RUCH PEDAGOGICZNY

Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego

2-3

ROK XXVII (LIX) MARZEC — CZERWIEC 1985

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1985 r.
Nakład: 3147 egzemplarzy. Ark. wyd. 14,3. Ark. druk. A1-19,95.
Wrocławska Drukarnia Naukowa. Wrocław, ul. Lelewela 4. Zam. 3829/85 — N-26.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

ALICJA KOTUSIEWICZ; HENRYKA KWIATKOWSKA: Edukacyjne bariery racjonalnego myślenia 5
WIESŁAW W. SZCZĘSNY: Patologia wychowania a charakter człowieka 20
ZBIGNIEW SKORNY: Realizm i transgresja a wychowanie 34
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Sprawiedliwość w stosunkach bliskich . 43
MIKOŁAJ WINIARSKI: Szkoła środowiskowa a wychowanie równoległe - rodowód i istota szkoły środowiskowej 54
RYSZARD PĘCZKOWSKI: Konstrukcja obrazu dydaktycznego w świetle teorii optymalnego znaku 63
TADEUSZ PETER: Szansa dla szkoły 75

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

STANISŁAW PALKA: Badania pedagogiczne: między pewnością a zwątpieniem 82
WITOLD KOMAR, BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Zadania sytuacyjne w badaniach nad zawodowym przygotowaniem nauczycieli /aspekty teoretyczne i próba konstrukcji/ 90
JERZY PIEKARSKI: Środowisko rodzinne jako przedmiot diagnozy pedagogicznej - główne przesłanki teoretyczne i metodologiczne 100

PROBLEMY POLITYKI OŚWIATOWEJ I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

CZESŁAW BERKA: Planowanie pracy szkoły 112

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

ZOFIA WOLAŃSKA: Tendencje rozwojowe w procesie nauki pisania w edukacji wczesnoszkolnej 121
WŁADYSŁAW PUŚLECKI: Skuteczność ćwiczeń usprawniających czytanie ciche ze zrozumieniem 126
EDWARD ZYCH: O nauczaniu matematyki w klasach początkowych. Opinie nauczycieli 136

BARBARA WOJCIECHOWSKA-CHARLAK: Możliwości współudziału uczniów klas I-III szkoły podstawowej w procesie dydaktyczno-wychowawczym 152
MARIA SOWISŁO: Rodzina i jej wpływ na poziom aspiracji zawodowych uczniów klas VIII 162
NELLI KORCZYŃSKA: Przystosowanie społeczne studentów studiów pedagogicznych w świetle wyników pomiaru Inwentarzem Psychologicznym Harrisona G. Gougha 173
JÓZEF GÓRNIEWICZ: Funkcjonowanie instytucji kulturalnych a amatorski ruch artystyczny w środowisku małego miasta. . 184

RECENZJE KSIĄŻEK

MARIAN BYBLUK: A.S. MAKARENKO: Piedagogiczeskije soczinienija w 8 tomach. Tom 1-4 198
MARIA CHYMUK: J. ORCZYK: Zarys metodyki pracy umysłowej . . . 201
JERZY NOSARZEWSKI: Wł. SZEWCZUK: Trudności myślenia i rozwijanie zdolności uczniów 204
PIOTR KOWOLIK: J. PIELKOWA: Rodzina samotnej matki jako środowisko wychowawcze. 208
BARBARA SZYMAŃSKA: M. GOŁASZEWSKA: Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie 211

KRONIKA

CZESŁAWA KUNKIEWICZ-WALIGÓRA, MICHAŁ SZYMAŃCZUK: V Światowy Kongres Pedagogiki Porównawczej 215
BOGUSŁAW CICHY: Międzynarodowe znaczenie i internacjonalistyczny charakter teorii i praktyki socjalistycznej szkoły 219
JOANNA KOWALCZYK: Dominująca strategia - ustawiczne doskonalenie systemu oświaty. 224
EDWARD TARAS: Filozoficzne i psychologiczno-pedagogiczne aspekty technologii kształcenia - oto hasło programowe ostatniego XI Międzynarodowego Seminanium Technologii Kształcenia 231
GRAŻYNA ŚWIERCZYŃSKA: Samodzielność i aktywność studentów a efektywność kształcenia inżynierów /w świetle dyskusji sympozjum dydaktyczno-wychowawczego - Szczecin 17 maja 1984 r./ 236

Alicja Kotusiewicz
Henryka Kwiatkowska
Uniwersytet Warszawski

EDUKACYJNE BARIERY RACJONALNEGO MYŚLENIA

Współcześnie daje się obserwować odejście od zasad myślenia racjonalnego, a nawet uzyskują niekiedy aprobatę społeczną postawy aracjonalne. Wzrost powszechności myślenia kategoriami przeciwstawnymi racjom rozumowym zmusza do postawienia pytania o źródło takiej postawy intelektualnej.

Spróbujmy jednak najpierw rozważyć czym jest postawa racjonalna i co stanowi jej przeciwieństwo[1]. Samo pojęcie racjonalności w tradycji filozoficznej oznacza kierowanie się racjami rozumowymi, a więc argumentacją logiczną. W myśleniu racjonalnym zwycięża to, co lepiej uzasadnione, a więc lepiej rozpoznane i zrozumiane. Charakterystyczną cechą myślenia racjonalnego jest programowy krytycyzm, przekonanie, iż nie ma w istocie uzasadnień, które nie mogłyby zostać podważone i skorygowane. Jest to więc myślenie wrażliwe na argumentację, oporne wobec racji emocjonalnych.

Racjonalność myślenia sprawdza się w działaniu praktycznym. Praktyka staje się więc kryterium prawdziwości poznania i jednocześnie źródłem poznania. Współczesny racjonalizm poznawczy uznaje zasadność poznania empirycznego, jeśli nie jest on jednostronnie przeciwstawny poznaniu czysto rozumowemu. W ten sposób zostaje przezwyciężona jednostronność poznania racjonalnego. Kategoria "praksis" jest więc płaszczyzną wzajemnej współzależności tych dwóch stron poznania[2].

Przeciwieństwem tej postawy poznawczej jest aracjonalność, która może przyjmować postać myślenia pozaracjonalnego lub irracjonalnego[3]. Pierwszemu z nich nie przysługuje wymóg racjonalności w ogóle. Pozaracjonalność myślenia odnosi się bowiem do tego wymiaru rzeczywistości, której racja istnienia nie tkwi w regułach myślenia racjonalnego /np. rzeczywistość kulturowa/. Odbiór tej rzeczywistości dokonuje się w wysokim stopniu poprzez poznanie intuicyjne, bliżej nieokreślone i wysoce indywidualne doznania zmysłowe /np. odbiór dzieła muzycznego, plastycznego, a nawet dzieła literackiego/. Dobrym przykładem niemożliwości zracjonali-

zowania odbioru wartości muzycznych jest np. twórczość K. Szymanowskiego.

Pozaracjonalny sposób poznania odnosi się również do wymiaru rzeczywistości, którą nazywa się niekiedy rzeczywistością międzypodmiotową[4]. To, co dzieje się między człowiekiem a człowiekiem nie poddaje się do końca racjonalizacji, a jednak stanowi podstawowy warunek prawdziwie ludzkiego kontaktu między ludźmi i jest właściwie jedynym źródłem konstytuowania się ludzkiej podmiotowości.

Inaczej rzecz się przedstawia z myśleniem irracjonalnym. Odnosi się ono do tych sfer życia człowieka, które wykazują roszczenia do ustalania "prawdy" nie indywidualnej lecz społecznej. Jest to sfera, która rości sobie prawo rozstrzygnięć w obszarze faktów, powinności i ocen[5]. Jej wpływ na programy działania społecznego może okazać się znaczący. Skutki programów społecznych, które wyrastają z podstaw myślenia irracjonalnego mogą być jednak wysoce negatywne, a nawet niebezpieczne z punktu widzenia interesu społecznego. Spróbujmy uzasadnić to twierdzenie odwołując się do charakterystyki myślenia irracjonalnego.

Właściwością tego myślenia jest niedostatek rozumienia przyjmowanych bądź odrzucanych sądów. Zarówno odrzucanie jak i przyjmowanie dokonuje się tu za sprawą emocjonalnego ładunku sądu. Siła emocjonalna sądów i budowanych na ich podstawie przekonań nie jest więc proporcjonalna do mocy ich uzasadnienia lecz znacznie ją przewyższa[6] Myślenie irracjonalne odrzuca zarówno argumentację typu logicznego /rozumowego/ jak i typu empirycznego /na podstawie doświadczenia/. Podstawę "logiczną" myślenia irracjonalnego stanowi argumentacja wiary i autorytetu oraz ezoteryczne doświadczenie podmiotu ludzkiego. O ile doświadczenie zmysłowe jest dane i dostępne każdemu, o tyle doświadczenie ezoteryczne dane jest wyłącznie wtajemniczonym, a więc pozostaje niedostępne dla ogółu.

Motywem myślenia irracjonalnego nie jest poszukiwanie prawdy, lecz tendencyjnie użytkowe przyjmowanie norm, sądów i wartości, jako słuszne. Rację, argumenty danego sądu, są więc przyjmowane bądź odrzucane w zależności od tego, na ile spełniają w danym momencie pożądane czy oczekiwane funkcje. Myślenie irracjonalne nie dopuszcza więc jakiejkolwiek kontroli źródeł, na których opierają się wyrażane sądy i przyjmowane oceny.

Przykładem takiej postawy poznawczej jest między innymi irracjonalne i bałamutne przeświadczenie tkwiące w świadomości wielu

społeczeństw o szczególnej ich roli i misji historycznej[7] lub też naiwna nadzieja i oczekiwania, że lepsze przyjdzie samo lub będzie darem innych.

Jeśli się zważy, iż sposób myślenia pozbawiony racji rozumnych i pełnego zrozumienia treści wyrażanych sądów stanowi podstawę określonych programów działania społecznego, to nie trudna jest do przewidzenia możliwość błędnej decyzji i błędnej orientacji działania.

Stąd nabiera znaczenia pytanie o źródło myślenia kategoriami irracjonalnymi, o przyczyny wzrastającej ich powszechności. Zamierzamy rozważyć niektóre uwarunkowania ucieczki od zasad i reguł myślenia racjonalnego, a zwłaszcza te, których źródła tkwią w świadomości społecznej i niedostatkach edukacyjnego działania.

NEGACJA RACJONALIZMU - FENOMENEM ŚWIADOMOŚCI SPOŁECZNEJ

Racjonalne myślenie i działanie stanowiło podstawę historycznego rozwoju człowieka. Zawsze jednak przeplatało się ono jakoś z myśleniem i działaniem irracjonalnym i to zarówno w odniesieniu do społeczeństw jak i poszczególnych jednostek. Tak np. twórca zasad racjonalnego działania T. Kotarbiński w "nienaukowej" działalności literackiej, a więc w czysto podmiotowych, intymnych formach wypowiedzi ujawnia swoiste zespolenie tego, co racjonalne, z tym co zgoła irracjonalne[8]. Rozum i uczucie nie stanowią w systemie filozoficznym Kotarbińskiego wartości przeciwstawnych.

> "tak rdzennie w jedno zrosły się z marzeniem
> że myśląc marzę, a /.../ marząc rozmyślam"[9]

Jednakże decydujące znaczenie dla postępu cywilizacyjnego miało bez wątpienia ludzkie działanie racjonalne, przyjmując formy najbardziej rozwinięte w strukturach nauki.

Dialektyka dziejów przekonuje, że rozwój ma charakter fazowy, okresy wzrostu przeplatają się z okresami regresu. Faza sukcesu kończy się wcześniej czy później - mimo maksymalnych nawet wysiłków aby ją utrzymać, natomiast faza porażki nie przekształca się automatycznie w fazę sukcesu, można z niej wyjść tylko dzięki świadomym racjonalnym wysiłkom[10]. Charakterystyczne dla fazy sukcesu, a szczególnie dla jej końcowego okresu jest przygłuszenie myślenia racjonalnego, co wyraża się zanikiem krytycyzmu, osłabieniem koniecznego czuwania rozsądku. Jest to już wyraźne działanie na

rzecz końca tej fazy. Fazę regresu charakteryzuje inna właściwość: można się w niej pogrążyć bezpowrotnie[11]. Początek fazy pierwszej jest wyznaczony myśleniem i działaniem racjonalnym, natomiast jej koniec wyznacza wzrost myślenia irracjonalnego. W fazie porażki, odwrotnie, dominuje myślenie irracjonalne pogłębiające regres. Aby z niej wyjść, konieczny jest powrót do zasad myślenia racjonalnego. W tej fazie można tkwić nieskończenie długo, tak długo, dopóki "rozum zbiorowy" nie wyznaczy reguł działania racjonalnego. Znaczy to, że jednostkowa świadomość o konieczności działania racjonalnego nie wystarcza. Warunkiem pokonania niepowodzenia i wyjścia z fazy regresu musi być ukształtowanie rozumu zbiorowego. Aktualnie proces ten wymaga wysiłków niewspółmiernych do tych, które musiały pokonywać społeczeństwa w przeszłości. Dzieje się tak dlatego, iż człowiek współczesny wprawdzie dysponuje większymi możliwościami rozwiązywania wielu problemów, to jednak przeciwdziałanie spustoszeniom, które są jego udziałem okazuje się przerastać zwiększone dyspozycje i środki działania.

Swoistym paradoksem współczesności jest ucieczka od zasad myślenia racjonalnego i obserwowany wzrost irracjonalnych form aktywności ludzi. Gdzie więc tkwią przyczyny tego zjawiska?

1. Pierwszym powodem ucieczki od zasad racjonalnego myślenia jest to, że człowiek współczesny nie może akceptować ani nawet zracjonalizować swoich własnych dokonań jako wytworów istoty rozumnej. Świat budowany przez człowieka za pomocą rozumu i zasad logiki okazuje się nielogiczny, a skutki wielu działań nierozumne. Tak więc źródłem załamania się wiary w skuteczność myślenia racjonalnego jest narastająca sprzeczność między antycypacją wyników racjonalnego myślenia, a uzyskanym, rzeczywistym jego skutkiem. Człowiek sądzi, że za pomocą myślenia i działania racjonalnego uzyska zawsze to, co zostało uprzednio zracjonalizowane i dostatecznie logicznie uzasadnione. Racjonalizacja staje się więc zakładanym warunkiem skuteczności i sensowności działania. Tymczasem tak nie jest, a przynajmniej nie jest zawsze. Racjonalne działanie człowieka owocuje także często nieprzewidywanymi, ujemnymi skutkami. Przykładem mogą być efekty "racjonalnego" opanowania przyrody w postaci zachwiania równowagi ekologicznej, a nawet totalnego zniszczenia niektórych form życia biologicznego /ginące gatunki zwierząt i roślin/.

Okazuje się jednak, że czymś innym jest racjonalność z punktu widzenia potrzeb bieżących, a czym innym racjonalność w działaniu

perspektywicznym. Pierwszą charakteryzuje myślenie krótkodystansowe /krótkie/, drugą myślenie długodystansowe /długie/. Racjonalność długodystansowa może się okazać nawet irracjonalną z punktu widzenia kryteriów aktualnych, empirycznie potwierdzonych. I ta miara podważa, a nawet często zatraca sensowność przyszłościowego działania racjonalnego.

Z punktu widzenia "działania na dziś" słusznym i racjonalnym jest np. inwestowanie we wzrost materialnych warunków życia człowieka /rozwój automatyzacji, mikroelektroniki/, natomiast inwestowanie w rozwój moralny ludzi wydaje się z tego punktu widzenia mniej uzasadnione, a nawet nieracjonalne. W ten sposób racjonalne myślenie "długodystansowe" zostaje łatwo odrzucone, tym bardziej że jego rezultaty oddalone są w czasie. I tu tkwi błąd, ponieważ skutki ograniczonego działania "na dziś" obracają się przeciwko człowiekowi rodząc nowy typ jego alienacji. Kształtuje to przekonanie o zawodności działania racjonalnego, które w istocie działaniem racjonalnym nie było.

Nierozróżnianie tych dwóch rodzajów racjonalności, a właściwie ujemnych następstw "krótkodystansowego" myślenia powoduje zachwianie wiary w skuteczność racjonalnego działania w ogóle. Rzeczywiste działanie racjonalne domaga się więc uwzględnienia obu dystansów myślenia.

2. Drugi powód stanowi podważenie zasad nauki jako jedynie słusznej racjonalnej drogi poznania. Z nauką wiązano zawsze nadzieję na rozwój i postęp. Lecz współcześnie nadzieja ta została podważona. Nauka mimo niewątpliwych, a nawet zadziwiających osiągnięć pomija wiele ważnych dla człowieka problemów i wiele pytań pozostawia bez odpowiedzi. Krytyka nauki współczesnej nie zgadza się z tezą, że racjonalny sposób interpretacji świata jest sposobem jedynym, a zwłaszcza jedynie słusznym. Zakłada się niekiedy, że nie ma żadnych racji przemawiających za tym, że kryteria naukowe są lepsze od kryteriów stanowiących podstawę działań aracjonalnych np. praktyk magicznych[12]. Nauka nie dysponuje kryteriami na tyle mocnymi, by na ich podstawie możliwa była ocena jakiegoś działania jako racjonalnego bądź irracjonalnego. Wyższość nauki jest więc założona, metodologia bowiem nie dostarcza wyczerpujących argumentów na rzecz powyższej tezy. Załamały się np. tradycyjne kryteria naukowości: weryfikalność /rozróżnienie nauki od pseudonauki/, obiektywność /oddzielenie nauki od nieodpowiedzialnej spekulacji/, ważność /oddzielenie twierdzeń nauki od prawd banalnych/

krytycyzm /oddzielenie nauki od prawd sakralnych/. Sama nauka okazuje się więc nie wolna od pierwiastka irracjonalności.

Bezradność nauki współczesnej uwidacznia się zwłaszcza w obszarze wartościowania. Te dyscypliny naukowe, które status naukowości upatruje w procedurach eksperymentalnych i w pomiarze badanych zmiennych, eliminują z obszaru swoich zainteresowań problematykę aksjologiczną. Te zaś orientacje poznawcze, które podejmują problematykę wartości /np. psychologia humanistyczna/ z racji na jej złożoność i wielowymiarowość nie są w stanie rozwiązać większości aksjologicznych problemów współczesnego człowieka. Sama nauka jako podmiot wartościowania podlega także ocenom trudno poddających się racjonalizacji. Nauka ma więc trudność z wartościowaniem samej siebie i ucieka się często do kryterium kompetencji autorytetu, a więc kryterium irracjonalnego. Jako forma aktywności ludzkiej, u podstaw której tkwi racjonalność działania i myślenia, ma więc sama nauka trudność z czysto racjonalną interpretacją świata i swoich własnych dokonań.

Mimo to jednak właśnie nauka poprzez nagromadzoną wiedzę i skumulowane możliwości materialno-techniczne jest jedynym instrumentem zdolnym ukazać rzeczywistość taką, jaką ona jest naprawdę. Jest to także jedyny instrument zdolny urzeczywistniać nie tyle przewidywane, co naukowo uzasadnione drogi rozwoju cywilizacji, stając się w ten sposób adekwatnym nośnikiem przyszłości.

Najpoważniejszą barierą w uznaniu tej tezy jest świadomość ludzka, chętnie unikająca bezpośredniej konfrontacji z rzeczywistością, jej zrozumienia, a zwłaszcza wyciągnięcia z tego zrozumienia właściwych wniosków. Podważyłoby to np. iluzje komfortu /kraje najbogatsze/, bądź zakłóciło wyjaśnienia ideologiczne i wynikające z nich fałszywe nadzieje /kraje na drodze rozwoju/[13].

3. Zachwianie wiary w zasadność myślenia racjonalnego znajduje także swoje źródło w tendencjach przesadnej racjonalizacji życia naruszającej podmiotowy wymiar egzystencji ludzkiej. Skutki racjonalizacji instytucjonalnej, prowadząc do depersonalizacji stosunków międzyludzkich, uniemożliwiają zachowanie prawdziwie ludzkich kontaktów w funkcjonowaniu struktur społecznych. Relacja człowiek - -człowiek zostaje zastąpiona relacją instytucja-instytucja, przy czym istotny dla człowieka wymiar ludzki /uznanie jego podmiotowości/ jest eliminowany na rzecz eksponowania interesu instytucji. Opór przeciwko przesadnej racjonalizacji instytucjonalnej znany jest zwłaszcza w literaturze kontestującej[14].

Dążenie do racjonalizacji i uporządkowania życia społecznego sięga także indywidualnych, a nawet intymnych obszarów potrzeb człowieka. Np. daleko posunięta racjonalizacja życia seksualnego sprowadza tę sferę ludzkich doznań do problemu zdrowia i higieny. Podobnie racjonalizacja takiej formy ludzkiej aktywności jaką stanowi twórczość, budzi opór i nieufność wobec wymogów logicznego ładu.

Racjonalizacja podmiotowych form aktywności człowieka może okazać się daleko bardziej niebezpieczna w skutkach niż racjonalizacja instytucjonalna. Grozi ona zubożeniem i uniformizacją wewnętrznego życia człowieka. Jest odbierana jako ograniczanie jego możliwości, udaremnianie indywidualnej drogi do prawdy. Doskonałość organizacji gubi jakże często swój własny sens i jest tak, że w jej mocnych więzach - jak mówi Kotarbiński - zawsze prawdę diabli wezmą[15].

4. Do negacji racjonalizmu przyczyniły się zapewne także głośne prądy umysłowe, a wśród nich zwłaszcza niechętnie nastawiony do metod dyskursywnych - egzystencjalizm. Zwróciły one uwagę na fakt, iż człowieka nie da się sprowadzić do wymiaru egzystencji pragmatyczno-utylitarnej. Zakwestionowano człowieka jednowymiarowego, realizującego swoją podmiotowość w wymiarze produkcji dóbr materialnych, lecz równocześnie została w ten sposób zakwestionowana dość łatwo filozofia trudu i dyscypliny.

Podważono sens działań racjonalnych, zwłaszcza racjonalność nauki, jej autorytet i pewność. Konsekwencje tej orientacji uzewnętrzniły się odrzuceniem walki o sukces, pozycję społeczną i materialną, wyeksponowały prawo do wolności, a nawet usprawiedliwiły wolność anarchistyczną.

Trudno odmówić tym postulatom atrakcyjności, nie dziwi więc, że ich warstwa "powierzchniowa" wyraźnie niekonstruktywna wzbudziła największe zainteresowanie. Skierowała ona uwagę ku potrzebom egzystencji wielowymiarowej oraz usankcjonowała prawo człowieka do irracjonalnych form aktywności.

5. Atrybutem działania radjonalnego jest świadomość skutków, a ta z kolei prowadzi do wskazania sprawcy. Człowiek jako istota rozumna ma świadomość konsekwencji swoich działań, ma więc tym samym świadomość swego sprawstwa, a więc odpowiedzialności. Sprawca obdarzony jest więc swoistym przywilejem odpowiedzialności, a ta stanowi ontyczną właściwość człowieka przypisaną jego ludzkiej naturze. Człowiek odpowiada za to, co robi, jak robi, a nawet za to

czego nie robi. Wydaje się, iż odpowiedzialność za to czego człowiek nie podejmuje stanowi najbardziej współczesny wymiar ludzkiej odpowiedzialności.

Odpowiedzialność zasadza się bowiem na dwóch miarach wartości, są nimi: miara ludzkiej godności i ludzkiego trudu. Każda próba umniejszenia odpowiedzialności jest w istocie działaniem przeciwko człowiekowi ponieważ umniejsza jego godność. Nieodpowiedzialność jest wygodna lecz równocześnie jest niegodna. Łączenie odpowiedzialności jedynie z trudem czyni z niej kategorię wartości nieatrakcyjną, a więc niechętnie podejmowaną. Często nie dostrzega się, iż uwolnienie od odpowiedzialności łączy się z uszczerbkiem godności. Jest zjawiskiem niepokojącym, że współcześnie nie dostrzega się w odpowiedzialności źródeł kształtujących godność ludzką, a łączy się ją jedynie z ową nieatrakcyjną kategorią wartości.

Skoro odpowiedzialność jest trudem, a działanie odpowiedzialne jako rozumne, nie zabezpiecza sukcesu, a nawet immanentnie zawiera możliwość porażki, nie dziwi, iż człowiek dąży do umniejszenia odpowiedzialności, a tym samym uwolnienia się od trudu i ewentualnej porażki. Jest to jednak złudzenie. Działanie ludzkie jako proces społeczny rodzi dwie kategorie skutków: skutki pozytywne i negatywne. I tak naprawdę nie sposób uwolnić całkowicie działania ludzkiego od skutków negatywnych. Rezultatom myślenia racjonalnego nie przynależy wyłącznie sukces. Tym się ono właśnie charakteryzuje, iż musi usankcjonować prawo wywoływania przez działanie społeczne także skutków ujemnych. Nieracjonalnym należałoby - jak sądzimy - nazwać działanie uwzględniające jedynie kategorię skutków pozytywnych.

Wymieniono niektóre źródła negacji i zachwiania wiary w skuteczność i sens myślenia racjonalnego. Zjawisko to stanowi swoisty fenomen świadomości społecznej. Działanie racjonalne domagające się wysiłku, dyscypliny i odpowiedzialności kojarzy się raczej z "twardymi" wymiarami życia. Bywa ono przeciwstawiane urokom swobodnej, nieskrępowanej myśli, wyzwolonemu działaniu, ekspresji uczuć, a więc temu co bardziej "miękkie" i bliższe naturze ludzkiej. Racjonalizmowi przynależy więc swoista uciążliwość, podczas gdy irracjonalizm niesie z sobą urokliwość swobody i wolnego działania.

Czy istnieje możliwość przeorientowania ludzkiego myślenia z przesadnego i wygodnego irracjonalizmu w kierunku rozumnie wyważonego racjonalizmu?

Czy mogą się uobecnić w tym procesie działania edukacyjne? i czy odpowiedzialne działanie edukacyjne może rzeczywiście przyczynić się do wzrostu myślenia kategoriami racjonalnymi. Sądzimy że tak. Sądzimy także, że każda możliwość działania na rzecz kształtowania racjonalnego myślenia uzasadnia jego podejście, nawet wówczas gdy szansa powodzenia może okazać się niewielka.

EDUKACYJNE ŹRÓDŁA IRRACJONALNEGO MYŚLENIA

Społeczny sens edukacji zawarty jest w jej modyfikacyjnej funkcji. Przedmiot procesów modyfikacyjnych stanowi zarówno jednostka jak i zbiorowość społeczna. W tym kontekście pojęcie "zmiany" okazuje się podstawową kategorią edukacyjną[16]. Edukacja spełnia właściwe sobie funkcje społeczne wówczas, gdy jest czynnikiem korzystnych przeobrażeń społecznych. Pojęcie to wymaga wyjaśnienia. Chodzi bowiem nie o każdą zmianę, lecz zmianę zracjonalizowaną, uzasadnioną aksjologicznie, a więc znaczącą i konsekwentną z punktu widzenia przyjętego systemu wartości. Istotą zmiany korzystnej jest konstruktywność.

Powstaje pytanie kiedy edukacja, jako istotny czynnik zmianotwórczy przyczynia się do upowszechnienia myślenia konstruktywnego, a więc racjonalnego, a kiedy w sposób niezamierzony kształtuje i wzmaga myślenie irracjonalne?

1. Edukacja sprzyja rozwojowi myślenia irracjonalnego wówczas, kiedy kształtuje postawy zorientowane na teraźniejszość i nie docenia wagi i znaczenia perspektywy przyszłości. Ten błąd edukacyjny ujawnia się instrumentalną tendencją w kształceniu zawodowym. Jest to orientacja na sprawność produkcyjną uczących się oraz bieżące potrzeby gospodarcze. Osiągane rezultaty okazują się jednak połowiczne i najczęściej niższe od zakładanych oczekiwań. Dzieje się tak, ponieważ wysoka wydajność produkcyjna wymaga określonej podbudowy teoretycznej oraz kształtowania ogólnej kultury pracy. Teoria jako podstawa działania spełnia tu dwie istotne funkcje, tj. metodologiczną /wówczas teoria uczy jak poznać, jak wartościować, jak szukać rozwiązań optymalnych/ i wychowawczą /wówczas teoria ukazuje możliwości i granice ludzkiego działania, uczy jak żyć można i jak żyć warto, jak oceniać i jak przewidywać konsekwencje ludzkich działań/.

Analizowana orientacja edukacyjna powoduje ten sam błąd w sferze indywidualnego, egzystencjalnego rozwoju jednostki. Ogranicza-

jąc ten rozwój do potrzeb adaptacyjnych, nie ukazując perspektywicznych możliwości rozwoju indywidualnego /świadomego budowania wizji siebie i świata/ edukacja umniejsza w ten sposób rozwój jednostki i pełni w istocie wobec niej funkcję zachowawczą.

Wymienione sfery oddziaływań edukacyjnych /usprawnienie zawodowe, rozwój indywidualny, egzystencjonalny/ wzajemnie się warunkują i są względem siebie wyraźnie komplementarne. Jakość wymiaru egzystencjonalnego człowieka znajduje swój racjonalny sens w kontekście jego aktywności, a zwłaszcza aktywności zawodowej. Jakość i sposób pracy jest więc w poważnej mierze wyznaczona ukształtowaną orientacją aksjologiczną człowieka, aspiracjami poznawczymi, systemem motywacji, wartości. Istnieje i zależność odwrotna, tzn., że to, co człowiek robi, jakie uzyskuje rezultaty i jaka jest przydatność społeczna wytworów jego pracy kształtuje ludzką podmiotowość i wyznacza jego orientację aksjologiczną.

Paradoksem jest, iż edukacja straciła współcześnie swą racjonalność. Koncentruje ona uwagę na procesach adaptacji. Zachowuje swą pewność i autorytet dzięki temu, iż właściwie stanowi "wielkie powtórzenie"[17]. Podczas gdy autorytet edukacji wyznaczony być powinien jej zmianotwórczą funkcją, co znajduje uzasadnienie nawet w etymologii pojęcia[18], a tym bardziej w potrzebach edukacyjnych współczesnego człowieka. Edukacja ma być czynnikiem naprawy istniejącej rzeczywistości i czynnikiem racjonalnego działania człowieka. Tak jednak nie jest. Edukacja niechętnie i z wielkim oporem podejmuje problemy ważne dla współczesnego człowieka. Rozdźwięk między tym, co edukacja oferuje współczesnemu człowiekowi a tym, czego on rzeczywiście oczekuje, stale się pogłębia. Powstaje pytanie, jakie są drogi odbudowy racjonalnego sensu edukacji współczesnej?

2. Źródła irracjonalności myślenia tkwią także w jednostronnej orientacji dydaktycznej szkoły, wyznaczonej przekazem rezultatów ludzkiego poznania, a nie drogą dojścia do wyniku poznania. Szkoła zaniedbuje więc to, co jest wyznacznikiem racjonalnego myślenia /metoda poznania/. Tymczasem wprowadzenie "w drogę poznania" otwiera możliwości znacznie szersze, ponieważ nie tylko prowadzi do wyniku poznania lecz przede wszystkim kształtuje w swoisty sposób zaniedbane współcześnie sfery ludzkiej osobowości: ucząc krytycyzmu, szacunku dla trudu ludzkiej myśli, skromności w działaniu i myśleniu. Przekazywanie wyników poznania łatwo dogmatyzuje sposób poznania, a wiedzy szkolnej nadaje wartość sakralną. Poznanie dro-

gi do wyniku uczy wątpić, prowadzi więc do krytycznej refleksji. Szkoła utrudnia rozwój postaw racjonalnych także i wówczas jeżeli kształtuje wyłącznie intelektualną sferę osobowości, zaniedbując rozwój emocjonalny uczniów. Przesadna racjonalizacja procesu dydaktycznego, wbrew pozorom, nie sprzyja postawom racjonalnym, a w krańcowych przypadkach prowadzi nawet do ich odrzucenia. Trafić bowiem do racjonalnych pokładów ludzkiej myśli - to znaczy pozyskać świat emocji i uczuć człowieka.

3. Naturalistyczna orientacja w pedagogice współczesnej przyjmuje swobodny, naturalny rozwój jednostki za wartość najwyższą, a wolność za istotny atrybut natury ludzkiej. Ta jednostronna interpretacja znaczenia wolności i przymusu w rozwoju była - niejednokrotnie kwestionowana. Między innymi S. Hessen[19] przeciwstawił się skrajności wychowania swobodnego, ujmując karność jako przymus zorganizowany, porządkujący i konieczny. "... aby żyć i w życiu zwyciężać musimy być karani"[20]. Dotyczy to zarówno jednostki jak i społeczeństwa. "Człowiek karany panuje nad sobą samym. Społeczeństwo karne jest społeczeństwem z silnie ześrodkowaną władzą"[21].

Koncepcja ta ujmuje więc przymus jako wartość zracjonalizowaną pozytywną i konieczną, przynależną rozwojowi jednostki ludzkiej i społeczeństwu. W stanowisku tym tkwi wiele racji. Niepodobna myśleć o wymogach pracy ludzkiej i wartościowym społecznie życiu jednostki przy odrzuceniu wszelkiego przymusu. Praca wymaga bowiem niezbędnie karności, a życie jednostki podporządkowania wartościom specyficznie ludzkim, tj. bronionym interesem jednostki i społeczeństwa.

Racjonalizacja przymusu wymaga jednak innego usytuowania tego pojęcia w edukacji społecznej. Zamiany "muszę bo muszę" na "muszę bo chcę". Wydaje się, iż proponowane odwrócenie umniejszałoby trud pokonywania przeszkód zewnętrznych, a także wewnętrznych wynikających z utrwalonej struktury przekonań i postaw jednostki.

Edukacja szkolna zorientowana na to odwrócenie musiałaby jednak dokonać dowartościowania wielu pojęć /w tym zwłaszcza pojęcia dyscypliny, rzetelności, odpowiedzialności, powściągliwości/, a w konsekwencji podjęcia specjalnego programu edukacyjnego, który mógłby przywrócić ich powinnościowe znaczenie. Szkoła kojarzy się z przymusem, a właściwie z jego niezracjonalizowaną, negatywną formą. Wyzwala to naturalne dążenie do uwolnienia się z jej rygorów i przyznanie sobie prawa do nie skrępowanej wolności i swobody.

Przymus nie jest jednak wbrew pozorom przeciwieństwem wolności, zwłaszcza wtedy, gdy odwołuje się do woli własnej i stanowi drogę do wolności. Np. dla Kanta[22] wolność jest podleganiem prawu, które osobnik sam sobie nadał.

Dla prowadzonych rozważań najważniejszy jest jednak edukacyjny kontekst tego pojęcia. Różne jego interpretacje prowadzą bowiem do odmiennych, niekiedy nawet skrajnie zróżnicowanych konsekwencji edukacyjnych. Np. istnieje interpretacja, która utożsamia wolność z poznaniem. Dzięki poznaniu dowiadujemy się kim jesteśmy, jakie są nasze możliwości, nasze prawa. Uzyskujemy w ten sposób szanse władzy nad światem. Poznanie stanowi więc istotny element procesu zdobywania wolności. Ale tej koncepcji wolności, zredukowanej do kontekstu poznawanego i odnoszącej się do sfery świadomości, przeciwstawia się koncepcja wolności, która nie wyczerpuje się poprzez poznanie /uświadamianie/ lecz wymaga działania.[23] Dla tego rozumienia wolności dopiero działanie jest jej realizacją, bo przekształca możliwość wolności w rzeczywistą wolność, która daje się"dotknąć" i doświadczyć w konkretnym działaniu ludzkim.

Wolność w interpretacji poznawczej - to jedynie świadomość wolności i to najczęściej wyidealizowanej,nie zderzonej wprost z rzeczywistością. Rodzi to wprawdzie świadomość własnych praw i możliwości lecz także rodzić może rozgoryczenie, gdy te prawa i możliwości są ograniczane lub udaremniane. Dystans między wolnością uświadomioną a niemożliwością jej pełnego osiągnięcia stanowi źródło zawodu, poczucia niemocy i bezsiły. Konsekwencje edukacyjne działaniowej /zadaniowej/ koncepcji wolności realizowanej poprzez ludzką aktywność są zgoła odmienne. Nakazują człowiekowi konieczność działania dla osiągnięcia realnej wolności. Przyjęcie tej koncepcji za podstawę systemu edukacyjnego prowadzi do przekształcenia możliwości bycia wolnym w rzeczywistą wolność, czyli zdolność do czynów wolnych. Czyn wolny jest zawsze aktem twórczym, polega on bowiem nie tylko na wolnym wyborze z wielu możliwości danych, lecz na tworzeniu nowych wyborów nie znanych z doświadczenia.W tej koncepcji wolność nie jest człowiekowi dana ani przekazana lecz jest zadana. Stanowi powinność i obowiązek w procesie stawania się człowiekiem. Nie istnieje więc inna możliwość osiągania rzeczywistej wolności jak tylko poprzez własną, zracjonalizowaną aktywność.

4. Wolność nierozerwalnie łączy się z odpowiedzialnością, a jej ograniczanie stanowi umniejszanie odpowiedzialności. Jeżeli wolność jest zadaniem dla człowieka - to zadaniem jest także odpowie-

działność. Powinnością szkoły jest ukazywanie sposobów osiągania tych wartości. Tymczasem szkoła przyznając sobie prawo decyzji i wolności na wzór działań przedmiotowych, przejmuje zbyt dużą odpowiedzialność za wychowanie i umniejsza w ten sposób wolność tych, których kształci, a tym samym uwalnia ich od odpowiedzialności za siebie i własny rozwój.

Bardziej niepokojący jest jednak skutek edukacyjny ograniczenia odpowiedzialności i swoistego jakże częstego zniewalania /uprzedmiotowiania/ ucznia. Szkoła przez to, że podejmuje działania sformalizowane, obce dziecku przyczynia się do utrwalenia postawy odrzucenia i negacji tego, co oferuje. Tym niekorzystnym efektom procesu edukacyjnego sprzyja realizacja "wychowania obok świata" /idealizacja rzeczywistości/ jak i wychowania "wbrew światu"[24], sprzecznego wprawdzie z założeniami szkoły, lecz ujawniającego się jako niekorzystny produkt uboczny jej aktualnej strategii działania.

Można więc stwierdzić, że edukacyjne działanie racjonalne szkoły jest działaniem na rzecz wzrostu odpowiedzialności jednostki.

5. Upowszechnienie myślenia irracjonalnego ma również swoje źródła w edukacji obywatelskiej i historycznej. Obecna koncepcja wychowania obywatelskiego w szkole jest wyznaczona strukturą haseł, których dobór i układ określa logika wywodu, a nie ich funkcje wychowawcze. Ma więc charakter modelu informacyjnego, podczas gdy racjonalne wychowanie obywatelskie domaga się wprowadzenia w obowiązki społeczne i utrwalania zachowań obywatelskich oraz rozwoju sprawności innowacyjnych, umożliwiających modyfikację zastanej rzeczywistości.

Jest zastanawiające jak dalece interpretacja faktów historycznych i formuła dydaktyczna szkolnego wychowania obywatelskiego buduje skłonność pokoleń do myślenia kategoriami mitów, a więc wbrew faktom historycznym.

W świadomości społecznej zakorzeniony jest np. mit budowania siły organizmu państwowego za pomocą czynów nagłych, wymagających krótkotrwałej, lecz pełnej mobilizacji, a nie za pomocą czynów - systematycznych, zakładający wysiłek długotrwały, ciągły. Absurdalną popularność tego mitu potęguje fakt, iż skutki czynów nagłych trudne są do przewidzenia, podczas gdy skutki czynów systematycznych charakteryzuje stosunkowo wysoka prognostyczność. Tymczasem przeświadczenie o skuteczności czynów zarówno spontanicznych /nagłych/, jak i zracjonalizowanych /długotrwałych/ okazuje

się odwrotnie proporcjonalne do ich przewidywalności. Rezultaty działania zracjonalizowanego łatwiejsze są do przewidzenia ponieważ ich podstawę stanowi myślenie zracjonalizowane, tj.takie,któremu przynależy namysł i wiedza o zależnościach między założonym stanem rzeczy, warunkami jego urzeczywistnienia a skutecznością środków prowadzących do osiągnięcia celu.

W wychowaniu historycznym zaowocowała niekorzystnie interpretacja zdarzeń według zasad logiki dwuwartościowej, generującej skłonność do uproszczonej, często życzeniowej oceny faktów społecznych. Dlaczego jednak życzeniowe widzenie historii stało się tak powszechne i łatwo akceptowane, skąd bierze się obserwowane zapotrzebowanie na ekstazę w połączeniu z niechęcią dostrzeżenia jakiejkolwiek racjonalnej argumentacji?

Wydaje się, że wyzwolony przez szkołę mechanizm uproszczonego wartościowania w kategoriach pozytywny - negatywny ukształtował stereotypowy sposób widzenia zdarzeń. Logika dwuwartościowa/czarne-białe/ okazała się bliska wartościowaniu emocjonalnemu /dobro--zło/,a równocześnie przeciwstawna ocenie obiektywnej, zracjonalizowanej, nie mieszczącej się w kanonach dwuwartościowości. Wiadomo bowiem, że stan jaki rozwija się na skutek nadmiernego pobudzenia jest na usługach życzeniowej pseudorecepcji zamykającej jakąkolwiek możliwość korekty[25] . Wówczas patrząc na czarne widzi się białe i odwrotnie.

P r z y p i s y

[1] W podejmowanych rozważaniach pojęcie postawy racjonalnej ograniczamy do jej poznawczego wymiaru.

[2] J. Legowicz: Racjonalizm. Słownik filozofii marksistowskiej Warszawa 1982, Wiedza Powszechna.

[3] M. Hempoliński: Racjonalność przekonań /w/ Z. Cackowski /red./ Poznanie, umysł, kultura. Lublin 1980, Wydawnictwo Lubelskie s. 100.

[4] M. Buber: Z myśli Martina Bubera. Przedruki "Znak", 1980, nr 7, "Życie i myśl", 1980, nr 6.

[5] M. Hempoliński: tamże.

[6] M. Hempoliński: tamże.

[7] A. Wierzbicki: Wschód-Zachód w koncepcjach dziejów Polski. Warszawa 1984, PIW, s.7.

[8] N. Łubnicki: Poglądy filozoficzne T. Kotarbińskiego zawarte w jego poezjach,"Studia Filozoficzne", 1982, nr 9-10.

[9] T. Kotarbiński: Wiązanki, Warszawa 1973, s. 42.

[10] Z. Cackowski: Dwie strony życia: działanie i niemoc, /w/: Z. Cackowski: Trud i sens ludzkiego życia, Warszawa 1981, KIW, s. 36.

[11] Tamże.

[12] P.K. Feyerabend: Krytyka naukowego rozumu. "Studia Filozoficzne",1982, nr 9-10, s. 108.

[13] A. Danzin: Czy nauka i technika prowadzą nas ku nowemu stylowi rozwoju, "Zagadnienia Naukoznawstwa", 1980, nr 3.

[14] I. Illich: Społeczeństwo bez szkoły, Warszawa, 1976, PIW.

[15] T. Kotarbiński: op. cit.

[16] T. Lewowicki: Proces kształcenia wielostronnego - od schematu zmiany do zmiany schematu. "Kwartalnik Pedagogiczny", 1984, nr 2, K. Kruszewski: Metoda kształcenia: od zmiany do sposobu jej wywoływania. "Kwartalnik Pedagogiczny", 1982, nr 2-4.

[17] B. Suchodolski: Wychowanie pozbawione nadziei. "Kwartalnik Pedagogiczny", 1983, nr 2.

[18] "Educere" /łac./ - znaczy wydobywać, zmieniać.

[19] S. Hessen: Podstawy pedagogiki /w/ Filozofia kultura wychowanie, Wrocław-Warszawa 1973, Ossolineum.

[20] Tamże, s. 53.

[21] Tamże, s. 53.

[22] I.Kant: Krytyka czystego rozumu. Warszawa 1957, PWN.

[23] J. Kuczyński: Homo Creator, Warszawa 1979, KIW, s. 391.

[24] J. Rutkowiak: Wychowawcza rola nauczyciela i jej ograniczenia, /w/ B. Suchodolski /red./:Społeczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy. Wrocław-Warszawa 1983, Ossolineum, s.334.

[25] K. Obuchowski: Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych. Warszawa 1982, s. 272.

Wiesław W. Szczęsny
Instytut Programów Szkolnych
Warszawa

PATOLOGIA WYCHOWANIA A CHARAKTER CZŁOWIEKA

1. WSTĘP

Obiegowe koncepcje wychowania znajdujące się w podręcznikach akademickich[1], chociaż nie tylko[2], z założenia wykluczają możliwość rozpatrywania wychowania jako ewentualnego źródła patologii. Wychowanie bowiem w tych koncepcjach jest zazwyczaj prezentowane jako proces społeczny, dokonujący się dzięki stosowaniu w y ł ą c z n i e wartościowych, społecznie aprobowanych oddziaływań sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi osobowości[3].

Istnieją jednak głosy zwracające uwagę, że decyzje podejmowane przez człowieka mającego - wydawałoby się - pełne kompetencje i dobrą wolę bardzo często powodują skutki wręcz odwrotne od zamierzonych, pogarszają istniejącą sytuację[4]. Spotyka się więc próby, co prawda nieśmiałe wobec zastanej tradycji, uwzględniania nie zamierzonych skutków /nazywanych też niekiedy kontrintuicyjnymi/[5] oddziaływań wychowawczych. Niemniej jednak ich źródeł upatruje się raczej w błędach wychowawczych[6], złożoności zjawisk[7], nigdy zaś w błędności doktryn pedagogicznych stanowiących podstawę praktyki wychowawczej.

Dostrzeżenie jednak takiej ewentualności stało się możliwe dopiero z chwilą powstania cybernetycznej teorii charakteru, stanowiącej integralną część interdyscyplinarnej teorii systemów autonomicznych[8].

Gwoli ścisłości odnotować należy, że w literaturze z zakresu pedagogiki twórcy poszczególnych koncepcji wychowania mówią, i to stosunkowo często, o błędności doktryn, z tym tylko, że z reguły chodzi o wykazanie niesłuszności innych doktryn, niezgodnych z koncepcją aktualnie przez nich przyjmowaną[9].

Na wstępie odpierając najprostszy zarzut, jaki może się zrodzić w tym momencie, że przecież w niniejszym artykule będzie się postępować dokładnie tak samo, jak w przypadkach tu krytykowanych, przede wszystkim należy mocno zaznaczyć, że w pedagogice nie ma teorii w ścisłym tego słowa znaczeniu. Stąd konsekwentnie mówimy o doktrynach pedagogicznych, a nie o teoriach, uważając, że nazywanie rozmaitych koncepcji wychowania teoriami jest swoistym nadużyciem terminologicznym. W naukach pedagogicznych - naszym zdaniem -

można mówić w najlepszym razie o słabych teoriach, czyli hipotezach. Tym jednak aspektem nauk pedagogicznych tu zajmować się nie będziemy, sygnalizujemy go tylko.

Odkładając chwilowo wyjaśnienie wprowadzonych wyżej zwrotów:"teoria w ścisłym tego słowa znaczeniu", "słaba teoria", "doktryna pedagogiczna", zwrócimy tu jedynie uwagę, że cybernetyczna teoria charakteru jest nie tylko teorią w logicznym sensie tego słowa, ale jest także teorią mocną.

Tak więc zarzut "o powielaniu błędów poprzedników" - jako oparty na nieporozumieniach terminologicznych - jawi się jako bezpodstawny.

Możemy teraz już powiedzieć, że celem niniejszego artykułu jest możliwie wszechstronne uzasadnienie tezy głoszącej, że jednym ze źródeł patologii społecznej jest oparcie praktyki wychowawczej na błędnych doktrynach.

Realizując postawiony cel zaczniemy od przedstawienia podstawowych definicji teorii systemów autonomicznych i wynikających z nich twierdzeń w zakresie rzeczywistości ludzkich charakterów. Następnie krótko omówimy status metodologiczny twierdzeń teorii charakteru,by na tym tle wskazać istotne różnice między doktrynami pedagogicznymi a nauką o charakterze. Kontynuując rozważania oparte na twierdzeniach teorii charakteru wykażemy błędność tych założeń przyjmowanych przez doktryny pedagogiczne, które - o ile stają się podstawą oddziaływań wychowawczych - prowadzą do skutków odwrotnych od postulowanych, patologizując osoby wychowywane.

2. PODSTAWY CYBERNETYCZNEJ TEORII CHARAKTERU

W paragrafie tym zostaną podane założenia teorii charakteru oraz podstawowe definicje pojęć wiodących - wraz z wynikającymi z nich twierdzeniami w zakresie niezbędnym do uzasadnienia sformułowanej we wstępie tezy.

2.1. Założenia teorii

Przypomnijmy, że w teorii M. Mazura system autonomiczny został określony jako systemy mające zdolność sterowania się oraz zdolność przeciwdziałania utracie zdolności sterowania[10]. W tak określonym systemie wyróżnia się:

- obszar informacyjny /podsystem/, obejmujący tor informacyjny receptory-korelator-efektory i sprzężenie korelatora z homeostatem;

- obszar energetyczny /podsystem/, obejmujący tor energetyczny alimentatory-akumulator-efektory i sprzężenie akumulatora z homeostatem.

Mocno podkreślamy, że wyróżnienie powyższych podsystemów wynika z definicji systemu autonomicznego oraz zasad dotyczących funkcjonowania systemów, a nie z obserwacji rzeczywistości.

Z faktu, że homeostat jest podsystemem wspólnym dla obu wyróżnionych obszarów wynika, że za jego pośrednictwem procesy informacyjne wywierają wpływ na procesy energetyczne i odwrotnie. W szczególności znaczy to, że reakcje systemu autonomicznego zależą od procesów informacyjnych i energetycznych, ale nie w taki sposób, że rodzaj reakcji /zachowanie/ zależy od procesów informacyjnych /bodźców/, a natężenie reakcji od procesów energetycznych, lecz w taki sposób, że rodzaj reakcji zależy od bodźców informacyjnych i zasilania, oraz, że natężenie reakcji zależy od bodźców informacyjnych i zasilania /procesów energetycznych/. Stąd wszelkie reakcje systemu autonomicznego stanowią zachowanie się całego systemu[11].

Za twórcą systemów autonomicznych zauważamy, że dotychczasowe ustalenia mają charakter zdań warunkowych, co oznacza, że jeżeli jakiś system ma taką strukturę jak powyżej opisana, to spełnia on wymagania definicji i wobec tego może być rozpatrywany jako system autonomiczny, przy czym obowiązuje bezwzględnie zasada: twierdzenia ogólne odnoszą się do wszystkich przypadków szczególnych, ale nie na odwrót - twierdzenia dotyczące przypadków szczególnych nie są koniecznie słuszne ogólnie.

Wobec dowodów dostarczanych przez rozwój nauki o człowieku[12] i chociaż to brzmieć może paradoksalnie - techniki[13] zasadnie można utrzymywać, że człowiek spełnia wszystkie warunki założone w definicji systemu autonomicznego.

Tak więc, zgodnie z przyjętą zasadą, wszystko to, co odnosi się do systemu autonomicznego, musi odnosić się do człowieka, ale nie wszystko, co odnosi się do człowieka, musi odnosić się do systemu autonomicznego.

Pamiętanie o tej zasadzie pozwala uniknąć wielu nieporozumień interpretacyjnych dotyczących specyficznych właściwości człowieka, badanych przez poszczególne monodyscypliny, co zawsze bywa, gdy próbuje się utożsamiać człowieka z systemem autonomicznym. Człowiek bowiem to nie system autonomiczny, a tylko jego szczególny przypadek.

W związku z tym za regułę dalszego postępowania przyjmujemy stwierdzenie: wszelkie twierdzenia dotyczące systemu autonomicznego odnoszą się do człowieka, ale nie odwrotnie.

Stąd za udowodnione można uznać następujące twierdzenie, będące konkretyzacją twierdzenia o reakcjach systemu autonomicznego: wszelkie reakcje człowieka stanowią zachowanie się całego organizmu.

Spośród właściwości każdego systemu autonomicznego wyróżnia się właściwości, które odgrywają istotną rolę w zachodzących w nim procesach sterowniczych, czyli właściwości s t e r o w n i c z e [14].

Oprócz tego wyróżnia się właściwości niezależne od oddziaływań otoczenia, czyli właściwości s z t y w n e [15]. Pojęcie to obejmuje swym zakresem właściwości stałe oraz zmieniające się n i e z a l e ż n i e od otoczenia. Zauważmy, że utożsamianie sztywności z niezmiennością byłoby błędem interpretacyjnym.

Wobec odrębności tych dwóch wyróżnień można wyodrębnić cztery ich grupy:

1/ właściwości niesterownicze i niesztywne,
2/ właściwości niesterownicze, ale sztywne,
3/ właściwości sterownicze, ale niesztywne,
4/ właściwości sterownicze i sztywne.

W świetle twierdzenia o reakcjach człowieka jest jasne, że w rozważaniach dotyczących jego zachowania najbardziej istotna jest ostatnia grupa właściwości.

2.2. Pojęcie charakteru człowieka

W związku z podaną klasyfikacją właściwości systemu autonomicznego charakter definiuje się następująco: charakter człowieka jest to zespół jego sztywnych właściwości sterowniczych.

Sztywne właściwości sterownicze będzie się określało dalej jako p a r a m e t r y charakteru.

Za twórcą cybernetycznej teorii charakteru podkreślmy, że każdy człowiek posiada sobie właściwe parametry charakteru [16]. Stąd różnice pomiędzy poszczególnymi ludźmi polegają tylko na ilościowych różnicach parametrów tego samego rodzaju.

Z ujęcia sztywnych właściwości sterowniczych, jako wielkości fizycznych odgrywających w zachowaniach istotną rolę, wynika twierdzenie, że charakter człowieka jest nieprzerabialny.

Na podstawie tego twierdzenia można sformułować wiele twierdzeń z nim tożsamych, pochodnych lub cząstkowych w dowolnie wyróżnionej dziedzinie empirycznej.

Ze względu na założony cel pracy podamy twierdzenia z zakresu wychowania.

Twierdzenie. Nie można zmienić charakteru osoby wychowywanej.

Twierdzenie. Charakter osób wychowywanych zmienia się samorzutnie.

Twierdzenie. Zmianę charakteru osoby wychowywanej można przewidzieć.

Twierdzenie. Do przewidywania zmian charakterów osób wychowywanych konieczne jest rozeznanie tych charakterów.

Twierdzenie. Zamiast daremnie utyskiwać na charakter osoby wychowywanej i usiłować go przerabiać, należy dostosowywać sytuacje wychowawcze do parametrów charakteru tej osoby.

Aby uniknąć ewentualnych nieporozumień zwracamy uwagę, że zachowanie człowieka zależy nie tylko od sztywnych właściwości, ale także od niesztywnych /np. aktualny stan pamięci/. Nikt więc nie może tłumaczyć się, że ma taki właśnie charakter i zwalniać się od odpowiedzialności za własne czyny.

Przejdziemy teraz do krótkiego omówienia poszczególnych parametrów charakteru, których w teorii wyróżnia się sześć: trzy informacyjne i trzy energetyczne.

2.3. Informacyjne parametry charakteru

Do informacyjnych parametrów charakteru zaliczamy:

- pojemność korelatora określającą inteligencję,
- rejestracyjność korelatora określającą pojętność,
- preferencyjność korelatora określającą talent.

Inteligencja, pojętność i talent są określane jako właściwości intelektualne. Ponieważ wymienione parametry informacyjne są oparte na niezależnych od siebie właściwościach korelatora, więc wyodrębnia się w teorii poszczególne rodzaje intelektu określanego jako zespół właściwości intelektualnych.

Ograniczając się jedynie do rozróżniania małego i dużego stopnia każdego parametru otrzymuje się osiem następujących rodzajów intelektu:[17]

1. niska inteligencja, mała pojętność, brak talentu - debilizm;
2. niska inteligencja, duża pojętność, brak talentu - dobra pamięć;
3. niska inteligencja, mała pojętność, talent - pomysłowość;
4. niska inteligencja, duża pojętność, talent - intuicyjna celność;

5. wysoka inteligencja, mała pojętność, brak talentu - ogólna inteligencja;

6. wysoka inteligencja, duża pojętność, brak talentu - erudycja;

7. wysoka inteligencja, mała pojętność, talent - mozolne doskonalenie;

8. wysoka inteligencja, duża pojętność, talent - genialność.

Jeżeli określilibyśmy poziom charakteru jako liczbę skojarzonych elementów korelacyjnych systemu autonomicznego, to moglibyśmy sformułować twierdzenie:

Sytuacja jest zgodna z poziomem charakteru określonym liczbą elementów korelacyjnych, przewodnością korelacyjną, odstępami korelacyjnymi wtedy i tylko wtedy, gdy jest zgodna z każdym jego czynnikiem: inteligencją, pojętnością, talentem.

2.4. Energetyczne parametry charakteru

Do istotnych wielkości odgrywających rolę w przetwarzaniu energii w systemie autonomicznym zalicza się:

- dynamizm określający postawy rozumiane jako szczegółowe jego przejawy,
- tolerancję określającą swobodną akceptację bodźców,
- podatność określającą wymuszoną akceptację bodźców.

Ze względu na szczególną rolę jaką odgrywa dynamizm w cybernetycznej teorii charakteru omówimy go bardziej szczegółowo.

2.4.1. Pojęcie i klasyfikacja dynamizmów

W ramach teorii systemów autonomicznych przez dynamizm charakteru rozumie się logarytm stosunku współczynnika rozbudowy do współczynnika starzenia się systemu[18]. Ponieważ wartość logarytmu może być dowolną liczbą rzeczywistą, przeto wyróżnia się trzy podstawowe rodzaje dynamizmu charakteru: dynamizm ujemny /zwany endodynamizmem/, dynamizm zerowy /zwany statyzmem/, dynamizm dodatni, zwany egzodynamizmem/. W odniesieniu do statyzmu ma sens mówienie o aspekcie zewnętrznym i wewnętrznym, czyli o egzostatyzmie i endostatyzmie. Tak więc otrzymujemy pięć klas charakterów: egzodynamiczny, egzostatyczny, statyczny, endostatyczny i endodynamiczny.

Podział ten jest praktycznie użyteczny, gdyż w zasadzie dopuszcza możliwość dalszych podziałów odzwierciedlających w coraz większym stopniu różnice indywidualne.

W odniesieniu do tak określonego parametru charakteru możemy sformułować prawo ewolucji dynamizmu:

Z upływem czasu charakter ludzki zmienia się nieuchronnie od egzodynamizmu poprzez stadia pośrednie aż do endodynamizmu.

Dynamizm charakteru jest parametrem sterowniczym odgrywającym istotną rolę we wszystkich przejawach ludzkiego zachowania. W odniesieniu do rzeczywistości ludzkich zachowań można formułować dowolnie dużo twierdzeń - tyle, ile potrafimy wyodrębnić przejawów ludzkiego zachowania. Tu ograniczymy się do podania twierdzenia dotyczącego stosunku do zasad, mającego dla praktyki wychowawczej znaczenie fundamentalne wobec faktu niemożliwości spowodowania zmiany czyjegoś dynamizmu ani perswazją /oddziaływania informacyjne/, ani represją /oddziaływania energetyczne/.

Twierdzenie /o postawach wobec zasad/. Im w i ę k s z y jest dynamizm, tym m n i e j s z e jest przywiązanie do zasad.

Stosując to twierdzenie do poszczególnych klas charakteru otrzymujemy następujące interpretacje zachowań człowieka:

1. Wielka różnorodność i zmienność wyobrażeń sprawia, że egzodynamik jest kapryśny, nie ma przywiązania do żadnych zasad, nie nagina swojego zachowania do niczyich wymagań.

2. Egzostatyka cechuje indywidualizm, uznaje on ogólne zasady z odchyleniami zależnymi od jego osobistych upodobań.

3. Statyk jest pryncypialny, trzyma się określonych zasad postępowania.

4. Endostatyk jest elastyczny, uznaje ogólne zasady z odchyleniami zależnymi od potrzeb.

5. Endodynamik jest arbitralny, nie uznaje żadnych zasad. Nawet gdy innym narzuca jakieś zasady dla własnej korzyści, sam się ich nie trzyma.

Przejdziemy teraz do omówienia tolerancji i podatności.

2.5. Szerokość charakteru

Suma tolerancji i podatności, czyli zakres swobodnej i wymuszonej akcpetacji bodźców, określa się jako szerokość charakteru.

Objaśnia się przy tym, że poza zakresem tolerancji człowiek akceptuje bodźce tylko pod wpływem presji. Im dalej od granic tolerancji, tym większa musi być presja, aby była skuteczna.

Bodźcom przypadającym poza zakres podatności, człowiek stawia opór nie do pokonania - raczej woli zginąć, niż się poddać.

Ograniczając się do najprostszej skali nominalnej typu "duża - mała" dla tolerancji i podatności otrzymuje się cztery typy ludzi ze względu na posiadaną szerokość charakteru.

1. Nietolerancyjni i niepodatni - zgadzają się na niewiele rzeczy i są nieustępliwi wobec prób wywierania na nich nacisku.

2. Nietolerancyjni podatni - zgadzają się tylko na niewiele rzeczy, ale pod wpływem presji ustępują łatwo.

3. Tolerancyjni niepodatni - zgadzają się łatwo na wiele spraw, ale na nic ponadto.

4. Tolerancyjni podatni - zgadzają się łatwo na wiele rzeczy, a nawet na dużo więcej przy stosunkowo niewielkiej presji.

Omawianie parametrów charakteru zakończymy sformułowaniem prawa dotyczącego zmian szerokości charakteru z upływem życia.

Prawo. Życie zaczyna się i kończy największą szerokością charakteru, na początku życia wynikającą z bezsilności /duża podatność/, na końcu zaś ze zobojętnienia /duża tolerancja/. Tym też objaśnia się, że dzieci są mało wyrozumiałe, ale uległe. Z biegiem czasu wyrozumiałość ich wzrasta, a uległość maleje.

Zgodnie z przyjętym planem podamy teraz krótką charakterystykę twierdzeń cybernetycznej teorii charakteru.

3. CHARAKTERYSTYKA METODOLOGICZNA TWIERDZEŃ

Omawiając koncepcję systemu autonomicznego zwróciliśmy uwagę, że została ona sformułowana w wyniku przyjętych konwencji terminologicznych oraz przesłanek logicznych a nie obserwacji rzeczywistości. Praktycznie oznacza to, że wśród zdań opisujących zasady funkcjonowania systemu autonomicznego nie ma sformułowań mających postać: "ponieważ we wszystkich przebadanych przypadkach stwierdzono, że..."

