prace i zaproponował nowe, bądź zmodyfikowane, rozwiązania dydaktyczne dotyczące kształcenia dzieci i młodzieży, a także osób dorosłych.

Trwałym wkładem Prof. Czesława Kupisiewicza w rozwój nauk pedagogicznych i praktyki edukacyjnej stały się Jego prace służące modernizacji i optymalizacji metod nauczania w szkołach wszystkich szczebli — od szkoły podstawowej poczynając, a na szkołach wyższych kończąc. Szeroko znane w Polsce i w innych krajach są m.in. eksperymenty dydaktyczne, które prowadził w szkołach warszawskich. Eksperymenty te dotyczyły efektywności nauczania problemowego, przezwyciężania niepowodzeń dydaktycznych, stosowania nauczania programowanego w szkołach podstawowych, średnich i wyższych.

Uznanie na całym świecie zdobyły Jego prace dotyczące nauczania programowanego. Jest niewątpliwie jednym z najlepszych, jeśli nie najlepszym, Znaczą nauczania programowanego. Jest również Autorem oryginalnej metody nauczania programowanego, która nazywana jest metodą blokową, a w całym świecie określa się ją także mianem „metody warszawskiej”. Metoda ta stanowi najwyższe osiągnięcie w całej historii nauczania programowanego i jest ważnym krokiem w rozwoju teorii metod nauczania, a także w doskonaleniu praktyki kształcenia.

Znaczenie zarówno tej metody, jak i innych prac nad nauczaniem programowanym, wykracza jednak także daleko poza obszar refleksji o metodach nauczania. Prace nad nauczaniem programowanym wywarły ogromny wpływ m.in. na sposób formułowania celów i zadań nauczania, na dobór i układ treści, organizację procesu nauczania—uczenia się, wreszcie na przemiany w stosowaniu środków dydaktycznych i form organizacyjnych. Wpłynęły zatem na modyfikację wszystkich składników systemu dydaktycznego, co Prof. Cz. Kupisiewicz trafnie opisał i wyjaśnił w swoich licznych publikacjach.

Kwestiami systemów dydaktycznych i wchodzących w ich skład teorii dydaktycznych zajął się Cz. Kupisiewicz w pracach podręcznikowych dotyczących dydaktyki ogólnej. W pracach tych (wielokrotnie wznawianych — o czym będzie jeszcze mowa) przedstawił najnowsze i stosunkowo najlepiej rozbudowane ujęcie spraw dydaktyki ogólnej.

Wiele uwagi poświęcił analizie przemian systemów edukacyjnych, próbom określenia podstawowych tendencji rozwoju edukacji. I w tym zakresie stał się Cz. Kupisiewicz autorytetem międzynarodowym. Jego prace są znane i wykorzystywane w różnych krajach na kilku kontynentach, a sam Autor często jest zapraszany do udziału w obradach międzynarodowych grup ekspertów zajmujących się problemami rozwoju systemów oświatowych.

Sprawami systemu oświatowego zajmował się Cz. Kupisiewicz również w odniesieniu do oświaty w naszym kraju. Był jednym z głównych autorów „Raportu o stanie oświaty w PRL”. Raport ten — jak wiadomo — został opracowany przez specjalnie powołany Komitet Ekspertów, a Prof. Cz. Kupisiewicz był v-przewodniczącym tego Komitetu. Dodać należy, że poza wspomnianym raportem Cz. Kupisiewicz przygotował samodzielnie lub uczestniczył w pracach zespołów przygotowujących wiele innych raportów i ekspertyz oświatowych.

Prowadząc od lat zajęcia dydaktyczne w Uniwersytecie Warszawskim oraz liczne wykłady i seminaria dla nauczycieli, interesuje się Cz. Kupisiewicz zagadnieniami dydaktyki szkoły wyższej, a w tym także sprawami kształcenia i doksztacenia nauczycieli. Jego propozycje dotyczące metod nauczania w uczelniach wyższych, także kształcenia nauczycieli, znane są zarówno organizatorom szkolnictwa wyższego, jak i nauczycielom akademickim i studentom. Niektóre z tych propozycji wdraża się w praktyce kształcenia (przykładem mogą być propozycje dotyczące stosowania metod problemowych czy metod nauczania programowanego), o realizację innych walczy wciąż ich Autor i inni pedagodzy.

Zainteresowania naukowe Cz. Kupisiewicza obejmują znacznie więcej zagadnień niż te wymienione. Omówienie wszystkich jest jednak praktycznie niemożliwe w tak krótkim szkicu. Pozostańmy zatem przy tych już wspomnianych — jak się wydaje — najważniejszych.

Swobodnym odbiciem ogromu Jego zainteresowań i wkładu w rozwój pedagogiki są liczne publikacje książkowe, artykuły, sprawozdania z badań i inne prace. I w tym przypadku nie sposób przedstawić pełnego obrazu dokonań Profesora. A są to dokonania zaiste imponujące. Dorobek Cz. Kupisiewicza obejmował do lipca 1984 roku, a więc do 60-lecia Profesora, aż 439 prac. W chwili, gdy ukazuje się niniejszy numer „Ruchu Pedagogicznego”, dorobek ten jest już bogatszy o dalsze prace.

Wśród tych publikacji znajduje się 14 książek. Przypomnijmy najważniejsze: „O efektywności nauczania problemowego” (ukazały się 4 wydania — ostatnie w roku 1973), „Niepowodzenia dydaktyczne” (wyd. 5 — 1972), „O zapobieganiu drugoroczności”

(wyd. 3 – 1974), „Nauczanie programowane” (wyd. 3 – 1973), „Podstawy dydaktyki ogólnej” (wyd. 8 – 1984), „Metody programowania dydaktycznego” (1974), „Nauczanie programowane w szkolnictwie wyższym” (1974), „Przemiany edukacyjne w świecie” (wyd. 2 – 1982), „Szkolnictwo w procesie przebudowy” (1982).

Książki te cieszą się wielkim uznaniem specjalistów i nauczycieli, cieszą się też dużą poczytnością – świadczy o tym m.in. spora liczba wznowień wielu tytułów.

Dorobek naukowy Profesora znany jest nie tylko w Polsce, lecz także – o czym była już mowa – poza granicami naszego kraju. Parę książek zostało przetłumaczonych na języki obce. Na przykład praca „O efektywności nauczania problemowego” jest przetłumaczona na język czeski, a „Podstawy dydaktyki ogólnej” na język niemiecki, rosyjski i węgierski. Główne tezy innych prac, a także obszerne opracowania oryginalne, przedstawione zostały w licznych rozprawach drukowanych w zagranicznych czasopiśmie. Do chwili Jubileuszu ukazało się 59 rozpraw w językach obcych – w tym większość w językach kongresowych. Rozprawy te były publikowane w tak renomowanych czasopiśmie jak m.in. „Higher Education”, „Programmirowannoje obuczenije”, „Perspectives”, „Sowremien-naja wyszaja szkoła”, „Vergleichende Padagogik” czy „Pedagogiaj Szemle”.

Ponad 300 rozpraw, sprawozdań, recenzji i innych prac opublikowanych jest na łamach wszystkich liczących się polskich czasopiśmie pedagogicznych. Ponadto ukazały się publikacje w czasopiśmie społeczno-kulturalnych i dziennikach. Te ostatnie publikacje służyły upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej, informacji o problemach oświaty w Polsce i w innych krajach, często – prezentacji własnych poglądów na istotne kwestie polityki oświatowej.

Osiągnięcia polskiej pedagogiki i własne dokonania prezentował Profesor na wielu międzynarodowych i krajowych konferencjach, seminariach, sympozjach i posiedzeniach grup ekspertów. Reprezentował polską naukę w ZSRR, USA, RFN, NRD, Japonii, Peru, na Kubie i w Czechosłowacji, na Węgrzech i w Austrii, a także w innych krajach. W Polsce od lat uczestniczy we wszystkich niemal ważniejszych kongresach i zjazdach naukowych – wygłaszając zazwyczaj podstawowe referaty.

Nie stroni też Profesor od spotkań z nauczycielami. Sprawy praktyki nauczania są Mu zawsze bliskie i chętnie bierze udział w konferencjach nauczycielskich, wygłasza wykłady dla rad pedagogicznych i ogniw związkowych ZNP, uczestniczy w konferencjach kadr kierowniczych oświaty. Brał udział w wielu spotkaniach z nauczycielami akademickimi i studentami szkół wyższych, uczestniczył w wielu otwartych spotkaniach dyskusyjnych poświęconych sprawom oświaty i wychowania. Temperament zaangażowanego Nauczyciela i Społecznika sprawia, że Profesor nadal chętnie korzysta z możliwości spotkań z nauczycielami i młodzieżą. Chętnie dzieli się swoją wiedzą, pomaga w rozstrzyganiu problemów pedagogicznych.

Nie sposób wreszcie pominąć Jego kontaktów z najbliższymi współpracownikami. Jest bowiem Nauczycielem i Wychowawcą kadr naukowych. Z grona pracowników najpierw Zespołu Nauczania Programowanego, a potem Pracowni Systemów Dydaktycznych (teraz – Katedry Dydaktyki Wydziału Pedagogicznego UW), a także z grona uczestników ogólnopolskiego seminarium dydaktycznego, wypromował już 25 doktorów. Uczestniczył w wielu przewodach doktorskich i habilitacyjnych. Opiniował liczne sprawy nadania tytu-

łów profesorskich. Od lat prowadzi cieszące się dużym zainteresowaniem studentów seminaria magisterskie dla studentów studiów stacjonarnych i studiów zaocznych. Jest promotorem około 200 magistrów pedagogiki.

W uznaniu dorobku naukowego i osiągnięć w zakresie rozwoju kadr naukowych Prof. Cz. Kupisiewicz wybrany został do wielu komitetów naukowych. W roku 1974 został wybrany członkiem Polskiej Akademii Nauk. Szczególnie aktywnie uczestniczy w pracach Wydziału I (Nauk Społecznych) PAN, a także Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Jest członkiem i uczestniczy w pracach wielu rad naukowych, rad redakcyjnych, komisji resortów edukacyjnych i innych komisji oraz komitetów państwowych i partyjnych (m.in. Komisji Nagród Państwowych, Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej do spraw Kadr Naukowych, Komisji Nauki i Oświaty KC PZPR).

Dzięki inicjatywom Prof. Cz. Kupisiewicza nawiązane zostały liczne kontakty międzynarodowe pedagogów z krajów socjalistycznych. Niezwykle ożywiona i owocna jest np. współpraca polskich pedagogów z pedagogami radzieckimi, czeskimi i niemieckimi. Współpracy tej Prof. Cz. Kupisiewicz patronuje od lat, a najnowszym przykładem wspólnych poczyniń pedagogów polskich, czeskich i niemieckich może być zorganizowana przez Profesora konferencja nt. rozwoju oświaty w Polsce, CSRS i NRD. Konferencja ta odbyła się w Warszawie w maju 1984 roku.

Utrzymując liczne kontakty zagraniczne i współpracując z wieloma wydawnictwami naukowymi przyczynił się Cz. Kupisiewicz do udostępnienia polskiemu czytelnikowi sporej liczby wartościowych prac zagranicznych. Udostępnił naszym wydawnictwom prace autorów radzieckich, niemieckich i amerykańskich. Zachęcał do publikowania polskich przekładów najlepszych książek wydawanych w krajach europejskich i innych krajach. Sam nie stronił od trudnej i żmudnej pracy tłumacza.

Jubileusz 60-lecia urodzin Czesława Kupisiewicza spleta się z 45-leciem Jego pracy — w tym 40-leciem pracy w Polsce Ludowej. Owocem tej pracy jest ogromny wkład w rozwój oświaty w Polsce i imponujący dorobek naukowy Profesora.

W roku Jubileuszu życzymy Profesorowi Czesławowi Kupisiewiczowi wielu dalszych osiągnięć naukowych, sukcesów w Jego pracy nauczycielskiej i działalności społecznej, pomyślności w życiu osobistym.

O DOROBKU NAUKOWYM PROFESORA LUDWIKA BANDURY

W dniu 3 kwietnia bieżącego roku Profesor Ludwik Bandura obchodził swoje osiemdziesiąte urodziny. Jubileusz ten wywołuje refleksję nad pracą i dorobkiem naukowym wybitnego pedagoga—teoretyka, wychowawcy kilku pokoleń nauczycieli oraz wielu młodych pracowników nauki, działacza, organizatora i aktywnego uczestnika licznych inicjatyw edukacyjnych w naszym kraju.

Zainteresowania naukowe Profesora Ludwika Bandury koncentrują się wokół kilku wątków. Są to: zagadnienia ogólnodydaktyczne; problematyka kształcenia, do kształcenia oraz zawodowego doskonalenia nauczycieli; kwestie oświaty dorosłych; historia myśli pedagogicznej oraz jej współczesne problemy.

Wśród zagadnień dydaktyki ogólnej bliskie są Profesorowi kwestie nauczania i uczenia się w ich wzajemnym związku. Ku tym zagadnieniom zwracał się już wcześniej w artykułach: *Przyczyny niepowodzeń szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” (1959); oraz *Zbliżenie szkoły do życia*, „Ruch Pedagogiczny” (1961); a następnie w książce *O procesie uczenia się* (1972), przygotowanej dla potrzeb kandydatów i czynnych nauczycieli.

Uczenie się, traktowane jako zagadnienie psychologiczne, ujmowane jest przez Profesora z pedagogicznego punktu widzenia i w jego realnym przebiegu, z uwzględnieniem występujących trudności, niepowodzeń i błędów, ale przepojone wyjaśnieniami wyprawdzanymi z psychologicznych założeń.

Taki sposób uprawiania dydaktyki ogólnej można, jak sądzę, potraktować jako charakterystyczny dla Profesora Bandury. Przywiązuje on wagę do teoretycznych jej uzasadnień, a jednocześnie własną inspirację pedagogiczną czerpie z empirii szkolnej, w jej obszarach szczególnie szorstkich. Tak powstały książki *„Zagadnienia błędów uczniowskich”* (1963), *„Trudności w procesie uczenia się”* (I wydanie 1968, II wydanie 1970) oraz *„Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem”* (1974). Każda z tych prac zawiera oryginalny wątek naukowy, zarysowany czy to w postulacie rewizji poglądu na rolę trudności w nauczaniu, czy w propozycji łącznego nauczania uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności. Jednocześnie są one czytelne dla nauczyciela—praktyka i wspomagają go w rozwiązywaniu kontrowersyjnych sytuacji dydaktycznych.

Ze swoich badań wyprowadził Profesor Ludwik Bandura propozycje modyfikacji treści dwóch zasad nauczania. „Zasadę przystępności” w jej sformułowaniu klasycznym zaproponował zmienić na „zasadę stopniowania wymagań”, kiedy nauczyciel świadomie stawia przed uczniami trudności i uczy ich pokonywania. W takim widzeniu roli pedagoga w procesie kształcenia przejawia się ukierunkowanie Profesora na uprawianie humanistycznej pedagogiki wspomaganie rozwoju, która jest — być może — początkiem trzeciego paradygmatu nauk o wychowaniu, wykraczającego poza gwałtownie przeżywające się, chociaż zróżnicowane, odmiany „pedagogiki urabiania” oraz „pedagogiki pielęgnowania swobodnego wzrostu”.

Znaczącą korektę wniósł także Ludwik Bandura do interpretacji dydaktycznej zasady pogładowości. W artykule „Rozważania nad zasadą pogładowości” („Nowa Szkoła”, 1962) zwrócił uwagę, że niewystarczające jest wyłącznie indukcyjne uogólnianie informacji uzyskanych poprzez kontakt z konkretami i wskazał na dydaktyczną rolę różnorodnych więzi pomiędzy tym, co jednostkowe, a tym, co uogólnione. Wokół tych myśli osnuty był także tekst „Rola słowa w procesie nauczania i uczenia się” opublikowany w „Studiach Pedagogicznych” t. XXVIII, dedykowanych nauczycielowi Ludwika Bandury – Profesorowi Kazimierzowi Sośnickiemu.

Do ogólnodydaktycznego dorobku Jubilata należy także włączyć artykuły o kształtowaniu pojęć, szczególnie pojęć etycznych i historycznych. Odpowiednie teksty znalazły się w czasopiśmie krajowym oraz w „Scientia Paedagogica Experimentale” 1964, 1965.

Drugi kierunek zainteresowań naukowych Profesora Ludwika Bandury kojarzy się z refleksją i badaniami nad nauczycielem. Wyróżniam tutaj rozprawy stricte pedeutologiczne oraz takie, które określam mianem „pedeutologii stosowanej”.

Prace Profesora o nauczycielu obejmują zagadnienia kształcenia, doksztacania i doskonalenia pedagogów. Bibliografię tych prac, a jest ich łącznie ponad 40, otwiera artykuł „O badaniach pedeutologicznych i ich znaczeniu” opublikowany w „Ruchu Pedagogicznym” w 1938 roku. Później, już po wojnie, szczególnie w momentach znaczących dla naszego życia publicznego, wychodziły spod pióra Profesora ważne teksty, w których prezentował swoje credo o społeczno-edukacyjnej roli nauczyciela. Były to artykuły „Model nauczyciela w społeczeństwie budującym socjalizm” („Nowa Szkoła” 1957), „Jakiego potrzebujemy nauczyciela” („Głos Nauczycielski” 1968), „Ocena programu studiów pedagogicznych” („Rocznik Pedagogiczny” 1981), a także wygłoszony na Ogólnopolskim Sympozjum Naukowym nt.: „Absolwent pedagogiki w społeczeństwie socjalistycznym” referat „Funkcje pedagogiki we współczesnym społeczeństwie”, opublikowany przez Uniwersytet Wrocławski w 1979 roku.

W referacie tym podkreślił Autor aktualną potrzebę koncentracji nad zagadnieniami osobowości nauczyciela, gdyż – jak napisał – funkcją szkoły, a szerzej ujmując, oświaty, jest nie tylko przygotowanie do życia, ale jak najbardziej sprzężona z nią funkcja kształtowania człowieka.

Praca nauczyciela—pedagoga wymaga, aby przejawiał on postawę, którą określił Profesor francuskim „disponibilite”, rozumianym jako swoiste wychowawcze „bycie w pogotowiu”, jako umiejętność obserwowania, błyskawicznego rozumienia sytuacji, płynności myślenia, skłonności do zaangażowania się”. Oznacza to zachowanie postawy otwartej wobec nieprzewidzianych możliwości przyszłości i wymaga modyfikacji pojęcia „doświadczenie” oraz kształtowania „doświadczenia zwróconego ku przyszłości”, czyli antycypującego zmiany i wykorzystującego sprawność nauczyciela, którą on już opanował dla właściwego podejmowania zadań nowych. Osiągnięcie takiego doświadczenia przewidującego jest możliwe, między innymi, dzięki dobremu teoretycznemu przygotowaniu nauczycieli. Profesor Ludwik Bandura jest gorącym orędownikiem wyższego wykształcenia dla nauczycieli wszystkich szczebli oświatowych, a wypowiadając się o programach, wytrwale przestrzega przed praktycyzmem czy nawet metodyzmem w kształceniu nauczycieli. Stoi na stanowisku i ciągle daje temu wyraz, że największe znaczenie dla praktyki ma dobra teoria. Jest

ona podstawą interpretacji i rozumienia faktów szczegółowych, stanowi warunek nieodzowny dobrego przygotowania nauczycieli w sytuacji dynamicznego postępu współczesnego życia, ostrzega przed uszczuplaniem treści podstawowych.

Dlatego też nie jest Profesor zwolennikiem wczesnej specjalizacji, a także trwającego obecnie rozdrabniania pedagogicznych kierunków studiów, zagrażającego uzyskiwaniu przez absolwenta szerokich horyzontów intelektualnych.

Śledząc oświatowe trendy w badaniach nad nauczycielami i ich pracą, istotą umiejętności, stymulatorami i hamulcami profesjonalnego rozwoju, pozycją społeczną, wypowiada Profesor znaczące dla tych kwestii własne myśli, wzbogacając realistyczny nurt współczesnej pedeutologii.

W roku 1961 ukazał się w „Chowannie” artykuł „Rozwój badań nad nauczycielem”, w roku 1964 w „Ruchu Pedagogicznym”: „Przegląd współczesnych zagadnień pedeutologicznych”, a w 1966 roku, tamże: „Z zagadnień kształcenia nauczycieli”. W następnym roku na łamach dwumiesięcznika „Nauczyciel i Wychowanie” ukazały się dwa znaczące teksty: „Aktualne problemy zawodu nauczycielskiego” oraz „Kształcenie nauczycieli w Polsce na tle innych krajów”, a nieco później artykuły: „Stosunek współczesnych nauczycieli do zawodu” („Ruch Pedagogiczny” 1967), „Skuteczność pracy nauczyciela” („Ruch Pedagogiczny” 1969), „Dokształcanie nauczycieli w Polsce i na świecie” („Nauczyciel i Wychowanie” 1970), „Ocena programu studiów pedagogicznych” („Rocznik Pedagogiczny” 1981).

Narastająca złożoność pracy nauczycielskiej powoduje, że podejmuje się także i na tym polu rozważania futurologiczne. Temu zagadnieniu poświęcił Profesor tekst „Progностyczne spojrzenie na zawód nauczycielski” („Ruch Pedagogiczny” 1972). Przewiduje w nim dalsze komplikacje działań pedagogicznych w przyszłości i potrzebę przygotowania pedagogów do pracy twórczej. Na plan pierwszy wysuwa jednak poczucie odpowiedzialności pedagogów za los wychowanków i ich ludzką współodpowiedzialność za losy świata.

W takiej właśnie tonacji wielkich wartości humanistycznych pisze Jubilat o nauczycielu. Ale równocześnie zna jego warsztat codzienny, czemu dał wyraz w artykułach: „Trudności zawodu nauczycielskiego” („Chowanna” 1975); „Nauczyciel dnia dzisiejszego wobec nowych trudności”, Sympozjum Pedeutologiczne, Puławy 1975. Na tej również podstawie tworzy projekty dokształcania i doskonalenia nauczycieli, prowadząc badania nad pedagogami realnie funkcjonującymi, między innymi, nad absolwentami WSP w Gdańsku.

Ze wspomnianymi kontaktami z praktyką nauczycielską łączy się drugi nurt prac Jubilata, który określiłam jako uprawianie pedeutologii stosowanej. Stanowi ona również charakterystyczną właściwość warsztatu naukowego Profesora, a polega na łączeniu własnych badań i pisarstwa ze współpracą z czynnymi nauczycielami. Kierowanie ich kształceniem, przebiegające w nastroju wysokich wymagań, połączonych z przestrzeganiem dialogowej zasady wzajemnej wymiany myśli, ukierunkowane na kształtowanie u pedagogów umiejętności badania wyników własnej pracy poprzez posługiwanie się metodą naukową, jest wyrazem reakcji Jubilata na potrzeby naszej edukacji i wkładania wysiłku w podnoszenie świadomości pedagogicznej nauczycieli, rozwijanie ich kreatywnego krytycyzmu i rzeczywistej samodzielności.

Prace powstałe w twórczym kontakcie Profesora z nauczycielami są wyrazem nie tylko stylu Jego myślenia, lecz także i działania pedeutologicznego. Przykładowo wymienię kilka takich pozycji. Są to: „Aktywność ucznia w nauczaniu różnych przedmiotów nauczania” (W): „O intensyfikację nauczania i wychowania”, 1966; „Próby łączenia teorii z praktyką w nauczaniu różnych przedmiotów” („Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1966); „Uświadamianie uczniom celów lekcji” („Kwartalnik Pedagogiczny” 1969).

Jeszcze innym pośrednim wyrazem zainteresowań pedeutologicznych Jubilata jest Jego pisarstwo adresowane wyraźnie do nauczycieli. Nie są to typowe prace popularyzatorskie, lecz próby przekazania kluczowych, nowoczesnych zagadnień pedagogicznych, stymulujące do własnych poszukiwań.

Charakterystyczna jest pod tym względem bibliografia prac Profesora, które ukazały się na łamach „Życia Szkoły”. Począwszy od pierwszego numeru, wydanego w 1946 roku, opublikował tam kilkadziesiąt artykułów zapoznających nauczycieli z nauką tematyką pedagogiczną. Oto przykładowe tytuły: „O testach wiadomości” (1946); „Po konywaniu trudności w pracy szkolnej” (1950); „Czy szkoła może być ośrodkiem pracy naukowo-badawczej” (1954); „O metodzie Freineta” (1957); „Twórczość w zawodzie nauczyciela” (1968); „Pytania nauczyciela jako środek aktywizowania uczniów” (1971), w tym ostatnim tekście przedstawiono nauczycielom projekt zastosowania modelu intelektu Guilforda do analizy dydaktycznej wartości pytań nauczyciela.

Także z nauczycielem jest związana — podejmowana przez Profesora — problematyka studiów dla pracujących. Artykuły poświęcone tej problematyce ukazały się w przeznaczonym dla zagranicy czasopiśmie „Polskie Perspektywy” (w języku francuskim i angielskim) w 1964 roku. Zostały też opublikowane referaty wygłaszane w NRD (1966) i RFN (1970).

Pionierskie są badania Ludwika Bandury w zakresie problematyki kształcenia na studiach zaocznych. Publikacje na ten temat rozpoczął od artykułów opublikowanych w czasopiśmie „Kultura i Społeczeństwo”, np.: „Nauczyciele studiujący zaocznie” (1961); „Efektywność studiów zaocznych” (1964). Obszerniejsza rozprawa „Studiowanie zaoczne” ukazała się w 1969 roku w „Dydaktyce Szkoły Wyższej”. Pokazując historię i rozwój tych studiów, ich formy funkcjonujące na świecie i specyfikę w krajach socjalistycznych, przechodzi Autor do rozważań nad realnym przebiegiem i efektywnością studiowania zaocznego i formułuje propozycje ich doskonalenia. Zagadnienia te opracowane zostały szerzej w książce „Wybrane problemy studiów dla pracujących” (1974).

Podjęcie przez Profesora zagadnień studiów zaocznych ma zapewne empiryczne źródła w wieloletnich doświadczeniach pracy na stanowiskach rektora, kierownika katedry w uczelni kształcącej nauczycieli, w Jego działalności społecznej, w udziale w Komisjach Rzeczoznawców. Ale poza tym są one wyrazem zainteresowania szerzej pojętą oświatą dorosłych. Świadczą o tym liczne publikacje, ukazujące się na łamach „Oświaty Dorosłych” już od roku 1957. Są w nich podejmowane sprawy kształcenia dorosłych, funkcjonowania uniwersytetów powszechnych w kraju i na świecie, potrzeb oświatowych społeczeństwa — rozpatrywanych na szerokim tle idei kształcenia permanentnego.

Profesor Ludwik Bandura badał także postępowe tradycje oświaty. W 1946 roku opublikował artykuł na stulecie „Chowanny” Trentowskiego, w 1956 roku ukazała się książka

„Poglądy pedagogiczne Stanisława Staszica”, a następnie tekst „Wychowanie w ogniskach wiejskich Lietza” (W): „Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1960” (red. W. Okoń, 1964).

Całość dorobku naukowego Jubilata obejmuje ponad 450 pozycji, są to druki zwarte, artykuły, studia, rozprawy, recenzje, sprawozdania, redakcje. Kilkadziesiąt z nich wyszło spod pióra Profesora po Jego przejściu na emeryturę, będąc wyrazem niezwykle żywego, a jednocześnie krytycznego i niekiedy bolesnego reagowania na problemy współczesnego wychowania, szczególnie tam, gdzie nie może ono sprostać wymaganiom i potrzebom społecznym.

Świadczą o tym najświeższe teksty Profesora „Współczesny autorytaryzm a wychowanie” („Sprawozdanie Gdańskiego Towarzystwa Naukowego” 1976); „Blaski i cienie rozwoju współczesnej pedagogiki” („Chowanna” 1977); „Amerykańska myśl pedagogiczna” („Ruch Pedagogiczny” 1978); „Kryzys szkoły zachodniej i próby nowej teorii szkoły” („Kwartalnik Pedagogiczny” 1978).

W dniu Jubileuszu Profesora Ludwika Bandury uczniowie i współpracownicy myślą o Nim jako o wybitnym pedagogu, inspiratorze prac naukowych, lecz jednocześnie jako o swoim Mistrzu. On sam tak napisał o tych swoich nauczycielach, którym najwięcej zawdzięcza:

„... Wspomniani przeze mnie wybitni nauczyciele okazywali uczniom zawsze dużo wyrozumiałości i życzliwości, której nie należy utożsamiać z pobłażliwością na zaniedbania ucznia, dzięki czemu posiadali swoisty urok. Byli ludźmi działającymi w swoim środowisku, cieszącymi się szacunkiem ludzi, zachowanie ich było jednak raczej skromne. Nie znosili blichtru zewnętrznego, na życie patrzyli głębiej, przy tym wykazywali dużą wrażliwość nie tylko na przeżycie piękna, ale i na ludzkie nieszczęścia. Światopogląd ich był postępowy ...”.

„... Myślę, że to, co harmonizuje osobowość i zapewnia jej jedność w różnorodności, to ideowość. To ona nakazuje nauczycielowi angażować się w określonym kierunku i zapewnia siłę jego działaniu, zapewnia zgodność słowa z postępowaniem, dzięki czemu zaznacza się wpływ na uczniów ...”^{*}.

Przypis

^{*} Po złożeniu numeru do druku doszła do Redakcji smutna wiadomość o śmierci Profesora Ludwika Bandury – wieloletniego członka naszej rady redakcyjnej.

Helena Chylińska
Uniwersytet Warszawski

AKTUALNE ASPEKTY INTEGRACJI W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM

Koncepcja integracji w procesie dydaktyczno-wychowawczym stanowi niewątpliwie dorobek teoretyczny i praktyczny polskiej pedagogiki¹. Dotyczy to przede wszystkim zastosowania integracji w nauczaniu początkowym. Pojęcie to znalazło się w uwagach wstępnych „Programu nauczania początkowego” dla klas I—III z roku 1979 i 1983, choć nieco odmiennie interpretują w nich autorzy jego realizację. Fragmenty te nie kierują jednak nauczycieli do doświadczeń szkół eksperymentalnych lat sześćdziesiątych inspirowanych przez zespół pedagogów Uniwersytetu Warszawskiego, ani też nieco późniejszych Uniwersytetu Poznańskiego². Rezygnacja z koncepcji układu i strukturalizacji treści nauczania i wychowania przedstawionych w tych propozycjach (przede wszystkim UW) przesądza o „ograniczonym” ujęciu integracji. Jak odczytać te fragmenty w przedstawionych programach, czy jako integrację czynnościową sugerowaną w „Programie” z 1979 roku według interpretacji R. Więckowskiego³ (?), czy też uznamy przedmiot środowisko społeczno-przyrodnicze jako funkcyjny integracyjny „Programu” z 1983 roku⁴.

Jedno jest pewne, integracja w procesie nauczania i wychowania nie ma otwartych przeciwników, jej podstaw psychologicznych i pedagogicznych nikt nie podważa. Mimo to nie stała się ani zamierzeniem, ani rzeczywistością, w praktycznej działalności szkolnej. Od przeszło dziesięciu lat nie przedstawiano odpowiednich propozycji teoretycznych i praktycznych, które potwierdzałyby sens i znaczenie integracji. Artykuły odwołujące się do odległych teorii nauczania łącznego (i innych nauczania całościowego), odkrywczych i ważnych w swoim czasie, nauczycielom wykształconym w ostatnim piętnastolecu nie kojarzą się już z praktyką szkolną ani we właściwej interpretacji tych koncepcji, ani z ich wypaczeniami, niewiele więc wnoszą do rozumienia sensu integracji.

W pierwszym okresie realizacji nowego programu klas I—III nauczyciele koncentrowali się na merytorycznym i metodycznym opracowaniu nowych zagadnień w obrębie poszczególnych przedmiotów nauczania. Integracja treści występowała przypadkowo, nauczyciele stwierdzali, że nie przywiązywali wagi do zaleceń o integracji, uznali bowiem układ przedmiotowy za podstawowy i obowiązujący w planowaniu procesu nauczania. Dodatkowy argument dla takiej interpretacji programu stanowiły rozwiązania organizacyjne — powierzenie niektórych przedmiotów specjalistom, jak np. muzyka czy kultura fizyczna, przesądzające negatywnie, ich zdaniem, sprawę integracji. Mimo, że w obecnym systemie kształcenia nauczyciele powinni być przygotowani do realizacji wszystkich przedmiotów w klasach I—III, co niewątpliwie stanowi istotny warunek integracji, włączenie tzw. specjalistów

do nauczania nielicznych przedmiotów (jednego, dwóch) w określonej sytuacji kadrowej, nie powinno hamować odpowiednich zamierzeń integracyjnych.

Jak będzie przebiegała dalsza realizacja programu po pięcioletnim okresie jego zmienianego wciąż wdrażania? Czy zmniejszenie zakresu treści wpłynie na „jakość” nauczania? Czy zgromadzona i uporządkowana przez nauczyciela niezbędna wiedza merytoryczna związana z nowymi treściami programu uwzględniła także sugestie co do nowych rozwiązań metodycznych? Dlaczego w nowych działaniach nauczyciel nie docenił, nie uznał integracji jako istotnego wskazania tego programu?

Odnotujemy, że wersja „Programu nauczania” z 1983 roku nie zawiera odrębnego rozdziału pt. „Integracja w procesie kształcenia i wychowania”⁵ zamieszczonego w wydaniu z 1979 roku. Odmienna, skrócona do jednego akapitu, redakcja tego zagadnienia budzi wątpliwości.

DLACZEGO INTEGRACJA?

Pedagogiczny aspekt integracji podkreślają uczeni w znaczących opracowaniach ostatnich lat. W słynnym Raporcie Rzymskim⁶ określa się następujące cechy myślenia integracyjnego, które można uznać za cel kształcenia i koncepcję doboru i układu treści kształcenia:

- umiejętność oceny decyzji, ich długofalowych przyszłych konsekwencji oraz skutków wtórnych i ubocznych,
- umiejętność układania planów i strategii na przyszłość i ich modyfikowania w toku realizacji („planowanie kroczące”),
- umiejętność myślenia „systemowego” – dostrzeganie całości i części spraw, wielu przyczyn i skutków,
- zdolność oceny wzajemnych powiązań, często ważniejszych niż poszczególne (połączone przez nie) elementy.

Są to cechy dojrzałego umysłu kształtowanego w procesie uczenia się innowacyjnego i antycypacyjnego.

Spróbujmy przełożyć ten kompleks uogólnień na zagadnienia związane z procesem kształcenia wczesnoszkolnego.

Rozwój badań nad znaczeniem każdego okresu życia dziecka dla rozwoju jego osobowości oraz coraz szerzej organizowana instytucjonalna ingerencja wychowawcza – to dwa podstawowe elementy zobowiązujące do analizy działalności pedagogicznej, której problem zawiera się w pytaniu: jak zapewnić optymalne warunki rozwoju osobowości jednostki?