Jak wiadomo - koncepcja, w której choć jedna przesłanka jest zaczerpnięta z empirii, nie jest żadną teorią. Ponieważ w koncepcji systemów autonomicznych nie występują przesłanki zaczerpnięte z obserwacji rzeczywistości, więc jest to teoria w ścisłym tego słowa znaczeniu.

Posługując się terminologią zaproponowaną przez M. Mazura przypomnijmy, że twierdzenie teoretyczne ma postać: Z określonej transformacji określonego faktu X_1 wynika fakt X_2. Stąd: jeżeli transformacje pominięte, to nastąpi fakt niewiele różniący się od przewidywanego - jest to teoria mocna. Jeżeli wywiera ona mniejszy wpływ niż transformacja pominięta, to nastąpi fakt znacznie różniący się od przewidywanego - jest to słaba teoria.

Pozostaje teraz wyjaśnić, czym różni się teoria od doktryny. Domniemając, że określenie doktryny jako zbioru ogólnikowych wypowiedzi spotkałoby się z ostrym sprzeciwem twórców poszczególnych koncepcji wychowania, podamy za M. Mazurem różnice pomiędzy nauką a doktryną [19]:

1. Teorię interesuje jaka jest rzeczywistość. Doktrynę interesuje jaka powinna być rzeczywistość.

2. Naukowcy chcą, żeby teorie pasowały do rzeczywistości. Doktrynerzy chcą, aby rzeczywistość pasowała do ich koncepcji.

3. Teoria opiera się na dowodach, doktryna zaś opiera się na autorytatywnych zapewnieniach.

4. W przeciwieństwie do doktryn teorie charakteryzują się względną prawdziwością i ciągłą zmiennością w dążeniu do poznawania w coraz większym stopniu rzeczywistości.

Zbiór powyższych stwierdzeń proponujemy traktować jako coś w rodzaju definicji redukcyjnych pojęcia różnic między doktryną a nauką.

W związku z powyższymi ustaleniami terminologicznymi widać, że twierdzenia dotyczące charakteru są niepodważalne przez empirię, a posiadając dowody matematyczne stanowią mocną teorię [20].

Dla uzupełnienia dodać należy, że twierdzenia mocnej teorii mają jeszcze ten przywilej, który można uważać za zagwarantowany przez ich zgodność z zasadami fizyki /zasada zachowania masy i energii/, że stanowią normę negatywną dla zdań empirycznych, tzn. skłaniają do odrzucenia "ustaleń" empirycznych, które byłyby z nimi sprzeczne [21]. Termin "ustaleń" opatrzyliśmy cudzysłowem sygnalizując, że w takim przypadku mielibyśmy do czynienia z fałszywą empirią opartą na błędnym pomiarze, a nie rzeczywistymi ustaleniami zależności uzyskanych w poprawnie zinterpretowanych badaniach empirycznych. Empiria bowiem nie może być sprzeczna z twierdzeniami mocnej teorii [22].

4. NIECHCIANE SKUTKI WYCHOWANIA W ŚWIETLE TWIERDZEŃ CYBERNETYCZNEJ TEORII CHARAKTERU

Klasyczne doktryny wychowania swoją uwagę skupiają przede wszystkim nie na tym, jaka jest rzeczywistość [23], lecz jaka powinna być. Stąd tyle miejsca poświęca się w nich celom i ideałom wychowania, wzorom osobowym - krótko mówiąc szeroko rozumianej aksjologii [24]. Prowadzi to do przewagi w rozważaniach pedagogicznych /różnej w

różnych koncepcjach, ale zawsze jednak przewagi/ problematyki aksjologicznej nad problematyką poznawczą i decyzyjną. Konsekwencją tego stanu rzeczy są drobiazgowe i rozległe rozważania, mające doprowadzić do sformułowania możliwie najwznioślejszego ideału wychowania i do skonstruowania "wzoru osobowego" /z uwzględnianiem niekiedy etapu historycznego czy też uwarunkowań socjologicznych/[25] wyposażonego w odpowiednio bogaty zestaw "cnót obywatelskich"[26].

W niewielkim zaś stopniu uwzględniają one prawa rządzące rzeczywistością ludzkich charakterów. Mówi się, co prawda, o doniosłości roli, jaką w wychowaniu odgrywa przyjęcie określonej koncepcji człowieka, pozwalającej na sformułowanie ogólnych praw i warunków rozwoju osobowości. Niemniej jednak doktryny pedagogiczne krocząc drogą przebytą przez psychologię, która do dnia dzisiejszego operuje pojęciem osobowości obejmującej wszystkie właściwości psychiczne człowieka - zarówno sztywne, jak i elastyczne[27], nie są w stanie sformułować praw dotyczących oddziaływań wychowawczych. Do chwili obecnej dość rozpowszechnione jest w nich mniemanie, jakoby było możliwe ukształtowanie psychiki człowieka w pożądany sposób za pomocą odpowiednio dobranych oddziaływań wychowawczych. Przypuszczenie to, mocno ugruntowane w tradycji, jest słuszne jedynie w przypadku właściwości niesztywnych, w przypadku zaś właściwości sztywnych jest z gruntu błędne.

W świetle twierdzeń cybernetycznej teorii charakteru zasadnie można utrzymywać, że głównym źródłem niechcianych skutków wychowawczych jest praktyka opierająca się na koncepcjach nierozróżniających dostatecznie jasno, co w psychice jest zmienne, a co stałe. Nieznajomość bowiem tych spraw u wychowawców prowadzi do jałowości wkładanego przez nich wysiłku, by przerobić charakter wychowanka i staje się przyczyną niepotrzebnych cierpień osób wychowywanych. Wiedza o charakterze przydałaby się więc wszystkim wychowawcom do tego, żeby nie usiłowali zmieniać takich właściwości psychicznych, których zmienić się nie da, nie dziwili się też swoim niepowodzeniom wychowawczym, ani nie ulegali złudzeniom, że kiedykolwiek znajdzie ktoś na to skuteczne sposoby wychowawcze.

W związku z wprowadzonymi rozróżnieniami można sformułować następujące zasady wychowania bezwzględnie obowiązujące praktyków:

Zasada 1. Doprowadzenie do zgodności między niesztywnymi właściwościami jakiegokolwiek wychowanka a jego sytuacją życiową jest możliwe na dwóch drogach: przez dostosowanie wychowanka do sytuacji

społecznej, albo przez dostosowanie sytuacji społecznej do wychowanka.

Zasada 2. W odniesieniu do sztywnych właściwości wychowanka istnieje tylko jeden sposób: dostosowanie sytuacji społecznych do charakteru.

Z drugą zasadą jest zgodne twierdzenie głoszące, że: Charakter nie jest do przerabiania, ale jedynie do doskonalenia w zakresie ściśle wyznaczonym przez konkretne parametry charakteru danego wychowanka.

W świetle tego twierdzenia jasno widać ogólnikowość rozpowszechnianych poglądów, że naczelnym celem wychowania jest wszechstronny rozwój osobowości oraz twórcze przystosowanie do pełnienia społecznie aprobowanych ról. Do zamętu w tych kwestiach niemało przyczynia się też wadliwa terminologia, widoczna w wyrażeniu "wszechstronny rozwój osobowości", w którym pojęcie "osobowość" jest pomieszane do pewnego stopnia z pojęciem "człowiek", do którego w gruncie rzeczy odnosi się "wszechstronny rozwój". Człowiek bowiem to swoista jedność wobec faktu nierozłączności procesów informacyjnych i energetycznych. Stąd jakiekolwiek braki w zakresie jednych czy drugich nieuchronnie prowadzą do upośledzenia człowieka.

Stąd wynika, że do błędów wychowawczych zaliczyć należy:

- ograniczanie informacji,
- ograniczanie wypowiedzi i decyzji,
- ograniczanie w pobieraniu energii,
- ograniczanie działalności,

bądź też:

- wymuszanie niechcianych wiadomości,
- wymuszanie niechcianych wypowiedzi i decyzji,
- wymuszanie niechcianej konsumpcji,
- wymuszanie niechcianej działalności.

M. Mazur proponuje cztery pierwsze środki nazywać naruszaniem wolności osobistej wychowanków, drugie zaś jako naruszanie ich godności.

Do patologicznych zaś oddziaływań wychowawczych zaliczyć należy w związku z nieuwzględnianiem właściwości intelektualnych wychowanków:

1. Ograniczanie dopływu wielu różnorodnych informacji uczniowi inteligentnemu.

2. Zmuszanie do przetwarzania zbyt wielu informacji ucznia mało inteligentnego.

3. Uniemożliwianie uczniowi bardzo pojętnemu szybkiego przetwarzania informacji.

4. Zmuszanie ucznia niepojętnego do szybkiego przetwarzania informacji.

5. Niestwarzanie możliwości uczniowi utalentowanemu w zakresie jego talentu.

6. Zmuszanie wychowanka do czegoś, do czego zdecydowanie brak mu talentu.

Wszystkie dotychczasowe koncepcje wychowania za aksjonat uważają przekonanie, że dopiero p r z y w i ą z a n i e do zasad czyni człowieka wartościowym. Tymczasem w świetle twierdzenia o postawach wobec zasad do rangi aksjomatu wychowawczego podnieść należy twierdzenie:

Żadne oddziaływanie wychowawcze nie doprowadzi do wpojenia jakichkolwiek zasad egzodynamikowi, a więc osobie, która nie stała się jeszcze statykiem, ani endodynamikowi, a więc człowiekowi,który statykiem przestał już być.

Jednoznacznie stąd wynika, że w wychowaniu nie powinno przede wszystkim chodzić o wpajanie możliwie wzniosłych zasad, ile raczej o rozwijanie talentów posiadanych przez wychowanków, bądź doskonalenie charakterów poprzez stwarzanie sytuacji wychowawczych zgodnych z poszczególnymi parametrami informacyjnymi i energetycznymi.

Jeżeli zaś chodzi o szerokość charakteru należy zaznaczyć, że tradycyjne wychowanie bazuje przede wszystkim na dużej podatności. Gdy jednak trafi się wychowanek o wąskim charakterze /małej tolerancji i małej podatności/ zazwyczaj dochodzi do ostrych konfliktów kończących się niejednokrotnie w sposób dramatyczny. Dodajmy konfliktów dających się łatwo przewidzieć na podstawie wiedzy o charakterze a tym samym łatwych do uniknięcia, co zresztą powiększa jeszcze dramatyczność całej sytuacji[28].

5. ZAKOŃCZENIE

Na zakończenie rozważań przytoczmy jeszcze jedno twierdzenie cybernetycznej teorii charakteru. Jeżeli sytuacje wychowawcze są zgodne z charakterem osoby wychowywanej to powodują one aprobatę i wartościowe decyzje, jeżeli nie - jego dezaprobatę i brak decyzji. Mówiąc potocznie: człowiek wówczas będzie postępował społecznie wartościowo, gdy sytuacje stwarzane mu przez społeczeństwo wychowujące będą zgodne z jego charakterem. Do tego jednak są potrzebne

nie tylko odpowiednie środki, ale także rzetelna wiedza w zakresie charakterów jako źródła dążeń ludzkich.

Płynie stąd wniosek ogólny dla praktyki wychowawczej o doniosłości przekazywania rzetelnej wiedzy na temat poznawania siebie i swego otoczenia. Człowiek, który nie zna siebie, stanowić będzie nierozwiązalny problem nie tylko dla społeczeństwa, ale i dla samego siebie.

PRZYPISY

Zamieszczamy ten artykuł licząc na dyskusję o sprawach podjętych przez Autora /Red./.

[1] Pedagogika. Podręcznik dla nauczycieli, pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1970; Pedagogika. Podręcznik akademicki, pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicza, T. Wujka, Warszawa 1975[3].

[2] M. Krawczyk, Relacje między procesami nauczania, kształcenia i wychowania, w: Ruch Pedagogiczny 3, 1975, s. 343-355.

[3] M. Krawczyk, art. cyt., s. 343.

[4] B.R. Boudon, Effets pervers et ordre social, Paris 1979.

[5] A. Lewin, System wychowania a ogólna teoria systemów; w: Kwartalnik Pedagogiczny 1981, 3/101/, s. 12-21.

[6] A. Piekarska, Agresywne wychowanie - analiza psychologiczna, w: Psychologia Wychowawcza 3 /1983/, s. 303-314.

[7] "Dzieje się tak dlatego, że nawet najbardziej kompetentny człowiek nie jest w stanie ogarnąć całej złożoności zjawisk, z jakimi ma do czynienia, a w związku z tym decyzje jego, oparte przeważnie na intuicyjnym rozpoznaniu sytuacji, mogą być błędne, a nawet szkodliwe". A. Lewin, art.cyt., s. 14.

[8] M. Mazur, Cybernetyczna teoria układów autonomicznych, Warszawa 1966 oraz M. Mazur, Cybernetyka i charakter, Warszawa 1976.

[9] B. Suchodolski, Trzy pedagogiki, Warszawa 1970; K. Konarzewski, Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, Warszawa 1982; A. Gurycka, Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna, Warszawa 1979.

[10] M. Mazur, Cybernetyka i charakter, dz.cyt. s. 163.

[11] M. Mazur, dz.cyt., s. 243.

[12] A.A. Bratko i inni, Modelowanie czynności psychicznych,tłum. z ros. E.Madejski, Warszawa 1973; Socialnoje poznanije i uprawlenije, Moskwa 1983.

[13] Por. M. Mazur, Cybernetyka i charakter, dz.cyt., s. 171-173.

[14] M. Mazur, dz.cyt., s. 271.

[15] Dz.cyt., s. 271.

[16] Dz.cyt., s. 272.

[17] Dz.cyt., s. 282.

[18] Tamże, s. 290.

[19] Por. M. Mazur, dz. cyt., s. 23-24.

[20] Dowody te dla braku miejsca opuszczamy, można się zresztą z nimi zapoznać w cytowanych pracach M. Mazura.

[21] W. Marciszewski, Podstawy logicznej teorii przekonań, Warszawa 1972, s. 35.

[22] Interesującego przykładu ilustracji tego stwierdzenia dostarcza C.F. von Weizsäcker opowiadając następujące zdarzenie, którego był uczestnikiem: "W roku 1935 pewien amerykański fizyk doświadczalny, należący do jednej z najlepszych szkół, ogłosił pracę, w której na podstawie starannie przeprowadzonego trudnego eksperymentu wykazał - jak mniemał - że przy bardzo dużych energiach pewnych procesów atomowych prawo zachowania energii nie jest spełnione ściśle, lecz statystycznie. Praca ta obiegła cały świat. Doszła także do rąk mojego nauczyciela Heisenberga, którego asystentem wówczas byłem. Heisenberg, przeczytawszy tę pracę, powiedział:"Źle zmierzył". I rzeczywiście, w rok później autor musiał to odwołać. Ogłosił on nową pracę, w której stwierdził, że popełnił błąd w interpretacji swojego doświadczenia i że prawo zachowania energii także i tu ściśle obowiązuje". Por. C.F. von Weizsäcker Jedność przyrody, tłum. z niem. Warszawa 1978, s. 128.

[23] Nic tu do rzeczy nie ma fakt, że nauki pedagogiczne z założenia są dyscyplinami, których głównym zainteresowaniem są problemy decyzyjne, czyli problemy zmiany rzeczywistości.

[24] K. Kotłowski, Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego, Wrocław 1976.

[25] K. Kiciński, Wzór osobowy. Analizy pojęcia, w: Zachowania etyczne i dewiacyjne. Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW, T.7, s. 1-23.

[26] M. Ossowska, Wzór obywatela w ustroju demokratycznym, Warszawa 1946.

[27] "Jednym z kluczowych problemów teorii osobowości jest /i była/ niezmiennie trudna relacja między stałością a zmianą. Z jednej bowiem strony, psychologia osobowości stara się uchwycić to, co stałe w psychice, i tym samym posiąść zdolność przewidywania przyszłych zachowań człowieka/.../.

Z drugiej strony, nieodłączną cechą ludzkiej egzystencji jest zmiana. Psychologów interesowałą więc ciągle kwestia: Co się zmienia? Dlaczego się zmienia? Jakie są prawidłowości zmiany? Czy i jak można wpłynąć na przebieg zmiany?" Por. J. Reykowski, Osobowość wobec przemian społecznych i technologicznych - szkic problematyki w: Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego, pod red. J. Jarymowicza i Z. Smoleńskiej, Wrocław 1983, s. 225.

[28] Uwzględnianie prawidłowości dotyczących ludzkich charakterów pozwoliłoby wyeliminować w znacznym stopniu problem: Oświata - system czy dramat? Taki tytuł ma artykuł J. Szczepańskiego, który na nowo stawia odwieczny problem szkolnictwa i oświaty. Praca cytowana znajduje się w zbiorze rozpraw pt.: Procesy samoregulacji w oświacie. Problemy homeostazy społecznej, pod red. M. Pęcherskiego i J. Tudreja, Warszawa 1983, s. 99-107.

Zbigniew Skorny
Uniwersytet im. B. Bieruta
Wrocław

REALIZM I TRANSGRESJA A WYCHOWANIE

Jednym z dylematów ludzkiego bytu jest sprzeczność zachodząca między realnie istniejącą rzeczywistością a wykraczającymi poza nią wyobrażeniami i marzeniami. Zarówno w życiu jednostek, jak też małych i dużych grup społecznych, różne bywa ustosunkowanie się do tego dylematu. Bazowanie na faktach i zjawiskach istniejących, kierowanie się nimi w działaniu, jest przejawem realizmu. Można mu przeciwstawić tendencję do wychodzenia poza realia rzeczywistości przez tworzenie odległych od niej wizji, utopii, iluzji.

Wielu filozofów i myślicieli wskazuje na rolę, jaką spełniają one w rozwoju gatunku ludzkiego. Zdaniem D. Diderota "człowiek mądry sięga daleko w przyszłość, w bezmiar swych możliwości. Głupiec widzi jedynie to, co ma przed oczyma". Jak twierdził O. Wilde "na mapę świata, na której nie ma utopii, nie warto nawet spojrzeć, ponieważ brak na niej jedynego kraju, do którego ludzkość stale zmierza. A kiedy ludzkość tam dotrze, zaczyna się rozglądać i spostrzegłszy jeszcze lepszy ląd wciąga żagle na maszty. Postęp jest utopią wcielaną w życie". Według R. Dubosa "największe osiągnięcia ludzkości są rezultatami wizji. Słuszności tego twierdzenia można by dowieść przykładami wziętymi z historii nauki, lecz równie dobrze się posłużyć wydarzeniami z życia codziennego"[1].

Tworzenie wizji, utopii, marzeń wykraczających poza realnie istniejącą rzeczywistość bywa określane mianem transgresji. Analizując jej istotę J. Kozielecki powołuje się na poglądy filozoficzne R. Ingardena, który twierdził, że "natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcą wartości"[2]. Nawiązując do powyższej koncepcji J. Kozielecki określa transgresję jako "działania, które wychodzą poza to, czym człowiek aktualnie jest i co posiada", zaś "... dzięki przekraczaniu granic jednostka i zbiorowość tworzą nowe wartości pozytywne i negatywne". Zdaniem J. Kozieleckiego transgresja jest "... najbardziej specyficzną cechą gatunku homo", zaś "czynności typu "poza" są uniwersalne"[3].

J. Kozielecki traktuje transgresję jako właściwość działania. Zdaniem autora transgresja może przyjmować formę działania skierowanego "ku rzeczom", "ku ludziom", "ku symbolom" i "ku samemu sobie".

W odniesieniu do przedstawionej wyżej koncepcji transgresji nasuwają się następujące uwagi. Można mieć wątpliwości czy tak rozumiana transgresja jest powszechną właściwością gatunku ludzkiego, co nadawałoby jej walory uniwersalizmu i upoważniało do określenia człowieka mianem "homo transgresens". Tendencja do "wykraczania poza" cechuje przede wszystkim jednostki uczestniczące w działalności twórczej: filozofów, uczonych, artystów, poetów, jak też działaczy politycznych, rewolucjonistów, reformatorów, których nie zadowala istniejąca rzeczywistość społeczna. "Wykraczanie poza siebie" bywa również objawem niedostosowania, zaburzeń nerwicowych, schorzeń psychicznych. Przeciętny człowiek w miarę przystosowany i zdrowy psychicznie zadowala się realiami rzeczywistości, w której żyje oraz unika zmian mogących zakłócić jego normalny bieg życia.

Analizując zjawisko transgresji można wyróżnić jej dwie zasadnicze formy. "Wykraczanie poza" może dokonywać się w świadomości jednostki przyjmując formę występujących w niej subiektywnych przeżyć, lub też przejawiać się w działaniu podejmowanym w realnie istniejącym świecie rzeczy i zjawisk.

Transgresja w znaczeniu subiektywnym polega na tworzeniu marzeń, wizji, utopii dotyczących upragnionych, lecz nie istniejących realnie zdarzeń, stanów, sytuacji. Tak rozumiana transgresja wyprzedza przyszły bieg zdarzeń stając się przez to stymulatorem postępu. Utopijne wizje społeczeństwa socjalistycznego J. Fouriera, R. Owena, C. de Saint-Simona powstały znacznie wcześniej, niż zaistniały realne warunki ich tworzenia. Oparte na naukowych podstawach wizje K. Marksa i F. Engelsa społeczeństwa bezklasowego, wyzwolonego od nędzy i wyzysku, stwarzającego warunki wszechstronnego rozwoju osobowości, wyprzedzały w czasie możliwości ich spełnienia. Zawarta w "Nowej Atlantydzie" utopia F. Bacona, ukazująca perspektywy rozwoju zapewnionego przez technikę i wynalazki, poprzedziła o kilka wieków rewolucję techniczną i przemysłową. Wyobrażenia samolotów, łodzi podwodnych i innych wynalazków zawarte w powieściach fantastyczno-naukowych J. Verne powstały na kilkadziesiąt lat przed zbudowaniem opisywanych w nich urządzeń. Wizje pojazdów kosmicznych, odbywanych za ich pomocą lotów międzyplanetarnych oraz teoria ruchu rakiet wielostopniowych w polu grawita-

cyjnym Ziemi zostały stworzone w twórczej wyobraźni K. Ciołkowskiego na początku XX wieku, gdy brak jeszcze było technicznych możliwości ich realizacji.

W wymienionych wyżej przykładach, jak też w wielu innych zaczerpniętych z historii nauki, kultury oraz różnych ruchów społecznych, tworzone wizje nie mogły być zrealizowane przy aktualnym stanie stosunków międzyludzkich oraz poziomie rozwoju naukowego i technicznego. Wykraczając poza realnie istniejące możliwości wskazywały one natomiast kierunki dalszego rozwoju.

Transgresja może również przejawiać się w wychodzeniu poza istniejący stan rzeczy oraz realnie istniejące warunki przez podejmowanie określonego działania. Ta forma transgresji występuje nieraz w życiu jednostek, jak też różnych grup społecznych. Zarówno psychologowie analizujący działanie jednostki, jak też historycy i socjologowie zajmujący się funkcjonowaniem różnych zbiorowości ludzkich wskazują na ujemne konsekwencje tej formy transgresji.

Zdaniem G.W. Allporta prawidłowa percepcja realności jest jednym z podstawowych warunków ukształtowania się dojrzałej osobowości[4]. Cechuje ją ścisłe powiązanie z realnym światem, kierowanie się w działaniu celami możliwymi do osiągnięcia, koncentrowanie się na wykonywanych zadaniach, nie zaś na subiektywnych przeżyciach psychicznych. Według M. Jahody prawidłowa percepcja realności przejawia się w wolnym od zniekształceń spostrzeganiu zjawisk, z którymi styka się dany osobnik, widzeniu sytuacji oraz występujących w nich zdarzeń zgodnie z ich rzeczywistym przebiegiem[5].

Wypracowana przez autora[6] relacyjna teoria funkcjonowania aspiracji zakłada, że skuteczność działania oraz osiągnięcie wyznaczających je celów jest uzależniona od zgodności poziomu aspiracji z warunkami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Warunki zewnętrzne tworzy otoczenie fizyczne, kontakty interpersonalne, sytuacje społeczne, w których jest podejmowane działanie. Warunki wewnętrzne, określane również mianem warunków osobistych, to zdolności, zainteresowania, sprawność umysłowa, wiedza, umiejętności oraz inne właściwości indywidualne, od których są uzależnione wyniki wykonywanych czynności. Zarówno zawyżone, jak też zaniżone aspiracje są powodem powstawania zaburzeń w działaniu. Jak świadczą o tym zebrane materiały empiryczne, zawyżone aspiracje sprzyjają powstawaniu: przeciążeń, zagrożeń, zachowań agresywnych, zahamowania aktywności, przestępczości nieletnich, wywierających destrukcyjny wpływ na różne formy współżycia społecznego.

Nieuwzględnianie realiów rzeczywistości powoduje podejmowanie działania, w którym prawdopodobieństwo uzyskania sukcesu jest znikome lub też, które narażone jest na nieuchronne niepowodzenie. Jak zaznacza H. Selye - twórca teorii stresu - należy "...za wszelką cenę unikać frustracji, poniżenia spowodowanego porażką. Nie możemy mierzyć zbyt wysoko i podejmować zadań, które nas przerastają. Każdy jest na swój sposób ograniczony. Dla niektórych jego granice mogą się zbliżać do maksimum, dla innych - do minimum ludzkich możliwości"[7].

Przedstawioną wyżej myśl H. Selye ujmuje w następującym aforyzmie:

"Sięgaj zawsze, jak możesz najwyżej
Ale gdy walczysz na próżno - zstąp niżej"

Jak świadczą o tym wyniki szeregu badań, nieprawidłowo ukształtowane aspiracje są jednym z powodów niedostosowania społecznego. Zdaniem J. Reykowskiego nierealistyczne pragnienia są "charakterystyczne dla osób o niedojrzałej osobowości, u których zachowały się infantylne formy aspiracji. Cechą charakterystyczną infantylnych aspiracji jest niedostosowanie do rzeczywistych warunków. Chodzi tu o takie aspiracje, których nie poddano korekcie na podstawie realistycznej oceny własnego położenia i możliwości. Część spośród tych, których określa się jako "urodzonych w niedzielę", jako "element pasożytniczy", "margines społeczny" itp., rekrutuje się spośród ludzi o wygórowanych aspiracjach, których realizacja przy użyciu środków, którymi dysponują /poziom wykształcenia, zdolności/, nie jest w sposób produktywny możliwa"[8].

Sprzeczność między postawą realistyczną i transgresyjną znalazła swe odzwierciedlenie w prądach umysłowych rozwijających się w Europie w XIX wieku i prowadzonych wówczas polemikach. Postawy transgresyjne reprezentowali przedstawiciele Romantyzmu postulujący "mierzenie sił na zamiary". Zdaniem L.B. Albertiego "człowiek może dokonać wszystkiego, jeśli tylko naprawdę tego bardzo chce".

Krytykując występującą w naszym społeczeństwie skłonność do tworzenia nierealnych mrzonek, pozytywiści wysuwali hasło "pracy organicznej od podstaw". Postulowali oni potrzebę uwzględnienia w działaniu realiów rzeczywistości, wskazywali na niewystarczalność tworzenia wzniosłych celów nie powiązanych z realnie istniejącymi możliwościami, sposobami realizacji tych celów oraz gromadzeniem

niezbędnych do tego środków. Jeden z czołowych przedstawicieli polskiego Pozytywizmu - Bolesław Prus twierdził: "My Polacy, zawsze robimy projekt a nie zgromadziwszy środków, a nawet nie pytając, czy w ogóle nasze środki wystarczą. No i tak nam się wiedzie w życiu". Zdaniem współczesnego publicysty A. Micewskiego "Romantyzm ślepy na fakty i możliwości jest przejawem narodowej nieodpowiedzialności".

W opinii przedstawicieli innych narodów, jedną z cech Polaków jest przejawiany przez nich brak realizmu oraz skłonność do romantycznych uniesień. Stanowisko to charakteryzuje wypowiedź posła Price w brytyjskiej Izbie Gmin: "Są dwie cechy narodowe, z których Polacy słyną. Pierwszą z nich jest bezprzykładna waleczność. Drugą jest kompletna niemożność wyrwania się z urojonego świata, w którym pewni - nie mówię, że wszyscy - Polacy żyją. Było to ich główne niepowodzenie w XVIII wieku i ono to doprowadziło do rozbiorów Polski, które zatruwały politykę europejską przez ponad sto lat. Chodzi tu o urojony świat, w którym Polacy żyją ze szczególnym upodobaniem".

Z poglądem dotyczącym braku realizmu społeczeństwa polskiego polemizuje S. Kieniewicz[9]. Zdaniem tego autora "na wschodzie i na zachodzie utrzymuje się uproszczony pogląd o Polakach, jako gorących i nieodpowiedzialnych wartogłowach, ofiarnych patriotach, zapewne, ale też ryzykantach niezdolnych do kompromisu, wyzbytych poczucia realizmu, rzucających los własny na szalę w imię zasady: "wszystko albo nic". Według S. Kieniewicza jest to "pogląd uproszczony, generalizacja nieuzasadniona", gdyż "... nigdy u nas nie było i nie ma jednej, wyłącznej i jednoznacznej tradycji z dziejów okresu niewoli".

Współczesna historia Polski wydaje się potwierdzać tezę, że zarówno w grupach sprawujących władzę, jak też w części naszego społeczeństwa występuje brak realizmu, kierowanie się romantycznymi marzeniami i nierealnymi wizjami. W okresie międzywojennym był tworzony mit "Polski mocarstwowej od morza do morza", zaś bezpieczeństwo kraju miało być zapewnione przez układy polityczne, które Cat-Mackiewicz określał mianem "egzotycznych sojuszy". M. Wańkowicz wytykał Polakom "chciejstwo" i dominację myślenia życzeniowego, stymulowanego przez emocje, nad realistyczną oceną sytuacji. Współczesny historyk angielski polskiego pochodzenia J. Cieszkowski w zakończeniu swej pracy traktującej o Powstaniu Warszawskim pisze: "Dzisiaj po Powstaniu pozostała tylko wspaniała legenda bezprzykładnego bohaterstwa uczestników i ludzi cywilnej Warszawy oraz straszliwa

przestroga na przyszłość przed nieliczeniem się z wymaganiami sytuacji i polityczno-militarnymi realiami".

W uleganiu nierealnym wizjom oraz braku uwzględnienia istniejących warunków społeczno-ekonomicznych można szukać przyczyn powstałego u nas w ostatnich latach kryzysu oraz towarzyszących mu konfliktów społecznych. Ułatwione wyjazdy za granicę, kontakty z wysoko uprzemysłowionymi, zamożnymi krajami o wyższej stopie życiowej, rozbudzały aspiracje konsumpcyjne przekraczające nasze realne możliwości. Uprawiana w latach siedemdziesiątych propaganda sukcesu zaliczająca Polskę do dziesięciu najwyżej rozwiniętych krajów świata przyczyniła się do zatracania poczucia realizmu. Dopiero teraz zaczynamy uświadamiać sobie, że jesteśmy krajem o ograniczonych możliwościach technologicznych i gospodarczych, zaś projekty zbudowania w bliskiej przyszłości "drugiej Polski" lub "drugiej Japonii" można "między bajki włożyć".

Realizm jest podstawą porozumienia społeczeństwa z władzą. Brak realizmu przejawiany przez jednego z partnerów tych stosunków staje się powodem powstawania kryzysów i konfliktów społecznych. Jak zaznacza J. Kossecki, sprawujący władzę "... w miarę upływu czasu nabiera przesadnej pewności siebie, zaczyna traktować swe życzenia jako rzeczywistość i nie lubi przyjmować do wiadomości tych wszystkich informacji, które nie odpowiadają jego pragnieniom"[10]. Zdaniem J. Topolskiego "powstanie przed 40 laty Polski Ludowej oznaczało wejście na określoną, alternatywną ścieżkę. Nic wówczas nie przesądzało tego, że będzie ścieżka pełna trudności i kryzysów; były one bowiem zawinione przede wszystkim przez ludzi, nie reprezentujących dostatecznego realizmu w ocenie własnego społeczeństwa, a nie przez założenia nowego ustroju. Od dość dawnej przeszłości da się, zauważmy, śledzić fakt, że rządzący często nie wykazywali dostatecznego realizmu w ocenie sytuacji wewnętrznej społeczeństwa, bardzo często popełniali ten błąd w odniesieniu do sytuacji zewnętrznej"[11].

Podsumowując przedstawione wyżej rozważania można sformułować następujące wnioski. Zarówno w rozwoju indywidualnym, jak też społecznym, transgresja polegająca na "wychodzeniu poza" istniejące realnie sytuacje, zdarzenia, stany, przez tworzenie wizji i marzeń mogących być zrealizowanych w przyszłości, odgrywa pozytywną rolę wyznaczając kierunki dalszego rozwoju. Próby ich urzeczywistnienia powinny być natomiast podejmowane wtedy, gdy zaistnieją warunki sprzyjające ich realizacji. Są one wyznaczone zarówno przez indy-

widualne właściwości podmiotu, jak też przez warunki społeczno-ekonomiczne, w których przebiega działanie.

Rozważmy, jakie wskazania wynikają z powyższych założeń dla wychowania. Wymaga to znalezienia odpowiedzi na pytania: Czy w procesie wychowania realizowanym przez nasz system oświatowy powinny być kształcone postawy realistyczne czy transgresyjne? Czy u młodzieży należy wytwarzać nastawienie realistyczne przejawiające się w dostosowaniu jej działania do wymogów istniejącej rzeczywistości, czy też zachęcać do tworzenia skierowanych w przyszłość wizji i marzeń?

Szukając odpowiedzi na powyższe pytania nawiążemy do sformułowanego przez Janusza Korczaka postulatu: "Trzeba być ostrożnym w czynach, a śmiałym i nieobliczalnym w marzeniach".

"Ostrożność w czynach" przejawia człowiek, który zgodnie z sentencją Seneki "nie będzie się bał niebezpieczeństw, ale będzie ich unikał; przystoi mu ostrożność, nie przystoi "lęk". Wymaga to należytego przemyślenia podejmowanych decyzji, oparcia ich na wiedzy o świecie i własnej osobie uwzględniającej istniejące realia rzeczywistości.

"Śmiałość marzeń" polega na tworzeniu wizji skierowanych w przyszłość. Współczesna młodzież będzie żyć i działać nie tylko u schyłku XX wieku, lecz również w pierwszej połowie XXI wieku, który przyniesie zapewne wiele trudnych dziś do przewidzenia zmian w życiu społecznym oraz technice wytwarzania. Wymaga to kształcenia postaw innowacyjnych będących przeciwieństwem zrutynizowania powstającego wskutek trwania wyłącznie w realiach rzeczywistości, bez wybiegania myślą w przyszłość. Rozwijanie umiejętności podejmowania - w miarę istniejących możliwości - działania zmierzającego do redukcji rozbieżności, zachodzącej między wizjami stanów idealnych a istniejącymi aktualnie stanami realnymi, jest istotnym składnikiem wychowania dla przyszłości. Powinno ono przygotować do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, które będzie dysponować nowoczesną technologią zarówno posiadania wzbogaconej wiedzy, jak też wysokiej sprawności psychologicznej.

Przy kształceniu postaw realistycznych w procesie wychowania może być wykorzystana treść różnych mitów, legend, utworów literackich zawierających podsumowanie doświadczeń życiowych ich twórców, a nieraz również całych pokoleń. W mitologii greckiej Ikar płaci życiem za nierealne marzenie wzlecenia na skrzydłach w przestworza. Don Kichot M. de Cervantesa jest symbolem marzyciela żyjącego w świe-

cie urojeń i iluzji; uważa wiatraki za groźne potwory, zaś podejmując walkę z nimi naraża się jedynie na ośmieszenie i poturbowanie przez nie. W "Bajce o rybaku i złotej rybce" A. Puszkina rybak traci wszystko, co posiadał wskutek wygórowanych ambicji jego żony. W"Weselu" S. Wyspiańskiego "rzeczywistość skrzeczy",a równocześnie rodzi się marzenie o "złotym rogu" i pochodzącym zeń wezwaniu do czynu; brak ich powiązania, będący powodem niemożności podjęcia skutecznego działania, kończy się chocholim tańcem.Współczesny poeta K. Vonnengut uważa, że dla osiągnięcia równowagi psychicznej określonej przezeń mianem "pogody ducha" niezbędne jest "abym godził się z tym, czego zmienić nie mogę, abym zmienił to, co zmienić mogę i mądrość, abym zawsze potrafił odróżnić jedno od drugiego".

Realistyczna postawa wychowawcy przejawia się w tym, że tworzy on warunki sprzyjające osiągnięciu coraz wyższych poziomów rozwoju psychospołecznego swych wychowanków. L.S. Wygotski wyróżnił aktualny poziom rozwoju oraz strefę najbliższego rozwoju; zdaniem tego autora "nauczanie jest tylko wtedy efektywne, gdy wyprzedza rozwój, który wówczas ożywia się i pobudza do życia szereg funkcji dojrzewających,a leżących w strefie najbliższego rozwoju"[12]. Występują w nim te funkcje psychiczne "które jeszcze nie dojrzały, ale już zaczynają dojrzewać, funkcje, które jutro dojrzeją, które można nazwać nie owocami lecz pączkami, kwiatami rozwoju, to jest tym, co tylko patrzeć,jak dojrzeje". Wychowanie powinno umożliwiać wychowankowi stopniowe przechodzenie do coraz wyższych stref najbliższego rozwoju.

Takiej koncepcji wychowania można przeciwstawić próby zbyt szybkiego osiągania za jego pośrednictwem znacznie wyższego poziomu rozwoju z pominięciem jego etapów pośrednich. Tego rodzaju próby przedwczesnego "wychodzenia poza" aktualny poziom rozwoju, będące przejawem nierealistycznych celów stawianych przez wychowawcę, kończą się zwykle niepowodzeniem. Nieraz zostają one osiągnięte, lecz pociąga to za sobą nadmierne koszty. Z sytuacją taką mamy na przykład do czynienia, gdy próbuje się gwałtownie przyspieszyć rozwój umysłowy dziecka zmuszając je do przyswajania przez nie zbyt dużej ilości wiadomości lub umiejętności, co zostaje osiągnięte kosztem nadmiernego wysiłku, ze szkodą dla zdrowia.

Kształcenie realistycznych aspiracji i postaw odgrywa ważną rolę w procesie edukacji psychologicznej i historycznej. Edukacja psychologiczna, którą należałoby objąć całą młodzież, a nie tylko studentów psychologii, pedagogiki i niektórych innych kierunków studiów,

powinna zmierzać do takiego ukształtowania struktury osobowości, aby sprzyjała ona podejmowaniu skutecznego,a przy tym prospołecznego działania. Jednym z podstawowych składników osobowości spełniających taką funkcję są realistyczne aspiracje dostosowane do posiadanych właściwości indywidualnych oraz społecznych warunków działania.

Edukacja historyczna powinna ukazywać związki zachodzące między dziejami narodu i państwa a postawami przejawianymi w stosunku do rzeczywistości społecznej, ekonomicznej, geopolitycznej. W naszej historii nierealistyczne aspiracje oraz stymulowane przez nie działania były nieraz powodem klęsk i tragedii narodowych.Dla ich uniknięcia zachodzi potrzeba kształcenia realistycznych aspiracji opartych na znajomości praw rozwoju społeczno-historycznego. Nie rezygnując z perspektywicznych wizji należy równocześnie mieć świadomość, że mogą one być zrealizowane w przyszłości po zaistnieniu sprzyjających warunków tworzonych wysiłkiem całego społeczeństwa.

P r z y p i s y

1 R. Dubos: Tyle człowieka co zwierzęcia. Warszawa 1973, PZWL s. 217.

2 J. Kozielecki: Transgresje a charakter. Odra, 1984, nr 7-8, s. 42.

3 Por. J. Kozielecki: j.w.

4 S.W. Allport: Pattern and growth in personality. New York 1963.

5 Por. M. Jahoda: Current concepts of positive mental health. New York 1958.

6 Por. Z. Skorny: Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, 1980, Zakład Narodowy im. Ossolińskich; Z. Skorny: Relacyjna teoria funkcjonowania aspiracji. Prakseologia, 1983, nr 3-4.

7 H. Selye: Stres okiełznany. Warszawa 1978, PIW, s. 106.

8 J. Reykowski: Teoria motywacji w zarządzaniu. Warszawa 1975, PWE.

9 S. Kieniewicz: Historyk a świadomość narodowa. Warszawa 1982, Czytelnik.

10 J. Kossecki: Jak sterować społeczeństwem. Warszawa 1984, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, s. 62.

11 J. Topolski: Historia i społeczeństwo. Odra, 1984, nr 7-8, s. 19.

12 L.S. Wygotski: Wybrane prace pedagogiczne. Warszawa 1971, PWN, s. 362.

Zbigniew Zaborowski
Instytut Kształcenia Nauczycieli
Warszawa

SPRAWIEDLIWOŚĆ W STOSUNKACH BLISKICH

UWAGI WSTĘPNE

Wśród różnych typów stosunków społecznych można wyodrębnić kategorię stosunków bliskich. Czym charakteryzują się te stosunki na poziomie behawioralnym i mechanizmów psychologicznych?

Stosunki bliskie oparte są na częstych i trwałych kontaktach i interakcjach partnerów. Nie jest to wszakże warunek wystarczający. Pasażerowie podmiejskiej kolei mogą często stykać się i kontaktować na przykład w postaci zdawkowych rozmów, lecz nie znać się bliżej i mało o sobie wiedzieć. Bliskie relacje znamionuje szersza znajomość wzajemna, orientacja w uczuciach, potrzebach, postawach partnera, wytworzenie się między nimi norm regulujących ich zachowania i określonego systemu zależności.

Do bliskich relacji należą na przykład stosunki między członkami rodziny, przyjaźnie, wieloletnie stosunki koleżeńskie w zakładzie pracy, zażyłe stosunki sąsiedzkie itp.

Psychospołeczne mechanizmy funkcjonujące w tego rodzaju stosunkach nie zawsze muszą się pokrywać z mechanizmami wykrytymi przez psychologów społecznych w badaniach laboratoryjnych nad interakcjami i stosunkami trwającymi przez krótki okres. W badaniach tych dominował nierzadko paradygmat intrapersonalny, sądzono, że podobne cechy i postawy stwarzają warunki dla równowagi w stosunkach społecznych.

W dotychczasowych badaniach koncentrowano najczęściej uwagę na wstępnych etapach powstawania bliskich relacji, zajmując się na przykład pierwszym wrażeniem, atrakcyjnością, wartościami i cechami partnerów, a nie procesem i funkcjonowaniem tych stosunków[1]. Dopiero w nowszych badaniach nad konfliktami, podejmowaniem decyzji, intymnością, empatycznym zrozumieniem, zwraca się większą uwagę na proces i dynamikę stosunków. W nowszych badaniach coraz wyraźniej zaznacza się paradygmat interpersonalny[2].

Rozpatrując sprawiedliwość w bliskich relacjach skoncentrujemy uwagę najpierw na strukturalnych aspektach, by później przejść do ich funkcjonowania i dynamiki. Końcowe uwagi będą poświęcone teoretycznym problemom stosunków bliskich.

FUNKCJA STOSUNKÓW BLISKICH

Człowiek przejawia szereg potrzeb psychologicznych i społecz - nych takich jak potrzeba bezpieczeństwa, afiliacji, dodatniej samooceny,uznania społecznego. Stosunki bliskie, a więc relacje, w których partnerzy znają się lepiej i często kontaktują się, stwarzają partnerom warunki do zaspokojenia tych potrzeb. Ogólniej ujmując można stwierdzić, że bliskie relacje sprzyjają podtrzymaniu tożsamości psychologicznej i społecznej partnerów i tworzeniu stabilnej samowiedzy i samoświadomości. Partnerzy w bliskich relacjach w toku wymiany informacji mają możność umocnić się w swych opiniach i postawach o świecie, wydarzeniach, innych ludziach i o sobie samych.Człowiek w miarę dojrzewania intelektualnego, emocjonalnego i społecznego tworzy w miarę spójny obraz świata, życia i własnej osoby.

Bliskie relacje podtrzymują ten obraz,a również uzupełniają jego luki, ale w ten sposób, aby nie zagrażać tożsamości jednostki,lecz umacniać ją.

Jednostki izolowane społecznie, samotne, mają często zachwiane poczucie pewności siebie, a również zagrożone poczucie tożsamości[3].

STRUKTURA WARTOŚCI W BLISKICH RELACJACH

Partnerzy wnoszą do bliskich stosunków określone zespoły wartości. Przez wartość rozumiemy dobra oraz cechy pozytywne oceniane w określonym systemie społecznym. Na przykład wartością wnoszoną przez męża do małżeństwa może być dobre zdrowie, wyższe wykształcenie, życzliwość, rozsądek, przez żonę - uroda, gospodarność. Układ wartości, jakie reprezentują partnerzy, może być mniej lub bardziej zrównoważony i parytatywny. Niezrównoważony układ na przykład tego typu, że mąż ma wyższe wykształcenie i jest inteligentny, a żona ma niskie wykształcenie i jest słabo rozwinięta intelektualnie, może prowadzić do stosunków niesprawiedliwych, w których partner słabszy będzie zależny i wykorzystywany przez partnera silniejszego.

W związku z coraz szerszą pracą zawodową kobiet ich sytuacja społeczna w rodzinie poprawiła się - uzyskały one równorzędną pozycję w stosunku do pozycji męża. Na przykład w Stanach Zjednoczonych w roku 1978 - 48% zamężnych kobiet pracowało, co wydatnie podniosło ich pozycje w rodzinie i wyrównało prawa w stosunku do praw męża.

Oczywiście, pracą kobiet w wielu społeczeństwach jest mniej ceniona niż mężczyzn, otrzymują one niższe płace, nie zajmują wyższych i odpowiedzialnych stanowisk.

Równowaga i sprawiedliwość istnieje z reguły wówczas, gdy wartości, które partnerzy reprezentują /w terminologii Foa - zasoby[4]/, są podobnego rodzaju. Na przykład mąż ma wysoką pozycję - i żona również, mąż dobrze zarabia - żona też, itp.
W przypadku, gdy są to wartości innego rodzaju, istnieje tendencja do przeceniania własnych, a niedoceniania wartości partnera. Na przykład mąż nie docenia niekiedy wartości związanych z pracą kobiety w domu, a przecenia wartość swej pozycji zawodowej, dochodów łożonych na utrzymanie rodziny.

NORMY I ROLE W BLISKICH STOSUNKACH

Funkcja norm w stosunkach bliskich polega na regulowaniu zachowań partnerów w sytuacjach konfliktowych, stresowych. Normy utrudniają zachowanie pod wpływem zachcianek czy doraźnych impulsów, wprowadzają pewien porządek do interakcji, umożliwiając przewidywanie zachowań w konkretnych sytuacjach. Chronią zatem przed nadużywaniem przewagi, siły i przed eksploatacją i niesprawiedliwością ze strony silniejszego partnera. Normy wpływają stabilizująco na interakcje i stosunki.

Normy na ogół przeciwdziałają zachowaniom negatywnym, na przykład osłabiają zachowania agresywne, natomiast nie regulują z reguły zachowań pozytywnych, na przykład zachowań typu życzliwego, prospołecznego. Formalnie przestrzegane normy społeczne mogą niekiedy osłabiać wrażliwość na potrzeby wzajemne, swobodne wyrażanie uczuć i potrzeb. Zbyt duża ilość norm hamuje rozwój zdrowych, dojrzałych stosunków i stworzenie się wyższych form sprawiedliwości opartych na wzajemnym zaufaniu, empatii i stymulacji wzajemnego rozwoju.

Zbyt silna dominacja norm w bliskich relacjach wpływa na ścisłe przestrzeganie przepisów ról partnerów. Taki układ zależności ogranicza często płaszczyznę stosunków do wąskich dziedzin, w których występuje wymiana dóbr i usług określonych rodzajów. Na przykład w rodzinie żona ogranicza się do gotowania i robienia porządków, a mąż zabezpiecza byt materialny.

Partnerzy funkcjonując na podłożu ról nie poznają głębiej wzajemnych potrzeb, nie ryzykują zachowań wychodzących naprzeciw zainteresowaniom, skłonnościom partnera, lecz zachowują się "oszczędnie" - unikając w toku interakcji wzajemnych kar. Stosunek ulega

więc spłyceniu pod względem emocjonalnym. Zasada wzajemności i sprawiedliwości jest tu sztywno realizowana opierając się na kalkulacji i ostrożności.

Przeciwnie układają się relacje, w których role ulegają personalizacji, a kontakty podlegają rozbudowie i rozgrywają się na różnych płaszczyznach. Wymiana dóbr, usług, nie ma tu charakteru jednowymiarowego; określone usługi mogą tu być kompensowane przez usługi innej kategorii, na przykład dbałość o porządek domu przez żonę może być kompensowana ze strony męża przez pomoc żonie w jej pracy naukowej. W stosunkach spersonalizowanych ocena i kalkulacja wzajemnych korzyści schodzi na dalszy plan, gdyż funkcjonuje w nich sprawiedliwość oparta na równości. Wzajemne zaufanie i miłość zastępuje tu wymianę typu handlowego obliczoną na dziś i teraz. Jeden z partnerów może mniej wnosić i żyć na koszt drugiego, co nie wpływa na jakość relacji i równość praw ze względu na kompensującą funkcję takich czynników, jak przywiązanie lub miłość.

DYNAMIKA STOSUNKÓW BLISKICH

W toku kontaktów w bliskich relacjach partnerzy dostarczają sobie różnego rodzaju gratyfikacji i nagród, co stabilizuje i umacnia stosunki. Oczywiście, nagrody, jakie jednostki oferują partnerowi, nie muszą być tego samego rodzaju; nie ma więc w bliskich relacjach idealnej wzajemności w świadczeniach. Z badań M. Wenza, w których osoby badane miały charakteryzować swój wkład w bliskich relacjach wynika, że mężczyźni główny swój wkład widzieli w aspekcie materialnym, inteligencji i fizycznej atrakcyjności, kobiety w aspekcie pozytywnych uczuć,zaangażowania, pamięci na przykład o urodzinach, imieninach. Zatem mężczyźni dostrzegają swój wkład na płaszczyźnie instrumentalnej, a kobiety na płaszczyźnie emocjonalnej.

Szereg innych badań /m.in. badania E. Eries/ nad modelami interakcji w grupach męskich, kobiecych i mieszanych wykazało, że mężczyźni są nastawieni na władzę i hierarchię, podczas gdy kobiety orientują się na współżycie i ekspresję emocjonalną.

Mężczyźni w świetle wielu badań przejawiają tendencje podziału dóbr, świadczeń na zasadzie sprawiedliwości opartej na zasługach, a kobiety na zasadzie równości niezależnie od zasług, wkładu, wysiłku itp. Mężczyźni, jak wynika z badań Kiddera i innych[5], przejawiają skłonność do oferowania innym zasobów typu ogólnego /na przykład pieniędzy, dóbr/ skierowanych na pozycję partnera, a kobiety zaso-

bów konkretnych /na przykład uczuć, szacunku/ skierowanych na konkretną osobę.

Rozróżnianie między pozycją a osobą pochodzi od M.J. Lernera, który stwierdził, że ludzie kierują się innymi zasadami sprawiedliwości zależnie od tego, czy percepują innych jako osoby, czy jako reprezentantów określonych pozycji; w pierwszym przypadku stosują zasadę równości, w drugim sprawiedliwości, opartej na efektach[6].

Ważnym czynnikiem wpływającym na stabilność stosunków są postawy emocjonalne partnerów. Postaw emocjonalnych partnera jednostka bezpośrednio nie widzi, wnosi o nich na podstawie jego zachowania, wypowiedzi itp. Proces transformowania różnych informacji intencjonalnych i nieintencjonalnych na dane o postawie emocjonalnej partnera określiliśmy mianem epercepcji[7].

Epercepcja może być mniej lub bardziej ścisła, adekwatna i uzasadniona. Neurotycy łatwo dokonują epercepcji negatywnych na podstawie banalnych sygnałów,na przykład przypadkowej wypowiedzi, uśmiechu. Postawy emocjonalne partnerów wykazują tendencję do symetryzacji i wyrównania. Na przykład X przejawia do Y postawę dodatnią, epercypując jego ujemną postawę zmienia swoją postawę na negatywną. Wymiana emocjonalna funkcjonuje zatem ogólnie biorąc na zasadach równości. Sprawiedliwość w procesie wymiany występuje w tej postaci, że partner o niższej pozycji przejawia bardziej pozytywne postawy wobec partnera o wyższej pozycji niż ten drugi wobec niego[8].

Tendencja do wyrównania postaw emocjonalnych występuje w dłuższych odcinkach czasowych, w krótszych okresach postawy emocjonalne partnerów mogą być nie wyrównane.Jeśli u partnerów pojawia się silna potrzeba reagowania bezpośrednio na postawy partnera, to ich stosunki mają przeważnie charakter powierzchowny i formalny.

Uogólniając można przyjąć za J.G. Holmesem, że "wzajemna troska o sprawiedliwość, w krótszych odcinkach w kontaktach musi wynikać z procesów występujących w dłuższych przebiegach czasowych"[9]. Percepcja niesprawiedliwej, nierównej wymiany może więc być skutkiem zawężonej perspektywy czasowej. Na przykład w ciągu jednego dnia żona może na skutek pośpiechu, przepracowania, zaniedbać swe obowiązki. Opieranie się na tych faktach i dokonywanie atrybucji na przykład tego typu, że jest ona nieobowiązkowa, może prowadzić do konfliktów. W dłuższych partiach czasowych może wszakże wystąpić wyrównanie zaległości i sprawiedliwy podział obowiązków i wzajemnych świadczeń. Erikson i współpracownicy wykazali[10], że strategie

integratywne w toku rozwiązywania konfliktów są bardziej efektywne, niż te, które polegają na fragmentarycznym ujmowaniu problemów i dzieleniu ich na części. Części te bowiem mają wyzwalać próby sił, utratę wzajemnego zaufania.

W stosunkach bliskich wzajemne zaufanie i pozytywne postawy emocjonalne wpływają na globalne ujmowanie własnych nagród i kar w toku interakcji. Orientacja krótkoterminowa wywołuje częste brak zaufania, utrudnia otwartą komunikację i negocjacje rozwiązujące konflikty. Tendencja do aktualnej i bezpośredniej równości i sprawiedliwości w świadczeniach i nagrodach charakteryzuje, jak stwierdza znany socjolog P. Blau, bardziej nieprzyjaciół niż przyjaciół.

Z codziennych obserwacji wynika wniosek, że przyjaciele bardziej tolerują chwilowe niesprawiedliwości i są bardziej skłonni do negocjacji niż osoby obce.

Ogólnie biorąc, w stosunkach bliskich utrwalają się określone normy regulujące wzajemne zachowanie i występuje realna wymiana nagród i kar. Zainteresowanie tą wymianą przez jednego lub obu partnerów wskazuje na rzeczowy charakter stosunku i nastawienie instrumentalne. Jednostki źle przystosowane, o niskiej samoocenie, przejawiają skłonność do poprawienia bilansu nagród i kar w sytuacji aktualnej, w sposób bezpośredni.

Tego rodzaju nastawienia utrudniają wytworzenie wzajemnego zaufania i życzliwości, a więc hamują rozwój zdrowych stosunków interpersonalnych.

W zdrowych relacjach występuje kredyt zaufania oraz życzliwość i porozumienie w sprawach istotnych i długofalowych, a nie drobiazgowe trzymanie się szczegółów i orientacja na doraźną wymianę.

UJAWNIANIE SIĘ W STOSUNKACH BLISKICH

W stosunkach bliskich partnerzy mogą zachowywać się w sposób mniej lub bardziej otwarty, szczery, autentyczny; mogą w różnym stopniu ujawniać własne myśli, uczucia, zamiary, potrzeby. W literaturze fachowej dla określenia powyższych zjawisk używa się terminu samoujawniania się /selfdisclosura/. Autorzy książki pt. "Wspólna intymność. Co ujawniamy innym i dlaczego" V.J. Derlega i A.Z. Chaikin piszą, że samoujawnianie jest to "proces, za pomocą którego jednostka pozwala innej osobie poznać siebie"[11].

Ujawnianie się może dotyczyć różnych przeżyć i dziedzin życia, uczuć, pragnień, szczegółów życia zawodowego i mieć szerszy lub węż-

szy zakres. Może też być mniej lub bardziej głębokie i intymne. Można ujawniać partnerowi sprawy powierzchowne, na przykład niepowodzenie w pracy, stosunki z kolegami, lub głębsze, np. niepokoje, plany itp.

Powstaje pytanie, czy zjawiska ujawniania się ludzi nie można rozpatrywać z punktu widzenia równowagi interpersonalnej i sprawiedliwości.

Ujawnianie stanowi często przejaw pozytywnych postaw emocjonalnych wobec partnera. Powierzenie mu swoich tajemnic, na przykład informowanie o pragnieniach, uczuciach, bywa często traktowane jako wyraz zaufania i pozytywnych uczuć. Występuje tu proces epercepcji pozytywnej[12], X z faktu zwierzenia się mu przez Y wnosi o pozytywnych postawach Y wobec siebie. Z koncepcji wyrównania postaw emocjonalnych można wyprowadzić przewidywanie, ze epercepcja pozytywna wywołała pozytywną postawę wobec partnera. Postawa ta może ułatwiać ujawnianie się Y-a wobec X-a. Tak więc ujawnianie bywa często procesem symetrycznym, przebiegającym według zasady wzajemności i równości.

Jakkolwiek pozytywne postawy emocjonalne ułatwiają wzajemne ujawnianie się, niemniej nie są one warunkiem koniecznym. Dowodzą tego badania eksperymentalne zrealizowane przez J. Derlega i innych. W badaniach tych operowano trzema grupami studentek /złożonymi z osoby badanej i współpracowniczki eksperymentatora/. Współpracowniczka w grupie I ujawniła swe plany wakacyjne, w II grupie opowiadała o swoich kontaktach erotycznych z chłopcem i negatywnym stosunku rodziny, w III - podawała tę samą historię zmieniając partnera na partnerkę. Współpracowniczka w grupie III była lubiana w mniejszym stopniu niż w grupie I i II-ej. Jednak mimo to osoby badane w grupie III ujawniały partnerce więcej informacji intymnych niż w grupach I i II. Można przyjąć, że wystąpiła tu równowaga w zakresie intymności; partner ujawniający swoje słabe strony mogące być przedmiotem społecznej dezaprobaty jest dla nas bardziej bezpieczny i mniej zagrażający niż partner ujawniający się powierzchownie. Nic dziwnego, że rewanżując się powierzamy mu również intymne informacje.

W kulturze europejskiej, podobnie jak w innych kulturach, funkcjonuje norma wzajemności, można ją traktować jako szczególny przypadek równości. Osoby, które wyłamują się z tej normy w zakresie ujawniania - to znaczy, które w mniejszym lub większym stopniu ujawniają się - mogą być traktowane jako jednostki nietypowe,nerwicowe, nienormalne i wyzwalać ujemne postawy emocjonalne.

Badania Chaikina i Derlega potwierdzają tę hipotezę. W badaniach tych osoby badane obserwowały na wideotapie rozmowę dwóch dziewcząt. Dziewczyna, która była w podobnym stopniu intymna, jak jej partnerka, wywoływała pozytywne postawy emocjonalne. Gdy ujawniła się bardziej, traktowano ją jako źle przystosowaną, gdy była mniej intymna, uznawano, że jest chłodna. W obu wypadkach wywoływała negatywne uczucia u osób badanych.

Można przyjąć, że w społeczeństwie funkcjonuje norma równości i wzajemności w zakresie komunikacji interpersonalnej. Jeśli partner zaczyna rozmowę o pogodzie jesteśmy niejako zmuszeni do podjęcia tego tematu, jeśli natomiast przekazuje nam informacje o sobie, swoich pragnieniach, planach, dając w ten sposób wyraz zaufania do nas, czujemy się obligowani do rewanżu w postaci informacji również o naszych planach.

Oczywiście, sama norma wzajemności nie wystarcza jeszcze do tego, by proces ujawniania przebiegał bez zakłóceń. Ważne są również sygnały i informacje napływające od partnera. Informacje wzmacniające, aprobujące pobudzają nas do dalszego ujawniania się przez dłuższy czas i w sposób bardziej intymny. Dowodzą tego eksperymentalne badania D. Taylora i innych, w których autorzy manipulowali dwoma formami sprzężenia zwrotnego w toku ujawniania się, mianowicie sprzężenia aprobującego i nieaprobującego. Aprobujące sprzężenie zwrotne kojarzy się z wydłużeniem czasu ujawniania i większą intymnością niż nieaprobujące.

Proces wzajemnego ujawniania się związany jest również z regulacją zachowań partnerów przez mechanizmy osobowościowe. Regulację zachowań przez osobowość odróżnia się od regulacji determinowanej przez role społeczne. W interakcjach, w których role partnerów wpływają silnie na ich zachowanie, występują czynności stereotypowe, zrytualizowane, na przykład uśmiechanie się, uprzejmość powierzchowna, zdawkowa itp. Nierzadko wszakże w procesie ujawniania się zaangażowane są potrzeby uczucia, postawy partnerów - na przykład potrzeba rozładowania napięcia, uzyskania aprobaty u innych. Wpływ ról społecznych nie zanika tu. Zwierzamy się innym w ścisłej zależności od naszych ról i ról partnera. Inną treść i formy ma ujawnianie się w kontaktach z kolegami w pracy, sąsiadami, a inną z przyjaciółmi. Role partnerów wyznaczają niejako granice zakresowi i głębokości ujawniania się. Specyficzne potrzeby partnerów, na przykład afiliacyjne bezpieczeństwo, wyzwalają wszakże zachowanie społeczne i ujawnianie się wykraczające poza przepisy roli.

W procesie upodmiotowienia stosunków międzyludzkich zasady sprawiedliwości i równości silnie się zaznaczają. Osoby, które łamią te zasady, na przykład poprzez nadmierną szczerość i intymność, lub poprzez chłodne, bezosobowe zachowanie, czy wprowadzanie w błąd innych /na przykład przez celowe ujawnianie się dla wyciągnięcia ważnych informacji/, są potępiane i odrzucane.