W okresie wczesnoszkolnym kształtują się procesy poznawcze stanowiące podstawę myślenia integracyjnego – rozwija się odwracalne myślenie operacyjne. Wyodrębnione w analizach psychologicznych dwie fazy tego okresu – od 7 do 9 lat i od 9 do 11 lat – pozwalają określić podstawowe zmiany tego intensywnego rozwoju, który przebiega zależnie od indywidualnych możliwości aktywnego uczenia się, a przede wszystkim od warunków wyzwalających wielorakość przeżyć i doświadczeń.

Program nauczania, zakładając stymulację rozwoju dziecka, dostosowuje treści i metody do specyfiki wczesnoszkolnego okresu. W wersji programu dla klas I—III z 1983 roku czytamy:

„Ideą przewodnią kształcenia jest ukazywanie dzieciom scalonego obrazu świata, tj. rozpatrywanie faktów, zjawisk, procesów i wydarzeń z różnych punktów widzenia. Wymaga to umiejętnej integracji treści i metod w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania, wychodzenia od doświadczeń dzieci a następnie ich poszerzania. Postępowanie takie sprzyja kształtowaniu pojęć oraz rozwijaniu coraz bardziej złożonych form rozumowania logicznego. Proces ten nie powinien być zbyt szybki, gdyż prowadzić może do niepożądanego werbalizmu i mechanicznego uczenia się”.

Przytoczony w całości fragment wstępu „Programu” stanowi jedyne uzasadnienie integracji. W programie tym przyjęto cechy rozwoju umysłowego dziecka w okresie wczesnoszkolnym za podstawę integracji. To kryterium należałoby jasno potraktować jedynie jako „punkt wyjścia”. Pozostaje niewyjaśnione drugie zagadnienie — doboru i układu treści, których ideą ma być „scalony obraz świata”. Pojęcia te w ciągu wielu lat w różnych koncepcjach nauczania całościowego oznaczały dostosowanie treści i metod nauczania do specyfiki naturalnego spojrzenia dziecka na świat. Czy przedstawiony w tym programie zestaw treści nauczania w układzie przedmiotowym nie wymaga odmiennej interpretacji pojęć określających drogi kształcenia i cele? Szczególną wagę należałoby przywiązywać do trzeciego punktu widzenia — do traktowania myślenia integracyjnego jako celu wychowania. Kształtowanie wymienionych wyżej cech myślenia integracyjnego może być realizowane w różnych zakresach na poszczególnych etapach wychowania, począwszy od okresu wczesnoszkolnego.

INTEGRACJA A ANALIZA I SYNTEZA

Psychologiczne uzasadnienie integracyjnego nauczania odwołuje się do całościowego spojrzenia dziecka na otaczający je świat i zdolność reagowania na bodźce sygnalizujące cechy rzeczy i zjawisk, bądź wywołujące ich wyobrażenia. Spostrzeżenia i myślenie dzieci w okresie przedszkolnym jest ograniczone przez niski poziom analizy, a jeszcze bardziej przez trudności syntezy, właściwe myśleniu przedoperacyjnemu. Otóż rozwój myślenia oparty na dokonywaniu operacji odwracalnych może całkowicie przewyciężyć te ograniczenia. W okresie wczesnoszkolnym program odwołuje się do operacji odwracalnych, które rozwijają się dzięki właściwemu stosowaniu analizy i syntezy w różnych sytuacjach w procesie nauczania. Analiza, porównywanie i synteza stanowią pierwszy etap myślenia integracyjnego, pozostającego jednak w znacznej mierze na poziomie myślenia konkretnego. Odwoływanie się do wyobrażeń i do symboli stopniowo kieruje ku abstrakcji i przygotowuje do uogólnień.

Interesującym przykładem do analizy rozwoju myślenia są badania porównawcze wyników nauczania na różnych szczeblach systemu szkolnego. Jako przykład można przytoczyć wyniki badań nad rozwiązywaniem zadań matematycznych. Braki w rozwijaniu myślenia na materiale matematycznym w klasach początkowych wpłynęły na wyniki dalszego kształcenia, które opiera się na odpowiednim przygotowaniu w klasach niższych.

Rola analizy i syntezy powinna być rozpatrywana w kontekście określonego materiału nauczania. W rozwiązywaniu zadań matematycznych dominować ma analiza jako podstawa kształcenia tej umiejętności⁷. W klasach początkowych analiza werbalnego zadania matematycznego może być poparta odpowiednimi czynnościami (na konkretach, rysunkach, inscenizacji). Analiza danych liczbowych i słownych i ich związków, ustalenie danych „ukrytych” (pośrednich) pozwala znaleźć kolejne kroki rozwiązania. Syntezę stanowi formuła arytmetyczna czy równanie — stosowane obecnie już na tym poziomie nauczania. Najważniejszym momentem jest właściwa analiza zadania. Niedocenianie analizy, jak to się powszechnie obserwuje, przesądza o trudnościach uczniów w rozwiązywaniu zadań, manifestowanych niechęcią do podejmowania jakichkolwiek działań tego typu nie tylko w klasach niższych.

Inaczej rolę analizy należałoby rozpatrywać w kontekście nauki czytania. Obecnie stosuje się w przedszkolu metody, w których poświęca się wiele uwagi analizie fonematycznej wyprzedzającej naukę czytania, w procesie elementarnej nauki czytania dominuje analiza słuchowa wyrazu. Trudnością w czytaniu jest synteza wzrokowa, którą — według koncepcji M. Falskiego — ćwiczą łącznie z analizą wzrokową i analizą i syntezą słuchową. Odkrywanie głoski jako odpowiednika nowo poznanej litery w danym wyrazie stanowiło swoistą metodę analizy wzrokowo-słuchowej poprzedzonej całościowym odbiorem treści semantycznej wyrazu.

Synteza stanowi podstawę czytania, analiza spełnia swoją funkcję:

a) w procesie rozumienia głoskowej i literowej budowy wyrazu,

b) w procesie nauki pisania w różnych etapach pokonywania przez ucznia jej trudności.

Już w początkowym okresie akcentuje się podstawową funkcję czytania — rozumienie tekstu. Czytanie ze zrozumieniem, stosowane różne gry, zagadki, rebusy dla zainteresowania czytaniem, przygotowują do integralnego myślenia.

Nie zamierzam analizować licznych treści programu nauczania, które stanowią materiał dla kształcenia myślenia integralnego, wybrane przykłady pokazują jedynie kierunek podjętych rozważań.

SŁOWO I DZIAŁANIE

Postulat czynnościowego nauczania jako koncepcja metodyczna dostosowana do poziomu rozwoju dzieci wymaga interpretacji ukazującej jego różne aspekty.

Jednym z zadań nauczania jest kształtowanie umiejętności wyboru działań w różnorodnych sytuacjach. Pomijając stronę emocjonalną akt wyboru powinien zawierać przesłanki racjonalne. W każdej takiej sytuacji myślenie wyprzedza działanie. W sytuacjach szkolnych instrukcja słowna nauczyciela wyraźnie określa czynności ucznia, bądź też pozostawia mu pewną inicjatywę. W obu wypadkach wykonanie zadania wymaga rozumienia jego sensu. Niezależnie od przyczyn braku właściwej reakcji (dekoncentracja uwagi, słownictwo) czynności ucznia musiały być poprzedzone myśleniem słownym, w pierwszym przypadku porządkującym odpowiednie czynności do kolejnych poleceń szczegółowej instrukcji. Drugi rodzaj zadania, stanowiący rozwinięcie pierwszego (niezbędne rozumienie) może być

wykonane w różnym układzie myślenia i działania: a) próby czynności manipulacyjnych, ocena, wybór, b) pomysły (bo nauczyciel sugerował różne możliwości wykonania), analiza i wybór, samoinstrukcja wykonania. Mimo, że w każdej z przedstawionych sytuacji istotną rolę w procesie uczenia się odgrywały czynności (niewerbalne), ich realizację wyprzedzało słowo — podstawa porozumienia i myślenia. Taki układ — myśl—słowo — przed działaniem charakteryzuje planowanie czynności, projektowanie sytuacji, rozwiązywanie problemów.

W procesie nauczania w klasach początkowych upowszechniła się metoda łączenia słowa z pokazem. Poleceń, instrukcjom, nawet prostym zadaniom towarzyszy „desygnat” — przedmiot, model, rysunek, inscenizacja, ułatwiający zrozumienie słownego przekazu. Uczeń nie zdążył jeszcze pomyśleć nad treścią zadania (polecenia), a już zwolniony został od tego wysiłku. Pokaz powinien uzupełniać słowo, kiedy nie możemy odwołać się do doświadczeń ucznia, do jego wyobraźni i dlatego ułatwiamy mu percepcję nowej wiedzy o rzeczy, o sytuacji, o faktach z przeszłości, o procesach.

Stosowanie metody czynnościowej zakłada samodzielne dochodzenie, na miarę możliwości dziecka, do odkrywania związków, uogólnień dzięki operacjom na liczmanach, modelach, eksperymentowaniu i obserwacji. Ważnym momentem w tym działaniu staje się pierwsza czynność (początek działania), która wyraża rozumienie polecenia.

Pełna integracja słowa i działania występuje wtedy, kiedy uczeń opisuje swoje własne dokonania, dzieło, interpretuje je, przedstawia drogę realizacji, wątpliwości, trudności wyboru i wykonania.

INTEGRACYJNA FUNKCJA WERBALIZACJI

Myślenie integracyjne można charakteryzować jako proces, w którym występuje rozumienie sytuacji, jej związków z poprzedzającymi ją faktami i przewidywanie następstwa.

Dziecko interesuje przede wszystkim to, co widzi, w czym bezpośrednio uczestniczy, Możemy skłonić je do dokładnej obserwacji, do opisu zdarzenia, do porządkowania kolejności faktów, aby ukazać w następstwie faktów lub zjawisk powtarzający się ciąg, sugerując związek przyczynowo-skutkowy. Tak przebiega zwykle obserwacyjno-analityczny tok lekcji. Logicznie uporządkowany opis zdarzeń stanowi etap przejściowy do myślenia wybiegającego poza te fakty, pozwala przewidywać analogiczne układy zdarzeń. Myślenie przez analogie (nie schematy) wymagające analizy, porównywania przygotowuje do myślenia integracyjnego.

Podstawą takiego myślenia jest zakres doświadczeń i wiadomości, zadania kształcenia nie mogą się ograniczać do porządkowania wiedzy, musi ona stać się operatywna. W procesie nauczania początkowego zastosowanie wiedzy pogłębia jej rozumienie. W kształceniu operatywności wiedzy należy ukazać różne konteksty, w których jej uogólnienia funkcjonują

Istotną rolę w procesie uczenia się dzieci w okresie wczesnoszkolnym odgrywa werbalizacja pojęć (i bodźców)⁸, oczywiście odwołująca się do doświadczeń własnych dziecka. Oto przykład: pojęcie rytmu. Dziecko łatwo wyczuwa rytm w tańcu i poddaje mu się aktywnie. Pomaga mu w tym rytm muzyczny także odbierany intuicyjnie, ale dopiero uświa-

domienie mu związku rytmu tanecznego i muzycznego i wprowadzenie pojęcia pozwala mu zrozumieć, zapamiętać i zwracać uwagę na tę prawidłowość. Pojęcie rytmu umożliwi mu tworzenie podobnych układów w malarstwie⁹, poszukiwaniu rytmu w zjawiskach przyrody, w funkcjonowaniu organizmu ludzkiego. W ten sposób werbalizacja sprzyja ukazywaniu analogii między zjawiskami, przedstawieniu wielu kontekstów pojęcia, odcinaniu go od jednej klasy zjawisk, staje się ono pojęciem integracyjnym.

Przytoczony przykład ukazuje rolę pojęć w rozwoju procesów poznawczych. Rozwijanie zasobu pojęć dokonuje się w procesie kategoryzacji rzeczywistości. Jednak przebiega ona różnie, w zależności od drogi przyswajania pojęć. Wyodrębnia się dwie drogi:

a) „nabywanie pojęć”, b) kształtowanie pojęć¹⁰. Pierwsza realizuje się w toku indywidualnego okazjonalnego uczenia się, kiedy słowo przyporządkuje się rzeczy. Nie negując znaczenia takiego nabywania pojęć, musimy podkreślać, że zadaniem nauczania jest kształtowanie pojęć. W procesie kształtowania pojęcia jednostka odkrywa nową regułę klasyfikacyjną, która pozwala na nową organizację jej wiedzy o przedmiotach. W procesie tym występują dwa momenty: a) rozszerzenie kryteriów klasyfikacyjnych, b) selekcja kryteriów, ustalenie głównego istotnego dla danej klasy przedmiotów, który stanowi regułę klasyfikacyjną. Odkrycie tej reguły to kształtowanie pojęć.

W procesie nauczania szkolnego zbyt często spotykamy nabywanie pojęć przez uczniów. Pomijamy sytuacje, w których napotkane w tekście słowo nauczyciel wyjaśnia kojarząc z określonym przedmiotem. Podstawowe pojęcia powinny być tak kształtowane, aby stały się narzędziem poznawania świata.

AKTYWNOŚĆ I TWÓRCZOŚĆ

„Pojęcia u ucznia, które poprzedzają osiągnięcie zdolności do myślenia abstrakcyjnego, nie mają w sobie nic schematycznego i statycznego (...) Uczestniczą one po prostu w podstawowym dynamizmie procesu rozwojowego. Ich kształtowanie nie powinno dostosowywać się do sztywnego formalizmu intelektualnego: jest to okres najbardziej odpowiedni do stosowania metod aktywnych”¹¹.

Tak charakteryzuje M. Debesse rozwój myślenia pojęciowego przypadający na okres wczesnoszkolny i zasadę jego kształtowania. Aktywizujące nauczanie odpowiada naturalnej potrzebie działania dziecka, jego ciekawości poznawczej, która skłania je do poszukiwania odpowiedzi na pytania własne, kolegów i w odpowiednich sytuacjach szkolnych.

Postulat aktywizacji ucznia w procesie nauczania stał się kanonem, który realizowany jest jednak w sposób ograniczony na lekcjach. Przejawy tego ograniczenia wiążą się nie tylko z dominacją przekazu nauczyciela. Aktywnością nazywa się każdą czynność ucznia wykonywaną w czasie lekcji. Jeśli wyróżnimy aktywność samorzutną, inspirowaną i kierowaną — to wszystkie wymienione trzy rodzaje aktywności znajdują wyraz w sytuacjach szkolnych. Każda z nich dostarcza uczniowi doświadczeń, staje się okazją do ekspresji, oczywiście w atmosferze akceptacji. Aktywność powinna spełniać podstawowy warunek: wyrażać własną myśl ucznia, ustosunkowanie do wypowiedzi innych osób — kolegi, nauczyciela, plan działania, poszukiwanie rozwiązania zadania, samodzielne rozwiązanie, a także

ćwiczenie umiejętności w różnych zajęciach. Chodzi więc o aktywność celową (przede wszystkim z punktu widzenia nauczyciela, ale również i ucznia) niezależnie od tego, czy występuje w formie zabawowej, czy właściwej już temu wiekowi pracy—naucze. Nauczanie zbiorowe ogranicza manifestację indywidualnej aktywności, dlatego należałoby wykozystać możliwości innych form organizacji uczenia się (zajęcia) w grupie. Sprzyja temu decentracja dziecka, jego potrzeba nawiązywania kontaktów rówieśniczych, którą należałoby traktować jako okazję do pobudzania myślenia, do wzbogacenia pomysłowości. Myślenie i działanie w grupie nie musi się kończyć, jak to powszechnie przyjęto, jednym pomysłem, czy rozwiązaniem, to zróżnicowanie wyników nie wyklucza wymiany myśli, dyskusji.

Choć często w tym wieku spotykamy się z aktywnością naśladowczą, rozwijać chcemy aktywność twórczą. Budzący się krytycyzm dziecka i potrzeba przystosowania się do wymagań grupy stają się z jednej strony hamulcem jego spontanicznych wypowiedzi ekspresyjnych, ale wciąż silna potrzeba akceptacji nauczyciela i szybko narastający zasób informacji, nie tylko szkolnych, w rozwijającej się pamięci i myśleniu, sprzyjają twórczości¹². Badania nad aktywnością twórczą pozwalają oczekiwać takich działań u wszystkich dzieci, jednocześnie wskazują na zróżnicowanie możliwości twórczych. U jednych dzieci wystąpi więc myślenie twórcze — nowy dla nich pomysł rozwiązania zadania, odbiegający od sposobu wyuczonego, u innych samodzielna oryginalna interpretacja postaci i sytuacji w inscenizacji, lub wypowiedź muzyczna, plastyczna — ważna nie tylko ze względu na poziom umiejętności, ale na przedstawioną treść, formę; często dla wyrażenia tych właśnie cech wypowiedzi twórczej, dziecko uzupełni słowem swój manualny wytwór.

Cechy myślenia twórczego, dywergencyjnego, stanowią także optymalne cechy myślenia integracyjnego.

ROZWÓJ EMOCJONALNY, WARTOŚCI

Analiza problemów myślenia integracyjnego nie zwalnia od akcentowania zasady równowagi rozwoju emocjonalnego i intelektualnego. Zasada ta odniesiona do okresu wczesnoszkolnego wyznacza program wychowania, w którym intelektualizacja procesu nauczania nie może hamować rozwoju emocjonalnego. Tak odczytuje się intencje pedagogiczne tego hasła i przypominanie go staje się niezbędne wobec ciężącej na współczesnej szkole dominacji kształcenia umysłowego oderwanego od przeżyć dzieci. Proces wychowania nieodłączny na tym etapie z nauczaniem opiera się w tej sytuacji często na hasłach i schematach, które ograniczają się do wskazań „jak postępować należy”. Dziecko silnie reaguje na toczące się wokół niego życie, rozumie sytuacje bezpośrednio niejako uczestnicząc w nich, przeżywa codziennie klęski i zwycięstwa w szkole, w domu rodzinnym, w kontaktach z rówieśnikami na podwórku i na ulicy, na lekcjach i w czasie przerw. Znaczny zakres treści programowych poświęconych tej tematyce i słuszne jej rozszerzenie poza najbliższe otoczenie dziecka nie przesądza o jej właściwej realizacji. Dziecko odnajduje siebie w literaturze, czasem w filmie, ale nie na schematycznej lekcji. Sugerowane przez nauczyciela postępowanie nie pomaga mu w rozwiązywaniu swoich sytuacji konfliktowych. Mimo decentracji

najtrudniejszą wciąż sprawą pozostaje godzenie własnego punktu widzenia, własnych potrzeb z dostrzeganiem i rozumieniem potrzeb innych. Różne formy wypowiedzi własnych odczuć, konfrontacja z przeżyciami drugiej osoby (w dyskusji, inscenizacji), działania nagradzane wdzięcznością za pomoc kształtują postawy społeczne.

Rozwijanie racjonalnego stosunku do świata nie powinno hamować rozwoju wrażliwości emocjonalnej. Badania nad kształtowaniem uczuć społecznych wskazują na możliwości oddziaływania na emocje i myślenie dziecka, wnikające w potrzeby i uczucia drugiego człowieka, na powstanie empatii¹³. Empatia jest przeżyciem zintegrowanego myślenia i odczuwania. Ukierunkowana na ludzi z najbliższego otoczenia uczy wrażliwości, rozumienia trudności innych, powinności, a jednocześnie sposobów pomocy czy współdziałania.

Wskazujemy w ten sposób na określoną, najbardziej dostępną dziecku reprezentację wartości społecznych uosobioną w życzliwości i działaniu na rzecz drugiej osoby — młodziej, rówieśnika, czy też starszej. Wartości ogólnoludzkie znajdujące wyraz w codziennym życiu (także wypaczone) są najbardziej dostępne dziecku, pragnie ono „naprawić zło”, przede wszystkim wtedy, kiedy nie stało się jego sprawcą.

W okresie wczesnoszkolnym dziecko pozostaje szczególnie podatne na sposób porządkowania świata przez dorosłych, na sugerowane mu wartości. Wiedzę o świecie przyrody podaje się jako prawdy pewne i jedyne. Podobne tendencje obserwuje się także w przedstawianiu życia społecznego, ukazując je w uproszczeniu czarno-białym, zgodnie z rozumieniem przeciwieństw dobra i zła. Wielka i piękna tradycja baśni rozwijających wyobraźnię dziecka kształtuje spojrzenie na stosunki międzyludzkie w jednoznacznych kategoriach dobra i zła. Uczeń stopniowo wychodzi z okresu bajkowego, inna literatura a przede wszystkim orientacja w życiu stawiają go przed problemami coraz trudniejszymi.

TRZĘCI NAUCZANIA

Propozycje i eksperymenty z lat sześćdziesiątych odegrały istotną rolę w reformie obecnych programów nauczania początkowego. Niektórzy nauczyciele korzystają z inicjatyw integracyjnych opisanych w publikacjach z tego okresu. Twórcy programu poszczególnych przedmiotów, deklarując się za integracją, wskazują na zagadnienia występujące w innym kontekście w pozostałych przedmiotach nauczania. Takiego zabiegu dokonali matematycy w podręczniku metodycznym¹⁴. Po raz pierwszy określono w ostatniej wersji Programu nauczania (z 1983 roku) jako przedmiot integracyjny środowisko społeczno-przyrodnicze. Wydaje się to nawiązaniem do tzw. „zagadnień centralnych”, a jednak pozostanie tylko hasłem, ponieważ program tego przedmiotu począwszy od drugiej klasy zawiera już treści odrębne, podobnie jak inne przedmioty. Dotąd sugerowano, że funkcję integracyjną pełni treści języka polskiego, wielorakie treści tego przedmiotu czyniły go wiodącym w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Czy można więc mówić o funkcji integracyjnej określonego przedmiotu nauczania?

Odmienną koncepcję przedstawia M. Debesse, który uważa, że proces nauczania powinien koncentrować się wokół podstawowych pojęć, w okresie wczesnoszkolnym („trzęciego dzieciństwa”) wokół pojęcia liczby, przestrzeni, czasu i przyczynowości¹⁵. Każde

z nich stanie się centralnym pojęciem określonego przedmiotu nauczania, liczba – matematyki, przestrzeń – geografii, czas – historii, przyczynowość – fizyki. „Wiele przedmiotów może w oczywisty sposób współdziałać w przyswajaniu tego samego pojęcia – pisze M. Debesse – jest także oczywiste, iż konkretny przedmiot nie stawia sobie za wyłączny cel ćwiczenia myślenia pojęciowego”. Według autora ta koncepcja nauczania odpowiada możliwościom myślenia pojęciowego dziecka.

Zauważmy, że w różnych współczesnych propozycjach integracji wspólne pozostały następujące elementy:

- 1) Przedmiotowy układ treści nauczania.
- 2) Zakres treści nie może obciążać pamięci ucznia.
- 3) Szczególną wagę przywiązuje się do aktywności umysłowej ucznia i innych form aktywności rozwijającej osobowość jednostki.
- 4) Dopuszcza się różnorodną organizację nauczania.

Jednak różnice między tymi koncepcjami, wprawdzie istotne, sprowadzają się przy doborze i układzie treści do tradycyjnych dylematów: a) kiedy i w jakim zakresie przyjąć podział treści nauczania na przedmioty analogiczne do podziału nauk? b) w jakim stopniu w pionowym układzie treści uwzględnić zagadnienia realizowane w poznaniu bezpośrednim w różnych formach aktywności dziecka, a więc związane ze środowiskiem szkolnym, rodzinnym, społecznym, przyrodniczym (M. Debesse nazywa je szkołą, domem, ulicą i lasem)? c) jaki zakres pojęć szczegółowych powinien zawierać program nauczania początkowego?

W Polsce w ostatnich programach nauczania wyodrębniono nowe przedmioty, w nauczaniu początkowym – środowisko społeczno-przyrodnicze, znacznie rozszerzono też zakres pojęć w poszczególnych przedmiotach nauczania. Jednocześnie zachowano układ treści związany z życiem ucznia w różnych środowiskach społecznych, układ treści przyrodniczych umożliwiający poznawanie bezpośrednio różnych środowisk przyrodniczych.

Zmiany te nie powinny hamować integracji.

Tymczasem M. Debesse opowiadający się za kształceniem pojęciowo-przedmiotowym odwołuje się do wzorów szkoły C. Freineta i R. Cousineta, znanych z nauczania koncentrycznego i grupowego, wykorzystanych także u nas w różnych eksperymentach aktywizującego nauczania i koncepcji integracji w nauczaniu początkowym.

Spróbujmy sformułować wnioski na podstawie praktyki i przedstawionych wyżej poglądów.

Nauczyciele chętnie realizują tzw. integrację wewnątrzprzedmiotową organizując różne czynności dzieci związane z tematem lekcji, starają się w ten sposób urozmaicić działania dzieci w czasie wyznaczonym godziną lekcyjną, skoncentrować ich uwagę na zaplanowanym przez nauczyciela celu lekcji. Obecny program muzyki, plastyki sprzyja (przy odpowiednim wyposażeniu ucznia w podstawowe pomoce) realizacji takich lekcji.

Natomiast odmiennego podejścia wymaga integracja międzyprzedmiotowa. Przede wszystkim należałoby rozstrzygnąć, co powinno być przedmiotem integracji, wspólny temat, czy związane z nim pojęcia, czy też jedno i drugie. Hasła programowe wskazują na zbieżność niektórych tematów, mimo to, tylko przypadkowo łączy się je w jednostkę metodyczną. Integracja tematyczna wymaga bardzo dobrego przygotowania, aby nie powodo-

wała znużenia treścią i realizowała odpowiedni zasób wiadomości logicznie uporządkowanych czy też zaplanowanych umiejętności. Inaczej przebiega przygotowanie do lekcji nauczyciela nastawionego na integracyjne kształtowanie pojęć. Podstawowe pojęcia, o których wspominaliśmy wyżej, występują okazjonalnie w różnych przedmiotach, zanim staną się w świadomości ucznia pojęciami naukowymi. Także inne, mniej ogólne pojęcia nauczyciel wprowadza w różnych sytuacjach szkolnych. Właściwe posługiwanie się nimi w procesie nauczania i w innych formach życia szkolnego, zastosowanie ich w różnych kontekstach znaczeniowych i życiowych, może stać się ważnym elementem planowania dydaktycznowychowawczego. Obok podstawowych ram tego planu nauczyciel winien także nastawić się na planowanie „kroczące”, które uwzględni zagadnienia wynikające z zainteresowań uczniów, czasem nawet wykraczających poza treści programu nauczania.

Na uwagę zasługują poglądy nauczycieli na łączenie treści różnych przedmiotów nauczania w większej jednostce czasu (dzień, tydzień), uznają sensowność takiej organizacji przy realizacji tematów wymagających zajęć poza terenem szkoły, które dostarczają dzieciom wiele materiału i przeżyć. Począwszy od klasy drugiej, opowiadają się za elastycznością wykorzystania czasu lekcyjnego w ciągu dnia pracy ucznia, unikają jednak wielogodzinnego eksponowania tematu, jeśli nie stanowi on realizacji jakiegoś angażującego przedsięwzięcia klasy.

Dyskusje i badania nad integracją w nauczaniu początkowym powinny koncentrować się wokół problematyki kształtowania struktur poznawczych ucznia w aktywnym procesie uczenia się i poznawania rzeczywistości, nie tylko jej elementów, ale związków między nimi. Program nauczania zawiera pewne wskazania, ale od nauczyciela zależy, czy z tych nielicznych sugestii potrafi stworzyć psychologicznie, logicznie i społecznie uzasadniony projekt integracyjnego nauczania i wychowania.

Przypisy

- 1 Szkoła Podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym. Opracowanie zespołowe pod kierunkiem B. Suchodolskiego; Wrocław—Warszawa—Kraków 1963. Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach I—IV, pod redakcją B. Suchodolskiego, Wrocław—Warszawa—Kraków 1967. J. Walczyna, Integracja nauczania początkowego, Wrocław—Warszawa—Kraków 1968.
- 2 Ł. Muszyńska, Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I—III, Warszawa—Poznań 1974.
- 3 R. Więckowski: Od nauczania łącznego do integracji, „Życie Szkoły” 1977, nr 5.
- R. Więckowski: Integracja czynnościowa, „Oświata i Wychowanie” 1977, nr 18, Wersja C.
- 4 Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Program nauczania początkowego klasy I—III, Warszawa 1983, s. 7.
- 5 Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Program nauczania początkowego klasy I—III; Warszawa 1979, s. 5.
- 6 J. W. Botkin, N. Elmanijra, M. Malitza: Uczyc się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982, s. 189.
- 7 W. Szewczuk: Trudności myślenia i rozwijania zdolności uczniów, Warszawa 1983, s. 14—23. S. L. Rubinsztejn: Myślenie i drogi jego poznania, Warszawa 1962.

- 8 Psychologia, pod red. T. Tomaszewskiego, Warszawa 1975, s. 289–293.
 9 Por. Dzień powszedni szkoły podstawowej, j.w. s. 325–332.
 10 Psychologia, j.w. s. 286.
 11 M. Debesse: Etapy wychowania, Warszawa 1983, s. 15.
 12 Z. Pietrański: Atakowanie problemów, Warszawa 1983, s. 33.
 13 J. Reykowski: Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość, Warszawa 1979.
 14 Nauczanie początkowe matematyki, pod red. Z. Semadeniego, Warszawa 1981, s. 266.
 15 M. Debesse: Etapy wychowania, j.w. s. 95–101.

Andrzej J. Zakrzewski
 Wyższa Szkoła Pedagogiczna
 Częstochowa

O WOLNOŚCI NAUCZYCIELA JAKO WARUNKU SKUTECZNOŚCI ROLI ZAWODOWEJ

Jednym z istotnych warunków powodzenia pracy nauczyciela jest odpowiednie do jego roli usytuowanie w hierarchii społecznej. Oddziałuje w tym zakresie kilka czynników. Do najważniejszych zaliczamy tradycję, według której zawód ten i ludzi spełniających funkcje nauczycielskie sytuuje się bardzo wysoko. Następny wynika z faktycznych potrzeb społeczeństwa, kolejne z potrzeb państwa i jego ideologii. Te ostatnie znajdują swój wyraz w aktach normatywnych dotyczących nauczycieli, instytucji szkoły i zawodu nauczycielskiego.

W niniejszym szkicu ograniczymy się do omówienia kwestii wynikających z funkcjonowania nauczycieli w aktualnej rzeczywistości społecznej i politycznej¹.

Zagadnienie to należy rozumieć jako wycinek szerszego problemu, jakim jest pojęcie wolności i odpowiedzialności nauczyciela w kontekście ról społecznych wyznaczanych tej kategorii zawodowej.

Dotychczas rozpatrywano zagadnienie ról społecznych i zawodowych w aspekcie oczekiwań, jakie winien spełniać nauczyciel wobec struktur państwowych. Instrumentalny charakter tego stosunku nie uwzględniał w dostatecznym stopniu pewnych specyficznych uwarunkowań funkcjonowania nauczyciela w społeczeństwie i złożoności ról, jakimi jest tradycyjnie obciążony. Dominowały w literaturze pedologicznej, zarówno w starszej jak i po części w najnowszej, tendencje do ujmowania ról nauczyciela w kategoriach etyczno-normatywnych. Sprowadzały się one w gruncie rzeczy do ustalenia rejestru cech charakteru i umysłu, jakimi winien legitymować się nauczyciel i które upoważniały do zajmowania przez tą warstwę naczelnego miejsca w procesie nauczania i wychowania młodego pokolenia. Znajdowały one swój wyraz w odpowiednich aktach normatywnych wydawanych przez władze państwowe i oświatowe i w swoistych kodeksach etyczno-moralnych (zawodowych) opracowywanych przy udziale czynników związkowych i politycznych.

Zasadniczym mankamentem tak wypracowywanych norm było jednakże to, że formułowano je w oderwaniu od realiów życia społecznego tej warstwy inteligencji. Brakowało tak-

że odniesienia do wymagań stawianych innym warstwom inteligentnym — np. urzędnikom państwowym, lekarzom, działaczom społecznym itp. W ujęciu kodeksów zawodowych dla nauczycieli, pedagog występował jako wykonawca założeń polityki społeczno-oświatowej i ideologicznej, niemal jako istota pozbawiona ciała i potrzeb nutrytywnych. Nie uwzględniano w dostatecznym stopniu także roli nauczyciela jako świadomego swych celów podmiotu.

Zagadnienie to nabiera szczególnego znaczenia w aktualnej sytuacji społeczno-politycznej i toczącej (dość niemrawo) dyskusji o roli i miejscu inteligencji w państwie socjalistycznym². Z tej też racji winno być dyskutowane w najszerszym gronie zainteresowanych problemami kształcenia i wychowania.

1. UWARUNKOWANIA WOLNOŚCI NAUCZYCIELA

Zakres wolności nauczyciela wyznaczają przede wszystkim dwa aspekty: 1. oczekiwania społeczne oraz 2. formalno-prawne usytuowanie w strukturze państwa.

Oczekiwania społeczeństwa dają się zredukować do kilku, spośród których na wyróżnienie zasługują następujące: wprowadzenie młodzieży w system wartości, wzorów osobowych, styl życia obowiązujący w konkretnych grupach społecznych, w których przebiegać będzie ich dalsze życie. Ograniczenia wynikające z formalno-prawnego usytuowania nauczyciela sprowadzają się zaś do realizacji zadań szerszych, wynikających ze sformułowań celów w zakresie polityki oświatowej i kulturalnej, zmierzających do uformowania jednej wspólnoty narodowej i kulturowej. Także do jej rozwoju i umacniania. Podstawą takiego działania jest płaszczyzna wspólnych wartości, aprobowanych powszechnie wzorów osobowych, postaw politycznych, charakterystycznych dla danej wspólnoty, szerszej aniżeli wspólnota lokalna czy regionalna.

Idealną sytuacją dla realizacji zadań określanych interesami państwa byłaby taka, w której nie występowałyby rozbieżności pomiędzy państwem jako instytucją a poszczególnymi warstwami społecznymi wchodzącymi w jego skład. W takiej idealnej sytuacji rolę nauczyciela mógłby pełnić każdy, kto potrafiłby przekazać młodemu pokoleniu system wiedzy niezbędny do jego normalnego funkcjonowania. Ponieważ w społeczeństwach rozwiniętych takie sytuacje nie występują, stąd ograniczenia wolności nauczycielskiej wynikają z faktu nadrzędności zadań, jakie aparat państwowy narzuca całemu społeczeństwu w imię trwałości jego struktury. To podwójne uwarunkowanie pozycji nauczycielskiej zobowiązuje do takiego działania, które gwarantować będzie jednostce rozwój własnej osobowości przy równoczesnym zapewnieniu takiego kierunku, który nie będzie stał w sprzeczności z interesem państwa.

Przedstawione powyżej uwarunkowania wolności nauczycielskiej należą do zespołu uwarunkowań zewnętrznych. Zadaniem podmiotu działającego, nauczyciela, jest w tym przypadku dążenie do utrzymania między nimi równowagi tak, aby żaden z nich nie zdobył pozycji dominującej nad drugim.

Konsekwencją przyjęcia takiego stanowiska będzie konieczność przyznania nauczycielowi daleko idących prerogatyw nie tylko w sferze realizacji treści nauczania i wychowania, ale także w zakresie ich formułowania.

Obok zewnętrznych uwarunkowań wolności nauczyciela, które wskazano powyżej, istnieje cały szereg innych, które mieszczą się we wspólnej kategorii uwarunkowań wewnętrznych. Zaliczamy do nich uwarunkowania osobowościowe, które jak się okazuje, mają szczególne znaczenie w funkcjonowaniu poszczególnych nauczycieli, rzutując jednak, na zasadzie projekcji, na całą kategorię zawodową. Ponieważ tę stronę zagadnienia mamy stosunkowo dobrze opracowaną w literaturze pedeutologicznej³, stąd ten aspekt zostanie pominięty w niniejszym artykule.

2. SWOISTOŚCI WOLNOŚCI NAUCZYCIELSKIEJ

Punktem wyjścia do rozważań jest przyjęta teza o specyficznej roli nauczycieli, jaką w społecznym podziale pracy wyznacza się tej kategorii zawodowej.

W odczuciach społecznych nauczycielom przynajmniej deklaratorywnie, poczesne miejsce wśród zawodów szczególnie potrzebnych i szanowanych. Wysokie usytuowanie zawodu nauczycielskiego w hierarchii zawodów, jakie niezmiennie wykazują badania socjologiczne, dotyczy sfery oczekiwań, w mniejszym stopniu zaś stanu faktycznego. Obserwujemy bowiem stały spadek prestiżu zawodu nauczycielskiego, osłabianie siły oddziaływania nauczycieli na społeczeństwo, a także postępujący proces intelektualnej i materialnej pauperyzacji tej warstwy zawodowej. Równoległe towarzyszy temu zjawisko postępującej dezintegracji społeczności nauczycielskiej w skali nie tylko całego kraju, ale — co jest bardziej dotkliwie odczuwane przez jednostki — także w skali małych środowisk. Jednocześnie pod adresem tej grupy zawodowej formułuje się postulaty bardziej ofensywnego działania w sferze wychowawczej, żądania skutecznego przebudowywania świadomości społecznej, wdrażania nowych, socjalistycznych w swej wymowie wzorów życia i systemów wartości. Oczekuje się, że każde pokolenie kończące określony etap kształcenia, będzie miało w pełni ukształtowaną osobowość zgodną z ideałem wynikającym z podstaw filozoficznych i rewolucyjnej praktyki marksizmu.

W sytuacji, gdy rzeczywistość społeczna przestaje odpowiadać założonym celom, gdy pojawiają się zjawiska kryzysów społeczno-politycznych, zaczyna się obciążać nauczycieli i czynić ich przynajmniej w części odpowiedzialnymi za postawy odbiegające od oczekiwań władz, manifestowane przez młodzież. Nie usiłując zmniejszać odpowiedzialności nauczycieli za mało skuteczne oddziaływanie wychowawcze, należy poszukać przyczyn wpływających na obniżenie siły oddziaływania na społeczeństwo. Dostrzegam je m.in. w zabiegach zmierzających do ograniczenia wolności, a zatem i odpowiedzialności nauczycieli, które wyrażają się poprzez:

1. zmniejszenie udziału nauczycieli w sferze kształtowania programów nauczania i wychowania;
2. ograniczenie samodzielności i osobistej odpowiedzialności za realizację treści programowych, a także efektów wychowawczych;
3. niekorzystne zmiany w sytuacji finansowej, co wywołuje zjawiska erozji kadr, negatywnej selekcji do zawodu nauczycielskiego. Społeczne skutki takiej polityki finansowej i kadrowej objawiają się poprzez m.in. wewnętrzną dezintegrację nauczycieli jako grupy

zawodowej, spadkiem zawodowych aspiracji, obniżaniem poziomu intelektualnego, występowaniem zjawisk patologicznych itp.;

4. niekorzystne zmiany w sferze formalno-prawnego usytuowania pozycji zawodowej nauczycieli, które uczyniły z wykonującego ten zawód całkowicie bezwolnym, a w skrajnych przypadkach także bezmyślnym narzędziem. Sytuacje takie najczęściej obserwuje się w mniejszych środowiskach, gdzie stopień ubezwłasnowolnienia jest stosunkowo największy;

5. manipulowanie opiniami a także postawami nauczycielskimi, które niejednokrotnie zmuszały ich do zajmowania pozycji konfrontacyjnych względem przekonañ społeczeństw lokalnych;

6. zarysowujący się konflikt kulturowy wyrażający się zerwaniem więzi pomiędzy społeczeństwem a szkołą i nauczycielami.

Przedstawione powyżej ograniczenia wolności nauczycielskiej odzwierciedliły się w malejącej efektywności pracy wychowawczej, formalizacji działań wychowawczych oraz malejącej akceptacji społecznej dla działalności szkoły. W tej sytuacji zarysowało się realne niebezpieczeństwo odwrotu od systemu wartości, które wnosi do systemu szkolnego socjalizm i zarysowały się bardzo wyraźnie nastroje religijne, przybierające w szczególnych przypadkach nawet formy dewocji. Uwzględnić przy tym należy fakt ogólnego wzrostu nastrojów religijności w społeczeństwie polskim, co może oznaczać także spadek zaufania i rozczarowania w stosunku do instytucji państwowych.

W obecnej sytuacji, którą, jak to określił B. Suchodolski⁴, charakteryzuje „znaczna nieprzejrzystość współczesnego świata”, pojęcie wolności nauczycielskiej i faktyczne z niej korzystanie, staje się podstawowym zagadnieniem, które każdy świadomy jego złożoności nauczyciel, musi rozwikłać na własny użytek. Równocześnie wielość ról społecznych pełnionych przez nauczycieli (z której to wielości wzięliśmy pod uwagę tylko dwie: rolę członka administracji państwowej i mandatariusza społeczeństwa), stają się głównymi elementami wyznaczającymi ramy wolności przypisywanej temu zawodowi⁵. Antynomie wolności, który to problem został uznany za jeden z centralnych współczesnej filozofii, znajduje swój zwielokrotniony wyraz właśnie w praktycznej działalności nauczycielskiej. Przyjmując za główne zadanie współczesnej działalności wychowawczej, wychowanie dla wolności, mamy do wyboru jedną tylko drogę. Jest nią droga twórczej aktywności we wszystkich dziedzinach życia. Stwierdzenie to zbieżne jest z programem socjalistycznej demokracji, która zakłada jako warunek jej realizacji, istnienie dużej aktywności poszczególnych jednostek i grup społecznych. Nie będzie w stanie wyzwolić takiej postawy nauczyciel, który nie uświadomi sobie poruszanego wcześniej zagadnienia.

3. ANTYNOMIE WOLNOŚCI NAUCZYCIELA A SKUTECZNOŚĆ PEŁNIENIA RÓL SPOŁECZNYCH

Swoistość wolności nauczycielskiej polega na specyficznym usytuowaniu tej kategorii zawodowej. Specyfikę tę wyznaczają dwie role: 1. urzędnika państwowego oraz 2. mandatariusza społeczeństwa. Pełniąc te role zawodowe nauczyciel staje się centralnym ogniwem w systemie realizacji zadań wychowawczych wynikających z potrzeb instytucji państwo-

wych i poszczególnych warstw społecznych tworzących państwo. Wspomniane role społeczno-zawodowe wyznaczają granice wolności nauczycielskiej. Zagadnienie to można sprowadzić do dwóch, klasycznych już jej form: „wolności do czegoś” i „wolności od czegoś”. Uświadomienie sobie ograniczeń wynikających z takiego usytuowania funkcji nauczycielskiej ma szczególne znaczenie w aktualnej sytuacji politycznej w jakiej znajduje się Polska. Dlatego też podejmiemy próbę bliższego określenia granic wolności nauczycielskiej.

Cóż oznacza w praktyce pojęcie „wolności do czegoś” w odniesieniu do nauczycieli?

W sferze politycznej oznacza zaakceptowanie rozwiązań polityki zagranicznej w oparciu o uchwały poczdamskie, systemu sojuszy politycznych, zasad pokojowej koegzystencji państw i narodów Europy i świata, słowem tego porządku publicznego, jaki ukształtował się w wyniku zwycięskiego zakończenia II wojny światowej i uformowania się bloku państw socjalistycznych. Wolność do czegoś w tej sferze oznacza również prawo do takich działań, które ukształtowany porządek polityczny będą umacniać i przeciwstawiać się tym wszystkim poczynaniom, które mogłyby mu zagrażać.

W sferze polityki wewnętrznej, wolność do czegoś oznacza uznanie za własne tych zasad politycznych, które wynikają z ustawy zasadniczej. Jest to więc społeczna własność środków produkcji, kierownicza rola partii politycznej w życiu narodu, świecki charakter państwa itp. zasady kardynalne dotyczące politycznego ustroju naszego państwa. Wolność do czegoś w tym zakresie oznacza również prawo nauczyciela do formułowania i otwartego manifestowania stanowiska, gdy którakolwiek ze swobód politycznych ulega podważeniu czy też ograniczeniu. Wynikają one, wymienione przykładowo, z aktualnego stanu polityki i winny być traktowane w wymiarach historycznych. Takie ujmowanie wolności do czegoś w sferze polityki wewnętrznej wynika nie tylko z obowiązku obywatelskiego, ale przede wszystkim z obowiązku służbowego, moralnego i intelektualnego.

Jak to już zostało wielokrotnie podkreślone, usytuowanie nauczyciela w strukturze społecznej wymaga od niego zajęcia aktywnej postawy także w przypadku pojawienia się w społeczeństwie rosnącej nieufności w stosunku do sprawujących władzę. Wolność do czegoś w tym przypadku oznacza prawo do takiego działania, które może i powinno spowodować zmianę, modernizację ideału wychowawczego. Nie może pozostać biernym, zasklepiac się w świecie „czystej wiedzy naukowej”, gdyż jego role społeczne polegają przede wszystkim na wszechstronnym kształtowaniu osobowości człowieka, nie tylko na wyposażeniu go w określoną wiedzę.

Wolność do czegoś w sferze polityki wewnętrznej oznacza także możliwość swobodnego wyboru postawy politycznej, takiej jednak, która nie zagraża przekreśleniem ideału wychowawczego.

„Wolność od czegoś” jako antyteza poprzedniej formy wolności w sferze politycznej oznacza uprawnienie do takiego działania, którego skutki nie byłyby sprzeczne z przyjętym ideałem wychowawczym. Nieco inne wydają się być przesłanki uprawniające nauczyciela do posiadania „wolności do czegoś” w sensie społecznym. Wynikają one z faktu, że nauczyciel stanowi ogniwo centralne w procesie realizacji ideału wychowawczego formułowanego przez instytucje państwowe, jak również w zakresie artykułowania tych potrzeb, które wyraża społeczeństwo. Stąd „wolność do czegoś” oznacza możliwość i konieczność twórczego wpływu na nadawanie ostatecznego kształtu ideałowi wychowaw-

czemu w żywej konfrontacji z potrzebami społecznymi. Oznacza również konieczność zajmowania aktywnej postawy w sytuacji, gdy przyjęty ideał wychowawczy, słuszny w swych założeniach, staje się przedmiotem społecznej krytyki, częstokroć nie uzasadnionej. Wolność do czegoś w tym przypadku oznacza także konieczność znajomości i reakcji na potrzeby społeczne⁶.

Tradycyjnie w społeczeństwie polskim, zawód nauczycielski bywa sytuowany w pozycji niejako odrębnej od pozostałych, wypełnianych przez innych obywateli. Wydaje się, że takie ujęcie problemu w chwili obecnej jest anachroniczne. Nie uprawnia również do takiego umieszczania zawodu nauczycielskiego omawiany tutaj aspekt wolności do czegoś. Zawód nauczycielski i ludzie spełniający te funkcje nie mają żadnych uprawnień do zajmowania pozycji ponad, czy też obok społeczeństwa. Istotą jego jest właśnie usytuowanie w społeczeństwie. Z tego też faktu wynikają aspekty wolności.

Ze względu na związki z podstawowymi klasami społecznymi, spośród których wywodzą się nauczyciele, wypełniający swe funkcje powinni być wolni od przymusu społecznego, wyrażającego się m.in. próbami narzucania im takiego rozwiązywania problemów zawodowych, jakie doraźnie mogą być uznawane za najważniejsze. Postulat ten odnosi się także do instytucji politycznych. Podtrzymując tezę o podwójnej odpowiedzialności nauczyciela za używanie prawa do wolności, zwrócić należy uwagę na fakt, że odpowiedzialność nauczyciela najczęściej pojmowana bywa jako odpowiedzialność przed instytucjami państwowymi. Wynika to z faktu, że edukacja, będąca początkowo instytucją społeczną, stała się m.in. na skutek wzmocnienia roli i znaczenia państwa, podporządkowana systemowi państwowemu.

Istotnym zadaniem działalności wychowawczej nauczyciela jest wprowadzanie młodzieży w świat kultury narodowej. Proces enkulturacyj, jego zakres i wybór elementów kulturowych, wyznaczany jest ściśle treściami programowymi, jakie nauczyciel zobowiązany jest realizować. W tej sferze działalności wychowawczej nauczycieli, zagadnienie wolności do czegoś ma szczególne znaczenie. Wynika ono z faktu ogromnego wpływu nauczyciela na proces wyboru i internalizacji przez wychowanków takich elementów kultury, jak stosunek do tradycji, akceptacja określonych wartości i wzorów osobowych, norm i zwyczajów. Działalność nauczyciela może wpływać pobudzająco na procesy przyspieszania czy też opóźniania zjawiska zmiany kulturowej, które to zjawisko jest jednym z podstawowych dla dalszego rozwoju społeczeństwa. Realizując proces wprowadzania w kulturę narodową i elementy kultury ogólnoludzkiej, nauczyciel musi mieć prawo do takiego wyboru treści kultury, które prowadzić będą do wzbogacenia osobowości jednostki. Różnorodność wzorów i wartości kultury, jakie możliwe są do zrealizowania przez ludzi, stawia przed nauczycielem konieczność ich wyboru. Świadomość tej możliwości oraz uświadomienie odpowiedzialności za dokonany wybór są tymi determinantami wolności nauczycielskiej, które wyraźnie łączą się z problematyką osobowości nauczyciela. Na tej płaszczyźnie pojawiają się najczęściej konflikty między osobistymi przekonaniem nauczyciela a zasadami ideologicznymi obowiązującymi w państwie. Niezgodność osobistych przekonań oraz brak możliwości realizacji wartości uznanych za cenne, sztywne programy nauczania i wychowania powodują odczuwanie braku swobody w wykonywaniu swojej pracy i negatywnie wpływają na jej efektywność. Powiększa ten stan nacisk społeczeństwa (czy

też pewnych grup społecznych) na nauczyciela, jeśli obowiązujące treści nie są także podzielane przez przeważającą część społeczeństwa. W takich sytuacjach nauczyciel musi mieć prawo i obowiązek zgłaszania dostrzeżonych niezgodności i samodzielnego regulowania tych kwestii.

Kolejnym, podstawowym czynnikiem warunkującym zakres i rozmiary wolności nauczyciela, jest jego materialne usytuowanie. Niskie pobory, nie tylko deprecjonują ludzi spełniających ten zawód w opinii społecznej, ale wręcz uniemożliwiają wykorzystanie prawa do wolności. Powodują materialne uzależnienie od społeczeństwa poprzez przyjmowanie różnego rodzaju gratyfikacji, deprawują moralnie i przyczyniają się do zmian patologicznych w funkcjonującym systemie społecznym. Wydaje się być oczywistym, że odpowiednio wysokie uposażenie tej grupy zawodowej leży w interesach instytucji państwowej jak i w interesie społeczeństwa.

4. WNIOSKI

Poddając analizie niektóre uwarunkowania wolności nauczyciela, staraliśmy się wykazać, że dla prawidłowego funkcjonowania tej grupy zawodowej i osiągnięcia przez nią zamierzonych efektów wychowawczych, warunkiem koniecznym jest posiadanie względnej swobody działania. Gwarancje takie może dać formalno-prawne usytuowanie zawodu nauczycielskiego oraz umiejętność godzenia interesów społecznych z interesami państwa. Osiągnięcie takiego stanu będzie możliwe wtedy, gdy:

1. treść i formy realizacji zadań wykonywanych przez nauczycieli będą przez społeczeństwo akceptowane. Oznacza to, że treści i sposób ich realizacji zaspokoją oczekiwania rodzicielskie i stworzą potomstwu możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i produkcyjnym, a instytucje oświatowe i ludzie wykonujący zawód nauczycielski są przez społeczeństwo otaczane opieką i zaufaniem;

2. nauczyciele będą znali potrzeby społeczne i będą starali się dać temu wyraz konkretnym działaniem;

3. nauczyciel stanie się rzecznikiem nadrzędnych interesów społecznych, których wyrazicielem jest instytucja państwowa. Reprezentując warstwę społeczno-zawodową, której tradycyjnie i nie bez słuszności przypisuje się najwyższy poziom świadomości narodowej, zdawać winni sobie sprawę z kierunku, w jakim prowadzą nasze działania zawodowe. Podstawową troską winno być działanie zmierzające do budowania jedności narodu i państwa.

Takie rozumienie roli zawodowej wydaje się gwarantować wolność nauczycielską oraz uznanie jej przez czynniki państwowe i społeczeństwo, jako warunku koniecznego do spełnienia funkcji nauczycielskiej. Trzeba jednakże podkreślić, że wolność nauczyciela nie jest i nigdy nie będzie prostą sumą wynikającą z formalno-prawnego usytuowania zawodu oraz mandatu społeczeństwa. Wolność nauczyciela jest wynikiem aktywnego stosunku do rzeczywistości społecznej.

Przypisy

¹ Por. J. Szczepański: Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym, Warszawa 1975.

² K. Koźniewski: Jestem zawiedziony postawą inteligencji, w: „Trybuna Ludu” 1982, nr 7; W. Nawrocki: Inteligenckie rozdroża, w: „Trybuna Robotnicza” 1982, nr 11; B. Gołębiowski: Szkoła i środowisko, w: „Rzeczpospolita” 1982, nr 33; W. Markiewicz: Ethos inteligencji polskiej, w: „Tu i Teraz” 1984, nr 12; E. Syzdek: O inteligencji agresywnej i samokrytycznej, w: „Tu i Teraz” 1984, nr 17; K. Koźniewski: „Dwa razy nie”, w: tamże.

³ S. Wołoszyn: Nauczyciel i elementy wiedzy o nauczycielu, w: Pedagogika pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1980.

⁴ B. Suchodolski: Labirynty współczesności. Niewola i wolność człowieka, Warszawa 1975.

⁵ Tamże, s. 59–60, 138–139.

⁶ J. Szczepański, dz. cyt., s. 23, 27–28, 39.

Kazimiera Dzyr-Gierej
Uniwersytet Warszawski

PRZYGOTOWANIE DO ŻYCIA WE WSPÓŁCZESNEJ RODZINIE

Rodzina jako naturalna i fundamentalna komórka społeczeństwa zawsze była pierwszą grupą wychowawczą w życiu dziecka. Dziecko poddawane w niej było mniej lub bardziej zorganizowanym zabiegom wychowawczym. Przekazywano mu wiedzę stosowną do potrzeb pozycji społecznej rodziców i dającą nadzieję awansu społecznego oraz system wartości kształtujący światopogląd. Było to podyktowane troską rodziców o zapewnienie dzieciom własnego miejsca w społeczeństwie, a także chęcią przedłużenia swego istnienia poprzez zachowanie ciągłości trwania rodu, jego tradycji i kultury. Zabiegi wychowawcze zawsze stanowiły elementarny warunek kontynuacji rozwoju społecznego, a troska o dzieci oznaczała troskę o przyszłość społeczeństwa. Należy jednak podkreślić, że w dawnej rodzinie (patriarchalnej) warunki życia w większym stopniu sprzyjały wychowaniu potomstwa niż w rodzinie współczesnej. Łatwiej było podporządkować sobie dzieci, chociażby poprzez system ekonomicznej zależności. Łatwiej również było na nie oddziaływać, jakkolwiek rezultaty tego oddziaływania wyglądały różnie.

Współcześnie wychowanie dzieci i młodzieży jest bardzo skomplikowane, a składa się na to wiele czynników. Szybszy rytm cechuje procesy biologicznego dojrzewania. Edukacja oraz środki masowego przekazu przyspieszają dojrzewanie umysłowe, pobudzają wyobraźnię. Zwielokrotniły się też oddziaływania środowiska społecznego na kształtowanie się poglądów, postaw dzieci i młodzieży, na ich wyobrażenia o korzystnej dla człowieka koncepcji życia. Wiąże się to z koniecznością regulowania różnorodnych wpływów, porządkowaniem oraz uzupełnianiem wiadomości dzieci i młodzieży, zdobywanych z różnych źródeł i przy różnych okazjach. Gdyż z mnogości nabytych informacji nie zawsze potrafią oni wyciągnąć właściwe wnioski i dokonać trafnych wyborów.

Do realizacji tychże zadań powinni aktywniej włączać się nie tylko nauczyciele, ale i rodzice. Rodzina stanowi teren integrowania różnych wpływów. W rodzinie dokonywane są konfrontacje postulowanego wzorca wychowania z realnym życiem. Wzrasta więc odpowiedzialność rodziców za całość warunków życia rodziny oraz przygotowanie młodzieży do ról małżeńskich, rodzicielskich i rodzinnych. Jest to, ze społecznego punktu widzenia, zadanie ważne, zasługujące współcześnie na szczególną uwagę — przede wszystkim dlatego, że przemiany społeczne wdarły się szeroką falą w powszednie życie domowe, nadając rodzinie nowy kształt i treści życia. Współczesne rodziny charakteryzuje wysoka aktywność zawodowa małżonków oraz wzrost aspiracji pozarodzinnych. Dostrzega się również wzrost potrzeb życiowych i wymagań. Jednostka oczekuje od małżeństwa i rodziny nie tylko zaspokojenia elementarnych potrzeb biologicznych czy materialnych, ale i potrzeb wyższego rzędu, a zwłaszcza emocjonalnych, intelektualnych czy moralnych.

Wyraźnie też wzrastają wzajemne wymagania i oczekiwania małżonków w zakresie kultury współżycia. Warto zaznaczyć, że wysoki poziom kultury życia rodzinnego nadaje rodzinie charakter pełnowartościowego środowiska życia i wychowania, chroni przed rażącymi niekonsekwencjami i sprzecznościami w oddziaływaniach wychowawczych, wzbudza u dzieci i młodzieży dezaprobatę dla dostrzeganych w szerszej skali społecznej zjawisk negatywnych.

Obecnie przygotowanie do życia w rodzinie nie powinno sprowadzać się jedynie do uświadomienia młodzieży zadań rodziny. Problem należy ujmować znacznie szerzej włączając kwestie związane z: „wychowaniem dziecka w rodzinie, organizację życia rodzinnego i panującą w niej atmosferę (...), stosunek rodziców do samej instytucji małżeństwa i rodziny, wynikające stąd obowiązki, stosunek rodziców do dziadków (...), kształtowanie właściwej, społeczno-moralnej postawy dzieci wobec dorosłych członków rodziny (...), stosunek rodziców do rodziny dorosłego już dziecka”¹.

Pierwszą instytucją przygotowującą dzieci i młodzież do ról małżeńskich i rodzinnych jest własna rodzina. Trzeba przyznać, że współczesną rodzinę cechuje rozmaity poziom wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Nie zawsze jest ona w stanie dobrze przygotować swe dzieci do przyszłych zadań rodzinnych i społecznych.

Prace badawcze podjęte na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych wykazały, że rodzina napotyka poważne trudności w pełnieniu funkcji wychowawczej. „Sprowadzić je można do nieumiejętności organizowania życia wewnątrzrodzinnego oraz do nieumiejętności wychowania dzieci w nowych, zmienionych warunkach społecznych”². Stwierdzono, że trudności te są wynikiem nieprzygotowania rodziców do roli wychowawców swoich dzieci. Zrodził się wówczas postulat podjęcia na szerszą skalę pedagogizacji nie tylko wśród rodziców już posiadających dzieci, ale również wśród osób, które zamierzają je mieć³.

Konieczność przygotowania rodziców do roli wychowawców własnych dzieci jest i obecnie bardzo aktualna. Z badań wynika, iż niski poziom świadomości wychowawczej oraz brak umiejętności wychowawczych rodziców stanowi trwałą przeszkodę w wyborze drogi życiowej ich dzieci, utrudnia im start i awans społeczny, nierzadko deformuje osobowość. J. Szczepański zwraca uwagę, że „wiedza czy niewiedza rodziny o wychowaniu dzieci stwarza pierwsze, a nieraz i trwałe bariery i nierówności społeczne. Trzeba więc nauczyć wszystkich rodziców sztuki wprowadzania dzieci do dziedzictwa kulturalnego narodu w taki sposób, by wychowanie w rodzinie nie stało się pierwszą, zasadniczą dyskryminacją obywatela”⁴.

Wiele prac badawczych wskazuje na niedostateczne przygotowanie młodych – zawierających związki małżeńskie – do życia rodzinnego. Świadczy o tym nasilenie konfliktów w pierwszym okresie życia małżeńskiego. Analizując ich przyczyny M. Trawińska wymienia niedostateczną wiedzę o człowieku, nieznaną swoistość psychiki kobiety i mężczyzny, odmiennosc stylów życia, rozbieżność oczekiwań małżeńskich oraz wzrost aspiracji osobniczych⁵.

Niepokoje także wzrastająca pod presją ciąży liczba związków małżeńskich zawieranych przez małoletnich. Duża ich część rozpada się⁶. Trudno nie zgodzić się z opinią A. Jaczewskiego, że wychowanie jest u nas infantyilizujące⁷. Niewątpliwie jest to krzywdzące dla tych rodziców, którzy dobrze wychowują, dla tych szkół, które prawidłowo realizują swoje

wychowawcze zadania. Żeby przekonać się, ile gorzkiej prawdy zawiera powyższe sformułowanie, należałoby m.in. poznać środowisko rodzinne młodzieży, poglądy jej na temat rodziny, pochodzenia, jej plany małżeńskie.

Badania przeprowadzone przez dziennik młodzieżowy „Sztandar Młodych” wskazują, iż 54,3% dorastającej młodzieży negatywnie ocenia małżeństwo swoich rodziców⁸. Z badań A. Pluty wynika, że połowa badanych z klas pierwszych szkół średnich i uczniów klas maturalnych nie chce budować swojego przyszłego domu na wzorcach macierzystej rodziny⁹.

Autorka przeprowadziła badania wśród warszawskiej młodzieży, które pozwoliły bliżej poznać wkład rodziny w przygotowanie jej do przyszłego życia rodzinnego.

ORGANIZACJA I WYNIKI BADAŃ

Badania były przeprowadzone jednorazowo w 1981 r. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Podstawową metodę badań wspierały kwestionariusze ankiety do badania środowiska rodzinnego i źródeł wiedzy o problemach rodziny oraz analiza dokumentów szkolnych.

Badania zostały zlokalizowane na terenie trzech zespołów szkół zawodowych o profilu mechanicznym i tączności w Warszawie. Wzięło w nich udział 151 chłopców i 64 dziewcząt uczęszczających do różnych typów klas I, tj. zasadniczych zawodowych, liceum zawodowego i technikum.

Badania wskazują, że rodzina stanowi znaczące źródło wiedzy, doświadczeń, przekonań młodzieży w zakresie problemów życia rodzinnego. Z wypowiedzi młodzieży wynika, iż rodzice najczęściej jej przekazują informacje dotyczące:

- higieny osobistej (85,5%),
- potrzeby dbania o zdrowie (81%),
- ogólnych norm postępowania dziewcząt i chłopców w okresie dojrzewania (75,3%),
- wyglądu zewnętrznego dziewcząt i chłopców (68,2%),
- kultury zachowań wobec osób dorosłych i starszych (59,3%),
- szkodliwego wpływu nikotyny i alkoholu na zdrowie człowieka (59%),
- gospodarowania pieniędzmi (44,5%),
- aktywnego udziału dziecka w życiu rodziny (wykonywanie różnych prac domowych) – 41%,
- dojrzewania dziewcząt i chłopców (39,8%).

Przytoczone dane uwydatniają, iż informacje uzyskiwane przez młodzież od rodziców są ubogie. Koncentrują się głównie na problemach okresu dojrzewania oraz ogólnych problemach współżycia w rodzinie i szerszym społeczeństwie. Chyba nie można zaprzeczyć stwierdzeniu, że jest to minimum tego, co rodzina powinna uczynić w omawianym zakresie spraw.

Przygotowanie młodzieży do życia w rodzinie w swym przebiegu wyznaczają także różne sytuacje występujące w życiu rodzinnym. W badaniach uwzględnione zostały te czynniki sytuacji rodzinnej, które w największym stopniu rzutują na przygotowanie dziecka do przyszłego życia rodzinnego, a więc: struktura rodziny, więź rodzinna, układ stosunków wychowawczych między rodzicami a dziećmi oraz sposób wychowania w rodzinie.

1. Typ i struktura rodziny

Analizując strukturę rodziny badanych wziętam pod uwagę typ rodziny – pełna, niepełna oraz jej wielkość. Wielkość rodziny została ustalona na podstawie liczby osób wchodzących w jej skład. Poniższa tabela 1 ilustruje typ i wielkość rodziny badanych.

Tabela 1

Płeć a typ i wielkość rodziny (w procentach i liczbach bezwzględnych)

Płeć	Liczba badanych	Rodzina badanych				
		pełna	niepełna	mała	średnia	duża
dziewczęta	64	59,4 (38)	40,6 (26)	34,4 (22)	56,3 (36)	9,3 (6)
chłopcy	151	80,8 (122)	19,2 (29)	31,2 (47)	60,9 (92)	7,9 (12)

Dane w tabeli wskazują, iż większość badanych uczniów ma rodziny pełne. Ogólna ich liczba wynosi 160, co stanowi 74,4% w porównaniu z liczbą 55 rodzin niepełnych. Chłopcy mają korzystniejszą sytuację, gdyż o 21,4% więcej ich wychowuje się w rodzinie pełnej. Wśród badanych dominują rodziny średnie (najczęściej 2 + 2) nad rodzinami małymi i dużymi. Zróżnicowanie dziewcząt i chłopców pod względem wielkości posiadanej rodziny nie jest znaczne.

2. Więzy i organizacja życia w rodzinie

Niezwykle doniosłe znaczenie dla wewnętrznej organizacji życia w rodzinie i rozwoju dziecka mają wzajemne stosunki oraz powiązania uczuciowe między poszczególnymi członkami rodziny, określane więzią. Siła więzi została określona na podstawie dokonanej przez uczniów oceny własnej rodziny. Uwzględniono, że:

– **w i ę z s i ł n ą** mają te rodziny, w których wszystkich członków rodziny łączy: wzajemne zrozumienie i poszanowanie, wspólne przeżywanie trosk i radości oraz poczucie pewności, że w każdej trudnej sytuacji otrzyma się pomoc, ponadto dąży się do szczęśliwego pożycia, przyjaźni, miłości i zgody; życia w zdrowiu bez specjalnych nieszczęść, bądź zdobycia wykształcenia i zawodu;

– **w i ę z s ł a b ą** mają te rodziny, w których wszystkich członków rodziny łączy: wspólne mieszkanie lub zaspokajanie potrzeb materialnych, w rodzinie dąży się do życia towarzyskiego, beztroskiego, wesołego, bądź tylko do zdobycia wykształcenia i zawodu;

– **b r a k w i ę z i** występuje w tych rodzinach, gdy powyżej wymienione elementy więzi nie łączą wszystkich członków rodziny.

Charakter więzi wewnątrzrodzinnej obrazuje tabela 2.

Tabela 2

Charakter więzi w rodzinach dziewcząt i chłopców
(dane w procentach i liczbach bezwzględnych)

Płeć	Liczba badanych	Rodzaj więzi		
		silna	słaba	brak więzi
dziewczeta	64	64,1 (41)	32,8 (21)	3,1 (2)
chłopcy	151	63,6 (96)	33,6 (51)	2,6 (4)

Wyniki zamieszczone w tabeli wskazują, że w 137 rodzinach dziewcząt i chłopców istnieje silna więź rodzinna, w 72 rodzinach słaba, natomiast 6 rodzin pozbawionych jest więzi rodzinnej. 64,1% dziewcząt uważa, iż rodzinę ich łączy wspólne przeżywanie trosk i radości oraz poczucie pewności, że w trudnej sytuacji otrzyma się pomoc, bądź wzajemne zrozumienie i poszanowanie. Zdanie to podziela 63,6% chłopców. Słabą więź rodzinną ujawniło 32,8% dziewcząt i 33,6% chłopców twierdząc, iż rodzinę ich łączy tylko wspólne mieszkanie lub zaspokajanie potrzeb materialnych, a rodzice swoje dążenia kierują w stronę życia towarzyskiego, bądź zdobycia wykształcenia. 3,1% dziewcząt i 2,6% chłopców z przykrością stwierdziło, że ich rodziny już nic nie łączy; nawet wspólne mieszkanie (są to rodziny przed rozpadem). W rodzinach tych nie ma miejsca na wzajemne świadczenia w zakresie prowadzenia gospodarstwa domowego oraz wychowania dzieci.

Należy przyznać, że w dużej mierze od siły więzi emocjonalnych uzależniona jest sfera wzajemnych świadczeń w rodzinie. W badaniach zwrócono szczególną uwagę na podział obowiązków rodzinnych; gdyż prawidłowe rozłożenie ich na wszystkich członków rodziny stwarza szeroką płaszczyznę współdziałania, wzmacnia więź oraz nadaje życiu rodzinnemu walor większej atrakcyjności.

Z wypowiedzi młodzieży wynika, iż większość rodziców zdaje sobie sprawę z istnienia obiektywnej potrzeby wdrażania wszystkich członków rodziny (nie wyłączając dzieci) do pracy na rzecz domu. Wśród 59,4% rodzin dziewcząt i 57,6% rodzin chłopców istnieje dobra organizacja zajęć domowych, oparta na współdziałaniu całej rodziny. W tych rodzinach każdy z domowników włącza się do prac na rzecz domu. W 23 rodzinach dziewcząt (co stanowi 35,9%) istnieje częściowy podział obowiązków rodzinnych. Podobną sytuację spotyka się w 35,8% rodzin chłopców. Prace na rzecz domu wykonywane są tu najczęściej przez kobiety, tj. matkę i córki. Wypowiedzi młodzieży na temat rodzaju obowiązków poszczególnych członków rodziny wskazują, że kobiety (matka, córka) wykonują najczęściej prace w kuchni, np.: przygotowywanie posiłków, zmywanie oraz zakupy, natomiast ojcowie zajmują się naprawami technicznymi, sprzątnięciem, rzadziej gotowaniem. Dzieci włączane są do zakupów, sprzątnięcia oraz opieki nad rodzeństwem i zwierzętami

domowymi. Tylko w nielicznych rodzinach nikt nie wykonuje w sposób zorganizowany prac domowych. Wiąże się to z istnieniem słabej więzi rodzinnej lub jej brakiem.