Homeostaza w życiu społecznym wpływa na występowanie zróżnicowanych form zachowania społecznego, mniej lub bardziej upodmiotowionych, w zależności od sytuacji i warunków, a także norm społecznych, jak również potrzeb i postaw jednostki. Człowiek ma zatem możność wyboru różnych zachowań i czynności i może funkcjonować w różnych układach społecznych, co sprzyja wzbogacaniu jego życia psychicznego i rozwojowi osobowości[13].

TEORETYCZNE PROBLEMY

W ostatnim dziesięcioleciu pojawiły się próby teoretycznej analizy stosunków bliskich w ramach teorii sprawiedliwości opartej na kategoriach wkładów i efektów. W tym zakresie na uwagę zasługuje teoria E. Walster, E. Berscheid, G.W. Walster[14]. Autorzy ci koncentrują się na percepcji wkładów i efektów partnerów. Percepcja dysproporcji między wkładami i efektami własnymi oraz wkładami i efektami partnera prowadzi do tworzenia się poczucia niesprawiedliwości, które jest redukowane na różnych drogach, na przykład przez zmianę własnych wkładów, zmianę ich obrazu itp. W jednym z badań zrealizowanych na gruncie teorii sprawiedliwości E. Walster stwierdziła, że jednostki odczuwające niesprawiedliwość w relacjach interpersonalnych narzeczeńskich i małżeńskich przejawiają skłonność do stosunków erotycznych pozamałżeńskich. S.Duck krytykując powyższe ujęcie pisze:

"Należy żałować, że badania oparte na sprawiedliwości w intymnych relacjach są płytkie i ograniczone. Większość prac analizuje przypadkowe relacje /dobroczyńca - odbiorca, ofiara - sprawca/ lub relacje w pracy. Większość badań dotyczy raczej psychologicznego napięcia związanego z niesprawiedliwością, niż skutków występujących w zachowaniu, niż powstawania psychologicznych problemów. Pogłębianie stosunków charakteryzuje się zmianami we wzorcach i treści wymiany - tak, że kalkulacja sprawiedliwości staje się trudna i nieścisła[15]".

Interesujące możliwości analizy relacji bliskich i prodykcji ich rozwoju wynikają z teorii równowagi interpersonalnej[16]. Teoria ta

przyjmuje funkcjonowanie u obu partnerów następujących parametrów: zachowania, emocji, percepcji /są to parametry konstelacyjne, zmienne/ oraz osobowości i ról /są to czynniki w miarę stałe, strukturalne/. Parametry te u partnerów - w wyniku bilansowania - mogą być mniej lub bardziej wyrównane. Bilansowanie polega na tym, że gdy jeden parametr /na przykład pozycje/ są niskie, inny parametr /na przykład emocje/ może podnosić bilans globalny. Zbliżony bilans parametrów u obu partnerów sprzyja stabilizacji stosunków i stwarza na ogół warunki ich pozytywnego rozwoju.

Można przyjąć, że istotnymi stabilizatorami relacji jest w strukturze osobowości standard sprawiedliwości wewnętrznej /postawa uczciwości i obiektywizmu wobec siebie/, prospołeczny justyfikator /przyznawania sobie i partnerowi podobnych praw, obowiązków i zasług/ oraz nastawienie na równość /tendencja do egalitarnego podejmowania decyzji, równorzędnego traktowania postaw, potrzeb partnera/[17].

Na zakończenie nadmieniamy, że badania nad funkcjonowaniem stosunków bliskich, m.in. w aspekcie sprawiedliwości, oparte na założeniach teorii równowagi interpersonalnej i teorii równości są aktualnie prowadzone przez zespół badawczy pod kierunkiem autora w Instytucie Kształcenia Nauczycieli w Warszawie.

P r z y p i s y

[1] J.C. Holmes: Exchange process in closc relationships. W: The justice motive in Social behavior Plenum Press, New York 1981.

[2] Z. Zaborowski: Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości. Warszawa 1980, PWN.

[3] S. Duck: The personal context: Intimate relationships. W: "The Socjal Psychology of Psychological Problem" ed. P. Feldman and J. Orford 1980 London.

[4] Por. Z. Zaborowski: dz. cyt.

[5] Na podstawie J.C. Holmes: dz. cyt.

[6] Por. Z. Zaborowski: dz. cyt.

[7] Por. Z. Zaborowski: Stosunki międzyludzkie. Wrocław 1976, Ossolineum.

[8] Por. Z. Zaborowski: dz. j.w., s. 145.

[9] Por. J.C. Holmes: dz. cyt., s. 271.

[10] Na podstawie J.C. Holmes: dz. cyt. s. 289.

[11] A. L. Chaikin, V.J. Derlega: Sharing Intimacy 1974. Morristown General Leorning Press, s. 1.

[12] Por. Z. Zaborowski: Stosunki międzyludzkie ... dz. cyt.

[13] Por. Zaborowski: Z pogranicza ... dz. cyt.

[14] Por. E. Walster, G.W. Walster, E. Berscheid: Equity theory and research. Boston 1978, Allyn and Bacon.

[15] Por. S. Duck: dz. cyt., s. 84.

[16] Por. Z. Zaborowski: Stosunki międzyludzkie ... dz. cyt.

[17] Szerzej na ten temat: Z. Zaborowski: Elementy teorii równości. Studia Filozoficzne 1983, nr 7-8.

Mikołaj Winiarski
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

SZKOŁA ŚRODOWISKOWA A WYCHOWANIE RÓWNOLEGŁE - - RODOWÓD I ISTOTA SZKOŁY ŚRODOWISKOWEJ

Analizę tego tematu /jak zresztą każdego/ należy zacząć od określenia przyjętego /własnego/ punktu widzenia. W naszym przypadku wyznaczają go następujące tezy: a/ że szkoła obok rodziny zajmuje centralne miejsce w procesie kształcenia, wychowania i opieki; b/ że choć ciągle wzrasta moc, siła oddziaływania ośrodków wychowania równoległego /ze względu na swoją atrakcyjność/, nie może się odbyć bez udziału szkoły w przygotowaniu dzieci i młodzieży do uczestnictwa w pozaszkolnym życiu społeczno-kulturalnym; c/ że niezbędnym warunkiem podniesienia efektywności procesu kształcenia, wychowania i opieki jest pełna harmonizacja /integracja/ działalności szkoły i ośrodków wychowania równoległego; d/ że szkoła środowiskowa jest najwłaściwszym /najbardziej pożądanym/ modelem szkoły przygotowującej dzieci i młodzież do korzystania z ośrodków wychowania równoległego i stymulującej ich rozwój.

Tezy te określają w pewnym stopniu ramy tematyczne niniejszej analizy, koncentrującej się na problemach szkoły środowiskowej w relacji do wychowania równoległego.

W latach siedemdziesiątych szkoła środowiskowa była przedmiotem żywych zainteresowań ze strony naukowców i praktyki pedagogicznej. Wiele w tej dziedzinie zrobiono: wyraźnie zarysowały się podstawy teorii szkoły środowiskowej, zgromadzono wiele doświadczeń - choć nie tylko pozytywnych. Nie można jednak poprzestać na tym, lata osiemdziesiąte wymagają nieco innego spojrzenia na istotę, funkcje i uwarunkowania szkoły środowiskowej. Znamiennym zapewne będzie dla bieżącego dziesięciolecia rozpatrywanie szkoły środowiskowej w kontekście dynamicznego nurtu wychowania równoległego[1]. Szukając źródeł inspiracji dla współczesnego modelu szkoły środowiskowej i socjotechniki jego urzeczywistniania nie sposób nie sięgnąć do dotychczasowych doświadczeń.

1. PODŁOŻE I RODOWÓD SZKOŁY ŚRODOWISKOWEJ

Nie jest to nowa idea, która zrodziła się w ostatnich latach. Jej rodowód sięga daleko w przeszłość[2]. Nie jest ona też wytworem tylko polskiej myśli i praktyki pedagogicznej[3]. Wydaje się, iż narodziny

i rozwój szkoły środowiskowej należy łączyć głównie z czterema nurtami w myśli i praktyce pedagogicznej, a mianowicie: a/ perfekcjonizmem pedagogicznym /J.H. Pestalozzi, St. Szacki, E. Trempała, M.Jakowicka/, b/ altruizmem pedagogicznym /M. Librachowa, M. Sjudak, H. Radlińska/, c/ realizmem socjologicznym /F. Znaniecki, J.S. Bystroń, J. Szczepański/, d/ ideą aktywizacji społecznej i wychowania środowiskowego /np. J. Wołczyk, J. Mikulski, I. Jundziłł, M. Śnieżyński/.

W latach siedemdziesiątych zaznacza się szczególny renesans idei szkoły środowiskowej w Polsce. Wokół tej idei powstał i przybrał szerokie ramy swoisty ruch pedagogiczny. W ruchu tym można wyodrębnić trzy aspekty: a/ teoretyczno-studyjny - wzrost zainteresowania problematyką szkoły środowiskowej licznych ośrodków naukowych /uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych/; liczne studia nad rodowodem tego typu szkoły i jej modelem w innych krajach, odzwierciedleniem jej założeń w twórczości wybitnych pedagogów i socjologów, społeczno-pedagogicznymi determinantami rozwoju i cechami konstytuowanymi, perspektywami rozwoju; liczne publikacje na ten temat /książki, rozprawy, artykuły problemowe/[4]; b/ empiryczny - szerokie badania sondażowe, monograficzne i eksperymentalne realizowane przez szereg ośrodków naukowo-badawczych; badania miały charakter indywidualny oraz zespołowy, interdyscyplinarny; c/ praktyczny - szeroko zakrojona działalność popularyzatorska /liczne seminaria, konferencje, spotkania lokalne; szereg publikacji popularnonaukowych/,prowadzenie eksperymentów społeczno-pedagogicznych pod kierunkiem pracowników naukowych, liczne próby urzeczywistnienia założeń koncepcji szkoły środowiskowej podejmowane przez szkoły miejskie i wiejskie /pod nadzorem ośrodków naukowych, jak też bez tego rodzaju inspiracji/[5].

Trzeba podkreślić, że władze partyjne i państwowe akceptowały i popierały rozwój szkół środowiskowych w Polsce, nie nadały jednak temu obligatoryjnej postaci w charakterze specjalnego zarządzenia, uchwały, czy też stanowczych zaleceń. Resort oświaty i wychowania, poszczególne kuratoria i inspektoraty wskazywały na zasadność rozwijania i urzeczywistniania koncepcji szkoły środowiskowej. Nie można tego jednak utożsamiać - jak to niektórzy czynią - z faktem upaństwowienia /odgórnego charakteru/ idei szkoły środowiskowej. Można wręcz powiedzieć, że w latach siedemdziesiątych miało miejsce nie "upaństwowienie" tej czy innej idei pedagogicznej, ale sui generis "upedagogicznienie" partii /jej ogniw centralnych i tereno-

wych/ i państwa, co zapewne wiązało się z przygotowywaniem i wdrażaniem reformy systemu oświaty oraz niezwykłą inwencją środowisk pedagogicznych /naukowców i praktyków/.

Jakie były zalety i słabe strony ruchu pedagogicznego związanego z rozwijaniem i urzeczywistnianiem koncepcji szkoły środowiskowej? Ruch ten sprzyjał przede wszystkim:

- "oddydaktyzowaniu" szkoły, a tym samym wzmocnieniu jej pracy opiekuńczo-wychowawczej /zajęcia wyrównawcze i wspomagające rozwój, samorządność i uspołecznienie dzieci i młodzieży/;

- pogłębieniu i rozszerzeniu wiedzy na temat powiązania szkoły i środowiska w procesie wychowania /podstawy teorii szkoły środowiskowej i systemu lokalnego/;

- wzbudzeniu zainteresowania licznych zespołów pracowników naukowych /pedagogów, socjologów, psychologów, architektów/, a także licznej rzeczy praktyków-nauczycieli, wychowawców, działaczy społecznych, ideą szkoły środowiskowej w Polsce, a także w innych krajach;

- przybliżeniu tej idei nauczycielom i wychowawcom oraz rozwojowi ich inwencji w zakresie podejmowania działalności innowacyjnej w swoich szkołach;

- upowszechnieniu doświadczeń innowacyjnych polskich i zagranicznych w zakresie współdziałania szkoły i środowiska;

- zapoczątkowaniu zmian w strukturze programowo-organizacyjnej szkoły /rozszerzenie działalności pozalekcyjnej i opiekuńczej, nowe formy organizacyjne/ i strukturze zatrudnienia kadry pedagogicznej /pedagog szkolny[6], zastępca dyrektora ds wychowania, opiekun ZHP/;

- nasileniu tendencji tworzenia kompleksowych rozwiązań architektoniczno-urbanistycznych w nowo budowanych obiektach szkolnych.

Jako pewne słabości tego ruchu należy uznać:

a/ przesadną propagandę idei szkoły środowiskowej, co wiązało się z nadużywaniem tego terminu i nieco natarczywym preferowaniem niektórych założeń koncepcji tej szkoły w środkach masowego przekazu; czyniono w pewnym sensie ze szkoły środowiskowej "modę pedagogiczną". Wzbudzało to u części nauczycieli, wychowawców i rodziców krytyczny stosunek do całego - tak ważnego - przedsięwzięcia;

b/ daleko idącą unifikację założeń koncepcji szkoły środowiskowej. Ukształtował się tzw. uniwersalny, dominujący model tego typu szkoły, co niosło ze sobą pewne niebezpieczeństwa związane z osłabieniem inwencji twórczej nauczycieli, wychowawców i rodziców oraz nieuwzględnieniem indywidualnych cech poszczególnych szkół i środowisk lokalnych;

c/ przesadne ukierunkowanie na sukces w zakresie urzeczywistnienia koncepcji szkoły środowiskowej. W wyniku tego opracowano założenia programowo-organizacyjne, pewne pomysły nieraz utożsamiano z rzeczywistą działalnością szkół. W związku z tym pojawiła się pewna fasadowość, pseudośrodowiskowość, zakłamanie;

d/ brak rzetelnej, szeroko zakrojonej weryfikacji eksperymentalnej koncepcji pedagogicznej szkoły środowiskowej, a może jej różnych wariantów w kilku lub kilkunastu typowych środowiskach lokalnych naszego kraju. Uchroniłoby to zapewne przed schematycznym podejściem do modelu tej szkoły, a także przyczyniłoby się do rozwinięcia metodyki pracy środowiskowej;

e/ koncentrowanie uwagi przede wszystkim na samej koncepcji pedagogicznej szkoły środowiskowej, a nie także strategii socjopedagogicznej jej urzeczywistnienia w różnych typowych środowiskach lokalnych oraz tworzeniu niezbędnych warunków dla sprawnego funkcjonowania tego typu szkoły.

W istocie rzeczy minione dziesięciolecie, niezwykle bogate pod względem różnorakich poszukiwań i doświadczeń /pozytywnych i negatywnych/ w zakresie rozwijania i urzeczywistniania idei powiązania szkoły ze środowiskiem, dostarcza wielu przesłanek, sugestii, wytycznych, które z pewnością powinny być brane pod uwagę przy badaniu i projektowaniu szkoły środowiskowej lat osiemdziesiątych.

2. O ISTOCIE SZKOŁY ŚRODOWISKOWEJ

Czy obecnie potrafimy precyzyjnie określić istotę szkoły środowiskowej? Wydaje się, że nie. Popadamy w niemały kłopot, kiedy tego żądają od nas praktycy. W literaturze pedagogicznej i socjologicznej znajdujemy kilkanaście /a może i więcej/ różnych definicji szkoły środowiskowej; różnie tu przedstawia się jej istotę, biorąc pod uwagę różnorakie kryteria. Ze względu na rodzaj i liczbę zasadniczych kryteriów określających istotę szkoły środowiskowej, można wyodrębnić co najmniej trzy grupy definicji: a/ definicje uwzględniające jedno kryterium /główne znamiona: rozbudowa zajęć pozalekcyjnych, albo rozszerzenie funkcji szkoły, albo szeroka współpraca ze środowiskiem/; b/ definicje uwzględniające dwa kryteria /najczęściej wymieniane znamiona: rozbudowane zajęcia pozalekcyjne i szeroka współpraca ze środowiskiem, poszerzone funkcje szkoły i jej wielokierunkowa współpraca ze środowiskiem/; c/ definicje z wieloma kryteriami /np. I. Jundziłł wymienia 11 cech, T. Wiloch - 6 cech[7], M. Ja-

kowicka - 10 cech[8]/. I. Jundziłł podaje następujące właściwości szkoły środowiskowej:

- powiązanie celów, treści i form kształcenia z aktualnym życiem osiedla i dalszego środowiska;
- dostosowanie treści i metod kształcenia do potrzeb życia we współczesnym świecie;
- pełne wykorzystanie nieszkolnego sektora oświaty do realizacji celów kształcenia oraz opieki nad dziećmi i młodzieżą;
- wykorzystanie w nauczaniu i uczeniu się wszystkich środków przekazu;
- realizacja kształcenia permanentnego;
- zrównanie szans szkolnych uczniów przez zastosowanie pełnej indywidualizacji;
- wszechstronna realizacja potrzeb dzieci i młodzieży /funkcja opiekuńczo-wychowawcza/, dostosowanie nauczania do możliwości każdego ucznia;
- pełna socjalizacja uczniów, nie tylko w zakresie pełnienia ról szkolnych;
- usprawniony przepływ informacji;
- uczeń w centrum uwagi szkoły;
- otwartość szkoły[9].

Mimo że do treści przytoczonych właściwości szkoły środowiskowej nie można mieć w zasadzie zastrzeżeń, mogą natomiast nasuwać się wątpliwości co do rozłączności tych cech, ich hierarchizacji, niejednakowego poziomu ogólności, zakresów znaczeniowych niektórych pojęć /np. otwartość/. Uwagi te można zapewne odnieść do innych "wielo - czynnikowych" definicji szkoły środowiskowej. Jakbyśmy szeroko i szczegółowo nie chcieli ujmować istoty szkoły środowiskowej,to bezwzględnie musimy zdawać sobie sprawę z tego, co jest tu podstawowe, kluczowe, konstytutywne, a co wtórne, wynikające, podporządkowane. Jeśli tego imperatywu nie weźmiemy pod uwagę, nigdy nie uda się nam sformułować trafnej definicji regulującej.

Analizując różne definicje projektujące szkoły środowiskowej, można chyba stwierdzić, iż dla tego typu szkoły są dwa charakterystyczne, konstytutywne rysy, tj. rozszerzenie funkcji szkoły i zmian ich kształtu oraz szeroka współpraca ze środowiskiem lokalnym i ponadlokalnym.

Tak więc szukając istotnych właściwości szkoły środowiskowej należy skoncentrować uwagę na szeroko rozumianej funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły[10], i procesie jej współpracy ze środowiskiem

lokalnym i dalszym[11], a ściślej rzecz biorąc - z placówkami i instytucjami wychowania równoległego w ramach środowiska lokalnego i ponadlokalnego. Te dwa zakresy, elementy systemu szkolnego ściśle są ze sobą powiązane i w nich - ujmowanych łącznie - może przejawiać się środowiskowy charakter szkoły. Dotychczas najczęściej analizując funkcjonowanie szkoły środowiskowej brano tylko pod uwagę proces tej współpracy ze środowiskiem bliższym i dalszym. Takie, zbyt wąskie spojrzenie na istotę szkoły środowiskowej, budzi poważne wątpliwości. Nie można bowiem rozpatrywać procesu współpracy szkoły i środowiska bez odniesienia go do podstawowych celów i zadań, jakie stawia się przed współczesną szkołą w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą. Pedagoga nie interesuje proces współpracy jako taki, sam w sobie /jak to ma miejsce np. w prakseologii czy socjologii/, ale tylko i nade wszystko jako jeden z podstawowych i niezbędnych warunków skutecznej realizacji kształcącej, wychowawczej i opiekuńczo-socjalnej funkcji szkoły. Dlatego też te dwa komponenty systemu szkolnego należy rozpatrywać, przy czym dla procesu współpracy układem odniesienia mają być wyżej wymienione funkcje szkoły. Funkcje szkoły i proces współdziałania szkoły i środowiska należy analizować, rozpatrywać w kontekście występujących potrzeb środowiska, lokalnego i ponadlokalnego oraz funkcjonowania placówek i instytucji wychowania równoległego.

To że nie zawsze te "elementy" bierze się pod uwagę łącznie, rozpatruje równocześnie, znalazło nawet swój wyraz w badaniach empirycznych: raz koncentrowano się na funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły[12], innym razem na procesie współpracy ze środowiskiem[13]. Przy czym dodać należy, że najczęściej pomijano w badaniach działalność dydaktyczną szkoły, uznając, że nie ma ona związku z "otwartością", "środowiskowością" szkoły[14]. Jest to przejaw zawężonego, jednostronnego spojrzenia na istotę szkoły środowiskowej.

Czy mówiąc o "środowiskowości", "otwartości" szkoły należy mieć tylko na uwadze pewne, częściowe zmiany - wzbogacenia szkoły o jakiś element, cechę - czy też gruntowną przebudowę kształtu szkoły? Najogólniej rzecz biorąc dotąd najczęściej środowiskowość, otwartość szkoły widziano w dwu ujęciach, tj. węższym /chodziło tu o rozszerzenie współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym i ponadlokalnym w ramach istniejącego modelu programowo-organizacyjnego szkoły/ oraz szerszym - zakładającym potrzebę wyraźnej modyfikacji modelu szkoły, dalej idących zmian w funkcjach szkoły /dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczo-socjalnej i organizatorskiej/, strukturze organizacyjnej i socjotechnice działalności.

Należy chyba zdecydowanie opowiedzieć się za bardziej reformującym podejściem do modelu współczesnej szkoły. Bowiem, jak wskazują liczne doświadczenia ostatnich dziesięcioleci i minionych wieków, strategia "małych i ostrożnych kroków" jest mało skuteczna, niewiele daje; wprowadzone niewielkie zmiany innowacyjne zazwyczaj giną śmiercią naturalną pod naciskiem tradycji, zatwardziałych schematów i rutyny. Dlatego też znani i wybitni pedagodzy zawsze opowiadali się za gruntownym przekształceniem współczesnej im szkoły. Wśród polskich pedagogów należy m.in. wymienić J.Wł. Dawida, St.Karpowicza, H. Rowida, A. Kamińskiego, Cz. Kupisiewicza, H. Muszyńskiego /szkoła wychowująca/, A. Lewina /mikrosystem wychowania/. U podłoża całościowych, ogarniających wszystkie elementy strukturalne szkoły, daleko idących zmian leży orientacja systemowa, która znajduje żywy odźwięk w teorii i praktyce pedagogicznej[15]. Tworzenie systemu wychowawczego w szkole zawsze wiąże się z wyraźną, znaczącą rekonstrukcją istniejącego kształtu szkoły.

Tak więc chcąc określić istotę współczesnej szkoły środowiskowej, należy brać pod uwagę następujące założenia /przesłanki/:

a/ że cechy konstytutywne szkoły środowiskowej "zlokalizowane" są w strukturze i kształcie jej funkcji oraz w procesie współdziałania szkoły i środowiska lokalnego i ponadlokalnego;

b/ że należy zawsze uwzględniać i łącznie rozpatrywać funkcje szkoły i proces jej współdziałania ze środowiskiem /socjotechnikę działania społeczno-pedagogicznego/;

c/ że układem odniesienia przy określaniu funkcji szkoły /dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczo-socjalnej i organizatorskiej/ oraz zakresu i kierunków współdziałania jest wychowanie równoległe rozpatrywane w skali lokalnej i szerzej;

d/ że - zgodnie z podejściem systemowym do wychowania - "środowiskowość", "otwartość" szkoły przenikać ma wszystkie jej elementy /funkcjonalne, strukturalne i materialne/, a zatem wiązać się z daleko idącymi przekształceniami tych komponentów.

Zgodnie z powyższymi założeniami, pod mianem szkoły środowiskowej należy rozumieć taką szkołę, która ściśle jest powiązana ze środowiskiem lokalnym i dalszym. Przejawia się to w:

a/ rozszerzaniu zakresu funkcji i zakresu zadań w ramach poszczególnych funkcji, a mianowicie funkcji: dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczo-socjalnej i organizatorskiej /aktywizująco-koordynacyjnej/ oraz b/ socjotechnice działania społeczno-pedagogicznego opartego na wielostronnej współpracy ze środowiskiem, ośrodkami wychowania równoległego.

Szkoła taka aktywnie uczestniczy w przygotowaniu dzieci i młodzieży do ustawicznego samokształcenia i uczestnictwa w różnych placówkach i instytucjach wychowania równoległego, co wiąże się z wyposażeniem ich w odpowiedni zasób wiadomości i umiejętności oraz wzbudzenia motywacji do udziału w życiu społeczno-kulturalnym. Działalność jej jest ukierunkowana na zaspokajanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych i kulturalno-oświatowych społeczności lokalnej. Kładzie akcent na aktywność, zespołowość i samorządność dzieci i młodzieży oraz nauczycieli, wychowawców i rodziców. Wykorzystuje w pracy dydaktyczno-wychowawczej treści środowiskowe i zasób doświadczeń społecznych dzieci i młodzieży[16] oraz aktywizuje i włącza siły społeczne środowiska do realizacji swoich zadań programowych. Inspiruje, ukierunkowuje i integruje oddziaływania opiekuńczo-wychowawcze wszystkich placówek, instytucji i grup społecznych środowiska.

Wszystkie poczynania tego typu szkoły w odniesieniu do środowiska lokalnego i dalszego odbywają się głównie w ramach wielostronnej współpracy /współdziałania/, rozumianej jako wzajemne, świadome i planowe wspomaganie się co najmniej dwóch placówek, instytucji opiekuńczo-wychowawczych w różnych zakresach i działalności w toku realizacji celów i zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki.

W socjotechnice działalności społeczno-wychowawczej szkoły środowiskowej znajduje zastosowanie specyficzny mechanizm, wyrażający się w jednoczesnym występowaniu dwóch rodzajów oddziaływań, tj. poprzez działania bezpośrednie /bezpośrednio skierowane na dziecko/ oraz działania pośrednie /skierowane na środowisko, placówki i instytucje, w których przebiega życie dziecka/. W oddziaływaniu pośrednim chodzi więc przede wszystkim o odpowiednie ukierunkowanie placówek i instytucji pozaszkolnych w zakresie ich bezpośredniego oddziaływania opiekuńczo-wychowawczego na dziecko, zgodnie z interesem szkoły zmierzającej do urzeczywistnienia ideału wychowania socjalistycznego[17].

Można chyba przyjąć także inną konwencję przy określaniu istoty szkoły środowiskowej, być może bardziej owocną od dotychczasowych. Chodzi tutaj o ujmowanie istoty tego typu szkoły za pośrednictwem określonego zestawu zasad pedagogicznych, które wytyczałyby kierunek i charakter działalności szkoły, a zarazem stanowiły kryterium oceny realizowanych przedsięwzięć w kontekście wymogów "środowiskowości" szkoły. Mogą to być takie zasady jak: 1/ zasada aktywizacji

uczniów w procesie kształcenia i wychowania, 2/ zasada permanencji w kształceniu, 3/ zasada włączenia i wykorzystywania w procesie kształcenia i wychowania treści środowiskowych i doświadczeń społecznych uczniów nabytych w życiu pozaszkolnym, 4/ zasada samorządności dzieci i młodzieży oraz nauczycieli w szkole, 5/ zasada wielostronnej opieki nad dziećmi i młodzieżą w szkole i środowisku, 6/ zasada wielostronnej współpracy ze środowiskiem, ośrodkami wychowania równoległego. Zasady te można przełożyć na język wskaźników empirycznych, obserwowalnych, dzięki którym /czy za ich pomocą/ można konstatować, czy i na ile konkretna szkoła jest środowiskowa.

P r z y p i s y

[1] Zob. E. Trempała: Wychowanie równoległe w polskim systemie edukacyjnym. Bydgoszcz 1983, WSP, druk powielony.

[2] E. Trempała: Rozwój i istota szkoły środowiskowej. "Nauczyciel i Wychowanie", 1980, nr 6.

[3] Zob. G. Pańtak, M. Winiarski: Szkoła środowiskowa na wsi. Warszawa 1982, WSiP, s. 15-28.

[4] Zob. Bibliografia w pracy: M. Jakowicka, Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście. Zielona Góra 1979, WSiP.

[5] Zob. Praca środowiskowa szkół w województwie szczecińskim. Pod red. J. Soińskiej-Parafiniuk, C. Pawłowskiego, J. Zaciury. Szczecin 1980, IKNiBO, druk powielony.

[6] Zob. I. Jundziłł: Rola zawodowa pedagoga szkolnego. Warszawa 1980, WSiP.

[7] Zob. T. Wiloch: Przyczynek do koncepcji szkoły otwartej. "Nauczyciel i Wychowanie", 1976, nr 1.

[8] Zob. M. Jakowicka: Uwarunkowania funkcjonowania ..., s.201-204.

[9] I. Jundziłł: Środowiskowy system wychowawczy w mieście. Warszawa 1983, WSiP, s. 57-58.

[10] Zob.: M. Winiarski: Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły i jej pomiar. "Oświata i Wychowanie", 1980 nr 8 /16-30.IV/, wersja D.

[11] Problemowi powiązań szkoły ze środowiskiem wiele uwagi poświęca S. Kowalski: Szkoła w środowisku. Warszawa 1969, PZWS.

[12] Np. G. Pańtak, M. Winiarski: Szkoła środowiskowa ...

[13] Np. M. Jakowicka: Uwarunkowania funkcjonowania ...

[14] Na dydaktyczny aspekt pracy szkoły środowiskowej zwróciła uwagę J. Soińska-Parafiniuk: Szkoła środowiskowa w teorii i praktyce. "Nauczyciel i Wychowanie", 1980 nr 6.

[15] Zob. A. Lewin: System wychowania a twórczość pedagogiczna. Warszawa 1983, PWN; J. Radziewicz: Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych. Warszawa 1983, WSiP.

[16] Problem ten znalazł szeroki wyraz w pracy M. Jakowickiej: Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych w kontaktach ze środowiskiem. Warszawa 1982, WSiP.

[17] Szerzej o tym: M. Winiarski, Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa. Warszawa 1975, KiW.

Ryszard Pęczkowski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Rzeszów

KONSTRUKCJA OBRAZU DYDAKTYCZNEGO W ŚWIETLE TEORII OPTYMALNEGO ZNAKU

WSTĘP

Proces kształcenia rozumiany jako ciąg działań zmierzających do zmiany osobowości ucznia i nauczyciela, coraz częściej analizowany jest w kategoriach aktu komunikowania się[1].

Analizując proces kształcenia w tych kategoriach należy stwierdzić, iż najistotniejszym momentem, determinującym efektywność tego procesu, jest moment wyboru określonego sposobu przekazu informacji, tzn. wyboru optymalnego w określonych warunkach kodu, za pomocą którego będziemy przekazywać odbiorcy określone informacje. Jednym z podstawowych czynników determinujących efektywność danego kodu są cele kształcenia oraz możliwości psychofizyczne ucznia. W swej optymalnej formie proces kształcenia powinien przyjąć charakter układu zamkniętego, tzn. takiego, w którym przepływ informacji jest dwukierunkowy: od nauczyciela do ucznia i odwrotnie. Zasadę tę ilustruje schemat na str. 64.

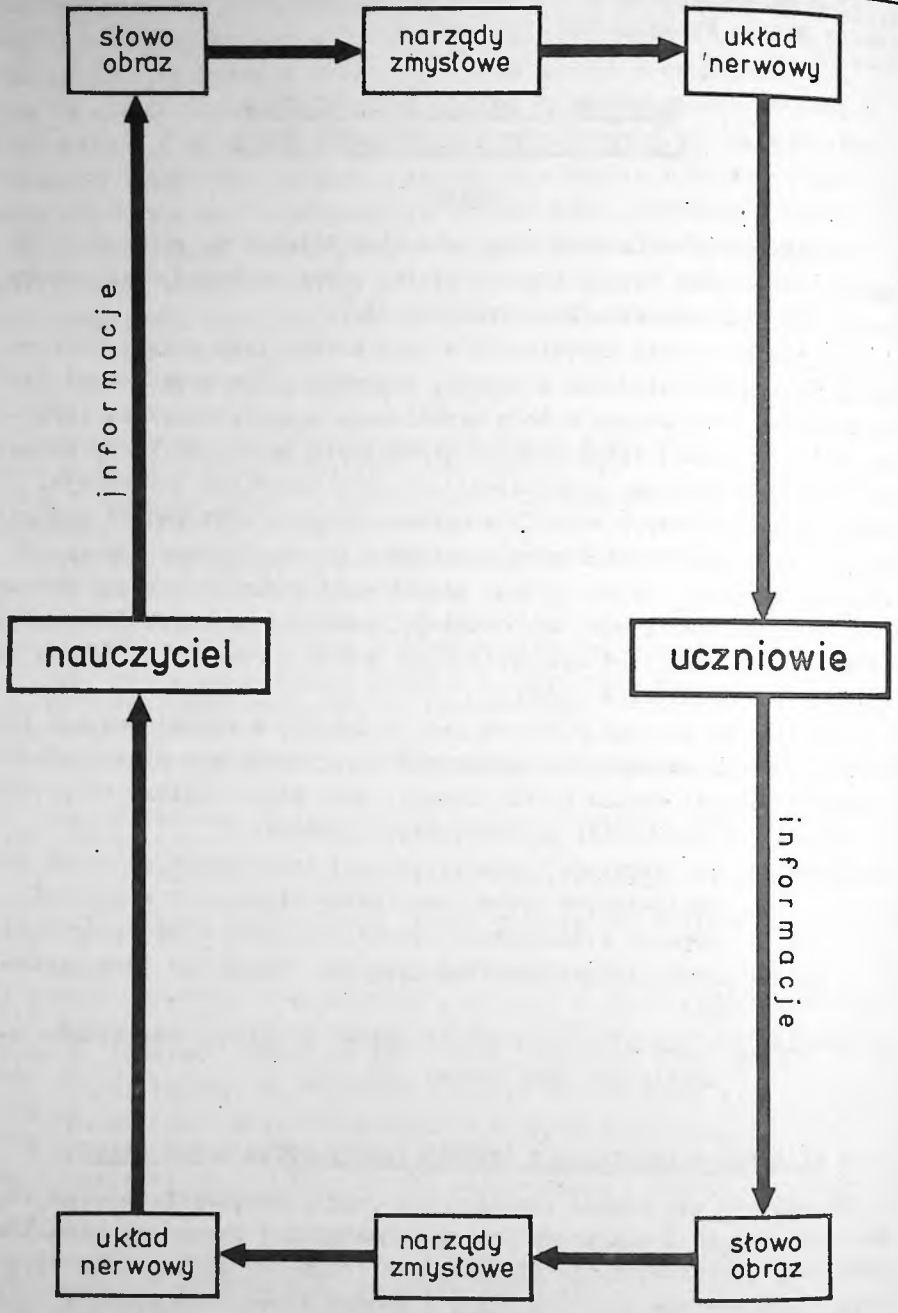
Przedmiotem naszych rozważań jest sytuacja, w której przekaz informacji przez nauczyciela odbywa się za pomocą komunikatu wizualnego w postaci obrazu dydaktycznego, przy czym będziemy zmierzać do udzielenia odpowiedzi na następujące pytania:

po pierwsze: czy istnieją w chwili obecnej teoretyczne podstawy umożliwiające ocenę komunikatów wizualnych w postaci obrazów dydaktycznych funkcjonujących w procesie kształcenia lub przygotowywanych dla realizacji tego procesu?

po drugie: w jakim stopniu dotychczasowe ustalenia empiryczne umożliwiają taką ocenę?

1. OBRAZ DYDAKTYCZNY W ŚWIETLE TEORII OPTYMALNEGO ZNAKU

Na wstępie tej części rozważań dokonamy niezbędnych ustaleń terminologicznych. I tak przez "obraz dydaktyczny" rozumiemy komunikat ikoniczny odtwarzający na płaszczyźnie fragmenty rzeczywistości, przy czym komunikat ten jest statyczny i dwuwymiarowy oraz spełnia następujące warunki, a mianowicie:



Rys. 1. Proces kształcenia w ujęciu teorii komunikowania się.

a/ jest środkiem, za pomocą którego nauczyciel realizuje określone cele kształcenia;

b/ jest w swej treści zawsze dostosowany do określonego programu nauczania;

c/ jest skonstruowany w myśl zasad i wskazań pedagogicznych;

d/ jest wykorzystywany zgodnie z założeniami metodyki[2].

Określenie "informacja" jest definiowane w różny sposób przez różnych autorów, którzy koncentrują swą uwagę na różnych aspektach tego zagadnienia[3].

W rozważaniach naszych przez "informację" rozumiemy każdy czynnik, który zmniejsza niepewność co do danego stanu rzeczy i ułatwia sterowanie, tzn. zmianę tego stanu w stan inny[4].

Natomiast pojęcie "komunikat" definiujemy, jako informację sztuczną, a zarazem całościową, tzn. tworzoną po to by służyć informowaniu[5]. Dla celów naszych rozważań pojęcie "komunikat" omówimy szczegółowo, a mianowicie: komunikat może wystąpić w dwóch postaciach:

- beznarzędziowym - gdy np.: słuchamy zdania mówionego lub czytamy zdanie napisane, oraz
- narzędziowym - gdy np.: oglądamy program telewizyjny lub słuchamy nagrania magnetofonowego[6].

W procesie przekazu informacji komunikat pełni trzy funkcje:

1. Komunikat odzwierciedla rzecz P pod względem W.

2. Komunikat wyraża swego twórcę, jako wyślącego o rzeczy P pod względem W.

3. Komunikat wygląda tak a tak[7].

Przenosząc te funkcje na teren procesu kształcenia, w którym rolę komunikatu pełni obraz dydaktyczny, można powiedzieć, iż obraz ten pełni wobec ucznia funkcję poznawczą - polegającą na przekazie określonych informacji, funkcję wychowawczą - polegającą na prezentowaniu przez autora obrazu swych poglądów, stosunku do otaczającej rzeczywistości, oraz funkcję estetyczną - polegającą na przekazie określonych wartości estetycznych tkwiących w warstwie wizualnej obrazu dydaktycznego.

Komunikat jest zwykle dość złożonym narzędziem semiotycznym, jego tworzywem może być różnorodna substancja. Substancją komunikatu nazywamy materię zdatną do specyficznego oddziaływania na receptory człowieka[8]. W analizowanej sytuacji, substancją komunikatu jest materia zdatna do wysyłania fal optycznych w wyniku odbicia lub pochłaniania części fal świetlnych /arkusz papieru, folia, błona fo-

tograficzna itp./. Każde podejmowane działanie winno być działaniem optymalnym, uwzględniającym wszelkiego rodzaju uwarunkowania tkwiące w samym podmiocie podejmującym działanie jak i tkwiące w otoczeniu podejmującego działanie.

Uwaga powyższa dotyczy również sytuacji tworzenia komunikatu, w której to wymaga się od niego maksymalnej operatywności. Owa operatywność jest determinowana spełnieniem przez komunikat szeregu postulatów. Postulaty te można zgrupować w trzech kategoriach:

1. Postulaty dotyczące optymalnego dostosowania do rzeczy komunikowanej.

2. Postulaty dotyczące optymalnego dostosowania do użytkownika komunikatu.

3. Postulaty dotyczące optymalnego dostosowania do twórcy komunikatu[9].

W ramach tych kategorii można wyodrębnić szereg postulatów szczegółowych, które omówimy nieco dokładniej.

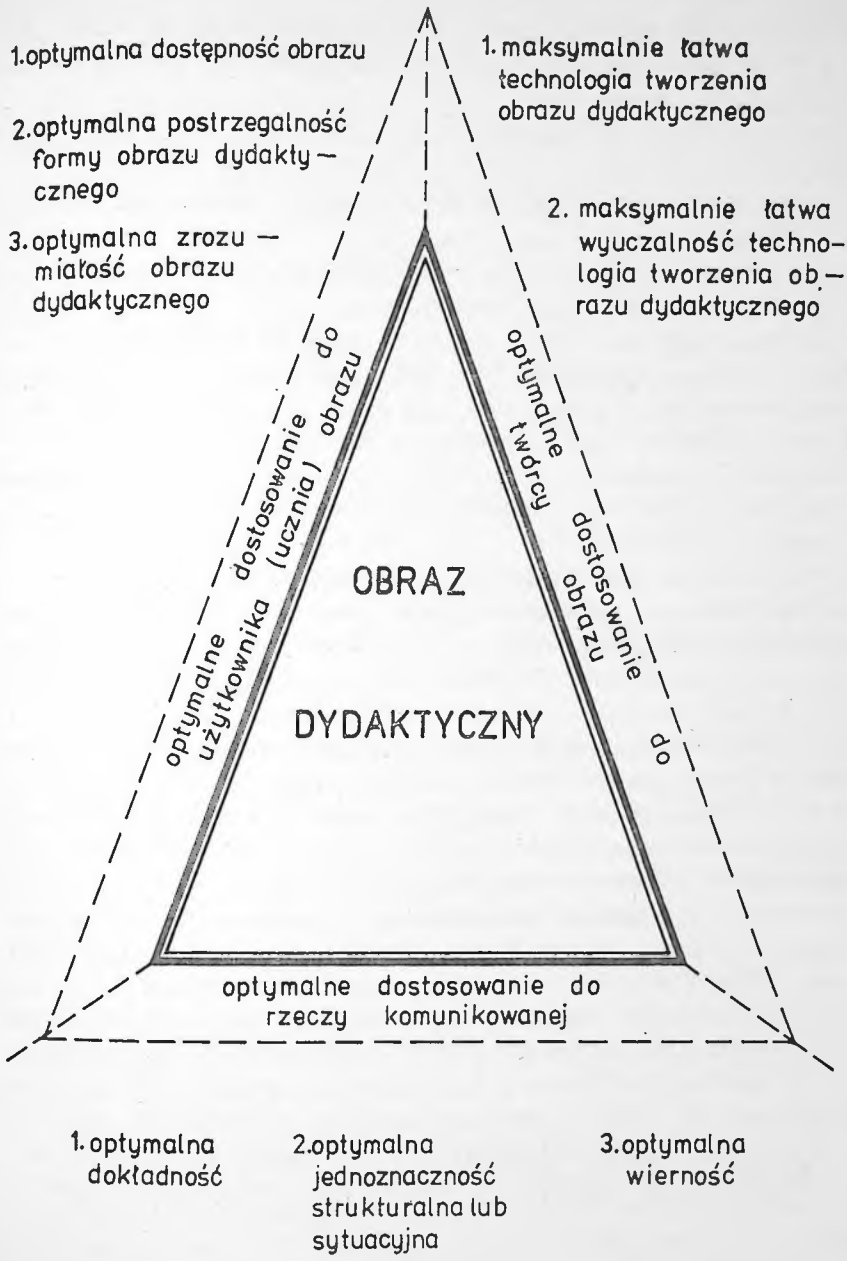
W grupie postulatów dotyczących optymalnego dostosowania do rzeczy komunikowanej do najistotniejszych zaliczyć należy postulat jednoznaczności strukturalnej lub sytuacyjnej. Istota realizacji tego postulatu polega na tworzeniu takiej jego struktury, by komunikat można było odnieść do jednego określonego fragmentu rzeczywistości i to wyraźnie pod określonym aspektem. Ponadto w grupie tej można wymienić również postulat maksymalnej wierności komunikatu oraz postulat optymalnej dokładności ze względu na zadania, dla którego powstał.

W zakresie postulatów dotyczących optymalnego dostosowania do użytkownika sformułowano następujące postulaty szczegółowe, a mianowicie:

A. Postulat maksymalnej dostępności komunikatu. Postulat ten wymaga znalezienia optymalnego usytuowania komunikatu względem receptorów użytkownika, jak również uzdatnienie go do funkcjonowania /np. komunikat w postaci obrazu dydaktycznego musi być nie tylko odpowiednio usytuowany względem narządu wzroku ucznia, ale również odpowiednio oświetlony/.

B. Postulat maksymalnej postrzegalności formy komunikatu. Postrzegalność komunikatu jako całości zależy od postrzegalności jego składników elementarnych i ich zestawów.

C. Postulat maksymalnej zrozumiałości komunikatu. Spełnienie tego postulatu zależy od przejrzystości jego struktury, która warunkowana jest obecnością w komunikacie wyłącznie elementów niezbęd-



Rys. 2. Model teoretyczny optymalnego obrazu dydaktycznego.

nych, będących zarazem elementami wystarczającymi do odzwierciedlenia rzeczywistości określonemu użytkownikowi, jak również do realizacji określonego celu.

W trzeciej grupie postulatów szczególną uwagę zwraca się na dwa, a mianowicie:

a/ postulat maksymalnie łatwej wyuczalności technologii tworzenia komunikatu, oraz

b/ postulat maksymalnej łatwości tworzenia samego komunikatu pod względem jego treści, jak również formy.

Operatywność komunikatu, a w tym i komunikatu wizualnego w postaci obrazu dydaktycznego, jest cechą mierzalną. Jego operatywność jest uwarunkowana łączną realizacją wszystkich postulatów szczegółowych. Jednakże w chwili obecnej trudno jest przyjąć jakieś kryterium oceny bezwzględnej i dlatego też należy oceniać operatywność komunikatu, a w tym i obrazu dydaktycznego, w kategorii "bardziej operatywny niż ...".

Odpowiedź na postawione wcześniej pytanie,dotyczące podstaw teoretycznych oceny komunikatów wizualnych w postaci obrazu dydaktycznego funkcjonującego w procesie kształcenia lub też dla realizacji tego procesu przygotowywanego, jest odpowiedzią t w i e r d z ą c ą.

Założenia teoretyczne dotyczące optymalnego komunikatu, sformułowane przez teorię optymalnego znaku /prakseosemiotykę/ mogą być w pełni wykorzystane na gruncie konstruowania i wykorzystywania w procesie kształcenia obrazu dydaktycznego, który jest specyficzną postacią komunikatu /ze względu na emitowane bodźce/.

Przyjmując powyższą tezę stworzony został teoretyczny model optymalnego obrazu dydaktycznego. Model ten przedstawia schemat na str. 67.

Wobec przyjęcia tezy, iż w chwili obecnej istnieją takie podstawy teoretyczne,które umożliwiają tworzenie optymalnych komunikatów wizualnych w postaci obrazu dydaktycznego, powstała pilna potrzeba odpowiedzi na następne, bardzo istotne naszym zdaniem, pytanie:

- w jakim stopniu dotychczasowe ustalenia empiryczne umożliwiają realizację przedstawionych wcześniej założeń teoretycznych?

2. KONSTRUKCJA OBRAZU DYDAKTYCZNEGO W ŚWIETLE LITERATURY EMPIRYCZNEJ

W celu uporządkowania naszych rozważań w tej części, analiza nasza została podzielona na trzy części. W części pierwszej zajmiemy się zagadnieniem konstrukcji obrazu dydaktycznego w aspekcie realizacji postulatów optymalnego dostosowania do rzeczy komunikowanej, w drugiej - w aspekcie realizacji postulatów optymalnego dostosowania do użytkownika, oraz w części trzeciej - w aspekcie realizacji postulatów optymalnego dostosowania do twórcy komunikatu.

Ze względu na ograniczenia wydawnicze niektóre zagadnienia zostaną jedynie zasygnalizowane, przy czym, w miarę możliwości, wskazana zostanie literatura omawiająca owe zagadnienia szczegółowo.

2.1. Konstrukcja obrazu dydaktycznego w aspekcie realizacji postulatów optymalnego dostosowania do rzeczy komunikowanej

W zakresie realizacji postulatu optymalnego dostosowania do rzeczy komunikowanej, prakseosemiotyka formułuje trzy postulaty szczegółowe, a mianowicie: jednoznaczności strukturalnej lub sytuacyjnej, wierności oraz dokładności.

Analiza literatury w aspekcie formułowania szczegółowych zasad konstrukcji obrazu dydaktycznego realizujących powyższe postulaty, wykazała, że istnieją poważne trudności w formułowaniu takich zasad. Trudność ta determinowana jest sytuacją wynikającą z faktu, iż w procesie kształcenia funkcjonuje szereg różnorodnych postaci obrazu dydaktycznego[10]. Wydaje się, że do czasu opracowania takich zasad, jedynym wskaźnikiem operatywności komunikatu wizualnego winien być stopień realizacji założonego wcześniej celu.

Stworzenie takiej sytuacji wymaga od twórcy obrazu dydaktycznego bardzo precyzyjnego formułowania celów kształcenia, najkorzystniej w kategoriach c e l ó w o p e r a c y j n y c h, które względnie łatwo poddają się kontroli i ocenie ze strony nauczyciela[11].

2.2. Konstrukcja obrazu dydaktycznego w aspekcie realizacji postulatów optymalnego dostosowania do użytkownika /ucznia/

W zakresie realizacji pierwszego postulatu szczegółowego, a mianowicie maksymalnej dostępności komunikatu /obrazu/, technologia kształcenia formułuje szereg bardzo precyzyjnych zasad dotyczących organizacji i prowadzenia projekcji wizualnych[12].

W zakresie realizacji postulatu maksymalnej postrzegalności formy oraz zrozumiałości, analiza literatury wykazała, że istnieją dość szerokie podstawy empiryczne formułowania szczegółowych zasad konstrukcyjnych.

Pierwszym zagadnieniem dotyczącym realizacji tego postulatu jest problem efektywności różnych postaci obrazu dydaktycznego. Klasycznymi badaniami w tym zakresie są badania prowadzone przez Francisa M. Dwyera[13]. Dotyczyły one analizy efektywności różnych sposobów przedstawiania rzeczywistości /od prostego rysunku liniowego do fotografii realistycznej/. Analiza dokonana przez autora sugeruje, iż postać /forma/ obrazu determinuje jego efektywność w zależności od rodzaju treści oraz sytuacji dydaktycznej[14]. Podobne badania na gruncie polskiej psychologii prowadziła Elżbieta Jagodzińska[15], której spostrzeżenia są analogiczne do spostrzeżeń F.M. Dwyera. Jednakże należy stwierdzić, iż powyższe stwierdzenia są nadal fragmentaryczne i nie obejmują całej problematyki dotyczącej efektywności różnych sposobów przedstawiania otaczającej rzeczywistości.

Analogicznie wagląda sytuacja w przypadku analizy zależności między treściami obrazowymi a treściami słownymi. Pomimo szeregu ustaleń[16] brak jest w chwili obecnej odpowiedzi na szereg bardzo istotnych pytań /np. czy w każdej sytuacji dydaktycznej efektywne jest jednoczesne eksponowanie obrazu i słowa?/.

Podstawowe znaczenie w procesie percepcji zawartych w obrazie dydaktycznym informacji ma warstwa wizualna tych obrazów, składająca się ze zbioru elementów graficznych. Nasze rozważania koncentrują się wokół trzech zagadnień, które stanowią osnowę rozważań innych autorów, a mianowicie: roli barwy w obrazie, wielkości napisów i poszczególnych elementów graficznych oraz kształtu ogólnego warstwy wizualnej obrazu.

Podejmując próbę określenia roli barwy w obrazie dydaktycznym w aspekcie optymalnego dostosowania do odbiorcy, należy stwierdzić, iż brak jest w chwili obecnej jednoznaczności w prezentowanych poglądach. Funkcjonuje grupa poglądów, zgodnie z którymi w obrazach dydaktycznych należy stosować barwę. Pogląd ten został potwierdzony w licznych badaniach empirycznych[17]. Niejako w opozycji do tej grupy poglądów, funkcjonują opinie, iż np. barwny fotogram ze względu na olbrzymią pojemność informacyjną nie jest dogodnym środkiem informowania. Uczeń gubi się w nadmiarze informacji[18]. Pogląd ten w pewnym stopniu potwierdzają badania prowa-

dzone przez F.M. Dwyera, który stwierdził, że tylko w nielicznych przypadkach barwa determinuje efektywność procesu zapamiętania[19]. Ponadto należy pamiętać o uwarunkowaniach wynikających ze specyficznego oddziaływania barwy na psychikę ucznia[20].

Podsumowując tę część naszych rozważań należy stwierdzić, iż stosowanie barwy w materiałach wizualnych pozostaje problemem kontrowersyjnym. Jakkolwiek barwa jest istotną zmienną, to badania nad jej efektywnością w procesie kształcenia są nieprzekonywające.

Kolejna grupa zagadnień związana jest z czytelnością warstwy wizualnej obrazu dydaktycznego i dotyczy wielkości liternictwa oraz najmniejszego szczegółu. Badania w tym zakresie prowadził A. Bieniek[21]. Również w przypadku tej problematyki należy stwierdzić, iż zagadnienie to wymaga dalszych badań empirycznych z uwzględnieniem szeregu czynników warunkujących optymalną czytelność warstwy wizualnej. Wynika to z faktu, iż dotychczasowe ustalenia mają ograniczony charakter /dotyczą foliogramów/ oraz sposób formułowania niektórych zasad jest sposobem postulatywnym /np: ilość wierszy w przypadku obrazu z tekstem[22]/.

Z kolei w zakresie kształtu ogólnego warstwy wizualnej obrazu dydaktycznego sformułowano następującą zasadę:

- w sytuacji, gdy wymagane jest zapamiętanie nie tylko treści, ale również wizualnej strony obrazu, należy zmierzać do zwartego przedstawiania treści z tendencją do zamykania kształtu ogólnego w zarysie koła[23].

Zasada powyższa została sformułowana w oparciu o zjawisko stwierdzone w badaniach nad narządem wzroku, a przede wszystkim nad przebiegiem procesu spostrzegania figur[24].

Szereg szczegółowych zaleceń odnośnie optymalnego dostosowania warstwy wizualnej do odbiorcy dostarczają badania prowadzone przez W. Szewczuka nad zapamiętywaniem[25].

Jak wykazuje dokonany, z konieczności skrótowy, przegląd literatury w aspekcie ustaleń umożliwiających realizację postulatu maksymalnego dostosowania komunikatu /obrazu/ do użytkownika, pomimo dość licznych badań empirycznych, nadal jednak istnieje pilna potrzeba podjęcia dalszych badań w tym zakresie ze względu na niejednoznaczność niektórych poglądów, bądź też zbyt ogólny lub postulatywny sposób formułowania szczegółowych zaleceń, jak również zupełny brak możliwości odpowiedzi na niektóre pytania /np: jakie czynniki decydują o takim a nie innym sposobie przedstawiania w obrazach otaczającej rzeczywistości?/.

2.3. Konstrukcja obrazu dydaktycznego w aspekcie realizacji postulatów optymalnego dostosowania do twórcy komunikatu /obrazu/

W ramach tej grupy postulatów do najistotniejszych zaliczyć należy postulat maksymalnie łatwej wyuczalności technologii tworzenia komunikatu oraz postulat maksymalnie łatwej technologii tworzenia komunikatu zarówno pod względem treści jak i formy.
W zakresie realizacji pierwszego postulatu istnieje dość liczna literatura omawiająca różne aspekty technologii wytwarzania materiałów dydaktycznych np: na materiałach przezroczystych /folia, błona fotograficzna/[26]. Natomiast w zakresie realizacji drugiego postulatu, należy stwierdzić, iż literatura raczej unika tego zagadnienia i swe zalecenia formułuje bardzo ogólnie. Mają one charakter sądów postulatywnych[27].

Wydaje się, że powyższa problematyka powinna się znaleźć w najbliższym czasie w centrum zainteresowania badaczy. Dotyczy to przede wszystkim zagadnień związanych z metodyką stosowania w procesie kształcenia materiałów wizualnych oraz poszukiwaniem optymalnych rozwiązań w tym zakresie.

PODSUMOWANIE

Zmierzając do udzielenia odpowiedzi na postawione wcześniej pytania należy stwierdzić, iż w chwili obecnej istnieją podstawy do twierdzenia, zgodnie z którym cały kompleks zagadnień związanych z obrazem dydaktycznym można obudować w sposób teoretyczny. Wynika to z tego, iż założenia teoretyczne sformułowane przez teorię optymalnego znaku obejmują swym zasięgiem również obraz dydaktyczny, będący specyficznym, ze względu na emitowane bodźce, rodzajem komunikatu.

Wobec powyższego, korzystanie z założeń dotyczących konstruowania optymalnych komunikatów na gruncie konstruowania obrazów dydaktycznych jest słuszne z dwóch powodów:

po pierwsze: założenia te w stosunkowo prosty i jednoznaczny sposób porządkują cały kompleks zagadnień dotyczących obrazu dydaktycznego;

po drugie: umożliwia dokładną analizę dotychczasowych osiągnięć w zakresie weryfikacji zagadnień szczegółowych z jednej strony, z drugiej zaś wskazuje te zagadnienia, które wymagają pilnej weryfikacji empirycznej.

Potwierdzeniem powyższej tezy są fakty przedstawione w części poświęconej analizie literatury obejmującej weryfikację empiryczną za-

gadnień dotyczących konstrukcji obrazu dydaktycznego. Analiza ta wykazuje, iż pomimo licznych badań empirycznych, zwłaszcza w zakresie realizacji postulatu optymalnego dostosowania obrazu dydaktycznego do ucznia, stan badań w tym zakresie należy uznać za niedostateczny.

Powyższe stwierdzenie nie neguje absolutnie dotychczasowych osiągnięć w tej dziedzinie, a jedynie sugeruje, iż omawiana problematyka wymaga szerokich analiz empirycznych.

Niewątpliwą zasługą dotychczas sformułowanych zaleceń jest fakt ukazania złożoności omawianego zagadnienia oraz ukazania wielopłaszczyznowych uwarunkowań konstrukcji obrazów dydaktycznych.

Wydaje się, że przełożenie na język praktyki założeń sformułowanych przez teorię optymalnego znaku w stosunku do komunikatu przyczyni się do stworzenia sytuacji, w której projektowane i produkowane będą materiały wizualne, zapewniające optymalne efekty pracy nauczyciela.

P r z y p i s y

[1] J. Skrzypczak: Techniczne środki dydaktyczne jako komunikaty audiowizualne, "Neodidagmata" nr XII, Poznań 1979.

[2] R. Pęczkowski: Konstrukcja warstwy wizualnej obrazów dydaktycznych - teoria i praktyka. W: Sesja Naukowa nt: "Środki dydaktyczne do przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych", Erwinów 11-12 X 1983 /w druku/.

[3] patrz np: J.P. Guilford: Natura inteligencji człowieka, PWN, Warszawa 1978, s. 426; W.G. Afanasjew: Rola informacji w procesie sterowania społeczeństwem, PWN, Warszawa 1978; A.M. Rosie, Teoria przesyłania informacji, PWN, Warszawa 1978.

[4] W. Okoń: Słownik pedagogiczny, PWN, Warszawa 1975, s. 99.

[5] T. Wójcik: Prakseosemiotyka. Teoria optymalnego znaku, PWN, Warszawa 1969, s. 59.

[6] tamże, s. 52.

[7] tamże, s. 52.

[8] tamże, s. 64.

[9] tamże, s. 69.

[10] A. Zając, R. Pęczkowski: Wielopłaszczyznowa klasyfikacja obrazów dydaktycznych /w druku/; zob. także: A. Zając: Przydatność różnego rodzaju obrazów w procesie kształcenia. W: Sesja Naukowa nt: "Środki dydaktyczne do przedmiotów ..." op. cit.

[11] patrz np: W. Skrzydlewski: Pomiar i ocena osiągnięć dydaktycznych. W: "Neodidagmata" 1981 nr XIV, s. 173-179; szersze omówienie tego zagadnienia znaleźć można w pozycji: R. M. Davis, L. T. Alexander, S.L. Yelon: Konstruowanie systemu kształcenia, PWN, Warszawa 1983, s. 50-76.

[12] A. Matuszewski, A. Pytlasiński: Przezrocza. Technika i wykorzystanie, COMUK, Warszawa 1975, s. 131-144; patrz również L. Leja: Techniczne środki dydaktyczne, PWN, Warszawa 1978, s. 256.

[13] F.M. Dwyer: A Guide for Improving Visualized Instruction, Learning Services State College, Pennsylvania 1972.

[14] tamże, s. 23.

[15] E. Jagodzińska: Rola ilustracji w uczeniu się tekstu, "Psychologia Wychowawcza" 1976, nr 2.

[16] Z. Włodarski: Odbiór treści w procesie uczenia się, PWN, Warszawa 1979, s. 160-166; Z. Włodarski: Rola werbalizacji w procesach pamięci u dzieci, wyd. Ossolineum, Wrocław - Warszawa - Kraków 1968; Z. Włodarski: Co i dlaczego pamiętamy? NK, Warszawa 1971, s. 71.

[17] patrz np: B. Łomow: Człowiek i technika, Warszawa 1960, s.240; F.M. Dwyer: The Effect of IQ on the Instructional Effectiveness of Black-and-White and Color Illustractions, W: "Communication Review" 1976 nr 1, s. 49-62; W. Szewczuk: Psychologia zapamiętywania, PWN, Warszawa 1977, s. 72; A. Suchora: Wpływ barwy na percepcję obrazów statystycznych przez dzieci sześcioletnie. W: "Wychowanie w Przedszkolu" 1981 nr 6, s. 340-344; Z. Włodarski: Odbiór treści ... op. cit.,s. 166-169.

[18] A. Zając: Analiza dydaktyczna ilustracji stosowanych w podręcznikach do nauczania przedmiotów technicznych. W: L. Leja /red/: Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki, UAM, Poznań 1977,s.128.

[19] F.M. Dwyer: A Guide for Improving ... op. cit.,s. 23.

[20] patrz np: F.M. Dwyer: A Guide for Improving ... op. cit.,s.8-9; A. Zausznica: Nauka o barwie, PWN, Warszawa 1959, s. 464-465; L. Russ: Opinie na temat koloru, ilustracyjności i budowy stronicy podręcznika szkolnego. W.: B. Koszewska /red/; Z badań nad podręcznikiem szkolnym, WSiP, Warszawa 1980, s. 180-190; G. Zuegner: Barwa i człowiek, wyd. "Arkady",Warszawa 1965, s. 130; W. Wolf: Farbhygiene, eine neue Therapiehilf, W: "Psychiatrie, Neurologie und medizinische Psychologie" Heft 1/1956, Leipzig.

[21] patrz: A. Bieniek: Grafoskop znany i nieznany, "Szkoła Zawodowa" 1978 nr 7/8 oraz A. Bieniek: Zdolność rozróżniania szczegółów z różnych odległości i wnioski dla producentów i użytkowników pomocy naukowych, "Szkoła Zawodowa" 1973 nr 7/8.