Uczniowie są przekonani o konieczności wdrażania ich do obowiązków na rzecz domu; mówili: „dziecko od najwcześniejszych lat powinno aktywnie uczestniczyć w życiu rodziny”; „mając powierzone obowiązki w domu uczymy się różnych prac”; „wyrabiamy poczucie obowiązku i systematyczności”; „przygotowujemy się do dorosłego życia”.

3. Wychowanie w rodzinie badanych

Działania wychowawcze rodziny sprzyjające pomyślnemu rozwojowi dziecka i jego dobremu przygotowaniu do życia wymagają przemyśleń i organizacji. Badając wychowanie w rodzinie skoncentrowałam się na:

- układzie stosunków między rodzicami i dziećmi,
- stopniu kontroli zachowań dziecka,
- formach nagradzania i karania.

Są to elementy sytuacji wychowawczych, które wywierają szczególnie silny wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka. Biorąc pod uwagę wymienione elementy sytuacji wychowawczej w analizie materiału empirycznego zostały wyodrębnione trzy klasyczne typy wychowania: autokratyczny, liberalny i demokratyczny. Jak kształtują się one w rodzinach badanych informuje tabela 3.

Tabela 3

Typ wychowania w rodzinach badanych dziewcząt i chłopców
(dane w procentach i liczbach bezwzględnych)

Typ wychowania	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy
Demokratyczny	52,6 (113)	46,9 (30)	55,0 (83)
Autokratyczny	35,3 (76)	43,8 (38)	31,8 (48)
Liberalny	12,1 (26)	9,4 (6)	13,2 (20)

Z tabeli wynika, iż w rodzinach badanych dominuje demokratyczny typ wychowania nad autokratycznym i liberalnym. Obejmuje on 30 dziewcząt i 83 chłopców. W tych rodzinach oboje rodzice (w rodzinach pełnych) lub jedno z nich, najczęściej jednak matka (w przypadku rodziny niepełnej) sprawują stałą opiekę i kontrolę nad postępowaniem dorastającego dziecka; odnosząc się do niego i jego kolegów życzliwie. Są łagodni wobec swych synów i córek oraz konsekwentni w oddziaływaniach wychowawczych. Interesują się kontaktami

dziecka z grupą rówieśniczą; pozwalając na odwiedzanie go w domu rodzinnym. Oboje rodzice oddziaływują wychowawczo na swoje dzieci poprzez stosowanie kar i nagród. Jako nagrody najczęściej stosują pochwały słowne, rzadziej prezenty rzeczowe i pieniądze, oraz przywileje w domu. Najczęstszym sposobem karania są kary słowne — wyrażanie dezaprobaty w postaci ostrzeżenia lub nagany, jak również pozbawianie prawa udziału w życiu grupy, np.: w spotkaniach towarzyskich i organizowaniu czasu wolnego. Wśród rodzin, w których występuje demokratyczny typ wychowania, rodzice traktują podobnie dziewczęta i chłopców. Są wobec nich życzliwi; rzadko odnoszą się do nich surowo, a częściej darzą ich uczuciem i zaufaniem. Oddziaływania wychowawcze w stosunku do dziewcząt opierają na stosowaniu nagród w postaci prezentów rzeczowych i przyznawaniu dodatkowych przywilejów w domu oraz pochwał słownych. Wśród form karania stosowanych przez rodziców względem dziewcząt przeważają kary słowne, gdy tymczasem względem chłopców stosują najczęściej dwie formy karania: wyrażenie dezaprobaty i pozbawienie prawa udziału w życiu grupy.

Analizując tabelę 3 łatwo zauważyć, że autokratyczny typ wychowania częściej przeważa w rodzinach dziewcząt niż w rodzinach chłopców. W rodzinach tych występuje oschły stosunek emocjonalny rodziców względem dziewcząt i chłopców oraz surowe oddziaływanie wychowawcze; surowsze znacznie wobec dziewcząt niż chłopców. Rodzice roztaczają ściślejszą kontrolę nad postępowaniem dziewcząt; wpływają na ich dobór grupy rówieśniczej, pozwalając na kontakty towarzyskie z wybranymi koleżankami i kolegami. 15,6% dziewcząt ma zabronione wszelkie kontakty towarzyskie na terenie domu. Rodzice w stosunku do chłopców są mniej rygorystyczni; kontrolują każde zachowanie w przypadku 31,6% chłopców, u 11,2% chłopców kontrolują od czasu do czasu sposób ich postępowania. Rzadziej ingerują w dobór grupy towarzyskiej. Wśród kar stosowanych przez rodziców wobec dziewcząt dominują kary pozbawienia prawa udziału w życiu towarzyskim, swobody w organizowaniu czasu wolnego oraz kary fizyczne. W nielicznych przypadkach występuje karanie słowne. Wobec chłopców zdecydowanie rzadziej stosują kary fizyczne, natomiast w podobnym wymiarze pozbawienie swobody w organizowaniu życia towarzyskiego i czasu wolnego. Należy podkreślić, iż w tych rodzinach rzadko występują kary słowne zarówno w stosunku do dziewcząt, jak i chłopców. Wśród nagród zdecydowanie przeważają nagrody typu materialnego — rzeczowe i pieniężne — nad pochwałami słownymi.

W układach liberalnych z rodzicami pozostaje 13,2% chłopców i 9,4% dziewcząt. W rodzinach tych istnieją luźne kontakty rodziców z dziećmi. Rodzice sporadycznie ingerują w dobór grupy towarzyskiej syna lub córki, pozwalają kontaktować się ze wszystkimi kolegami i koleżankami w domu rodzinnym. W zakresie oddziaływań opiekuńczych występuje brak konsekwencji, przejawiający się w przypadkowych oddziaływaniach oraz często sprzecznie wydawanych przez ojca i matkę poleceniach. Łagodne kary, jak i atrakcyjne nagrody rzeczowe maskują najczęściej pozornie istniejący ubogi w uczucia stosunek między rodzicami a dziećmi.

Przedstawiona analiza czynników tworzących środowisko rodzinne badanych pozwala wnioskować, że wszystkie one w taki, czy inny sposób rzutują na samopoczucie w niej dorastającego dziecka, dostarczając mu równocześnie wzorów zachowań, sposobów myślenia o życiu i o tym, co się w nim liczy. Długoletnia obserwacja życia dorosłych członków

rodziny stanowi istotne źródło doświadczeń dziecka, ważnych z punktu widzenia kształtowania się jego przekonań i postaw wobec życia rodzinnego. Osobiste doświadczenia, własny rozwój indywidualny oraz edukacja, jakiej jest poddawane, pozwalają mu na wyrobienie osobistego stosunku wobec własnego domu rodzinnego.

4. Ocena życia własnej rodziny i plany rodzinne badanej młodzieży

Zebrane wypowiedzi na temat oceny życia własnej rodziny oraz przyszłych planów rodzinnych badanej młodzieży zawiera tabela 4.

Tabela 4

Płeć a ocena własnej rodziny i plany rodzinne badanych (w procentach)

Płeć	Życie rodziny		Zamierzają w przyszłości			
	udane	nieudane	założyć własną rodzinę	nie	przenieść wzory rodzinne	nie
Dziewczęta	46,9	53,1	95,3	4,7	37,5	62,5
Chłopcy	76,2	23,8	96,0	4,0	64,2	35,8

Dane w tabeli 4 dotyczące oceny życia własnej rodziny wskazują, iż więcej chłopców niż dziewcząt uważa swoją rodzinę za udaną. Obie grupy uzasadniają udane życie w swojej rodzinie najczęściej akcentują:

- „jest wspólne zrozumienie, miłość i przyjaźń”,
- „zgodne pożycie rodziców oraz ciepły stosunek do dzieci”,
- „nasz dom cechuje codzienny ład, spokój i zgoda, zawsze można liczyć na wzajemną pomoc”,
- „rodzice w umiejętny sposób potrafią rozwiązywać wszystkie konflikty, są wyrozumiali i życzliwi dla siebie i dla nas”,
- „wspólne rozwiązywanie sytuacji trudnych, organizowanie pracy w domu i wypoczynku oraz życzliwość świadczą o udanym życiu rodziny”.

Dwukrotnie więcej dziewcząt ocenia życie swojej rodziny jako nieudane. Winą za taki stan rzeczy obarczają oboje rodziców, bądź jedno z nich. Ważne i najczęściej występujące zarzuty dotyczą współżycia dorosłych, nadużywania alkoholu, systemu wychowania rodzinnego oraz organizacji życia; oto ich przykłady:

- „rodzice są kłębkiem nerwów, ciągle się kłóca, czasem o bardzo drobne sprawy”,
- „w naszej rodzinie nikt nikogo nie rozumie, nie wnika w problemy; jednym słowem żyjemy obok siebie”.

– „tata ma często „odchylenia”, bez powodu kłóci się ze wszystkimi, nie ma spokojnej atmosfery i w dodatku rodzice w wychowaniu nas odwołują się do przestarzałych metod „za moich czasów...”, nie pozwalając na dyskusje”,

– „tata często zagląda do kieliszka, stwarzając potem w domu „piekło””,

– „mama jest znerwicowana, słowa nie wypowie normalnie, bez krzyku, ponadto występuje brak zgody i zrozumienia między rodzicami”,

– „po rozwodzie rodziców nie można mówić o udanym życiu”.

Badani uczniowie, pomimo to, że dostrzegają wiele nieprawidłowości występujących w życiu rodzinnym, wierzą jednak w to, że można żyć inaczej; bardziej nowocześnie. Ponad 90% dziewcząt i chłopców planuje w przyszłości założenie rodziny. Plany dotyczące przyszłej ich rodziny w dużej mierze uzależnione są od oceny życia własnej rodziny. Większość uczniów, którzy wyrazili sąd o „udanym życiu” swojej rodziny w przyszłości pragnęłaby kontynuować model małżeństwa i rodziny, który reprezentują ich rodzice. Chcieliby oni przenieść z niego przede wszystkim atmosferę życia, dobrą organizację opartą na współdziałaniu wszystkich członków rodziny oraz system wychowania dzieci. Wśród badanych wyrażających pozytywną ocenę życia własnej rodziny 9,4% dziewcząt i 12,0% chłopców zamierza stworzyć w przyszłości rodzinę zupełnie inną, nie mającą nic wspólnego z rodziną macierzystą. Dążenie do wprowadzenia nowatorstwa na terenie przyszłego domu uzasadniają przeobrażeniami i postępowaniem w życiu społecznym. Wyniki wskazują, iż 62,5% dziewcząt i 35,8% chłopców zamierza urządzić przyszłe życie rodzinne nie przenosząc na jego teren żadnych wzorów z domu rodzinnego. Łatwo więc zauważyć, że dom, który zagraża poczuciu bezpieczeństwa, w którym brak więzi rodzinnych, dobrej organizacji życia, budzi u uczniów wiele dezaprobaty. W swych planach oscylują między wizją idealnej przyszłej rodziny a stworzeniem zupełnie innego modelu rodziny, w którym nie powtórza się błędy, jakie popełniali ich rodzice.

Zaprezentowane plany i pragnienia uczniów stanowią podstawę do wyciągnięcia następującego wniosku – chcą oni w przyszłości żyć inaczej, mądrzej i lepiej. Ale, aby umieć stworzyć inne życie, trzeba się do niego przygotować. W przygotowaniu młodzieży do życia w rodzinie wieloletnie wpływy środowiska rodzinnego są znaczące, lecz nie można w pełni na nich bazować. Rodzina w tej dziedzinie napotyka wiele problemów. Do ich rozwiązywania w większym stopniu i bardziej skutecznie powinna włączyć się szkoła, środki masowego przekazu oraz inne instytucje pozaszkolne.

Przypisy

1 H. Izdebska: Przygotowanie do życia w rodzinie, Warszawa 1972, WP, s. 12.

2 H. Izdebska: Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem, Narodowy Zakład im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków, 1967, s. 96.

3 Tamże, s. 58.

4 J. Szczepański: Refleksje nad oświatą, Warszawa 1973, PIW, s. 13.

5 Por. M. Trawińska: Bariery małżeńskiego sukcesu, Warszawa 1977, KiW.

⁶ Por. M. Jarosz: Wybrane zagadnienia patologii rodziny, Warszawa 1976, GUS; Raport o warunkach startu życiowego i zawodowego młodzieży, Warszawa 1981, Rada ds. Rodziny.

⁷ A. Jaczewski: Inicjacja, Magazyn Rodzinny 1981, nr 1.

⁸ B. Łobodzińska: Młodość, miłość, małżeństwo, Warszawa 1971, WP, s. 118.

⁹ A. Pluta: Młodzież i dom rodzinny, Warszawa 1979, NK, s. 127.

Danuta Masna
Szkoła Podstawowa
Strzegowo

O ZRÓŻNICOWANIU POZYCJI DZIECKA SZEŚCIOLETNIEGO W GRUPIE RÓWIEŚNIKÓW I JEGO UWARUNKOWANIACH

Dzieci rozpoczynające naukę tworzą początkowo zbiór nie znanych sobie jednostek. Więzy między nimi wytwarza się stopniowo przez nawiązywanie kontaktów koleżeńskich. Na powstawanie tych kontaktów wpływają wspólne zainteresowania, cechy wyglądu zewnętrznego, cechy zachowania itp. W kontaktach koleżeńskich nawiązywanych przez dzieci na terenie klasy kształtuje się pozycja dziecka w grupie rówieśniczej. Pozycja dziecka w klasie jest ważnym czynnikiem osobotwórczym. Dziecko zajmujące niską pozycję w grupie lub odrzucone traci wiarę w siebie, staje się nieufne wobec innych ludzi. Dziecko zajmujące wysoką pozycję w grupie najczęściej jest popularne. Popularność w grupie sprzyja prawidłowemu rozwojowi społecznemu, gdyż umożliwia nawiązywanie kontaktów społecznych, ułatwia współdziałanie, przyczynia się do aktywizacji społecznej dziecka.

Zagadnieniu pozycji dziecka w grupie rówieśniczej poświęconych jest wiele prac badawczych w polskiej literaturze naukowej. Autorzy tych prac używają różnych definicji dla określenia pozycji dziecka w grupie rówieśniczej. Na przykład Halina Sowińska podaje następującą definicję. „Pozycja to miejsce w grupie w stosunku do innych członków ze względu na określone kryterium, np. władzy, popularności, kompetencji w jakiejś dziedzinie”¹. Zbigniew Zaborowski sądzi natomiast, że „przez pozycję społeczną ucznia należy rozumieć całokształt stosunków łączących go z kolegami w klasie”². Mikołaj Winiarski bierze pod uwagę przede wszystkim strukturę socjometryczną grupy pisząc, iż „przez pozycję społeczną jednostki w zespole będziemy rozumieć miejsce zajmowane przez jednostkę w hierarchii społecznej zespołu ustalone na podstawie uzyskanej liczby wyborów (pozytywnych lub negatywnych)”³.

Metodą służącą do pomiaru pozycji jednostki w grupie jest najczęściej metoda socjometryczna. Twórcą jej był Jacob L. Morreno. Metodę tę w polskiej literaturze spopularyzował przede wszystkim Marek Pilkiewicz poświęcając jej wiele artykułów⁴.

Dotychczas przeprowadzano najczęściej badania pozycji dziecka w grupie rówieśniczej w odniesieniu do dzieci starszych. Rzadko natomiast badano pozycję wśród dzieci sześciolletnich.

Znany pedagog Janusz Korczak badał na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku stosunki między dziećmi w zakładach wychowawczych. Przeprowadzał tzw. plebiscyty życzliwości i niechęci, które wykorzystywał przy organizowaniu społecznej aktywności dzieci⁵.

Zbigniew Zaborowski pełniąc funkcję wychowawcy klasy trzeciej i czwartej liceum pedagogicznego w latach 1955–57 badał stosunki społeczne w klasie. Doszedł do wniosku, że wśród uczniów w klasie można wyróżnić uczniów lubianych i uznawanych przez grupę, uczniów przeciętnie lubianych, którzy utrzymują kontakty z kilkoma tylko kolegami oraz uczniów izolowanych lub odrzucanych przez kolegów⁶.

Maria Pelcowa prowadziła badania wśród uczniów klas pierwszych w Warszawie w 1960 r. Badała wpływ oddziaływań wychowawczych nauczyciela na poprawę pozycji społecznej dzieci⁷.

Ziemowit Włodarski przy pomocy studentów Uniwersytetu Warszawskiego prowadził w 1962 r. badania w jednej z warszawskich szkół podstawowych. Celem badań było wykrycie różnicy między dziećmi popularnymi a niepopularnymi w rozmaitych aspektach swego zachowania⁸.

Badania dotyczące pozycji dziecka w grupie rówieśniczej prowadził również w 1963 r. w Warszawie Marek Pilkiewicz. Celem badań było wykazanie zależności pozycji dziecka w zespole klasowym od postępów w nauce i od wieku dziecka⁹.

Mikołaj Winiarski podjął w 1968 r. badania w trzech osiedlowych szkołach podstawowych na terenie Warszawy, Łodzi i Lublina. Badania wykazały, iż na pozycję dziecka ma wpływ nie tylko środowisko rodzinne i postępy w nauce, ale także aktywność pozaszkolna i pozalekcyjna¹⁰.

Antonina Gurycka przeprowadziła w 1970 r. eksperyment pedagogiczny, którego wyniki wykazały, iż zdobycie przez dziecko korzystnej pozycji w grupie rówieśników zależy od jego aktywności społecznej¹¹.

Zrealizowano wiele jeszcze innych badań nad pozycją dziecka w grupie rówieśniczej. Do nich należą badania Ewy Jackowskiej w latach 1971–72, w latach 1975–76 Henryki Piotrowicz, w latach 1974–75 Agnieszki Stopińskiej-Pająk¹².

Badania te wykazały, że pozycja dziecka zależy od wielu czynników. Wśród czynników najbardziej decydujących o pozycji dziecka można wyodrębnić następujące:

1. cechy indywidualne dziecka,
2. sytuacja rodzinna,
3. postępy w nauce,
4. aktywność społeczna dziecka.

Biorąc pod uwagę to, że pozycja dziecka w grupie rówieśników od początku jego kontaktów z przedszkolem i szkołą wpływa na jego samopoczucie i osiągnięcia szkolne, postanowiłam przeprowadzić własne badania sondażowe na temat pozycji dziecka w grupie sześciolatków.

ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

Celem podjętych przeze mnie badań było wyznaczenie pozycji dziecka sześciolatniego w grupie rówieśników za pomocą metody socjometrycznej i określenie, od jakich czynników zależy pozycja dziecka w grupie rówieśniczej.

Badania te były prowadzone w związku z przygotowaniem pracy magisterskiej pt. „Czynniki określające pozycję dziecka sześciolatniego w grupie rówieśniczej”, realizowanej pod kierunkiem doc. dra hab. Mirosława Szymańskiego. Badania objęły grupę liczącą siedemnaścioro dzieci uczęszczających do ogniska przedszkolnego w roku szkolnym 1981/82 w Zbiorczej Szkole Gminnej w miejscowości S. Czworo dzieci z tej grupy mieszkało w osadzie S., gdzie znajduje się Zbiorcza Szkoła Gminna, a pozostałe dzieci w okolicznych wsiach. Dzieci pochodziły z nieco zróżnicowanych środowisk. Miejscowość, w której funkcjonuje Zbiorcza Szkoła Gminna, jest środowiskiem bardziej rozwiniętym w porównaniu z okolicznymi wsiami. Gmina, w której prowadziłam badania, znajduje się w pobliżu Mławy w woj. ciechanowskim.

W badaniach postanowiłam zweryfikować następujące hipotezy:

1. Dzieci z miejscowości lepiej rozwiniętych uzyskują wyższe pozycje socjometryczne w grupie rówieśników.
2. Większą popularnością cieszą się dzieci mające rodziców o wyższym od innych poziomie wykształcenia.
3. Dzieci rodziców będących pracownikami umysłowymi zajmują wyższą pozycję w grupie rówieśników od dzieci pracowników fizycznych.
4. Dzieci pochodzące z rodzin o lepszej sytuacji społeczno-ekonomicznej zajmują wyższą pozycję w grupie rówieśników.
5. Dzieci wyróżniające się w zakresie takich cech jak: stan fizyczny, zdrowie, wygląd zewnętrzny, pogodne usposobienie, pomysłowość, zdolność do inicjatywy, uzyskują wyższe pozycje w badaniach socjometrycznych.
6. Płeć dziecka wpływa na układ stosunków w grupie (może być przyczyną podziału grupy na dwa zespoły).
7. Cechy zachowania się dziecka — towarzyskość, koleżeństwo, aktywność — wpływają dodatnio na pozycję dziecka.

Badania prowadziłam metodą sondażu diagnostycznego wykorzystując następujące techniki:

- obserwację ciągłą prowadzoną w ciągu całego roku szkolnego,
- wywiad środowiskowy z rodzicami badanych dzieci,
- socjometrię,
- arkusz zachowania się ucznia opracowany przez Barbarę Markowską,
- nagranie na taśmie magnetofonowej.

Aby wyznaczyć pozycję poszczególnych dzieci w grupie rówieśników, posłużyłam się testem socjometrycznym. Pozycję dzieci badałam trzy razy w ciągu roku szkolnego. Pierwsze badania przeprowadziłam w lutym 1981 r., drugie w kwietniu 1981 r., trzecie — w końcu maja 1981 r. Aby ostatecznie wyznaczyć pozycję poszczególnych dzieci, wzięłam pod uwagę koncepcję Un'e Bronfenbrennera. Biorąc pod uwagę tzw. krytyczne wartości sta-

tusów socjometrycznych, w moich badaniach za osoby o wysokim statusie uznałam te, które otrzymały po 8 lub więcej wyborów, osoby o przeciętnym statusie — 3 wybory, osoby o niskim statusie — bez wyborów. Wyodrębniłam trzy grupy socjometryczne:

- I grupa socjometryczna — wysoki status,
- II grupa socjometryczna — przeciętny status,
- III grupa socjometryczna — niski status.

W badaniach zastosowałam zróżnicowane techniki badawcze. Ich wielkość miała na celu ustrzeżenie się przed pochopnym przyjmowaniem wniosków na podstawie badań opartych tylko na jednej technice.

OBRAZ SOCJOMETRYCZNY SZEŚCIOCIOLATKÓW

Wyniki uzyskane w badaniach socjometrycznych ujęłam ilościowo i graficznie. Liczby wyborów uzyskanych przez poszczególne dzieci przedstawiłam w tabeli socjometrycznej. Na podstawie tabeli sporządziłam socjogram kołowy, który przedstawia graficznie układ wzajemnych wyborów.

W pierwszych wyborach (luty 1981 r.) brak było wzajemnych wyborów między dziewczynkami i chłopcami. Wśród dziewczynek dwie, Jolanta W. i Grażyna W., uzyskały największą liczbę głosów. Cztery dziewczynki nie otrzymały żadnego wyboru.

Wśród chłopców największą liczbę głosów uzyskał Jacek E. Wybrało go sześciu chłopców na ogólną liczbę 9. Dwóch chłopców nie uzyskało wyborów.

W pierwszych wyborach można zauważyć bardziej zróżnicowaną strukturę wyborów u chłopców¹³ niż u dziewcząt. O ile wśród dziewcząt dwie dziewczynki Jolanta W. i Grażyna W. były zdecydowanymi liderkami, o tyle wśród chłopców wybory rozkładały się w różnych kierunkach. Najbardziej popularny chłopiec w grupie kierował swe wybory ku mniej dostrzeganemu przez innych koledze.

W drugich wyborach socjometrycznych przeprowadzonych w kwietniu 1981 r. brały udział te same dzieci. Nadal nie wystąpiły wzajemne wybory między chłopcami i dziewczynkami. Jolanta W. nadal zajęła wysoką pozycję. Grażyna W. otrzymała mniej wyborów na korzyść innych dziewczynek. Tylko dwie dziewczynki spośród czterech, które poprzednio nie otrzymały wyborów, nadal nie otrzymały żadnego głosu. Ogólnie można zauważyć większy stopień integracji grupy dziewcząt.

Wśród chłopców nadal najbardziej popularny pozostał Jacek E. Poprawili swą pozycję Marek B. i Daniel K. Nadal nie uzyskał głosów Adam L.

W trzecich wyborach przeprowadzonych pod koniec roku szkolnego nie nastąpiły większe zmiany w układzie stosunków między dziewczynkami. Nadal liderkami pozostały dziewczynki Jolanta W. i Grażyna W. Cztery dziewczynki, które w pierwszych wyborach nie otrzymały wyborów, nie uzyskały nadal żadnego głosu.

Wśród chłopców można było zauważyć tendencję do bardziej równomiernego rozkładu wyborów. Nadal Adam L. nie uzyskał wyborów.

Wyniki uzyskane w trzech wyborach socjometrycznych świadczą, że pozycja dziecka sześciolatniego w grupie rówieśników zmieniała się, choć nie udało się doprowadzić do

pełnej integracji grupy dzieci. W grupie dziewczynek utrzymała się tendencja tych samych wyborów. Chłopcy w miarę poznawania się głosowali na większą liczbę kolegów.

Podsumowując w ogólnym zakresie wyniki badań można stwierdzić, iż okres jednego roku pracy w ognisku, czy też obecnie w oddziale przedszkolnym, jest zbyt krótki do odpowiedniego uspołecznienia wszystkich dzieci i zapewnienia każdemu dziecku dobrej pozycji w klasie szkolnej. Z tego względu nie tylko dla wyrównania różnic w rozwoju umysłowym, ale także dla przygotowania do udziału dzieci w życiu szkoły konieczny jest co najmniej dwuletni okres.

CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA POZYCJĘ DZIECKA W GRUPIE SZEŚCIOŁATKÓW

Dzieci sześciolatek, wśród których prowadziłam badania, mieszkają w środowisku wiejskim. Część dzieci mieszka w osadzie S., a pozostałe dzieci w innych wsiach tej gminy. Istnieje zasadnicza różnica między osadą S., a pozostałymi wsiami. W miejscowości S. znajduje się siedziba Urzędu Gminnego, Zbiorczej Szkoły Gminnej oraz innych instytucji społeczno-gospodarczych. W pozostałych wsiach zlokalizowane są tylko budynki mieszkalne i gospodarcze oraz jeden sklep. Według danych z 1981 roku, Osada S. liczy 1681 mieszkańców. Natomiast w pozostałych wsiach mieszka od 312 do 95 mieszkańców. Struktura społeczna miejscowości S. jest bardziej zróżnicowana, bowiem poza ludnością rolniczą mieszkają tu rzemieślnicy i inteligencja. Natomiast ludność pozostałych wsi to przede wszystkim rolnicy.

Analiza wyników badań wykazała, że dzieci mieszkające w S. należą do grupy o wysokim statusie, a dzieci z pobliskich wsi znalazły się w pozostałych grupach. Spośród dzieci mieszkających w S. troje zajęło wysoką pozycję w grupie sześciolatek, a sześcioro dzieci mieszkających we wsi R. zajęło miejsce w grupie o przeciętnym statusie. W tej grupie uplasowało się jedno dziecko z osady S. i jedno ze wsi M. Dziećmi o niskiej pozycji okazały się dzieci mieszkające w kilku małych wsiach.

Na zajęcie wysokiej pozycji przez dzieci mieszkające w S. złożyło się wiele czynników. Dzieci te były czystiej ubrane w porównaniu z dziećmi dojeżdżającymi. Można tłumaczyć to tym, że rodzice dzieci dojeżdżających pracując w gospodarstwie i na polu nie zawsze dysponowali czasem, aby dopilnować, czy dziecko jest należycie przygotowane do wyjścia, do szkoły. Niejednokrotnie dzieci brudziły się na przystanku autobusowym w czasie oczekiwania na autobus.

W okresie pierwszych dwóch miesięcy pracy z badaną grupą sześciolatek miałam trudności w nawiązywaniu kontaktów z dziećmi spoza S. Ich pierwsze zetknięcie się z większą grupą dzieci i nauczycielem było dla nich dużym przeżyciem. Wyrazem tego był wybuch płaczu, czy też stawianie oporu wobec powierzonych zadań. Dzieci te nie chciały mówić, ale w miarę upływu czasu, a co za tym idzie i przyzwyczajenia stawały się aktywniejsze. Język tych dzieci był przesiąknięty gwarą wiejską. Rodzice zainteresowani głównie pracą na roli, rzadko mieli czas na czytanie dzieciom książek, naukę pisania czy rysowania. Były i takie dzieci, które po raz pierwszy zetknęły się z ołówkiem i kartką do rysowania.

wania. Zauważyłam to na pierwszych zajęciach plastycznych. Szczególne trudności w przystosowaniu do grupy rówieśniczej miały dzieci mieszkające na tzw. koloniach. Dzieciom tym brakowało kontaktu na co dzień z rówieśnikami. To było źródłem ich nieśmiałości.

Dzieci mieszkające w S. były śmielsze i bardziej swobodne na zajęciach w ognisku przedszkolnym. Dzieci te często stykały się z większą liczbą ludzi towarzysząc rodzicom w robieniu zakupów, uczestnicząc w spacerach po okolicy, czy też bawiąc się z rówieśnikami. To wszystko wpływa na wzbogacanie słownictwa tych dzieci, uczy dokonywania zakupów oraz pozwala zorientować się w zakresie codziennych potrzeb życiowych rodziny. Dom Książki w osadzie S. ułatwia tutejszym dzieciom wcześniejszy kontakt z książką.

Dzieci dojeżdżające do szkoły mają utrudnione warunki do nauki, ponieważ muszą codziennie pokonać drogę do szkoły. Dzieci dojeżdżające przebywały codziennie odległość od 2 km do 4 km. Aby zdążyć na autobus, muszą wstawać wcześniej, (przynajmniej o godz. 6.00). Ze względu na zdarzający się opóźniony przyjazd autobusów, zmuszone są na oczekiwanie na przystanku, co jest szczególnie dokuczliwe zimą. Wśród badanych dzieci czworo (będących w grupie o niskiej pozycji) do przystanku autobusowego musiało przejść odcinek drogi długości 2 km. Z tego też powodu opuszczały zajęcia w czasie zimy. Po przybyciu do szkoły dzieci takie, zmęczone drogą, były mało aktywne na zajęciach. Nie zawsze przynosiły ze sobą kanapki, a zdarzało się nawet, że były bez śniadania, ponieważ spiesząc się na autobus nie zdążyły go zjeść.

W czasie przeprowadzania wywiadu z rodzicami dzieci dowiedziałam się, że już sześciolatnie dzieci są zatrudniane w gospodarstwie.

Na podstawie przedstawionych informacji sądzę, że miejsce zamieszkania dziecka wpływa w znacznym stopniu na osiągnięcia dojrzałości społecznej, co warunkuje dobre lub słabe przystosowanie się dziecka do grupy.

Barbara Wilgocka-Okoń po przeprowadzeniu ogólnopolskich badań stwierdziła m.in.: „Dojrzałość dziecka do podjęcia obowiązków szkolnych jest w znacznym stopniu uwarunkowana przez czynniki zewnętrzne tkwiące w środowisku (...) Można by to sformułować w ten sposób, że możliwość nabywania doświadczeń i informacji o świecie decyduje w większym stopniu o dojrzałości szkolnej dziecka niż jego wiek”¹⁴. Dotyczy to nie tylko dojrzałości intelektualnej, ale również dojrzałości społecznej, która również w dużym stopniu wpływa na pomyślny start szkolny.

POZYCJA DZIECKA A ŚRODOWISKO RODZINNE

Dane dotyczące środowiska rodzinnego badanej grupy uzyskałam na podstawie wywiadu z rodzicami badanych dzieci. Najczęściej wywiadu udzielały matki, czasami tylko informatorami byli oboje rodzice.

Wiek rodziców a popularność ich dzieci w grupie rówieśników

Wiek rodziców badanych dzieci pokazuje tabela 1. Z tabeli wynika, że we wszystkich grupach socjometrycznych matki są młodsze od ojców. Rodzice dzieci o wysokim statusie socjometrycznym są nieco młodszy od rodziców dzieci o przeciętnym statusie i niskim sta-

tusie. W sumie wiek rodziców wydaje się nie odgrywać większej roli w określeniu popularności dzieci w grupach rówieśniczych.

Tabela 1

Przeciętny wiek rodziców dzieci
w wyodrębnionych grupach socjometrycznych

Grupa socjometryczna	Wiek rodziców w latach	
	matki	ojcowie
I wysoki status	28	32
II przeciętny status	31	35
III niski status	32	35

Poziom wykształcenia rodziców

Dane o wykształceniu rodziców badanych dzieci przedstawia tabela 2.

Rodzice dzieci o wysokim statusie socjometrycznym mają co najmniej wykształcenie średnie. Jeden z ojców tych dzieci ma wykształcenie wyższe. Matka dziewczynki, która otrzymała w wyborach największą liczbę głosów, ma wykształcenie półwyższe, a ojciec średnie.

Tabela 2

Poziom wykształcenia rodziców dzieci mających różny status socjometryczny

Wykształcenie Grupa socjometryczna	Ojcowie					Matki				
	podstawowe	zawodowe	średnie	półwyższe	wyższe	podstawowe	zawodowe	średnie	półwyższe	wyższe
I wysoki status	-	-	2	1	-	-	2	-	-	1
II przeciętny status	3	3	2	-	-	1	6	1	-	-
III niski status	5	-	1	-	-	3	2	-	-	-

W grupie sześciolatków o statusie przeciętnym przeważa u matek wykształcenie podstawowe i zasadnicze.

Dzieci należące do grupy o niskim statusie socjometrycznym mają w większości rodziców z wykształceniem podstawowym.

Tak więc wyniki badań w pełni potwierdziły postawioną hipotezę. Wykształcenie rodziców ma istotny wpływ na kształtowanie się pozycji dziecka w grupie sześciolatków.

Praca zawodowa rodziców

Rodzice badanych dzieci — to w większości rolnicy. Dane o pochodzeniu społecznym rodziców przedstawia tabela 3.

Tabela 3

Pochodzenie społeczne dzieci z różnych grup socjometrycznych

Grupa	Pochodzenie społeczne		
	Chłopi	Chłoporobotnicy	Pracownicy umysłowi
I wysoki status	—	—	3
II przeciętny status	2	5	1
III niski status	3	2	1

Układ danych w tej tabeli wskazuje na występowanie liniowej zależności między pochodzeniem społecznym dzieci a ich popularnością w grupie rówieśników. Tylko jedno dziecko z rodziny inteligentniej znalazło się w grupie dzieci o niskiej pozycji. Zdecydowały o tym inne czynniki, a zwłaszcza miejsce zamieszkania i cechy indywidualne.

Struktura rodziny

Wśród badanych rodzin przeważały rodziny trzypokoleniowe. Dzieci zajmujące wysoką pozycję należą do rodzin trzypokoleniowych. W grupie dzieci o pozycji przeciętnej przeważała rodzina też trzypokoleniowa, zaś w grupie dzieci o pozycji niskiej przewagę stanowiła rodzina dwupokoleniowa. Świadczy to o przewadze trzypokoleniowych rodzin wiejskich w przygotowaniu społecznym.