[22] J. Jacoby: Nowoczesne materiały i środki dydaktyczne, WSiP, Warszawa 1979, s. 63.

[23] St. Dylak: W poszukiwaniu zasad projektowania i wykonywania rysunku dydaktycznego, W: L.Leja /red/: Nowoczesny podręcznik ... op. cit.,s. 115.

[24] R.M. Pritchard: Nieruchome obrazy na siatkówce, W: K. Jankowski: Środowisko a życie psychiczne, PWN, Warszawa 1969, s. 41-45.

[25] W. Szewczuk: Psychologia zapamiętywania, op. cit., s. 70 i następne.

[26] J. Frątczak: Doświadczenia biologiczne z zastosowaniem projektoskopu, WSiP, Warszawa 1981, s. 198-247 oraz 262-277; A. Matuszewski, A. Pytlasiński: Przezrocza ... op. cit., s. 16-92; materiały instrukcyjne będące na wyposażeniu błon fotograficznych.

[27] Z. Włodarski: Co i dlaczego pamiętamy ... op. cit.,s. 77-78; H.Zaczyński: Badania nad metodami konstrukcji foliogramów i fazogramów oraz ich efektywność dydaktyczna. W: L.Leja /red/: Nowoczesny podręcznik ... op. cit.,s. 105-109; J.Frątczak: Procedura projektowania i wykonywania projektogramów, W: Sympozjum Nowych Technik Kształcenia, mat. sekcji: "Modelowanie i optymalizacja obudowy dydaktycznej" Rzeszów 1980, s. 50-59.

Tadeusz Peter
Wojewódzka Rada Postępu Pedagogicznego
Olsztyn

SZANSA DLA SZKOŁY

Szkoła zawsze miała poważniejsze problemy z wychowaniem niż z kształceniem. Prof. Jan Szczepański wypowiadając się na temat problemów przemian edukacyjnych w zeszytach naukowych WAP/Nr 116 z 1983 roku s. 136-141/ stwierdza m.in. "Kształcenie jest istotnym składnikiem procesu wychowania. Jeżeli wychowanie zdefiniujemy jako intencjonalny proces formowania osobowości wychowanka przez wychowawcę, w ramach stosunku wychowawczego, zgodnie z przyjętym ideałem wychowawczym, wtedy kształcenie jest tą częścią wychowania, w której wychowawca czy wychowawcy przekazują wychowankowi różne rodzaje i zasoby wiedzy /.../. Kształcenie więc formuje te cechy i struktury psychiki, które można by nazwać osobowością intelektualną, osobowością zawodową, a ponadto te wszystkie cechy osobowości, które wymagają jakiejś dziedziny wiedzy, czyli prawdopodobnie wszystkie składniki osobowości".

W cytowanym wywodzie Jan Szczepański wyróżnia dwie podstawowe funkcje, które mają decydujący wpływ na kształtowanie postaw ludzi: Pierwszą funkcją wychowania i kształcenia jest zapewnienie ciągłości, trwałości naszych działań, a przede wszystkim trwania i tożsamości społeczeństwa i kultury.
Z drugiej strony, by to społeczeństwo mogło się rozwijać, winno traktować jako podstawowe zadanie przygotowanie młodzieży do innowacji, do zmiany, do postępu.

Pozornie wydaje się jakoby te dwie funkcje były sprzeczne. Po głębszej analizie okazuje się, że nie, gdyż wszelki rozwój wymaga postępu, innowacji, ale jednostka-człowiek, mimo że jest podstawowym składnikiem społeczeństwa, ma swoją indywidualność, tzn. zespół cech i właściwości przysługujących tylko jednej jednostce i wyróżniających ją od wszystkich pozostałych ludzi na całym globie. Prof. Szczepański stwierdza m.in. "... rola indywidualności zaczyna się przede wszystkim w procesach przystosowania się do nowych sytuacji, niezbyt dokładnie zdefiniowanych, w których ustalone społecznie wzory i schematy działań nie są w pełni stosowalne. Indywidualność zatem wprowadza w grę te elementy niepowtarzalne osobowości i czyni jednostkę aktorem grającym indywidualną rolę".
Dalej stwierdza, że "... każdy człowiek żywi indywidualne ambicje, osobiste cele życiowie, dokonuje indywidualnych ocen, przyjmuje zindywidualizowane sposoby działania itp".

Sądzę, że oświata ma szczególną funkcję do wypełnienia, do przekazywania wiedzy, a głównie kształtowania umiejętności posługiwania się wiedzą, gdyż moim zdaniem jest to właściwe określenie, bowiem dziś niezbędne są umiejętności, a wiedza jest tylko do nich środkiem, a nie celem samym w sobie. Prawdą jest, że szkoła ma utrzymać ciągłość i tożsamość społeczeństwa oraz przygotowywać permanentnie jego rozwój, ale również prawdą jest, że najważniejsze ogniwo tego procesu leży w domu rodzinnym, który nie jest zbyt dobrze przygotowany do takich funkcji. A gdzie są inni gestorzy wychowania, którzy mają swój przemożny wpływ na wychowanie człowieka? Sądzę, że mimo wydania "Głównych kierunków i zadań w pracy wychowawczej szkół" nie mamy wypracowanej koncepcji działań, w których szkoła wypełniałaby rolę wiodącą, gdyż prasa, radio, a szczególnie telewizja, także współczesna muzyka, wywierają swój przemożny wpływ na kształtowanie osobowości młodych ludzi. Jak wobec tego gestorzy wychowania widzą godzenie treści zawartych w wielu kanałach wychowawczych, które nie zawsze selektywnie oddziałują na młodzież?

Często bywa tak, że dziecko które przeszkadza matce, ojcu w czynnościach domowych jest odsyłane do telewizora, by dorośli mogli się uwolnić od jego natrętnych pytań, ale rodzicom, a tym bardziej telewizji nie bardzo wiadomo: jaki to program, jakie spustoszenie wywiera jego treść w psychice dziecka. Gdzie więc korelacja oddziaływań wychowawczych chociażby tych trzech instytucji: rodziny, szkoły, telewizji?

Z tych drobnych cząstkowych treści składają się programy, które wrysowują się na trwałe w psychikę dziecka. A potem my chcemy, by ono było ukształtowane "na wzór i podobieństwo nasze".

Jakże tego możemy się spodziewać, gdy wszystko czynimy, aby kształtowane postawy były inne, niezgodne z celami rozwoju społeczeństwa. Można powiedzieć, że potrzebne jest tu stałe innowacyjne działanie, stała kontrola i troska o losy naszych dzieci, ale nie na tyle, by nie dawać im określonej swobody w rozwoju i doborze treści. Potrzebna jest tu stała inspiracyjna rola rodzica i nauczyciela, ale kierowana tak, by dziecko /a szczególnie młody człowiek/ zdawało sobie sprawę, że samo dochodzi do rozwiązania postawionego przed nim problemu. Tak winniśmy kształtować pogląd na świat nas otaczający, na ideologię, zwłaszcza poglądy na naturę i mechanizmy rozwoju społeczeństwa. Umiejętności i nawyki, które w postawach daje rodzina i środowisko rówieśnicze, szkoła powinna porządkować.

Młodzież musi wiedzieć, że wszystko co osiąga i co może zdobyć w swoim życiu jest wynikiem ciągłem pracy, systematycznej, odpowiedzialnej, sumiennej i sprawiedliwie ocenianej. Ponadto winna być przekonana i mieć stałą świadomość realizowanych celów życiowych oraz tego, że każdemu działaniu musi towarzyszyć korzyść, ekonomiczność i skuteczność. Świadomość tak pojętych zadań daje poczucie pewności, tworzy horyzonty pozwalające na rozumienie społeczeństwa i jego rozwoju tylko w wyniku ludzkiej, rzetelnej, wytrwałej, sumiennej i odpowiedzialnej pracy.
Nabyte umiejętności, ukształtowane nawyki i przyzwyczajenia stają się własnością każdej jednostki ludzkiej.
Dlatego też innowacyjne i inspiracyjne działanie szkoły w tym kierunku może gwarantować powodzenie, może przyciągać młodzież, gdyż ona sama będzie współuczestnikiem całego procesu dokonujących się przemian. Nic tak nie utrwala się w ludzkiej pamięci, jak bezpośrednie doświadczenie, jak przeżycie, jak emocjonalne zaangażowanie się każdej jednostki w realizację celów i treści wychowania.

Sądzę, że im więcej pytań rodzi się w domu rodzinnym i szkole, im częściej młodzi ludzie zadają kłopotliwe pytania swoim wychowawcom, tym lepiej dla jakości pracy wychowawczej. Nowe może rodzić się tylko w trakcie ścierania się odmiennych poglądów, a nie wzajemnego poklepywania się po ramieniu. Często nowe rodzi się w ostrej krytyce. To nic, że młodzi są tak przekorni, a może ich przekora jest m.in. motorem napędowym postępu.

Dość często słyszymy, że brak dostatecznego wykorzystania nauki tak mocno pogrążył nas w kryzysie gospodarczym. Sytuacja naszego kraju zmusza do maksymalnego zwiększenia wysiłku intelektualnego zarówno naukowców, jak i techników, ekonomistów, działaczy społecznych. Warto zdać sobie sprawę, że chodzi tutaj o mobilizację twórczą prawie dwustu tysięcy ludzi. Tyle bowiem liczy sobie kadra naukowo-badawcza oraz inżynieryjno-techniczna zatrudniona w placówkach naukowo-wdrażających. Ich rola w wyprowadzeniu kraju z kryzysu musi być znacznie większa niż dotąd. Podkreśla się to w wielu wystąpieniach czołowych osobistości naszego życia politycznego i gospodarczego. Jest to przykład, który winien posłużyć szeroko szkole polskiej, gdyż ona przygotowuje przyszłe kadry dla gospodarki narodowej i powiązanie w/w treści z inspiracyjno-innowacyjnymi poczynaniami nauczycieli może całościowo zagwarantować kierunkowe rozwiązania na najbliższe

dziesięciolecia. Są to problemy złożone, ale szybkie ich zrozumienie i wdrożenie do praktyki może zagwarantować szkole rozwój i odbudowę, tak mocno zachwianego w ostatnich latach, autorytetu. Powiązanie nauki i praktyki w drodze realizowanego przez nauczycieli społecznego ruchu postępu pedagogicznego, winno stanowić o przyszłym rozwoju kształcenia i wychowania młodzieży.

Co do praktyki oświatowej wnosi forum oświatowe?

Sądzę, że na stałe do treści pracy szkoły weszły organizowane od kilku lat konferencje pt. "Forum Oświatowe".

Województwo olsztyńskie wiedzie w tej dziedzinie prym. Od kilku lat bowiem na terenie województwa z inicjatywy Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Instytutu Kształcenia Nauczycieli z Kuratorium Oświaty i Wychowania i Wojewódzkiej Rady Postępu Pedagogicznego są organizowane dwudniowe konferencje nauczycieli praktyków i naukowców poświęcone wypracowaniu nowych metod i form pracy wychowawczej w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych. Forum oświatowe organizowane na terenie województwa już dawno nabrało ogólnokrajowego znaczenia.

Sądzę, że dowiodły tego następujące czynniki:

- społeczny ruch postępu pedagogicznego organizowany na terenie województwa olsztyńskiego od 1967 roku, a w nowej formie od 1979 roku;
- aktywna działalność tysięcy nauczycieli zaangażowanych w społecznym ruchu postępu pedagogicznego oraz osiągane wyniki pracy przez poszczególne szkoły i nauczycieli;
- zgłoszenie do Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego około 100 wniosków racjonalizatorskich i pomysłów twórczych, z których większość została zalecona do upowszechniania w praktyce szkolnej na terenie kraju;
- zdobycie ponad dwudziestu wyróżnień za najlepsze rozwiązania dydaktyczne w zakresie pomocy naukowych i sprzętu szkolnego;
- prowadzenie stałego konkursu na najbardziej użyteczną pracę magisterską i rozszerzenie go na studentów stacjonarnych w WSP w Olsztynie;
- podjęcie stałych form współpracy z Wojewódzką Biblioteką Pedagogiczną w Olsztynie i 11 jej filiami w terenie oraz stworzenie działów postępu pedagogicznego we wszystkich filiach biblioteki pedagogicznej;
- nawiązanie stałej współpracy z naukowcami WSP i ART w Olsztynie oraz IKN ODN, gdzie ma swoją siedzibę społeczna Wojewódzka Rada

Postępu Pedagogicznego, składająca się z 23 nauczycieli praktyków-nowatorów;

- ustalenie zasad współdziałania WRPP z Wojewódzką Poradnią Zawodową i fabrykami pomocy naukowych;
- zintegrowane działania WRPP z polityką oświatową realizowaną przez Kuratorium Oświaty i Wychowania;
- szczególną troską ze strony WRPP są otoczone szkolne zespoły i komisje postępu pedagogicznego, które stanowią podstawowe ogniwo społecznych inicjatyw w zakresie innowacji pedagogicznych na terenie wszystkich szkół i placówek oświatowo-wychowawczych całego województwa;
- organizacja wystaw dorobku w zakresie postępu pedagogicznego, ogłaszanie konkursów na odczyty pedagogiczne i tematycznych;
- wydawanie biuletynu postępu pedagogicznego WRPP, który zawiera najtrafniejsze rozwiązania praktyczne, godne upowszechniania wśród nauczycieli województwa.

Szczególne miejsce w pracach WRPP zajmuje przygotowanie forum oświatowego, które odbywa się w woj. olsztyńskim każdego roku w maju.

W postępie wiodą nauczyciele nowatorzy. W zespołach rad pedagogicznych są to: tzw. niespokojne duchy, którym mocno leży na sercu sprawa innowacji pedagogicznych, postępu w życiu szkoły. Tu można posłużyć się przykładem z reformy gospodarczej, gdzie wszyscy są za jej wprowadzeniem w życie, ale gdy przychodzi do szczegółowych rozwiązań, to wielu chce je zwalczyć. Podobnie dzieje się w oświacie, reforma tak, ale szczegółowe rozwiązania nam nie odpowiadają, bowiem burzą dotychczasowy utarty porządek rzeczy. Wychodzą oni z założenia, że wszelki postęp zwraca się przeciw człowiekowi i dlatego prowadzą do jego unicestwienia, do zniszczenia.

Tak więc wszystko co nowe musi torować sobie drogę w ciężkiej i żmudnej walce, musi pokonywać niezliczone przeszkody, bariery i zasadzki gotowane mu na drodze przez sceptyków, oportunistów, pragmatyków.

Gdy więc chcemy wprowadzić nowe jakościowo rozwiązania, musimy pokonać niezliczoną ilość przeszkód i to nie tylko na najniższym szczeblu, często w dużej mierze na szczeblu zarządzania średnim i wyższym, a także u samych decydentów.

Wspólne podejmowanie tematów przy okazji forum oświatowego pozwala na pełniejsze przenikanie nauki do praktyki szkolnej i odwrotnie - teoretycy mają okazję zweryfikowania własnych poglądów wprost

u źródła. Korzyści z tego typu działań są obustronne, ale najważniejsze jest to, że innowacje, postęp pedagogiczny poszerzają sobie drogę dotarcia do szkół dzięki społecznemu wsparciu przez ZNP.

Każdy ruch twórczy, w tym i postęp pedagogiczny nie znosi administrowania, dlatego ze wszech miar należy bronić ukształtowanego w 1979 roku społecznego ruchu postępu pedagogicznego.

Sądzę, że Związek Nauczycielstwa Polskiego w ostatnich latach zapomniał o swojej demokratycznej i wiodącej roli w tej niezmiernie ważnej dziedzinie obrony nauczycielskiego rozwoju jednostkowego, niesformalizowanego zgodnie z uchwałą plenarnego posiedzenia z 1979 roku udziału resortu oświaty i wychowania. Powołana Krajowa Rada Postępu Pedagogicznego i Wojewódzkie Rady Postępu Pedagogicznego po wielu latach żmudnych zabiegów stworzyły system społecznego wspierania ruchu nowatorstwa pedagogicznego. Był to okres - lata osiemdziesiąte - który zepchnął na plan dalszy problemy rozwoju osobistego w drodze samokształcenia nauczycieli. Wiem jednak, że ZNP ma bogatą tradycję historyczną w procesie demokratyzacji oświaty polskiej i będzie jej bronił, gdyż tego nam w tej chwili bardzo potrzeba, bowiem nie tylko Instytut Kształcenia Nauczycieli widziałby wchłonięcie społecznego ruchu postępu pedagogicznego, ale także niektórzy kuratorzy postanowili rozwiązać Wojewódzkie Rady Postępu Pedagogicznego. Być może wynikało to ze słabości tych rad albo z indolencji ludzi, którzy nie widzą potrzeby wspierania społecznego ruchu postępu pedagogicznego. Twierdzę z całą stanowczością, że likwidacja społecznego ruchu postępu pedagogicznego, czy też jak inni to nazywają jego zinstytucjonalizowanie, prowadzi do upadku działań innowacyjnych.

Najgorszym dla ruchu byłoby nadanie mu form administracyjnych, gdyż wtedy sam się zlikwiduje.

Tworzyć nauczyciele nie będą na zamówienie, pod plan, pod ustalone potrzeby administracji oświatowej. Tworzyć można z potrzeby wewnętrznej, z zamiłowania do zawodu, z potrzeby doskonalenia własnego warsztatu pracy, nigdy zaś jeszcze nie udało się, by postęp rodził się z przymusu, nakazu. Jego obudowę muszą stanowić sami twórcy, gdyż oni najlepiej wiedzą, czego oczekuje od nich młodzież, czego potrzeba szkole dziś, jutro i za kilka lat. Potrzebę tworzenia rodzi społeczne zapotrzebowanie na rozwój, na nowatorstwo. Trzeba inspirować ale musi to być inspiracja mądra, przemyślana. Przykładem tego może być dobrze funkcjonujący postęp pedagogiczny w województwie olsztyńskim. Mądrość kuratora i jego inicjatywy wspierające sprzyjają rozwojowi ruchu postępu pedagogicznego we wszystkich szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych województwa.

Dzieje się tak, mimo że nie działa praktycznie Krajowa Rada Postępu Pedagogicznego, bowiem trudno nazwać działaniem aktualny stan. Po roku od zjazdu nauczycieli nowatorów /kwiecień 1983 rok/ KRPP nie zdążyła się zebrać.

Sądzę, że za ten stan rzeczy ponosi odpowiedzialność ZNP, który jest głównym twórcą ruchu postępu pedagogicznego, a jego uchwały obowiązują wszystkich członków i oglądanie się na resort oświaty jest nieporozumieniem.

Odwołuję się do Zarządu Głównego ZNP, który winien zająć stanowisko w tej niezmiernie istotnej sprawie społecznej.

Chcąc jednak, by ogół zabiegów natrafiał na dobry grunt należy wspierać różne społeczne inicjatywy. A kto to może robić najlepiej, najskuteczniej?

Osobiście uważam, że Związek Nauczycielstwa Polskiego, gdyż ma on bogatą tradycję w demokratyzacji oświaty, nigdy nie dał się sprowadzić na tory hamujące jego rozwój, był rzecznikiem postępu pedagogicznego i nowoczesnej oświaty w szkole polskiej.

Oczekujemy od Zarządu Głównego ZNP, od jego czołowego aktywu społecznego, by w skuteczny sposób przeciwstawił się próbom sformalizowania ruchu postępu pedagogicznego. Myślę, że niezależnie czy to dotyczy resortu, czy też jego wyspecjalizowanych instytucji jakimi są instytuty np. IKN. Myślą, że jedni i drudzy mogą doskonale wspierać działania na rzecz postępu /doświadczenia mamy w województwie olsztyńskim/.

Nauczyciele praktycy i wybitni pedagodzy mają na ten temat podobny sąd. Postęp pedagogiczny rodzi się z potrzeby wewnętrznej nauczyciela, jest to niepokój o losy polskiej oświaty, jak pięknie to nazwał kiedyś profesor Wincenty Okoń. Pamiętajmy, że ten niepokój musi towarzyszyć każdemu wychowawcy, gdyż jedynie wtedy będzie nasza praca twórcza, a przecież młodzież od nas nauczycieli tego oczekuje. Nie róbmy im więc zawodu, stańmy w szeregu tych, których w szkołach nazywa się "niespokojnymi duchami".

Na Związek Nauczycielstwa Polskiego liczą nauczyciele nowatorzy, że nie pozwoli, by ruch społeczny został sformalizowany. Dorobek nauczycieli nowatorów należy upowszechniać.

Robią to komisje lub szkolne zespoły postępu pedagogicznego i tę szansę wykorzystajmy.

Stanisław Palka
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

BADANIA PEDAGOGICZNE: MIĘDZY PEWNOŚCIĄ A ZWĄTPIENIEM

Poszukiwania badawcze w pedagogice mają przynosić efekty, które mogą służyć teorii /badania podstawowe/, bądź przez jej wzbogacenie, bądź weryfikowanie składowych elementów oraz mogą być wykorzystywane w praktyce dydaktyczno-wychowawczej m.in. poprzez modyfikowanie konkretnych oddziaływań pedagogicznych w określonych sytuacjach, np. w toku lekcji jakiegoś przedmiotu lub wprowadzanie zmian w systemach oświatowych. W pedagogice ów praktyczny aspekt badań naukowych ma szczególne znaczenie, zmierza się bowiem w tej dyscyplinie nie tylko do opisu i wyjaśniania zjawisk, lecz także i przede wszystkim do zmieniania badanej rzeczywistości, ulepszania praktyki pedagogicznej. Ten typ badań związany z czynną modyfikacją procesów dydaktyczno-wychowawczych /ang. "action research", niem. "die Handlungsforschung"/ uwarunkowany jest tym, że pedagogika jest nauką o innowacyjnym charakterze badań[1]. Wprowadzanie zmian do praktyki może być efektem wykorzystania teorii pedagogicznej wzbogaconej wynikami badań empirycznych, dokonywać się to może poprzez prowadzenie badań stosowanych i badań rozwojowych[2]. Zarówno budowa teorii pedagogicznej służącej wyjaśnianiu zjawisk pedagogicznych, jak i podejmowanie decyzji innowacyjnych w sferze praktyki pedagogicznej wymagają posiadania danych, co do których istnieje bardzo wysoka pewność, że są materiałem prawdziwym, pewnym. Podejmowanie decyzji praktycznych na podstawie wyników fałszywych lub bardzo mało pewnych, budowa teorii opartej na wątłych przesłankach przynosić mogą w pedagogice znaczne straty. Z tego powodu niezwykle ważnym zagadnieniem metodologii badań pedagogicznych jest kwestia wiarygodności wyników badawczych. Zagadnieniu temu pragnę poświęcić uwagę w niniejszym artykule wprowadzając tylko w jego istotę i przedstawiając pewne przykłady.

Badania pedagogiczne dostarczają wyników oscylujących między dwoma biegunami: pewnością i brakiem pewności /wątpieniem w wiarygodność danych/. Rozstęp między tymi biegunami może być bardzo duży,

ów rozstęp zapewne będzie istniał zawsze w eksploracjach pedagogicznych /a także w innych dyscyplinach humanistycznych/, rzecz w tym, by wyniki badań pedagogicznych zbliżone były bardziej do bieguna wiarygodności, pewności. Rozważając sprawę przyczyn, powodujących powstawanie możliwości uzyskiwania danych o niskiej wiarygodności, pośrednio można ukazywać drogi i sposoby zwiększania pewności badawczej. Przyczyny te występują zarówno w fazie przyjmowania określonej strategii metodologii badań oraz opracowywania założeń badawczych i co się z tym wiąże - analizowania i interpretowania wyników badań, jak i w toku stosowania określonych metod i narzędzi badawczych /pomijam tu jako dość oczywistą problematykę trafności i rzetelności pomiarów/. Spróbujmy obecnie rozwinąć zasygnalizowane wątki.

Strategie metodologiczne można w pewnym uproszczeniu sprowadzić do dwóch orientacji:[3]

a/ badań empirycznych pozytywistycznie zorientowanych, zmierzających, na wzór nauk przyrodniczych, do precyzyjnego ujmowania i kategoryzowania zjawisk, pomiaru zmiennych, ujmowania danych jakościowych w formie wartości liczbowych - danych ilościowych /kwantyfikacja/, stosowania operacji matematycznych do analizy i interpretacji wyników;

b/ badań otwartych, fenomenologicznych, jakościowych, wspartych na intuicji i wczuwaniu się w cudze stany psychiczne, typowe jest tu "poznanie znaczenia zjawisk, których badani doświadczają i zrozumienie tychże zjawisk przez badacza w aspekcie znaczeń, jakie im badani nadają"[4] oraz unikanie kategoryzacji tych zjawisk.

Przyjęcie orientacji "pozytywistycznej" stwarza znaczne ryzyko błędu. Nie da się wszystkich ważnych dla teorii praktyki pedagogicznej zmiennych /np. zainteresowań poznawczych, aktywności intelektualnej, samodzielności poznawczej, postaw społecznych/ precyzyjnie zmierzyć, ująć w formie rzetelnych danych liczbowych, zbyt bowiem mało uchwytna jest ich natura i zbyt duża jest ich zmienność. Przyjęcie orientacji "fenomenologicznej" stwarza podobne ryzyko błędu, badania jakościowe, oparte na intuicji, bez prób pomiaru i kategoryzacji łatwo mogą wyprowadzić badacza na manowce subiektywizmu. Jedna i druga orientacja stwarza zbyt duży obszar niepewności badawczej. Zmniejszenie tego obszaru zależeć będzie od umiejętności powiązania obu strategii. Dodajmy, że przyjęcie określonej orientacji wpływa na dobór metod i narzędzi, sposób badania i sposób analizy oraz interpretacji wyników.

Założenia badawcze wiążą się głównie z przyjęciem pewnego modelu badanej rzeczywistości /modelowaniem zjawisk pedagogicznych, np. modelowaniem uwarunkowań samokształcenia uczniów szkoły średniej/ oraz z doborem wskaźników badanych zmiennych. Pisząc o modelowaniu nie mam na myśli modeli teoretycznych strukturalnych - modeli budowy określonej całości np. modelu struktury organizacyjnej wiejskiej szkoły zbiorczej, lecz modele teoretyczne funkcjonalne: wyjaśniające /eksplanacyjne/, prognostyczne[5], innowacyjne. W tego rodzaju modelach obok elementów sprawdzonych i znanych występuje szereg założeń i hipotez, wyobrażeń badacza na temat badanej rzeczywistości. Owe założenia, hipotezy, wyobrażenia budowane są na podstawie analizy literatury przedmiotu zawierającej prezentację wyników dotychczasowych badań naukowych oraz w oparciu o doświadczenia własne badacza. Ta sytuacja rodzi ryzyko błędu. Literatura przedmiotu nie zawsze dostarcza wiarygodnych, pewnych i wyczerpujących informacji naukowych, doświadczenia badacza mogą być nazbyt jednostronne i subiektywne. Ponadto modele rzeczywistości pedagogicznej zarysowane w literaturze mogą być zniekształcone przez dominującą wizję badanej rzeczywistości /chciałoby się rzec: przez dominujący paradygmat/. Np. analizując zjawiska czynników warunkujących aktywność uczniów na lekcji, autor określonego dzieła publicystycznego, przyjmując założenie o wiodącej roli nauczyciela będzie badał i wyjaśniał raczej ten aspekt zagadnienia, który dotyczy czynności nauczydiela, mniej uwagi poświęci tym ważnym grupom czynników, które wiążą się ze stanem zdrowia uczniów, z ich cechami psychofizycznymi /m.in. z aspiracjami, zainteresowaniami, zdolnościami, mikrodefektami narządów zmysłowych/ oraz z cechami ich środowiska rodzinnego, np. z poziomem opieki wychowawczej w domu rodzinnym, stosunkiem rodziców do obowiązków szkolnych dzieci. Z kolei badacz przyjmujący bezkrytycznie stanowisko wypracowane przez naukowców z kręgu tzw. psychologii humanistycznej będzie przeceniał spontaniczną aktywność twórczą dzieci i młodzieży, zaś nie doceniał roli oddziaływań nauczycieli i wychowawców w celu wywoływania i podtrzymywania takiej aktywności. Przyjęcie zniekształconego modelu poznawanej rzeczywistości rzutuje na kierunki badań /problemy szczegółowe/ oraz na interpretację ich wyników. Przy modelowaniu badanej rzeczywistości zawsze będzie istniało ryzyko błędu i zawsze niektóre związki między zmiennymi będą ujęte w formie hipotez /właśnie badania mają służyć testowaniu tych hipotez/, zwiększanie jednak pewności badawczej i "uprawdopodobnienie" wyników badań zależy w dużym stopniu od wszechstronnego przygotowania teoretycznego badacza /pedagog po-

winien znać stan badań nad interesującym go problemem prowadzonych m.in. przez psychologów, socjologów i antropologów filozoficznych/, krytycznego stosunku do panujących stereotypów naukowych, wielostronnego ujmowania relacji między elementami badanych procesów, ostrożnego interpretowania uzyskanych wyników.

Dobór wskaźników niezbędny jest głównie wówczas, gdy badane cechy, zjawiska /zmienne/ nie są bezpośrednio dostępne poznawczo. Np. takie zmienne jak samodzielność poznawcza, dojrzałość szkolna, zainteresowania, uzdolnienia, motywy uczenia się nie mogą być bezpośrednio obserwowalne, może coś o nich wnosić /inferować/ na podstawie wskaźników. Oznacza to, że wiele zmiennych istotnych dla teorii i praktyki pedagogicznej poznawanych jest pośrednio - za pośrednictwem wskaźników. Rodzi to znaczne ryzyko błędu wynikające przede wszystkim z nieprecyzyjnego doboru wskaźników lub z doboru wskaźników, które tylko w sposób dość prawdopodobny, lecz mało pewny świadczą o występowaniu badanej zmiennej. Np. jeśli badacz przyjmie, że wskaźnikiem efektywności przyswajania przez uczniów materiału w pracy na lekcji jest częste zgłaszanie się przez nich do odpowiedzi,to może dojść do mylnych wniosków. Zapewne pewniejszym wskaźnikiem byłyby tu wyniki kontroli końcowej m.in. w formie testów wiadomości. Z kolei, jeśli inny badacz uzna, iż wskaźnikiem dobrej opieki wychowawczej rodziców nad dzieckiem jest wspólne spędzanie wolnej soboty, to może go to skazać na znaczne ryzyko błędu, ponieważ łatwo sobie wyobrazić sytuację, w której rodzice jakkolwiek wspólnie z dziećmi spędzają czas w wolną sobotę, to jednak nie sprawują dobrej opieki wychowawczej. Zmniejszaniu ryzyka błędu przy dobieraniu wskaźników służyć mogą: dobór wielu wskaźników do tej samej zmiennej /ów dobór powinno poprzedzać wnikliwe studiowanie literatury przedmiotu/,poddanie dobranych wskaźników ocenie sędziów kompetentnych tzn. znawców zagadnienia np. innych doświadczonych badaczy, doświadczonych nauczycieli i wychowawców.

Znaczne ryzyko uzyskania niepewnych, fałszywych danych stwarza stosowanie poszczególnych metod i narzędzi badawczych. Pomijam tu tak oczywiste źródła zniekształceń jak np. celowe wprowadzenie w błąd badacza przez respondentów w toku wywiadu lub "sztuczne", wprowadzające w błąd obserwatora zachowania nieletnich w zakładzie wychowawczym. Zakładam, że badacz jest na tyle doświadczony, że nie da się oszukać, potrafi dotrzeć do istoty zjawiska, skłonić respondenta do szczerych wypowiedzi. Mimo jednak tych kompetencji metodologicznych badacz może uzyskiwać wyniki mało pewne lub wręcz fałszywe i to

przy stosowaniu każdej z metod. Niżej przedstawiam argumenty dotyczące trzech wybranych metod obserwacji i ankiety jako sposobów badania najczęściej stosowanych w poszukiwaniach pedagogicznych oraz eksperymentu - najcenniejszej i najbardziej złożonej metody badań pedagogicznych.

Obserwacja - jako planowe i celowe spostrzeganie - prowadzona jest za pomocą narzędzi koncentrujących uwagę badacza tylko na wybranych zjawiskach. Przeciętny badacz naukowy nie jest w stanie obserwować całości bardzo złożonych procesów pedagogicznych. W związku z rozwiązywanym problemem wyodrębnia z badanego zjawiska tylko niektóre momenty, te zaś stara się ująć w kategorie mierzalne, policzalne, np. szukając odpowiedzi na pytania: "ile razy", "jak długo", "ile osób", "w jakim kierunku", "jak często", "z jakim natężeniem". Zabieg upraszczania obserwowanego procesu, np.redukowania obserwacji procesu nauczania na lekcji do zjawisk interakcji między uczniami, między nauczycielem i uczniami, między uczniami i nauczycielem może prowadzić do mylnej interpretacji dynamiki zachowań badanych osób. Te zachowania dadzą się wyjaśnić w wielu wypadkach jako wypadkowa całokształtu zjawisk, np. dynamika interakcji w klasie szkolnej zależeć może od poziomu trudności materiału nauczania, od stopnia zmęczenia nauczyciela i uczniów, ciasnoty w klasie, zbyt niskiej lub zbyt wysokiej temperatury itd. Czynność ujmowania obserwowanych momentów w kategorie mierzalne, policzalne w celu łatwiejszego opracowania, stwarzania możliwości porównywania, statystycznego ujęcia i interpretacji wyników również zawiera w sobie możliwość błędu. Wynikać to może zarówno z faktu, że badacz mógł dobrać zbyt wątłe i incydentalne wskaźniki badanego zjawiska, jak i z tego, że szacowanie stopnia nasilenia jakiegoś zjawiska, np. aktywności ucznia, poziomu zdyscyplinowania w pracy na lekcji jest ocenianiem bardzo przybliżonym, "na oko", stosowanie nawet najbardziej wyrafinowanych technik statystycznych do analizy tak wątłych danych z badań nie podniesie wiarygodności wyników, a może co najwyżej stworzyć pozory wielkiej nauki. Stosowanie wystandaryzowanych narzędzi badawczych np. arkuszy obserwacyjnych, arkuszy diagnostycznych ułatwia rejestrowanie wyników, pomaga koncentrować uwagę badacza na wybranych najważniejszych momentach, ale jednocześnie stanowi ramy zakreślające wizję badanej rzeczywistości, sprowadzające tę rzeczywistość do z góry przygotowanego schematu, ów schemat może być jednak nieadekwatny do badanej rzeczywistości, zatem efekty badań nie sprzyjają pełniejszemu poznaniu autentycznych zjawisk, lecz dostarczają

danych do zniekształconego modelu rzeczywistości. Sytuacja taka występuje także w badaniach ankietowych, o czym dalej napiszę. Jak zminimalizować te niebezpieczeństwa? Zapewne służyć temu może w opracowywaniu strategii metodologicznej uwzględnienie nie tylko orientacji "pozytywistycznej", lecz także orientacji "fenomenologicznej", o której wcześniej pisałem[6]. Sprzyjać temu może także obserwowanie tego samego obiektu przez kilku niezależnych obserwatorów, którzy po zakończeniu badań wspólnie analizują swoje doświadczenia, użyteczne tu może być także stosowanie wielokrotnego obserwowania tych samych obiektów w różnym okresie czasu oraz używanie kilku różnych narzędzi obserwacyjnych.

Na zawodność badań ankietowych w dobitny sposób wskazują socjologowie[7], ich uwagi odnoszą się w całej pełni do pedagogicznych badań ankietowych. Ankieta, traktowana jako wystandaryzowane narzędzie, zawiera pytania dotyczące możliwie jednoznacznie ujętych elementów rzeczywistości. Ta precyzacja dokonywana jest przez wyodrębnienie w badanym obszarze rzeczywistości określonych "problemów badawczych" i "zmiennych", które są przekładane na język pytań. Dokonując tego zabiegu badacz przyjmuje założenia, że wyodrębnił wszystkie istotne elementy badanego fragmentu rzeczywistości i że owe elementy są ze sobą w jakiś sposób powiązane. Te założenia są efektem lub leżą u podstaw teoretycznej wizji badanego obszaru rzeczywistości. "Ankieta więc już z definicji strukturalizuje rzeczywistość rozczłonkowując ją na zmienne /których odpowiednikami są poszczególne pytania/ lub nawet na określone wartości zmiennych /np. kafeterie w pytaniach zamkniętych/. Badacz przekładając te zmienne na pytania, a tym samym konstruując określone uniwersum językowe, w którym poruszać się musi respondent, przyjmuje implicite jeszcze jedno założenie, że jest to także uniwersum respondenta, tzn. że będzie on mógł adekwatnie wyrazić swoje myślenie i swe społeczne doświadczenie w tym właśnie języku"[8]. Badacz zakłada bowiem, że respondenci tak samo jak on strukturalizują rzeczywistość i że potoczna wiedza respondentów ma strukturę analogiczną do wiedzy naukowej[9].

Powyższe założenia są zawodne. Ich akceptacja przynosi efekty badawcze niepewne. Pedagog przeprowadzający wywiad np. z rodzicami uczniów na temat działalności wychowawczej szkoły może co prawda poprzez system pytań narzucić respondentom własną wizję badanego zagadnienia, może wyakcentować najważniejsze jego zdaniem elementy wychowawczego funkcjonowania szkoły i uzyskać sztuczne informacje od rodziców, ale nie będzie to jednak rekonstrukcja naturalnych rodzi-

cielskich wizji, wyobrażeń i poglądów. Modele działalności wychowawczej szkoły formowane przez rodziców mogą być zupełnie inne - niekiedy fałszywe i uproszczone - niż model skonstruowany przez badacza. Jeśli ów badacz pragnie zdobyć wiedzę na temat postaw, poglądów i wyobrażeń respondentów może to prędzej uzyskać w toku badań niezbyt sformalizowanych, "fenomenologicznych", nastawionych raczej na wydobywanie i rekonstruowanie informacji niż narzucanie własnej wizji. W takim wypadku, jeśli celem badacza jest nie tyle zdobycie informacji na temat rzeczywistości, której pytania dotyczą, lecz głównie uzyskanie danych na temat poglądów i postaw respondentów wobec tej rzeczywistości korzystniej jest stosować wywiad swobodny.[10]

W tych badaniach eksperymentalnych w pedagogice, które poddawane są surowym rygorom metodologicznym, równie łatwo uzyskać niezbyt pewne dane, co przy stosowaniu mniej rygorystycznych metodologicznie kontrolowanych metod, o których wyżej była mowa. Pisząc o eksperymencie pedagogicznym mam na myśli nie eksperyment czynnikowy, wielozmiennowy[11], lecz jego klasyczną postać realizowaną na podstawie kanonów J.S. Milla - głównie kanonu jedynej różnicy i przede wszystkim przy zastosowaniu techniki grup równoległych: eksperymentalnych i kontrolnych. Pomijam tu tak oczywistą dla wytrawnego badacza sprawę jak konieczność kontroli nad zmiennymi ubocznymi, przejawiającą się m.in. tym, że do badań dobierane są grupy eksperymentalne i grupy kontrolne równoważne pod względem zmiennych, mogących wywierać wpływ na wyniki badań /zmienna zależna/, że zajęcia w obu rodzajach grup prowadzone są w podobnych warunkach, w podobnym czasie, przez tych samych nauczycieli lub wychowawców. Mimo pełnej kontroli nad zmiennymi ubocznymi eksperymentator może zamiast obiektywnych faktów uzyskać artefakty, a więc fakty w sposób sztuczny, niezamierzony wywołane.[12] Np. w toku eksperymentu dydaktycznego nauczyciel-badacz pragnie wykazać, że poprzez indywidualizowanie zadań domowych uczniów /zmienna eksperymentalna/ służących przygotowywaniu materiału do nowej lekcji podnosi się wyraźnie poziom aktywności poznawczej uczniów w pracy na lekcji /zmienna zależna/. Ów faktyczny wzrost poziomu aktywności poznawczej uczniów w klasie eksperymentalnej może w rzeczywistości nie być wynikiem indywidualizacji zadań domowych, lecz efektem m.in. tego, że uczniowie klasy eksperymentalnej wiedzą, iż są zespołem, w którym prowadzi się eksperyment i dlatego starają się jak najlepiej wypaść, mobilizują się do dodatkowego wysiłku. Może to być także skutek tego, że nauczyciel w toku zajęć w klasie eksperymentalnej nieświadomie wzmacnia w sposób

szczególny przejawy aktywności poznawczej młodzieży poprzez różnego rodzaju zachowania werbalne i komunikowanie niewerbalne oraz stwarzanie atmosfery życzliwości i zachęty. Takich zachowań nie przejawia natomiast w toku zajęć w klasie kontrolnej.

Możliwość uzyskiwania artefaktów stwarza konieczność szczególnie rygorystycznej kontroli przebiegu eksperymentu oraz bardzo ostrożnego interpretowania wyników. Ostrożność dyktowana jest i tym, że eksperymenty pedagogiczne są eksperymentami naturalnymi, przebiegającymi w długim okresie czasu - wielu miesięcy, niekiedy kilku lat. W tak długim okresie nie można w pełni kontrolować zmiennych ubocznych, zmianom w czasie ulegają uczniowie i nauczyciele, cechy środowiska lokalnego, sytuacja społeczna i ekonomiczna oraz wiele innych czynników mogących wywierać pozytywny lub negatywny wpływ na wyniki eksperymentu. Wyłaniają się też nowe czynniki, których obecności nie przewidywał eksperymentator w fazie przygotowywania metodologii badań, m.in. gwałtowne i długotrwałe zmiany w sytuacji meteorologicznej /np. silne mrozy/ mogą dezorganizować normalną pracę szkoły.

W części wstępnej artykułu stwierdziłem, że wyniki badań pedagogicznych oscylują między biegunami pewności i wątpienia. Świadomość tego faktu oraz jego konsekwencji teoretycznych i praktycznych powinna występować nie tylko u dojrzałych, doświadczonych badaczy. Należy ją także kształtować u początkujących, młodych badaczy, u studentów kierunków pedagogicznych, jak również u nauczycieli-nowatorów podejmujących trud naukowego badania pedagogicznego oraz wspartego naukowymi przesłankami modyfikowania organizowanych przez siebie procesów dydaktyczno-wychowawczych.

P r z y p i s y

[1] Na innowacyjny charakter badań pedagogicznych wskazuje H.Muszyński. Pisze on, że "Innowacyjne podejście w badaniach pedagogicznych polega na projektowaniu celów, środków lub technik wychowawczego działania, które nie weszły jeszcze w skład praktyki, a tym bardziej w skład wiedzy pedagogicznej, a następnie na ich empirycznym weryfikowaniu." /Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, PWN, s. 54/.

[2] Rozróżnienie znaczenia pojęć "badania podstawowe", "badania stosowane", "badania rozwojowe" w przystępny sposób przedstawione jest w książce J. Filipiaka pt. Model funkcjonowania i rozwoju ośrodka naukowego /Warszawa - Poznań 1984, PWN, s. 22-23/.

[3] Szersze rozważania na ten temat mieszczą się w artykule A. Janowskiego pt. Tendencje w metodologii badań pedagogicznych /"Kwartalnik Pedagogiczny" 1976, nr 4/.

[4] Tamże, s. 37.

[5] Wyczerpujące informacje na temat teoretycznych modeli strukturalnych oraz funkcjonalnych /eksplanacyjnych i prognostycznych/znajdują się w książce S. Nowaka pt. Metodologia badań socjologicznych /Warszawa 1970, PWN/.

[6] A. Janowski w cytowanym artykule pisze, iż wskazywana jest użyteczność w tym względzie obserwacji uczestniczącej organizowanej w sposób jak najmniej formalny i ustrukturyzowany /s. 39/.

[7] M. Marody, K. Nowak: Wartości a działania. "Studia Socjologiczne" 1983, nr 4.

[8] Tamże, s. 25.

[9] Tamże, s. 25 i 26.

[10] Cytowani wyżej M. Marody i K. Nowak stwierdzają, że "badanie wiedzy potocznej za pomocą ankiety można porównać do sytuacji, w której jednostka zmuszona byłaby budować chałupę z prefabrykatów przeznaczonych na budowę hali fabrycznej" /s. 29/, a dalej piszą,że "Wywiad sterowany, w którym kierunek rozmowy wytyczany jest w dużym stopniu przez tok myślenia respondenta, a zadaniem "ankietera" jest poddawanie ważnych dla badacza tematów i doprowadzanie do ujawniania milcząco przyjmowanych założeń myślenia, pozwala na uchwycenie całościowego obrazu struktury myślenia potocznego" /s. 29/.

[11] Na temat tego rodzaju eksperymentów znaleźć można użyteczne informacje w książkach: J. Brzeziński: Elementy metodologii badań psychologicznych. Warszawa 1978, PWN; A. Sułek: Eksperyment w badaniach społecznych. Warszawa 1979, PWN.

[12] Obszerniej na ten temat piszą M. Mikołajczyk, i K. Skarżyńska w artykule pt. Artefakty w eksperymentach psychologicznych /W: Materiały do nauczania psychologii. Pod red. L. Wołoszynowej. Seria III, t. 3, Warszawa 1978, PWN/.

Witold Komar
Bogumiła Kwiatkowska-Kowal
Uniwersytet Warszawski
Warszawa

ZADANIA SYTUACYJNE W BADANIACH NAD ZAWODOWYM PRZYGOTOWANIEM NAUCZYCIELI /aspekty teoretyczne i próba konstrukcji/

1. O POTRZEBIE OPRACOWANIA ZADAŃ

Jeden z podstawowych problemów dotyczących przygotowania zawodowego nauczycieli zawiera się w ogólnym pytaniu: co robić, aby przygotowanie to uczynić bardziej efektywnym oraz odpowiadającym wymaganiom współczesnej cywilizacji? Wciąż otwarty charakter tego problemu wymaga nieustannego poszukiwania coraz lepszych sposobów zdobywania wiedzy o nauczycielu, jego przygotowaniu i funkcjonowaniu zawodowym.

Wiedza owa - jak w każdej dziedzinie - zależy w znacznej mierze od kształtu pytań naukowych stawianych w odniesieniu do badanej rzeczywistości, a także - w nie mniejszym stopniu - od przyjętych metod i narzędzi poznania empirycznego. Stąd też - mimo znacznego dorobku metodologicznego naszej pedeutologii - poszukiwanie takich metod i narzędzi jest wciąż koniecznością. Konieczność tę wyznaczają również względy bardziej szczegółowe.

W naszych dotychczasowych badaniach nad zawodowym przygotowaniem nauczycieli najczęściej sięgano do metod sondażu diagnostycznego i posługiwano się ankietą audytoryjną lub indywidualną, sprawdzianami wiadomości, a także - jednak znacznie rzadziej - stosowano obserwację skategoryzowaną i eksperyment. Pisano także opracowania monograficzne połączone z wykorzystaniem metod obserwacji uczestniczącej i analizy dokumentów[1].

Wśród tych różnych sposobów zbierania wiedzy o przygotowaniu i funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli nie spotyka się prawie wcale badań z zastosowaniem zadań sytuacyjnych.

O doborze określonej metody, techniki i narzędzi badawczych nie zawsze decydują jedynie względy metodologiczne. Nierzadko spotykamy się z rezygnacją z ambicji badawczych ze względu na brak możliwości organizacyjnych, technicznych czy materialnych.

Tak więc, m.in. z powyższych przyczyn, wciąż stoimy przed dylematem: jak pogodzić realne potrzeby badań nad zawodowym przygotowaniem nauczycieli z faktycznymi możliwościami takich badań? Jak zdobyć wiedzę o nauczycielu w sposób najbardziej ekonomiczny, a jednocześnie gwarantujący otrzymanie wystarczającego materiału empirycznego? Najczęściej bowiem na materiał ów składają się deklaracje nauczycieli o ich zawodowym przygotowaniu do pracy, a rzadziej - dane o ich rzeczywistym przygotowaniu.

Wydaje się, iż niejako "kompromisowym" rozwiązaniem tej trudnej dla badaczy sytuacji, może być właśnie zastosowanie w badaniach przygotowania zawodowego nauczycieli zadań sytuacyjnych opracowanych w kwestionariuszach. Zadania takie stwarzają warunki wyjścia respondenta poza formułę typowej deklaracji o własnym przygotowaniu zawodowym.

Powstaje pytanie: dlaczego zadania sytuacyjne nie są stosowane powszechnie w badaniach nad nauczycielem?

Otóż sądzimy, że poważną przyczyną tego stanu rzeczy są trudności w konstruowaniu zadań, nie zaś w ich stosowaniu. Trudności wiążą się ze znacznym ryzykiem uchybienia poprawności metodologicznej.

Brak jest bowiem dostatecznie jasnego teoretycznego układu odniesienia dla owej konstrukcji oraz wzorów narzędzi, a transpozycja "teorii testów sytuacyjnych" stosowanych w psychologii, nie wydaje się tutaj w pełni uzasadniona.

Zważywszy zatem potrzebę skonstruowania takich zadań na użytek badań przygotowania zawodowego nauczycieli, proponujemy określone rozwiązania, z tym jednak zastrzeżeniem, że traktujemy je jako głos w dyskusji, który być może zainspiruje do podobnych poszukiwań.

2. TEORETYCZNE PRZESŁANKI KONSTRUKCJI ZADAŃ

Każde zadanie stanowi pewną trudność, do pokonania której niezbędny jest określony zasób wiedzy. Zarówno sposób wykonywania zadania, jak też jego wyniki mogą podlegać ocenie umożliwiającej orzekanie o poziomie tej wiedzy. Tak więc, aby badać przygotowanie zawodowe nauczyciela, można go postawić w określonej sytuacji zadaniowej,która musi oczywiście spełniać odpowiednie warunki. Kiedy taka sytuacja ma miejsce?

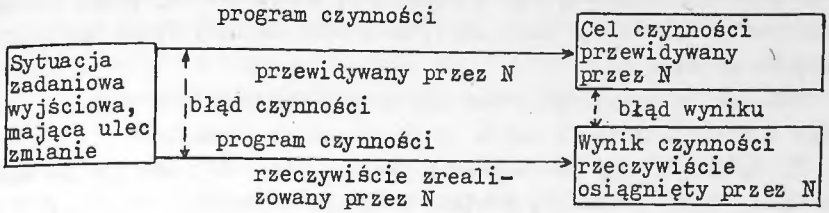
Otóż "jeśli w określonej sytuacji człowiek wytwarza sobie cel do osiągnięcia i program do wykonania, to możemy powiedzieć, że stawia sobie zadanie, a sytuację, która ma ulec zmianie zgodnie z zadaniem, nazywamy sytuacją zadaniową"[2]. Należy podkreślić, iż tego typu sytuacja może mieć miejsce także wówczas, gdy jednostka zaakceptuje cel i program czynności sugerowany przez kogoś innego[3].

Trzeba wyjaśnić, że jeśli człowiek ma odpowiednią motywację, reaguje na sytuację zadaniową podjęciem określonych czynności.Sytuacja owa stanowi bowiem układ bodźców /prostych lub złożonych/. Czynności mają ukierunkowany przebieg, który wiąże się z faktem antycypacji zarówno sytuacji końcowej, jak i samej czynności, która ma doprowadzić do tej sytuacji. Celem czynności jest więc przewidywana sytuacja końcowa, zaś antycypowane czynności, które mają prowadzić do celu - programem działania.

Sytuacja końcowa stanowi wynik czynności i, podobnie jak rzeczywisty program czynności, nie musi być zbieżna z celem. Zakres rozbieżności nazywa się błędem wyniku /w odniesieniu do założonego celu/ lub błędem programu /w odniesieniu do założonego programu/[4].

Można zatem przyjąć następujący schemat rozwiązywania sytuacji zadaniowej w badaniach nad przygotowaniem zawodowym nauczycieli:

Schemat 1



Z rozwiązań zadań sytuacyjnych przez nauczyciela można zatem wnioskować o poziomie jego przygotowania zawodowego na podstawie analizy błędów czynności i błędów wyników owych czynności, które - - jak twierdzi J. Reykowski - stanowią tzw. działalność zadaniową[5]. Układem odniesienia dla owych błędów są ustalenia teorii pedagogicznej właściwe dla problematyki poszczególnych zadań.

W świetle dotychczasowych ustaleń można przyjąć, że przedstawiony nauczycielowi-respondentowi w kwestionariuszu tekst wprowadzający w sytuację zadaniową /z instrukcjami/, stwarza określoną sytuację bodźcową, pobudzającą aktywność umysłową nauczyciela i stwarza konieczność odwołania się do wiedzy zawodowej. Respondent ów zmierza do rozwiązania sytuacji zadaniowej poprzez właściwe wykonanie instrukcji.

Układa zatem program czynności /zgodny z ustaleniami teorii pedagogicznej/, prowadzący do osiągnięcia przewidywanego celu. Jednak, by respondent mógł podjąć działalność zadaniową, musi - po pierwsze - zrozumieć merytoryczne wymagania instrukcji zadaniowej, po wtóre - umieć rozwiązywać sytuację zadaniową ze względu na postawiony w niej problem pedagogiczny.

Zadanie sytuacyjne zawarte w kwestionariuszu wymaga od respondenta - nauczyciela działalności zadaniowej ograniczonej tylko do przedstawienia przewidywanego programu czynności, ze względu na osiągnięcie przewidywanego /pożądanego/ w świetle teorii pedagogicznej celu. Gdyby analogiczne zadanie badany nauczyciel rozwiązywał podczas pracy zawodowej, można byłoby obserwować rzeczywistą realizację owego programu czynności i osiągnięty wynik.

Stąd też w kwestionariuszu niejako uzupełniająco /w stosunku do "rzeczywistej" sytuacji zadaniowej, w jakiej nauczyciel rozwiązuje zadania zawodowe na co dzień/ należy prosić nauczyciela-respondenta, by uzasadnił swój przewidywany program czynności /a tym samym udo-

wodnił, że właściwie rozumie sytuację wyjściową, wymagającą zmiany/ i przedstawił docelowy wynik czynności, które zostały przez niego zaprojektowane /czyli udowodnił, że właściwie antycypuje następstwo swojego działania/.

Tak więc w przyjętym przez nas modelu zadania sytuacyjnego zawartego w kwestionariuszu można wyróżnić cztery elementy:

1. Opis sytuacji zadaniowej wyjściowej, której rozwiązanie wymaga opracowania przez nauczyciela programu czynności.

2. Opracowany przez nauczyciela-respondenta projekt czynności, zmierzających do osiągnięcia przewidywanego celu.

3. Uzasadnienie wyboru programu czynności.

4. Przedstawienie wyniku czynności, które zostały przez niego zaprojektowane.

Chcąc zbliżyć sytuację zadaniową, w jakiej stawiamy nauczyciela-respondenta, do sytuacji zadaniowej, w jakiej staje nauczyciel w codziennej praktyce zawodowej /czy raczej sam siebie stawia, bowiem sam sobie formułuje zadanie/, można - po ogólnym wprowadzeniu w sytuację zadaniową - prosić respondenta, aby sam "zawęził" tę sytuację do konkretnych, podanych przez siebie warunków.

Można będzie na tej podstawie wnioskować, czy nauczyciel właściwie rozpoznał i interpretuje sytuację zadaniową, czy właściwie dostrzega dany problem pedagogiczny. Pozostałe elementy rozwiązania zadania pozwolą wnioskować między innymi:

- czy adekwatnie do danej sytuacji dobrał czynności prowadzące do tej zmiany, a więc czy zna i potrafi stosować określone prawidłowości pedagogiczne;
- czy potrafi uzasadnić słuszność swojej decyzji /program czynności mógł być trafny, lecz respondent może nie wiedzieć dlaczego/;
- czy właściwie przewiduje efekty podejmowanych czynności.

Tak więc odnosząc rozwiązanie zadania sytuacyjnego przez nauczyciela-respondenta do ustaleń teorii pedagogicznej, możemy ocenić rozmiary następujących błędów rozwiązania zadania:

- błędu rozpoznania sytuacji;
- błędu doboru czynności;
- błędu uzasadnienia programu czynności;
- błędu antycypacji wyniku czynności.

Proponowany model zadań sytuacyjnych poza walorami diagnostycznymi ma - jak sądzimy - i tę zaletę, że pozwala uniknąć w kwestionariuszu formy prostych pytań sprawdzających wiadomości, które badani nauczyciele przyjmują na ogół niechętnie.

Kolejna trudność konstruowania i stosowania zadań sytuacyjnych w badaniach pedeutologicznych wiąże się z pojęciem nauczycielskich zadań zawodowych, bowiem zadania sytuacyjne w kwestionariuszu, muszą być ujmowane w określonym kontekście zadań zawodowych pracy nauczycielskiej. Wymagają tego względy zarówno merytoryczne, jak i praktyczno-badawcze.

W świetle dotychczasowych ustaleń teorii pedagogicznej jak również codziennych doświadczeń pracy pedagogicznej, zawodowe zadania nauczyciela można sklasyfikować w trzech podstawowych grupach:

Grupa pierwsza obejmuje z a d a n i a o c h a r a k t e r z e p r z y g o t o w a w c z y m i można wyróżnić w niej dwie podgrupy: zadania o charakterze orientacyjnym /obejmujące m.in. analizę i ocenę potrzeb oraz powinności pracy w danych warunkach/ oraz zadania o charakterze decyzyjnym /dotyczące między innymi planowania pracy i programowania strategii postępowania pedagogicznego/. Należy tu dodać, że o ile czynności związane z realizacją zadań pierwszej podgrupy mają znaczenie rozpoznawcze i stanowią niejako punkt wyjścia pracy nauczycielskiej, o tyle czynności związane z realizacją drugiej podgrupy zadań - stanowią o procedurze przyszłego działania pedagogicznego.

Grupa druga obejmuje z a d a n i a tzw. r e a l i z a c y j n e, których istotę stanowi współdziałanie nauczyciela i ucznia w procesach pedagogicznych. Przeto czynności związane z realizacją tych zadań - to typowe czynności nauczyciela kierującego procesami dydaktyczno-wychowawczymi.

Trzecia grupa obejmuje z a d a n i a o c h a r a k t e r z e k o n t r o l n o - k o r e k t y w n y m, ponieważ jakość i efekty realizacji tych procesów trzeba sprawdzać i oceniać, aby móc je korygować.

Prezentowana klasyfikacja grup zadań pracy nauczycielskiej ma tutaj przede wszystkim znaczenie teoretyczno-porządkujące, jako że w praktyce wszystkie stanowią integralną całość działań zawodowych. W danej grupie znajdują się zadania nauczycielskie, na których wykonanie składa się pewien typowy układ czynności zawodowych, charakterystycznych dla tej grupy. O jakości pracy nauczyciela stanowić będzie poziom rozwiązywania zadań zawodowych, uwarunkowany przez dobór czynności, ich układ, dokładność wykonania.

Można zatem przyjąć, że każdy nauczyciel musi opanować pewne minimum wiedzy zawodowej, która umożliwi mu orientowanie się, co ma robić w danych warunkach i jakie czynności powinien podjąć, aby w

racjonalny sposób opracować strategie działania pedagogicznego. Ponadto - musi umieć nadać tej strategii taki kształt, który uczyni możliwą jej realizację, a co zatem idzie - osiągnięcie zamierzonych celów pedagogicznych. Należy jednak zwrócić uwagę na tę oczywistość, że nawet najlepiej opracowana strategia nie zostanie pomyślnie zrealizowana, jeśli nauczycielowi zabraknie niezbędnych umiejętności pedagogicznych w bezpośrednim kontakcie z uczniami. Wreszcie - co jest bardzo ważne - uzyskanie wysokiej efektywności pracy pedagogicznej nie będzie w pełni możliwe bez sprawnie realizowanych procesów kontroli i oceny, których wyniki stanowią podstawę wszelkich czynności korektywnych. Nauczyciel nie tylko musi umieć oceniać i kontrolować ucznia, lecz także wykorzystywać wyniki tej kontroli i oceny dla korygowania własnej pracy pedagogicznej.

Sądzimy, iż w celu uniknięcia przypadkowości czy wyrywkowości tematycznej zadań sytuacyjnych, ich treść powinna się odnosić - w zależności od potrzeb badawczych - do wyżej wymienionych poszczególnych grup nauczycielskich zadań zawodowych. Chodzi bowiem i o to, aby ustrzec zadania sytuacyjne przed zbytnim "rozdrobnieniem" i odwoływaniem się do bardzo elementarnych czynności pedagogicznych. Takie podejście teoretyczne stwarza określone konsekwencje dla zasad konstrukcji zadań sytuacyjnych.

Zakładamy przeto, że treścią zadań sytuacyjnych, które mają rozwiązywać respondenci, powinny być s t a ł e e l e m e n t y p r a c y p e d a g o g i c z n e j. Chodzi więc o taki poziom ogólności tych zadań, aby miały charakter u n i w e r s a l n y i odnosiły się do wybranych, typowych sytuacji pedagogicznych, których projekt rozwiązania powinien być zgodny z ogólnymi prawidłowościami pedagogicznymi.

Dla każdej z grup zadań zawodowych zadanie sytuacyjne w kwestionariuszu będzie miało inny kształt, aczkolwiek jego istota będzie taka sama.

Powyższe ustalenia stanowiły podstawę opracowania projektu zadań sytuacyjnych, do badania przygotowania zawodowego nauczycieli.

3. PRÓBA KONSTRUKCJI ZADANIA SYTUACYJNEGO

Przedstawiając przykład zadania sytuacyjnego pomijamy, niektóre formalne stałe elementy, będące częścią składową każdego kwestionariusza, skierowanego do respondentów w celach badawczych /np. dane metryczkowe czy inne, uzupełniające informacje o respondentach/. Na-

leży również podkreślić, iż w praktyce badawczej zadania sytuacyjne powinny być skorelowane tematycznie z odpowiednim układem pytań, na które odpowiadając nauczyciele dokonują samooceny swojego przygotowania zawodowego. Stąd też zadania sytuacyjne mają charakter niejako kontrolny w stosunku do tej samooceny.

Przyjmuje się, iż w kwestionariuszu zadania sytuacyjne powinien poprzedzać tekst wyjaśniający respondentowi ich ogólną budowę i zasady rozwiązywania.

Poniżej przytaczamy dwa przykłady zadań sytuacyjnych w formie, którą mogłyby mieć w kwestionariuszu. Pierwszy przykład odnosi się do grupy tzw. zadań przygotowawczych, konkretnie: orientacyjnych /rozpoznawczych/.

Przykład pierwszy:

	KOD
I. Nauczyciel powinien umieć rozpoznawać tzw. społeczne warunki pracy pedagogicznej w danej klasie. Znajomość tych warunków pozwala m.in. na bardziej racjonalne zaplanowanie pracy.	
1. Proszę podać przykład sytuacji, w której ze względu na planowane przez Pana/ią/ zamierzenia pracy dydaktycznej z uczniami konieczne jest rozpoznanie społecznych warunków /w szkole, w środowisku/, w jakich ta praca będzie przebiegać:	
2. Proszę wymienić 6 podstawowych czynności pedagogicznych, które są wg Pana/i/ konieczne dla rozpoznania społecznych warunków planowanej pracy: /1/ ..... /2/ ..... /3/ ..... /4/ ..... /5/ ..... /6/ ..... /7/ nie wypełniać	
3. Proszę krótko uzasadnić wybór tych czynności /dlaczego wybrał/a/ Pan/i/ te, a nie inne czynności?/;	

	KOD
4. Proszę krótko opisać, do rozpoznania jakiego rodzaju warunków doprowadzą podane przez Pana/ią/ czynności:	

Przykład drugi odnosi się do grupy tzw. zadań realizacyjnych.

	KOD
II. Nauczyciel powinien umieć zapewnić uczniom świadomie czynną rolę w realizacji zadań wychowawczych. 1. Proszę podać przykład jednego z takich ogólnych zadań, w którego realizacji możliwy jest świadomy i czynny udział uczniów: .... 2. Proszę przedstawić 6 podstawowych czynności stwarzających warunki do świadomego i czynnego udziału uczniów w realizacji tego zadania: /1/ ..... /2/ ..... /3/ ..... /4/ ..... /5/ ..... /6/ ..... /7/ nie wypełniać 3. Proszę uzasadnić, dlaczego wybrane czynności uznał/a/ Pan/i/ za właściwe dla stworzenia warunków świadomego i czynnego udziału uczniów w realizacji podanego zadania: .... 4. Proszę krótko opisać, do jakich form aktywności ucznia powinna doprowadzić realizacja podanych przez Pana/ią/ czynności:	

Oczywiście do kwestionariusza zadań sytuacyjnych niezbędne jest wprowadzenie odpowiedniego klucza kodowego, który wskaże zasady ilościowego opracowania danych. W kluczu tym należy także uwzględnić zestaw gotowych /"wzorcowych"/ odpowiedzi, które będą stanowić układ odniesienia dla ocen wyników rozwiązania zadań. Każdy element zadania będzie oceniany pod względem merytorycznej poprawności. Jakość odpowiedzi powinna być notowana w rubryce KOD za pomocą odpowiedniej skali.

Oceny skalowe służą określeniu rozmiaru wszystkich czterech rodzajów wymienionych błędów. Należy przeto przyjąć, iż konieczne jest opracowanie skali błędów: rozpoznania - pierwszy element zadania /od np.: 0 p-któw - brak rozpoznania, poprzez 1 pkt. - błędne rozpoznanie do 5 p-któw - pełne rozpoznanie zgodne z założeniami teorii pedagogicznej/; doboru czynności - element drugi; uzasadnienia czynności - trzeci; oraz antycypacji wyników - element czwarty. Średnia wskaźników wszystkich błędów będzie stanowić podstawę do opracowania globalnego wskaźnika błędu całego zadania.

Przydatność proponowanych zadań może być określona dopiero po ich zastosowaniu w konkretnych badaniach empirycznych. Próby pilotażu, który przeprowadziliśmy, zdają się potwierdzać ową przydatność.

P r z y p i s y

[1] Zob. przykładowo: - J. Rutkowiak: Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli. Gdańsk 1974, Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich;
- J. Kozłowski: Próba analizy czynności nauczyciela. W: Studia Pedagogiczne XXXIX. Nauczyciel-tradycje, współczesność, przyszłość /red.:S. Wołoszyn/. Warszawa 1978, Wyd. Polskiej Akademii Nauk.
- J. Poplucz: Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji. Warszawa 1984, WSiP.
- S. Słomkiewicz: Zawodowe funkcjonowanie absolwentów kierunków nauczycielskich. Ruch Pedagogiczny 1981, nr 3.
- A.W. Maszko: Próba oceny systemu kształcenia kadr nauczycielskich w Polsce. Ruch Pedagogiczny 1984, nr 4.

[2] T. Tomaszewski: Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowań. W: Psychologia. Red.:T. Tomaszewski. Warszawa 1975, PWN, s. 504.

[3] J. Reykowski: Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka. W: Psychologia, dz.cyt., s. 789.

[4] Por. T. Tomaszewski: dz. cyt, s. 504.

[5] Por. J. Reykowski: Zadania osobiste jako regulator czynności. W: Studia nad teorią czynności ludzkich /red.: J. Kurcz; J. Reykowski/. Warszawa 1975, PWN, s. 113.

Jerzy Piekarski
Uniwersytet Łódzki
Łódź

ŚRODOWISKO RODZINNE JAKO PRZEDMIOT DIAGNOZY PEDAGOGICZNEJ - GŁÓWNE PRZESŁANKI TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE

W diagnostyce pedagogicznej środowisko jest analizowane ze względu na uwarunkowania, przebieg i rezultaty zachodzących w nim procesów wychowawczych. Rodzina jako pierwotne i naturalne środowisko wychowawcze stanowi szczególnie eksponowany przedmiot badań różnych dyscyplin naukowych współdziałających z pedagogiką społeczną. Analizy empiryczne, ze względu na różnorodność warsztatu badawczego, założeń teoretycznych i metodologicznych, w różnym stopniu uzupełniają obraz procesów wychowawczych występujących w rodzinie polskiej i aczkolwiek wiedza na ten temat jest w zakresie niektórych zagadnień uznawana za wystarczającą, to postulat jej aktualizacji - szczególnie wobec odczuwanego braku studiów dotyczących niektórych typów zbiorowości - nie budzi większych zastrzeżeń[1]. Prezentacja koncepcji pojmowania rodziny jako przedmiotu diagnozy pedagogicznej jest więc także pożądana, gdyż stwarza badaczom szansę krytyki i świadomego wyboru.[2]

A. RODZINA JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE

Dla wyraźnego określenia założeń teoretycznych niezbędne jest zdefiniowanie rodziny jako środowiska wychowawczego. Przyjęta dalej definicja wymaga szerszego uzasadnienia, gdyż kryje w sobie specyfikę pedagogicznego punktu widzenia i ma konsekwencje metodologiczne. Zwykle bowiem traktuje się rodzinę jako instytucję lub grupę społeczną określającą je wspólnym mianem środowiska. Nie jest zamysłem autora szczegółowe rozróżnienie tych pojęć, co byłoby niezwykle trudne z uwagi na ich wieloznaczność. Potrzebne jest jednak wskazanie niektórych podstawowych podobieństw i odmienności.

a/ Rodzina jako grupa i instytucja wychowawcza.

Proces wychowania w rodzinie pojmowanej jako grupa lub instytucja społeczna stanowi fragment ogółu realizowanych przez nią działań i obejmuje te aspekty jej funkcjonowania, których konsekwencją jest powstawanie dających się określić zmian w osobowości wychowanków.

Przy instytucjonalnym traktowaniu życia rodzinnego przedmiotem zainteresowań są:

- wzory działań wewnętrznych o skutkach wewnętrznych /przedmiot - członkowie rodziny, cel - modyfikacja ich zachowań lub postaw/, np. oddziaływanie rodziców na dziecko i jego posłuszeństwo względem dorosłych,

- wzory działań wewnętrznych o skutkach zewnętrznych, np. wychowanie dziecka rozpatrywane ze względu na jego przyszłe role w innych grupach społecznych,

- wzory działań zewnętrznych o skutkach wewnętrznych, np. praca zarobkowa a standard życia danej rodziny lub konsekwencje dla opieki nad dzieckiem,

- wzory działań zewnętrznych o skutkach zewnętrznych, np. praca zawodowa rodziców jako przykład podejmowanych przez wychowanków ról pracowniczych.[3]

Rodzina jest zarówno instytucją, jak i grupą społeczną, a pojęcie grupy i instytucji, przy pewnych rozumieniach tych terminów, mają wspólny zakres,[4] co powoduje, że badania prowadzone w obydwu tych konwencjach wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Istnieją jednak pewne odmienności. Traktując rodzinę jako grupę społeczno-wychowawczą, szczególnie eksponuje się uczuciowe, świadomościowe powiązania pomiędzy jej członkami, wyrażające się w układzie, charakterze, wzorach ról społecznych mających konsekwencje dla przebiegu i efektów wychowania. Powiązania pomiędzy członkami rodziny także mogą przy tym mieć aspekt instytucjonalny i grupowy "jednocześnie"[5], aczkolwiek stopień ich instytucjonalizacji bywa różny.

Mówiąc o rodzinie jako środowisku wychowawczym należy uwzględniać jej instytucjonalno-grupowy charakter, gdyż decyduje on o miejscu zajmowanym przez nią w szerszym układzie środowisk. Podstawę analizy stanowią jednak w tym przypadku potrzeby indywidualne i zbiorowe, które sprawiają, że ogół zjawisk wewnątrzrodzinnych można traktować jako potencjalnie czynne pedagogicznie elementy procesu wychowania[6].

b/ Wstępne określenie zakresu czynnych wychowawczo elementów środowiska wychowawczego rodziny.

Środowisko wychowawcze pojmuje się jako sumę warunków wytworzonych przez życie zbiorowe dla kształtowania jednostek. Stanowi ono "trójjedyny" układ elementów przyrodniczo-społeczno-kulturowych[7]. Ugruntował się też pogląd, że nie składają się nań wszystkie elementy otaczające daną jednostkę, ale tylko te, które wywierają na nią /jednostkę lub grupę/ jakiś wpływ, stanowią bodźce dla określonych reakcji. Znaczące wychowawczo są nie tylko oddziaływania

trwałe, powtarzające się, ale również te, które charakteryzują się wysokim stopniem intensywności[8], przez co mogą budzić lub uświadamiać określone potrzeby /np. przelotna znajomość z osobą, która staje się dla wychowanka wzorem osobowym określając jego dążenia życiowe/.

Rodzina rozumiana jako środowisko wychowawcze stanowi, zgodnie z tymi poglądami, sumę warunków przyrodniczo-społeczno-kulturowych, które w sposób różnorodny pod względem jakości i intensywności wpływają na przebieg i efekty wychowania. Uwzględniając jej instytucjonalno-grupowy charakter należy rozważać nie tylko szczegółowe elementy składowe, ale również tworzoną przez nie całość, której funkcjonowanie zależy w równym stopniu od zjawisk wewnątrzrodzinnych, jak i od relacji łączących daną rodzinę z szerszymi strukturami społecznymi.

W opisie diagnostycznym można więc spożytkować pojęcie funkcji /aspekt instytucjonalny/ czy też roli społecznej /aspekt grupowy/ - zawsze jednak odnosząc je do pojęcia potrzeb społecznych, będących podłożem zachodzących procesów wychowawczych.

c/ O harmonii elementów środowiska wychowawczego.

W pedagogice społecznej wyraźnie formułowany jest problem rozbieżności wpływów poszczególnych składników środowiska. Aleksander Kamiński pisząc o tym zagadnieniu koncentruje uwagę głównie na zgodności oddziaływań instytucji, osób i grup społecznych. Stwierdza się, że w każdym z tych elementów, kierunek oddziaływania może się wahać pomiędzy biegunem ze znakiem plus i minus, między wpływami moralnie aprobowanymi i nie aprobowanymi, różna może być także efektywność wychowawcza tych wpływów[9]. Zwraca jednocześnie uwagę na zróżnicowanie jakościowe bodźców wynikających z nie zharmonizowanych lub sprzecznych tendencji poszczególnych "komórek środowiska"[10].

Włodzimierz Wincławski podobną niezgodność, występującą w określonym momencie życia jednostki, nazywa dysharmonią poziomą i odróżnia ją od pionowo dysharmonijnego układu bodźców, który może powstać na przestrzeni całej drogi życiowej jednostki i wpłynąć na jej indywidualny los[11]. Sprzeczne w swych kierunkach oddziaływania przejawiają się w formułowaniu przez różne kręgi środowiskowe odmiennych propozycji oczekiwań. Prowadzi to do konfliktów, gdyż dziecko np. lojalności wobec grupy nie potrafi pogodzić z wymaganiami rodziców, które z kolei mogą być rozbieżne z dążeniami i oczekiwaniami nauczycieli i wychowawców.

Podobna rozbieżność wpływów może występować w ramach indywidualnego środowiska rodzinnego. Należy więc postawić pytanie, czy rodzina jako środowisko jest jedynie sumą czynnych pedagogicznie elementów, czy też w procesie wychowania elementy te podlegają wzajemnemu uporządkowaniu, dzięki czemu o ich oddziaływaniu decyduje nie tylko absolutny wymiar, ale również charakter relacji łączących wyodrębnione elementy składowe. Wydaje się, że obydwa wskazane typy cech są równie ważne. Chcąc więc charakteryzować rodzinę jako pewną całość należy wyróżnić elementy oraz przyjąć zasady ich porządkowania czyniąc ze środowiska bardziej złożony układ wychowawczy. W tym celu można wyodrębnić:

- sferę materialno-rzeczową środowiska rodzinnego, która stanowi zespół cech materialnych, określających warunki życia rodziny np. standard mieszkania, liczba izb, warunki sanitarne, wyposażenie w różnorodne przedmioty itp;
- sferę stosunków, w ramach których przebiegają oddziaływania /interakcje/ wychowawcze, np. postawy wychowawcze, styl wychowania, sposób sankcjonowania zachowań itp;
- sferę wartości, w której mieszczą się treści wychowawcze, cele wychowania, aspiracje życiowe itp.

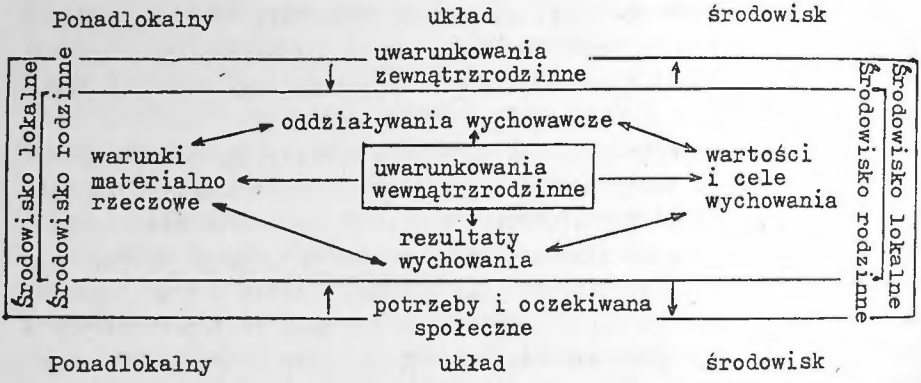
Trzecia grupa czynników, mająca bardzo subiektywny charakter,może pełnić zadania integracyjne gdyby założyć, że szeroko rozumiane wychowanie polega na organizowaniu warunków i zachowań oraz integrowaniu ich w swoisty system wychowawczych oddziaływań optymalnych z uwagi na plany i cele wychowania. Rodzina stanowi w tym ujęciu świat znaczący jednostki, w którym może ona wszystkim przedmiotom i zachowaniom przypisywać wartość zależną od dążeń i celów,którym mają one służyć. Tak szeroko rozumiany świat wartości znajduje więc swe odzwierciedlenie w otoczeniu materialnym i działaniach wychowawców[12]. Warunki materialno-rzeczowe stanowią bazę realizacji oddziaływań, które zmierzając do określonych celów, przynoszą efekty istotne zarówno dla rodziny jak i środowiska lokalnego /traktowanego jako element ponadlokalnego układu środowisk/.

Pojęcie harmonii wychowawczej w rodzinie rozumianej jako środowisko może więc mieć inny sens niż w przypadku rozważania jej jako grupy lub instytucji społecznej. Grupa jest uważana za harmonijnie pełniącą swe zadania wówczas, gdy oddziaływania wszystkich członków rodziny są zbieżne w swych celach, sposobie stawiania i egzekwowania wymagań itp. Inaczej mówiąc - wtedy, gdy nie występują rozbieżności między rolami wychowawczymi rodziców bądź też ich aktywnością wew-

nątrzrodzinną, a funkcjonowaniem poza rodziną /np. konflikt ról pracownika i ojca/.

Gdy mówimy o harmonijnym pełnieniu funkcji wychowawczych przez instytucję rodzinną, interesuje nas głównie sposób zaspokajania potrzeb wychowanków w kontekście ogółu potrzeb członków rodziny lub też - gdy interesuje nas aspekt zewnątrzrodzinny - zależności między funkcjami rodziny wobec wychowanków a jej innymi zadaniami wobec społeczeństwa.

W pełni harmonijne środowisko wychowawcze rodziny to wyznaczony społecznie układ warunków materialno-rzeczowych, przebiegających na ich bazie oddziaływań wychowawczych, służących realizacji takich celów, które umożliwiają uzyskiwanie korzystnych - w określonym wyżej zespole czynników - rezultatów wychowawczych. Całościowa analiza tak scharakteryzowanego środowiska wymaga więc diagnozy złożonych syndromów cech oraz relacji, które można przedstawić w następującym schemacie:



W każdej z reprezentowanych wyżej relacji można poszukiwać dysharmonii wychowawczych. Bywają one następstwem nieodpowiedniego funkcjonowania jednego z wyróżnionych czynników, stanowiącego "ognisko dysharmonii" /np. nieodpowiednie oddziaływania wychowawcze będące wynikiem konfliktów małżeńskich, pomimo pełnej prawidłowości dążeń i planów wychowawczych oraz korzystnego poziomu materialnych warunków życia rodziny, mogą być przyczyną istotnych zaburzeń w zachowaniu dziecka/, jak i zachwiania w funkcjonowaniu wielu sfer środowiska. Zjawisko to często bywa obserwowane przez wychowawców-praktyków nie zawsze mających możliwość całościowego wglądu w sytuację rodziny lub nie dysponujących możliwościami oddziaływania na wszy-

stkie zaburzone sfery. I tak np. środki perswazji stosowane w celu zmiany niekorzystnych metod wychowawczych, nawet jeżeli wywołują ich wyeliminowanie i zastąpienie odpowiedniejszymi, nie muszą wcale wpłynąć na ogólne efekty wychowania, gdyż akurat cele, których realizacji służą zmodyfikowane zasady oddziaływań, nie są akceptowane lub też społecznie pożądane.

Nawet całościowa diagnoza środowiska rodzinnego nie musi doprowadzać do wyjaśnienia uzyskiwanych rezultatów wychowania. Różnice w zachowaniu dzieci - tak w rodzinie, jak i poza nią - wynikać mogą z wielu innych przyczyn o charakterze środowiskowym /np. oddziaływanie grup rówieśniczych/. Ponadto nie sposób określić, co w zachowaniu wychowanka stanowi następstwo działania czynników środowiskowych, co zaś jest przejawem jego indywidualnych skłonności i cech osobowościowych. Relacji środowisko rodzinne /lub nawet środowisko "w ogóle"/ - efekty wychowania nie można traktować jako przyczynowo-skutkowej, a raczej ujmować ją w kategoriach prawdopodobieństwa.

B. RODZINA A UKŁAD ŚRODOWISK

Czyniąc przedmiotem diagnozy rodzinę należy bliżej scharakteryzować związki łączące ją z szerszymi strukturami społecznymi /porównaj załączony schemat/. Badania wewnątrzrodzinnych mechanizmów warunkujących efekty wychowawcze są bowiem ważnie nie tylko dlatego, że pozwalają na formułowanie postulatów dotyczących interwencji w życie rodzinne, lecz również dlatego, że uzyskane w nich wnioski mogą być znaczące dla oceny funkcjonowania innych elementów systemu wychowania. Mówiąc o wychowaniu w środowisku należy pamiętac, że jego przebieg i efekty są wyznaczone przez ogólniejsze mechanizmy żądzące życiem społecznym, stanowiące społeczne ramy procesów wychowawczych. Jednocześnie członkami społeczeństwa stajemy się poprzez udział w małych grupach[13], od których również zależy charakter tego procesu. W prezentowanych niżej twierdzeniach określa się relację między małymi grupami a szerszymi strukturami społecznymi z punktu widzenia niektórych mechanizmów uspołecznienia jednostek[14].

a/ Grupy pierwotne stanowią istotne ogniwo trwałości spójności i efektywności funkcjonowania szerszych struktur społecznych ze względu na funkcje, jakie pełnią łącząc systemy wartości jednostek z systemami wartości i celów ogólnospołecznych.

Specjalne znaczenie rodziny wynika stąd, że:

- jest ona pierwotnym i przypisanym środowiskiem młodzieży, zaspokaja wszystkie potrzeby wychowanków od momentu urodzenia, dzięki czemu odgrywa znaczną rolę w całej społecznej biografii jednostki[15].

- wyposaża wychowanków w dyspozycje psychiczne i motywacje do działań ważnych dla pełnienia ról wewnątrzrodzinnych jak i dla aktywności zewnątrzrodzinnej,

- kształtuje w wychowanku stosunek do norm i wartości, określa też cele działalności życiowej poprzez selekcję i tworzenie modeli działań społecznych[16].

Rodzinne środowisko wyznacza więc formy aktywności społecznej wychowanków i może decydować o pomyślności społeczeństwa.

b/ Cele do działania sformułowane w małych grupach o charakterze pierwotnym stanowią główną motywację działań jednostek, a symbole i wartości w nich uznawane integrują strukturę społeczną, o ile stanowią elementy centralnego systemu wartości i dotyczą ważnych /pierwotnych/ potrzeb jednostek.

c/ Makrostruktury społeczne tym efektywniej osiągają swe cele, im bardziej zintegrowane są działające w nich grupy pierwotne /im mniej grup zdezintegrowanych/ i im bardziej akceptowane są w nich wartości szerszych struktur społecznych.

d/ Oddziaływanie małych grup na jednostkę sprzyja realizacji celów makrostruktur społecznych, o ile uznawane w mikrogrupach wartości, cele oraz motywacje do działania nie są sprzeczne z celami makrostruktury.

W twierdzeniach tych, uzasadniających teoretycznie tezę o decydującym znaczeniu małych grup /w tym rodziny/dla przebiegu i efektów wychowania, znajdujemy przesłanki badań prowadzonych zarówno w skali kraju, jak też niżej wyodrębnionych układów środowisk - np. dzielnicy, miasta, regionu czy rejonu działania szkoły. Zgodnie z tymi przesłankami można twierdzić, że harmonijne oddziaływania wychowawcze rodziny są jednym z czynników decydujących o harmonii wychowawczej w układzie otaczających ją środowisk, zaś niekorzystny wpływ rodziny przejawiać się może w braku akceptacji pozarodzinnych form aktywności wychowanka. Jeżeli przyjąć, że wychowanie jest funkcją działania systemu społecznego[17], to pozarodzinna ocena jednostki w jej różnych rolach społecznych stanowi jedno z kryteriów zróżnicowania rodzin ze względu na ich funkcje wobec układu środowisk.

Kryterium to jest jednak wysoce relatywne, a wszystkie wnioski, jakie są wynikiem jego stosowania, mają sens raczej w wymiarze wąsko wyodrębnionym - względnie jednolitych społecznie i kulturowo -

- zbiorowości[18]. Wykorzystując je akceptuje się przy tym adaptacyjny aspekt wychowania - zachowania dziecka, nawet jeżeli jest pozytywne z punktu widzenia norm obowiązujących w społeczeństwie globalnym, może być w różnym stopniu aprobowane w społeczności lokalnej. Zależy to od rzeczywistego funkcjonowania w tej społeczności norm i wartości o charakterze ponadlokalnym.

Badacz dokonujący oceny musi być świadomy jej relatywności, w związku z tym wskazane jest zapewne posługiwanie się zarówno oceną porównawczą - wzorcową, jak też odniesieniem do ideałów wychowawczych, ale z pełną świadomością odrębności tych ocen[19] oraz różnych możliwości ich operacjonalizacji na użytek konkretnych badań[20]. Niekiedy ważne bywa samo poczucie zadowolenia wychowawczego odczuwane przez rodziców. Jako kryterium oceny nie stwarza jednak wystarczającej możliwości obiektywizacji wniosków, gdyż odczucie takiej samej sytuacji w dwóch różnych rodzinach może być zupełnie odmienne. Dziecko uzyskując ocenę bardzo dobrą może niektórym opiekunom sprawiać ogromną radość, podczas gdy inni będą traktowali ten fakt jako sytuację normalną. Możliwość obiektywizacji wyników diagnozy zależy więc nie tylko od przyjętych przesłanek teoretycznych, ale i sposobu, w jaki badać się będzie określoną zbiorowość.

C. SUBIEKTYWNE I OBIEKTYWNE POJMOWANIE RODZINY JAKO ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO - PODSTAWOWE ORIENTACJE BADAWCZE

Dla trafnego określenia zakresu diagnozy, ustalenia jej celu i użycia odpowiednich kryteriów oceny niezbędne jest ustalenie, w jakim znaczeniu używa się pojęcia środowisko; obiektywnym, subiektywnym czy też subiektywno-obiektywnym. Sposób pojmowania rodziny jest przy tym związany z występującymi obecnie różnymi orientacjami badawczymi.

a/ Rodzina jako obiektywne środowisko wychowawcze, to zespół stałych, powtarzających się interakcji, wspólnych dla rodzin określonej zbiorowości, np. miasta, wsi itp.[21]. W tym znaczeniu rodzina stanowi przedmiot badań, których celem jest opis cech typowych dla przebiegu i uwarunkowań wychowania w dużych społecznościach. Jest ona dla badacza wyłącznie sumą cech, które podlegają opisowi poprzez łączne prezentowanie ich w powiązanych kategoriach ogólnych. W takim opisie nie jest ważny obraz cech indywidualnej rodziny, ale charakterystyka cech ogółu rodzin określonej zbiorowości.

Statystyczno-opisowe podejście badawcze[22], oparte zwykle na metodzie sondażu, będące konsekwencją przyjęcia prezentowanego stano-

wiska, pozwala uzyskać informacje o faktach i zależnościach ważnych z punktu widzenia polityki społecznej, prowadzonej w wymiarze kraju czy też regionu. Określa się w nim stosunek nie do rodziny jako całości, ale wobec całości rodzin.

Z pedagogicznego punktu widzenia, ukazana orientacja badawcza - - pomimo niewątpliwych zalet /możliwość uchwycenia szerokiego zakresu zjawisk, uwzględnienia statystycznej istotności stwierdzonych zależności itp./ - ma również pewne niedoskonałości. Najważniejsza z nich to brak możliwości oceniania wagi poszczególnych elementów środowiska w przebiegu wychowania w indywidualnych rodzinach, znaczenia tych elementów w kontekście ogółu istniejących warunków wychowawczych.

b/ Trudności te przełamuje skrajnie różne od poprzedniego stanowisko teoretyczne, w którym rodzinę pojmuje się jako subiektywne środowisko życia jednostek. Zespół bodźców płynących z tak rozumianego środowiska może mieć indywidualnie różny sens dla każdego z członków rodziny, daje się więc analizować w efekcie badań wykorzystujących subtelne, psychologiczne narzędzia opisu, połączone zwykle z metodą indywidualnych przypadków. I to stanowisko ma pewne niedogodności. Jedną z poważniejszych jest abstrahowanie od obiektywnego wymiaru zjawisk, co powoduje duże trudności w porównywaniu ze sobą choćby dwu rodzin. Każda z nich może być bowiem różna od innej zarówno ze względu na swe obiektywne cechy, jak i sposób ich widzenia lub odczuwania przez badanych. W skrajnym rozumieniu stosunki panujące nawet w tej samej rodzinie mogą mieć dla każdego z jej członków inne znaczenie, mieć różne walory wychowawcze.

Prezentowana orientacja jest więc przydatna rączej w badaniu psychologicznych procesów towarzyszących wychowaniu rodzinnemu oraz terapii wychowawczej, natomiast nie jest najdogodniejsza dla uogólnionego opisu rodziny jako środowiska wychowawczego.

c/ Z punktu widzenia pedagogiki społecznej oraz zgodnie z przedstawionymi już przesłankami teoretycznymi, najbardziej przydatne jest, jak się zdaje, pośrednie stanowisko badawcze: subiektywno-obiektywne. Rodzina jest tu traktowana jako zespół warunków i interakcji powtarzających się i względnie trwałych /w związku z tym porównywalnych na poziomie większych zbiorowości/, ale mających indywidualny walor wychowawczy. Oddziaływania rodziny są bowiem spostrzegane indywidualnie przez każdego z jej członków i pozwalają na charakteryzowanie jej jako odrębnej od innych całości.

Takie stanowisko pozwala na porównywanie rodzin jako odrębnych typów środowisk /mówimy wtedy o "środowisku wychowawczym rodziny"/, a także na analizę zjawisk wewnątrzrodzinnych w szerszym kontekście społecznym, właściwym dla określonych zbiorowości /mówimy wtedy o "środowisku rodzinnym zbiorowości" np. małego miasta/. Umożliwia ono również łączenie ilościowych kategorii opisu z jakościową analizą typologiczną, uwzględniającą obok danych sondażowych informację o indywidualnych przypadkach, co służy pogłębieniu wniosków i stawianiu nowych hipotez[23].

PODSUMOWANIE

Formułując podstawowe wnioski teoretyczne i metodologiczne diagnozy środowiska rodzinnego skoncentrowano się na prezentacji zagadnień, które można uznać za kluczowe dla bliższego określenia przedmiotu badań. Sposób w jaki przedmiot ten jest ujmowany w pedagogice społecznej wydaje się być dość swoisty, co starano się wykazać próbując dokonać zbiorczej, syntetycznej rekonstrukcji różnych poglądów. Przedstawione stanowisko jest jednak następstwem selekcji i celowego doboru - podlegać więc powinno dyskusji i krytyce. Jego cechy charakterystyczne polegają na:

- subiektywno-obiektywnym definiowaniu środowiska rodzinnego,
- opisie wychowawczych oddziaływań rodziny jako jednego z elementów harmonii wychowawczej układu środowisk,
- analizie rodzinnego środowiska wychowawczego jako układu warunków materialno-rzeczowych, oddziaływań wychowawczych, celów i wartości wychowania oraz jego efektów z punktu widzenia harmonii i dysharmonii.

Rezultatem przyjęcia przesłanek teoretycznych leżących u podstaw takiego pojmowania środowiska rodzinnego winno być respektowanie w badaniach diagnostycznych następujących zasad:

a/ zasady uwzględniania w interpretacji i wyjaśnieniu zjawisk wychowawczych ich kontekstu społecznego, wyznaczonego funkcjonowaniem rodziny jako jednego z elementów szerszych struktur społecznych,

b/ zasady relatywności warunków środowiskowych i doświadczeń wychowawczych; zgodnie z nią występowanie w środowiskach rodzinnych takich samych cech nie przesądza o jednorodności wywoływanych przez nie doświadczeń wychowawczych, które zależą od całego kontekstu sytuacyjnego występowania danej cechy i jej związków z pozostałymi czynnymi wychowawczo elementami środowiska.

c/ zasady relatywności efektów wychowania; zgodnie z nią rezultaty oddziaływań wychowawczych winny być w analizach empirycznych oceniane relatywnie do oczekiwań, jakie w danym układzie środowisk są formułowane pod adresem badanego środowiska,

d/ zasady holizmu metodologicznego; w myśl niej środowisko rodzinne to złożony układ społeczno-kulturalny będący - podobnie jak otaczający je układ środowisk - czymś więcej niż prostą sumą dających się wyodrębnić elementów[24].

Twierdzenia te precyzuje sposób traktowania rodziny jako środowiska wychowawczego i mogą stanowić metodologiczne przesłanki badań nie tylko o charakterze eksploracyjnym, ale również porównawczym i weryfikacyjnym. Badania takie są wciąż niezbędne dla potrzeb praktyki wychowawczej wszystkich instytucji edukacyjnych.

P r z y p i s y

[1] Por. W. Wincławski: Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski, Warszawa 1976, PAN, s. 137.
Z. Kwieciński: Środowisko a wyniki pracy szkoły, Warszawa 1975, PWN, s. 19.
I.Turowski: Procesy reintegracji zbiorowości terytorialnych w Polsce. "Kultura i Społeczeństwo" 1972, nr 3, s. 79.

[2] Dyskusja na ten temat jest tym bardziej uzasadniona, że niekiedy rozbieżności poglądów dotyczących uwarunkowań efektów wychowania rodzinnego są wyłącznie następstwem odmienności stanowisk metodologicznych. Por. S. Kawula: Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych środowiska rodzinnego, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1978, s. 69-72. Prezentowane w artykule stanowisko można traktować jako komplementarne w stosunku do istniejących prób systemowego ujęcia procesów wychowawczych, por. np. S. Kawula: Przesłanki systemowego podejścia w badaniach nad wychowaniem. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1982, nr 1, s. 29-39.

[3] H. Stasiak: Kształty i wnętrza rodziny, Warszawa 1975, Wiedza Powszechna, s. 39.

[4] H. Stasiak: op. cit., s. 38-40.

[5] H. Stasiak: op. cit., s. 49 i dalsze.

[6] A. Kamiński: Funkcje pedagogiki społecznej, Warszawa 1974, PWN, s. 52-53, 68-69.

[7] S. Kowalski: Socjologia wychowania w zarysie, Warszawa 1976, PWN, s. 69.

[8] R. Wroczyński: Pedagogika społeczna, Warszawa 1976, PWN, s. 74, 76.

[9] A. Kamiński: Środowisko wychowawcze - kłopoty definicyjne, w: Studia i szkice pedagogiczne, Warszawa 1978, PWN, s. 76.

[10] A. Kamiński: Środowisko wychowawcze - kłopoty definicyjne, op. cit., s. 79.

[11] W. Wincławski: Typowe środowisko wychowawcze współczesnej Polski, op. cit., s. 37, 73-76.

[12] Zdaniem M.L. Kohna wartości i symbole /określone klasowo/ są głównym wyznacznikiem zachowań rodzicielskich i ich stosunku do dzieci. Wpływają więc szczególnie na zachowania wychowawcze. Por. M.L. Kohn: Class and Conformity: A Study of Values, Homewood III, Dorsy 1969 /cyt. za W.R. Burr, R. Hill, F.J. Nye, J.L. Reis: Contemporary Theories about the Family. Vol 2, London, 1951, s. 95/.

[13] Por. J. Szczepański: Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1970, PWN, s. 297-298.
A. Kłosowska: Zagadnienie małych grup społecznych w socjologii. "Przegląd Socjologiczny", t. XIII 1953 r.

[14] Twierdzenia te można uznać za kluczowe dla omawianych przez Jacka Szmatkę teorii a/ struktury społecznej jako wielopłaszczyznowego układu o cechach emergentnych, b/ zachowań działających jednostek w strukturze społecznej, c/ funkcji grup pierwotnych w strukturze społecznej. Należy sądzić, że są one do przyjęcia bez względu na to, jaki jest uznawany model grup pierwotnych.
Por. J. Szmatka: Grupy pierwotne w strukturze społecznej. "Studia Socjologiczne" 1977, nr 2, s. 145-167.

[15] W. Wincławski: op. cit., s. 21, 22.

[16] A. Kłoskowska: Rodzina jako czynnik transmisji i twórczości kulturalnej. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1971, nr 4.

[17] S. Kowalski: Socjologia wychowania w zarysie. op. cit., s.18 i dalsze.

[18] Np. ocena z przedmiotu nauczania ma walor diagnostyczny w obrębie jednolitych zbiorowości. Por. Z. Kwieciński: Środowisko a wyniki pracy szkoły. op. cit., s. 149-156.

[19] Dokładną analizę tych typów ocen prezentuje S. Kawula w:Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych środowiska rodzinnego. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1978, s. 108-119.

[20] Por. S. Nowak: Metodologiczne problemy teorii wychowania pojętej jako nauka praktyczna, w: H. Muszyński /red./: Metodologiczne problemy pedagogiki, Wrocław, Warszawa 1967, Ossolineum.

[21] Por. P. Rybicki: Problematyka środowiska miejskiego. "Przegląd Socjologiczny" 1960, t. XIV/I; W. Wincławski: op. cit., s. 20-24.

[22] Zwane jest ono niekiedy badaniem "z grubsza" - por. J. Konopnicki: Niedostosowanie społeczne, Warszawa 1971, PWN, s. 111.

[23] Jest to również użyteczne przy budowaniu typologii środowisk rodzinnych, jak i weryfikacji stwierdzonych zależności. Temu drugiemu celowi dobrze może służyć analiza przypadków nie mieszczących się w ramach potwierdzonych ilościowo prawidłowości. Por. S. Nowak: Metody badań socjologicznych /oprac./ Warszawa 1965, PWN, s. 453-458.

[24] Zasady te, traktowane jako przesłanki diagnozy pedagogicznej, są odmienne w swej treści od przyjmowanych w pracach syntetyzujących dorobek empiryczny z zakresu badań nad rodziną /por. np. Wł. Wincławski: op. cit., s. 21-22/.

Czesław Berka
Kuratorium Oświaty i Wychowania
Bydgoszcz

PLANOWANIE PRACY SZKOŁY

Planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole ma niewątpliwie istotny wpływ na zapewnienie niezbędnych warunków do osiągania przez nauczycieli lepszych warunków kształcenia i wychowania. Również właściwie opracowany plan pracy szkoły ujmujący, między innymi, zadania dotyczące unowocześnienia procesu kształcenia i wychowania może przyczynić się do rozwijania postępu pedagogicznego. Racjonalne zatem planowanie pracy jest niezbędne, aby zapewnić skuteczność działań, zmierzających do pełnej realizacji celów ogólnych i celów szczegółowych szkoły. Aktualnie jednak w planowaniu pracy szkoły, w którym występują różne działy i zakresy działalności można zauważyć szereg mankamentów. Do najczęstszych z nich należą: jednostronne nastawianie na rozwój intelektualny, ogólnikowość planu, brak celów ogólnych i cząstkowych, nieliczenie się z możliwością i potrzebami uczniów oraz warunkami szkoły. Ponadto plany te w zbyt małym stopniu zawierają zadania dotyczące upowszechnienia oświaty, a więc więzi szkoły ze środowiskiem, co powoduje zamykanie procesu kształcenia i wychowania w murach szkoły. Innym nie mniej ważnym problemem jest nieodpowiedni często stosunek dyrektora i nauczycieli do planu pracy szkoły. W ten sposób niejako rezygnuje się, ze świadomej i naukowej organizacji i zarządzania szkołą. Tak więc już choćby pobieżne przedstawienie tych niedomogów wskazuje na konieczność i potrzebę opracowania metodologii planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej szkoły.

Ogólnie przyjmuje się, że planowanie pracy szkoły to system czynności polegających na określeniu sposobów zamierzonych działań dostosowanych do warunków oraz celów ogólnych i cząstkowych działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej. W tym znaczeniu planowanie stanowi nieodzowny etap cyklu działania zorganizowanego każdej instytucji jako jeden z trzech etapów przygotowawczych, tj. ustalenia celu działania, planowania pracy, pozyskiwania zasobów ludzkich i rzeczowych.

Planowanie pracy szkoły można traktować jako zespół czynności planowania wewnątrzszkolnego, wykonywanych przez kadrę kierowniczą, wszystkich pracowników pedagogicznych szkoły oraz przez jej wychowanków. Tak więc dyrektor szkoły i inne osoby pełniące funkcje kierownicze w szkole podejmują czynności planistyczne w wyniku spełnianych funkcji regulacyjnych w odniesieniu do wszystkich pozostałych pracowników. Natomiast nauczyciele wykonują czynności planistyczne dwojakiego rodzaju: 1/ jako członkowie rady pedagogicznej biorą udział w wytyczaniu kierunków jej pracy oraz określaniu sposobów ich realizacji, 2/ jako osoby kierujące procesem uczenia się i wychowywania planują przebieg ich własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ten pierwszy zakres czynności planowania związany jest z nadawaniem kierunku funkcjonowania szkoły jako całości i problemami jej rozwoju. Drugi zaś zakres czynności związany jest z bezpośrednim kierowaniem działalnością uczniowską.

W planowaniu pracy szkoły można wyodrębnić planowanie wieloletnie i roczne. Planowanie długoterminowe związane jest przede wszystkim z decyzjami co do głównych kierunków rozwoju szkoły wynikających z polityki oświatowej i rzeczywistych warunków działania. Ma więc ono charakter planowania strategicznego, określającego stan rzeczy, jaki pragnie się osiągnąć w ciągu kilku lat oraz ogólne sposoby uzyskania zamierzonego rezultatu. W planach wieloletnich powinny znaleźć się między innymi następujące zagadnienia:

a/ wzbogacanie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej,

b/ planowanie wdrożeń innowacji pedagogicznych,

c/ modernizacja bazy materialnej,

d/ doskonalenie kadry pedagogicznej,

e/ doskonalenie warunków pracy BHP, opieki nad zdrowiem uczniów łącznie z rozwojem wychowania fizycznego sportu i turystyki,

f/ współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym.

Wydaje się, że najbardziej przydatne i niezbędne jest w oświacie planowanie 5-letnie mające między innymi na celu potrzebę skoordynowania przedsięwzięć poszczególnej szkoły z planami społeczno-gospodarczymi. Oczywiście, każda szkoła powinna posiadać własny plan pięcioletni stanowiący wizję przyszłości, mobilizujący rady pedagogiczne, młodzież i środowisko lokalne. Natomiast inną rolę spełnia planowanie roczne, które musi służyć rozwinięciu i konkretyzacji zadań wynikających z planu 5-letniego. W planie tym powinny znaleźć się zadania ujęte w sposób konkretny, roboczy, realny, terminowy.

Jego struktura musi odpowiadać różnym działom rzeczywistości szkolnej. Powinny one zawierać między innymi następujące działania:

a/ zapewnienie prawidłowej realizacji programu nauczania i wychowania,

b/ rozwijanie postępu pedagogicznego,

c/ doskonalenie organizacji i poziomu zajęć pozalekcyjnych,

d/ rozwijanie samorządnej działalności przez organizacje uczniowskie,

e/ rozwijanie pracy pedagogicznej z rodzicami,

f/ współdziałanie z placówkami wspierającymi rozwój uczniów i działalność szkoły.

Planowanie roczne ma więc charakter planowania taktycznego.

Ogólnie należy przyjąć, że planowanie pracy szkoły w ujęciu czasowym jest systemem czynności właściwych dla kierowniczej funkcji planowania oraz czynności właściwych dla sporządzania planów. Swoistą cechą każdej szkoły jest fakt, że niejednokrotnie te dwie grupy czynności wykonywane są przez jedną i tę samą osobę.

Kierownicze funkcje planowania pracy szkoły przejawiają się w czynnościach myślowych polegających na wytyczaniu przez dyrektora organizacji, kierunku i sposobu działania całości, stosownie do bieżących i przewidywanych warunków. W wyniku tych czynności powstaje plan jako graficzne stwierdzenie, że podmiot planujący, tj. dyrektor lub zespół nauczycieli podjął decyzję co do zasadniczych kierunków i sposobów realizacji. Nie zawsze jednak całość koncepcji planistycznych musi znaleźć odzwierciedlenie w planach, np. nie ma takiej potrzeby w przypadku działań powtarzających się w każdym roku szkolnym związanych z organizacją szkoły. W świetle nakreślonych założeń, planowanie pracy szkoły jest systemem działań, w których spełniane stale kierownicze funkcje planowania są uzewnętrzniane i dokumentowane w określonych momentach czasowych czynnościami sporządzania planów. Należy zatem przyjąć, że planowanie pracy szkoły jest dynamicznym systemem, w którym wyróżnić można dwa podsystemy: pierwszy - właściwy dla kierowniczej funkcji planowania, drugi - o charakterze pomocniczym w stosunku do pierwszego, przejawiający się w czynnościach sporządzania planów.

Zakres planowania pracy szkoły powinien obejmować wszystkie jej systemy oraz właściwe dla nich podsystemy i elementy. Przyjmując za kryterium klasyfikacji funkcje każdej instytucji, wyodrębnić można w szkole system działalności regulacyjnej, podstawowej oraz pomocniczej. System działalności podstawowej obejmuje trzy bardzo mocno

ze sobą powiązane podsystemy: dydaktyczny, wychowawczy i opiekuńczy, w obrębie których występują nie tylko elementy wewnętrzne szkoły, ale również i jej otoczenia. Do elementów tego systemu zaliczamy: dyrekcję, radę pedagogiczną, organizację partyjną, organizację związkową, zespoły klasowe, organizacje uczniowskie, klasowe zespoły rodziców, komitet rodzicielski, personel administracyjno-gospodarczy, komitet opiekuńczy szkoły. Każdy z tych systemów i podsystemów stanowić może układ odpowiednich zadań i procesów oraz zasobów ludzkich, rzeczowych i finansowych niezbędnych do funkcjonowania danego systemu i realizacji jego celów. Stąd też zakres planowania pracy szkoły powinien uwzględniać te zadania, których realizacja ma bezpośredni wpływ na efektywność kształcenia i wychowania.

Czynności planowania pracy szkoły zarówno w aspekcie wieloletnim jak i rocznym powinny uwzględniać informacje, jakie docierają do szkoły z zewnątrz oraz te, jakie powstają w niej samej. Zasadniczym źródłem dopływu informacji mogą być:

a/ ustalenia i wytyczne instytucji politycznych oraz organów władzy państwowej, a zwłaszcza centralnych i terenowych organów administracji oświatowej,

b/ instrukcja ministra oświaty i wychowania w sprawie organizacji kształcenia i wychowania na dany rok szkolny,

c/ wytyczne organu bezpośrednio nadzorującego szkołę, dotyczące najważniejszych zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,

d/ diagnozowanie bieżącej pracy szkoły prowadzone przez jej kadrę kierowniczą i radę pedagogiczną,

e/ instytucje i środki przekazu informacji pedagogicznej powołane do gromadzenia i udostępnianie informacji z dziedziny nauk istotnych dla funkcjonowania szkoły.

Informacje uzyskane z tych źródeł mogą stanowić podstawowy materiał do wytyczenia celu /kierunku/ działania stosownie do warunków funkcjonowania szkoły. Wyznaczają one bowiem ogólne ramy pięcioletnich i rocznych planów oraz wskazują na podstawowe zadania szkoły.

Działalność planistyczna pracy szkoły powinna być prowadzona zgodnie z zasadami planowania, właściwymi dla instytucji oświatowych. Są to zasady:

1/ Zasada centralizmu demokratycznego - treści i zakres planowania winny uwzględniać wytyczne i ustalenia władz oświatowych przy uzupełnianiu ich twórczymi koncepcjami rad pedagogicznych, organizacji partyjnych i związkowych, wynikających z wewnętrznych i zewnętrznych warunków funkcjonowania szkoły.

2/ Naukowości - postulująca uwzględnienie stanu teorii pedagogicznej, wymagań prakseologicznych, doświadczeń praktycznych nauczycieli w zakresie postępu pedagogicznego.

3/ Decydującego ogniwa - polegającego na wyraźnym określeniu istotnych w danym okresie zadań, ważnych dla końcowego wyniku całości działania i skoncentrowaniu na nich sił i środków.

4/ Jedności i zgodności planu z celami ogólnopedagogicznymi - - postulująca uzgodnienie i skoordynowanie planu pomiędzy komórkami w szkole oraz czynnikami pozaszkolnymi.

5/ Ciągłości w planowaniu - każdy plan roczny, powinien być sporządzony na podstawie osiągnięć roku poprzedniego i uwzględniać określone zamierzenia na rok następny.

6/ Kompetentnej i szerokiej konsultacji planu oraz personalizacji przyjętych w nim zadań.

Istotne miejsce w planowaniu pracy szkoły zajmuje sposób ich opracowania. W tym zakresie można wykorzystać metodę analizy porównawczej uwzględniającą stan pracy szkoły w ujęciu czasowym - w porównaniu do poprzednich okresów - jak i przestrzennym - w porównaniu do innych szkół, oraz metodę bilansową, polegającą na harmonizowaniu i koordynowaniu zadań ze środkami realizacji.

Planowanie pracy szkoły, aby było działaniem sprawnym, powinno przebiegać zgodnie z cyklem działania zorganizowanego. Można w tym zakresie wyróżnić następujące etapy tego działania:

a/ ustalenie celu głównego działalności szkoły w okresie pięcioletnim lub rocznym,

b/ określenie zewnętrznych i wewnętrznych elementów warunkujących działania,

c/ poszukiwanie i analizę różnych możliwości kierunków działania,

d/ ocena możliwych kierunków działania,

e/ wybór podstawowych kierunków działania i celów cząstkowych jako środków realizacji celu głównego,

f/ sporządzenie planu jako wynik decyzji dotyczących kierunków działania i zasadniczych sposobów realizacji,

g/ kontrola opracowanego planu,

h/ kontrola i analiza realizacji planu, jako metoda zbierania informacji dla podejmowania czynności planistycznych w następnych okresach /diagnoza działania i jego efektów/.

Istotne znaczenie dla właściwej konstrukcji planu pracy szkoły ma ustalony tok postępowania. Ogólnie należy przyjąć, że technika planowania tego dokumentu powinna uwzględniać następujące ogniwa:

1. Ustalenie rejestru zadań wynikających z celu głównego szkoły /po analizie wewnętrznych i zewnętrznych warunków/.

2. Wstępne badanie warunków realizacji poszczególnych zadań w oparciu o rozmowy z wykonawcami tych zadań.

3. Podjęcie uchwały lub decyzji, które zadania mogą wejść do wieloletniego lub rocznego planu /tak powstaje zarys planu/.

4. Uszczegółowienie planu pracy w poszczególnych komisjach, w skład których wchodzą nauczyciele, rodzice, przedstawiciele organizacji młodzieżowych, pracownicy administracyjni.

5. Sprawdzenie planu pracy pod względem korelacji i bezkolizyjności działania poszczególnych komórek organizacyjnych lub działów.

6. Zatwierdzenie planu pracy przez radę pedagogiczną.

Ogólnie rzecz biorąc projekt planu pracy szkoły powinien sporządzić zespół powołany przez radę pedagogiczną, który w tym celu wykorzystuje propozycje zgłoszone przez:

a/ nauczycieli i wychowawców,

b/ opiekunów organizacji uczniowskich, młodzieżowych i społecznych działających w szkole,

c/ komitetu rodzicielskiego i komitetu opiekuńczego,

d/ organizacji politycznych i związkowych działających w szkole,

e/ organizacji i instytucji współdziałających ze szkołą.

W toku opracowywania planu pracy szkoły należy szczególną uwagę zwrócić na to, aby konstrukcja poszczególnych jego części była ze sobą komunikatywna. Ponadto właściwie sporządzony plan powinien:

a/ stanowić podstawę do organizowania pracy poszczególnych komórek organizacyjnych oraz generalną dyrektywę działania,

b/ służyć do kontroli przebiegu i wyników działalności szkoły,

c/ stanowić miernik do oceny pracy szkoły.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe rozważania oraz wyniki badań naukowych można stwierdzić, że planowanie pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w szkole polega na skonkretyzowaniu jej celów ogólnych i szczegółowych - zamierzeń bliższych i dalszych, sprecyzowaniu zamierzonych osiągnięć, rozłożeniu zadań między poszczególne komórki i ogniwa, zapewnieniu środków niezbędnych do realizacji, ujęciu zadań w odpowiednich terminach oraz wskazaniu form kontroli, które pozwolą ocenić rezultaty określonych procesów i działań. Jednocześnie - uwzględniając te rozważania - można zaproponować następujący układ planu pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły:

1. Część wstępna - opisowa - zawierająca sformułowanie celów głównych szkoły jako wyraz zbiorowej decyzji rady pedagogicznej co do kierunku jej działań w roku szkolnym; niezależnie od tego uwzględniająca najważniejsze zagadnienia wynikające z wytycznych Ministerstwa Oświaty i Wychowania, organu bezpośrednio nadzorującego szkołę oraz z analizy wyników pracy szkoły za dany rok szkolny.

2. Część zasadniczą - w układzie tabelarycznym obejmującą:

a/ ustalone na rok szkolny cele cząstkowe,

b/ wynikające z celów cząstkowych zadania,

c/ sposoby realizacji,

d/ osobę odpowiedzialną za realizację,

e/ osoby, organizacje, instytucje współdziałające,

f/ terminy realizacji,

g/ uwagi o realizacji.

Pewną trudność w planowaniu pracy szkoły sprawia właściwe ustalenie celów cząstkowych, zadań i sposobów realizacji. W związku z tym podaje się przykłady prawidłowego ich sformułowania w planie rocznym szkoły. Oto przykłady konkretyzacji celów cząstkowych:

1. Wyrównanie poziomu nauczania przedmiotów ścisłych do wymogów programowych.

2. Podniesienie jakości opiekuńczo-wychowawczej funkcji szkoły.

3. Wdrożenie młodzieży do samokształcenia, do podnoszenia poziomu swej wiedzy oraz kultury ogólnej i zawodowej.

4. Rozwijanie cech dobrego obywatela świadomego i zdyscyplinowanego gospodarza w szkole i środowisku.

Zadania niezbędne do osiągnięcia celu "przygotowanie uczniów do samodzielnej pracy" można sformułować następująco:

1. Zbadanie stanu wiadomości i umiejętności uczniów rozpoczynających dany etap kształcenia.

2. Wyrównanie podstawowych braków z zakresu zrealizowanego już programu.

3. Wdrażanie uczniów do samodzielnej pracy na lekcjach i ćwiczeniach.

4. Opracowanie zasad samodzielnej pracy uczniów.

5. Kontrolowanie wdrażania tych zasad poprzez prace badawcze i hospitacje.

Sposoby realizacji dla zadania "wprowadzenie wielopoziomowego nauczania" można skonkretyzować następująco:

1. Przeprowadzić szkolenie rady pedagogicznej.
2. Zorganizować lekcje otwarte prezentujące metodę pracy.
3. Podjąć prace nad systematycznym wdrażaniem tej metody.
4. Prowadzić systematyczną kontrolę tematyczną poprzez hospitacje i badania.

Właściwie opracowany plan pracy szkoły - jako wytwór koncepcji planistycznych winien odznaczać się odpowiednimi walorami /T. Kotarbiński/, przede wszystkim powinien być:

1. Celowy - jego wykonanie musi prowadzić do osiągnięcia zamierzonego celu w ściśle określonym terminie.
2. Wykonalny - tzn. uwzględniać możliwości wykonawców oraz środki i warunki danej szkoły.
3. Zgodny wewnętrznie - poszczególne części planu powinny być ze sobą zharmonizowane pod względem miejsca, czasu trwania i terminów.
4. Operatywny - można łatwo uchwycić treść i zastosować w działaniu.
5. Elastyczny, zwrotny - dający się łatwo zmienić w pewnych fragmentach.
6. Racjonalny - oparty na naukowej teorii wychowania i nauczania.
7. W należytym stopniu szczegółowy - powinien zawierać wszystkie zadania potrzebne do osiągnięcia celu.
8. Zupełny - powinien zawierać wszystko to, co jest potrzebne do osiągnięcia celu.

W planie pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej jest w rzeczywistości szkolnej prawie niemożliwe, aby przewidzieć wszystkie sytuacje, jakie mogą wystąpić w szkole. Stąd też należy projektować zadania typowe, najbardziej pożądane z punktu widzenia celów szkoły i wspólne dla określonych grup i zbiorowości uczniowskich. Plan pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły powinien mieć charakter otwarty z uwagi na konieczność aktualizowania i uzupełniania go w nowe zadania wynikające z przepisów prawa, sytuacji społeczno-politycznej i gospodarczej, wytycznych władz politycznych i administracji oświatowej oraz decyzji rady pedagogicznej. Racjonalnie opracowany wieloletni i roczny plan pracy szkoły powinien zatem stanowić centralne ogniwo porządkujące i ukierunkowujące działalność dyrektora i nauczycieli na stały rozwój i postęp pedagogiczny. Można więc przyjąć, że planowanie

pracy szkoły to system odpowiednio zintegrowanych działań przygotowawczych kadry kierowniczej szkoły, nauczycieli i uczniów, stanowiący narzędzie świadomego oraz zgodnego z interesem społecznym przyspieszenia procesów postępu pedagogicznego szkoły, a tym samym całej oświaty.

Literatura

1. Zarządzenie ministra oświaty i wychowania z dnia 24 maja 1983 r. w sprawie planowania pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych /Dz.U. MOiW z 1983 r. nr 5, poz. 32/.
2. R. Morawiec: Planowanie i organizacja pracy wychowawczej na przykładzie Zbiorczej Szkoły Gminnej w Ujeździe. Życie Szkoły 1981 nr 718.
3. S. Wlazło: Planowanie perspektywiczne w placówkach oświatowych. Oświata i Wychowanie 1980, nr 16.
4. A. Wroński: Planowanie jako funkcja kierownicza. Oświata i Wychowanie 1978, nr 20.
5. W. Kobyliński: Funkcje dyrektora szkoły w teorii i praktyce. Warszawa 1981, WSiP.
6. K. Sośnicki: Poradnik dydaktyczny. Warszawa 1962, PZWS.
7. W. Gałecki, M. Sędziwy: Organizacja pracy w szkole. Warszawa 1967, PZWS.
8. W. Kluczewski: Planowanie pracy opiekuńczo-wychowawczej w szkole zawodowej. Przegląd Oświatowo-Wychowawczy 1982, nr 1/2.
9. T. Morawski: Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół. Nowa Szkoła 1983, nr 10.
10. S. Nalaskowski: U podstaw planowania pedagogicznego. Studium nad strukturą informacji programujących planową działalność szkoły. Toruń 1981, UMK.

Zofia Wolańska
Filia Uniwersytetu Warszawskiego
Białystok

TENDENCJE ROZWOJOWE W PROCESIE NAUKI PISANIA W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Poniższy tekst zawiera prezentację wyników w zakresie kształtowania się efektów nauki pisania na przestrzeni klas I - III, ustalenia związków i zależności między osiągniętą przez dzieci gotowością do podjęcia nauki języka ojczystego a uzyskanymi w tym zakresie wynikami po klasach I, II, III.

Prezentowane wyniki obejmują 325 uczniów poddanych badaniom podłużnym.

W celu znalezienia odpowiedzi na postawiony problem wyniki badań empirycznych rozpatrzono w trzech płaszczyznach:

- procesu kształtowania się poziomu wiadomości i umiejętności w zakresie pisania na przestrzeni klas I - III,
- szukania zależności między wynikami klasy poprzedniej i klasy następnej /kl. I - II, kl. II - III/,
- wpływu dojrzałości do podjęcia nauki pisania na wyniki w pisaniu w edukacji wczesnoszkolnej.

Wyniki osiągniętych efektów w zakresie pisania na przestrzeni trzech klas zawarto w tabeli nr 1.

W zakresie pisania ze słuchu badano przede wszystkim poprawność ortograficzną wg zasad wymienionych w programie nauczania /"ó" i "rz" wymienne i niewymienne, "h", zmiękczenia, pisownia "ą", "ę", "nie" z przymiotnikiem i czasownikiem, utrata dźwięczności, pisownia końcówek -ów, -ówna, -ówka, -uje, -unek, pisownia liczebników, stosowanie wielkiej litery/.

Porównując wyniki w zakresie pisania ze słuchu daje się zauważyć fakt, że ilość uczniów z ocenami bardzo dobrymi na przestrzeni klas I - III jest do siebie zbliżona, czego nie można powiedzieć o ocenach pozostałych badanych zakresów, gdzie rozbieżności sięgają kilku procent. Daje się zauważyć pewną prawidłowość spadku ocen wysokich na rzecz ocen dostatecznych i niedostatecznych.

Tabela 1

Rozkład ocen w zakresie nauki pisania na przestrzeni klas I - III wyrażonych wskaźnikiem procentowym

Poziom ocen	Procent uzyskanych ocen w zakresie										
	pisania ze słuchu			gramatyki			form wypowiedzi stylistycznych		łączne wyniki całego testu		
				klasa							
	I	II	III	I	II	III	II	III	I	II	III
bdb	35,5	31	25,5	12,6	2,1	31,8	-	11	24	11	22,4
db	36,5	40,9	28,7	50,1	19,6	46,3	6,3	11,1	43,3	33	28,2
dst	22,5	23,1	27,4	31,3	45,2	20	56,1	62	27,3	41	36,4
ndst	5,5	5	18,4	6	33,1	1,9	37,6	15,9	6	24	13

Z analizy wyników indywidualnych w zakresie pisania ze słuchu dało się ustalić następujące fakty:

1/ zbieżność ocen na przestrzeni klas I, II, III stanowi bardzo znikomy procent,

2/ podobne zjawisko notuje się przy zwyżce ocen,

3/ tendencja spadkowa ocen zaznaczyła się u 53% badanych,

4/ tendencja wahająca się w zakresie osiągniętych ocen wystąpiła w 21% przypadków.

Dokonując analizy wiedzy i umiejętności gramatycznych na przestrzeni klas I - III porównano osiągnięcia z tego zakresu po klasach I, II, III.

Po kl. I z wiedzy o wyrazie badano:

- rozpoznawanie samogłosek,
- rozróżnianie głosek, liter, sylab,
- rozpoznawanie rzeczowników i czasowników.

W zakresie umiejętności zamykania myśli w granicach zdania:

- umiejętność uzupełniania zdań wyrazami,
- umiejętność określania związków między wyrazami w zdaniu,
- umiejętność układania zdań z rozsypanki wyrazowej i określenie rodzaju zdania,
- umiejętność stosowania spójników w zdaniach złożonych.

W klasie drugiej badaniami objęto naukę o zdaniu, a mianowicie:

- rozpoznawanie rodzajów zdań,
- ograniczanie i rozszerzanie składników zdania,

- wyszukiwanie części mowy objętych programem nauczania,
- stopniowanie przymiotników i przysłówków.

Po klasie trzeciej badania miały na celu określić poziom wiadomości i umiejętności w zakresie nauki o wyrazie, częściach mowy i zdania.

Analiza uzyskanych wyników nauczania informuje, że poziom wiadomości i umiejętności gramatycznych po klasie drugiej wyraźnie spadł. Klasa druga okazała się tu klasą "krytyczną". Wyraźna poprawa została zanotowana po klasie trzeciej, gdzie materiał nauczania w wyniku struktury programu i czasu nauczania został przećwiczony i utrwalony. Niemniej zaobserwowana na przestrzeni klas I - III tendencja wielkiego wahania ocen i załamywania ich po klasie drugiej wymaga zastosowania określonych zabiegów dydaktycznych w zakresie nauczania gramatyki, prowadzących do stabilności uzyskiwanych wyników.