W grupie dzieci o pozycji wysokiej jedno dziecko jest jedynakiem, a dwoje dziećmi najstarszymi wśród rodzeństwa. Do grupy dzieci o pozycji przeciętnej należą w większości dzieci najmłodsze wśród rodzeństwa. Trójka dzieci z grupy o niskiej pozycji to średniaki, a dwójka to dzieci najmłodsze. Układ ten pokazuje tabela 4.

Miejsce dziecka wśród rodzeństwa a jego popularność w grupie

Grupa socjometryczna	Miejsce dziecka wśród rodzeństwa			
	jedynak	najmłodsze	średnie	najstarsze
I wysoki status	1	—	—	—
II przeciętny status	—	5	1	2
III niski status	—	2	1	3

Przedstawione dane nie pozwalają na wyciągnięcie jednoznacznych wniosków. Pewną przewagę uzyskują tylko dzieci najstarsze, co jest zrozumiałe, gdyż mają kontakty z młodszym rodzeństwem. Prawdopodobnie jednak kolejność, jaką zajmuje dziecko w rodzinie, nie jest czynnikiem decydującym o jego przystosowaniu w grupie rówieśników.

Badane dzieci w większości posiadają pełne rodziny. Tylko jedno dziecko pochodzi z rodziny rozbitej. Należy ono do dzieci o niskiej pozycji. Można przypuszczać, iż zmiany w strukturze rodziny zakłócają jej funkcję socjalizującą i psychospołeczną. Mała próba badawcza nie pozwala na weryfikację tego stwierdzenia.

Warunki mieszkaniowe

W grupie dzieci o wysokim statusie socjometrycznym rodziny mają dobre warunki mieszkaniowe (1 pokój mieszkalny przypada na 1 osobę).

W grupie dzieci o statusie przeciętnym trzy rodziny mają dobre warunki mieszkaniowe, a pozostałe pięć rodzin — warunki przeciętne (1 pokój mieszkalny przypada na 2 osoby).

W grupie dzieci o pozycji niskiej trzy rodziny mają warunki mieszkaniowe przeciętne, a trzy pozostałe ciężkie warunki, gdyż na 1 pokój mieszkalny przypada 3—4 osoby.

Domy, w których mieszkają dzieci należące do grupy o wysokiej pozycji, wyposażone są w bieżącą wodę, gaz i centralne ogrzewanie. W grupie dzieci o pozycji przeciętnej jedna rodzina ma podobne warunki, dwie rodziny zamieszkują dom wyposażony w bieżącą wodę. Rodziny dzieci o niskiej pozycji zamieszkują domy nie mające tych urządzeń.

Dzieci o wysokiej pozycji posiadają własny pokój, a więc i własne łóżko, miejsce do zabawy i nauki. Wśród dzieci z grupy przeciętnej tylko troje ma podobne warunki, dwoje posiada oddzielne łóżko i kąciaki do zabawy. Dzieci z grupy o niskiej pozycji nie posiadają wydzielonego kąciaka. Miejscem do malowania czy rysowania jest stół służący całej rodzinie.

Tak więc dane, które zdołałam uzyskać, świadczą o korzystnie przedstawiającej się sytuacji dzieci o wyższym statusie w grupie rówieśników.

Zależność pozycji dziecka w grupie od wyposażenia gospodarstwa domowego przedstawia tabela 5.

Klasyfikacja poziomu wyposażenia gospodarstwa domowego

Grupa socjometryczna	Poziom wyposażenia gospodarstwa			
	słabe	średnie	dobrze	bardzo dobre
I wysoki status	—	—	1	2
II przeciętny status	—	—	8	—
III niski status	—	2	4	—

Rodziny dzieci o pozycji wysokiej posiadają dobre i bardzo dobre wyposażenie gospodarstwa domowego. Dwie rodziny o pozycji niskiej posiadają wyposażenie gospodarstwa domowego średnie, a pozostałe cztery — dobre.

Układ danych z tabeli wskazuje, iż przy ogólnie niezłym wyposażeniu gospodarstw domowych uwidacznia się „przechył” na korzyść dzieci o wyższej pozycji w grupie. Zatem lepsze warunki domowe sprzyjają lepszemu statusowi społecznemu w grupie dzieci przygotowujących się do nauki w szkole.

Sytuacja materialna

Dzieci należące do grupy o wysokim statusie w zespole rówieśników posiadały dobrą sytuację materialną.

Wśród rodzin dzieci zajmujących przeciętną i niską pozycję w grupie były rodziny o dobrej i średniej sytuacji materialnej. Natomiast wśród rodzin sześciolatków o niskim statusie w grupie wystąpiły rodziny bardzo biedne.

Sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziny wpływa na pozycję dziecka w grupie sześciolatków. Rodzice mający wykształcenie mogą służyć radą i pomocą w nauce swoim dzieciom. Jednocześnie rodzice ci zapewniwszy sobie określoną pozycję w społeczeństwie, usiłują zapewnić swoim dzieciom lepsze warunki materialne — lepiej odżywić, lepiej ubrać, wyposażyć możliwie najwcześniej w literaturę dziecięcą, w gry dydaktyczne, zapewnić dziecku kąciek do nauki i zabawy. To wszystko wpływa na lepszy, ogólny rozwój dziecka, na lepsze samopoczucie wśród rówieśników, a później na lepszy start w szkole.

Atmosfera wychowawcza

W rodzinach dzieci, które zajęły wysoką pozycję wśród rówieśników, panuje właściwa atmosfera wychowawcza. Przejawia się to w zainteresowaniu sprawami dziecka. Rodzice mają czas na wspólne wycieczki z dziećmi. Istnieje zwyczaj okazywania sobie uczuć i podział obowiązków. Dzieci te otoczone są troskliwą opieką.

W niektórych rodzinach dzieci o niskiej pozycji wśród rówieśników można było zaobserwować niewłaściwą atmosferę wychowawczą spowodowaną alkoholizmem ojca. Zachowanie się pijanego ojca znajduje swoje odzwierciedlenie w zachowaniu się dziecka. Dzieci takie stają się agresywne, co utrudnia im przystosowanie się do grupy.

WNIOSKI

Z przeprowadzonych przeze mnie badań dotyczących pozycji dziecka sześciolatniego w grupie rówieśniczej wynika, że miejsce zamieszkania ma znaczny wpływ na pozycję dziecka sześciolatniego w grupie rówieśników. Miejsce zamieszkania wpływa na rozwój społeczny dziecka, gdyż dzieci mieszkające w miejscowości lepiej rozwiniętej, mającej więcej instytucji kulturalnych, lepszą infrastrukturę społeczną stykają się z większą liczbą rzeczy i ludzi. Nabywają śmiałości wobec dorosłych i większych grup rówieśniczych.

Przedstawione przeze mnie wyniki badań wskazują na występowanie pewnych zależności między niektórymi cechami środowiska rodzinnego a pozycją dziecka w grupie rówieśników. Stwierdzić mogę na podstawie badań własnych, że status socjometryczny dziecka sześciolatniego w grupie rówieśników zależy od takich czynników jak:

1. wykształcenie rodziców; dzieci o wysokim statusie socjometrycznym mają rodziców z najwyższym wykształceniem,
2. rodzaju pracy zawodowej; dzieci pracowników umysłowych zajmują lepszą pozycję w grupie rówieśników niż dzieci pracowników fizycznych,
3. pochodzenia społecznego; dzieci inteligencji należą do grupy dzieci o wysokiej pozycji, mniej zaś popularne są dzieci robotnicze i chłopskie,
4. struktura rodziny; dzieci najstarsze zajmują wysoką pozycję; rozbitcie rodziny wpływa na obniżenie pozycji dziecka w grupie rówieśników,
5. sytuacja mieszkaniowa i materialna rodziny,
6. atmosfera wychowawcza panująca w domu rodzinnym; właściwa atmosfera wychowawcza sprzyja dobremu przystosowaniu się dziecka do grupy, a więc zajęciu przez nie wysokiej pozycji w grupie rówieśników.

Wynika stąd ogólny wniosek, iż ważną rolę w pracy mającej na celu przygotowanie dzieci do nauki szkolnej powinna odgrywać działalność kompensacyjna. Powinna ona dotyczyć nie tylko spraw związanych z rozwojem fizycznym i umysłowym, ale także sfery rozwoju społecznego. Poziom dojrzałości społecznej dziecka ma bowiem duży wpływ na pomyślny lub niepomyślny start szkolny.

Przypisy

- 1 H. Sowińska: Klasa szkolna jako zespół wychowawczy. Warszawa 1976, WSiP, s. 69.
- 2 Z. Zaborowski: Problemy wychowania społecznego w szkole. Warszawa 1960, PZWS, s. 102.
- 3 W. Winiarski: Czynniki warunkujące pozycję ucznia w zespole klasowym. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 2.

4 M. Piłkiewicz: Graficzna analiza materiału socjometrycznego. „Psychologia Wychowawcza” 1963, nr 2; Wybrane techniki i badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba Klasyfikacji. „Psychologia Wychowawcza” 1965, nr 3; Socjometryczna skala akceptacji jako technika badania pozycji w nieformalnej strukturze grupy, „Psychologia Wychowawcza” 1969, nr 1.

5 J. Korczak: Plebiscyty życzliwości i niechęci. „Polskie Archiwum Psychologii” 1933/34, t. VI.

6 Z. Zaborowski: Stosunki społeczne w klasie szkolnej, op. cit. s. 270.

7 M. Pelcowa: Problem korygowania niewłaściwej pozycji dziecka w zespole klasowym (W:) A. Lewin (red.) Dziecko w zespole. Warszawa 1960, PZWS, s. 21.

8 Z. Włodarski: Dzieci wyróżniające się pod względem popularności w klasie szkolnej. „Psychologia Wychowawcza” 1963, nr 1.

9 M. Piłkiewicz: Postępy w nauce a popularność w zespole klasowym w młodszy i średnim wieku szkolnym. „Psychologia Wychowawcza” 1963, nr 2.

10 M. Winiarski: Czynniki warunkujące pozycję ucznia w zespole klasowym. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 2.

11 A. Gurycka: Dzieci biernie społecznie. Wrocław, Warszawa, Kraków 1970, Zakład Narodowy im. Ossolińskich PAN.

12 E. Jackowska: Z badań nad dynamiką pozycji socjometrycznej uczniów szkół podstawowych. „Psychologia Wychowawcza” 1978, nr 3. H. Piotrowicz: Pozycja społeczna dzieci z wadami fizycznymi w zespole klasowym. „Nowa Szkoła” 1981, nr 6. A. Stopińska-Pająk: Realizacja celów klasowych determinantem pozycji społecznej ucznia. „Życie Szkoły” 1979, nr 11.

13 Imiona uczniów zostały zmienione.

14 B. Wilgocka-Okoń: Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko. Warszawa 1972, PWN.

Herbert Kopiec
Uniwersytet Śląski
Katowice

WYCHOWANIE PRZEZ NAUKĘ W MŁODZIEŻOWYM TOWARZYSTWIE NAUKOWYM

Do istniejących już form opieki nad młodzieżą uzdolnioną dołączyła jeszcze jedna, jest nią Młodzieżowe Towarzystwo Naukowe (MTN). Powoływane przy Pałacach Młodzieży stanowią próbę kontynuacji tradycji społecznego ruchu naukowego. Kilkuletni okres funkcjonowania towarzystw umożliwił podjęcie badań nad ich rzeczywistą funkcją wychowawczą.

Artykuł jest sprawozdaniem z badań¹, których celem było porównanie założonej funkcji wychowawczej MTN z ich funkcją rzeczywistą. Statutowy obowiązek Młodzieżowych Towarzystw Naukowych to: przygotowanie przyszłych członków studenckich kół naukowych i przyspieszenie startu naukowego uzdolnionych uczniów, inspirowanie i kierowanie próbami prac naukowych i publikowanie ich rezultatów, umożliwienie współdziałania

między szkołami średnimi i wyższymi oraz instytucjami i towarzystwami naukowymi². Mają one zatem tworzyć najzdolniejszym uczniom szkół średnich warunki zbliżenia się do działalności naukowej.

Przygotowanie młodzieży do tej formy działalności nie jest możliwe w tradycyjnym wychowaniu umysłowym, które miało charakter działalności skierowanej wyłącznie na wydzieloną dziedzinę życia osobowego. Winno się ono dokonywać w procesie wychowania przez naukę³, które jest wychowaniem kształtującym całą osobowość człowieka (wola, uczucia, wyobraźnia), a nie tylko sprawność jego umysłu w przyswajaniu i stosowaniu wiedzy.

Siła oddziaływania wychowawczego wzrasta – słusznie zauważa R. Miller – w miarę jak nabiera ono „charakteru kreacyjnego. W pomyślnych warunkach „świat w sobie”, który tworzą instytucje wychowawcze, może stać się nową rzeczywistością wyzwalającą twórcze siły wychowawców i wychowanków, które kształtować będą nową jakość człowieka, jego dążeń i planów życiowych⁴. Należałoby więc oczekiwać, że MTN winno funkcjonować zgodnie z postulatami wychowania kreacyjnego. Podkreśla ono bowiem wartość inicjatywy i twórczości, budzi nadzieję, że instytucja wychowawcza będzie w stanie tworzyć nową rzeczywistość, dostarczać doświadczeń życiowych kształtujących twórczą osobowość.

Ta ponętna wizja wychowania kreacyjnego jest jednak trudna do zrealizowania, zapewne także w tak specyficznej instytucji, jaką się tu zajmujemy. Rozwój twórczych sił wychowanków trzeba bowiem zawsze wiązać ze zmianami warunków życia, funkcjonującymi wartościami w społeczeństwie globalnym. Zgodnie z dorobkiem nauk społecznych osobowość człowieka rozwija się w trakcie realizacji różnych zadań społecznych.

Z tego względu uprawnione wydaje się badanie efektów wychowawczych Młodzieżowego Towarzystwa Naukowego między innymi poprzez analizę doświadczeń wyniesionych przez uczestników Towarzystwa z realizacji zadań podejmowanych w ramach jego działalności. Rozpatrzmy więc na ile MTN w doświadczeniach jego członków sprzyja kształtowaniu pożądanego stosunku do nauki jako wartości, wiąże emocjonalnie z jej etosem, pogłębia zainteresowania poznawcze poprzez stwarzanie warunków do udziału w pracach mających walory oryginalne i twórcze.

Badaniami objęto 70-osobową grupę młodzieży (40 dziewcząt i 30 chłopców w wieku 17–19 lat) uczestniczącą w pracach MTN działającego przy Pałacu Młodzieży w Katowicach. Dobór grupy badanej był celowy, starano się objąć badaniami członków wszystkich dziewięciu wydziałów Towarzystwa (literatury i języka polskiego, nauk społecznych, neofilologii, matematyki, fizyki, chemii, biologii i ochrony środowiska, geografii i geologii, techniki).

MTN rozpoczęło swoją działalność w 1977 roku, do końca 1981 roku (termin zakończenia badań) rady pedagogiczne i dyrekcje szkół zgłosiły do Towarzystwa 512 uczniów, z tej liczby 302 przystąpiło do prac. Pozostali z różnych względów, często w wyniku kłopotliwych dojazdów zrezygnowali z przynależności do MTN. Po przeprowadzeniu odpowiedniej weryfikacji na członków rzeczywistych⁵ MTN powołano 22 uczniów, a członkami kandydatami zostało 51 uczniów różnych szkół średnich województwa. Pozostali byli kandydatami na członków MTN. Spośród objętych badaniami – 73% uczniów pochodzi z rodzin inteligenckich, natomiast 27% jest pochodzenia robotniczego. 44% badanych zamieszkuje miasta średniej wielkości, 28% miasta duże, 27% miasta małe.

Prezentację wyników przeprowadzonych badań nad rzeczywistą funkcją wychowawczą MTN poprzedzimy analizą systemu wartości, dążeń życiowych badanej młodzieży. Poznanie orientacji życiowych, najwyżej cenionych wartości uczniów, spośród których w pierwszym rzędzie rekrutować się mają pracownicy uczelni i instytutów naukowych wydaje się zasadne, mimo iż problem zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży jest dość dobrze rozpoznany. Należałoby bowiem oczekiwać, że spośród tej wyselekcjonowanej młodzieży powinno się znaleźć wielu takich, którzy orientują się głównie na wartości typu poznawczego, w każdym razie nieinstrumentalnego. Przyjmuje się bowiem dość powszechnie, że w motywach zachowania się ludzi o autentycznych zainteresowaniach poznawczych przeważa bezinteresowne dążenie do poznania prawdy aniżeli chęć wygodnego urządzenia się w życiu.

Badania wykazują, że najwyżej cenioną wartością okazała się miłość (53% wyborów). Takie wartości jak niezależność od innych, „bycie moralnym”, zyskały około 40% wyborów. Peryferyjne miejsce zajęły wartości: hedonistyczne, ciepło rodzinne, wygoda życiowa, wygląd zewnętrzny (średnio około 8% wyborów)⁶.

Nauka ma do spełnienia dwa odrębne zadania (funkcje). Po pierwsze, winna rzetelnie opisywać i wyjaśniać otaczającą rzeczywistość. Jest to funkcja poznawcza nauki, która realizuje się w tzw. badaniach podstawowych, po drugie — nauka winna wykorzystywać tę wiedzę do wskazywania optymalnych sposobów postępowania (badania stosowane). Te dwie podstawowe funkcje nauki można by jeszcze uzupełnić, jak to proponuje J. Kozielecki⁷, funkcją motywacyjną, gdyż wiedza zarówno potoczna jak i naukowa może pobudzać nasze działania. Każda z tych funkcji może być rozpatrywana w kategoriach swojej wartości. Zobaczmy więc, jakie wyobrażenia o wartości pracy naukowej ukształtowały się w świadomości badanych uczniów. Prawidłowe pojmowanie wartości pracy naukowej można będzie uznać także za wskaźnik udanego procesu wychowania. Otóż zdecydowana większość (51 badanych, co stanowi 73% ogółu badanych), jako istotne kryterium oceny wartości pracy naukowej przyjmuje pożytek, jaki nauka przynosi ludzkości. Opowiada się więc za badaniami stosowanymi przypisując nauce wartości głównie instrumentalne. Oto typowa wypowiedź dla tej grupy badanych: „naukę cenię dla pożytku, jaki niesie ludzkości, gdyż wiele wynalazków i odkryć ułatwia ludziom życie, służy im” (dziewczyna lat 19).

Tylko 10 uczniów (14% ogółu badanych) postrzeżało naukę jako wartość autoteliczną, a poznanie rzeczywistości uznało za wartość samą w sobie. Oto typowa wypowiedź: „nauka jest przybliżeniem doskonałości, jest sumą wysiłków tysięcy ludzi w dążeniu do poznania prawdy o świecie i za to należy ją cenić” (chłopiec lat 19).

Wreszcie można było wyodrębnić grupę uczniów (13% ogółu badanych), która w ocenie wartości pracy naukowej kierowała się możliwościami realizacji osobistych celów (zdobyć atrakcyjnego zawodu, prestiżu społecznego) jakie daje praca naukowa. Uczniowie ci upatrują w pracy naukowej rodzaj siły napędowej w działaniu zmierzającym do osiągnięcia własnych celów życiowych, spośród których znalazły się tak humanistycznie piękne cele — jak bogacenie własnej osobowości. Można by więc powiedzieć, że wartość pracy naukowej w świadomości tej grupy badanych jawi się jako wartość motywacyjna. Takie właśnie stanowisko wyrażali badani w typowych stwierdzeniach: „w życiu prywatnym nau-

ka liczy się dla mnie jako możliwość rozwoju zainteresowań i jako „droga do zawodu” (chłopiec lat 19). „Nauka to inny sposób patrzenia na rzeczywistość, pobudza intelekt i wyobraźnię” (chłopiec lat 17).

Zarysowana typologia kryteriów oceny wartości pracy naukowej w opinii badanych członków MTN wskazuje, że nauka z reguły postrzegana jest jako wartość poprzez swą funkcję instrumentalną. Charakterystyczne, że w badaniach nad członkami studenckich kół naukowych⁸ orientacja na badania stosowane, choć nie tak wyraźnie również się zaznaczyła.

Świadomie nie wdając się w stare i często wznawiane kontrowersje o priorytety dla podstawowych funkcji nauki (poznawczej i instrumentalnej) stwierdzić można fakt, że zdecydowana mniejszość (14%) istotę nauki wiąże z tzw. nauką czystą, a więc z badaniami podstawowymi. Może to budzić pewien niepokój. Może bowiem sygnalizować małą zainteresowność w podejściu do pracy naukowej, niedostrzeganiu jej wielorakich uroków wynikających z satysfakcji poszukiwania i odkrywania prawdy. Usiłując wyjaśnić te preferencje należałoby — jak się zdaje — odwołać się do ogólnych tendencji sterowania polityką naukową w kraju, a te — jak wiadomo — promowały właśnie badania stosowane. Można więc z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że zarówno studenci, jak i członkowie MTN, pozostają zapewne w zasięgu ich oddziaływania.

Konkludując, nauka w systemie najwyżej cenionych wartości badanej młodzieży zajmuje wysoką lokatę. I jakkolwiek można by mieć pewne zastrzeżenia wobec ukształtowanych wyobrażeń odnoszących się do funkcji nauki, to generalnie rzecz biorąc członkowie MTN jawią się jako refleksywnie usposobieni wobec wartości życia młodzi ludzie. To też nie zaskakuje, że 70% (49 osób) spośród nich zapowiada wybór przyszłej pracy zawodowej, którą będzie praca naukowa⁹. Zapytani jednak wprost; czy na plany podjęcia w przyszłości pracy naukowej wpłynęła działalność w MTN — w większości (62%) odpowiedzieli, że taką decyzję podjęli już wcześniej. Wydaje się, że warto na to zwrócić uwagę przy opracowywaniu koncepcji opieki nad młodzieżą wybitnie zdolną. Oto charakterystyczne wypowiedzi tej grupy badanych: „chciałbym poświęcić się pracy naukowej, bo w tym widzę sens swojej egzystencji” (chłopiec lat 19), „chcę pracować naukowo, bo to lubię i czuję się wtedy niezależna” (dziewczyna lat 18). Nie zapominając, że mamy tu do czynienia jedynie z deklaracjami, wydaje się, że wiązanie swojej przyszłości z pracą naukową przez większość członków MTN może budzić optymizm. Zwłaszcza, że w ostatnim okresie obserwujemy w kraju spadek zainteresowania młodzieży studiami wyższymi w ogóle¹⁰. Charakterystyczne, że ci spośród badanych, którzy nie wiążą swojej przyszłości z pracą naukową (30%), wskazywali bądź, że zdają sobie sprawę z trudności pogodzenia jej z normalnym życiem rodzinnym (wartości życia rodzinnego, jak to potwierdzają liczne badania są w naszym społeczeństwie szczególnie wysoko oceniane¹¹), bądź też, że ich niechęć do podjęcia pracy naukowej wynika z braku odpowiednich warunków, w jakich odbywa się ta praca. Chodzi tu zarówno o warunki materialne (płace, wyposażenie pracowni, laboratoriów), jak również warunki administracyjne i polityczne. Oto typowe wypowiedzi: „nie chciałabym się poświęcić pracy naukowej, gdyż chcę założyć szczęśliwą rodzinę, myślę, że moje poświęcenie się badaniom naukowym odciągnęłoby mnie od obowiązków domowych. Do pracy naukowej potrzebny jest spokój” (dziewczyna lat 19),

„praca naukowa wymaga odpowiedniego zaplecza w postaci laboratoriów, urzędzeń itp., co niestety wiąże się z dużymi nakładami finansowymi, a dzisiejsza sytuacja naszego kraju nie pozwala na stworzenie takich warunków” (chłopiec lat 18). Spostrzeżenia te dowodzą, że badani uczniowie mają dobre rozeznanie trudnej sytuacji, w jakiej znalazła się polska nauka¹². Po tym ogólnym wprowadzeniu w hierarchię systemu wartości uznawanych przez młodzież i zarysowaniu jej opinii o nauce jako wartości spróbujemy odpowiedzieć na pytanie: jakie oczekiwania wiąże młodzież z przynależnością do MTN i na ile doświadczenia wyniesione stąd pozwalają na realizację tych oczekiwań. Szczegółową listę oczekiwań związanych z przynależnością do MTN zawiera tabela.

Oczekiwania członków MTN w wielu przypadkach zgodne są z jego funkcją założoną, wskazują też zarazem znacząco na ogólną ośroczczość w pojmowaniu istoty zadań, dla których Towarzystwo zostało powołane.

T a b e l a

Oczekiwania związane z przynależnością do MTN

Lp.	Rodzaj oczekiwań	Liczba wyborów*	Procent
1	Spotkania z ciekawymi ludźmi, wymiana doświadczeń z rówieśnikami	60	85
2	Możliwość korzystania ze specjalistycznych czytelni, wypożyczalni, laboratoriów, możliwość wykonywania doświadczeń	55	78
3	Współpraca z naukowcami	44	63
4	Przygotowanie do olimpiady, egzaminów na wyższą uczelnię	41	58
5	Poznanie metodologii badań naukowych	23	33
6	Spotkania dyskusyjne typu „burza mózgów”	18	25
7	Zetknięcie się „z wielką nauką”	14	20
8	Podjęcie pracy naukowo-badawczej pod kierunkiem pracownika naukowego	12	17
9	Poznanie mechanizmów rządzących powstawaniem odkryć naukowych	8	11
10	Udział w zajęciach wyższych uczelni	2	3

* badani podawali więcej niż dwa oczekiwania

Wprawdzie zwraca uwagę fakt, że tylko niewielki odsetek badanych oczekiwał zetknięcia się „z wielką nauką” (20%) i podjęcie pracy naukowo-badawczej pod kierunkiem pracownika naukowego (17%) to brak tych oczekiwań ze strony większości uczniów może

z kolei dowodzić, iż potrafią generalnie rzecz biorąc trafnie ocenić istniejące trudności i wielorakie uwarunkowania tworzenia warunków, w których takie oczekiwania mogłyby być zaspokojone. Inaczej mówiąc — ci wybitnie zdolni uczniowie dają dowody realizmu w formułowaniu oczekiwań, które są raczej zgodne z możliwościami istniejącymi w naszym systemie kształcenia. Toteż nie stanowi większego zaskoczenia, że zdecydowana większość zawęży swoje oczekiwania związane z przynależnością do MTN do możliwości spotkania się z ciekawymi ludźmi, wymiany doświadczeń, możliwości korzystania ze specjalistycznej literatury, wykonywania doświadczeń. Takie bowiem oczekiwania (poza wykonywaniem doświadczeń) nie wymagają wyjątkowych przedsięwzięć organizacyjnych ani też nakładów finansowych, znajdują się więc w zasięgu możliwości ich realizacji.

Nadmienić trzeba, że MTN starało się wprowadzać swoich członków we wszystkie oczekiwane formy zajęć, jednak nie wszystkie wydziały potrafiły to robić w sposób udany. Toteż 54% ogółu badanych podało, że odczuwa satysfakcję z przynależności do MTN i nie widzi zasadniczych rozbieżności swoich oczekiwań z rzeczywistym funkcjonowaniem MTN. 45% badanych deklaroowało różny stopień rozczarowania, krytycznie odnosząc się do różnych stron jego działalności.

Niewątpliwie znaczący wpływ na jakość doświadczeń związanych z podejmowanymi pracami w ramach Towarzystwa mają opiekunowie naukowcy. Zgodnie z funkcją założoną opiekun fakultetu winien inspirować i kierować próbami prac badawczych, kształtować postawę twórczą. Równocześnie biorąc pod uwagę, że mamy tu do czynienia z intelektualną elitą uczniowską należałoby oczekiwać, że funkcje te pełnić będą osoby o odpowiednim uznanym autorytecie naukowym. Tymczasem z badań wynika, że na co dzień członkowie MTN pracują pod opieką metodyków przedmiotowych, nauczycieli szkół średnich, znacznie rzadziej są to osoby z formalnym statusem pracownika naukowego. Nie przesądżając o tym, czy odpowiednim opiekunem może być wyłącznie osoba z cenzurem naukowym, stwierdzić trzeba, że pewien odsetek badanych (31%) zdecydowanie negatywnie oceniło pracę swoich opiekunów. Trudności z pozyskaniem pracowników naukowych dla stałej współpracy z MTN wynikają głównie z braku środków finansowych. W tej sytuacji jako słuszne należy uznać przyjęte rozwiązanie, które polega na objęciu przez pracowników naukowych, głównie Uniwersytetu Śląskiego (z reguły ze stopniem doktora) indywidualną opieką najaktywniejszych członków Towarzystwa. Takich przykładów opieki na przestrzeni całego okresu działalności Towarzystwa było 85. Przyniosła ona pożądane rezultaty wyrażające się w sukcesach tych uczniów w różnego rodzaju olimpiadach i konkursach.

Jednakże zdecydowana większość badanych uczniów (77%) oceniało swoje prace podejmowane w ramach MTN jako pozbawione walorów oryginalności i twórczości, były w świetle ich opinii powielaniem istniejącego dorobku naukowego. Na skutek rozgoryczenia stąd wynikającego każdego roku rezygnowało z uczestnictwa w zajęciach MTN około 5% kandydatów na członków. Oto typowe krytyczne wypowiedzi badanych uczniów: „tematy prac proponowane przez MTN były nieciekawe i, moim zdaniem, nie wносиły niczego nowego do nauki” (dziewczyna lat 18), „z perspektywy czasu dochodzę do wniosku, że duża ilość prac wykonywanych w MTN grzeszy dyletantyzmem” (chłopiec lat 19), „biolog chciał, abym napisał pracę na temat: „wpływ solenia ulic na drzewa przydrożne”.

w ogóle traktował nas jak dzieci, miał też bezosobowy i raczej pogardliwy stosunek do ludzi" (chłopiec lat 17). Ci spośród badanych, którzy mieli poczucie, że wykonywali pracę oryginalną wypowiadali się o nich z dużym emocjonalnym zabarwieniem. Oto charakterystyczna wypowiedź: „uważam, że moja praca była bardzo ciekawa, pisałam ją pod kierunkiem pani dr T. z Zakładu Fizyki Jądrowej Instytutu Fizyki Uniwersytetu Śląskiego. Praca ta przyniosła mi dużo satysfakcji" (dziewczyna lat 19). Należy zwrócić uwagę na pewną istniejącą tu prawdę: otóż uczniowie ci w zdecydowanej większości wykonywali swoje prace pod kierunkiem pracowników naukowych, tych jak już odnotowałam było niewiele. Konkludując, uprawnione wydaje się stwierdzenie, że badana młodzież odznacza się znacznym krytycyzmem i ogólną dojrzałością. Toteż niełatwo afirmuje zarówno to, co MTN było w stanie jej zaoferować w zakresie pobudzenia i wzbogacenia sfery poznawczej, jak i to, jakie dostrzega zmiany w rozwoju własnej osobowości. Świadczyć o tym może fakt, że 38% badanych stwierdziło, iż udział w pracach Towarzystwa nie ma żadnego wpływu na rozwój istniejących zainteresowań poznawczych, a jeszcze większy odsetek (53%) podało, że zajęcia w MTN nie rozbudziły w nich żadnych nowych zainteresowań. W opinii tej grupy badanych wynika to głównie ze sposobu prowadzenia zajęć koncentrujących się ściśle na problematyce określonego fakultetu. Nadto rozproszenie zajęć członków poszczególnych fakultetów w różnych miejscach miasta (MTN dysponuje w zasadzie na terenie Pałacu Młodzieży dwoma małymi pokojami) sprawia, że styczności społeczne, możliwość szerszych kontaktów osobistych i związanych z tym przeżyć wspólnotowych są znacznie zawężone i ograniczają się do niewielkiej grupy, z reguły 10-cio osobowej tego samego Wydziału. Ta niewątpliwie słaba strona funkcjonowania MTN była częściowo kompensowana w czasie obozów naukowych i zimowisk¹³.

Interdyscyplinarny charakter obozów zaspokajał nie tylko jedno z najczęściej wymienianych oczekiwań związanych z przynależnością do MTN (spotkania i wymiana doświadczeń z rówieśnikami), ale równocześnie, jak na to wskazało 47% badanych, przyczyniał się do rozbudzenia zainteresowań nowymi problemami. Badania wykazują, że w całości działalność MTN obozy naukowe zajmują ważne miejsce i są szczególnie wysoko oceniane przez młodzież (91% pozytywnych opinii). Oto typowa wypowiedź: „MTN głównie dzięki organizowanym obozom naukowym umożliwił mi poznanie wielu wspaniałych kolegów, z którymi mogłem nawiązać więź duchową, wspólne zainteresowania zbliżyły nas tak bardzo, że nie wyobrażam sobie, iż gdyby nie MTN to mógłbym ich nigdy nie poznać" (chłopiec lat 19). Tak więc, nawiązanie nowych atrakcyjnych znajomości, z których wiele przerodziło się w trwałe przyjaźnie (77% wypowiedzi), było w doświadczeniach badanej młodzieży dominującym, a zarazem tak bardzo pożądanym walorem przynależności do MTN. Bliższa analiza działalności obozów naukowych pozwala wyjaśnić ich wysoką atrakcyjność. Otóż istotnego znaczenia nabiera tu fakt, że organizatorzy obozów naukowych starają się uwzględnić w ich programach propozycje samych uczestników. Bogactwo form pracy obozowej obejmujące zajęcia praktyczne, praca w laboratorium, wycieczki do instytucji naukowych, spotkania z pracownikami naukowymi, dyskusje, wieczory własnej twórczości, ale także zajęcia towarzysko-rozrywkowe i sportowe stwarzały uczestnikom obozu okazję do przejawiania wielostronnej aktywności. Doświadczenia

wynikające z tej aktywności mają niewątpliwie specyficzny charakter, gdyż zdobyte zostały w atmosferze przeżyć wspólnotowych, które młodzież ceni sobie w sposób szczególny. Założenia statutowe MTN przewidują współpracę z instytucjami i towarzystwami naukowymi. Wobec stwierdzonych niekorzystnych warunków lokalowych, dostępu do aparatury badawczej, współpraca taka stanowi wielką szansę dla realizacji funkcji założonej Towarzystwa. W świetle przeprowadzonych badań MTN trafiło dzięki życzliwości różnych instytucji szansę tę wykorzystać. Szczególnie pomyślnie układa się współpraca z następującymi instytucjami: a) Muzeum Górnosląskie w Bytomiu — udostępnia wszystkie działy merytoryczne członkom Towarzystwa, a dział archeologii zorganizował dla członków MTN trzytygodniowy (2 turnusy) obóz naukowy. Dział przyrody zorganizował kursy z zakresu preparacji i konserwacji okazów przyrodniczych, udostępnił też bibliotekę naukową z bogatym księgozbiorem, b) Naczelna Organizacja Techniczna umożliwia korzystanie z giełdy materiałowej branży elektronicznej w terminie „0”, zanim rozpocznie się sprzedaż otwarta, c) Planetarium Śląskie udostępnia sprzęt do obserwacji, literaturę, działa tu sekcja astronautyczna MTN, d) Ośrodek Postępu Technicznego zaprasza członków MTN na swoje spotkania i imprezy, a także przekazuje poszukiwane specjalistyczne katalogi i preparaty. Wydaje się, że zwłaszcza dziś w sytuacji kryzysu współpraca MTN z instytucjami i ośrodkami naukowymi wymaga większej niż kiedykolwiek inicjatywy i pomysłowości w wykorzystaniu możliwości istniejących w tych instytucjach w celu ułatwienia tej zdolnej młodzieży różnorodnych kontaktów, doświadczeń sprzyjających rozwojowi twórczych postaw i emocjonalnego wiązania jej z ethosem nauki.