Z analizy wyników indywidualnych w zakresie wiadomości i umiejętności gramatycznych w klasach I - III ustalono następujące dane:

- zbieżność ocen na przestrzeni klas I - III stanowi 5% badanych przypadków,
- w 32% nastąpiła zwyżka ocen uzyskanych po klasie III w stosunku do ocen uzyskanych po klasie I i tylko w 6 % po klasie drugiej w porównaniu z klasą pierwszą,
- w klasie trzeciej spadek ocen zanotowano w 3% badanych przypadków, a w klasie drugiej aż w 70%,
- tendencja wahająca w ocenach na przestrzeni klas I - III wystąpiła aż w 60%, co świadczy wyraźnie o braku stabilności ocen.

W zakresie form wypowiedzi pisemnych wyniki badano po klasie II i po klasie III.

W klasie drugiej została zbadana:

- umiejętność stosowania formy listu,
- ilość zastosowanych poprawnie zbudowanych zdań,
- umiejętność wyrażania myśli za pomocą zdania,
- wykorzystanie materiału słownikowego.

W klasie trzeciej zbadano poziom umiejętności wypowiedzi pisemnych w oparciu o samodzielne redagowanie opowiadania na temat "Jak zamierzam spędzić wakacje", opisu okładki podręcznika do nauki języka polskiego "Nasza mowa - nasz świat" oraz napisania listu w odpowiedzi na nadesłany list "Płomyczka".

Analiza wyników zawartych w tabeli nr 1 potwierdziła oczekiwaną prawidłowość, że dzieci po klasie III wykażą się wyższą umiejętnością samodzielnego wypowiadania się w piśmie. Kiedy w klasie drugiej nie zanotowano ocen bardzo dobrych, to w klasie trzeciej stanowią one 11% wszystkich ocen. Wzrosła również ilość ocen dobrych, a zmniejszyła się ilość ocen niedostatecznych.

Analiza indywidualnych wyników pozwoliła na ustalenie następujących faktów:

- zbieżność ocen między uzyskanymi wynikami po klasie II i III zanotowano u 45% badanych,
- wzrost ocen po klasie trzeciej wystąpił u 31% badanych,
- spadek ocen po klasie trzeciej wystąpił u 24% badanych.

Porównanie globalnych wyników w nauce pisania w zakresie trzech badanych elementów pozwoliło na zweryfikowanie postawionej hipotezy, że w zakresie nauki pisania w edukacji wczesnoszkolnej uzyskane wyniki nie są stabilne, że zaznaczyła się tendencja spadkowa i wahająca. Klasa druga jest klasą z najniższymi wynikami nauczania, a ponowna zwyżka uzyskiwanych ocen występuje w klasie trzeciej.

W oparciu o analizę wyników badań szukano również odpowiedzi na pytanie: czy wyniki uzyskiwane w klasie poprzedniej mają wpływ na wyniki uzyskane w klasie następnej? W tym celu porównano wyniki uzyskane w zakresie pisania po klasie I i II oraz II i III wyliczając współczynniki korelacyjne, które wyniosły:

- między uzyskanymi wynikami klasy I i II r = 0,50, co wskazuje na korelację umiarkowaną, zależność istotną,
- między uzyskanymi wynikami klasy II i III r = 0,46, co wskazuje również na korelację umiarkowaną, zależność istotną.

Uzyskane współczynniki pozwalają na stwierdzenie, że uzyskane wyniki w pisaniu w klasie poprzedniej mają istotny wpływ na wyniki w tym zakresie w klasie następnej.

Przeprowadzając analizę porównawczą wyników gotowości szkolnej do podjęcia nauki pisania i wyników końcowych w zakresie pisania na przestrzeni klas I - III poszukiwano odpowiedzi na następujące pytanie. Czy wpływ gotowości szkolnej w zakresie przygotowania dziecka do podjęcia nauki pisania na wyniki nauczania w tym zakresie zachowuje tendencję stałą czy spadkową?

Wyliczony współczynnik wg wzoru Pearsona wynosi:

- między wynikami z gotowości szkolnej do podjęcia nauki pisania, a wynikami w pisaniu po klasie I r = 0,61, co oznacza korelację umiarkowaną, zależność istotną,

- między wynikami z gotowości szkolnej do podjęcia nauki pisania a wynikami w pisaniu po klasie II r = 0,21, co oznacza korelację niską, zależność wyraźną, lecz małą,

- między wynikami z gotowości szkolnej do podjęcia nauki pisania a wynikami w pisaniu po klasie III r = 0,31, co oznacza korelację niską, zależność wyraźną, lecz małą.

Wielkość uzyskanych współczynników korelacyjnych prowadzi do stwierdzenia, że wpływ gotowości szkolnej do podjęcia nauki pisania zachowuje tendencję spadkową. Istotny jej wpływ wystąpił po klasie I, natomiast załamanie się wpływu gotowości szkolnej do podjęcia nauki pisania na wyniki najwyraźniej zaznaczył się po klasie II, co pozwala na stwierdzenie, że powodzenie ucznia w pisaniu poza osiągnięciem gotowości szkolnej zależy od wielu innych czynników dydaktycznych, wychowawczych, społecznych, psychologicznych.

Tabela 2

Poziom gotowości do podjęcia nauki pisania a wyniki w pisaniu po klasie I, II, III wyrażone wskaźnikiem procentowym

Stan wyników w zakresie	Uzyskany poziom w ocenie				Ocena średnia
	bdb	db	dst	ndst	
Gotowości do podjęcia nauki pisania	24,8	51,1	15,9	8,2	4,3
Wyniki w pisaniu po klasie I	24,5	49,6	21,9	4,0	4,0
Wyniki w pisaniu po klasie II	3,5	18,1	59,1	19,3	3,0
Wyniki w pisaniu po klasie III	18,3	26,0	42,0	13,7	3,0

Uogólnienie wyników w zakresie pisania prowadzi do następujących wniosków:

Przy nauce języka ojczystego w edukacji wczesnoszkolnej występują następujące tendencje rozwojowe:

a/ osiągnięta przez dzieci wstępujące do szkoły gotowość do podjęcia nauki pisania w sposób decydujący rzutuje na uzyskiwane w tym zakresie wyniki nauczania w klasie pierwszej,

b/ wpływ gotowości szkolnej do podjęcia nauki języka ojczystego na wyniki w pisaniu w okresie edukacji wczesnoszkolnej wykazuje tendencję zanikającą,

c/ bardziej wyraźne załamanie się wpływu gotowości szkolnej do podjęcia nauki pisania na uzyskiwane wyniki występuje w klasie drugiej,

d/ poziom uzyskanych wyników w klasie poprzedniej w sposób bardzo istotny rzutuje na uzyskiwane wyniki w klasie następnej /wyniki kl. I rzutują na wyniki kl. II, a wyniki klasy II na wyniki klasy III/.

Władysław Puślecki
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Opole

SKUTECZNOŚĆ ĆWICZEŃ USPRAWNIAJĄCYCH CZYTANIE CICHE ZE ZROZUMIENIEM

Uczniowie opanowują umiejętność czytania etapami - w wyniku wielorakich, systematycznych, długotrwałych i najczęściej mozolnych ćwiczeń. Bez odpowiednich ćwiczeń nikt nie opanuje sztuki czytania.

Przyjęła się powszechna praktyka rozpoczynania nauki czytania, a co za tym idzie i rozwijania samej techniki, od czytania głośnego. U podstaw tej praktyki leży pogląd głoszący, iż czytanie głośne ułatwia uczniom przejście od słownictwa dźwiękowego do wzrokowego. Taki pogląd głosiła już G.L. Anderson[1]. Nie jest to zresztą jedyny argument na korzyść pierwszeństwa czytania głośnego przed innymi formami czytania. Za rozpoczynaniem nauki czytania od czytania głośnego przemawia szereg innych względów mających bezpośredni związek ze stopniem zgodności pisowni słownictwa danego języka z jego brzmieniem, powszechnością nauczania, dużą liczbą uczniów objętych nauką, potrzebą bieżącej kontroli postępów uczniów w opanowaniu techniki czytania, rozumieniem treści czytanego tekstu itp.

Godzi się wszak zaznaczyć, iż czytanie głośne jest procesem niezwykle złożonym, w toku którego uwaga podmiotu koncentruje się w tym samym czasie na dekodacji graficznych symboli mowy, odbiorze informacji zawartej w treści tekstu, zrozumieniu jej, zapamiętaniu, artykulacji w mowie głośnej i słuchaniu wypowiadanych słów. W trakcie jego trwania intelekt dokonuje jednocześnie analizy i syntezy.

Zmodernizowany program nauczania początkowego zakłada, iż uczeń po trzech latach nauczania szkolnego powinien płynnie, poprawnie, biegle i wyraziście czytać głośno łatwe teksty[2].

Jednak czytanie głośne nie jest jedynym sposobem czytania. Niezależnie i obok czytania głośnego potrzebne jest i funkcjonuje czytanie półgłosem, szeptem i ciche.

Każde z nich zabezpiecza inne cele. Znawcy przedmiotu, a między innymi G.L. Anderson, są zgodni co do tego, że czytanie głośne zabezpiecza cele społeczne i estetyczne, zaś jego tempo i stopień rozumienia są znacznie mniejsze od innych sposobów czytania[3].

W związku z tym niejako paralelnie z nauką czytania głośnego wdraża się uczniów do czytania półgłosem i szeptem jako sposobów umożliwiających im przejście od czytania głośnego do czytania po cichu.

Praktyka dowodzi, iż w toku samodzielnej pracy uczniów nad tekstem czytanie głośne jest mało przydatne. Funkcjonalniejsze i efektywniejsze staje się wtenczas czytanie ciche. To właśnie czytanie ciche zaspokaja potrzeby indywidualne i im wcześniej jest ono rozwijane, tym lepiej dla ucznia. Łączyć je zawsze należy ze zrozumieniem treści.

"Wczesne i sprawne opanowanie umiejętności czytania cichego ze zrozumieniem - pisze A. Warsicka - ułatwia pokonywanie trudności w procesie przyswajania, pogłębiania i utrwalania wiedzy, gdyż umożliwia samodzielne zdobywanie wszelkich informacji zawartych w mowie pisanej"[4].

W programie nauczania początkowego zaznaczono, iż celem nauczania języka polskiego w klasach I - III jest również rozwijanie u uczniów umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem. W związku z powyższym wyłaniają się trzy podstawowe pytania. Po pierwsze - jaki jest stan umiejętności czytania cichego ze zrozumieniem uczniów młodszoszkolnych? Po wtóre - jak optymalizować umiejętność czytania cichego ze zrozumieniem na szczeblu nauczania początkowego? I po trzecie - jakie efekty dają specyficzne ćwiczenia usprawniające czytanie ciche ze zrozumieniem w edukacji wczesnoszkolnej?

Odpowiedzi na te pytania wyznaczają zakres treściowy niniejszego opracowania.

1. STAN UMIEJĘTNOŚCI CICHEGO CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM UCZNIÓW KLAS II I III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Pomiaru umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem dokonano na początku roku szkolnego 1983/84 w 34 szkołach podstawowych województwa jeleniogórskiego. Objęto nim ogółem 1458 uczniów, z tego 706 z klas drugich, w tym 409 /co wynosi 57,9%/ - w miastach i 297 /a więc 42,1%/ - na wsi oraz 752 uczniów klas trzecich, z czego 461, czyli 61,3% - w szkołach miejskich i 291, to jest 38,7% - w wiejskich. Łącznie zatem próbę badawczą stanowiło 870 uczniów szkół miejskich /59,7%/ oraz 588 ze szkół wiejskich /40,3%/. Uczyli się

oni w 70 oddziałach klas drugich i trzecich. Oddziały miejskie klas drugich liczyły przeciętnie 25,2, a wiejskie 16,8 uczniów, natomiast miejskie klas trzecich 26,2 i wiejskie 16,2 uczniów.

Badania przeprowadzali studenci kierunku nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu pod kierunkiem piszącego te słowa, w ramach programu ćwiczeń terenowych w formie obozu naukowego. Realizowano je metodą testu osiągnięć szkolnych. Zastosowano w tym celu specjalnie skonstruowany test T1/BP/.

Test składał się z pięciu zadań o różnej skali trudności. Zadanie pierwsze wymagało wykreślenia z 4 grup słów nie pasujących do zestawów tematycznych. W drugim uczniowie z zaproponowanych trzech zdań zaznaczyli to, które odnosiło się do sytuacji przedstawionej na ilustracji. W trzecim uzupełniali rysunek zgodnie z instrukcją zawartą w tekście. W czwartym wykreślali z tekstu niewłaściwie użyty wyraz i zastępowali go innym. I wreszcie w piątym zaznaczali odpowiednimi symbolami wyrazy występujące w tekście, a oznaczające radość i smutek.

Tekst testu zawierał 154 słowa o przeciętnej długości 2,05 sylaby każde.

Uczniowie rozwiązywali test w nienormowanym czasie. Wykonanie testu sygnalizowali podniesieniem ręki. Sygnał ten stanowił podstawę do ustalenia indywidualnego czasu cichego czytania ze zrozumieniem.

Poprawność wykonania zadań testowych podlegała odpowiedniej punktacji. Za bezbłędne wykonanie całego testu uczeń mógł uzyskać 9 punktów.

1.1. Umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem uczniów klas drugich

Efektywność cichego czytania ze zrozumieniem określono stopniem rozumienia treści, czasem i tempem czytania. Ze względu na stosunkowo dużą próbę badawczą wymienione składowe efektywności będą przedstawione za pomocą wskaźników średnich.

Ze zgromadzonego materiału empirycznego wynika, iż uczniowie klas drugich czytany po cichu tekst rozumieją średnio w 62,5% przy olbrzymiej rozpiętności sięgającej od 87,4% do 27,1%.

Nie odnotowano specjalnych różnic w stopniu rozumienia uczniów ze szkół miejskich /64,4%/ i wiejskich /60,7%/, przewaga bowiem dzieci miejskich nad wiejskimi wynosząca 3,7% jest raczej symboli-

czna. Niski stopień rozumienia tekstów czytanych po cichu w niektórych szkołach jest alarmujący i wskazuje na duże zaniedbanie w tym zakresie.

Drugoklasiści test wykonali średnio w ciągu 25,22 min. - przy najkrótszym czasie 13,28 min. i najdłuższym 44,26 min.

Dzieci ze środowisk miejskich potrzebowały na rozwiązanie testu średnio o 7,52 min. mniej czasu od swoich wiejskich rówieśników. Tempo czytania cichego ze zrozumieniem uczniów klas drugich, mierzone liczbą słów jednosylabowych przeczytanych na minutę, było wyjątkowo niskie, wyniosło bowiem przeciętnie 13,84 słowa. Stwierdzono przy tym bardzo duże jego zróżnicowanie w poszczególnych szkołach wahające się od 23,46 słów na minutę do 7,22. Uczniowie klas drugich szkół miejskich czytali przeciętnie 15,75, a wiejskich 11,94 słów na minutę, czyli przewaga tych pierwszych wynosi 3,81 słów na minutę.

1.2. Umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem uczniów klas trzecich

Diagnozy umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem uczniów klas trzecich dokonano tym samym testem, co i w klasach drugich.

Jeżeli chodzi o rozumienie, to trzecioklasiści czytany po cichu tekst rozumieją średnio w 75,7%. Wskaźnik ten mieści się w granicach oceny dobrej.

Rozpiętość stopnia rozumienia w tych klasach waha się od 92,2% do 57,9% i wynosi 34,3%. Jest ona nadal o połowę mniejsza niż w klasach drugich, w których wynosiła aż 60,3%.

Godzi się podkreślić, iż żaden badany oddział klas trzecich nie uzyskał za rozumienie treści oceny niedostatecznej. Przypomnijmy, że w klasach drugich takich oddziałów było 10, czyli 30,3%.

Nie odnotowano ewidentnych różnic między uczniami z grupy szkół miejskich i wiejskich w poziomie rozumienia treści tekstu czytanego po cichu. Średni wskaźnik rozumienia tych pierwszych wyniósł 75,9%, a drugich 75,4%.

Trzecioklasiści wykonywali test przeciętnie 15,18 min. czyli o 10,04 min. krócej od uczniów klas drugich. Najszybciej uczniowie rozwiązali test w 6,06 min., zaś najwolniej w ciągu 26,17 min. Uczniowie szkół miejskich na wykonanie testu potrzebowali o 5,46 min. mniej czasu niż ich wiejscy rówieśnicy.

Badani uczniowie klas trzecich czytali po cichu przeciętnie 23,26 słów na minutę, czyli o 9,42 słowa więcej niż klas drugich. Najwyższy rezultat w szybkości czytania - 51,80 słów na minutę, najniższy - 12,03. Dzieci miejskie czytały zdecydowanie więcej słów na minutę niż wiejskie. Te pierwsze przeciętnie 27,77, a drugie zaledwie 18,75 słów na minutę. Z większą szybkością czytania nie zawsze w parze szło lepsze rozumienie treści.

Szybkość czytania ma jedynie wówczas sens, jeśli towarzyszy jej odpowiednie rozumienie treści. Przyspieszenie tempa czytania cichego bez przestrzegania naczelnego celu każdego czytania, to jest rozumienia, staje się nieużyteczne i szkodliwe z dydaktyczno-wychowawczego punktu widzenia.

Z badań wynika, iż w tych samych szkołach umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem uczniów klas drugich i trzecich

a/ jest na wysokim lub niskim poziomie

b/ jest wyższa w klasach trzecich niż drugich

c/ jest wyższa w klasach drugich niż trzecich

d/ zależy każdorazowo od pracy nauczyciela z uczniami na interesującym nas odcinku.

2. PROGRAM I PRZEBIEG ĆWICZEŃ USPRAWNIAJĄCYCH CICHE CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM

Zważywszy na to, że diagnoza umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem ujawniła stosunkowo niski stan tej umiejętności u uczniów klas II i III szkoły podstawowej, należało podjąć odpowiednie zabiegi dydaktyczno-wychowawcze mające na celu osiągnięcie lepszych rezultatów na tym tak ważnym odcinku kształcenia.

W związku z tym na podstawie analizy programu nauczania i literatury przedmiotu opracowano zestaw ćwiczeń usprawniających czytanie ciche ze zrozumieniem uczniów propedeutycznego szczebla kształcenia. Uczyniono to w przekonaniu, iż ich systematyczne i metodyczne stosowanie, wpłynie na rozwinięcie umiejętności będącej przedmiotem naszych rozważań. Jest bowiem dowiedzione ponad wszelką wątpliwość, że umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem nie wykształci się bez przemyślanych, systematycznych i uporczywych ćwiczeń.

Ćwiczeń tego typu, mających bezpośredni względnie pośredni związek z rozwijaniem umiejętności cichego czytania ze zrozumienie, jest bardzo dużo. Ich różnorodne przykłady znajdzie Czytelnik między in-

nymi w publikacjach G.L. Anderson, J. Malendowicz, M.A. Tinker, E. Malmquist, Wł. Puśleckiego[5].

A oto zestaw tych ćwiczeń wraz z propozycjami stosowania ich w określonych klasach edukacji wczesnoszkolnej.

Tabela 1

Zestaw ćwiczeń usprawniających ciche czytanie ze zrozumieniem

Lp.	Kategorie ćwiczeń	Klasa		
		I	II	III
1	2	3	4	5
1.	Odpowiadanie na pytania typu dopełnienia zdaniami tekstu	x	x	x
2.	Udzielanie odpowiedzi związanych z tekstem na pytania typu rozstrzygnięcia	x	x	x
3.	Formułowanie przez uczniów pytań odnoszących się do tekstu	x	x	x
4.	Podkreślanie zdania odnoszącego się do ilustracji	x	x	x
5.	Dobieranie słów w zakresie grup przedmiotowych	x	x	x
6.	Wykreślanie wyrazów nie pasujących do grupy terminów tematycznydh		x	x
7.	Nadawanie nazw generalizacyjnych określonym terminom		x	x
8.	Podpisywanie rysunków	x	x	x
9.	Wyszukiwanie w tekście fragmentu na określony przez nauczyciela temat	x	x	x
10.	Układanie zdań z rozsypanki wyrazowej	x	x	x
11.	Rozwiązywanie zagadek		x	x
12.	Wykonywanie poleceń prostych typu behawioralnego przekazanych w formie pisemnej	x	x	x
13.	Przepisywanie połączone z przekształcaniem lub uzupełnianiem zdań		x	x
14.	Dobieranie wyrazów o znaczeniu przeciwnym		x	x
15.	Nadawanie tekstom tytułów		x	x
16.	Odczytywanie wyrazów i krótkich zdań od jednego rzutu oka		x	x

1	2	3	4	5
17.	Przepisywanie połączone z wybieraniem, zestawianiem i przekształcaniem wyrazów według podanej zasady		x	x
18.	Zdawanie sprawy z treści po jednokrotnym przeczytaniu tekstu			x
19.	Wybieranie najpiękniejszego fragmentu opowiadania wraz z uzasadnieniem			x
20.	Modyfikowanie obrazka zgodnie z instrukcją	x	x	x
21.	Wyszukiwanie wyrazów krótszych z dłuższych		x	x
22.	Zastępowanie wyrazów użytych w tekście innymi		x	x
23.	Wyszukiwanie najważniejszego fragmentu opowiadania wraz z uzasadnieniem		x	x
24.	Wykrywanie zbędnych wyrazów w tekście			x
25.	Zaznaczanie odpowiednimi symbolami w tekście wyrazów określonego typu		x	x
26.	Wykrywanie błędnie użytych terminów w tekście i zastępowanie ich innymi, właściwymi		x	x
27.	Odnajdywanie określonego typu terminów ukrytych w ostatnim i pierwszym wyrazie sąsiadujących ze sobą zdań			x
28.	Rozwiązywanie logografów tematycznych			x

Powyższe zestawienie nie wyczerpuje wszystkich ćwiczeń usprawniających ciche czytanie ze zrozumieniem uczniów niższych klas szkoły podstawowej.

Pięć spośród ujętych w tabeli I kategorii ćwiczeń, a mianowicie: wykreślanie wyrazów nie pasujących do tematycznej grupy terminów, podkreślanie zdania odnoszącego się do ilustracji, modyfikowanie obrazka zgodnie z instrukcją, wykrywanie błędnie użytych wyrazów w tekście i zastępowanie ich właściwymi oraz zaznaczenie odpowiednimi symbolami w tekście wyrazów określonego typu - zastosowano tytułem eksperymentu w czasie zajęć dydaktycznych przeprowadzonych w klasach drugich i trzecich w wylosowanych szkołach podstawowych województwa jeleniogórskiego.

Próby eksperymentalne, zgodnie z wcześniej przygotowanym programem, prowadzili studenci przez tydzień, przeznaczając na każdą kategorię ćwiczeń co najmniej 2 zajęcia. Łącznie zatem przeprowadzono 700 zajęć mających na celu usprawnienie cichego czytania ze zrozumieniem, z tego 340 w klasach drugich i 360 w klasach trzecich 34 szkół.

Po zrealizowaniu planowanych zajęć przeprowadzono badania testowe nad efektywnością ćwiczeń usprawniających ciche czytanie ze zrozumieniem.

3. EFEKTYWNOŚĆ ĆWICZEŃ USPRAWNIAJĄCYCH CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM

Pomiaru skuteczności zastosowanej innowacji dokonano specjalnie przygotowanym do tego celu testem T2/BK. Składał się on z 5 zadań opartych na 5 kategoriach wyżej wyszczególnionych ćwiczeń usprawniających ciche czytanie ze zrozumieniem. Badani rozwiązywali test indywidualnie i w dowolnym czasie.

Poprawność wykonania testu podlegała odpowiedniej punktacji. Wyniki testowania stanowiły podstawę oceny stopnia rozumienia testu i tempa cichego czytania.

3.1. Klasy drugie

W badaniach poeksperymentalnych uczestniczyło 714 uczniów klas drugich, z tego 428 ze szkół miejskich /59,9%/ i 286 z wiejskich /40,1%/ pobierających naukę w 34 oddziałach 33 szkół podstawowych województwa jeleniogórskiego.

Przeprowadzony test wykazał, iż drugoklasiści rozumieją czytany po cichu tekst przeciętnie w 79,8% przy dyspersji sięgającej od 95,3% do 53,9%, a więc wynoszącej 41,4 punkty.

W porównaniu z badaniami początkowymi pod wpływem ćwiczeń usprawniających wzrósł poziom rozumienia tekstu czytanego po cichu średnio o 17,3%. Jednak dynamika wzrostu rozumienia była w poszczególnych szkołach mocno zróżnicowana, bowiem wahała się od 63,0% do 0,0%.

Podobnie jak w badaniach początkowych, tak i w końcowych, nie odnotowano istotnych różnic w stopniu rozumienia tekstu między uczniami ze środowisk miejskich i wiejskich, chociaż ci pierwsi /81,1%/ byli nieco lepsi od tych drugich /78,5%/ o 2,6%.

Uczniowie klas drugich w toku badań końcowych tekst testu składający się ze 140 słów o przeciętnej długości 2,22 sylaby czytali

po cichu średnio 14,10 min. Najlepszy wynik - 4,22 min., najsłabszy - 28,40 min.

Globalnie rzecz ujmując uczniowie szkół miejskich ten sam tekst czytali o 5,20 min. krócej niż wiejscy; miejscy 11,30 min., zaś wiejscy - 16,50 min.

Pod wpływem ćwiczeń usprawniających zmniejszył się średni czas czytania po cichu tekstu o podobnej długości o 11,12 min., czyli 1,79- krotnie.

Po serii tych ćwiczeń wzrosło także tempo cichego czytania średnio do 26,55 słów na minutę, czyli o 12,71 słów, a więc 1,92-krotnie. Najszybciej - 71,94 słów na minutę, natomiast najwolniej - 11,41.

Tabela 2

Tempo cichego czytania a rozumienie treści w klasach drugich

Tempo czytania i stopnie rozumienia	Liczba szkół	% 1	% 2
Czytają szybko i lepiej rozumieją	8	24,2	33,3
Czytają szybko i gorzej rozumieją	3	9,1	
Czytają wolno i lepiej rozumieją	12	36,4	66,7
Czytają wolno i gorzej rozumieją	10	30,3	
Razem	33	100,0	100,0

Z danych zawartych w tabeli 2 wynika, iż zdecydowana większość drugoklasistów czyta wolno po cichu. Niepokoi to, że wśród wolno czytających zbyt duży odsetek uczniów wynosi mało korzyści, czyli czytanie wolne nie może być podstawą lepszego rozumienia tekstu. Godzi się podkreślić, iż w grupie szkół, w których uczniowie czytają szybko, znakomita większość lepiej rozumie treść tekstu. Prawidłowość ta występuje zawsze wtedy, gdy szybkiemu czytaniu nie towarzyszy pośpiech i techniczne jego aspekty są w pełni zautomatyzowane.

3.2. Klasy trzecie

W badaniach końcowych udział wzięło 762 uczniów klas trzecich, w tym 471 ze szkół miejskich /61,8%/ i 291 z wiejskich /38,2%/. Uczyli się oni w 36 oddziałach 34 szkół podstawowych województwa jeleniogórskiego.

Na podstawie tych badań ustalono, iż trzecioklasiści rozumieją czytany po cichu tekst średnio w 88,9%. Rozpiętość poprawności ro-

zumienia waha się od 97,0% do 77,8% czyli wyniki te były ponad dwukrotnie mniej rozproszone niż w klasach drugich.

Rozumienie uczniów klas trzecich w porównaniu z badaniami początkowymi wzrosło przeciętnie o 13,2%.

Czytany po cichu tekst nieco lepiej rozumieli uczniowie ze środowisk miejskich /90,1%/ niż wiejskich /87,8%/, przewaga ta była raczej symboliczna i wynosiła 2,3%.

Uczniowie klas trzecich tekst T2/BK rozwiązywali przeciętnie 7,53 min. przy najkrótszym czasie wynoszącym średnio 4,00 min. oraz najdłuższym - 18,59 min.

Zdecydowanie szybciej - średnio o 3,58 min. - zadania testowe wykonali uczniowie szkół miejskich /$\bar{x}$ = 5,54 min/ od wiejskich rówieśników /$\bar{x}$ = 9,52 min/.

Pod wpływem ćwiczeń usprawniających uległ skróceniu globalny czas czytania cichego ze zrozumieniem przeciętnie o 7,25 min., czyli 1,94 -krotnie, z tym, że w szkołach miejskich 2,10-krotnie, zaś w wiejskich 1,84-krotnie.

W konsekwencji tego nastąpił istotny statystycznie wzrost tempa cichego czytania średnio do 46,31 słów na minutę. Najwięcej przeczytanych słów na minutę - 77,75, natomiast najmniej - 16,38.

Dzieci miejskie czytały przeciętnie 55,68, a wiejskie 36,93 słów na minutę. Przewaga tych pierwszych wynosiła 18,75 słów na minutę.

W porównaniu z badaniami początkowymi szybkość cichego czytania ze zrozumieniem uczniów klas trzecich wzrosła średnio o 23,05 słów, czyli 1,99-krotnie, przy czym w szkołach miejskich 2,00-krotnie i w wiejskich 1,97-krotnie.

Analiza efektywności cichego czytania ze zrozumieniem uczniów tych klas wykazała określone zależności zachodzące /między innymi/ między szybkością tego rodzaju czytania a poziomem rozumienia tekstu. Zależności te ukazuje tabela 3.

T a b e l a 3

Tempo cichego czytania a rozumienie treści w klasach trzecich

Tempo czytania i stopnie rozumienia		Liczba szkół	% 1	% 2
Czytają szybko i lepiej rozumieją		14	41,2	50,0
Czytają szybko i gorzej rozumieją		3	8,8	
Czytają wolno i lepiej rozumieją		8	23,5	50,0
Czytają wolno i gorzej rozumieją		9	26,5	
	Razem	34	100,0	100,0

Połowa trzecioklasistów szybko czyta po cichu i połowa wolno. Zdecydowana większość czytających szybko rozumie tekst lepiej. Odwrotnie ma się rzecz z czytającymi wolno, którzy w większości rozumieją tekst gorzej.

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzone badania w pełni potwierdziły celowość i potrzebę diagnozy umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem oraz stosowania ćwiczeń usprawniających tę umiejętność. Zastosowane tytułem próby ćwiczenia usprawniające przyczyniły się w sposób istotny statystycznie do wzrostu rozumienia treści czytanych po cichu, tempa tego czytania i skrócenia jego przebiegu.

P r z y p i s y

[1] G.L. Anderson: Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych, Warszawa 1932.

[2] Program nauczania początkowego klasy I-III, Warszawa 1979, WSiP, s. 12.

[3] G.L. Anderson: dzieło cyt., s. 69.

[4] A. Warsicka: Stopień opanowania cichego czytania a powodzenie dziecka w nauce szkolnej. Poznań 1977, Wyd. UAM, s. 5.

[5] Por. J. Malendowicz: O trudnej sztuce czytania i pisania, Warszawa 1978, NK; E. Malmquist: Nauka czytania w szkole podstawowej, Warszawa 1982, WSiP; Wł. Puślęcki: Formy kształtowania umiejętności czytania cichego ze zrozumieniem, "Życie Szkoły" 1983 nr 4; A.A. Tinker: Podstawa efektywności czytania, Warszawa 1980, PWN.

Edward Zych
Filia Uniwersytetu Warszawskiego
Białystok

O NAUCZANIU MATEMATYKI W KLASACH POCZĄTKOWYCH. OPINIE NAUCZYCIELI

Początkowe nauczanie matematyki wywołuje od dawna żywe zainteresowanie w całym świecie[1]. Geneza tego zainteresowania i ciągłych poszukiwań nowych rozwiązań zarówno co do form organizacyjnych, treści nauczania[2], jak i metod pracy z uczniami[3], tkwi chyba przede wszystkim w przeświadczeniu o nie wykorzystanych możliwościach psychicznych dzieci w okresie wczesnej edukacji szkolnej[4]. Poszukuje się więc nowych, zoptymalizowanych warunków oddziaływań zarówno na

samorzutny rozwój inwencji matematycznej dzieci, jak też doskonalszych sposobów sterowania tym rozwojem[5].

Bogata literatura przedmiotu[6] wskazuje, że aktywność matematyczna dzieci jest wypadkową co najmniej kilku procesów psychicznych,które mogą być modelowane w normalnej działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela i szkoły. Chodzi tylko o to, żeby nauczyciele nauczania początkowego naprawdę znali przebieg tych procesów, ich uwarunkowania i skutki. Nie wdając się tu w szczegóły można chyba stwierdzić, że zasadniczym elementem jednostkowego procesu poznawczego,mającym poważne konsekwencje w aktywizacji matematycznej dzieci jest samorzutna dążność do ustalenia relacji zachodzących między przedmiotami pozostającymi w polu działań jednostki. Skłonność ta jest widoczna podczas wszystkich typów zabaw dziecięcych, w których dzieci dokonują selekcji przedmiotów, komponują na podstawie "wykrytych" przez siebie własności klasy przedmiotów w pewnym sensie równoważnych. Wykorzystanie tych skłonności lub ich niewykorzystanie ma poważny wpływ na rozbudzenie matematycznej inwencji dzieci. Tym bardziej że, jak pokazały nasze obserwacje[7], tej pierwszej skłonności zazwyczaj towarzyszy następna tj. dążność jednostki do "konstruowania" nowych przedmiotów, głównie z wykorzystaniem analogii i wariancji. Przypuszcza się[8], że dojrzałość w tym zakresie stanowi warunek konieczny do uwewnętrzniania doświadczeń zewnętrznych,czyli interioryzacji, która powinna być pomostem między działaniami zewnętrznymi a wewnętrznymi czyli działaniami na wyobrażeniach. Przechodzenie od jednego rodzaju działań do drugiego wymaga akomodacji schematów asymilacyjnych, tj. ciągłego dostosowywania działań jednostki do stanu jej doświadczeń. Procesy te powinny występować łącznie, w tym także w działalności szkolnej dzieci i młodzieży,gdyż stanowią one bazę do powstawania pojęć różnego rodzaju, a więc również pojęć matematycznych. Zwłaszcza, że następnym etapem w tym ciągu jest samorzutna dążność jednostki do werbalizacji wyników swych doświadczeń i połączonych z nimi wyobrażeń. Ujęcie tych pojęć w określoną szatę graficzną,a tym bardziej symboliczną, jest etapem końcowym w tym ciągu działań poznawczych. Badania psychologów wykazały[9], że prawidłowy rozwój psychiczny wymaga przestrzegania tych ogniw, jak i kolejności ich występowania w procesie poznawczym.

Znajomość tych procesów i wspieranie ich przebiegu świadomą działalnością dydaktyczno-wychowawczą pozwoliłoby nauczycielom ewentualnie sterować rozwojem aktywności intelektualnej dzieci i młodzieży w ich działalności szkolnej. Możliwość takich oddziaływań oraz ich

skuteczność jest zagwarantowana tym, że praźródłem wiedzy jest działanie na przedmiotach, potem na wyobrażeniach i wreszcie na pojęciach, które nauczyciel świadomy swych zadań i celów może modelować w swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej nadając im określoną organizację wewnętrzną zgodną z aktualnymi potrzebami każdego ucznia oddzielnie.

Badania J. Piageta pokazały, że w procesach psychicznych związanych z powstawaniem różnych pojęć matematycznych[10] decydującą rolę odgrywają takie działania zewnętrzne, które:

a/ można wielokrotnie powtarzać,

b/ do każdego działania można dobrać działanie odwrotne, tj. takie, że

c/ kolejne wykonanie działania i działania bezpośrednio do niego odwrotnego doprowadza podmiot działający do punktu wyjścia.

Jest oczywiste, że taką właśnie organizacją wewnętrzną powinny odznaczać się wszystkie działania dydaktyczne uczniów klas początkowych, jeśli dzieci w tym wieku mają rozwijać swoje możliwości psychiczne we wszystkich zakresach. O tym powinni więc pamiętać nauczyciele nauczania początkowego i na swoich lekcjach tak organizować proces poznawczy, żeby dzieci miały dostatecznie dużo doświadczeń zewnętrznych, a także dużo okazji do ich interioryzacji, a więc prawidłowego tworzenia w swojej świadomości wyobrażeń, które w miarę akomodacji schematów asymilacyjnych mogłyby przekształcać się w pojęcia. Oczywiście należy też pamiętać o werbalizacji tych pojęć, o ich graficznym, a nawet symbolicznym przedstawieniu, ale dopiero po stworzeniu odpowiedniej bazy i nigdy na odwrót. Jeśli chodzi o nauczanie matematyki należałoby życzyć nauczycielom nauczania początkowego, aby nigdy nie rozpoczynali kształtowania pojęć matematycznych od ich zdefiniowania słownego, ale stwarzali uczniom takie warunki, w których dzieci będą mogły zdobyć potrzebne im pojęcie na drodze odpowiednio "ustrukturyzowanych" działań zewnętrznych, które po interioryzacji doprowadzą je do "samodzielnego odkrycia" tego pojęcia, a nawet faktu matematycznego. I tu dopiero nasuwa się pytanie, jak wygląda praktyka dnia codziennego w normalnej szkole?

Pytanie takie nie jest bynajmniej retoryczne. Przy różnych okazjach mówi się i pisze[11], że mimo reformy początkowego nauczania matematyki nie stwierdza się zasadniczych zmian na lepsze[12], że nadal brakuje - i to nie tylko w naszym kraju - dobrej koncepcji początkowego nauczania matematyki[13], że przyczyny tego stanu rzeczy są zawarte w zrutynizowanej pracy nauczycieli nauczania początkowego oraz w materialnych i organizacyjnych warunkach samych szkół[14].

Dobrze byłoby wiedzieć jak jest naprawdę. Czy rzeczywiście jest nam potrzebna nowa koncepcja początkowego nauczania matematyki? Czy tysiące nauczycieli w swojej pracy zawodowej stosują optymalne z punktu widzenia rozwoju uczniów techniki pracy dydaktyczno-wychowawczej? Oto tylko niektóre problemy czekające na rozwiązanie.

Szukając odpowiedzi na te pytania postanowiłem sięgnąć do badania opinii nauczycieli pracujących w klasach początkowych. Chciałem przecież stwierdzić, czy w nauczaniu masowym nauczyciele dostrzegają: 1/ potrzebę wzbogacania swoich działań zawodowych, 2/ czy i w jaki sposób rozbudzają w procesie nauczania aktywność matematyczną dzieci w młodszym wieku szkolnym, 3/ czy podejmują wysiłki w kierunku stworzenia uczniom w normalnej działalności dydaktyczno-wychowawczej w szkole warunków do zdobywania pojęć i faktów matematycznych na drodze interioryzacji działań zewnętrznych?

Przystępując do zbierania materiałów empirycznych założyłem, że nauczyciele pracujący z młodszymi dziećmi, mimo ciągłych nawoływań do zgłębienia programów, które realizują, nie wniknęli w tzw. strukturę nowego programu nauczania matematyki w klasach początkowych. I dlatego zbyt formalnie traktują poszczególne hasła realizując je niekiedy według starych koncepcji. To właśnie daje im powody do wysuwania zarzutów, że: 1/ program jest przeładowany, 2/ realizacja takiego programu zmusza do ograniczenia działań aktywizujących na rzecz przekazywania gotowych wiadomości i umiejętności.

Weryfikację tej hipotezy oparłem na materiałach zebranych wśród 263 nauczycieli nauczania początkowego studiujących systemem zaocznym na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Filii UW w Białymstoku. Badani nauczyciele udzielili odpowiedzi pisemnych na sześć pytań:

1. Jakie cele stawiałam sobie najczęściej realizując nowy program nauczania matematyki w klasach początkowych?

2. Jakie formy organizacyjne oraz jakie zabiegi dydaktyczne stosowałem najczęściej na lekcjach matematyki w klasach I - III?

3. Jakie środki dydaktyczne wykorzystywałem przy opracowywaniu z uczniami niektórych haseł programowych? Opisać co najmniej cztery lekcje poświęcone na realizację różnych tematów.

4. Jakie efekty przyniosły stosowane środki i zabiegi dydaktyczne?

5. Jakie trudności musiałem pokonać, aby realizować nowy program nauczania matematyki w klasach I - III?

6. Wymień trzy hasła, które realizujesz z ochotą, a także trzy hasła, które realizujesz bez zaangażowania. W uzasadnieniu można oprzeć się na opiniach swoich koleżanek.

Kierując powyższą listę pytań do nauczycieli studiujących mogłem spodziewać się odpowiedzi wyuczonych z książek. Aby temu zapobiec podczas badań zwracałem się do wypełniających ankietę, aby podawali jak najwięcej przykładów lekcji w określonych klasach. Sądziłem, że przykłady mogą być dodatkowym źródłem informacji, a nawet mogą stanowić podstawę do weryfikacji poszczególnych wypowiedzi.

Analiza odpowiedzi na poszczególne pytania wykazała, że badani potraktowali je poważnie - podając rzeczywiste fakty tak, jak je zarejestrowali w swojej świadomości. Przemawiał za tym swoisty język, w którym nie było górnolotnych sformułowań i patetycznych stwierdzeń - deklaracji. Można to oczywiście różnie interpretować. Między innymi można ocenić takie wypowiedzi jako potwierdzenie tej części hipotezy, która mówi, że nauczyciele nauczania początkowego nie dostrzegli jeszcze w nowym programie nowej jego struktury polegającej na tym, że znalazły się tam obok tematów obligatoryjnych, tematy propedeutyczne, które mają dostarczyć uczniom okazji do zebrania określonych doświadczeń i intuicji podlegających stałemu pogłębianiu tak, by w klasach starszych można było je uporządkować i włączyć do dorobku ucznia, jak również tematy stymulujące ogólny rozwój intelektualny dzieci w młodszym wieku szkolnym. W związku z tym cele stawiane przy realizacji tych różnych tematów powinny być zróżnicowane, co właśnie nie zostało uwypuklone w analizowanych wypowiedziach.

Analiza wypowiedzi badanych nauczycieli dotycząca pierwszego pytania pozwoliła wyodrębnić następujące kategorie celów najczęściej wysuwanych na lekcjach matematyki w młodszych klasach:

a/ przyswajanie wiadomości i tylko czasem pojęć,

b/ zdobywanie elementarnych sprawności,

c/ opanowanie umiejętności operowania zdobytymi wiadomościami.

Niektórzy z badanych podawali więcej niż jeden cel na tej samej lekcji, zwłaszcza w przykładach. Dlatego w tabeli zawierającej zestawienie ilości proponowanych celów w poszczególnych kategoriach znajdują się liczby, które w sumie przekraczają liczbę badanych osób. Tym samym tabela zawiera ilości zadeklarowane przez respondentów.

Tabela 1

Liczba badanych	Liczby wypowiadających się za tym, że najczęściej na swoich lekcjach dążyli do		
	przyswajania uczniom wiadomości	zdobywania przez uczniów sprawności	opanowania przez uczniów umiejętności operowania wiadomościami
263	215	143	119

Aż 82% badanych cel swojej działalności dydaktycznej w młodszych klasach upatruje w przyswajaniu uczniom określonych wiadomości z matematyki. Przy czym z podanych przykładów wynika, że chodzi tu raczej o przyswojenie formalne w najlepszym przypadku operacyjne. Nikt nie tylko że nie wspomina o przyswojeniu strukturalnym[15] całościowym, ale i nie podaje żadnych przykładów, które by o takim zamierzeniu mogły świadczyć. Wprawdzie 54% badanych stawiało sobie bardzo często zadanie polegające na osiąganiu przez uczniów określonych sprawności w procesie nauczania matematyki. Jednakże i tu w podanych przykładach nie można było doszukać się dążności do całościowego opanowania przez uczniów klas młodszych materiału nauczania. A w wypowiedziach, które deklarowały opanowanie określonego hasła i doprowadzenie uczniów do operowania nim można się było dopatrzeć jedynie śladów dążeń do zaktywizowania tych wiadomości, a więc w najlepszym przypadku przyswojenia operacyjnego. Na podstawie analizy tych wypowiedzi i przykładów przy ich okazji zaprezentowanych doszedłem do wniosku, że znakomita większość nauczycieli nauczania początkowego realizuje nowy program nauczania matematyki stawiając sobie cele niewiele różniące się od poprzednich.

Próba skatalogowania materiałów zawartych w wypowiedziach badanych nauczycieli dotyczących drugiego z wyżej wymienionych pytań doprowadziła mnie do przekonania o konieczności oddzielnego analizowania wypowiedzi obejmujących formy organizacyjne procesu nauczania matematyki w klasach młodszych. Wyraźnie bowiem wysuwały się w wypowiedziach trzy kategorie organizacyjne, które były związane z trzema rodzajami oddziaływań nauczyciela na uczniów. Była to organizacja związana z:

a/ frontalnym nauczaniem - oddziaływanie na całą klasę,

b/ nauczaniem indywidualizującym - oddziaływanie na małe grupy,

c/ nauczaniem różnicującym - oddziaływanie wielopoziomowe.

Zestawienie tak skatalogowanego materiału przedstawia tabela nr 2.

Tabela 2

Liczba badanych	Liczby wypowiedzi obejmujące organizację		
	frontalną	indywidualizującą	różnicującą
263	196	37	30

74% badanych stosuje frontalne formy organizacyjne w procesie nauczania matematyki na szczeblu początkowym. Na podstawie podanych przykładów sądzić można, że w zasadzie nauczyciele wypowiadający się za oddziaływaniem na całą klasę na lekcjach matematyki nie zakładali szerokiego aktywizowania uczniów w ich działalności szkolnej. Mimo niejednokrotnie składanych deklaracji trudno było się doszukać w materiałach z badań, świadomego aktywizowania uczniów najzdolniejszych. Prawdopodobnie problem ten nie jest przedmiotem stałej troski tych nauczycieli. Zakładają bowiem, że zdolni uczniowie opanują program bez zabiegów ze strony nauczyciela, a rozszerzanie lub pogłębianie tego, co jest zawarte w programie, przekracza kompetencje nauczyciela. Również i ci z badanych, którzy w swoich wypowiedziach zadeklarowali indywidualizację oddziaływań w procesie nauczania matematyki, a było ich 14%, w podanych przykładach nie wykazali zainteresowania uczniami zdolnymi, a jedynie uczniami opóźniającymi się w opanowaniu treści programowych. Natomiast 12% badanych zadeklarowało różnicującą organizację pracy z uczniami na lekcjach matematyki. Myśleli oni zarówno o uczniach zdolnych, jak i opóźnionych. Podawane przykłady częściej zmierzały do nadrobienia braków, aniżeli do rozbudzenia zaciekawień. Zadziwiające w tych wypowiedziach jest to, że zabrakło tam zamierzeń, których celem byłoby umożliwienie uczniom zdobywania potrzebnej im wiedzy na drodze wykonywania czynności zewnętrznych podlegających powolnej interioryzacji. I to właśnie wyjaśnia dlaczego w wypowiedziach nie było deklaracji o samodzielnym konstruowaniu pojęć lub faktów matematycznych i tym samym o całościowym jej traktowaniu na szczeblu początkowym. Można chyba sądzić, że badani nie zakładają w swych zamierzeniach dydaktycznych osiągania przez uczniów klas młodszych zrozumienia całościowego opracowywanej w szkole wiedzy matematycznej, a więc zadowalają się nawet jej formalnym przyswojeniem. A już za szczyt swych osiągnięć dydaktycznych uważają każde przekroczenie tej granicy, co znalazło potwierdzenie w analizie dalszych wypowie-

dzi, a szczególnie obejmujących efekty pracy dydaktycznej w zakresie nauczania matematyki według tzw. nowego programu.

Skatalogowanie zabiegów dydaktycznych stosowanych przez badanych nauczycieli nauczania początkowego okazało się wykonalne dopiero po wprowadzeniu kategorii czynności. Głównie dlatego, że znakomita większość przykładów podanych przy okazji opisywania stosowanych zabiegów dydaktycznych zawierała przede wszystkim opis najrozmaitszych czynności nauczyciela. Z tym jednak, że czynności te zasadniczo utożsamiane były z tym, co było założone w kategorii zabiegu dydaktycznego. W podanych opisach lekcji można było wyraźnie wyróżnić trzy różne kategorie czynności dydaktycznych nauczyciela stosowane w procesie nauczania matematyki. Do nich zostały zaliczone czynności:

a/ naprowadzające,

b/ korygujące,

c/ kontrolne.

Zestawienie ilościowe z podziałem na poszczególne kategorie przedstawia tabela nr 3.

T a b e l a 3

Liczba przykładów	W których wyróżniono czynności		
	naprowadzające	korygujące	kontrolne
834	596	161	80

71% badanych za zasadnicze zabiegi dydaktyczne uważało czynności naprowadzające. Co byłoby przejawem pozytywnym, gdyby do tego można było dodać, na podstawie przedstawionych w opisach przykładów, że zabiegom tym towarzyszyło świadome dążenie do opracowywania z uczniami różnych problemów dydaktycznych z uwzględnieniem faktycznej ich aktywności własnej. Przy czym rola nauczyciela w praktyce sprowadzałaby się do doradzania w szukaniu pomysłów i ewentualnych dróg rozwiązywania tych problemów. W przypadku potknięć na drodze samodzielnych prób do pokazania innych podejść, a nawet wskazania niezbędnych środków dydaktycznych, do uogólnień działań zewnętrznych w kierunkach najbardziej pożądanych z punktu widzenia rozwiązywanego problemu itp. Tymczasem w analizowanych opisach trudno było się doszukać takich właśnie zamierzeń, co można chyba uznać za przejaw innego rozumienia roli czynności naprowadzających w procesie nauczania matematyki. Potwierdzenia tego wniosku dostar-

czyła analiza wypowiedzi skatalogowanych jako korygujące, których było zaledwie 19%. Wszystkie przykłady, których zadaniem było zilustrować tę kategorię czynności dydaktycznych nauczycieli pokazywały, że korygowanie sprowadzane jest tam do upoglądowienia podawanych pojęć lub faktów matematycznych, albo też jego celem jest automatyzacja działań uczniowskich. Takie potraktowanie zabiegów korygujących na szczeblu nauczania początkowego należy uznać za niewystarczające, głównie dlatego, że korygowanie na tym szczeblu powinno zmierzać do schematyzacji i powolnej matematyzacji czynności zewnętrznych. Również czynności kontrolne, których było tylko 10% nie spełniały swych funkcji kształcących, a jedynie ograniczały się do informowania o stanie posiadanej przez uczniów wiedzy, co także jest zawężeniem działalności nauczycielskiej.

Analizę wypowiedzi na temat zabiegów dydaktycznych nauczycieli nauczania początkowego można by zakończyć stwierdzeniem, że znakomita większość wysiłków koncentruje się na transmisji wiadomości i szukaniu jej najlepszych odmian z ewentualnym zachowaniem zasady poglądowości i w pewnym stopniu pozostałych zasad nauczania. Natomiast naturalne skłonności dzieci w młodszym wieku szkolnym do bezpośredniego uczestnictwa w procesie tworzenia wiedzy matematycznej np. przez wykonywanie różnych czynności zewnętrznych i poprzez powolne ich uwewnętrznianie, schematyzowanie, uogólnianie, matematyzowanie i werbalizowanie, jest raczej rzadko wykorzystywane na lekcjach matematyki. Jeśli jeszcze do tego dodamy duże rozczłonkowanie i uszczegółowienie różnych działań dydaktycznych nauczycieli nauczania początkowego, to możemy chyba mówić o niewystarczającym kształceniu aktywności matematycznej wśród najmłodszych uczniów w szkole i to bynajmniej nie ze względu na zły program nauczania.

Odpowiedzi obejmujące wykorzystanie środków dydaktycznych w programie początkowego nauczania matematyki można było podzielić na trzy kategorie. Jedna z nich obejmowała wszystkie te środki dydaktyczne, których nauczyciel używa na lekcjach celem zobrazowania omawianych pojęć lub faktów matematycznych. Druga, takie które należało uważać za stosowane przez uczniów w działaniach bezpośrednich i trzeci rodzaj środków to takie, które były wykorzystywane przy rozwiązywaniu zadań. Takie skatalogowanie pozwoliło ilościowo opisać wypowiedzi nauczycieli, ale nie zupełnie oddało intencje badawcze zawarte w pytaniu, którego właściwym celem było nie tylko ustalenie momentów, w których korzystano z tych środków, ale także

ich roli w procesie nauczania matematyki jako elementu jej egzemplifikacji. Wyeksponowanie tego drugiego elementu wymagało bardzo starannej analizy, która dostarczyła materiałów jedynie do opisu jakościowego. Okazało się także, iż środki dydaktyczne były stosowane bardzo często więcej niż jeden raz w czasie jednej lekcji, a nadto w różnych celach. To zaś zmusiło nas do traktowania każdej lekcji jako oddzielnego opisu użycia środków dydaktycznych, a przyjęty podział ich wykorzystania nałożył obowiązek dalszego zwielokrotnienia liczby wypowiedzi ponad liczbę analizowanych przykładów. Ilościowe zestawienie wyników odpowiedzi na trzecie pytanie z podziałem na wyróżnione kategorie zawiera tabela nr 4, w której uwzględniono tylko pierwszy element poznawczy zawarty w tym pytaniu.

Tabela 4

Liczba wszystkich wypowiedzi	Liczba wypowiedzi dotyczących operowania środkami dydaktycznymi przez		
	nauczyciela przy wprowadzaniu nowego materiału	samych uczniów przy opracowywaniu haseł programowych	uczniów bądź nauczyciela przy ilustrowaniu rozwiązywanych zadań
2496	992	336	1188

Z zestawienia można się dowiedzieć, że tylko około 40% badanych nauczycieli nauczania początkowego korzysta na lekcjach matematyki ze specjalnie do tego przygotowanych środków dydaktycznych. Natomiast 47% badanych wykorzystuje takie środki do ilustrowania uczniom zadań opracowywanych w klasie. Wręcz niepokój powinno wzbudzić to, że tylko 13% badanych wykorzystuje środki dydaktyczne jako element usamodzielnienia uczniów w procesie nauczania matematyki w klasach młodszych.

Analiza materiału zawartego w odpowiedziach na trzecie pytanie właściwie potwierdza wnioski wynikające już wcześniej. Warto jednak zwrócić uwagę na kilka szczegółów. Po pierwsze, używa się ciągle środków tradycyjnych i zbyt mało zróżnicowanych co do zastosowań. Po drugie, środki te mają bardzo często jako zadanie centralne upraktycznienie opanowywanych wiadomości. Znaczna część tych środków ma ilustrować relacje zawarte w zadaniach i to należy uznać za pozytywne, jednakże brak wykorzystania środków dydaktycznych do konstruowania nowej wiedzy, a zwłaszcza przy całkowitej samodzielności

ze strony uczniów jest trendem nie najlepszym. Dlatego analizę odpowiedzi na to pytanie można zakończyć stwierdzeniem, że zbyt duże rozczłonkowanie i uszczegółowienie działań dydaktycznych nauczycieli nauczania początkowego nie sprzyja kształceniu aktywności matematycznej wśród najmłodszych uczniów w szkole.

Analizując wypowiedzi dotyczące efektów działalności dydaktycznej nauczycieli na lekcjach matematyki w klasach początkowych doszedłem do przekonania, że warto w tym miejscu uwzględnić nie tylko oceny prezentowane przez wypowiadających się, ale również i inne stwierdzenia, które są nie mniej interesujące z punktu rozwiązywanego tu problemu. Do takiej problematyki zaliczyłem oceny samych badanych dotyczące partii materiału programowego, które uczniowie opanowali w stopniu wystarczającym. Tak ujęte zagadnienie efektów działalności dydaktycznej okazało się możliwe do skatalogowania i właściwie koncentruje się wokół czterech zagadnień, tj.:

a/ znajomości cech wielkościowych,

b/ umiejętności wykonywania działań w zbiorze liczb naturalnych,

c/ znajomości numeracji,

d/ wiadomości praktycznych.

Oczywiście każde z tych zagadnień ma w opisanych przykładach różne odcienie często bardziej szczegółowe. Niemniej bliższy wgląd w zebrane materiały empiryczne pozwolił każdy z podanych przykładów zaklasyfikować do jednej z tych kategorii, co wskazuje, że przyjęcie wyżej opisanych podstaw katalogowania jest przydatne przy opisywaniu wyników zaprezentowanych przez badanych nauczycieli.

Podział wypowiedzi ze względu na wyżej przedstawione efekty dydaktyczne w nauczaniu matematyki w klasach I - III zawiera tabela nr 5.

Tabela 5

Liczba przykładów w wypowiedziach	Liczby przykładów ilustrujących dobre opanowanie materiału programowego w zakresie			
	cech wielkościowych	wykonywania 4 działań	umiejętność numerowania	wiadomości praktycznych
670	96	192	243	139

14% badanych za efekt swojej działalności dydaktycznej uznało to, że ich uczniowie dobrze opanowali cechy wielkościowe, 28% badanych wykazało, że ich działalność dydaktyczna na lekcjach mate-

matyki doprowadziła uczniów do sprawnego wykonywania działań w zbiorze liczb naturalnych, 36% że zasługą ich działalności dydaktycznej jest doprowadzenie dzieci w młodszym wieku szkolnym do sprawnego posługiwania się numeracją, a 22% badanych ma pewność, że ich zasługą było doprowadzenie dzieci do opanowania wiadomości praktycznych. Oczywiście podawane przykłady koncentrowały się na materiale z różnych klas, co znalazło swoje odzwierciedlenie w tabeli wyrażające się dużym rozrzutem wypowiedzi. W analizowanych materiałach nie można było odnotować ani jednego przykładu wskazującego na osiągnięcie takiej sytuacji dydaktycznej, w której uczniowie dzięki stosowanym zabiegom dydaktycznym nauczyciela zaciekawili się określonym zagadnieniem, że podejmowali próby samodzielnych dociekań, że choćby odrobili pracę domową, która wynikała z tematu lekcji, ale nie była im formalnie zadana. Przecież przy naprawdę dobrym ukierunkowaniu procesu poznawczego na lekcjach powinno się zdarzyć, że uczniowie samorzutnie przedłużają ten proces na pobyt w domu i to dopiero byłoby świadectwem stosowania efektywnych działań dydaktycznych.

Oczywiście z tego, że w badanej grupie nie odnotowano takich wypowiedzi, nie wynika, iż wszyscy nauczyciele klas młodszych na lekcjach matematyki osiągają minimalne cele, ale nie będzie dużym uproszczeniem stwierdzenie, że realizują przede wszystkim materiał obligatoryjny. I to należy uznać w określonych warunkach za przejaw pozytywny. Negatywnie trzeba ocenić to dopiero wtedy, gdy się okaże, że na tym wyczerpuje się działalność dydaktyczna nauczycieli. Jednakże takiego wniosku nie można było wysnuć między innymi i dlatego, że podawane przykłady wskazywały na zamiar doprowadzenia uczniów do operatywnego przyswajania im opracowywanych haseł. Wśród podanych przykładów lekcji znalazły się i takie, których kolejnym zadaniem mogło być poszerzanie wiadomości z matematyki. Jeśli cel ten nie był realizowany, to zaważyły na tym inne przyczyny niż niechęć lub niewiedza nauczyciela.

Przystępując do analizy wypowiedzi dotyczących trudności, jakie należało pokonać, aby w pełni zrealizować nowy program nauczania matematyki w klasach młodszych, założyłem, że w opisach wystąpią typowe sytuacje, w których nauczyciele nauczania początkowego z jednej strony planują zestawy czynności uczniów, których zadaniem będzie naprowadzenie dzieci na właściwą drogę w prosty sposób prowadzącą do określonych pojęć lub faktów matematycznych, z drugiej zaś napotykają przeszkody przy próbach realizacji tych zamierzeń.

Przeszkody te powodują, że nie wszyscy uczniowie osiągają cel postawiony im przez nauczyciela. Np. osiągają jedynie opanowanie formalne i nie mogą przejść na wyższy poziom opanowania operacyjnego, a więc mimo specjalnych zabiegów dydaktycznych nie są w stanie rozwiązać określonych zadań szkolnych. Przypuszczałem też, że jakaś część wypowiedzi może dotyczyć trywialnych kłopotów nauczycielskich wynikających z niedostatków organizacyjnych szkół. Tymczasem dokładny wgląd w zebrane materiały pozwolił ustalić, że wypowiedzi badanych nauczycieli koncentrują się wokół następujących zagadnień:

a/ braki w wyposażeniu szkół,

b/ przeładowanie programu nauczania matematyki,

c/ kłopoty z zaopatrzeniem w podręczniki,

d/ przepełnienie klas.

Na ogół każdy z opisujących swoje trudności, jakie pokonuje w szkole realizując tzw. nowy program nauczania matematyki w klasach młodszych, wymieniał po kilka przeszkód i to powodowało, że wypowiedzi jest kilka razy więcej niż osób odpowiadających. Zestawienie tych wypowiedzi według wyżej dokonanego podziału przedstawia tabela nr 6.

Tabela 6

Liczba wszystkich wypowiedzi	Liczby wypowiedzi dotyczących			
	braków w wyposażeniu szkół	przeładowania programu	braków w zaopatrzeniu w podręczniki	przepełnienia klas
976	578	243	105	50

Aż 59% badanych główne przeszkody w realizacji programu nauczania matematyki w młodszych klasach upatruje w brakach w zaopatrzeniu szkół w środki dydaktyczne, a zwłaszcza takie, które są popularyzowane w telewizji w ramach wykładów NURT. Dalsze 25% badanych jest przekonanych, że zasadnicze trudności wynikające przy realizacji nowego programu nauczania matematyki są następstwem jego przeładowania w porównaniu z możliwościami uczniów, a nawet samych nauczycieli, którzy jeszcze, jak pisali niektórzy z badanych, nie zawsze znają cały program na "wyrywki", a jedynie w rozbiciu go na poszczególne klasy. Natomiast 11% badanych nauczycieli wypowiedziało się za tym, że zasadniczą przeszkodą w realizacji nowego programu nauczania matematyki w klasach młodszych jest nie wystarczające za-

opatrzenie w podręczniki, a szczególnie w te, które zamawia nauczyciel. Przy czym nauczyciele wypowiadali się raczej za tym, żeby w młodszych klasach obowiązywał tylko jeden podręcznik, ich zdaniem najbardziej dostosowany do programu. Tylko 5% badanych było zdania, że nawet ten nowy program można by realizować, gdyby w klasie było nie więcej niż 20 uczniów. Wówczas nauczyciel mógłby indywidualizować proces nauczania, a nawet przygotować potrzebne mu pomoce i wykorzystać je na lekcjach zgodnie z wymogami metodyki nauczania matematyki.

Przedstawione tu wyniki odpowiedzi na to pytanie poniekąd usprawiedliwiają badanych głównie dlatego, że żadna z osób wypowiadających się nie ukończyła studiów wyższych. Niemniej może to budzić niepokój. Tym bardziej, że nauczyciele w opisywanych wypowiedziach rzadko odwołują się do trudności wynikających z niedostatków ich pracy dydaktycznej, a starają się pokazać tzw. trudności obiektywne tkwiące poza działaniem samych nauczycieli. Jakże inaczej interpretować fakt braku opisów przedstawiających trudności uczniów, z jakimi borykają się oni w czasie poznawania poszczególnych wiadomości lub umiejętności matematycznych. Przy czym badani nie podjęli żadnych prób opisu własnych zamierzeń dotyczących przezwyciężania napotkanych przeszkód. Nawet i w tych przypadkach, gdy takie rozwiązania były niemal natychmiastowe.

Hasłami najchętniej realizowanymi przez badanych nauczycieli były: cechy wielkościowe, działania na liczbach naturalnych i wiadomości praktyczne, co w pewnym stopniu pokryło się z wynikami wcześniej już analizowanymi w innych pytaniach. Natomiast interesujące były wypowiedzi dotyczące haseł realizowanych przez badanych nauczycieli bez zaangażowania. Otóż tu wymieniono:

a/ pojęcia związane ze zbiorami,

b/ pojęcia związane z systemami liczbowymi,

c/ pojęcia związane z elementami geometrii w klasie III.

Podział tych wypowiedzi przedstawia tabela nr 7.

T a b e l a 7

Liczba wszystkich wypowiedzi	Liczba wypowiedzi negatywnie odnoszących się do		
	zbiorów	systemów liczbowych	elementów geometrii w klasie III
824	503	244	77

Aż 61% wypowiadających się uważa, że najbardziej kłopotliwymi zagadnieniami są te, które w jakimś stopniu są związane ze zbiorami. W uzasadnieniu przytaczano przykłady, z których można było wnioskować, że szczególną niechęć wzbudzają tu raczej środki dydaktyczne, a szczególnie różne symbole, a czasem, ku mojemu zdziwieniu nawet grafy, których, zdaniem badanych, dzieci nie rozumieją i niechętnie z nich korzystają. Wydaje się, że niechęć ta przenosi się z nauczycieli, bo uczniowie przyzwyczajeni do działań zewnętrznych grafy traktują jako takie właśnie działania tyle, że na symbolach. Dalsze 30% wypowiedzi dotyczy negatywnego stosunku do systemów liczbowych opracowywanych w III klasie. Byłoby to poniekąd zrozumiałe, gdyby nie przykłady, z których wynika, że odruch niechęci jest także związany z minikomputerami. To także musi wywoływać zdziwienie, gdyż środek ten ma wszelkie cechy manipulacyjne, co powinno dzieci raczej zachęcać do stosowania, ale jeśli nauczyciele nie widzą potrzeby wykorzystywania tego środka do zaprawiania uczniów do samodzielnego opracowywania omawianych zagadnień, to potem są takie właśnie skutki. Natomiast tylko 9% wypowiedzi dotyczy niechętnego stosunku do zagadnień geometrycznych i to tych z III klasy. Wydaje się, że jest to niechęć wynikająca z braku doświadczeń w opracowywaniu tych zagadnień, a nadto wynik zbyt rozczłonkowanego traktowania haseł programowych w ogóle. Za takim wnioskiem przemawia również i to, że znaczna większość wypowiedzi na ten temat nie posiada uzasadnień i to ani w opisie, ani w podanych przykładach np. z odwołaniem się do określonych tematów.

Odpowiedzi te można by uznać za przejaw normalny, gdyby towarzyszyły im dodatkowe wyjaśnienia świadczące o faktycznym zrozumieniu struktury programu nauczania matematyki w młodszych klasach. Ale niestety z materiałów analizowanych w tym artykule nie można było wywnioskować czy badani nauczyciele odróżniają hasła obligatoryjne od propedeutycznych, nie mówiąc już o tym, że nie spotkałem w tych wypowiedziach śladów zamierzeń, których celem byłaby stymulacja rozwoju umysłowego dzieci. Jeden, moim zdaniem, zasadniczy wniosek wynikający z tych badań powinien brzmieć: nauczyciele nauczania początkowego w swej przeważającej większości nie dopracowali się jeszcze spójnego systemu oddziaływań dydaktycznych na dzieci w zakresie nauczania matematyki. I to jest zasadniczą przeszkodą w osiąganiu należytych wyników kształcenia w tym nieco skomplikowanym przedmiocie, który w istocie swej jest abstrakcyjny, a więc niedostępny dla dzieci w młodszym wieku szkolnym w bezpośredniej postaci. Dla-

tego też od nauczycieli nauczania początkowego należy wymagać, aby w swojej działalności dydaktycznej pamiętali o konieczności dostarczania uczniom środków do wykonywania manipulacji, ale takich, które naprowadzają naiwną myśl dziecka na właściwą drogę prowadzącą w prostej linii od konkretu do potrzebnej mu abstrakcji.

Przedstawione tu wyniki badań potwierdziły wysuniętą we wstępie hipotezę roboczą i jednocześnie pokazały, jaki ogrom prac jeszcze należy wykonać, żeby przeciętny nauczyciel nauczania początkowego mógł w codziennej swojej działalności dydaktycznej nie tylko realizować nowy program nauczania matematyki w młodszych klasach, ale żeby osiągał cele w nim zawarte, a przede wszystkim kształcił jednostki aktywne i twórczo nastawione do zdobywanej wiedzy.

Nasuwa się tu jednak naturalne pytanie, jak kształcić nauczycieli nauczania początkowego, aby tak właśnie rozumieli swoje zadania w zakresie nauczania matematyki. Pytania tym bardziej aktualne, że od września bieżącego roku nauczycieli nauczania początkowego kształcić się zaczyna w szkołach pomaturalnych, do których trafią nie najlepsi kandydaci i będą zbyt pobieżnie kształceni. Sądzę, że wyniki badań przedstawione w tym artykule upoważniają do postawienia jeszcze kilku innych pytań, ale nie zostaną one sformułowane dlatego, że już to jedno jest problemem wystarczająco szerokim i wymagającym oddzielnych badań i studiów.

P r z y p i s y

[1] G. Muller i E. Witman: Die Mathematik-unterricht in der Primarstufe, Vieweg, Brunszwik 1967.

[2] J.I.D. Willams: Mathematics reform in the primary school, UNESCO Institute of Education, Hamburg 1967.

[3] Z. Semadeni: Działalność Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego w zakresie nauczania początkowego matematyki. Materiały z Sympozjum UNESCO w Warszawie.

[4] Z. Krygowska: Na czym polega modernizacja nauczania początkowego matematyki. "Zbiorcza Szkoła Gminna" nr 5/1976.

[5] Z. Semadeni: Nauczanie początkowe matematyki. cz. I /Praca zbiorowa/ Warszawa 1981.

[6] A.A. Stolar: Piedagogika matiematiki. Izd. Wyszejsz. Szkoła, Mińsk 1969.

[7] E. Zych. Uwagi o znaczeniu strukturalnego układu treści w początkowym nauczaniu matematyki. Modernizacja systemu dydaktyczno-wychowawczego w klasach I - III. Białystok 1983.

[8] J.P. Guilford, Natura inteligencji człowieka. Warszawa 1978.

[9] J. Piaget: Introdution, á l'épistomologie génétique. Paris 1960.

[10] J. Piaget: Narodziny inteligencji dziecka. Warszawa 1964. J. Piaget, A. Szemińska: La genèse du nomber chez l'enfant. Delachaux et Nistlé Neutachetel. Paris 1941.

[11] Dyskusje na łamach tygodnika "Polityka" pod hasłem "Rozpacz w kratkę".

[12] J. Hawlicki: Wybrane zagadnienia z zakresu początkowego nauczania matematyki, Proces dydaktyczno-wychowawczy w klasach I-III. Warszawa 1978.

[13] H. Moroz: Z doświadczeń nad modernizacją nauczania początkowego matematyki. Warszawa 1978.

[14] T. Wróbel: Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym. Warszawa 1976.
Z. Semadeni: Nauczanie początkowe matematyki /Praca zbiorowa/. Warszawa 1981.
Z. Semadeni: Jakie powinno być wykształcenie osób nauczających młodsze dzieci. "Matematyka" nr 6/1973.

[15] Z. Krygowska: Zarys dydaktyki matematyki. cz. II. Warszawa 1980 s. 21.

Barbara Wojciechowska-Charlak
Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej
Lublin

MOŻLIWOŚCI WSPÓŁUDZIAŁU UCZNIÓW KLAS I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ W PROCESIE DYDAKTYCZNO - WYCHOWAWCZYM

Organizacja procesu nauczania i odpowiedni dobór metod wyznaczają i kształtują możliwości rozwojowe i poznawcze dziecka. W organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego należałoby uwzględniać nie tylko aktualny stan rozwoju uczniów, ale także to, co umożliwia ich dalszy rozwój. Wskazuje na to również codzienna praktyka szkolna, podczas której zabiega się o wzmożoną aktywność uczniów. Nawiązywanie do przeżyć, zainteresowań i doświadczeń dzieci umożliwia im współorganizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Sprzyjają temu w szczególności metody nauczania problemowego i grupowa organizacja pracy uczniów. Dotychczasowe próby aktywizowania i usamodzielniania uczniów podejmowane w toku nauczania problemowego nie wyczerpują wszystkich możliwości zintensyfikowania oddziaływań wychowawczych podczas lekcji. Możliwości takie stwarza współudział uczniów w procesie dydakt czno-wychowawczym. Taki współudział to ogół poczynań nauczycieli i uczniów, zapewniających uczniom odgrywanie czynnej roli w realizacji zadań nauczania i wychowania.

Polega on na "wykonywaniu przez uczniów czynności, które w dotychczasowym nauczaniu problemowo-zespołowym przysługują w zasadzie

tylko nauczycielom. Chodzi tu przede wszystkim o współudział w planowaniu, przygotowywaniu, prowadzeniu i ocenianiu lekcji"[1].

Zaproponowane i eksperymentalnie sprawdzone przez M. Łobockiego w klasach V-VIII na lekcjach języka polskiego formy współudziału uczniów, wprowadzono także w klasach I-III szkoły podstawowej podczas lekcji języka polskiego i lekcji środowiska społeczno-przyrodniczego w czasie półtorarocznego eksperymentu pedagogicznego prowadzonego techniką grup równoległych.

W s p ó ł u d z i a ł u c z n i ó w w p l a n o w a n i u l e k c j i służył głównie ukierunkowaniu ich działalności jako współorganizatorów procesu dydaktyczno-wychowawczego. Związany był zwłaszcza z przygotowaniem zajęć lekcyjnych, umożliwiających wzmożoną ich aktywność i samodzielność. Współudział taki polegał na wspólnym omawianiu, przedyskutowaniu i ustalaniu z nauczycielem - zgodnie z tematem i celami lekcji - zadań indywidualnych, zespołowych i zbiorowych. Przebiegające w ten sposób planowanie lekcji stwarzało uczniom możliwość współdecydowania o sposobie i zakresie realizacji materiału, objętego programem nauczania, jak również niekiedy zagadnień wybiegających poza treści programowe i jednocześnie bliskie zainteresowaniom uczniów.

Planowaniem objęto tylko ten materiał nauczania, który mógł być bez większych trudności realizowany przy wydatnej pomocy uczniów. Był to materiał na ogół dobrze przez uczniów rozumiany i zgodny z ich zainteresowaniami. Toteż wspólnie z uczniami planowano tylko niektóre tematy lekcji. Były to przede wszystkim takie tematy, co do których nauczyciele mieli pewność, że uczniowie są w stanie je zaplanować.

W nauczaniu początkowym na plan pierwszy wysuwają się tematy bliskie zainteresowaniom uczniów. W czasie planowania nauczyciele często przypominali różne tematy oraz cele i zadania z nimi związane. Wyjaśniano też dzieciom znaczenie planowania przy wykonywaniu każdej pracy i konieczność zdobycia umiejętności w zakresie planowania własnej działalności.

W prowadzonym eksperymencie wyróżniono dwie możliwości współudziału uczniów w planowaniu lekcji. Pierwsza możliwość polegała na uprzednim przygotowaniu projektu planu przez nauczycielkę i następnie przedstawienie go uczniom oraz zachęcenie i zmobilizowanie ich do wyrażenia uwag i ocen pod adresem zawartych w nich tematów, których omawianie na lekcjach uważali za celowe.

Możliwość druga - i raczej rzadko stosowana - wymagała udziału uczniów we wspólnym z nauczycielem projektowaniu planu lekcji. W tym przypadku, nauczyciel prosił uczniów na kilka dni przed planowaniem o zastanowienie się nad niektórymi tematami lekcji i sposobami ich realizacji. Ogólną tematykę planowanych lekcji sygnalizowano im w formie tytułów czytanek, wierszy lub pewnych haseł, zadań, pytań itp. Podczas układania planu uczniowie mieli w szczególności opowiedzieć się za określonymi tematami i ustalić zadania, których wykonanie usprawni i uatrakcyjni zaplanowane lekcje. W wyniku wypowiedzi uczniów w tej sprawie powstawał wspólny plan pracy.

Warto podkreślić tu, że żadne planowanie lekcji nie odbywało się bez czynnego w tym udziału nauczyciela. Zadanie jego - obok sugerowania tematyki lekcji - polegało na ustosunkowywaniu się do wypowiedzi uczniów podczas ich współudziału w planowaniu zajęć lekcyjnych. Nauczyciel starał się przy tym uwzględniać możliwie wszystkie ich uwagi i sugestie.

Właściwe ustosunkowywanie się nauczyciela do wypowiedzi uczniów wydaje się koniecznym warunkiem ich aktywnego włączania się do realizacji ostatecznej wersji planu.

Przeprowadzone badania eksperymentalne dowiodły, iż współudział uczniów klas I-III w planowaniu lekcji jest możliwy i realny. Dowodem tego jest zwłaszcza ich duże zaangażowanie w zgłaszaniu różnych uwag i propozycji co do planowanej tematyki lekcji oraz zadań, za pomocą których pragnie się te lekcje przeprowadzić. Ciekawe okazały się propozycje w sprawie urozmaicenia metod prowadzenia lekcji. Na uwagę zasługuje, iż zgłaszane przez uczniów propozycje znajdowały na ogół zawsze odbicie w późniejszym przygotowywaniu i prowadzeniu lekcji. Było tak z pewnością dlatego, że towarzyszyła im pozytywna motywacja w podejmowaniu zadań przez nich zaplanowanych.

W s p ó ł u d z i a ł u c z n i ó w w p r z y g o t o w y w a n i u l e k c j i polegał na dobrowolnym i czynnym włączaniu się uczniów w różnego rodzaju działalność pozalekcyjną i pozaszkolną. Wiązało się to z gromadzeniem środków dydaktycznych, przygotowaniem wystaw, zgaduj-zgaduli, wykonywaniem tablic gramatycznych i ortograficznych, inscenizacji, organizowaniem wycieczek i innymi pracami, które dzieci wykonywały. Często do takiej współpracy angażowano najbliższe osoby z rodziny.

Po zaplanowaniu lekcji uczniowie najczęściej dobrowolnie zgłaszali się do wykonywania różnych prac. W niektórych przypadkach wymagali jednak specjalnej zachęty ze strony nauczycieli. Na tym jed-

nak rola nauczyciela nie kończyła się. Uczniowie byli odpowiednio instruowani w kwestii podejmowanych przez nich zadań. Nauczyciele udzielali im rad i wskazówek, wskazywali na konkretne aspekty rozwiązywania zadań, ukierunkowywali odpowiednio ich pracę. Starano się także uświadamiać uczniom ich udział w przygotowywaniu lekcji - tak, aby każdy z nich był przekonany, że to, co robi, jest potrzebne i będzie na lekcji wykorzystywane.

Współudział uczniów w przygotowywaniu lekcji przybierał charakter działalności: zespołowej, indywidualnej i zbiorowej.

Najczęściej uczniowie pracowali w zespołach, gdyż zakładano, że ta forma pracy stwarza możliwość współdziałania, wyzwala większą pomysłowość dzieci, ma także duże znaczenie wychowawcze.

W klasach eksperymentalnych powołano zespoły dwojakiego rodzaju:

1. Zespoły stałe - specjalizujące się w wykonywaniu zadań z różnych dziedzin związanych z realizacją programu nauczania języka polskiego i środowiska społeczno-przyrodniczego,

2. Zespoły doraźne - wykonujące zadania związane z konkretną lekcją.

Zespoły stałe pracowały przez dłuższy okres czasu w takim samym na ogół składzie. Zadaniem ich było zbieranie różnego rodzaju wiadomości na interesujące ich tematy. Każdy zespół przygotowywał się do lekcji w wybranej przez siebie dziedzinie.

W związku z różnorodnymi zainteresowaniami dzieci, zespoły przybrały między innymi nazwy: przyrodników, przewodników, bibliotekarzy, młodych historyków, leśników, automobilistów, młodych kosmonautów, miłośników książek i inne.

Wymienione zespoły pracowały podczas trwania eksperymentu bardzo wydajnie. Dzieci przejawiały dużo inicjatywy i cennych pomysłów, znajdując w tej pracy wyraźne zadowolenie.

Zespoły doraźne powoływane były celem zorganizowania jednej tylko lekcji lub pewnego jej fragmentu. Zespoły te były przeważnie 3-4-osobowe i rozwiązywały się po wykonaniu zadania. Pracowały głównie nad przygotowaniem ciekawych materiałów do wspólnie zaplanowanej lekcji.

Współudział uczniów w przygotowywaniu lekcji przejawiał się także w indywidualnym wykonywaniu zadań. Jedną z jego form było odrabianie przez uczniów zadań domowych. Podczas trwania eksperymentu prace domowe były przez nauczycieli ukierunkowywane i wykorzystywane w lekcji w taki sposób, aby uczniowie widzieli celowość ich

starannego przygotowywania. Prace te zależnie od tematu lekcji - były różnorodne, między innymi wystąpiły takie ich formy jak:

- przygotowanie wypowiedzi ustnych w oparciu o wiadomości zebrane za pomocą rozmów z rodzicami, lektury książek, podręczników, encyklopedii, prasy itp.,
- przygotowywanie wypowiedzi pisemnych lub utrwalonych na taśmie magnetofonowej,
- obserwacje najbliższego środowiska,
- wyszukiwanie materiałów i pomocy dydaktycznych,
- przygotowywanie materiałów do prezentacji w klasie własnych zainteresowań.

Niektóre tematy lekcyjne były przygotowywane zbiorowo przez całą klasę. Odbywało się to najczęściej w formie wycieczek czy wspólnego oglądania filmów i przedstawień teatralnych.

Przygotowywanie lekcji w zespołach stałych i doraźnych, jak też indywidualne i zbiorowe prace, uzupełniały się wzajemnie. Dzięki temu większość uczniów z klasy była czynnie zaangażowana w przygotowywaniu lekcji. Czynny udział uczniów w przygotowywaniu lekcji, w dużym stopniu usprawnia i uatrakcyjnia proces dydaktyczno-wychowawczy. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że uczniowie nie są przymuszani do wykonywania różnego rodzaju zadań, wykonują je na własną prośbę i są przedmiotem bliskiego zainteresowania ze strony nauczycieli pod względem podejmowanych przez nich zadań. Znają również bliżej cel wykonywanych zadań, wiedzą, iż to, co robią, będzie akceptowane przez klasę i spotka się z uznaniem nauczycieli.

W s p ó ł u d z i a ł u c z n i ó w w p r o w a d z e n i u l e k c j i to zezwolenie im na wykonywanie zadań, które na ogół w dotychczasowym nauczaniu spełniał nauczyciel. Chociaż i tu nadal nie przestawał być głównym organizatorem - kierownikiem zajęć lekcyjnych. Przeważnie, starał się, aby uczynić uczniów bardziej współodpowiedzialnymi za to co działo się na lekcji. Zwielokrotnioną aktywność i samodzielność pozostawiał uczniom zwłaszcza w wybranych fragmentach lekcji, uwzględniając wcześniej zaplanowane przez nich zadania i sposoby realizacji.

Pomoc nauczyciela przejawiała się zwłaszcza w dyskretnym organizowaniu pracy uczniów, pobudzaniu ich do działań zespołowych i pozytywnej motywacji do zajęć lekcyjnych, pogłębianiu koncentracji na głównym temacie lekcji, oraz zachęcaniu do swobodnych i szczerych wypowiedzi.

Wyzwalaniu aktywności i samodzielności uczniów sprzyjały w szczególności lekcje prowadzone metodą nauczania problemowo-zespołowego. Lekcje te, organizowane przy współudziale uczniów, realizowane były w warunkach pracy indywidualnej, zespołowej i zbiorowej. Uwzględniono tu lekcje inspirowane /reżyserowane/ przez nauczyciela częściowo i całkowicie.

Lekcje częściowo inspirowane polegały na jedynie sporadycznym współudziale w nich uczniów. Natomiast podczas lekcji całkowicie inspirowanych, stwarzano uczniom możliwości występowania w roli "nauczycieli" przez cały niemal czas trwania zajęć lekcyjnych[2].

Podczas l e k c j i c z ę ś c i o w o i n s p i r o w a n y c h uczniowie mogli włączać się czynnie w ich prowadzenie, zwłaszcza podczas tworzenia sytuacji problemowych, wysuwania i formułowania problemów, rozwiązywania problemów i proponowania zadań domowych.

Organizowanie sytuacji problemowych nie było sprawą łatwą. Chodziło tu bowiem o to, aby stworzona sytuacja problemowa wywoływała niepokój poznawczy ucznia, umożliwiała samodzielne sformułowanie i rozwiązanie postawionego problemu. Bardzo ważną sprawą było tworzenie takich sytuacji, które przebiegałyby w warunkach w pełni zaakceptowanych przez uczniów i jednocześnie ułatwiających im wykrycie i rozwinięcie problemu.

Dobrze jest - zwłaszcza na poziomie klas początkowych - gdy sytuacje problemowe przyjmują jak najbardziej naturalną postać, tj. są tworzone przez same dzieci zgodnie z ich zainteresowaniami i potrzebami czy oczekiwaniami oddziałującymi na ich wyobraźnię i ukazującymi także praktyczne aspekty zapowiedzianego tematu lekcji lub sformułowanych już problemów /pytań/. Sytuacje tego rodzaju pozwalają łatwo odwołać się nauczycielowi do osobistych doświadczeń i przeżyć uczniów.

Tworzenie sytuacji problemowych w klasach I-III oparte było na takich czynnościach uczniów, jak:

1. obserwacje otoczenia, szczególnie podczas wycieczek,
2. gry dydaktyczne, gramatyczne, ortograficzne,
3. inscenizacje,
4. turnieje i zgaduj-zgadule,
5. relacje z przeprowadzonych wywiadów,
6. rozwiązywanie krzyżówek, rebusów, zagadek,
7. przygotowanie wystawek i gazetek.

Organizowanie sytuacji problemowych pozwala uczniom dostrzec i sformułować problemy omawiane na lekcji.

Efektywne uczestnictwo uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym polegało na doprowadzeniu do wspólnego zrozumienia problemu, kładło się więc nacisk na wykrywanie problemu, jego spostrzeganie, sformułowanie i wspólne zrozumienie, nie ograniczając się jedynie do jego rozwiązywania[3].

Nie wszystkie problemy były formułowane na lekcjach przy współudziale samych uczniów. Często problemy formułował sam nauczyciel, bądź tylko najzdolniejsi uczniowie.

Rola nauczyciela podczas wysuwania i formułowania problemów polegała na pewnym dyskretnym naprowadzaniu uczniów, przypominaniu sytuacji z codziennego życia lub znanych im dobrze treści wyuczonych w szkole. Chodziło przede wszystkim o to, aby uczniowie mieli świadomość, iż w kwestii stawiania i formułowania problemów, mają również coś do powiedzenia. W sytuacji takiej, uczniowie nabierali wiary w siebie, w szczególności zaś odczuwali większą chęć do dalszego czynnego uczestnictwa w lekcji, w tym zwłaszcza do rozwiązywania ustalonych wspólnie problemów.

Oczywiście były to problemy nie przekraczające możliwości dziecka w młodszym wieku szkolnym. Problemu zbyt trudnego uczniowie nie byliby z pewnością w stanie zrozumieć i rozwiązać, nawet przy wydatnej pomocy nauczyciela. Ale problemy nie mogą też być zbyt łatwe, gdyż wówczas trudno nimi zainteresować uczniów.

Na lekcjach w klasach I-III wysuwano podczas eksperymentu z reguły jeden problem główny i dwa - trzy problemy szczegółowe. Wszystkie problemy szczegółowe wysuwane były po postawieniu problemu głównego i stanowiły plan pracy na lekcji nad jego rozwiązaniem.

Problemy były wysuwane przez całą klasę lub poszczególne zespoły /doraźne czy stałe/. O ostatecznym wyborze decydował zwykle nauczyciel. Decyzje podejmowane były jednak zawsze w ścisłym porozumieniu z całą klasą.

Formułowanie problemów na lekcji przez samych uczniów ułatwiało wcześniejsze podanie tematu lekcji, bądź też przygotowanie lekcji przez jeden lub kilka zespołów. W takim przypadku uczniowie wcześniej zorientowani w materiale nauczania potrafili trafniej i sprawniej formułować problemy.

Po sformułowaniu pytania czy zadania problemowego uczniowie zastanawiali się, analizowali sytuację, szukali związków między różnymi elementami problemu. Stanowiło to bezpośrednie przejście do rozwiązywania problemów, które ze względu na organizację ich pracy przybierało postać pracy zbiorowej, zespołowej i indywidualnej.

W pracy zbiorowej rozwiązywano problemy przez zastosowanie między innymi:

1. dyskusji,
2. sądu nad bohaterem,
3. inscenizacji,
4. technik socjodramatycznych.

Rola zespołów i pracy zespołowej podczas rozwiązywania problemów przejawiła się głównie w dodatkowym przekazywaniu zebranych wcześniej informacji przez zespoły stałe lub doraźne. Informacje przekazywane przez zespoły stanowiły konieczne i niezbędne ogniwo do właściwego rozwiązania problemu. Najczęściej przekazywanie informacji łączyło się z pokazem ilustracji, albumu znaczków, modeli, objaśnieniem przygotowanych plansz, wykresów lub wystawek. Inny sposób przekazywania wiedzy przez zespoły, to odtworzenie nagrań z taśmy magnetofonowej, przygotowanych wcześniej wywiadów, komunikatów, rozmów.

Oprócz pracy zbiorowej i zespołowej w prowadzonym eksperymencie stosowano także pracę indywidualną w rozwiązywaniu problemów.

Indywidualne rozwiązywanie problemów wystąpiło między innymi podczas:

- układania rozsypanek wyrazowych lub zdaniowych,
- dokończenia lub rozpoczęcia opowiadania, którego fragment był znany uczniom,
- układania opisów przedmiotów bez podawania ich nazwy,
- indywidualnej inscenizacji fragmentów książek i postaci.

Ciekawą formą współudziału uczniów w prowadzeniu lekcji było projektowanie zadań domowych. Dzięki propozycjom uczniów w tej sprawie zadania domowe nabierały charakteru zadań bardziej sensownych i zrozumiałych dla nich niż w przypadku formalnego zlecania im tych zadań przez nauczycielkę. Propozycje zadań domowych mogli zgłaszać wszyscy uczniowie, lub też proszono o to tylko niektórych uczniów, specjalnie wybranych przez nauczycielkę. Należeli do nich uczniowie, których nauczycielka chciała w ten sposób wyróżnić - np. za staranne przygotowanie się do lekcji. Zgłaszane przez uczniów propozycje nie dotyczyły bynajmniej zadań domowych, które dałyby się łatwo i szybko wykonać. Dzięki własnym pomysłom w ustalaniu zadań domowych uczniowie wykonywali je z ochotą i zaangażowaniem.

L e k c j e c a ł k o w i c i e i n s p i r o w a n e polegały na tym, że uczniowie w czasie ich trwania pełnili przez dłuższy czas funkcję "nauczyciela". Lekcje te miały umożliwiać ucz-

niom aktywną i samodzielną postawę. Były też poniekąd sprawdzianem poziomu osiągnięć, umiejętności i dojrzałości klasy oraz wyników pracy nauczyciela. Uczniowie mogli w czasie tych lekcji wypowiadać się bardziej spontanicznie i szczerze niż na lekcjach częściowo inspirowanych. Byli też rzadziej poddawani jawnej i bezpośredniej kontroli ze strony nauczyciela. Ale nie oznaczało to, że nauczyciel nie zajmował nadal kierowniczej roli w klasie. Ingerował jednak tylko wtedy, gdy zachodziła taka konieczność.

Lekcje całkowicie inspirowane były prowadzone tylko sporadycznie. Odbywały się tylko kilka razy w ciągu roku. Wymagały bowiem specjalnej inspiracji ze strony nauczyciela i wyjątkowo starannego przygotowania ze strony uczniów. Ich tematem były zwykle zagadnienia bliskie dzieciom.

Podczas prowadzonego eksperymentu uwzględniono trzy typy lekcji całkowicie inspirowanych, a mianowicie:

1. lekcje oparte na samorodnej twórczości uczniów,
2. lekcje konkursowe,
3. lekcje oparte na materiałach zgromadzonych przez uczniów.

Lekcje oparte na samorodnej twórczości uczniów polegały na wykonywaniu przez nich zadań wymagających wzmożonej inwencji i pracy twórczej[4]. Były przeprowadzane z wykorzystaniem technik i swobodnego tekstu, proponowanych przez C. Freineta.

Lekcje konkursowe przyczyniały się przede wszystkim do aktywizowania umysłowego, budziły zainteresowania określonymi dziedzinami, wzbogacały wiadomości i umiejętności uczniów.

Lekcje oparte na materiałach zgromadzonych przez uczniów polegały na wyłącznym koncentrowaniu się przez nich na tych właśnie materiałach. Na materiały te składają się między innymi książki, czasopisma, wycinki z gazet, ilustracje, płyty, widokówki, znaczki, makiety itp. Im bogatsze są materiały, tym większa istnieje możliwość ich wykorzystania. Stanowią one cenną pomoc do lekcji i wywierają inspirujący wpływ na uczniów.

W s p ó ł u d z i a ł u c z n i ó w w o c e n i a n i u l e k c j i był pewnego rodzaju podsumowaniem ich wkładu w urozmaicanie zajęć lekcyjnych. Polegał w szczególności nie tyle na ocenie przebiegu i efektów prowadzonej lekcji, ile na ocenie konkretnej pracy uczniów. Dawano uczniom możliwość oceniania samych siebie i swoich kolegów pod względem zarówno umiejętności mówienia i opanowywania wiadomości, jak również przygotowania do lekcji pomocy dydaktycznych.

Pragnąc ułatwić uczniom ocenianie własnej pracy na lekcji starano się stopniowo wdrażać ich do oceniania samych siebie i swoich kolegów. Nauczyciele zwracali uwagę na to, aby dzieci samodzielnie oceniały postępowanie i osiągnięcia innych uczniów i to przy wykonywaniu zarówno skomplikowanych, jak i bardziej prostych czynności. Domagano się z reguły podkreślania przez nich zwłaszcza momentów pozytywnych ocenianych czynności. W tym celu zachęcano ich do zauważania pozytywnych stron ocenianych zachowań lub osiągnięć oraz do uzasadniania swych opinii i ocen. Starano się też, aby uczniowie zgłaszali swoje opinie i oceny bezpośrednio po wykonaniu ocenianej czynności przez klasę. Zakładano przy tym, iż odkładanie oceniania na czas późniejszy nie jest wskazane, ponieważ uczniowie zwykle nie pamiętali, co działo się na lekcji odległej w czasie. Dlatego też z reguły umożliwiano uczniom ocenianie ich pracy bezpośrednio po zakończeniu zajęć lekcyjnych.

W prowadzonym eksperymencie współudział uczniów wystąpił w ocenianiu pracy indywidualnej, zespołowej i zbiorowej.

Współudział uczniów w ocenianiu pracy indywidualnej polegał na samoocenie danego ucznia lub ocenie jego pracy przez kolegów. Częściej jednak odwoływano się do oceny pracy indywidualnej przez kolegów, zwłaszcza wtedy, gdy wykonana praca zasługiwała na pozytywną ocenę. Początkowo nauczycielka sama oceniała pracę uczniów, starając się przy tym możliwie dokładnie uzasadniać swoje stanowisko. Intencją jej było ukazać uczniom możliwość nie tyle oceniania, lecz uzasadniania wyrażonych opinii i ocen dotyczących zwłaszcza zachowania i postępów uczniów w pracy szkolnej. Zaobserwowano, iż wprowadzenie współudziału uczniów w ocenianiu lekcji ośmiela dzieci, pozwala im wyraźniej dostrzegać problemy podlegające ocenie, uczy krytycyzmu i zwracania uwagi na to, czym wcześniej interesował się nauczyciel dokonując oceniania pracy uczniów.

Wprowadzane eksperymentalnie formy współudziału uczniów w planowaniu, przygotowaniu, prowadzeniu i ocenianiu lekcji wskazują, iż są one możliwe do realizacji w niższych klasach szkoły podstawowej.

P r z y p i s y

[1] M. Łobocki: Współudział uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, Warszawa 1975, WSiP, s. 97.

[2] Por: M. Łobocki: op.cit., s. 156.

[3] Por. W. Boettcher, G. Otto, H. Sitta, H.J. Tymister: Lehrer und Schüler machen Unterricht, München - Wien - Baltimore 1980, s. 107 - 116.

[4] Por: M. Łobocki: op.cit., s. 186.

Maria Sowisło
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Kraków

RODZINA I JEJ WPŁYW NA POZIOM ASPIRACJI ZAWODOWYCH UCZNIÓW KL. VIII

WPROWADZENIE

Praca zawodowa zajmuje poważną część życia człowieka. Charakter pracy, stanowisko, wysokość zarobków określają w poważnym stopniu pozycję społeczną człowieka, wyznaczając poziom życia kulturalnego, materialnego oraz aspiracje dotyczące własnej osoby i swej rodziny. Z tych też względów ważny staje się problem właściwie wybranego zawodu.

Tę trudną decyzję podejmuje w naszym systemie szkolnym większość młodzieży w wieku 15 lat. Zrozumiałe więc, że nie może tego wyboru dokonać samodzielnie i potrzebuje pomocy dorosłych. W zależności od tego, kto ma wpływ na wybór przyszłego zawodu, młody człowiek kieruje się w swej decyzji różnymi czynnikami - np. zainteresowaniami, własnymi aspiracjami, atrakcyjną i dobrze płatną pracą itd.

W niniejszym artykule będę starała się znaleźć odpowiedź na pytanie: w jakim stopniu rodzina wywierała wpływ na poziom aspiracji zawodowych uczniów klasy VIII ?

Tematyka badań jest wynikiem naturalnego zainteresowania problematyką wyboru zawodu oraz społeczną wartością badania tego problemu.

Rodzina stanowi dla dziecka naturalne i podstawowe środowisko, w którym ono rozwija się zarówno w okresie poprzedzającym rozpoczęcie nauki szkolnej jak i w okresie szkolnym, najczęściej aż do osiągnięcia dojrzałości.

W socjologicznym ujęciu rodzina "jest to zbiorowość ludzi powiązanych ze sobą więzią małżeństwa, pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji"[1]. W. Okoń mówi, że rodzina "jest to mała grupa społeczna, składająca się z rodziców i krewnych"[2].

Ważnym zabiegiem charakteryzującym rodzinę jest opis jej funkcji. Za bezsporne i podstawowe uważa się następujące funkcje:

1. "Utrzymanie ciągłości biologicznej społeczeństwa.
2. Przekazywanie potomstwu dorobku kulturalnego, zapoznawanie z zasadami współżycia społecznego, kształtowanie nawyków twórczych.
3. Prowadzenie gospodarstwa domowego /normowanie funkcji produkcyjnych i konsumpcyjnych/.

4. Kierowanie procesem zdobywania przez dzieci określonej pozycji w społeczeństwie.

5. Sprawowanie nad potomstwem kontroli społecznej /rodzina wymaga od dzieci postępowania zgodnego z przyjętymi normami współżycia, uczy konwenansu, przekazuje wzory obyczajowo-moralne/.

6. Zapobieganie stanom depresji i zaburzeniom psychosomatycznym przez zaspokajanie podstawowych potrzeb równowagi psychicznej dziecka"[3].

Jedna z wymienionych funkcji rodziców wiąże się z problemem wyboru szkoły ponadpodstawowej i zawodu dla dziecka. Sposób prowadzenia "poradnictwa zawodowego" przez rodziców często odzwierciedla ich własny poziom aspiracji.

Zdaniem Trawińskiej[4] aspiracja, to taki stan emocjonalny, któremu towarzyszy wyobrażenie jakiegoś osiągnięcia, zaspokajającego rozmaite potrzeby. Przedmiotem aspiracji mogą być takie wartości jak pozycja, majątek, zawód, wykształcenie itp. Mówiąc o aspiracjach zawodowych młodzieży mamy na myśli pragnienie realizacji ambitnych planów związanych z dostaniem się do wybranej przez siebie szkoły, ukończenia jej, a w wielu przypadkach z kontynuacją nauki w szkole wyższej.

R. Kietliński i H. Sucharowa[5] w książce "Orientacja zawodowa w szkole podstawowej" omawiają czynniki decydujące o prawidłowym wyborze szkoły ponadpodstawowej, a w konsekwencji zawodu. Do najważniejszych spośród nich zaliczają: sytuację ekonomiczną, stan zdrowia, zainteresowania i zamiłowania, uzdolnienia, cechy charakteru i temperamentu oraz sytuację materialną i aspiracje rodziców.

Mówiąc o wpływie rodziny na poziom aspiracji zawodowych ucznia, na wybór kierunków kształcenia należy wziąć pod uwagę także inne czynniki. A. Lityńska, D. Markowska i W. Kruszyńska[6] na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzają, że istotny wpływ na drogę zawodową dzieci ma zawód i wykształcenie rodziców. Pracownicy umysłowi /inteligencja, pracownicy biurowi, technicy/ częściej dla swych dzieci wybierają zawody związane z kształceniem na poziomie średnim i wyższym. W rodzinach robotniczych istnieje wprawdzie dążność do zapewnienia dziecku wyższej niż własna pozycja społeczna, ale poziom aspiracji zawodowych był niższy - wybierano dla dzieci szkoły zasadnicze bądź średnie zawodowe.

R. Kietliński i H. Sucharowa zwracają uwagę, że często poziom aspiracji rodziców jest wygórowany i przekracza możliwości dziecka. "Zawyżone aspiracje rodziców są najczęściej formą kompensacji swo-

ich własnych nie zrealizowanych marzeń"[7]. Autorzy ci zwracają też uwagę na sytuację materialną rodziny, która ich zdaniem wpływa na decyzję dotyczącą wyboru szkoły. W rodzinach, w których sytuacja materialna jest ciężka, wybiera się dla dzieci szkoły, w której można szybciej zdobyć zawód, a tym samym przestać być ciężarem dla rodziny. Również badania[8] młodzieży w tym względzie wskazują, że duża część uczniów podejmuje decyzję wyboru szkoły biernie pod dyktando rodziców.

Po analizie literatury dotyczącej zagadnienia wpływu rodziny na wybór kierunku kształcenia młodzieży, nasuwają się pytania: czy ostatnie lata nie przyniosły żadnych zmian? W jakim stopniu współczesna wielkomiejska rodzina ma wpływ na poziom aspiracji zawodowych uczniów klasy VIII?

Całokształt pracy związanej z problematyką badań obejmował następujące zadania:

- badania postępów w nauce uczniów klasy VIII a i b,
- badania ankietowe uczniów klasy VIII a i b i ich rodziców,
- przeprowadzenie wywiadu z wybranymi rodzicami i uczniami.

Przy gromadzeniu materiałów do tegoż opracowania posłużono się metodami:

1. analizą dokumentów;
   a/ kartami indywidualnymi,
   b/ arkuszami ocen,
   c/ dziennikami lekcyjnymi.
2. ankietą;
3. wywiadem;
4. metodami statystycznego opracowania materiału badawczego.

Badaniami objęto uczniów klasy VIII a i b Szkoły Podstawowej Nr 35 w Krakowie oraz ich rodziców.

Sytuacja rodzinna uczniów była oceniona na podstawie prowadzonych przez wychowawców klas kart indywidualnych ucznia. W zestawieniach statystycznych brane były pod uwagę tylko ważniejsze dane, mogące w istotny sposób wpływać na powodzenie w nauce, a także na poziom aspiracji zawodowych uczniów klasy VIII. Dane te obrazują następujące dziedziny: wiek i płeć badanych, strukturę rodziny, wykształcenie i pracę rodziców, warunki mieszkaniowe oraz liczbę dzieci w rodzinie.

POZIOM ASPIRACJI ZAWODOWYCH UCZNIÓW KL. VIII

Ogółem w klasie VIII a i b było 51 uczniów w tym 25 chłopców i 26 dziewcząt. Znaczną większość 46 uczniów /90,2%/ stanowiły 15-latki. 5 uczniów /9,9%/ rozpoczęło naukę w 6 roku życia.

Sytuacja rodzinna badanej grupy uczniów była korzystna. 47 uczniów /92,1%/ wychowywało się w rodzinach pełnych,4 uczniów/7,9%/ pozostawało wyłącznie pod opieką matki. Najbardziej typowy obraz rodziny uczniów przedstawiał się następująco: rodzin małych, tzn. z jednym lub dwojgiem dzieci /60,8%/, stwierdzono łącznie 86,2%. Rodziny z trojgiem dzieci stanowiły 9,9%, a z czworgiem dzieci 3,01%.

Bardzo korzystnie kształtowały się warunki mieszkaniowe rodzin. Aż 50 uczniów /98,0%/ posiadało warunki bardzo dobre i dobre /wielkość zagęszczenia w tych lokalach wynosiła od jednej osoby na izbę do dwóch osób/.

Dane dotyczące wykształcenia i pracy rodziców ilustrują tabele nr 1 i nr 2.

Tabela 1

Wykształcenie rodziców

Ogólna liczba uczniów	Wyższe		Średnie		Zasadnicze		Podstawowe	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
51	15	29,4	25	49,1	8	15,6	3	5,9

Największy procent uczniów pochodzi z rodzin o średnim i wyższym poziomie wykształcenia. Zgodnie z dotychczasowymi wynikami badań, powinna to być grupa rodziców o wysokich lub zawyżonych aspiracjach zawodowych w stosunku do swych dzieci.

Tabela 2

Praca zawodowa rodziców

Ogólna liczba uczniów	Pracują oboje rodziców		Pracuje tylko ojciec		Pracuje tylko matka		Nikt nie pracuje		Inne źródła utrzymania	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
51	38	74,5	9	17,6	4	7,9	-	-	-	-

Stan zatrudnienia obojga rodziców jest dosyć wysoki, bo wynosi 74,5%. Można więc przypuszczać, że rodzicom niewiele czasu zostaje na wspólne organizowanie nauki i wypoczynku dziecka.

W celu pełniejszego ujęcia problematyki uwzględniono także postępy w nauce badanej grupy uczniów. Wyniki w nauce szkolnej ustalono na podstawie arkuszy ocen uwzględniając oceny z klasy VII i VIII. Dla celów porównawczych przyjęto podział na postępy w nauce A, B, C.[9] Wyniki w nauce badanej grupy uczniów przedstawiają się następująco: postępy wysokie osiąga 12 uczniów /23,5%/, postępy średnie 27 uczniów /53,0%/, a postępy niskie 12 uczniów /23,5%/. Z zestawienia wynika, że najwyższy procent stanowią uczniowie osiągający wyniki przeciętne - dostateczne.

Aby poznać dążenia, aspiracje zawodowe badanej grupy uczniów przeprowadzono na jednej z lekcji wychowawczej dyskusję na ten temat.

Wśród wypowiedzi uczniów można było wyodrębnić 4 rodzaje aspiracji: dobry zawód, wykształcenie, własny rodzinny dom, zamożność i pieniądze. Najczęściej wymieniane w dyskusji zawody to: lekarz, prawnik, mechanik, nauczyciel, dziennikarz, inżynier. Po zakończonej rozmowie uczniowie na anonimowych kartkach przydzielali miejsce w hierarchii wartości własnym aspiracjom oraz upragnionym zawodom.

Oto wyniki uczniowskich wypowiedzi:

Dążenia i aspiracje życiowe:

- własny rodzinny dom	/49 ucz.	- 96%/
- wykształcenie	/47 "	- 92,1%/
- dobry zawód	/40 "	- 78%/
- zamożność i pieniądze	/50 "	- 98%/

Mimo że badania aspiracji życiowych przeprowadzone na etapie szkoły podstawowej nie są miarodajne, można sądzić, że badana grupa należy do młodzieży dosyć ambitnej, ceniącej zdobycie wykształcenia i zawodu więcej niż życie lekkie i łatwe, jakie daje zamożność i pieniądz. Godny uwagi jest również fakt, że posiadanie własnej rodziny jest dla badanej grupy najważniejszym życiowym celem.

Upragnione zawody:

- lekarz	/51 ucz.	- 100%/
- prawnik, dziennikarz	/49 ucz.	- 96%/
- inżynier, nauczyciel	/42 ucz.	- 82,3%/

Są to w opinii młodzieży zawody dające najwięcej satysfakcji z wykonywanej pracy oraz najbardziej cenione przez społeczeństwo.

Po badaniach wstępnych przeprowadzono w kl. VIII a i b ankietę, która miała na celu poznanie zainteresowań i zamiłowań przedmiotami szkolnymi, ustalenie poziomu aspiracji zawodowych i określenie motywów wyboru szkoły ponadpodstawowej. Dla celów porównawczych i analiz statystycznych wybrane przez uczniów zawody zgrupowano w trzech kategoriach. Przyjęto podział na aspiracje:
A, B, C[10].

Poniższa tabela obrazuje poziom aspiracji zawodowych uczniów kl. VIII a i b

Tabela 3

Aspiracje zawodowe uczniów

Ogólna liczba uczniów	A		B		C	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
51	19	37,2	15	29,4	17	33,4

Dane zawarte w tabeli wskazują, że najwyższy procent stanowili uczniowie, którzy chcą kontynuować naukę w szkołach średnich/66,6%/ i wyższych /37,2%/. Tylko 17 uczniów chciało jak najszybciej skończyć szkołę zasadniczą i zdobyć zawód.

Aby móc sprawdzić w jakim stopniu poziom aspiracji zależy od innych czynników, porównano aspiracje uczniów z ich wynikami w nauce. Wzięto także pod uwagę motywy wyboru szkoły ponadpodstawowej. Związek między wynikami w nauce a poziomem aspiracji uczniów ilustruje tabela nr 4.

Tabela 4

Poziom aspiracji zawodowych a wyniki w nauce

Aspiracje	Liczba uczniów	Wyniki w nauce		
		A	B	C
		liczba uczniów	liczba uczniów	liczba uczniów
A	19	10	8	1
B	15	2	7	6
C	17	-	12	5

Istnieje zależność między aspiracjami zawodowymi uczniów i ich osiągnięciami w nauce. Uczniowie bardzo dobrzy i dobrzy mają wysokie aspiracje /10 uczniów/ i średnie /2 uczniów/. Wyraźne jest także zjawisko zawyżania aspiracji zawodowych przez uczniów dostate-

cznych i niedostatecznych. Warto więc przedstawić, jakie są motywy wyboru szkoły ponadpodstawowej przez uczniów.

Zagadnienie to ilustruje tabela nr 5.

Tabela 5

Motywy wyboru szkoły ponadpodstawowej przez uczniów kl.VIII a i b

Ogólna liczba uczniów	Motywy											
	zainteresow.		wpływ rodz.		wpływ kolegi		dobre persp. zarob.		ciekawa praca		oceny szkolne	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
51	11	21,5	16	31,4	3	5,9	2	3,9	14	27,4	5	9,0

Wypowiedzi uczniów na temat motywów wyboru szkoły ponadpodstawowej są zróżnicowane. Duża część uczniów uzasadnia swój wybór zainteresowaniami do przedmiotu, który jest przedmiotem kierunkowym w wybranej szkole średniej, wiąże się to również z ciekawie wykonywaną w przyszłości pracą. 5 uczniów motywowało wybór szkoły zasadniczej niskimi postępami w nauce /mimo że ich aspiracje zawodowe były wyższe/. Najwyższy procent uczniów podjęło decyzję pod wpływem rodziców.

Biorąc pod uwagę fakt, że rodzice mają wpływ na wybór szkoły ponadpodstawowej dla swych dzieci, przeprowadzono badania ankietowe wśród rodziców. Badanie miało na celu poznanie stosunku rodziców do zagadnień wyboru zawodu przez swe dzieci.

Ankieta zawierała 4 pytania. Ich treść oraz liczbowe i procentowe ujęcie wyników odpowiedzi przedstawia tabela nr 6.

Tabela 6

Rodzice a problem wyboru zawodu dla dziecka

Nr pytania	Treść pytania	Odpowiedź	Rodzice	
			liczba	%
1.	Rodzice, którzy podejmują rozmowy z synem lub córką na temat możliwości zdobycia zawodu	Tak Nie	51 -	100 -

Nr pytania	Treść pytania	Odpowiedź	Rodzice	
			liczba	%
2.	Szkoła ponadpodstawowa, do której chce uczęszczać dziecko	LO	19	37,2
		Średnia zaw.	19	37,2
		ZSZ	10	19,7
		Niezdecydowane	3	5,9
3	Rodzice, którzy zgadzają się z wyborem zawodu dziecka	Tak	47	92,1
		Nie	4	7,9
4	Motywy, którymi kierują się rodzice przy wyborze zawodu dla dziecka	dobry zarobek	3	5,9
		usposobienie dziecka	9	17,6
		lekka praca	1	1,9
		kontynuacja zawodu	9	15,6
		dobry dojazd do szkoły	-	-
		małe wydatki finan.	-	-
		zamiłowania i uzdolnienia dziecka	16	31,3
		łatwe i lżejsze zdobycie zawodu	4	7,9
		możliwość awansu służb.	-	-
		oeniona powszechn. praca	5	9,9
		inne względy	5	9,9

Wyniki badania ankietowego pozwalają stwierdzić, że wszyscy rodzice badanej grupy młodzieży podejmowali rozmowy na temat wyboru zawodu, 92,1% rodziców proponuje swym dzieciom zawody, które są zgodne z wyborem samych dzieci.

Pozytywnym zjawiskiem jest fakt, że najwyższy procent rodziców kieruje się w wyborze zawodu dla dziecka jego zamiłowaniami i uzdolnieniami.

Cięższe warunki materialne, mieszkaniowe, liczebność rodziny nie wpływały na zaniżanie aspiracji dzieci.

Analizując problem wyboru szkoły ponadpodstawowej nasuwa się pytanie - jaka jest zależność wyboru szkoły ponadpodstawowej od poziomu wykształcenia rodziców.

Zagadnienie to ilustruje poniższa tabela.

Tabela 7

Wybór szkoły ponadpodstawowej a wykształcenie rodziców

Wykształcenie rodziców												
podstawowe			zasadnicze			średnie			wyższe			
LO	śr.zaw.	ZSZ	LO	śr.zaw.	ZSZ	LO	śr.zaw.	ZSZ	LO	śr.zaw.	ZSZ	
-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
-	+	+			+	+	+	+	+	+		
					+	+	+	+	+	+		
					+	+	+	+	+	+		
					+	+	+	+	+			
					+	+	+	+	+			
						+	+		+			
						+	+		+			

Na podstawie powyższych danych trudno mówić o sztywnej zależności wyboru szkoły ponadpodstawowej od poziomu wykształcenia rodziców. Widoczne jednak są różnice w preferowaniu niektórych typów szkół przez rodziców legitymujących się różnym wykształceniem. Z zestawień wynika, że największa liczba wyboru LO przypada na środowiska o wykształceniu wyższym i średnim. Szkoły średnie zawodowe wybierają dla swych dzieci rodzice przede wszystkim z wykształceniem średnim. Zasadnicze szkoły zawodowe wybierane są najliczniej przez rodziców z wykształceniem zasadniczym i średnim.

Podsumowując te rozważania należy stwierdzić, że środowisko domowe ma wpływ na poziom aspiracji zawodowych uczniów.

W większości przypadków poziom aspiracji zawodowych rodziców pokrywa się z poziomem aspiracji dziecka /układ A - A, B - B, C - C/. Pozytywnym zjawiskiem jest fakt, że wybierając określony typ szkoły ponadpodstawowej brane są pod uwagę możliwości dziecka i jego dotychczasowe postępy w nauce /układ A A A, B B B, C C C/.
Jednak obserwuje się także zjawisko zawyżania aspiracji zawodowych /układ A A B, A B C, B B C/ lub ich zaniżanie w stosunku do postępów w nauce /układ B B A, C C B/.
W 12 przypadkach występuje niezgodność rodziców i dziecka w wyborze szkoły ponadpodstawowej.

Na podstawie przeprowadzonych rozmów przypuszczam, że uczniowie mają dobre warunki do nauki. Uczą się samodzielnie. Rodzice nie są w stanie udzielić dziecku pomocy, zwłaszcza w przedmiotach ścisłych.

Zdaniem rodziców, ich dzieci uczą się niesystematycznie, stąd słabe wyniki w nauce. Rodzice z zawyżonymi aspiracjami zawodowymi wierzą, iż w liceum dziecko ugruntuje i poszerzy dotychczasową wiedzę, co ułatwi mu wybranie dalszego kierunku kształcenia.
Prawie nikt z rodziców nie dał jednoznacznej odpowiedzi na pytanie "czy dziecko sprosta wymaganiom, jakie stawia szkoła średnia"?. Także uczniowie byli bezradni wobec odpowiedzi na pytanie "co zamierzasz zrobić, jeżeli nie dostaniesz się do obranej szkoły"?

Podsumowując można powiedzieć, że zarówno rodzice, jak i dzieci, nie mają dostatecznej ilości informacji o zawodach, wśród których mają wybierać, nie biorą pod uwagę planów rozwojowych gospodarki regionu, które decydują o ukierunkowaniu zawodowym młodzieży. Brak im również wiedzy z zakresu psychologii - nie liczą się z takimi czynnikami, jak: inteligencja ogólna, temperament czy charakter.

WNIOSKI I POSTULATY

Głównym zadaniem niniejszego opracowania było znalezienie odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu rodzina wpływa na poziom aspiracji zawodowych uczniów kl.VIII?

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają stwierdzić, że współczesna wielkomiejska rodzina ma wpływ na poziom aspiracji zawodowych uczniów klasy VIII:

1. Rodzice podejmują z dziećmi rozmowy na temat wyboru szkoły ponadpodstawowej i zawodu. Rozmowy mają charakter doradczy, a nie są zmuszeniem czy nakłanianiem uczniów do wyboru takiej czy innej szkoły.

2. Rodzice stworzyli dla dzieci właściwe warunki do nauki.

3. Planując dalszą naukę, rodzice w znacznym stopniu kierują się zdolnościami i zamiłowaniem dziecka oraz jego dotychczasowymi postępami w nauce.

4. Sytuacja materialna, mieszkaniowa, liczba dzieci w rodzinie nie wpływają na poziom aspiracji zawodowych uczniów.

Wyniki badań wskazują, że popełniane przez rodziców błędy w"doradztwie" zawodowym są wynikiem pewnej niewiedzy z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego.

W związku z tym wysuwa się pod adresem szkoły i rodziców następujące postulaty:

- udostępnić rodzicom literaturę, materiały i informacje dotyczące orientacji zawodowej,

- rozwijać współpracę szkoły podstawowej ze szkołami zawodowymi, zakładami pracy w celu zasięgania informacji o potrzebach kadrowych oraz wymaganiach niezbędnych do wykonywania zawodu na poszczególnych stanowiskach pracy,
- działalność przy współudziale nauczycieli różnych przedmiotów, organizacji młodzieżowych na rzecz ujawniania i rozwoju uzdolnień młodzieży,
- stosować w pracy szkolnej i pozaszkolnej systematyczną obserwację cech osobowości ucznia, charakteryzującej jego rozwój w ciągu nauki szkolnej,
- organizować narady i wzajemne konsultacje wszystkich nauczycieli uczących w danej klasie oraz pedagoga i lekarza szkolnego celem ustalenia informacji o uczniach pod kątem ich struktur biopsychicznych, indywidualnych uzdolnień, zainteresowań i sprawności. Informacje z narad przekazywać rodzicom podczas indywidualnych rozmów,
- włączyć problematykę zawodoznawczą do planu pedagogizacji rodziców,
- włączyć bezpośrednio rodziców w orientację zawodową uczniów, realizowaną w toku procesu nauczania i wychowania.

P r z y p i s y

1 M. Tyszkowa: "Charakterystyka typowych środowisk wychowawczych" "Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze". 1974, nr 11-12 s.3.

2 W. Okoń: Słownik Pedagogiczny.PWN Warszawa 1975, s. 248.

3 A. Dudzik-Lityńska, D. Markowska: Współczesna rodzina w Polsce. KiW Warszawa 1975 s. 15.

4 M. Trawińska: Motywacja decyzji studiowania i wyboru zawodu. "Szkoła Zawodowa" 1971 nr 3.

5 Red. Woyczyńska: Orientacja zawodowa w szkole podstawowej.Warszawa 1973 KiW.

6 A. Lityńska D. Markowska: Rodzina w miastach polskich. PAN 1971 W. Kruszyńska: Typ małżeństwa a wybór zawodu dla dziecka. "Problemy Rodziny" 1972 Nr 1.

7 Red. Woyczyńska: Orientacja zawodowa w szkole podstawowej. KIW 1973 s. 66.

8 A. Lityńska. D. Markowska: Rodzina w miastach polskich. PAN 1971 A. Kruszyńska: Typ małżeństwa a wybór zawodu dla dziecka. "Problemy Rodziny" 1972 Nr 1.

9 A - postępy wysokie /wyniki bardzo dobre i dobre/
B - postępy średnie /wyniki dostateczne/
C - postępy niskie /oceny niedostateczne/

10 A - wysokie /zawody wymagające wykształcenia wyższego/
B - średnie / " " " średniego/
C - niskie / " " " zasadniczego/

11 A - wysokie /zawody wymagające wykształcenia wyższego/
B - średnie / " " " średniego/
C - niskie / " " " zasadniczego/

12 A - postępy wysokie /wyniki bardzo dobre i dobre/
B - postępy średnie / wyniki dostateczne/
C - postępy niskie /oceny niedostateczne/

13 Oznaczenie "+" - wskazuje na wybór określonej szkoły ponadpodstawowej z uwzględnieniem poziomu wykształcenia.
Oznaczenie "-" - wskazuje na brak wyboru danego typu szkoły na określonym poziomie wykształcenia.

Nelli Korczyńska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Opole

PRZYSTOSOWANIE SPOŁECZNE STUDENTÓW STUDIÓW PEDAGOGICZNYCH W ŚWIETLE WYNIKÓW POMIARU INWENTARZEM PSYCHOLOGICZNYM HARRISONA G. GOUGHA

Niniejszy artykuł podejmuje jedno z wciąż aktualnych, a obecnie żywo dyskutowanych zagadnień z zakresu problematyki szkoły wyższej, a mianowicie, jakimi cechami przystosowania społecznego charakteryzują się studenci uczelni pedagogicznych.

Istnieją dane świadczące, iż na studia pedagogiczne wybierają się zbyt często kandydaci o mało sprecyzowanych preferencjach poznawczych i potrzebach dostosowanych do treści przyszłej pracy zawodowej.

Badania prowadzone przez K. Polakowskiego potwierdziły powszechnie obserwowane zjawisko, iż niektóre typy studiów wyższych jak np. studia nauczycielskie, wymagające specyficznych dyspozycji motywacyjnych i osobowościowych u młodzieży, wchłaniają sporą liczbę kandydatów, dla których treść przyszłej roli społecznej jest sprawą drugorzędną wobec możliwości studiowania i uzyskania dyplomu wyższej uczelni[1].

Również badania L. Stawowskiej wykazały, iż studia pedagogiczne przyciągają sporą liczbę kandydatów reprezentujących niski poziom cech przystosowania, w szczególności w zakresie uspołecznienia i odpowiedzialności[2].

Wszyscy zdajemy sobie sprawę, iż zawód nauczycielski jest jednym z tych zawodów, w którym szczególnego znaczenia nabierają właściwe postawy i umiejętności społeczne, przejawiające się w stosunkach interpersonalnych. O efektach pracy nauczycielskiej będą

więc decydować nie tylko zdobyte w toku studiów wiadomości i umiejętności dydaktyczne, ale również cechy osobowościowe.
Oczywiście, nie wystarczy mówić młodym ludziom, jacy powinni być, ale trzeba tak kierować sytuacją wychowawczą w toku studiów, aby ulegały redukcji, cechy niepożądane w zawodzie nauczycielskim. Aby tak oddziaływać trzeba ustalić diagnozę postaw i właściwości cechujących przyszłych nauczycieli.

W kontekście przedstawionych powyżej rozwiązań zainteresowało mnie szczególnie pytanie: jakimi cechami przystosowania społecznego charakteryzują się kandydaci na nauczycieli oraz czy istnieją różnice w natężeniu tych cech ze względu na płeć i kierunek studiów?

Podjęłam ten problem na wzór innych badań prowadzonych w środowisku studenckim takich wyższych uczelni, jak medyczne, psychologiczne oraz studentów studiów pedagogicznych[3].

METODA I PRZEBIEG BADAŃ

Celem określenia poziomu cech przystosowania społecznego studentów-kandydatów do zawodu nauczyciela i pedagoga zastosowałam Inwentarz Psychologiczny H.G. Gougha nazwany w skrócie CPI /California Psychological Inventory/, wydany w 1956 r. przez Consulting Psychological Press. W Polsce został opulikowany w 1966 r. w autoryzowanym przekładzie Zenomeny Płużek przez Pracownię Psychologiczną PAN.

Tymczasowy podręcznik i normy stenowe opracowały A. Kottas, B. Markowska[4]. Autorki te przeprowadziły również badania nad czynnikową trafnością Inwentarza Psychologicznego[5].