Sumując całość dotychczasowych rozważań można sformułować następujące stwierdzenia:

1) trudno jest prognozować wskaźniki duchowych przemian osobowości, można tylko w sposób kompleksowy zaledwie szkicować prognozę twórczych sił człowieka — wiążąc je ze zmianami warunków życia. Zgodnie z powyższą tezą określenie natężenia wpływu wychowawczego MTN na rozwój zainteresowań poznawczych, postaw twórczych badanej młodzieży musi być formułowane z niezbędną ostrożnością. Jedno wszak wydaje się nie budzić wątpliwości, że sama idea powołania MTN znajduje głębokie uzasadnienie w prezentowanych wynikach badań,

2) wykazana rozbieżność między założoną funkcją wychowawczą MTN a jego funkcją rzeczywistą wynika między innymi z braku odpowiedniego własnego zaplecza badawczego, opieki naukowej i trudności finansowych. Sama młodzież daje dowody ogólnej dojrzałości i realizmu w ocenie istniejących ograniczeń w możliwościach tworzenia warunków zbliżania i wiązania jej „z wielką nauką”. Nie zniechęcona doznanymi rozczarowaniami, krytycznie odnosząca się do różnych stron funkcjonowania MTN, ma równocześnie świadomość, że dzięki temu, iż tu trafiła, mogła uczestniczyć w pracach, zwłaszcza w trakcie obozów naukowych, które pogłębiły jej zainteresowania poznawcze emocjonalnymi związkami z rówieśnikami o podobnych dążeniach życiowych. Właśnie wymiana doświadczeń, dyskusja, możliwość prezentacji własnego dorobku, przemyśleń stanowi jeden z podstawowych warunków indywidualnego twórczego rozwoju,

3) przyjęte wysokie kryteria rekrutacji sprzyjają na ogół trafnej selekcji młodzieży do MTN. Biorąc pod uwagę trudną kryzysową sytuację, w jakiej znalazła się nauka polska

(którą trzeba uznać jako niekorzystnie motywującą zewnętrznie), a także wobec obserwowanej tendencji spadku zainteresowania wykształceniem wyższym wśród młodzieży w ogóle, optymizm budzi, że ta najzdolniejsza młodzież zapowiada podjęcie w przyszłości pracy naukowej jako zawodu. W świetle tych spostrzeżeń wielu spośród członków MTN prezentuje się jako obiecujący kandydaci do pracy naukowej. Przyjmuje się bowiem dość powszechnie, że korzystniejsza dla pracy twórczej jest motywacja wewnętrzna niż zewnętrzna.

Przypisy

¹ Badania przeprowadziła Barbara Sobczak w ramach przygotowanej pod moim kierunkiem pracy magisterskiej.

² Statut MTN w Katowicach, zatwierdzony decyzją Wojewody Katowickiego nr O-I-5013/1/77 z dnia 31.V.1977 r.

³ B. Suchodolski: Nauka a świadomość społeczna, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1974.

⁴ R. Miller: Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia. PWN, Warszawa 1981.

⁵ Członkiem rzeczywistym może zostać uczeń o sprecyzowanych zainteresowaniach będący laureatem bądź finalistą olimpiady przedmiotowej, bądź posiadacz patentu. W uzasadnionych przypadkach również inni uczniowie, których prace spotkały się z wysoką oceną członków Rady Opiekuńczej MTN. Natomiast na członków MTN mogą być powołani uczniowie, których prace w ilości co najmniej dwóch zostały pozytywnie ocenione przez Kierownictwo Naukowe właściwego Wydziału.

⁶ Badani mieli spośród obszernej listy wartości możliwość wybrania trzech wartości.

⁷ J. Kozielecki: Nauka i osobowość, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.

⁸ Por.: H. Kopiec: Wartość pracy naukowej w opinii studenckich kół naukowych, (W:) Wybrane zagadnienia z działalności naukowej w szkole wyższej, Katowice 1981.

⁹ 12-tu byłych członków rzeczywistych MTN podjęto studia według indywidualnego toku studiów (dane z dokumentacji Sekretarza MTN).

¹⁰ Por.: J. Leloch: Nie chcą studiować, „Polityka” 1982, nr 19.

¹¹ S. Nowak: System wartości społeczeństwa polskiego, w: „Studia Socjologiczne”, 1979, nr 4.

¹² Por. Raport o stanie nauki polskiej (W:) „Nauka Polska” 1982, nr 2.

¹³ Obozy naukowe organizuje Komenda ZHP w Katowicach przeważnie w pobliżu szkół, w których organizuje się tzw. polowe laboratoria.

BARBARA MAZUR: WIELOPŁASZCZYZNOWA ANALIZA
PROCESU KSZTAŁCENIA

Zakład Narodowy im. Ossolińskich

Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1983, ss. 134

Lektura wymienionej w tytule recenzji książki sprawia pewne trudności, głównie dlatego, że Autorka odwołuje się do szczegółowych wiadomości z różnych dziedzin nauki. Warto jednak przez te przeszkody przebrnąć. B. Mazur słusznie stoi na stanowisku interdyscyplinarności. Zwraca uwagę na to, by dydaktyka jako interdyscyplinarna teoria nauczania i uczenia się dokonywała wieloaspektowej i systemowej syntezy twierdzeń, jak również relacji zachodzących między nimi.

Autorka skoncentrowała swą uwagę na wysoce specjalistycznych kwestiach wielostronnej analizy procesu kształcenia. Stara się dokonać jej z punktu widzenia filozofii, psychologii, cybernetyki, teorii: procesów stochastycznych, kierowania i regulacji. Czy udało się B. Mazur próba określenia procesu kształcenia z punktu widzenia tych nauk? Uważam, że udało się. Jej to tylko częściowo. Uzyskała raczej wstępny zarys takiej definicji. Inaczej nie mogło stać się, skoro B. Mazur do jej konstrukcji wybrała tylko niektóre elementy z poszczególnych dziedzin nauki. Wiadomo, że psychologia zajmując się przebiegiem procesów poznawczych, stara się je opisać, poklasyfikować i określić prawa nimi rządzące. Stąd też należałoby się spodziewać, że w tym kierunku będą zmierzały poszukiwania refleksyjno-logiczne Autorki. Tymczasem zadawała się ona pobieżnym przedstawianiem osiągnięć psychologii w zakresie teorii uczenia się, bez głębszego wnikania w ich istotę. B. Mazur trafnie wskazuje na czynnik sprawczy i końcowy (informacje, cele) w procesie uczenia się. Czy powyższe stwierdzenia psychologii nie zapożyczyła z teorii kierowania i informacji?

Podobnie rzecz się ma z definicją procesu kształcenia z punktu widzenia epistemologicznego. Tu także podnosi się tylko jeden aspekt zagadnienia, a mianowicie źródło poznania, jakim jest nauczyciel. Wprawdzie w aspekcie dydaktyki interesuje nas skuteczność i efektywność oddziaływań nauczyciel—uczeń. Źródłem poznania jednak jest nie tylko nauczyciel czy tekst programowany. Szerszy kontekst źródeł poznania zdaje się dostrzegać Autorka tej pracy, gdy przytacza za W. Okoniem definicję procesu kształcenia (s. 12). Opowiadając się za organizowaniem uczniom warunków sprzyjających poznaniu rzeczywistości, wręcz postuluje, by dla poszerzenia ich wiedzy — w celu wszechstronnego rozwoju — wskazywać na różnorodne jej źródła.

Podniesione dotąd wątpliwości odnośnie definicji procesu kształcenia w aspekcie psychologicznym i epistemologicznym potęgują się, gdy dokonamy jej analizy z punktu widzenia teorii kierowania i regulacji. W pracy zwraca się uwagę, że jest to „proces kierowania uczniem, w którego trakcie na skutek operowania informacją realizujemy różnorodne cele

nauczania—uczenia się”. Czy określenie to nie jest częścią definicji procesu kształcenia rozpatrywanego w aspekcie psychologicznym, w której słowo sterowanie zastąpione zostało kierowaniem i operowaniem?

Omawiając proces kształcenia B. Mazur dochodzi do własnej jego definicji. Określa go jako „... ciąg zmian zachodzących w uczniu, zmierzających do osiągnięcia celów kształcenia i polegających na przekształcaniu informacji dzięki kierowaniu zewnętrznemu i wewnętrznemu”. Definicja ta jest zbyt ogólnikowa. Ponadto chyba wewnętrznie mało spójna. Dzieje się tak dlatego, ponieważ Autorka rozpoczyna definicję od skutku, a kończy na przyczynie. Jeśli mówimy, że proces kształcenia jest to ciąg zmian zachodzących w czasie, to rozpatrujemy go w kategoriach zachowań, a więc mamy na uwadze to, co w wyniku tego procesu chcemy osiągnąć. Natomiast jeśli mówimy o realizacji określonych celów, to akcentujemy ciąg działań, które prowadzą do uzyskania określonych efektów.

Jakkolwiek proces kształcenia w aspekcie psychologicznym oraz teorii kierowania i regulacji został przedstawiony skrótowo, to jednak dokonano tego przystępnie i w sposób przydatny do jego analizy z pomocą jednorodnych łańcuchów Markowa. Uwaga ta odnosi się do analizy procesu kształcenia z punktu widzenia psychologicznej teorii czynności T. Tomaszewskiego oraz cybernetycznej teorii zachowania. Opierając się na pojęciu sprzężenia zwrotnego Autorka w przekonujący sposób rozpatruje proces kształtowania pojęć jako czynność.

Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, iż dostrzega się w tej pracy konieczność probabilistycznego podejścia do badanych zjawisk dydaktycznych. Jest to nowy trend w badaniach pedagogicznych, który w takich dyscyplinach, jak fizyka, a szczególnie mechanika kwantowa, zadomowił się już na dobre.

Pomostem między rozważaniami teoretycznymi, a częścią empiryczną pracy jest rozdział zatytułowany „Pomiar procesu kształcenia”. Zawarte w nim propozycje odnoszące się do zapisu drogi uczenia się uczniów i uzyskanych efektów kształcenia w poszczególnych jego etapach są godne wykorzystania. Zapis ten bowiem pozwala na uchwycenie aktualnego stanu wiedzy poszczególnych uczniów, jak i na weryfikację samego procesu kształcenia. Jest to *novum* w badaniach dydaktycznych i mam nadzieję, że zostanie w przyszłości udoskonalone oraz szeroko wykorzystane, szczególnie w tych przypadkach, w których pojawiają się trudności w realizacji materiału programowego. Uderza jednak zbyt ubogi zestaw literatury (krajowej i zagranicznej), na której oparte zostały rozważania dotyczące tej kwestii.

Z obowiązku recenzenta zmuszony jestem wytknąć B. Mazur potknięcie odnoszące się do hipotezy głoszącej, że „istnieje różnica istotna statystycznie pomiędzy inteligencją dziewcząt w wieku 13–14 lat, a inteligencją chłopców (ten sam wiek) — inteligencja dziewcząt będzie nieco wyższa” (s. 48). Już samo przesłedzenie wyników zawartych w tabeli 4 budzi wątpliwości o słuszności tej hipotezy (mimo, że Autorka powołując się na tę tabelę stwierdza coś innego). W związku z tym biorąc pod uwagę wyniki przytoczone na s. 48 i obliczając wartość funkcji testowej to stwierdzamy, że jego wartość wynosi $t = 1,34$, a nie jak przytoczono — 2,093. Nie ma więc istotnej różnicy pomiędzy inteligencją dziewcząt i chłopców, gdyż wartość ta jest niższa od krytycznej tak na poziomie istotności $\alpha = 0,05$, jak i $\alpha = 0,01$.

Na uznanie zasługuje fakt, iż Autorka wykazała, że proces kształcenia jest łańcuchem Markowa pierwszego rzędu. Pozwoliło to na badania tego procesu tak z punktu widzenia psychologicznego, jak i dydaktycznego. Wyniki tych badań są szczególnie przydatne w pracach eksperymentalnych procesu kształcenia z punktu widzenia systemowego jego ujęcia, jako czynniki mające wpływ na rezultaty kształcenia.

Opracowanie tekstu programowanego w wersji blokowej z chemii może posłużyć do realizacji materiału programowego z tego przedmiotu w klasie VII. Tym bardziej, że jest to tekst zweryfikowany. Podobnie można wyrazić się o testach sprawdzających wiedzę uczniów.

Po stronie pozytywów książki trzeba odnotować fakt, iż mamy w niej do czynienia z korelacją cech indywidualnych badanych uczniów z wynikami kształcenia traktowanymi niecałościowo, lecz z poszczególnymi ich kategoriami: zapamiętaniem informacji, rozumieniem, stosowaniem wiedzy w sytuacjach typowych i problemowych. Szkoda tylko, że uzyskane w tym względzie wyniki zostały tak skromnie i przede wszystkim w sposób ilościowy zinterpretowane.

W recenzowanej pracy uderza czasami pochopność w wyciąganiu wniosków z uzyskanych w trakcie badań wyników. Przykładowo na s. 73 i 74 stwierdza się, że „istnieje wprost proporcjonalna zależność między poziomem inteligencji a prawdopodobieństwem popełniania błędów wielokrotnych w jednym etapie procesu (im większa liczba błędów, tym niższa inteligencja)”. Przeprowadzone badania nie w pełni upoważniają do wyciągnięcia takiego wniosku. Należałoby wniknąć dokładniej w strukturę inteligencji badanych uczniów, ale do tego nie wystarcza test Ravena, a wtedy okazałoby się być może, iż problem jest bardziej złożony.

W pracy spotyka się potknięcia językowe. Przykładowo nie można utożsamiać słów: przypadkowy z losowym (s. 29). Takie utożsamianie jest dopuszczalne w języku potocznym, a nie naukowym. Podobnie nie można wyrażać się „Jego istotę stanowi ciąg zmian stanów uczniów...” (s. 17, 21), raczej należało użyć „ciąg przejść uczniów z jednych stanów w drugie”. Odnoszą się też te uwagi do określenia „... chodzi więc o dokonanie takich przekształceń w uczniu, aby ...”. Uczeń to nie przedmiot, aby można go było przekształcać. Chodziło Autorce raczej o to, by oddziaływania zewnętrzne (czy wewnętrzne) na ucznia spowodowały w nim takie zmiany osobowościowe, polegające na opanowaniu i ukształtowaniu pojęć, które pozwolą mu na znalezienie się w końcowym etapie procesu przyswajania wiedzy.

Podniesione niedostatki nie wazą na ogólnej ocenie książki „wielopłaszczyznowa analiza procesu kształcenia”. Jest ona rezultatem znacznego wysiłku badawczego, nakładu czasu oraz rozległej wiedzy i żywego odczuwania potrzeb odbiorcy. Całość zawartych w niej rozważań cechuje duża erudycja dorobku informacji najistotniejszych, wykorzystanie współczesnych osiągnięć naukowych, przejrzysty sposób wykładu, bogata dokumentacja oraz materiał ilustracyjny dają podstawę, aby pracę tę uznać za cenną syntezę globalnego ujęcia analizy procesu kształcenia.

JAN POPLUCZ: OPTIMALIZACJA
 DZIAŁANIA PEDAGOGICZNEGO NA LEKCJI
 Warszawa 1984, WSiP, s. 332

Książka ma tytuł niejako ponadczasowy, jeżeli oczywiście uznamy, że koniecznością jest i będzie ciągłe doskonalenie pracy pedagogicznej. Autor kontynuuje w tej książce zagadnienia, którymi zajmował się już wcześniej²⁶. Wydaje się, że książka jest głównie przeznaczona dla nauczycieli i wtedy możemy traktować ją jako swoiste kompendium wiedzy o poszczególnych elementach procesu pedagogicznego i zależnościach między nimi. Ten swoisty wybór elementów procesu dydaktyczno-wychowawczego ma służyć, jak sądzę, dokonaniu próby syntezy dotychczasowej wiedzy o bardziej i mniej znanych faktach, twierdzeniach, zależnościach. Ta próba syntezy pozostaje, oczywiście, w ścisłym związku z odpowiedzią na pytanie: w jaki sposób możemy optymalizować działania pedagogiczne i to w szczególnej sytuacji dydaktycznej tzn. na lekcji.

Książka składa się z czterech rozdziałów i wszystkie one traktują o działaniu pedagogicznym, ale rozpatrywane jest ono w różnych kontekstach. Jest to ogólna charakterystyka teoretyczna działania pedagogicznego, jego związek z celami dydaktyczno-wychowawczymi, warunkami realizacji i organizacją tegoż działania.

W rozdziale pierwszym Autor zaproponował pewien ład terminologiczny dla potrzeb tematu koncentrując się na następujących pojęciach: działanie, czynność, zadanie. Cytowane w pracy definicje pojęcia „działanie” mają różne zakresy znaczeniowe i mogą mieć różne interpretacje. Autor przyjmuje, że działanie pedagogiczne to czynności nauczycieli i uczniów dotyczące realizacji określonych celów dydaktyczno-wychowawczych. Przyjęcie takiej interpretacji działania pedagogicznego porządkuje strukturę książki ze względu na czynności nauczyciela i czynności ucznia. Widać to również na przykładach praktycznych rozwiązań zaprezentowanych czytelnikowi.

Wydaje się, że J. Poplucz z wielu definicji dotyczących pojęcia „czynność” przyjmuje głównie te określenia, które podkreślają że czynność pedagogiczna to zachowanie skierowane na osiągnięcie skutku i ze strony nauczyciela, i ze strony ucznia.

Autor proponuje klasyfikację czynności — myślę, że jest to raczej typologia — nauczyciela i ucznia oparta na zadaniach. Typowe zadania realizowane w procesie dydaktyczno-wychowawczym są kryterium podziału. Wybór tego kryterium uzasadniony został jego jednolitością i możliwością praktycznego wykorzystania przy planowaniu pracy. Przez zadanie rozumie się między innymi to, że jest to czynnik regulujący czynności, wzorzec regulacji zachowania się człowieka, czy siła organizująca działanie.

Wyżej wymienione zagadnienia są trzonem rozważań teoretycznych i wzorów praktycznych dotyczących optymalizacji działań na lekcji.

W rozdziale drugim znajduje czytelnik konkretne przykłady zadań pedagogicznych jako ilustrację założenia o integracji procesu nauczania i procesu wychowania. Dostyc szczególnie rozważana jest kwestia: cele dydaktyczno-wychowawcze i ich konkretyzacja a działania pedagogiczne nauczyciela.

Rozdział trzeci, najkrótszy, jest zebraniem z różnych źródeł i dyscyplin danych określających warunki działania pedagogicznego. Autor dzieli te warunki na psychiczne, społecz-

ne i szkolne. Rozdział kończy się przykładami zadań praktycznych ilustrujących znaczenie poszczególnych warunków.

Końcowy rozdział zawiera nowsze treści, które przenikają do pedagogiki z innych dyscyplin – np. z teorii informacji, heurystyki. Struktura tego rozdziału składa się z podrozdziałów przedstawiających różne rodzaje czynności nauczyciela i ucznia. W interpretacji Autora wpływy teorii informacji wydają się szczególnie ważne dla sposobu myślenia o pracy nauczyciela, jako osoby, która organizuje proces poznania ucznia.

W książce znajdujemy szersze omówienie kwestii: struktura wiedzy a czynności informujące nauczyciela. Ciekawe byłoby np. badania dotyczące tego, w jakich proporcjach w szkole uczeń otrzymuje informacje i parainformacje, badania dotyczące rozumienia przez ucznia różnych rodzajów komunikatów, roli komunikacji niewerbalnej itp. Wyniki takich badań pozwoliłyby spojrzeć na nowo na znane już teorie doboru treści.

Jedną z ważniejszych części ostatniego rozdziału są rozważania o dotychczas funkcjonujących koncepcjach wiedzy naukowej tzn. koncepcji logiczno-psychologicznej, koncepcji algorytmiczno-heurystycznej i koncepcji dydaktycznej. Jest to tło teoretyczne dla przedstawienia układów czynności informujących w związku z dydaktyczną strukturą wiedzy i układu czynności informujących w procesie rozwiązywania problemów, Czytelnik znajdzie przykłady praktyczne dotyczące powyższych kwestii. Poza czynnościami informującymi przedstawione są układy innych czynności, takich jak np. motywujące, kontrolne, korektywne, przygotowawcze, naprowadzające. Myślę, że wartość tego rozdziału polega na pragmatycznym wykorzystaniu już znanych teorii w celu operacjonalizacji czy konkretyzacji działań pedagogicznych.

Całość tekstu bardzo przejrzysta, choć może dla czytelnika byłoby wygodniej przetrwać w rozdziale pierwszym, teoretycznym, ustalenia definicyjne i nie kontynuować tego już w rozdziałach następnych. Wpływ prakseologii zaowocował projektami praktycznych rozwiązań znajdujących się w książce, co w sporej części pozwala książce z zakresu pedagogiki odejść od zbytnej postulatowości. W pedagogice jako nauce teoretyczno-praktycznej jest koniecznością badanie empiryczne, ale również wydaje się, że i ogromną potrzebą syntetyzowanie już zgromadzonego materiału badawczego, najczęściej bardzo rozproszonego wśród różnych badaczy i dyscyplin. Niejednokrotnie jest to zadanie trudniejsze niż przeprowadzenie wycinkowych badań.

Omawianą książkę można polecić czytelnikowi do studiowania typu uogólniającego, jak również ze względu na praktyczne, konkretne rozwiązania dydaktyczne potrzebne w pracy nauczyciela.

Przypis

* Jan Poplucz: Organizacja czynności nauczycielskich. Warszawa 1978, WSiP.

LEON NIEBRZYDOWSKI: PRZYJAŹŃ I KOLEŻEŃSTWO MŁODZIEŻY DORASTAJĄCEJ

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Łódź 1983, ss. 166

Dla czytelnika pamiętającego ostatnią książkę Leona Niebrzydowskiego „O poznawaniu i ocenie samego siebie” (1976) nowa Jego pozycja jest twórczą kontynuacją i pogłębieniem refleksji o związkach, jakie zachodzą pomiędzy rozwojem samoświadomości młodzieży a jej funkcjonowaniem w stosunkach interpersonalnych. Zarówno dla nich, jak dla nowych czytelników, satysfakcjonujące jest całościowe ujęcie problematyki tzw. pozytywnych stosunków interpersonalnych, jakie łączą dorastającą młodzież z rówieśnikami i osobami dorosłymi, w tym także z nauczycielami i rodzicami. Mówiąc najprościej, Autor wykazuje, że społeczne funkcjonowanie jednostki czerpie pierwsze swoje soki w podłożu rodzinnym i jego związkach emocjonalnych. Najpierw z matką, a później z innymi członkami rodziny.

Książka Leona Niebrzydowskiego składa się ze wstępu i siedmiu rozdziałów. We wstępie Autor pisze, że przez całe życie, chcąc nie chcąc, pozostajemy w bardziej lub mniej trwałych kontaktach i głębokich związkach z innymi ludźmi. Związki te przybierają różne formy, poczynając od kontaktu emocjonalnego niemowlęcia z matką (0–1 rok), przez zwykłą znajomość podwórkową, koleżeńską i sąsiedzka, przyjaźń dzieci i młodzieży aż po związki narzeczeńskie i małżeńskie. Zależność poszczególnych osób w tych związkach z reguły jest bardzo różna. Nawet w obrębie rodziny, pomiędzy żoną i mężem, rodzicami i dziećmi, siostrą i bratem, są one wyraźnie dostrzegalne. W poszczególnych związkach międzyludzkich istnieją różne stopnie bliskości. Wyrażają się one w szeregu wskaźników, co powinno zainteresować nie tylko wychowawców, ale także badaczy tego zagadnienia.

Rozdział 1, s. 8–99, zatytułowany „Potrzeby kontaktów międzyludzkich w różnych okresach rozwojowych dzieci i młodzieży” rozpoczyna się od omówienia kontaktu emocjonalnego małego dziecka z matką. Przez kontakt emocjonalny L. Niebrzydowski rozumie wzajemne przenikanie się dwóch osób przez udzielenie swoich i uczestniczenie w cudzych stanach duchowych. Istotą kontaktu emocjonalnego pomiędzy matką i jej maleńkim dzieckiem, stanowi porozumienie emocjonalne, na które składają się takie elementy jak: wzajemna obecność (bliskość fizyczna, dotyk i ciepło ciała matki), wzajemne odczuwanie stanów psychicznych i wzajemna czułość (pieszczoty). U osób bardziej dorosłych dochodzi jeszcze wzajemne dzielenie się swoimi radościami i smutkami, a także wymiana poglądów oraz ustalenie wspólnego stanowiska na tematy dotyczące istotnych spraw filozoficzno-swiatopoglądowych i moralnych.

W miarę rozwoju — pisze dalej L. Niebrzydowski — dziecko rozszerza swój kontakt emocjonalny z matki na innych członków rodziny, a następnie na rówieśników. Jeśli dziecko jest zaakceptowane i wysoko cenione przez rodziców od najwcześniejszych lat jego życia, to będzie ono dążyło do pełnego wyzwolenia swoich uczuć sympatii i złości, a także strachu, bez obawy o to, że zostanie upokorzone i że straci swą godność lub zaufanie. I tylko wtedy i w takiej atmosferze wychowawczej jednostka może w pełni rozwinąć swoje potencjalne możliwości i zarazem wyrosnąć na dobrze przystosowanego członka społeczeństwa.

W wieku przedszkolnym wymagania dzieci stają się bardziej złożone. Przejawia się wyraźna potrzeba kontaktu z rówieśnikami, a w 6–7 roku życia — tylko z tymi rówieśnikami, których nie może zastąpić pierwsze lepsze dziecko ani też osoba dorosła. Sympatie i antypatie wydają się być w tym okresie rozwojowym bardziej uzasadnione i umotywowane niż w okresie przedszkolnym. One to właśnie decydują, że dzieci stopniowo nawiązują kontakty koleżeńskie i przyjacielskie. Koleżeństwo i przyjaźń stanowią przedmiot rozważań trzech kolejnych rozdziałów (s. 20–84). W rozdziałach tych Autor w niespotykany dotychczas sposób wnikliwie omawia pojęcie, strukturę i przejawy funkcjonowania związków koleżeńskich w różnych okresach rozwojowych dzieci i młodzieży. U podłoża tych związków — jak twierdzi Autor — leży tzw. towarzyskość. W ujęciu psychologicznym przez towarzyskość rozumie się formę zachowania ludzkiego przeciwstawną skrytości i zamknięciu się w sobie. Człowiek towarzyski to taki, który nie tylko lubi towarzystwo, ale też bez większych trudności nawiązuje kontakty interpersonalne z innymi ludźmi i w różnych sytuacjach. Towarzyskość jako cecha osobowości, zdaniem Autora, jest jedną z podstawowych przesłanek, ułatwiających nawiązywanie kontaktów pomiędzy uczniami tej samej klasy, uczestnikami wspólnych gier i zabaw, a także w środowisku pracy, jak i w sąsiedztwie. Dzięki własnościom towarzyskim ludzie poznają się i nierzadko stają się kolegami lub przyjaciółmi. Zarówno koleżeństwo, jak i przyjaźń, stanowią szereg wartości dla partnerów interakcji. Najważniejsze z nich to: uznanie i szacunek ze strony przyjaciela, autentyczny sposób bycia w kontaktach z przyjacielem, pomoc i poparcie, podobieństwo postaw, podziw dla charakteru i osiągnięć przyjaciela, otwarty sposób bycia oraz daleko posunięta empatia. Przyjaciele nie skąpią wkładu i inwestowania w partnera interakcji, łącznie z inwestowaniem „własnego ja”. Jest to zatem związek charakteryzujący się gotowością do przyjęcia współzależności ze strony partnera interakcji.

Ogromną jak się wydaje zaletą omawianej książki jest to, że Autor nie traktuje omawianych zagadnień opisowo i statycznie, lecz ukazuje dynamizm stosunków międzyludzkich wskazując wyraźnie stadia i fazy rozwoju oraz związane z tym wartości. Następuje to wszystko w miarę coraz lepszego poznawania się partnerów interakcji. L. Niebrzydowski z niezwykłą wprost starannością pokazał twórcze i rozwojowe wartości oddziaływań na siebie partnerów. Wzajemne, oparte na zaufaniu i życzliwości kontakty przyjacielskie mają kilka aspektów wyzwalająco-kreacyjnych. Po pierwsze, posiadają wartości stymulujące rozwój intelektu, wyobraźni i zainteresowań. Po drugie, wzmacniają poczucie „własnego Ja”. Po trzecie, uwalniają od napięcia i lęku wynikającego z poczucia zagrożenia i bezradności. W przeciwstawieniu do wartości i korzyści płynących z przyjaźni i koleżeństwa, równie obrazowo pokazane są wiążące się z tym zjawiskiem ograniczenia i niebezpieczeństwa. Jest to moment szczególnie ważny dla wychowawców młodzieży.

Obok koleżeństwa i przyjaźni dwa ostatnie rozdziały (VI i VII) poświęcone są problemowi tzw. „otwartości” w stosunkach interpersonalnych. Autor zadał sobie trud prześledzenia z tego zakresu bogatej literatury amerykańskiej, w której znalazł szereg kontrowersyjnych poglądów na temat zw. w literaturze amerykańskiej „self-disclosure”, co na język polski da się przetłumaczyć jako otwartość lub „obnażenie” się ze spraw, które uważane są za mniej lub bardziej intymne i własne.

Autor postawił sobie w tym miejscu trudne, ale i niezwykle istotne, pytanie: czy w stosunkach międzyludzkich powinniśmy być szczerzy i otwarci, czy też skryci i zakłamanii? Z pytaniem tym wiążą się daleko idące konsekwencje i to nie tylko dla środowiska rodzinnego i szkolnego, ale także dla szerszego kręgu zagadnień związanych z wychowaniem dla pokoju światowego, a także zachowania zdrowia psychicznego i fizycznego, poprzez zlikwidowanie znacznej ilości stresów, napięć i konfliktów w stosunkach międzyludzkich. Rozważania te prowadzone są w trzech wymiarach. W wymiarze szerokości, głębokości i selektywności. Przez szerokość otwarcia się przed innymi ludźmi L. Niebrzydowski rozumie liczbę kategorii spraw, które jednostka mniej lub bardziej bezkarnie może poruszać w kontaktach międzyludzkich. Przez głębokość stopień wyczerpania poruszanych spraw, a przez selektywność liczbę osób w stosunku do których jesteśmy w stanie „otworzyć się” bez niebezpieczeństwa narażenia się na jakiegokolwiek nieprzyjemności.

W wyniku przeprowadzonych badań własnych Autor doszedł do wniosku, że nasza młodzież nie jest na tyle otwarta, aby nie zagrażały jej nerwice, wrzody żołądka i inne niebezpieczeństwa wynikające z tytułu przebywania w ciągłym stresie. Za ten stan rzeczy, jak utrzymuje Autor, ponosi winę nie tylko rodzina lub szkoła, ale także całe społeczeństwo wraz z tradycją i panującymi przesądami. Wiadomo bowiem, że młodzież w obawie przed grożącą jej karą wiele spraw zmuszona jest ukrywać.

Gdybym na zakończenie miał odpowiedzieć na pytanie, kto powinien być adresatem tej książki, to odpowiedziałbym, że książkę tę z dużym pożytkiem może czytać zarówno psycholog, pedagog, socjolog, lekarz, jak i nauczyciel. Jednak najwięcej danych zawartych w niej kierowanych jest chyba w stronę nauczyciela.

Jerzy Nosarzewski

**WACŁAW STRYKOWSKI: AUDIOWIZUALNE
MATERIAŁY DYDAKTYCZNE
PWN, Warszawa 1984, ss. 245**

Prace modernizacyjne współczesnej dydaktyki zdeterminowane są przez szereg czynników, z których istotne znaczenie ma rozszerzanie i wzbogacanie zespołu środków dydaktycznych oraz ich metodyczne stosowanie. Teoretyczny i praktyczny dorobek w tym zakresie nie wywiera zadowalającego wpływu na przekształcanie rzeczywistości szkolnej w skali masowej. Szkoła ma za zadanie wykształcić ludzi samodzielnych, pełnych inicjatywy, twórczych, krytycznych i samokrytycznych, którzy swoją wiedzą, postawą i działalnością wnieśliby nowe wartości do życia społecznego, zawodowego i kulturowego. Aby sprostać temu zadaniu, nauczyciel musi mieć dobrze zorganizowany i wyposażony warsztat pracy. Musi również dobrze znać metodykę wykorzystywania środków dydaktycznych. Prowadzone badania wskazują, że dużą efektywność dydaktyczną osiąga ten nauczyciel, który w swojej pracy ściśle przestrzega zasady stosowania wielkości metod, form

i środków dydaktycznych. Proces kształcenia, odpowiednio nasycony środkami dydaktycznymi, zarówno technicznymi, jak i klasycznymi, przybiera postać nowej jakościowo strategii kształcenia.

W istocie swej strategia ta nie jest ideą zupełnie nową, bowiem jej elementy dostrzec można już u J. A. Komeńskiego, który przeciwstawiając się werbalizmowi w dydaktyce domagał się, „aby ludzi uczyć w granicach możliwie najszerszych; nie z książek czerpać mądrość, ale i z nieba, ziemi, dębów, buków”, bądź posługiwać się modelami, rysunkami i innymi tego rodzaju pomocami, które powinny być wykorzystane w procesie nauczania, aby uczniowie patrząc na nie nabywali odpowiednich wyobrażeń.

Ta swoista strategia nauczania poglądowego uległa z biegiem czasu pewnym modyfikacjom, zwłaszcza po wprowadzeniu do procesu kształcenia technicznych środków dydaktycznych, a z nimi zasady poglądowości operatywnej — będącej podstawą metodyczną dydaktyki tych środków. Racjonalne połączenie środków dydaktycznych z dotychczasowymi metodami i formami organizacyjnymi, stało się podstawą do ukształtowania się strategii kształcenia multimedialnego.

Twórcą i propagatorem takiej strategii na gruncie polskim, opartej na tzw. zajęciach obudowanych, jest Autor recenzowanej książki. Jest to pierwsza zwarta pozycja ukazująca w pionierski sposób podstawy kształcenia multimedialnego. Zawiera również bogaty materiał dotyczący metodycznego stosowania środków dydaktycznych, a szczególnie materiałów audialnych, wizualnych i audiowizualnych (AMD). Zdaniem Autora książki, metodyczne stosowanie środków dydaktycznych niejednokrotnie pozwala w znacznym stopniu modyfikować pozostałe czynniki należące do zmiennych decydujących o efektywności strategii kształcenia multimedialnego, a związanych z wartością środków dydaktycznych i właściwościami percepcyjnymi uczących się.

Omawiana praca składa się z ośmiu rozdziałów.

Rozdział pierwszy — „Kształcenie multimedialne a audiowizualne materiały dydaktyczne” — porusza i wyjaśnia istotę kształcenia multimedialnego oraz zawartość, rodzaje i funkcje audiowizualnych materiałów dydaktycznych w procesie kształcenia. Autor uzasadnia, że chociaż kształcenie multimedialne ma swoją genezę w nauczaniu poglądowym, to mimo wszystko sięga do podstaw teoretycznych nie tylko dydaktyki sensualistycznej, ale również do idei przyswajania wiedzy i umiejętności w sposób aktywny, tj. działaniaowy. Kształcenie multimedialne zakłada wielostronną aktywność uczniów dzięki wprowadzaniu w proces kształcenia różnorodnych środków.

Rozdział drugi — „Psychologiczne podstawy kształcenia multimedialnego”, którego współautorem jest T. Maruszewski, zawiera (opartą na najnowszej literaturze krajowej i zagranicznej) rekonstrukcję psychologicznego mechanizmu nauczania multimedialnego. Punktem wyjścia są wyniki badań empirycznych, w których stwierdzono wyższą efektywność nauczania multimedialnego — w porównaniu z nauczaniem tradycyjnym. Przedstawione próby interpretacji tej zależności dostarczają również informacji o procesach psychologicznych uruchamianych w trakcie nauczania multimedialnego. Wyjaśnienia te są uporządkowane ze względu na stopień złożoności procesów, jakie postuluje się w poszczególnych propozycjach. Pierwsze z omawianych w tym rozdziale wyjaśnień opiera się na właściwościach motywacji jednostki, drugie na efekcie powtórzeń, natomiast trzecie wyjaśnienie opiera się na właściwościach procesów pamięciowych na tzw. redundancji.

Trzeci rozdział książki Autor przeznaczył na omówienie przygotowania procesu kształcenia multimedialnego z punktu widzenia technologii kształcenia jako naukowej organizacji procesu kształcenia. Wyróżnia tu dwie grupy czynności związanych z optymalnym funkcjonowaniem, mianowicie: czynności obejmujące programowanie i projektowanie procesu oraz czynności obejmujące jego realizację, a więc prowadzenie konkretnych zajęć lekcyjnych.

W pierwszej grupie czynności zestawiał w sześciu punktach sposoby przygotowywania się nauczyciela do zajęć. Dokonał również szczegółowego omówienia każdej z czynności, podkreślając, że w tym procesie nauczyciel staje się programistą, animatorem i inżynierem kształcenia, opracowującym koncepcję procesu, przygotowującym warunki umożliwiające jej realizację i uczestniczącym w niej. Narzędziem pracy nauczyciela przygotowanego do zajęć, winien być tzw. audiowizualny pakiet materiałów oraz konspekt, który opracowany byłby z myślą nie o formalnej kontroli, lecz jako narzędzie ułatwiające pracę dydaktyczną. Konspekt, jak mówi W. Strykowski, byłby zarazem swoistą „kartą gwarancyjną”, że nauczyciel obmyślił przebieg zajęć, sformułował i usystematyzował cele, dokonał doboru i układu treści kształcenia, wyboru metod i środków dydaktycznych oraz ustalił czynności swoje i uczniów oraz przemyślał zastosowanie środków dydaktycznych w poszczególnych ogniwach procesu.

Z godną specjalnego podkreślenia logiką, uszeregowano w książce treści kolejnych rozdziałów (IV–VII), w których Autor skoncentrował się na materiałach wizualnych, audialnych i audiowizualnych – ich charakterystyce i zasadach przygotowywania.

Przygotowywanie audiowizualnych materiałów dydaktycznych, traktowane przez nauczyciela jako czynność pedagogiczna, a często w praktyce połączona z czynnością techniczną, jest istotną częścią fazy procesu przygotowywania się do zajęć. W procesie tym Autor pracy przedstawia projektowanie, wykonywanie i weryfikację materiałów. Projektowanie AMD rozumiane jest jako opracowanie ich wstępnej koncepcji uwzględniającej treść, formę oraz metodykę zastosowania materiału w procesie kształcenia.

Druga czynność, którą nauczyciel zmuszony jest często uwzględnić, to wykonanie zaprojektowanych AMD. W. Strykowski bardzo szeroko omawia ten temat podając określone wymagania: merytoryczne, dydaktyczne, estetyczne i techniczne. Sprawia to, że uważny czytelnik może zaznajomić się z techniką dobrze przygotowanego materiału. Autor uwzględnia praktycznie wszystkie techniczne środki dydaktyczne, które mogą być stosowane przez nauczyciela w szkole.

Wykonywanie materiałów to ważny etap, który musi nauczyciel pokonać chcąc mieć dobre materiały dydaktyczne. Materiał dydaktyczny musi być wykonany doskonale, a to wymaga określonej wiedzy i umiejętności technicznych nauczyciela.

W niektórych opracowaniach z dziedziny technologii kształcenia, stwierdza się często, że przygotowanie jednej jednostki metodycznej zajęć multimedialnych pochłania od 50 do 100 godzin pracy całego zespołu specjalistów. Jak wykazują badania, podejmowanie tak dużego wysiłku z punktu widzenia dydaktycznego jest ekonomicznie opłacalne. To też znajomość procedury przygotowywania zajęć i samodzielne wykonywanie materiałów dydaktycznych jest ze wszech miar pożądane. Naturalnie, idealnym rozwiązaniem tego problemu byłoby centralne przygotowanie i wyposażenie pracowni przedmiotowych w odpo-

wiednie materiały dydaktyczne, natomiast udział nauczyciela w procesie tworzenia materiału powinien ograniczać się głównie do sprawowania funkcji konsultanta merytorycznego.

Konieczna jest również weryfikacja materiałów. Nauczyciel chcąc przekonać się o wartości materiału musi prowadzić bieżącą jego weryfikację, a następnie uzupełniać i aktualizować zarówno treść, jak i formę. Autor pracy pokazuje w zwięzły i przejrzysty sposób przeprowadzanie takiej weryfikacji różnych audiowizualnych materiałów dydaktycznych.

Ostatni rozdział — ósmy — omawia perspektywy rozwojowe audiowizualnych materiałów dydaktycznych, tworzonych z myślą o procesach edukacyjnych szkoły współczesnej oraz dla szkoły przyszłości.

Autor, wykorzystując znajomość literatury zagranicznej i krajowej, pokazuje wizję przyszłości edukacyjnej społeczeństwa. AMD będą miały decydujący wpływ na modernizację szkoły. Nie będą one głównie stosowane przez nauczyciela, ale i uczenia, co przyczyni się zapewne do większej indywidualizacji kształcenia.

Wytwarzanie AMD odbywać się będzie nadal zarówno w przedsiębiorstwach wyspecjalizowanych, jak i bezpośrednio w szkołach. Dzięki rozwojowi elektroniki futurologi przewidują powstawanie zintegrowanych kompleksów „scybernetyzowanych” środków dydaktycznych. My tymczasem musimy wykorzystywać, wykonywać i stosować te środki dydaktyczne, które są możliwe do wykonania i stosowania w naszych pracowniach przedmiotowych.

Dokładna analiza recenzowanej publikacji upoważnia do stwierdzenia, że Autor w pełni osiągnął zakładany cel. Równocześnie Czytelnik — po przeczytaniu książki — może być przekonany, że w nowocześnie pojętym procesie kształcenia środki dydaktyczne mogą wiele pomóc nauczycielom i uczniom. Tym pierwszym — może ułatwić właściwe planowanie zajęć, podnieść ich wartość merytoryczną oraz metodyczno-organizacyjną, a drugim — może ułatwić percepcję określonych treści jednostkowych i recepcję struktur wiedzy mieszczących się w obszarze danej dyscypliny naukowej.

W. Strykowski ujął całościowo problematykę kształcenia multimedialnego, podkreślając konieczność kompleksowego stosowania środków dydaktycznych i dalszego prowadzenia badań empirycznych nad efektywnością omawianej strategii kształcenia.

Do recenzowanej pracy można poczynić uwagę, iż Autor mówiąc o środkach dydaktycznych, zwraca szczególną uwagę na grupę środków technicznych — przechodząc pobieżnie nad środkami działaniovymi, które np. w przedmiotach przyrodniczych odgrywają pierwszoplanową rolę. Szersze ich uwzględnienie dałoby pełniejszy obraz walorów kształcenia multimedialnego.

Uwaga ta w niczym jednak nie umniejsza doniosłej roli i znaczenia, jakie spełni w dydaktyce szkolnej książka przygotowana przez W. Strykowskiego. Była ona niezmiernie potrzebna i oczekiwana przez nauczycieli.

Stanisław Rusznica

MARIA BOBER-PEŁZOWSKA: ROZWIJANIE
MOWY UCZNIÓW KLAS NIŻSZYCH
WSiP, Warszawa 1983, s. 136

Od pierwszych stron lektury książki Marii Bober-Pełzowskiej¹ czytelnik zadaje sobie stale powracające pytanie: kiedy książka była pisana, kiedy napisana, kiedy oddana do druku i jak długo ten druk trwa? Te pytania są istotne. Odnoszą się bowiem nie tylko do teoretycznych, ale i merytorycznych rozważań Autorki.

O konieczności wykorzystywania najnowszych osiągnięć lingwistycznych w nauczaniu początkowym przekonywująco pisał m.in. T. Wróbel². W pracy Bober-Pełzowskiej uderza brak wykorzystania prac z zakresu psycholingwistyki, chociaż najważniejsze i podstawowe z nich ukazały się przed 1980 r.³, zaś fundamentalna dla współczesnego językoznawstwa znacznie wcześniej⁴. Nie można więc, pisząc o języku uczniów klas I—III, jego kształtowaniu i kształceniu, tych prac pomijać. Nakazują one wprost inne, głębsze podejście do tematu (prace z zakresu socjolingwistyki też są ważne w tym wypadku). Wydaje mi się również, że Autorka inaczej, to znaczy głębiej i wszechstronniej podeszłaby do tematu po zapoznaniu się z pracą „Badania nad rozwojem języka dziecka”⁵. Nieuwzględnienie pracy F. de Saussure’a, prac z zakresu socjolingwistyki i psycholingwistyki powoduje, że Autorka nie uwzględniła — chociażby — dwu podstawowych pojęć w językoznawstwie współczesnym: *Langue* i *Parole*. Również rozważania Pełzowskiej o języku mówionym uczniów (7—14 oraz dalsze), bez uwzględnienia przynajmniej fragmentów pracy A. Wilkonia⁶ uznać trzeba za zbyt częściowe i ogólne. Przecież nie dysponujemy jeszcze eksperymentalnymi pracami na temat języka mówionego uczniów klas I—III. Wreszcie ciekawe światło na rozważania Autorki rzucają prace chociażby następujących autorów: Jacka Fisiaka, Antoniego Furdala, Władysława Lubasia, Waldemara Tołkińskiego, a z obcych: Edwarda Sapira i B. L. Whorf’a⁷.

Na szczególną uwagę w tym aspekcie zasługuje praca Sapira, a w niej dwa szkice: „Język” oraz „Mowa jako rys osobowości”. W tym drugim Sapir wyróżnił warstwy mowy: głos, jego dynamikę, związany z nią rytm, ciągłość mowy, wymowę, słownictwo i styl. Sądzę, że wszelkie rozważania o języku mówionym — w tym i dzieci — bez uwzględnienia wymienionych warstw — będą powierzchowne i niepełne. Przecież te warstwy mowy ujawniają się bezpośrednio przy wykonywaniu większości ćwiczeń zlecanych przez Autorkę. Aby się o tym przekonać — należy je tylko nagrać, a następnie uważnie przeanalizować, zaś z wybranymi fragmentami zapoznać dzieci. Brak wprowadzenia warstw mowy zubaża wywody Autorki (por. chociażby s. 22 i dalsze).

Te ogólne rozważania prowadzą do — raczej smutnego — wniosku: Bober-Pełzowska uwzględniła literaturę przedmiotu jedynie do roku 1976. Czyżby więc książka powstała przed tym rokiem i „czekała” (lub jej cykl produkcyjny trwa tak długo) aż do początku 1984? Strach pomyśleć, gdyż z takiego założenia wychodząc, wyciągnąć należy dalsze:

1. Głównie w swej części teoretycznej praca jest częściowo nieaktualna i 2. nie przynosi nauczycielom najnowszych osiągnięć (wiedzy) w zakresie językoznawstwa współczesnego oraz ich możliwości i konieczności wykorzystywania na szczeblu nauczania początkowego. Wiedza ta nakazuje stosować nowe formy i metody pracy w kształtowaniu i kształceniu

językowym na szczeblu klas I—III, a to chociażby poprzez rozwijanie twórczej aktywności dziecka⁸, stałej trosce o występowanie procesu interioryzacji⁹. A tak przyjąć trzeba założenia następujące: opóźnienia (często i kilkuletnie!) w zakresie publikacji, a dotyczące najnowszych osiągnięć z danej dziedziny wiedzy, przynoszą niepowetowane straty i szkody zarówno nauczycielom, jak i uczniom. W tym więc zakresie Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne mają do odegrania szczególną rolę.

Ciekawe są uwagi Autorki o kształceniu języka uczniów. Ale właśnie w tym miejscu (p. s. 14—15 i dalsze) brak wykorzystania prac z zakresu psycholingwistyki, a także L. S. Wygotskiego¹⁰. Tym bardziej, że sama Autorka napisała: „Rozwój współczesnego językoznawstwa wpłynął na rozwój badań psychologicznych nad strukturą zdania, przede wszystkim nad wpływem syntaktyki, na rozumienie zdań”, (17). Uświadomienie sobie tego wniosku jest bardzo ważne, kto wie, czy nie podstawowe. Przecież zdanie jest dla wielu współczesnych językoznawców najważniejszym znakiem — najważniejszym ze wszystkich nas otaczających. Jest znakiem podstawowym i właściwie jedynym w procesie dydaktycznym, stanowi w dodatku to przysłowiowe „ukoronowanie” całego systemu gramatycznego. Bez systemu syntaktycznego, system semantyczny nie mógłby pełnić swoich podstawowych funkcji, a więc tym samym i język¹¹. Należy jedynie mieć nadzieję, że wnioski i postulaty podane przez Autorkę (s. 20—21) zostaną wykorzystane przez nauczycieli.

Przekonywające i uzasadnione rozważania Autorki zawarte w rozdziale II nasuwają kilka pytań: 1. Nie wiemy, ile zebrano wypowiedzi uczniowskich (na ogólną liczbę 372, s. 24) z dużych miast (jakich?), miast (znowu jakich: małych, średnich?), a ile ze wsi? Uważam, że zachowano procentową proporcję. Dlaczego pominięto w analizie wypowiedzi uczniów klas I? Czyżby nie były ciekawe? 3. Z jakich lat pochodzi zebrany materiał przez Autorkę?

Bober-Pełzowska zwraca uwagę na kształtowanie struktury składniowej wypowiedzi uczniów nie tylko przez wiek, ale „rodzaj bodźca” i środowisko (s. 29—39). Nasuwa się przy lekturze tych wywodów pytanie następujące: jaki wpływ na tę strukturę ma TV? Uważam, że może i znaczniejszy, niż wymienione w książce. Przecież dzieci klas I—III (a są na ten temat już liczne badania) znaczną część czasu spędzają przed telewizorem, często i po godzinie 20-tej. Sygnalizuję jedynie ten problem, gdyż wymaga on obowiązkowego przebadania, w tym problem bogacenia słownictwa dzieci przez TV. Rozważania Autorki na ten temat (p. s. 48—52) korespondują z wywodami E. Polańskiego¹². Głębszego badania wymagają wywody Pełzowskiej na temat różnic w wypowiedziach uczniów miejskich i wiejskich. Badania takie wykazałyby, czy naprawdę „... o niższym poziomie procesu zdaniotwórczego w mowie uczniów wiejskich” decyduje głównie niższy poziom wykształcenia ich rodziców, a także — dodajmy — i nauczycieli? Dlatego też badania nad zróżnicowaniem językowym, których domaga się Autorka, jest niezbędne. Jej zaś wniosek w tym zakresie: „Uświadomienie sobie faktu, że środowisko wpływając na złożoność struktur syntaktycznych wypowiedzi uczniów klas niższych, nie umożliwi im tym samym pełnego realizowania możliwości wykształcenia umiejętności językowych, ma doniosłe znaczenie dydaktyczne” (s. 55—56) — znacznie wykracza poza zjawiska dydaktyczne. Mówi o znacznie gorszej pracy szkoły wiejskiej, a w konsekwencji — o znacznie trudniejszym starcie i awansie życiowym dzieci z tego środowiska.

Brak prac z zakresu psycholingwistyki widoczny jest na początku kolejnego rozdziału III. Brakuje po prostu takich pojęć jak: nadawca, odbiorca, kanał, koder, dekoder, szum (łącznie z ich objaśnieniami). Pojęcia niniejszego pozwalają — uważam — głębiej spojrzeć na omawiane przez Autorkę błędy uczniowskie. Przy czym budzi się kolejne pytanie: Dlaczego do błędów formalno-składniowych zaliczono „niewłaściwe formy gramatyczne“? (s. 58, 61—63). Omówione przez Pełzowską błędy i przykłady świadczą o nieopanowaniu przez dzieci systemu deklinacyjnego i koniugacyjnego, rodzajów, itp. Oczywiście, że te uchybienia ujawniają się w składni. Dlatego można było uzasadnić w kilku zdaniach takie podejście do zagadnienia. Przytoczone i omówione przez Autorkę przykłady świadczą o tym, co już napisano wyżej: Składnia jest tą „koroną” gramatyki. Sprawia też dzieciom najwięcej trudności. Słusznie więc Autorka ćwiczenia syntaktyczne wysunęła na czoło (s. 108—120), zaś rozwijaniu, kształceniu i doskonaleniu wypowiedzi uczniów poświęciła osobny, ostatni rozdział (IV-ty). Przykłady podane przez Autorkę w rozdziale III powinny być szczególnie dokładnie przeanalizowane przez nauczycieli.

Ostatni rozdział książki (IV-ty), poświęcony wypowiedzi ustnej oraz jej doskonaleniu, Autorka słusznie zaczyna od przypomnienia założeń programowych. Szkoda tylko, że nieaktualnych, gdyż z roku 1977. Nowsze pochodzą z roku 79, a najnowsze z 1983. Za istotne uważam następujące stwierdzenie: „... w nauczaniu gramatyki w klasach niższych ważny jest nie cel teoretyczno-poznawczy, ale przede wszystkim cel praktyczno-normatywny, istotne jest nabywanie przez uczniów doświadczeń językowych” (s. 94). Cenne są wywody Pełzowskiej o konieczności przeprowadzania ćwiczeń słownikowych. Na tym odcinku widoczne są wielkie zaniedbania. Często obserwacje z lekcji wykazują, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie posługują się wyrazami, których treści znaczeniowej nie rozumieją, słowniki zaś są na lekcjach wykorzystywane sporadycznie.

Do swoich warunków i potrzeb powinien nauczyciel dostosować wywody Autorki, mówiące o założeniach metodyczno-organizacyjnych w kształceniu mowy uczniów (p. s. 97 i następne). Wymagają one również uważnego przestudiowania przez nauczycieli oraz przestrzegania zasad i metod nauczania. Niestety, szkoła była, jest i będzie tym głównym i podstawowym ośrodkiem kształcenia językowego. Trudno jest liczyć na odpowiednią „pedagogizację językową rodziny” (s. 107). Jak ją w dodatku realizować?

Cenna i wartościowa praca Bober-Pełzowskiej powinna być uważnie przestudiowana przez każdego nauczyciela, szczególnie zaś uczącego w kl. I—III. Razem z pozycją Broniśława Ročławskiego oraz Haliny Baczyńskiej¹³ powinna się znaleźć w każdej podręcznej bibliotece nauczyciela i być wykorzystywana w codziennej pracy pedagogicznej.

Przypisy

¹ Pragnę również zwrócić uwagę na b. ciekawą książkę W. I. Łubowskiego, *Słowo a dziecko (...)*, WSiP, Warszawa 1983.

² T. Wróbel: *Nowe tendencje w początkowym nauczaniu języka ojczystego*. W: *Edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa 1979, s. 178—196.

³ Patrzyć chociażby prace następujące: K. Kurcz, *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*. PWN Warszawa 1976; J. Green, *Psycholingwistyka. Chomsky a psychologia*.

PWN, Warszawa 1977; I. Kurcz: Język i mowa. W: Psychologia. Pod red. T. Tomaszewskiego, PWN, Warszawa (kilka wydań).

⁴ Chodzi o pracę Ferdynanda de Saussure'a: „Kurs językoznawstwa ogólnego”. PWN, Warszawa 1961.

⁵ PWN, Warszawa 1980. Jest to wybór prac amerykańskich z zakresu psycholingwistyki i socjolingwistyki na temat języka dziecka. Ta fundamentalna praca ukazała się pod redakcją G. W. Shuger i M. Smoczyńskiej.

⁶ Patrz: A. Wilkoń: Język mówiony i pisany. W: Socjolingwistyka 4. Warszawa—Kra-ków—Katowice 1982.

⁷ Patrz: J. Fisiak: Wstęp do współczesnych teorii lingwistycznych. WSiP, Warszawa 1978; A. Furdal: Językoznawstwo otwarte. Opole 1977; W. Lubaś: Społeczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny. WL, Kraków 1979; W. Tołkiński, Mowa. Przegląd problematyki dla psychologów i pedagogów. PWN, Warszawa 1982; E. Sapir: Kultura, język, osobowość (...). PIW, Warszawa 1978; B. L. Whorf: Język, myśl, rzeczywistość. PIW, Warszawa 1982.

⁸ Patrz chociażby: A. Glaton, C. Clero: Twórcza aktywność dziecka. WSiP, Warszawa 1975; H. Semenowicz: Poetycka twórczość dziecka. Warszawa 1973; „Sztuka i dziecko”. Poznań 1973; „Sztuka dla najmłodszych. Teoria — Recepcja — Oddziaływanie”. Poznań—Warszawa 1977; „Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria — Recepcja — Oddziaływanie”. Warszawa—Poznań 1979.

⁹ H. Aebli: Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii J. Piageta do dydaktyki. PWN, Warszawa 1959.

¹⁰ L. S. Wygotski: Wybrane prace psychologiczne. PWN, Warszawa 1971; J. Piaget: Mowa i myślenie u dziecka. Warszawa 1966.

¹¹ Na temat funkcji języka patrz chociażby: Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański: Słownik terminologii językoznawczej. PWN, Warszawa 1970, s. 194, 153, 246—247, 463; P. Guiraud: Semiologia. Warszawa 1974, s. 9—13; I. Kurcz: Język i mowa. W: Psychologia. Pod red. T. Tomaszewskiego. PWN, Warszawa 1977, s. 419—420; A. Furdal: Językoznawstwo ..., s. 42—59; „Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego”. T. I (...). WSiP, Warszawa 1983 (Indeks rzeczowy: funkcja).

¹² E. Polański: Słownictwo uczniów. WSiP, Warszawa 1983. Tamże bogata bibliografia.

¹³ B. Rocławski: Poradnik fonetyczny dla nauczycieli. WSiP, Warszawa 1981; H. Baczynska: Metodyka nauczania gramatyki w klasach I—III. WSiP, Warszawa 1981.

Gotfryd Pyka

TEORETYCZNO—METODOLOGICZNE ASPEKTY ORGANIZACJI I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

Zbiór artykułów na Ogólnopolskie Sympozjum

Polska Akademia Nauk i Uniwersytet Śląski. Katowice 1983, s. 264

Doskonalenie systemu oświatowego wymaga spełnienia szeregu złożonych przedsięwzięć. Jednym z nich jest ciągłe poszukiwanie optymalnych rozwiązań z zakresu zarządzania oświatą. Modernizacja zarządzania oświatą może wydatnie przyczynić się do stworzenia doskonalszych podstaw dla całego ustroju oświatowego, do intensyfikacji procesu wychowawczo-dydaktycznego, co w konsekwencji powinno doprowadzić do poprawienia efektów pracy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych.

Od kilku lat prowadzi się intensywne badania, których głównym celem jest stworzenie teorii organizacji i zarządzania oświatą, a także wytyczenie ogólnych ram dla polityki oświatowej. Rokrocznie Katedra Organizacji Oświaty Uniwersytetu Śląskiego wspólnie z zainteresowanymi tą problematyką instytucjami — Instytutem Nauk Politycznych Uniwersytetu Gdańskiego, Instytutem Kształcenia Nauczycieli — Oddziałem w Katowicach — organizuje ogólnopolskie sympozjum naukowe z zakresu problematyki organizacji i zarządzania oświatą. Gdy I sympozjum w 1974 roku pozwoliło rozpoznać zakres i zasięg zainteresowań badawczych tą problematyką poszczególnych ośrodków akademickich w kraju, to już następne sympozja wyznaczały kolejno ramy badawcze dla tej problematyki i zakres specjalizacji.

Dziesiąte Ogólnopolskie Sympozjum organizacji i zarządzania oświatą zorganizowane zostało wspólnie z Komisją Filozofii i Socjologii Oddziału PAN w Katowicach w dniach 19—20.IV.1983 w Katowicach na temat: „Teoretyczno-metodologiczne aspekty organizacji i zarządzania oświatą”. W sympozjum wzięli udział goście z NRD i CSSR. Plonem tego sympozjum było wydanie książki o charakterze zbioru artykułów 20 autorów. Problematyka artykułów skoncentrowana była wokół trzech głównych zagadnień: teoriopoznawcze i metodologiczne aspekty zarządzania oświatą; organizacyjno-kierownicze problemy w systemie oświaty PRL oraz problemy innowacyjno-wdrożeniowe w systemie oświaty PRL. Struktura książki pozwoliła zaprezentować „szeroką gamę” zagadnień dotyczących teoretycznych podstaw zarządzania oświatą.

W I artykule prof. dr hab. K. Podoski z Uniwersytetu Gdańskiego omówił miejsce teorii organizacji i zarządzania w systemie nauk, jej uwarunkowania polityczne, społeczne i ekonomiczne. Autor zasadniczą część rozważań poświęcił na szczegółowe omówienie powiązań organizacji i zarządzania oświatą z innymi dyscyplinami naukowymi, z ogólną teorią organizacji i zarządzania, polityką oświatową, psychologią, pedagogiką, naukami prawnymi, socjologią i ekonomią. Ustalenie związku teorii organizacji i zarządzania oświatą z innymi dyscyplinami stanowi punkt wstępny dla podjęcia kolejnej próby ustalenia głównych elementów, które występować powinny w teorii organizacji i zarządzania oświatą. Następnie przedstawia Autor 17 propozycji usprawniających organizację i kierownictwo oświatą.

Artykuł prof. dr hab. J. Sztumskiego z Uniwersytetu Śląskiego poświęcony jest wybranym problemom metodologicznym teorii organizacji i zarządzania oświatą. W podjętych rozważaniach naświetlono 2 grupy problemów, tj. organizację oświaty oraz zarządzanie

oświatą, koncentrując się przy tym na metodologicznych aspektach. Organizację ujmując Autor jako system społeczny, realizujący w sposób świadomy, planowy i racjonalny cele i zadania oświatowe. System ten posiada swoją morfologię, strukturę, układ funkcji i pozycji, hierarchię, zdolność adaptacyjną i zbiór wartości.

Doc. dr hab. Z. Szelocho z Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej z Lublina ukażał teorię organizacji i zarządzania oświatą (i jej miejsce w systemie nauk ergologicznych), która winna spełniać 3 podstawowe funkcje: poznawczą, ideologiczną i socjotechniczną. Autor zarysował koncepcję funkcjonalnego ujęcia teorii i zarządzania oświatą, przedstawiającą w sposób kompleksowy prawidłowości związane z zarządzaniem nie tylko na szczeblu mikro-, lecz również makroorganizacyjnym.

W kolejnym artykule doc. dr hab. W. Goriszowski z Uniwersytetu Śląskiego scharakteryzował problem interdyscyplinarności badań zarządzania oświatą (stan i potrzeby). Badania dotyczące organizacji i zarządzania oświatą spełniają 4 funkcje: poznawczą, innowacyjną, diagnostyczno-prognostyczną i edukacyjną. W ostatnich latach ogólny dorobek nauk o organizacji i zarządzaniu jest znaczny i uwidacznia się on w rozwoju 3 podstawowych kierunków: humanistycznego, matematyczno-cybernetycznego i organizacyjno-technicznego. Rozważania kończą perspektywy dla badań w zakresie organizacji i zarządzania oświatą na lata 1983–1985.

Piąty artykuł, autorstwa doc. dr. hab. J. Homplewicz z Uniwersytetu Jagiellońskiego, przedstawia teorię organizacji oświaty, podejście systemowe, odrębność i strukturę badań organizacyjnych.

Związki metodologiczne teorii organizacji i zarządzania oświatą z pedagogiką społeczną stały się przedmiotem rozważań prof. dr. H. Gąsiora z Uniwersytetu Śląskiego. Zadania pedagogiki społecznej i teorii organizacji zarządzania oświatą w kształtowaniu systemu edukacji narodowej sprowadzają się do następujących czynności i działań: diagnozowania rozmiaru zjawisk wychowawczych, określania przyczyn patologii, terapii pedagogicznej, profilaktyki, prognozowania i wypracowywania metodyki planowania pracy pedagogicznej. Rozważania kończą wnioski m.in. „... między teorią organizacji i zarządzania oświatą z pedagogiką społeczną istnieje związek prakseologiczny, metodologiczny i społeczno-oświatowy”.

Następny fragment pracy poświęcił doc. dr. hab. M. Bałicki z Uniwersytetu Warszawskiego prakseologicznym elementom w teorii i zarządzaniu oświatą. Związek pedagogiki z prakseologią jest oczywisty, ponieważ jest ona nauką teoretyczną i praktyczną, zmierzającą do ustalenia wytycznych skutecznego oddziaływania, zmieniania, przekształcania rzeczywistości, określania celów, ustalania zasad, metod działania i form organizacyjnych. Wśród różnorodnych możliwych zastosowań prakseologii w teorii organizacji i zarządzania wyróżniają się dwa z nich: kierowanie zespołami pedagogicznymi i upowszechnianie wśród uczniów zasad dobrej roboty.

Dr M. Gramlewicz z Uniwersytetu Śląskiego omówił dylematy teorii organizacji i zarządzania oświatą. Zaprezentował zasadnicze funkcje teorii organizacji i zarządzania oświatą: poznawczą, diagnostyczną i prognostyczną.

W kolejnym fragmencie pracy dr D. Elsner z IKN – Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Katowicach zawarła uwagi o terminologii teorii organizacji i zarządzania oświatą stwier-

dając, że adoptowanie terminologii ogólnej teorii organizacji i zarządzania do rozważania oświatowych problemów organizacyjnych nie powinno odbywać się mechanicznie.

Polskie tradycje zarządzania oświatą – studium historyczno-porównawcze ukazała dr T. Wróblewska z Uniwersytetu M. Kopernika w Toruniu (od czasów Komisji Edukacji Narodowej do czasów współczesnych).

Doc. dr hab. A. Smołalski z AWF we Wrocławiu skupił uwagę na metodologicznej koncepcji teorii organizacji szkoły. Wyodrębnił i poddał analizie kilka kręgów badawczych tej subdyscypliny pedagogicznej: krąg zagadnień ogólnych, aksjologiczno-teleologicznych, strukturalnych, prawnych, ekonomicznych, sieciowych, pedeutologicznych, środowiskowych i historycznych.

Artykuł prof. dr. M. Pęcherskiego z PAN poświęcony jest regulacyjnej funkcji administracji oświatowej, gdyż tej sprawie stosunkowo mało poświęca się uwagi w pracach z zakresu teorii organizacji i zarządzania oświatą. Prawidłowe wykonywanie funkcji regulacyjnej przez wszystkie do jej realizacji powołane osoby pozwolą na usuwanie czynników dezintegrujących system oświaty i wzmacnianie czynników integrujących go.

Doc. dr hab. U. Świętochowska scharakteryzowała system zarządzania oświatą równoległą. W pierwszej części Autorka zajęła się podstawową problematyką z zakresu oświaty równoległej. Następnie przedstawiła propozycje modelowe zarządzania oświatą równoległą w skali makro- i mikrosystemu.

W kolejnym fragmencie pracy dr J. Pająk z Uniwersytetu Śląskiego zaprezentował administrację oświatową stopnia podstawowego we współczesnych badaniach pedagogicznych. W konkluzji wysunął postulat o konieczności przeprowadzenia kompleksowych badań nad tym bardzo złożonym zagadnieniem. Badania te powinny objąć szeroką diagnozę stanu aktualnego działalności tych instytucji, zaś na jej podstawie zaprezentować rozwiązanie prognostyczne, mogące usprawnić aktualną rzeczywistość. Zbieranie, przetwarzanie i wykorzystanie odpowiednich informacji należy do najistotniejszych czynności przy podejmowaniu decyzji. Dysponowanie odpowiednim zbiorem danych ilościowych, jak i jakościowych ułatwia decydowanie, stwierdziła dr H. Siemieniak w artykule o procesach informacyjno-decyzyjnych w kierowaniu szkołą.

Mechanizmy samoregulacyjne a zarządzanie w placówkach oświatowych stały się przedmiotem rozważań doc. dr. hab. J. Tudreja z Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Sulejówku. Stworzenie teorii motywacji staje się istotnym warunkiem efektywnej praktyki zarządzania w oświacie. Tu właśnie dokonują się procesy motywacyjne umożliwiające wyrównywanie się wkładów i korzyści. W szkole motywacje uruchamia procesy samoregulacyjne umożliwiające osiągnięcie wyższego stopnia rozwoju intelektualnego.

Autor teoretycznych aspektów współczesnych koncepcji i tendencji kierowania szkołą, prof. dr hab. K. Trzebiatowski z Uniwersytetu Gdańskiego, zatrzymał się w swoich rozważaniach na przygotowaniu dyrektora do pełnienia jego funkcji, tworzeniu i kierowaniu kolektywem nauczycielskim, doksztalcaniu i doskonaleniu nauczycieli za pośrednictwem dyrektora jak i na wzajemnym powiązaniu szkoły ze środowiskiem. Zagadnienia te żywo interesują dyrektorów i nauczycieli oraz wynikają z potrzeb obecnej sytuacji społeczno-politycznej.

Dr P. Świerczek z Uniwersytetu Śląskiego w swoim artykule skupił uwagę na probabilistycznym układzie w zarządzaniu oświatą ze szczególnym ukierunkowaniem na zadania polityki oświatowo-wychowawczej. Przedstawił koncepcję rejonowych ośrodków kształcenia kadr i wizję szkoły przyszłości jako cybernetyczny układ samosterowny, czyli samodzielny.

Ostatni artykuł pióra dr. E. Gondzika z Uniwersytetu Śląskiego zawiera rozważania nt. pomiaru efektywności kształcenia absolwentów na tle planowania oświatowego. Każdy artykuł kończy bibliografia prac związanych z tematyką zarządzania oświatą. W kilku artykułach (K. Podoski, Z. Szeloch, P. Świerczek) treści słowne zostały uzupełnione przejrzystymi schematami.

Recenzowany tom materiałów, plon sympozjum, jest kolejnym wkładem w doskonalenie teorii służącej praktyce organizacji i zarządzania oświatą. Zaprezentowano nowoczesne spojrzenie na sprawy zarządzania w skali makro i mikro. Zwrócono uwagę na złożoność procesów zarządzania oświatą i ich powiązanie z innymi sferami zarządzania.

Równie ciekawe są propozycje autorów dotyczące modernizacji aktualnego systemu zarządzania i kierowania oświatą. Praca stanowi kolejne stadium formułowania teoretyczno-metodologicznych aspektów organizacji i zarządzania oświatą w Polsce. Materiały winny zainteresować kadrę kierowniczą oświaty na wszystkich szczeblach, studium organizację i zarządzanie oświatą na studiach podyplomowych, jak również wszystkich nauczycieli.

Piotr Kowolik

RYSZARD PACHOCIŃSKI: OŚWIATA A POSTĘP
SPOŁECZNO-GOSPODARCZY W AFRYCE
PWN, Warszawa 1982 r., s. 180

Nie popełnię z pewnością grubszej pomyłki, jeśli zaryzykuję stwierdzenie, że niewiele jest w polskich opracowaniach pozycji książkowych z dziedziny afrykanistyki, które w sposób kompleksowy traktowałyby sprawy rozwoju oświaty, kultury i gospodarki oraz dokonujących się procesów społeczno-ekonomicznych w nowopowstałych krajach Afryki.

W pewnym stopniu lukę tę wypełnia bardzo interesująca, ale trudna do zdobycia książka, jaka ukazała się ostatnio na półkach księgarskich, pt. „Oświata a postępowo-gospodarczy w Afryce”.

Prezentowana pozycja jest wynikiem ponad 5-letniego pobytu Autora w Afryce (tj. w latach 1975–80), gdzie pracując na Wydziale Pedagogicznym największego uniwersytetu Afryki tropikalnej – Ahmadu University w Nigerii – prowadził na interesujący Go temat liczne wywiady z politykami, pracownikami administracji państwowej, nauczycielami i studentami, jednocześnie korespondował z instytucjami i osobami zajmującymi się działalnością oświatową w wybranych krajach afrykańskich.

Książka jest również w znacznym stopniu rezultatem studiów Autora w licznych bibliotekach i archiwach europejskich byłych krajów kolonialnych. Autor wykorzystał także istniejące publikacje o funkcjonowaniu oświaty w Afryce, zgromadzone w Bibliotece UNESCO w Paryżu, dokonał też analizy materiałów z bezpośrednich źródeł afrykańskich oraz niektórych publikacji naukowych autorów afrykańskich, jak również uwzględnił rezultaty badań polskich afrykanistów.

Jak z powyższego wynika, książka zawiera najświeższe informacje o funkcjonowaniu oświaty, postępie społecznym oraz rozwoju gospodarczym wybranych państw afrykańskich, które zdaniem Autora mogą być reprezentatywne dla całego kontynentu.

Nie licząc wstępu książka składa się z ośmiu dużych rozdziałów, zaś całość opracowania, zgodnie z pewnymi konwencjami i specyfiką tego kontynentu, została podzielona na trzy charakterystyczne podtytuły, tj. Afryka w okresie przedkolonialnym, Afryka w okresie kolonialnym, Afryka w okresie pokolonialnym.

W rozdziale I i II przedstawiono warunki społeczno-kulturowe, tradycyjne struktury społeczne, różne formy działalności oświatowo-wychowawczej; zwłaszcza zasady i cechy funkcjonowania oświaty tradycyjnej w okresie przedkolonialnym.

Natomiast w rozdziale III i IV Autor dość szeroko omówił zmiany i przeobrażenia, jakie zostały spowodowane przez kolonizację Afryki i wprowadzenie zachodniego systemu oświaty. Szczególną uwagę zwrócił na stosunki społeczno-gospodarcze w koloniach afrykańskich, głównie w okresie pierwszych podbojów kolonialnych (XV–XVI) oraz w XVII i XVIII wieku, kiedy nastąpiło brutalne penetrowanie kontynentu przez kraje europejskie dla zdobycia darmowej siły roboczej. W wyniku takiego działania kolonializm doprowadził do zniszczenia wewnętrznej równowagi oraz przerwania naturalnego rozwoju tradycyjnych struktur, oddziałając nie tylko na gospodarkę, ale również na rozwój kultury krajów afrykańskich.

Wprowadzenie oświaty krajów metropolitarnych wywołało wiele ujemnych skutków; przede wszystkim wpłynęło na rozluźnienie społeczeństwa tradycyjnego, doprowadziło do zmian w społecznym uwarstwieniu, powstania nowych systemów lojalności, nowych rodzajów związków oraz asymilacji nowej oświaty i kultury z importu.

W rozdziale V, VI i VII wiele miejsca poświęcił Autor uwarunkowaniom społeczno-ekonomicznym rozwoju oświaty w okresie pokolonialnym. W oparciu o materiały faktograficzne dokładnie opisał wieś afrykańską i dokonujące się w niej przemiany społeczno-gospodarcze. Trzeba tu wspomnieć, że w krajach Czarnej Afryki ponad 80% ludności zamieszkuje na wsi, oraz, że czynniki takie jak: struktura społeczno-gospodarcza, zależności ekonomiczne, niska jakość siły roboczej, niewielkie możliwości uzyskania środków inwestycyjnych w decydującym stopniu ograniczają dokonanie postępu społeczno-ekonomicznego na tym kontynencie.

Po uzyskaniu niepodległości kraje afrykańskie wiązały duże nadzieje z rozwojem oświaty i kultury, gdyż przyjmowano pogląd, że właśnie oświata przyczyni się najbardziej do podniesienia ogólnego poziomu i jakości życia mieszkańców wsi. Jednak z biegiem lat okazało się, że rozwój oświaty zamiast przyczynić się do rozwiązywania palących problemów stworzył nowe problemy i trudności, głównie ze względu na ograniczone możliwości zatrudniania absolwentów szkół poza terenami wiejskimi, że nakłady finansowe na nie sko-

dynowany z gospodarką rozwój szkolnictwa nie zwracają się społecznie, zwłaszcza w sytuacji rozwijających się krajów.

Nie mniej szeroko potraktował Autor rolę, formy i zakres działania oświaty dorosłych we współczesnych krajach afrykańskich.

Oświata dorosłych jest bardziej związana z potrzebami lokalnymi i bardziej poddaje się presjom środowiskowym niż panujący tam system oświaty dla młodzieży. Autor jest zdania, że rozwój tej formy oświaty może wpłynąć na znaczne przyspieszenie postępu społeczno-gospodarczego w krajach afrykańskich.

W ostatnim rozdziale VIII — niejako podsumowującym całość opracowania — przedstawiono perspektywy rozwoju społeczno-gospodarczego krajów afrykańskich na tle przemian oświatowych. Obok przedstawionych faktów Autor dochodzi do pewnych konkluzji i refleksji, na przykład:

- wiele problemów współczesnej Afryki wynika z faktu, że uzyskaniu niepodległości politycznej przez poszczególne kraje nie towarzyszyły zmiany w ich strukturze ekonomicznej,

- czynione wysiłki przez rządy zmierzające w kierunku modernizacji gospodarki nie zawsze przynoszą spodziewane korzyści, zaś bez przewyżnienia tradycyjnych struktur wszelki postęp będzie przebiegał bardzo powoli,

- wielowiekowe opóźnienie w rozwoju nie jest łatwe ani możliwe do natychmiastowego odrobienia, niemniej jednak na tle dokonujących się przemian oświatowych muszą nastąpić zmiany i modyfikacje, które będą warunkowały dalszy rozwój społeczno-gospodarczy wszystkich krajów Afryki.

Książka kończy się aneksem oraz bardzo bogatą bibliografią (przeważnie obcojęzyczną). W aneksie Autor dokonał w sposób najbardziej lapidarny charakterystyki 41 krajów Czarnej Afryki. Nawiąsem mówiąc jest to bardzo cenna sprawa dla każdego Czytelnika, gdyż pozwala na dokładniejszą konfrontację w trakcie czytania całości książki. Szkoda tylko, że nie została jeszcze załączona mapka polityczna lub fizyczna aktualnych państw afrykańskich, która pogłębiliby orientację o omawianych krajach.

W sumie książka bardzo ciekawa i frapująca, posiada zwięzłą i spójną strukturę całości, czytelność, jest rzetelną egzemplifikacją i zestawieniem najnowszych informacji uzyskanych z materiałów najbardziej źródłowych, prezentuje w sposobie interpretacji i analizie treści nowe podejście do rozwiązywanych problemów społeczno-gospodarczych, ekonomicznych na tle dokonujących się przemian edukacyjnych w krajach afrykańskich.

Godne podkreślenia jest i to, że Autor po każdej dokonanej analizie poruszanych zagadnień podaje własne uwagi, poglądy i refleksje w kategoriach socjalistycznego spojrzenia na bardzo złożone i uwiłkane problemy krajów Afryki. Poza tym książka prezentuje wysokie walory kształtujące i wychowawcze, może więc służyć jako lektura uzupełniająca dla uczniów szkół średnich, studentów geografii, historii, ekonomii oraz innych kierunków interesujących się m.in. sprawami afrykanistyki. Tak samo może być wykorzystana jako materiał faktograficzny dla nauczycieli i wykładowców wszystkich typów szkół oraz pracowników naukowych pedagogiki, geografii oraz innych działaczy oświatowych i resortów gospodarczych zajmujących się kontaktami z Afryką.

Z uwagi na bardzo skromny nakład tej niezwykle pożytecznej pozycji (bo tylko 390 egz.) należy domagać się jej wznowienia, a jednocześnie prosić Autora — jeśli będzie to możliwe — o uzupełnienie i uaktualnienie nowymi treściami. Byłoby również cenne, gdyby Autor pokusił się o uwizualnienie niektórych treści odpowiednimi diagramami, szkicami graficznymi, jak również różnotematycznymi mapkami.

W takim ujęciu nowego wydania i przy zwiększonym nakładzie książka ta mogłaby stanowić obowiązującą lekturę w szkołach średnich i wyższych uczelniach (na niektórych specjalistycznych kierunkach).

Gorąco więc zachęcam do jej przeczytania.

Edward Taras

M. M. PŁOTKIN, W. G. CYPURSKIJ — SODIERŻANIE
I ORGANIZACJA WOSPITATIELNOJ RABOTY
W SZKOLE—INTERNATIE
Moskwa 1983, „Proswieszczenije”, ss. 192

Radzieckie szkoły—internaty funkcjonują już ponad dwadzieścia pięć lat. Pierwsze tego typu instytucje oświatowo-wychowawcze zorganizowano w roku 1956/57 (było ich wtedy w całym Związku Radzieckim ponad 300). Szkoły—internaty spełniają rolę zakładów wychowawczych organizujących proces dydaktyczno-wychowawczy i zapewniają pełne utrzymanie dzieciom przekazanym tam przez rodziców lub instytucje zajmujące się sprawami opieki nad dzieckiem. Zakłady te wychowują młode pokolenie począwszy od lat najwcześniejszych aż do pełnoletności. Opuszczający szkołę—internat otrzymują dyplom ukończenia szkoły średniej z określonymi kwalifikacjami zawodowymi. Wprawdzie szkoła internatowa, jako instytucja spełniająca całkowicie we własnym zakresie funkcje opiekuńcze i dydaktyczno-wychowawcze, była już znana dawniej (głównie w Europie), to jednak system wychowawczy szkół internatowych w Związku Radzieckim uważa się za system szkół nowego typu, gdyż placówki te zasadniczo różnią się od swoich różnorodnych protoplastów. Chodziło o utworzenie nowego modelu szkoły internatowej, która by nie miała charakteru elitarnego lecz była masowa i w zasadzie bezpłatna (odpłatność jedynie 10%), a także dostępna dla wszystkich. Jednakże w pierwszej kolejności przyjmuje się te dzieci, które mają najcięższe warunki w domu rodzinnym. Uwzględnia się nie tylko warunki materialne, ale również złożoną i trudną sytuację wychowawczą dziecka.

Szkoły internatowe są instytucjami wzorcowymi, w których wykorzystuje się najnowsze metody i techniki pedagogicznego oddziaływania.

M. M. Płotkin i W. G. Cypurskij — autorzy wydanej ostatnio pracy, której tytuł w przetłumaczeniu na język polski brzmi: „Treść i organizacja pracy wychowawczej w szkole—internacie”, zastanawiają się nad efektywnością procesu dydaktyczno-wychowawczego w tych placówkach. Recenzowana praca składa się ze wstępu i czterech rozdziałów. Jej

autorzy są pracownikami Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie, specjalizują się w problematyce wychowania w internatach i szkołach przedłużonego dnia. W kierowanym przez nich laboratorium powstało wiele prac z zakresu wymienionej problematyki pedagogicznej.

Autorzy we wstępie swojej pracy zaznaczają, że współczesne szkoły—internaty w ZSRR nagromadziły sporo doświadczenia w zakresie pracy dydaktyczno-wychowawczej. U jej podstaw leży wieloletni staż twórczej pedagogicznej działalności wielu tysięcy nauczycieli i wychowawców. Ostatnie dziesięciolecie wpłynęło na zmianę nie tylko profilu kształcenia, lecz także poszerzyła się i okrzepła jego baza materialna, wzrósł ideowy i zawodowy poziom kadr pedagogicznych, zwiększyła się pomoc społeczeństwa dla szkół—internatów. Zmienił się i główny obiekt pedagogicznego wysiłku — wychowanek, wzrosły jego fizyczne i intelektualne możliwości, skomplikowały się procesy jego socjalnego dojrzewania, formowania światopoglądu i moralnego rozwoju. Absolwenci szkół—internatów podejmują pracę w różnych dziedzinach przemysłu i życia gospodarczego kraju. Istotnym faktem — stwierdzają autorzy — określającym współczesny etap edukacji jest kompleksowe podejście do wychowania. Wymaga ono wzajemnego i wszechstronnego oddziaływania na osobowość wychowanków. W działalności szkół—internatów powstają sprzyjające warunki dla realizacji podstawowych celów. W placówce tej są duże możliwości przygotowania uczniów do pracy związanej z zawodem (rozwinęte są różne formy samoobsługi).

W rozdziale I zatytułowanym „Wychowankowie szkoły—internatu” Autorzy zwracają uwagę na potrzebę poznania w pracy dydaktyczno-wychowawczej właściwościami psychofizycznych wychowanków. Według nich proces wychowania jest ciągły i długotrwały. We współczesnej szkole—internacie wychowanie realizuje się przy pomocy dużego kolektywu ludzi — pedagogów, kierowników szkół, personelu technicznego, szerokiego kręgu społeczeństwa, z którym współpracuje placówka. Od woli i działania tych wszystkich osób, wytrwałości w pracy zależy efektywność oddziaływania wychowawczego. Płotkin i Cypruskij podkreślają, że obiektem wysiłków wychowawczych pedagogów jest wychowanek i kolektyw, w którym on żyje. Dlatego pracy wychowawczej w szkole—internacie, wszystkim zabiegom wychowawczym powinna towarzyszyć głęboka i wnikliwa działalność pedagogów w kształtowaniu osobowości swoich wychowanków, ich indywidualnych cech.

Zainteresowania młodszych uczniów wiążą się z nauką, w procesie której u dzieci rozwijają się nowe umiejętności. Pedagog powinien wiedzieć, że początki życia w szkole odkrywają przed dzieckiem nowy etap przyswajania wiadomości. Jeżeli do siódmego roku życia przyswajanie nowych wiadomości odbywało się w takich rodzajach działalności, jak: gra, zabawa, praca, czynności społeczno-artystyczne, to teraz proces ten zachodzi głównie w trakcie lekcji lub uczenia się w domu. Tak więc klasowa i pozaklasowa działalność ćwiczeniowa dziecka stanowi główny regulator jego wysiłków przy przyswajaniu wiadomości. Dla pedagoga — piszą Autorzy — a tym bardziej dla kierownika szkoły—internatu bardzo ważne jest zgłębienie znajomości psychiki dziecka. Jedną z zasadniczych właściwości tego wieku polega na tym, że w warunkach powszechnego średniego wykształcenia uczniowie młodszych klas powinni być przygotowani do wielostronnej działalności, z którą zetkną się w okresie dorastania; winni oni zdobyć umiejętności uczenia się i rozwijania abstrakcyjnego myślenia. To pomoże im nie tylko szybko i dokładnie opanować wiedzę,

ale i świadomie przyswajać normy współżycia w kolektywie. W pracy akcentuje się problem przyspieszonego rozwoju cech fizycznych i psychicznych u ogółu dzieci i młodzieży w stosunku do stopnia rozwoju tych cech w poprzednich okresach historycznych (zjawisko akceleracji).

Z zespolonego procesu wychowawczego wynika – zdaniem Autorów – nierozzerwalny związek trzech jego głównych komponentów – wychowania, samowychowania i ponownego wychowania (wychowanie od nowa, po nowemu). Wychowanie jako całość kształtu pedagogicznej działalności tylko wtedy da pozytywne rezultaty, jeżeli będzie opierała się na bezpośrednim udziale samego dziecka „w przekształceniu samego siebie”, to jest na procesie samowychowania.

Płotkin i Cypurskij w analizowanym rozdziale dokonali dogłębnej analizy podstawowych potrzeb dziecka, wskazując na możliwości ich zaspokajania. Wiele uwagi poświęcili problematyce dojrzewania płciowego wychowanków, kształtowaniu się ideałów moralnych u młodzieży w okresie dorastania.

W radzieckiej szkole—internacie kładzie się duży nacisk na formowanie ideałów moralnych dorastającej młodzieży; ideały te stanowią swoistego rodzaju wytyczne zachowania się dojrzewającej jednostki. Wychowanek w tym okresie nie potrafi jeszcze tak ostro przeżywać różnicy między ideałem a rzeczywistością. Wychowawcy szkoły—internatu są tego świadomi, że ideał dla wychowanków tego wieku, to bohater wojny narodowej, przodownik pracy, znani naukowcy, działacze kultury, sportu. Obok tego ogólny obraz epoki, który uczeń poznaje z literatury pięknej, ulubione filmy, spektakle, audycje telewizyjne. I co szczególnie ważne, to ludzie żyjący obok, ludzie, na których skierowane jest jego zainteresowanie i uwaga – koledzy, nauczyciele, rodzice. Pedagodzy analizowanej placówki są zdania, że właściwość wychowania polega na tym, iż porównując tak zwany abstrakcyjny ideał z konkretnymi ludźmi, nosicielami tego ideału, należy nauczyć dorastającą jednostkę przenosić na siebie to, co idealne widzi w abstrakcyjnych i realnych obrazach.

Efektywność pracy wychowawczej – podkreślają Autorzy – w dużym stopniu zależy od planowania i systematyczności działania nauczyciela. Ważna tu jest osobowość samego wychowawcy stojącego twarzą w twarz z wychowankami. Wpływ osobowości wychowawcy na ucznia daje takie rezultaty wychowawcze, których nie można zastąpić ani podręcznikami, ani sentencjami moralizatorskimi, ani karami i zastrzeżeniami. Końcowe fragmenty części pierwszej, analizowanej pracy dotyczą organizacji procesu wychowania z dziećmi zaniebzanymi pedagogicznie i nastrożającymi trudności wychowawczych.

„Podstawowe kierunki pracy wychowawczej, jej formy i metody” – to tytuł kolejnego (II) rozdziału pracy. Omówiony jest w nim głównie problem społeczno-użytecznej i twórczej pracy w szkole—internacie oraz zagadnienia orientacji zawodowej. Wiele miejsca poświęcono w nim także wychowaniu ideowo-politycznemu w tej placówce. Z treści recenzowanej pracy wynika, że działalność szkół—internatów opiera się na zasadach samorządu i samoobstugi. Kształtowanie samodzielności i nawyków życia społecznego należy do naczelných zadań szkół—internatów. Zespół pedagogiczny wykorzystuje w swej pracy twórcze doświadczenia wychowawcze A. Makarenki, W. Suchomlińskiego i innych wybitnych pedagogów radzieckich.

Płotkin i Cypurskij zauważają, że analiza kompleksowego doświadczenia wychowawczej pracy szkół—internatów, obserwacje wychowanków w procesie ich uczestnictwa w społecznie użytecznej działalności pozwalają umownie wydzielić trzy grupy motywów. Jeden z tych motywów bezpośrednio skierowany jest na urzeczywistnienie potrzeb i propozycji klasy, grupy, odzwierciedlając dążenie młodzieży—wychowanków do bycia potrzebnym i pożytecznym dla swojego kolektywu. Są to motywy kolektywistyczne. Inne urzeczywistniają indywidualne dążenie wychowanka, często wyrażone w tym wiekowym etapie w aktywnym dążeniu do samosprawdzenia w działaniu, do samoutwierdzenia. Otrzymały one nazwę osobistych motywów. I wreszcie ostatnia grupa motywów charakteryzuje się dążeniem wychowanków, aby zwrócić uwagę na swoją osobę, zasłużyć na akceptację otoczenia. Takie motywy Autorzy nazywają prestiżowymi. Formowanie każdej z wymienionych grup motywów nierozdzielnie związane jest z treścią, charakterem i ukierunkowaniem działalności młodzieży.

Zadanie wychowania w szkole—internacie zawierają nie tylko konieczność formowania u wychowanków właściwego stosunku do pracy, rozumienia wiodącej roli klasy robotniczej w społeczeństwie, szacunku do robotniczych zawodów, miłości i oszczędnego stosunku do ziemi, chęci pracy na niej, ale i wyzwalamie inicjatywy, twórczości technicznej, zainteresowania przemysłową i rolniczą wytwórczością, umiejętność opanowania wiadomości i zastosowania ich w praktyce.

Organizacji pracy dziecięcego i pedagogicznego kolektywu poświęcone są dwa ostatnie zintegrowane ze sobą rozdziały (rozdz. III i IV). Jest w nim mowa o poziomie kształcenia w szkołach—internatach, udziale rodziny i społeczeństwa w procesach tych placówek, o organizacji dnia i pracy domowej ucznia, o wychowaniu przez pracę a także o roli wychowawcy w szkole—internacie. Placówki, o których mowa, nie są instytucjami zamkniętymi i wyizolowanymi ze środowiska. Jest pewien procent uczniów dochodzących, którzy przebywają w szkole do chwili powrotu rodziców do domu. Uczniowie ci biorą też czynny udział w zajęciach pozalekcyjnych. Szkoła—internat — jak podkreślają Autorzy — włącza rodziców do pracy opiekuńczo-wychowawczej, nie pozbawiając ich prawa do wychowania dzieci ani nie zwalniając z odpowiedzialności za ich przyszłość. Rodzice wydatnie pomagają w organizowaniu różnych imprez czy też wycieczek szkolnych, współdziałają także w prowadzeniu ośrodków zainteresowań, zwłaszcza gdy idzie o techniczne koła zainteresowań. Niektórzy pedagodzy radzieccy starają się całe życie w szkole internatowej zorganizować według wzorów rodzinnych.

Szkoły internatowe mają ponadto dobrze rozwiniętą samorządność wychowanków oraz starannie zorganizowany system zajęć pozalekcyjnych. Główny wysiłek pedagodzy radzieccy położyli obecnie na doskonalenie mikrosystemu wychowawczego i kompleksowe podejście do badań zjawisk pedagogicznych. Według wielu ocen popartych wynikami badań szkoły—internaty mają duże osiągnięcia pedagogiczne i są to rzeczywiście instytucje wiodące w szkolnictwie radzieckim.

Recenzowana książka to pozycja cenna, aktualna, odpowiadająca potrzebom społecznym i zainteresowaniem czytelników z kręgów oświatowych, a zwłaszcza tych, którzy dążą do wprowadzenia innowacji i ulepszeń w naszym szkolnym systemie wychowawczym.

Radzieckie doświadczenia i koncepcje pedagogiczne w odniesieniu do szkół—internatów są interesujące i oryginalne. Model placówki dydaktyczno-wychowawczej wybiega w przyszłość. Pobudza do przemyśleń w zakresie podejmowanych u nas zmian w systemie oświaty i wychowania.

Jan Żebrowski

SPIS ROCZNIKA 1984

ARTYKUŁY

	Nr
ANTONI BERBEKA: O niektórych mechanizmach funkcjonowania samooceny w procesie kształcenia	1
KRYSTYNA BŁESZYŃSKA: Wychowawcze problemy rodzin inwalidzkich	2
WŁADYSŁAW CICHON: Aksjologia a pedagogika	2
KAZIMIERZ DENEK: Planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki (I)	5-6
JÓZEF JERZAK: Przyszłość jednostki a doskonalenie systemu szkolnego	4
STANISŁAW KAWULA: Wychowanie jako stawianie i rozwiązywanie zadań (I)	4
STANISŁAW KAWULA: Wychowanie jako stawianie i rozwiązywanie zadań (II)	5-6
MIECZYŚLAW LEJMAN: Autorytet nauczyciela wychowawcy	1
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Przejawy trudności wychowawczych w szkole	2
RYSZARD ŁUKASZEWICZ: Definicja wykształcenia w ujęciu systemowym	1
TADEUSZ MARZEC: Autorytet nauczyciela szkoły średniej oraz niektóre jego uwarunkowania	1
JAN POPLUCZ: Struktura czynności uczniowskich	3
BRONISŁAW RATUŚ: Ojczyzna – państwo i wychowanie	1
DANIELA RUSAKOWSKA: Nowatorstwo pedagogiczne jako ruch społeczno-oświa- towy	4
JOANNA RUTKOWIAK: Dialog bez arbitra – jako koncepcja relacji pomiędzy nau- czycielem a uczniem	5-6
ZBIGNIEW SKORNY: Samorealizacja a uczestnictwo w działaniu	3
AGNIESZKA STOPIŃSKA-PAJĄK: Chowanna – wczoraj i dziś	3
WIEŚLAW SZCZĘSNY: Problematyka wychowania w świetle cybernetycznej teorii charakteru	3
EDMUND TREMPAŁA: Wychowanie równoległe a wychowanie szkolne	5-6
CZESŁAW WIŚNIEWSKI: Ideał wychowawczy i jego przesłanki	1
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Motywacja zachowań sprawiedliwych i egalitarnych	2
WŁADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI: Miejsce doświadczenia pedagogicznego w tworzeniu nauk o wychowaniu	3
JANINA ZIĘTEK, ZBIGNIEW SANSEWICZ, WITOLD ZIĘTEK: Biblioteki szkolne	4

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

	Nr
WŁADYSŁAW CICHŃ: Metodologiczne i aksjologiczne aspekty stanowienia celów wychowania	5-6
ELŻBIETA CZYKWIN: Techniką badania stylu kierowania wychowawczego nauczyciela	5-6
ELŻBIETA CZYKWIN: Rola społeczna nauczyciela jako kategoria struktury	5-6
KRZYSZTOF KRUSZEWSKI: Zastosowanie niektórych właściwości rozkładu wyników kształcenia do analizy polityki oświatowej	5-6
TADEUSZ LEWOWICKI: Problemy metodologiczne w naukach pedagogicznych ..	5-6
STANISŁAW PALKA: Wizje badań pedagogicznych	5-6
WŁADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI: Raz jeszcze o statusie ontologiczno-metodologicznym pedagogiki	5-6
EWA ZARĘBA: Analiza treści w badaniach pedagogicznych	5-6
BOŻENA ZYCH: Wartość diagnostyczna skal kwestionariusza zainteresowań zawodowych Zofii Lipszycowej	5-6

PROBLEMY POLITYKI OŚWIATOWEJ I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

CZESŁAW BERKA: Wybrane problemy kierowania i zarządzania oświatą w rejonie	5-6
WŁADYSŁAW KATA: Ideologiczne i polityczne problemy pedagogiki	5-6
ZDZISŁAW WORONIECKI: Poziom i przydatność studiów podyplomowych organizacji i zarządzania oświatą	5-6

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Materiały z narady poświęconej kształceniu nauczycieli (w redakcji czasopisma „Ruch Pedagogiczny” i „Nauczyciel i Wychowanie” w dniu 27.X.1983 r.).

JADWIGA BIŃCZYCKA: Kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli (głos w dyskusji)	2
KAZIMIERZ DENEK: O konieczności optymalizacji systemu kształcenia, doszkolenia i doskonalenia nauczycieli (głos w dyskusji)	2
BOGUMIŁA FOTOWICZ-KATA: Wybrane problemy systemu kształcenia nauczycieli przedmiotów ekonomicznych (głos w dyskusji)	1
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Sprawozdanie z dyskusji na temat problemów i kierunków modernizacji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych	1
ALICJA KRZYMOWSKA-KOSTROWICKA: Problemy i kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych (głos w dyskusji)	2
ANTONI SMOŁAŁSKI: Trzy kierunki zmian w kształceniu nauczycieli (głos w dyskusji)	2

STEFAN SŁOMKIEWICZ: Problemy i kierunki kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. Tezy do dyskusji	1
WŁADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI: Kształcenie nauczycieli w świetle zadań stawianych szkole w cywilizacji naukowo-technicznej (głos w dyskusji)	1
Stanowisko ZG ZNP w sprawie kształcenia, doksztacania i doskonalenia nauczycieli	3
TADEUSZ LEWOWICKI: W sprawie kształcenia, doksztacania i doskonalenia nauczycieli	3

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ • INNOWACJE PEDAGOGICZNE

ZDZISŁAW BŁAŻEJEWSKI: Tradycje i zwyczaje w rodzinach nauczycielskich . . .	3
ANTONI BOROWIEC, D. BOMBA, S. KIEŁBASA, W. SYBILSKI: Badanie postawy dzieci przewlekle chorych wobec wychowawców	4
EWA CIEŚLARCZYK: Nowoczesny system szkolny w wyobrażeniach nauczycieli	1
KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA: Motywy wyboru studiów nauczycielskich i zawodu nauczyciela	2
KATARZYNA DZYR-GIEREJ: Przygotowanie do życia we współczesnej rodzinie	5-6
WITOLD KOMAR, STEFAN SŁOMKIEWICZ: Problemy przygotowania nauczycieli do realizacji drugiego przedmiotu	2
HERBERT KOPIEC: Wychowanie przez naukę w Młodzieżowym Towarzystwie Naukowym	5-6
STANISŁAW KORCZYŃSKI: Motywy uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym	4
HENRYK E. KULAS: Poziom samooceny dorastającej młodzieży a jej udział w społecznym życiu społecznym klasy szkolnej	1
HELENA ŁAŚ: Ocena osiągnięć szkolnych uczniów kończących szkoły podstawowe z równoczesnym przysposobieniem do zawodu	2
DANUTA MASNA: O zróżnicowaniu pozycji dziecka sześciolatniego w grupie rówieśników i jego uwarunkowaniach	5-6
JAN MAŚLANKA, ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Z badań nad waloryzacją interpersonalną uczniów w klasach wyższych szkoły podstawowej	1
A. WOJCIECH MASZKE: Próba oceny systemu kształcenia kadr nauczycielskich w Polsce	4
LEON NIEBRZYDOWSKI: Otwartość młodzieży w różnych stadiach rozwoju stosunków interpersonalnych	4
BAZYLI NIEDŹWIECKI: O środkach motywujących pracę nauczyciela	1
JERZY NOSARZEWSKI: Wpływ cech temperamentalnych na pracę ucznia (przebieg badań)	4
WIEŚLAW OLECH: Warunki przeżyć estetycznych dzieci i spędzanie przez dzieci wolnego czasu	4
JAN PAPIEŻ: Olimpijczycy w „próżni socjologicznej”	3

	Nr
MARIA MAREK RUKA: Przygotowanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do pracy w szkole podstawowej i zawodowej specjalnej	2
MIECZYŚLAW SKOWROŃSKI, RYSZARD ŻÓŁTAŃSKI: Motywy wyboru kierunku studiów wyższych przez uczniów klas IV liceów ogólnokształcących	2
ZOFIA WOLAŃSKA: Z badań nad efektywnością nauki czytania	3

SYLWETKI PEDAGOGÓW

TADEUSZ LEWOWICKI: Czesław Kupisiewicz i jego wkład w rozwój teorii i praktyki pedagogicznej	5-6
JOANNA RUTKOWIAK: O dorobku naukowym Profesora Ludwika Bandury	5-6
WŁADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI: Stefan Słomkiewicz	2

MATERIAŁY DYSKUSYJNE • POGLĄDY, OPINIE

HELENA CHYLIŃSKA: Aktualne aspekty integracji w nauczaniu początkowym	5-6
ANDRZEJ J. ZAKRZEWSKI: O wolności nauczyciela jako warunku skuteczności zawodowej	5-6

RECENZJE KSIĄŻEK • PRZEGLĄD CZASOPISM

KRYSTYNA BŁOCH: Krystyna Lenartowska, Wacława Świątek: Praca z tekstem w klasach I-III	1
ELŻBIETA BRYCKA: Eugeniusz Żeleźny: System kształcenia i wychowania młodzieży na wsi w latach 1973-1980.	1
MARIA CHYMUK: J. Półturzycki: Wdrażanie do samokształcenia	4
KAZIMIERZ DENEK: Barbara Mazur: Wielopłaszczyznowa analiza procesu kształcenia	5-6
WANDA GNATIUK: Sport w kształtowaniu kultury i osobowości. Praca zbiorowa pod red. Z. Krawczyka	2
JÓZEF GÓRNIOWICZ: W. Frankiewicz: Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego	3
JÓZEF GRZYWNA: R. Kucha: Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864-1914	3
JANINA KOSTKIEWICZ: Przegląd czasopisma „Pädagogik”	4
PIOTR KOWOLIK: Teoretyczno-metodologiczne aspekty organizacji i zarządzania oświatą. Zbiór artykułów na ogólnopolskim Sympozjum	5-6
JERZY NOSARZEWSKI: Leon Niebrzydowski: Przyjaźń i koleżeństwo młodzieży dorastającej	5-6

	Nr
GOTFRYD PYKA: Maria Bober-Pełzowska: Rozwijanie mowy uczniów klas niższych	5-6
STANISŁAW RUSZNICA: Wacław Strykowski: Audiowizualne materiały dydaktyczne	5-6
MARIA SZYBISZ: Jan Poplucz: Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji	5-6
MARIA SZYBISZ: Przegląd kwartalnika „Instructional Science”	4
EDWARD TARAS: Ryszard Pachociński: Oświata a postęp społeczno-gospodarczy w Afryce	5-6
ANDRZEJ TOMASZEWSKI: Procedury badań efektywności procesu kształcenia (red. K. Denek, T. Pracki, Z. Węgiński)	3
JOANNA WARACKA: Aleksander Lewin: System wychowania a twórczość pedagogiczna	2
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych (I)	2
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych (II)	4
JAN ŻEBROWSKI: M. G. Tajczinow: Wospitanije i samowospitanije szkolnikow. Kniha dlja uczielja	4
JAN ŻEBROWSKI: M. M. Płotnik, W. G. Cypurskij: Soderżanije i organizacija wospitatielnoj raboty w szkole—internacie	5-6