Inwentarz w polskiej adaptacji zawiera 480 oryginalnych pytań H.G. Gougha oraz 101 pytań eksperymentalnych M. Choynowskiego - w sumie 581 pytań. Wszystkie pytania inwentarza wchodzą w skład 18 skal, które według założeń Gougha mierzą 18 odmiennych wymiarów/dymensji/ osobowości.

Tabela 1 przedstawia nazwy skal i odpowiadające im skróty polskie[6]. We wszystkich tabelach i rysunkach będę posługiwać się wyłącznie nazwami i skrótami polskimi.

Skale inwentarza są dwubiegunowe. Na każdym biegunie znajdują się dwie przeciwstawne sobie cechy, które autor podaje przy opisie wysokich i niskich wyników. Same zaś nazwy skal są określone za pomocą podstawowych cech objętych wysokimi wynikami.

Tabela 1

Skale Inwentarza Psychologicznego H.G. Gougha

Lp.	Nazwa skali	Skrót
1	2	3
1.	Dominacja - przywództwo, inicjatywa, zachowanie się w śmiały i zdecydowany sposób	Do
2.	Ambicja - dążenie do osiągnięcia społecznych pozycji, sukcesów i zrobienia kariery, wysuwanie się na czoło	Am
3.	Towarzyskość - upodobanie do życia towarzyskiego i działania w grupie	To
4.	Swoboda towarzyska - spontaniczność i wigor w kontaktach interpersonalnych, poczucie równowagi w stosunkach społecznych	St
5.	Poczucie własnej wartości - pewność i zadowolenie z siebie	Pw
6.	Dobre samopoczucie - zdolność do odczuwania radości życia, brak objawów zaburzeń psychicznych i somatycznych	Ds
7.	Odpowiedzialność - sumienność, uczciwość, spolegliwość w myśleniu i działaniu	Od
8.	Uspołecznienie - akceptacja zasad, autorytetu i obyczajów, bezkonfliktowość. Uczciwość i przyzwoitość w kontaktach społecznych	Us
9.	Opanowanie - zdolność samoregulacji i samokontroli, brak impulsywności i działania pod wpływem chwili	Op
10.	Tolerancja - akceptowanie innych przy zachowaniu otwartych horyzontów myślowych, nieuprzedzanie się do przekonań i wartości, które są różne od własnych	Tl
11.	Chęć podobania się - sprawianie dobrego wrażenia na innych, wrażliwość na opinie i aprobatę innych	Po
12.	Typowość - zgodność reakcji z powszechnie przyjętymi wzorcami	Ty
13.	Konformizm - zdolność do osiągania sukcesów w sytuacjach mających określone zasady i ramy	Pk
14.	Powodzenie przez niezależność - zdolność osiągania sukcesów w nowych sytuacjach, lub w których jest się zdanym na własne siły	Pn
15.	Wydajność umysłowa - zużytkowanie swoich możliwości intelektualnych; rozpoczynanie pracy bez odkładania, długofalowa koncentracja na problemie	Wu
16.	Wnikliwość psychologiczna - wrażliwość na innych, intaceptywność, postrzeganie i rozumienie cudzych reakcji	Wp

1	2	3
17.	Rzutkość - giętkość i niezależność w myśleniu i działaniu, upodobanie do zmian i nowych sytuacji	Rz
18.	Kobiecość - opiekuńczość, cierpliwość, uprzejmość, ogólna wrażliwość i umiejętność współczucia	Kb

H.G. Gough 18 skal grupuje w cztery kategorie:

Kategoria I - zawiera skale - Dominacji /Do/, Ambicji /Am/, Towarzyskości /To/, Swobody towarzyskiej /St/, Poczucia własnej wartości /Pw/, Dobrego Samopoczucia /Ds/. Kategoria ta stanowi miarę zrównoważenia, wpływu na innych i pewności siebie.

Kategoria II - zawiera skale: Odpowiedzialność /Od/, Uspołecznienie /Us/, Opanowanie /Op/, Tolerancję /Tl/, Chęć podobania się /Po/, Typowość /Ty/. Mierzą one dojrzałość emocjonalną, odpowiedzialność i uspołecznienie.

Kategoria III - zawiera skale: Powodzenie przez konformizm /Pk/, Powodzenie przez niezależność /Pn/, Wydajność umysłowa /Wu/. Skale te mierzą wydajność intelektualną i powodzenie w warunkach interakcji społecznej.

Kategoria IV - zawiera skale: Wnikliwość psychologiczną /Wp/, Rzutkość /Rz/, Kobiecość /Kb/. Skale te mierzą sposób myślenia i typ zainteresowania.

Wybór Inwentarza Psychologicznego, na jaki zdecydowałam się w moich badaniach był podyktowany tym, że jako wielowymiarowy inwentarz osobowości, pozwala na jednoczesne kontrolowanie wielu zmiennych osobowościowych. W metodzie tej przyjmuje się założenie, iż osobowość człowieka jest zespołem właściwości decydujących o formach i dynamice indywidualnego przystosowania społecznego. Informacje uzyskane w badaniach inwentarzem pozwolą stwierdzić poziom i specyfikę mechanizmów przystosowania społecznego studentów do układu instytucjonalnego uczelni.

Inwentarz ten jest jednym z bardziej popularnych kwestionariuszy osobowości. Test ten stosuje się między innymi jako metodę przydatną do przewidywania powodzenia w nauce i twórczości[7]. Ostatnio bywa on dość często stosowany w kraju do badań mających na celu psychologiczną charakterystykę młodzieży na różnych kierunkach studiów oraz do oceny zmian zachodzących w trakcie studiów[8].

Celem uzyskania odpowiedzi na postawione pytanie badaniami objęłam 695 studentów II i III lat WSP w Opolu. Wybór tych lat był podyktowany tym, aby uzyskać obraz osób około 20 roku życia. Studenci mieli już za sobą okres adaptacyjny na uczelni, stanowili zo-

rganizowaną /także i w sensie nieformalnym/ społeczność młodzieżową, oraz osiągnęli wiek, w którym osobowość stanowi zespół cech już względnie utrwalonych i stałych. Badania zostały przeprowadzone grupowo na poszczególnych kierunkach. W tabeli 2 podaję bliższą charakterystykę badanej populacji.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Charakterystyka badanych

Tabela 2

Badani studenci z uwzględnieniem wydziałów oraz płci						
Płeć	Wydział				Ogółem	
	Filologiczno-Historyczny		Matematyczno-Fiz.-Chemiczny			
	N	%	N	%	N	%
Kobiety	358	81,4	136	53,3	494	71,1
Mężczyźni	82	18,6	119	46,7	201	28,9
Razem	440	100,0	255	100,0	695	100,0

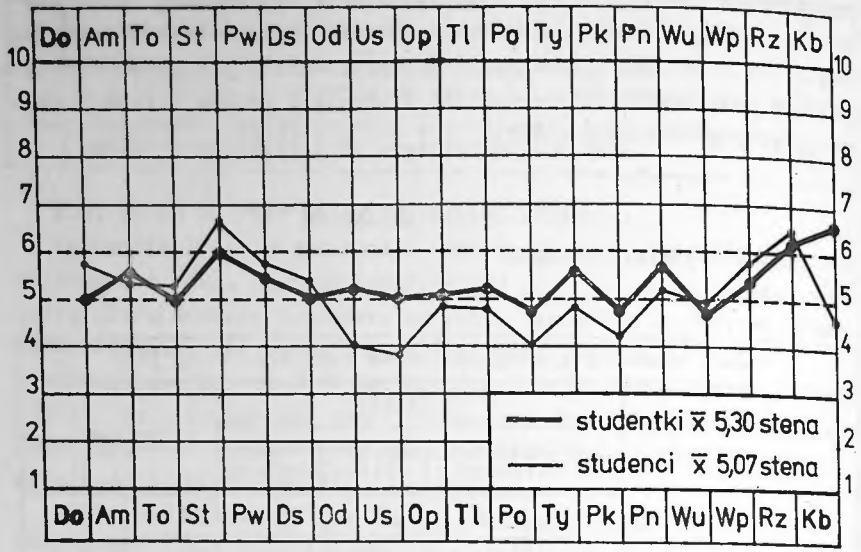
N - liczebność

Dane zawarte w tabeli 2 wskazują, że wśród badanych jest ogółem 695 /71,1%/ kobiet i /28,9%/ mężczyzn. Wskaźniki procentowe ujawniają duże sfeminizowanie badanej populacji. Dominacja kobiet bardzo wyraźnie występuje na Wydziale Filologiczno-Historycznym/81,4%/.

Mężczyźni stanowią większą procentowo grupę /46,7%/ na Wydziale Matematyczno-Fizyczno-Chemicznym, aczkolwiek i na tym wydziale stwierdzamy przewagę kobiet /53,3%/. Dominacja kobiet w zawodzie nauczycielskim /i studentek na studiach tego typu/ jest zjawiskiem powszechnym, a zarazem ujemnym. Ujemnym, albowiem kobieta charakteryzująca się nawet najlepszymi walorami osobowościowymi i pedagogicznymi nie może być wzorem do identyfikowania się dla dorastającej młodzieży płci męskiej.

CECHY PRZYSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO BADANEJ POPULACJI

W oparciu o dane empiryczne uzyskane z badania za pomocą Inwentarza Psychologicznego H.G. Gougha ustaliłam wyniki indywidualne dla wszystkich 18 skal, a następnie obliczyłam średnie dla każdej badanej grupy[9]. Uzyskane dane ilustrują tabele 3-5 oraz rysunek 1.



Rys. 1 i tabela 3 ilustrują porównawczo poziom przystosowania badanych studentek i studentów. Biorąc pod uwagę /zgodnie z interpretacją zaleconą przez Gougha/ wyniki poniżej średniej /5 sten/ oraz powyżej średniej /powyżej 6 stenu/ stwierdzam, iż ogólny poziom przystosowania badanych jest przeciętny. Wynik standaryzowany dla obu grup łącznie wynosi 5,2 stena.

Tabela 3

Średnie wyników badań Inwentarzem Psychologicznym CPI z uwzględnieniem płci

Skale inwentarza	Badani		
	studentki	studenci	x̄
1	2	3	4
Dominacja	5,00	5,72	5,20
Ambicja	5,55	5,54	5,55
Towarzyskość	4,86	5,20	4,96
Swoboda towarzyska	6,00	6,60	6,14

1	2	3	4
Poczucie własnej wartości	5,37	5,61	5,44
Dobre samopoczucie	5,00	5,44	5,13
Odpowiedzialność	5,10	4,02	4,77
Uspołecznienie	5,00	3,93	4,68
Opanowanie	5,01	4,79	4,94
Tolerancja	5,18	4,79	5,08
Chęć podobania się	4,84	4,00	4,08
Typowość	5,59	4,95	5,40
Powodzenie przez konformizm	4,80	4,20	4,64
Powodzenie przez niezależność	5,76	5,22	5,61
Wydajność umysłowa	4,79	4,94	4,83
Wnikliwość psychologiczna	5,43	5,65	5,49
Rzutkość	6,04	6,25	6,10
Kobiecość	6,55	4,42	5,93

Rozpatrując profil studentów stwierdzić można, że osiągnęli oni wyniki powyżej 6 stenu tylko w dwóch skalach: swoboda towarzyska /St/ i rzutkość /Rz/, natomiast wyniki dziewięciu skal /Od, Us, Op, Tl, Po, Ty, Pk, Wu, Kb/ znajdują się poniżej 5 stenu. Pozostałe średnie skal inwentarza psychologicznego /Do, Am, To, Pw, Ds, Pn, Wp/ leżą między piątym a szóstym stenem.

Wyniki wymienionych skal wskazują, że badani studenci charakteryzują się spontanicznością w kontaktach interpersonalnych /wysokie St/, chociaż sami w mniejszym stopniu dążą do nawiązania kontaktów towarzyskich /niższe To/. Są aktywni, pewni siebie, posiadający szeroki zakres zainteresowań. Należy jednak dodać, iż pewność i zadowolenie z siebie /Pw/ uzyskują poprzez spontaniczność w kontaktach towarzyskich, w których znajdują wiele satysfakcji, są więc powierzchowni. Niski wynik skali wydajności umysłowej /Wu/ świadczy o nieumiejętności długofalowej koncentracji na problemie i rozpoczynania pracy bez odkładania.

Badani studenci są impulsywni, działają pod wpływem chwili, co wynika z niskiej zdolności do samoregulacji i samokontroli /Op/ stąd niezgodność reakcji z przyjętymi wzorcami /Ty/. Nie są wrażliwi na opinię i aprobatę innych /Po/, brak im spolegliwości w myśleniu i działaniu /Od/.

Niski wskaźnik uspołecznienia /3,93 stena/ charakteryzujący mężczyzn, pozwala podejrzewać brak potrzeb do "działania ku ludziom",

małą zdolność empatii, konfliktowość, brak gotowości do kompromisu. Źródłem tych cech może być brak treningu w zakresie zachowań społecznych w dzieciństwie i młodości lub też identyfikacja z systemami postaw spotykanych w środowiskach wychowujących, zwłaszcza w tych rodzinach, w których zyskały przewagę takie właściwości, jak: spryt, przebiegłość i bezkompromisowa walka o własne interesy.

Charakterystyczna konfiguracja wyników w skalach powodzenia przez konformizm i powodzenia przez niezależność /wyższe Pn niż Pk/ dowodziłoby, iż są to osoby twórcze, ale nie umiejące w pełni sprostać wymaganiom otoczenia. Ich osiągnięcia w nauce znajdują się wskutek tego poniżej rzeczywistych możliwości [10].

Biorąc pod uwagę średnie uzyskane w czterech kategoriach /tab.4/ zauważa się, że w zakresie zrównoważenia, wpływu na innych i pewności siebie /kat. I/ mężczyźni ujawniają dość silną potrzebę dominacji, pewność siebie. Cechuje ich spontaniczność i wigor w kontaktach interpersonalnych, poczucie równowagi w stosunkach społecznych. Jednakże w zakresie ogólnego uspołecznienia i dojrzałości emocjonalnej /kat. II/ notujemy niski poziom przystosowania 4,42 stena. W tej grupie miar najbardziej typowe są niskie wyniki w zakresie odpowiedzialności, uspołecznienia i sprawiania dobrego wrażenia na innych. W zakresie miar powodzenia /skuteczność podejmowania działań/ i wydajności umysłowej /kat. III/ mamy do czynienia z relacją niskich wyników 4,79 stena. W kategorii tej zwraca uwagę konfiguracja: niskie wyniki w skali Pk i wyższe w skali Pn. Układ taki odpowiada przytoczonej już charakterystyce osób nieprzystosowanych ze względu na nieliczenie się z obowiązującymi konwencjami i wymaganiami otoczenia, demonstrującymi natomiast postawy roszczeniowe. Przeciętne przystosowanie /5,44/ uzyskali studenci w kategorii IV. Stanowi ona miarę typu preferencji poznawczych i sposobu myślenia. Studenci uzyskują tu najwyższy wynik w skali rzutkości /Rz/. Wynik ten ujawnia "przebojowość" i obrotność, jak też pewną umiejętność w zapobieganiu o własne interesy.

Sylwetkę przeciętnego studenta uczelni pedagogicznej określić można następująco: przeciętnie ambitny, pewny siebie, wyraźnie ekstrawertywny, emocjonalnie niezrównoważony, niesystematyczny i niezbyt produktywny intelektualnie.

Kobiety uzyskały wskaźniki dobrego przystosowania społecznego w następujących skalach: swoboda towarzyska /St/, rzutkość /Rz/ oraz kobiecość /Kb/. Studentki cechuje giętkość i niezależność w myśleniu i działaniu, upodobanie do zmian i nowych sytuacji. W porówna-

niu z mężczyznami charakteryzują się niższą inicjatywą i dążeniem do dominacji, niższą zdolnością odczuwania radości życia. Wynik powyżej przeciętnej w skali kobiecności /Kb/ dowodzi uczuć szacunku i uznania dla innych, cierpliwości, umiejętności reagowania i wczuwania się w sytuacje społeczne. W porównaniu z grupą studentów cechuje je większa odpowiedzialność, uspołecznienie, konwencjonalizm.

T a b e l a 4

Porównanie średnich w 4 kategoriach
Inwentarza Gougha z uwzględnieniem płci

Badani	N	Średnie stenów w kategoriach				
		I	II	III	IV	$\bar{x}$
Studentki	494	5,30	5,00	5,12	6,02	5,30
Studenci	201	5,68	4,42	4,79	5,44	5,07
R a z e m	695	5,40	4,83	5,02	5,84	5,22

Biorąc pod uwagę wyniki uzyskane przez kobiety w poszczególnych kategoriach /tab.4/ stwierdzamy niższy niż u mężczyzn wynik w kategorii I /5,30 stena - K i 5,68 stena - M/. Dane te świadczą o niższym zrównoważeniu, wpływie na innych i pewności siebie badanych studentek. Wiąże się to, jak wynika z danych zawartych w tabeli z niskimi wskaźnikami w skali dominacji /Do/, towarzyskości /To/ oraz niewysokimi wynikami w skali poczucia własnej wartości /Pw/. Wyniki kobiet w kategorii II i III są wyższe w porównaniu z wynikami mężczyzn i wynoszą kolejno 5,0 i 5,1 stena. Kobiety w zakresie ogólnego uspołecznienia i dojrzałości emocjonalnej /kat.II/ są lepiej przystosowane, bardziej systematyczne w pracy /wyższy niż u mężczyzn wskaźnik odpowiedzialności - 5,1 stena - K, 4,02 stena - M/, w wyższym stopniu akceptują zasady, są mniej konfliktowe/Us- 5,0 stena - K i 3,93 stena - M/ aczkolwiek wynik globalny 5,0 stena ujawnia przeciętne przystosowanie studentek w tej kategorii. Wynik uzyskany przez studentki w kategorii III jest wyższy w porównaniu z wynikiem otrzymanym przez studentów i kształtuje się on na poziomie przeciętnym. W tej kategorii zwraca uwagę konfiguracja wyników w skalach Pk i Pn /rys.1/. Niskie wyniki w skali powodzenia przez konformizm /Pk/ i wyższe w skali powodzenia przez niezależność /Pn/ świadczyłyby o tym, że studentki są osobami potencjalnie bardziej twórczymi niż studenci, ale wskutek podobnych trudności przystosowawczych uzyskują wyniki w nauce poniżej swych rzeczywistych możliwości.

W sumie sylwetkę przeciętnej studentki studiów pedagogicznych określić można jako osobę o przeciętnych aspiracjach zawodowych, niewysokim poczuciu własnej wartości, bardziej zintegrowaną i systematyczną w pracy, o wysokiej motywacji służenia innym pomocą i opieką.

Analiza przebiegu profilu /rys.1/ wskazuje, iż uczelnia pedagogiczna skupia studentów o zbliżonej charakterystyce osobowości/rps= = 0,41 - wskaźnik podobieństwa profilu umiarkowany/. Przebieg profili dowodzi zbliżonego układu wyników niskich i wysokich w poszczególnych grupach miar przystosowania społecznego.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

1. Ogólny poziom przystosowania społecznego badanych w zakresie 18 cech mierzonych Inwentarzem CPI jest przeciętny /5,2 stena/.

2. Mężczyźni uzyskali nieco niższy ogólny poziom przystosowania społecznego od kobiet.

3. W zakresie miar zrównoważenia, wpływu na innych i pewności siebie /kategoria I/ mężczyźni uzyskali wyższą średnią od kobiet niezależnie od profilu wydziału. Ujawniają oni dość silną potrzebę dominacji, pewności siebie, spontaniczności w kontaktach interpersonalnych, poczucie równowagi w kontaktach społecznych oraz dobre samopoczucie.

4. Niskie przystosowanie społeczne badanych studentów notujemy w zakresie skal mierzących dojrzałość emocjonalną, uspołecznienie, odpowiedzialność oraz wydajność umysłową /kategoria II i III/. W większości skal wchodzących w zakres tych kategorii niskie wyniki uzyskali mężczyźni. Niski wskaźnik uspołecznienia charakteryzujący studentów nasuwa przypuszczenie o braku potrzeb do działania "ku ludziom" i małej zdolności empatii. Niski stopień przystosowania się studentek i studentów w skali Od - odpowiedzialność, Op - - samokontrola, Tl - tolerancja, Po - chęć sprawienia dobrego wrażenia na innych oraz w skali Pk - zdolność osiągania sukcesów mających określone zasady i normy, nakreśla obraz poziomu moralnego przyszłych pedagogów, jak i ich potencjalne możliwości w zakresie współżycia społecznego oraz oddziaływań wychowawczych.
Niezadowalający poziom przystosowania społecznego w zakresie cech moralnych kandydatów na nauczycieli w konfrontacji z wymaganiami i zadaniami, jakie stawia się w dobie współczesnej pracownikom oświaty i wychowania nie napawa optymizmem.

5. Dobre przystosowanie społeczne uzyskali badani w zakresie miar sposobu myślenia i typu zainteresowań /kat. IV/. Studentki i stu-

denci uzyskali tu najwyższe wyniki w skali Rzutkości. Ujawnia ona giętkość i niezależność w myśleniu i działaniu, upodobanie do zmian i nowych sytuacji.

6. Analiza przebiegu profilu ilustrującego poziom przystosowania społecznego studentek i studentów ukazuje, iż w uczelni pedagogicznej studiuje młodzież o zbliżonej charakterystyce osobowości /rps= = 0,41/.

Wyniki moich badań dają względnie wyczerpującą psychologiczną charakterystykę kandydatów na nauczycieli. Wskazują jednocześnie na potrzebę wypracowania metody rekrutacji na studia pedagogiczne uwzględniającej zmienne osobowościowe i motywacyjne kandydatów do zawodu nauczyciela.

P r z y p i s y

[1] Polakowski K.: Przystosowawcze aspekty funkcjonowania w roli społecznej studenta, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980, nr 2. Polakowski K.: Dojrzałość emocjonalna jako element preorientacji na studia nauczycielskie, "Nauczyciel i Wychowanie" 1977, nr 2. Polakowski K.: Psychologiczne determinanty powodzenia w studiach nauczycielskich, Warszawa 1976, PWN.

[2] Stawowska L.: Wpływ cech osobowości i przystosowania społecznego na kształcenie się pożądanych umiejętności pedagogicznych,"Zeszyty Naukowe" Psychologia I, Opole 1979, WSP.

[3] Por. np. Szałański J., Szymańska I:. Cechy osobowości studentek psychologii oraz studentów i studentek medycyny w świetle wyników pomiaru CPI na III roku studiów, "Przegląd Psychologiczny" 1977, XX, 4.

[4] Kottas A., Markowska B.: Podręcznik tymczasowy do Inwentarza Psychologicznego H.G. Gougha, Warszawa 1968, COPSA.

[5] Markowska B., Kottas A.: Badania nad czynnikową trafnością Inwentarza Psychologicznego Harrisona G. Gougha, "Przegląd Psychologiczny" 1971, nr 21.

[6] Definicję skal podaję według wyżej podanej pracy B.Markowskiej i A. Kottas.

[7] Por. Manturzewska M.: Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych, Warszawa 1974, Ossolineum. Strzałecki A.: Wybrane zagadnienia psychologiczne psychologii twórczej, Warszawa 1969, PWN. Strzałecki A.: Czynniki powodzenia w studiach przygotowujących do zawodu projektanta, Warszawa 1973, PWN. Teliczek J.: Problemy wykorzystania zdolności intelektualnych w studiach technicznych a psychologiczne różnice indywidualne. "Dydaktyka Szkoły Wyższej", 1979, nr 2. Gough H.G., Hall W.B.: Prediction of performance in medical school from the California Psychological Inwentory,"Journal of Appleid Psychologu" 1964, nr 4. Holland J.T.: The Prediction of Colege Grades from the CPI and Scholastic Aptitude Test, "Journal of Educ. Psychol."1959, nr 50.

[8] Por. np. Łapińska E.: Rozwój osobowości studentów w trakcie nauki, "Kwartalnik Akademii Medycznej w Warszawie", 1974, nr 4.

9 Przeliczenie wyników surowych na standaryzowane dokonałam w oparciu o tymczasowe normy polskie CPI /zob. A. Kottas, B. Markowska, 1968/.

10 Zob. N. Korczyńska: Czynniki determinujące efektywność wyższych studiów pedagogicznych, Zeszyty Naukowe WSP. Psychologia III. Opole 1985.

Józef Górniewicz
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Toruń

FUNKCJONOWANIE INSTYTUCJI KULTURALNYCH A AMATORSKI RUCH ARTYSTYCZNY W ŚRODOWISKU MAŁEGO MIASTA

WSTĘP

Analizując działalność instytucji kulturalnych wyodrębnić można jakby dwa style funkcjonowania tych placówek. Pierwszy, który można nazwać oficjalnym, cechuje się tym, że instytucja realizuje modelowe założenia narzucone jej przez jednostkę nadrzędną. Najdobitniejszym przejawem spełniania się tego stylu funkcjonowania placówki k.o. była jej dbałość o sprawozdawczo-statystyczny wymiar swej działalności przedkładany instancjom nadrzędnym, a wyrażający się w pozornie aktywnym i licznym uczestnictwie w kulturze lokalnej ludności.

Drugi wymiar funkcjonowania instytucji kulturalnych stanowiła ich realna działalność w środowisku społecznym. Przejawiała się ona w kreatywnym bądź receptywnym uczestnictwie w kulturze okolicznych mieszkańców. Działalność twórczą realizowano w amatorskim ruchu artystycznym. Ta forma pracy społeczno-kulturalnej w ostatnich trzydziestu latach podlegała ciągłemu procesowi instytucjonalizacji formalnej. W dobie obecnej poza placówkami k.o. pozostaje niewielki procent amatorskich grup twórczych. Spontaniczny ruch kulturalny ujęty został w ramy biurokratycznego stylu kierowania procesami społecznymi[1]. Sytuacja taka spowodowała wypaczenie sensu zasadniczych cech amatorstwa.

W niniejszej pracy ukażemy społeczne i wychowawcze skutki postępującej instytucjonalizacji amatorstwa artystycznego.

INSTYTUCJE KULTURALNE A AMATORSKI RUCH ARTYSTYCZNY W ŚRODOWISKU LOKALNYM

"Instytucja" jest pojęciem wieloznacznym. J. Szczepański w książce "Elementarne pojęcia socjologii" wymienił główne znaczenia tej nazwy[2]. W tym szkicu przyjmujemy za P. Rybickim, że instytucja "to osobny zbiór społeczny wydzielony i zorganizowany do pełnienia określonych zadań"[3]. Instytucje spełniają różne funkcje w życiu społecznym. Stwarzają członkom możliwość zaspokajania różnorodnych potrzeb. Regulują także ich działania w ramach stosunków społecznych. "Instytucje zapewniają ciągłość życia społecznego oraz dokonują integracji dążności, działań i stosunków jednostek zapewniając wewnętrzną spójność zbiorowości"[4].

Instytucje kulturalne to takie, które zostały powołane do utrzymywania, tworzenia i rozwijania kultury[5].

Środowisko lokalne można określić jako pewną zbiorowość żyjącą na niewielkiej przestrzeni geograficznej. Może ono obejmować obszar administracyjny: wieś, gminę, małe miasto, osiedle i dzielnicę dużego miasta o wyraźnych cechach regionalnych[6]. Modelowe ujęcie tradycyjnego środowiska lokalnego przedstawiła A. Kłoskowska w pracy "Kultura masowa"[7]. W wyniku industrializacji, urbanizacji, komunikacji i środków masowego przekazu zostało ono poddane procesom destrukcyjnym[8]. Obecny kształt społeczności lokalnej jest zupełnie inny od modelowego ujęcia A. Kłoskowskiej. Da się jednak wyróżnić w nim szereg czynników o wyraźnych cechach regionalizmu. Jednym z elementów decydującym o odrębności środowiska lokalnego jest identyfikacja jego członków z wartościami kultury generowanymi przez amatorski ruch artystyczny i lokalne instytucje kulturalne. Pomimo stopniowej unifikacji życia kulturalnego środowiska lokalnego z życiem kulturalnym narodu upowszechnianym przez środki masowego przekazu[9], zauważa się manifestowanie regionalnej odrębności kulturowej mieszkańców społeczności lokalnej od innych części terytorium kraju.

Placówki k.o. tworzą instytucjonalną infrastrukturę życia kulturalnego środowiska, prowadząc działalność rozwijającą potrzeby i aktywność jego mieszkańców[10].

Ośrodki kulturalne patronujące amatorskiemu ruchowi artystycznemu stanowią ogniwo wielokierunkowej działalności kulturalnej[11] najbardziej zbliżone do odbiorcy w środowisku lokalnym[12]. Amatorstwo artystyczne, zdaniem Z. Czyżowskiej, to szeroko zakrojona praca upowszechnieniowa kultury. W środowiskach lokalnych była ona rekom-

pensatą, a także źródłem autentycznych przeżyć artystycznych i rozrywki, z powodu małej dostępności innych form upowszechniania kultury[13].

W tej pracy analizie poddano działalność instytucji kulturalnych w Szubinie.

W roku 1979 w mieście istniały cztery ośrodki pracy kulturalno-oświatowej skupiające zespoły amatorskie. Analiza dokumentacji tych placówek wykazała, że największą z nich był Szubiński Dom Kultury, w którym działało pięć zespołów twórczych.

Pełen zestaw grup artystycznych i hobbistycznych istniejących według wykazów instytucji k.o. w mieście przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Instytucje k.o. i zespoły amatorskie w Szubinie w 1979 roku

Cechy funkcjonowania		Liczba członków	Osoby działające	Liczba instruktorów	Ilość prób w tygod.	Występy
instytucja	nazwa zespołu					
Szubiński Dom Kultury	Chór Klubu Seniora	38	15	1	1	2
	Klub Plastyka	7	7	1	1	2
	Klub Brydżowy	8	8	1	1	4
	Zespół muzyczny	5	5	1	0	1
	Teatr poezji	35	5	1	0	2
Zespół Szkół Ogrod.	Chór szkolny	40	40	1	2	4
	Zespół muzyczny	4	4	-	1	2
	Zespół taneczny	8	8	1	2	-
Ognisko Pracy Pozaszk.	Koło Filatelistów	20	20	1	1	-
	Orkiestra Dęta	36	20	2	3	2
ZSG	Koło Graficzne	7	7	1	1	2
SOA	Zespół Akordeonistów	20	4	2	2	-

Oznaczenia: ZSG - Zbiorcza Szkoła Gminna, SOA - Społeczne Ognisko Artystyczne.

Dane zawarte w tabeli 1 wskazują, iż zaledwie 69,1% członków zespołów amatorskich uczestniczyło regularnie w spotkaniach z instruktorami. Próby odbywały się przeważnie raz w tygodniu. Osoby kierujące poszczególnymi instytucjami umieszczały jednostki, które nie uczestniczyły w imprezach amatorskich w wykazie członków grup twórczych działających w placówce. Z tabeli wynika, że najbardziej stabilne były zespoły szkolne, które pracowały regularnie i występowały na uroczystościach szkolnych i państwowych.

Informacje zawarte w inwentarzu rzeczowym największej instytucji kulturalnej miasta wskazują, że baza lokalowa placówek k.o. była skromna. Szubiński Dom Kultury w roku 1979 dysponował: salą widowiskową na 300 miejsc, dwoma pomieszczeniami na próby zespołów amatorskich, garderobą dla artystów, lokalem dla Klubu Seniora, trzema pokojami biurowymi, salą konferencyjną oraz dwoma magazynami na sprzęt. W części piwnicznej urządzono pracownię fotograficzną i pracownię plastyczną.

METODOLOGIA BADAŃ

Badania przeprowadzono w roku 1979 w Szubinie. Miasteczko liczyło w tym okresie około siedmiu tysięcy mieszkańców. Zlokalizowane jest ono w odległości 28 km na zachód od Bydgoszczy.

W badaniach zastosowano metodę monografii instytucji. W jej ramach można operować różnymi technikami[14]. Główną techniką badawczą były wywiady z uczestnikami amatorskich zespołów artystycznych, wywiady z instruktorami oraz wywiady z kierownikami placówek kulturalno-oświatowych w mieście. Za pomocą tej techniki starano się określić genezę zespołu i placówki, ocenę jej wyposażenia w sprzęt, w kadrę i inne środki, motywację podejmowania działalności artystycznej, trudności funkcjonowania placówki i zespołów.

Kolejna z technik badawczych - ankieta - dostarczyła informacji o realnej działalności instytucji k.o., czyli takiej, która pozostawia ślady w świadomości mieszkańców. Ponadto uzyskano wiadomości o wzorach spędzania wolnego czasu, oczekiwaniach kulturalnych oraz o deklarowanym uczestnictwie w kulturze ankietowanych.

Analiza dokumentacji stanowiła następną technikę badawczą. Pozwoliła ona ankieterom na orientację w sprawozdawczo-statystycznym funkcjonowaniu placówek k.o. zawartym w kronikach, scenariuszach imprez, sprawozdaniach z działalności, programów i wycinków z prasy. Faktyczny obraz ich działalności wynikał, jak sądzimy, z danych zamieszczonych w dzienniczkach zajęć, które prowadzili instruktorzy.

W trakcie zbierania materiału empirycznego techniką wywiadu i ankietowania obserwowano przebieg odbywających się imprez. Obserwacja pozwoliła na szacunkową ocenę liczby uczestników, jakości programu i wykonawstwa, reakcje publiczności na treści zawarte w spektaklu.

Badaniami objęto dwa zbiory mieszkańców Szubina. Za pomocą ankiety próbowano ustalić deklarowane uczestnictwo w kulturze ludnoś-

ci miasta. W tabeli 2 ukazano badanych mieszkańców Szubina według płci, wieku i struktury społeczno-zawodowej.

Tabela 2

Struktura społeczno - demograficzna badanych

Struktura społeczno-zawodowa	Kobiety				Mężczyźni				Razem
	wiek:								
	15--25	26--40	41--60	pow. 60	15--25	26--40	41--60	pow. 60	
Robotnicy	1	6	3	1	28	6	7	1	52
Rzemieśln. usługowi	2	22	18	6	3	17	4	3	75
Umysłowi intelig.	24	51	11	8	36	10	7	-	157
Uczniowie	46	-	-	-	39	-	-	-	85
Inni	-	-	-	43	-	-	-	8	76

Badaniami objęto 445 osób - z czego kobiety stanowiły 54,4%, a mężczyźni 45,6%. Najliczniej reprezentowani byli pracownicy administracji państwowej i inteligencja miejska /35,2%/, uczniowie ZSO /19,1%/ oraz młodzież w wieku 15-25 lat /42,4% badanych/. Mało liczna była próba robotników /11,7%/ oraz osób w wieku emerytalnym /11,4%/. Taka struktura respondentów nie odpowiadała rzeczywistości społeczno-demograficznej mieszkańców Szubina. Niedoreprezentowani byli robotnicy oraz emeryci. Nadreprezentowani byli uczniowie i młodzież do lat 25. Szubin jest miastem o wysokiej średniej wieku mieszkańców. Próbka badawcza nie spełniała zatem modelowych cech reprezentatywności populacji społeczności lokalnej.

Drugi zbiór respondentów stanowili uczestnicy amatorskiego ruchu artystycznego, zrzeszeni w zespołach twórczych i kołach zainteresowań, oraz instruktorzy prowadzący te grupy i kierownicy placówek k.o. Osoby te przebadano za pomocą techniki wywiadu ukierunkowanego. W tabeli 3 ukazano strukturę społeczno-zawodową, płeć i wiek badanych uczestników amatorskiego ruchu artystycznego.

Badaniami objęto zaledwie około 43,0% członków zrzeszonych w zespołach twórczych, według list obecności w dziennikach zajęć. Tyle bowiem osób przyszło na próby, w których przeprowadzono wywiady. Przebadano 100 osób z czego kobiety stanowiły 67,0%, a mężczyźni 33,0%. W zbiorze 13 instruktorów były dwie kobiety. Z tabeli 3 wy-

nika, że uczestnikami amatorskiego ruchu artystycznego byli przeważnie uczniowie 48,0% oraz emeryci. Najmniej liczną grupę amatorów stanowili robotnicy 4,0% oraz osoby w średnim wieku 3,0% badanych.

Tabela 3

Struktura społeczno-demograficzna badanych uczestników ruchu artystycznego

Struktura społeczno-zawodowa	Kobiety				Mężczyźni				Razem
	wiek:								
	15--25	26--40	41--60	pow. 60	15--25	26--40	41--60	pow. 60	
Robotnicy	-	-	-	-	4	-	-	-	4
Rzemieśln. usługowi	4	-	-	-	3	-	-	-	7
Umysłowi intelig.	-	2	-	-	2	10	3	-	17
Uczniowie	37	-	-	-	11	-	-	-	48
Inni	-	-	-	24	-	-	-	-	24

NIEKTÓRE WYZNACZNIKI FUNKCJONOWANIA INSTYTUCJI KULTURALNYCH W ŚRODOWISKU LOKALNYM A AMATORSKI RUCH ARTYSTYCZNY

Każda instytucja posługuje się różnymi środkami w swej działalności. P. Rybicki w pracy "Struktura społecznego świata" wymienił dwa rodzaje środków, którymi dysponują instytucje. Zaliczył do nich środki materialne - czyli dobra materialne, których instytucja potrzebuje dla utrzymania ciągłego toku swojej działalności oraz niematerialne, w skład których wchodzą normy prawne i obyczajowe, określające i regulujące zakres i sposoby działania instytucji[15].

Wydaje się, że placówki k.o. patronujące amatorstwu artystycznemu ze względu na działalność wychowawczą dysponują jeszcze środkami osobowotwórczymi. Tworzą je intencjonalne oddziaływania wychowawcze występujące w toku pracy kulturalno-oświatowej w zespołach twórczych. Wchodzą one, naszym zdaniem, w skład czynnika niematerialnego.

Zatem do składnika materialnego instytucji kulturalnych funkcjonujących w środowisku lokalnym należałyby: ich baza lokalowa, wyposażenie w sprzęt i jego jakość, kadra pracująca w placówkach - jej przygotowanie fachowe, środki finansowe oraz przedmioty używane w toku działalności instytucji. Do składnika niematerialnego zaliczymy: status instytucji w społeczności, identyfikację członków

zespołu amatorskiego z instytucją, oczekiwania i potrzeby kulturalne odbiorców i uczestników amatorskiego ruchu artystycznego oraz mieszkańców środowiska lokalnego wynikające z obyczaju kulturowego regionu. Wyróżnione wyżej elementy funkcjonowania instytucji kulturalnych w społeczności lokalnej uczynimy przedmiotem szczegółowszych rozważań. Ze względu na ograniczone ramy tego opracowania materialne składniki działalności instytucji kulturalno-oświatowych omówimy skrótowo, eksponując jedynie pewne symptomy zjawiska.

Oceniając bazę lokalową i jej praktyczną użyteczność jako miejsca prób i prezentacji wytworów pracy artystycznej zespołów należy stwierdzić, że była ona niewystarczająca dla pełnego funkcjonowania instytucji. Wyposażenie w niezbędny sprzęt było także niezadowalające. Jego jakość odbiegała od podstawowych wymogów technicznych. Powyższe stwierdzenie może dokumentować fakt, iż inwentaryzacja środków materialnych placówek kulturalno-oświatowych Szubina dokonana w 1978 roku przez państwowe organa kontrolne wykazała, że w Szubińskim Domu Kultury w 62,0% były one zużyte i nie nadawały się do dalszego wykorzystania. W innych ośrodkach kulturalnych miasta wskaźniki te były niższe i wynosiły w Ośrodku Pracy Pozaszkolnej 43,0% i w Społecznym Ognisku Artystycznym 53,0%. Główną przyczyną nieużytkowania sprzętu były niewłaściwe przepisy finansowo-prawne utrudniające z jednej strony - pozbycie się nadmiernie zużytego i zepsutego, a z drugiej - utrudniające zakup nowych urządzeń.

Drugim składnikiem materialnym działania instytucji uznano jakość wykształcenia kadry oraz stopień jej przygotowania do prowadzenia placówek k.o. i zespołów amatorskich.

Z zebranego przez badaczy materiału empirycznego wynika, że wszyscy kierownicy placówek k.o. mieli wyższe wykształcenie. Jednakże żaden z nich nie skończył kierunku studiów, który odpowiadałby warunkom wykonywanej pracy. Dane uzyskane z kwestionariuszy osobowych pracowników ośrodków kultury wskazywały, iż 46,1% instruktorów kierujących zespołami amatorskimi posiadało wyższe wykształcenie, zaś pozostali średnie. Z zestawienia tego można przypuszczać, iż w prowadzeniu zespołu amatorskiego konieczny jest pewien poziom wykształcenia. Hipotezę taką potwierdzali także badani.

Na podstawie analizy dokumentacji i opinii członków amatorskiego ruchu artystycznego należy stwierdzić, iż kadra instruktorska pracująca w instytucjach kulturalnych Szubina była dobrze przygotowana do pracy k.o.

Trzecim elementem składnika materialnego działalności instytucji kulturalnej uznano dydaktyczno-socjologiczny wymiar jej funkcjonowania w aspekcie amatorskiego ruchu artystycznego czyli: częstotliwość spotkań członków zespołów artystycznych i hobbistycznych, program i repertuar tych grup, ilość i miejsce prezentacji dorobku twórczego oraz typ odbiorcy ich produkcji artystycznej.

Częstotliwość prób zespołów artystycznych i spotkań członków kół zainteresowań ustalono na podstawie dzienniczków zajęć, które prowadzili instruktorzy, oraz opinii kierowników placówek i członków zespołów amatorskich. Z uzyskanych informacji wynika, że niektóre zespoły /teatr poezji i zespół wokalno-instrumentalny w Szubińskim Domu Kultury, Chór Klubu Seniora, Zespół Akordeonistów/odbywały spotkania nieregularnie i że przeważnie uczestniczyło w nich niewiele osób. Tylko część grup twórczych i kół zainteresowań w miasteczku pracowała regularnie. Były to przede wszystkim zespoły szkolne.

Materiał empiryczny zebrany ze sprawozdań i statystyk placówek kulturalnych miasta wskazywał, że tutejsze zespoły amatorskie brały udział w sumie w 14 przeglądach, festiwalach i festynach twórczości regionalnej poza Szubinem i w 25 imprezach podobnego typu zorganizowanych w 1978 roku przez Szubiński Dom Kultury. Ich występy obejrzało około 7500 mieszkańców miasta. Analiza opinii członków zespołów artystycznych wskazuje, że w ciągu roku kulturalnego 1978/79 jedynie trzy grupy występowały poza miasteczkiem. Pozostałe prezentowały swój program w lokalnym środowisku. Odbiorcą ich imprez byli przede wszystkim uczniowie miejscowych szkół.

Wydaje się, że statystyka wykonania planu działań kulturalnych placówek k.o. była zawyżona. Wskazywała ona na masowe uczestnictwo miejscowej ludności w dużej ilości imprez kulturalnych, w których udział brały rodzime grupy twórcze.

Podsumowując rozważania nad czynnikami materialnymi funkcjonowania instytucji kulturalnych w Szubinie należy stwierdzić, iż złe warunki lokalowe i nieodpowiednie wyposażenie placówek w sprzęt i środki finansowe, jak również osobiste zainteresowania instruktorów, które decydowały o jakości programu działania zespołu, oraz wymagania instytucji realizującej cele nakreślane jej przez instancje nadrzędne, nie ułatwiały rozwoju zinstytucjonalizowanych form amatorskiego ruchu artystycznego w mieście.

W tym fragmencie opracowania zanalizujemy główne elementy składnika niematerialnego funkcjonowania instytucji kulturalnych w środowisku.

Rozważania nad działalnością amatorskich zespołów artystycznych w placówkach k.o. w społeczności lokalnej poprzedzimy analizą zainteresowań kulturalnych mieszkańców miasteczka realizowanych w czasie wolnym.

Z danych uzyskanych przez Instytut Socjologii PAN wynika, że w 1976 roku przypadało w Polsce średnio 3,55 godziny czasu wolnego na osobę, którym dysponowało 93,7% społeczeństwa[16].

Z naszych badań wynika, że największą ilością czasu wolnego rozporządzali młodzi mieszkańcy miasta, przeważnie mężczyźni, oraz emeryci. Z obliczeń wynikało, iż ankietowani mogli wykorzystać na zajęcia nie związane z pracą i obowiązkami domowymi około 2,37 godziny dziennie. Z uzyskanych danych empirycznych wynika, że 40% respondentów deklarowało aktywne spędzenie czasu wolnego poza domem. Pozostali badani poświęcali go na pracę w mieszkaniu oraz na kulturalne wczasowanie. Mieszkańcy miasteczka preferowali towarzysko-kawiarniany wzór spędzania czasu wolnego, a także intensywny odbiór treści masowego komunikowania /67,0% badanych/. Znikomy odsetek ankietowanych wskazywał na udział w imprezach Szubińskiego Domu Kultury i innych placówek k.o. miasta jako ulubione formy wykorzystania wolnego czasu /1,3%/. A. Pawełczyńska analizując wzory kulturalnego wczasowania mieszkańców małych miast i wsi w latach sześćdziesiątych uzyskała podobny do wyżej opisanego rozkład popularności form spędzania wolnego czasu[17]. Porównując dane zawarte w licznych monografiach empirycznych i komunikatach z badań stwierdzić należy, że obraz uczestnictwa w kulturze mieszkańców społeczności lokalnych w ostatnich dwudziestu latach nie uległ większym zmianom. Charakteryzuje się on nadal nastawieniem na bierny odbiór treści przekazywanych przez środki masowego komunikowania, towarzysko-rozrywkowym stylem spędzania czasu wolnego oraz minimalnym zainteresowaniem propozycjami kulturalnymi miejscowych placówek k.o. W roku kulturalnym 1978-1979 zaledwie 22,0% badanych mieszkańców Szubina uczestniczyło w imprezach zorganizowanych przez ośrodki kulturalne miasta.

Na taki wynik badań mógł przypuszczalnie wpłynąć fakt, że miejscowe kino było w roku 1979 w remoncie. Kino, jak dowodzą liczni autorzy jest jedną z najbardziej popularnych instytucji kulturalnych w społecznościach lokalnych.[18] Dane empiryczne wskazują, że mieszkańcy miasta, którzy odwiedzali placówki kulturalne preferowali ich działalność imprezową. Największą popularnością cieszyły się występy przyjeżdżających do Szubina zespołów muzycznych i ka-

pel ludowych. Tę formę prezentacji wartości kultury preferowali przede wszystkim młodzi mężczyźni. Zaledwie 0,3% ankietowanych wykazywało zainteresowanie "produkcją" artystyczną miejscowych grup twórczych skupionych w instytucjach kulturalnych.

Na podstawie przeprowadzonej analizy form kulturalnego wczasowania stwierdzić należy, że placówki k.o. i efekty pracy zespołów twórczych nie były popularne wśród mieszkańców Szubina. U badanych dominował odbiór treści kultury masowej. Wydaje się, że można zgodzić się z tezą A. Pawełczyńskiej, iż intensywność i systematyczność odbioru kultury masowej określa zakres zainteresowań, jak i aktywny udział w różnorodnych formach zajęć w czasie wolnym mieszkańców środowisk lokalnych[19].

Uczeni wskazują, że placówki k.o. stwarzają różnorodne możliwości bezpośrednich kontaktów i wzmacniają więzi społeczne członków[20]. Instytucje kulturalne,wśród wielu zadań określających funkcję społeczną i wychowawczą ośrodków kultury,winny między innymi rozbudzać zainteresowania, stwarzać warunki do ich zaspokajania poprzez udział uczestników w różnego rodzaju zajęciach[21]. W jednym z punktów kwestionariusza wywiadu zamieszczono pytanie: czy praca w zespole amatorskim rozbudziła Pani/a/ zainteresowania innymi dziedzinami kultury? Uzyskane odpowiedzi pogrupowano w odpowiednie kategorie. Najwięcej respondentów /37,0%/ uznało, iż aktywne uczestnictwo w amatorskim ruchu artystycznym spowodowało u nich zainteresowanie innymi dziedzinami twórczości amatorskiej niż realizowane. Niższy odsetek badanych /29,4%/ wskazywał na to, że twórczość amatorska wyzwoliła u nich pasję dogłębnego poznania tej dziedziny kultury, którą "uprawiali". Kilkanaście osób /25,6%/ deklarowało, iż pod wpływem uczestnictwa w grupie powstały u nich skłonności do czynnej rekreacji. Kilku respondentów /9,1%/ należąc do grup twórczych zainteresowało się inną dziedziną kultury technicznej. Sądzić zatem należy, że aktywne uczestnictwo w amatorskim ruchu artystycznym rozbudza wiele różnorodnych zainteresowań jego członków. Rozwijane zainteresowania, zdaniem A. Guryckiej, podnoszą ogólny poziom intelektualnego funkcjonowania człowieka, rozwijają osobowość jednostki[22].

W innym miejscu kwestionariusza wywiadu zapytano respondentów: jakie korzyści osobowokreacyjne wynoszą oni z przynależności i aktywnego działania w grupach twórczych. Najwyższy odsetek badanych /38,9%/ stwierdził, iż główną wartością realizowaną w zespole była satysfakcja z możliwości tworzenia nowej, wyobrażonej rzeczywistoś-

ci, kompensującej niedostatki realnego życia w środowisku. Radość tworzenia w ramach amatorskiego zespołu artystycznego stanowi jeden z ważnych czynników wychowania estetycznego[23]. Rozwój uzdolnień jako korzyść uczestniczenia w ruchu amatorskim uznało 18,2% respondentów. Z badań psychologów /Guilford, Pietrasiński/ wynika, iż określony poziom zdolności warunkuje rozwój osobowości twórczej[24]. Na funkcję katartyczną amatorskiego ruchu artystycznego wskazywało 12,8% jego członków. Odprężenie psychiczne od codziennej egzystencji uważali oni jako największą wartość realizowaną w grupach artystycznych. Niektórzy badani /9,1%/ udział w zespole traktowali jako wypełnienie wolnego czasu. Sądzili oni, że spędzenie tych chwil wśród innych ludzi stanowiło dla nich konkretną realizację uznawanych wartości allocentrycznych[25]. Jednakże 21,0% respondentów traktowało uczestnictwo w ruchu amatorskim jako stratę czasu, który mogliby, ich zdaniem, wypełnić innymi, ciekawszymi zajęciami. Ten dość wysoki odsetek badanych /2 ranga/ wyczerpywały w całości osoby, które były zmuszone do pracy w zespole /chór ZSO/. Jak wynika z przedstawionych danych jedynie dobrowolny udział w grupie twórczej daje subiektywnie odczute korzyści wychowawcze i psychoterapeutyczne jego członkom. Aktywna działalność w amatorskim ruchu artystycznym pozwala na realizację własnych zainteresowań i rozbudzanie nowych potrzeb kulturalnych. Przełamuje ona monopolizację głównego kreatora gustów kulturalnych, jakim są współcześnie w społeczności lokalnej środki masowego komunikowania. Niski stan świadomości kultury narodowej, zrywanie więzów z tradycją, z najwyższymi jej wartościami jest między innymi skutkiem preferowania przez ogół społeczeństwa wzorów biernego odbioru treści przekazywanych przez /mass media/, które są lansowane przez nie[26]. Dane empiryczne zebrane przez T. Przewoźniaka w 1981 roku wykazały, iż około 40% osób z badanego przez niego środowiska robotniczego nie uczestniczyło czynnie w kulturze symbolicznej, ograniczając swój kontakt z nią do odbioru programu telewizyjnego, będącego dla nich głównym źródłem informacji i rozrywki[27]. Ograniczenie się do korzystania z jednego ośrodka kulturotwórczego może prowadzić do zubożenia osobowości, zaniku aktywności kulturalnej, wytwarza raczej schematyczność myślenia i umożliwia sterowanie uczuciami jednostki.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując wyniki omawianych badań stwierdzić należy, iż instytucjonalizacja działalności kulturalnej w środowisku lokalnym ograniczyła aktywność kulturalną jego mieszkańców. Powstające w latach pięćdziesiątych naszego wieku ośrodki pracy k.o., stanowiąc ogniwo biurokratyczno-autokratycznego stylu zarządzania kulturą, doprowadziły do regresu amatorski ruch artystyczny. Taki sposób funkcjonowania instytucji kulturalnych spowodował przewartościowanie dotychczasowych atrybutów amatorstwa. Dobrowolność uczestnictwa zastąpiono przymusem /Chór ZSO, Zespół Akordeonistów, Orkiestra Dęta/. Zainteresowania /w sferze deklaracji/ określoną dziedziną twórczości wzbudzano środkami pseudowychowawczymi /administracyjna decyzja dyrektora ZSO nakazująca osobom, które wskazał instruktor, obowiązkową przynależność do zespołu/. Wolny czas, którym dysponować winna jednostka według własnego uznania, zagospodarowywano przymusowym udziałem w próbach zespołu artystycznego. Amatorska grupa twórcza była często chlubą dyrekcji placówki, a nie miejscem autentycznego spełniania się wartości sztuki.

Z przeprowadzonych analiz cząstkowych wynikają wnioski i postulaty, które można sformułować następująco: instytucjonalizacja formalna ruchu amatorskiego jest faktem. Jedyną możliwością odbudowy autentycznego kształtu amatorstwa artystycznego, jako formy realizacji potrzeb kulturalnych mieszkańców społeczności lokalnych, wydaje się być zmiana polityki kulturalnej państwa i wynikającego z niej stylu kierowania placówkami k.o. Rzeczywisty ruch amatorski musi realizować modelowe cechy amatorstwa, by spełniał rolę stymulatora potrzeb kulturalnych ludności. Podwójne funkcjonowanie instytucji kulturalnych /statystyczno-sprawozdawcze i rzeczywiste w znaczeniu socjologicznym/ stwarza jedynie pozory działalności kulturalnej w środowisku, zarówno w rozumieniu biurokratycznym, jak i pedagogicznym.

Jedną z propozycji zaktywizowania kulturalnego i społecznego środowisk lokalnych, ich nobilitacji kulturalnej jest idea tworzenia placówek k.o. jako ośrodków twórczości zaproponowana przez D. Jankowskiego. Dom kultury jako instytucja, zdaniem autora, przeżywa trudności wynikające z sytuacji ekonomicznej jak również wskutek wyobcowania się ze społeczności lokalnych. D. Jankowski proponuje przekształcenie środowiska kulturalnego i społecznego poprzez sprawnie funkcjonujące instytucje. Ośrodek pracy twórczej skupiałby wszystkich zainteresowanych możliwościami urzeczywistnienia swej

pasji działania i tworzenia.[28] Sugestie autora powyższej koncepcji należałoby empirycznie zweryfikować. Wydaje się jednak, że propozycja D. Jankowskiego jest w dobie obecnej jedynie interesującym postulatem. Jego realizacja wymagałaby przemian w świadomości ludzi, którą obecnie w znacznej mierze kształtują treści przekazywane przez środki masowego komunikowania. Ograniczenie się przez jednostkę do jednej formy uczestnictwa w kulturze, którą jest intensywny odbiór programu mass mediów prowadzić może do jednokierunkowego postrzegania i odczuwania zjawisk społecznych, artystycznych, a także zamyka możliwości rozwoju i sublimacji potrzeb kulturalnych.Taki stan partycypacji kulturalnej znacznej części ludności małych miast jest zaprzeczeniem realizowanego ideału socjalistycznego wychowania,którym miał być, w koncepcji B. Suchodolskiego, człowiek wielowymiarowy, wszechstronnie rozwinięty. Jednym z celów doń prowadzących winno być przygotowanie ludzi do pełnego uczestnictwa w kulturze[29].

P r z y p i s y

1 A. Kamiński: Funkcje pedagogiki społecznej, Warszawa 1980, s. 160.

2 J. Szczepański: Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1965, s. 111.

3 P. Rybicki: Struktura społecznego świata, Warszawa 1979,s.521.

4 J. Szczepański: Elementarne ..., op. cit., s. 111.

5 Ibidem, s. 114.

6 R. Wroczyński: Pedagogika społeczna, Warszawa 1979, s. 175.

7 A. Kłoskowska: Kultura masowa, Warszawa 1963, s. 128.

8 R. Wroczyński: Pedagogika ..., op. cit., s. 177.

9 Ibidem, s. 179.

10 L. Szewczyk: Życie kulturalne - Konkretnie, w: Kultura i Społeczeństwo 1980 nr 1-2.

11 Placówki wielokierunkowej działalności kulturalnej ich funkcja i dynamika rozwoju, /red./: F. Mleczko, Warszawa 1982, s. 7-8.

12 Z. Czyżowska: Upowszechnianie kultury w Polsce Ludowej, Warszawa 1971, s. 179.

13 Ibidem, s. 182.

14 T. Pilch: Zasady badań pedagogicznych, Wrocław 1977, s. 121.

15 P. Rybicki: Struktura ..., op. cit., s. 520.

16 M.Z. Muszyńska: Czas wolny a sposób życia, w: Kultura i Społeczeństwo 1979 nr 1-2.

17 A. Pawełczyńska: Wzory kultury i szanse rozwoju kulturalnego na terenie wsi i małych miasteczek, w: Wybrane zagadnienia rozwoju kultury w Polsce, Warszawa 1960, s. 52.

[18] S. Pajka: O zainteresowaniach środowiska robotniczego, w: Kultura i Społeczeństwo 1978 nr 3.

[19] A. Pawełczyńska: Wzory kultury ..., op. cit., s. 57.

[20] W. Wiecki: Funkcja społeczna i organizacja domów kultury, Warszawa 1979, s. 71.

[21] Ibidem, s. 70.

[22] A. Gurycka: Rozwój i kształtowanie zainteresowań, Warszawa, 1978, s. 213.

[23] I. Wojnar: Teoria wychowania estetycznego, Warszawa 1980, s. 257.

[24] Z. Pietrasiński: Myślenie twórcze, Warszawa 1969, s. 79.

[25] A. Folkierska: Typy wartości ich miejsce i funkcjonowanie w kulturze, w: H. Świda /red./: Młodzież i wartości, Warszawa 1979, s. 57.

[26] A. Kłoskowska: Wartości i wybory kulturalne, w: Kultura i Społeczeństwo 1983, nr 1.

[27] T. Przewoźniak: Typy uczestnictwa robotników w kulturze, w: Kultura i Społeczeństwo 1983, nr 1.

[28] D. Jankowski: Dom Kultury jako ośrodek twórczości, w: Kultura i Społeczeństwo 1983, nr 3.

[29] B. Suchodolski: Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym, Warszawa 1967, s. 91.

A.S. MAKARENKO. PIEDAGOGICZESKIJE SOCZINIENIJA W 8 TOMACH. TOM 1-4. Moskwa, "Piedagogika" 1983-1984

Ukazały się cztery pierwsze tomy długo oczekiwanej radzieckiej edycji "Dzieł pedagogicznych" A. Makarenki w języku rosyjskim. Jest to już trzecie akademickie wydanie twórczości piśmienniczej tego pedagoga, poprzednie ukazały się w latach 1950-52 i 1957-58, a więc z górą ćwierć wieku temu. Wprawdzie, jak wynikało z uchwały Prezydium ANP ZSRR, podjętej w roku 1975, miały to być dzieła wszystkie Makarenki, jednak różne przyczyny spowodowały, iż jubileuszowe wydanie "Dzieł", poświęcone 100-ej rocznicy urodzin tego wybitnego pedagoga, liczyć będzie osiem tomów.

Aktualna edycja "Dzieł pedagogicznych" ukazuje się pod redakcją M. Kondakowa /główny redaktor/, W. Korotowa, S. Michałkowa i W. Chelemendika. Recenzentami tomów są radzieccy naukowcy: N. Jarmaczenko, M. Winogradowa, F. Fradkin, P. Rudniew oraz E. Gunter z NRD.

Dotychczas wydane tomy obejmują: Tom 1. Prace pedagogiczne z lat 1922-1936, wyd. 1983, s. 368; Tom 2. Marsz roku 1930, FD-1. W tonacji majorowej, Honor, wyd. 1983, s. 512; Tom 3. Poemat pedagogiczny wraz z materiałami autorskimi do powieści, wyd. 1984, s. 512 i Tom 4. Prace pedagogiczne z lat 1936-1939, wyd. 1984, s. 400.

W latach 1985-1986 ukażą się: Tom 5. Książka dla rodziców i materiały przygotowawcze do niej; Tom 6. Chorągwie na wieżach, opowiadania i szkice; Tom 7. Prace publicystyczne, wystąpienia, recenzje, scenariusze filmowe; Tom 8. Spuścizna epistolarna, dokumenty biograficzne.

Trafnym rozwiązaniem w omawianej edycji jest połączenie chronologicznej zasady rozmieszczenia całości publikacji z dającymi się wyodrębnić trzema głównymi częściami spuścizny Makarenkowskiej: teoretycznymi pracami pedagogicznymi, utworami literackimi o tematyce pedagogicznej oraz pracami i materiałami dotyczącymi praktyki pedagogicznej Makarenki. Cenną nowością, różniącą zasadniczo aktualne wydanie "Dzieł" od poprzednich, są rozszerzone komentarze, określające genezę poglądów pedagogicznych Makarenki i pozwalające lepiej poznać historię bogatego doświadczenia pedagoga, główne problemy jego twórczości pedagogicznej i ich znaczenie dla współczesnej pedagogiki i szkoły. Autorami tych komentarzy, a równocześnie redaktorami tomów,

są wybitni makarenkoznawcy: F. Frołow, L. Gordin, W. Gmurman i M. Winogradowa.

Tom pierwszy zawiera 67 różnych drobnych materiałów /sprawozdania, pisma urzędowe, artykuły, listy/, a ponadto korespondencję Makarenki z Gorkim oraz większą pracę pt. Metodyka organizacji procesu wychowawczego. 15 materiałów umieszczonych w tomie pierwszym nie było dotąd nigdzie publikowanych /sprawozdania z pracy kolonii im. Gorkiego, pisma urzędowe, tezy referatu, recenzja, wypełniony kwestionariusz i in. /Część materiałów, które uprzednio drukowane były we fragmentach, teraz zaprezentowano w całości. Inną z kolei część piśmienniczej spuścizny Makarenki stanowią przedruki z pracy komunardzkiej, periodyków i niskonakładowych wydań z lat 20-tych i 30-tych, a także z jubileuszowego zbiorku "Drugie narodziny" /Charków, 1932/. O poznawczej wartości tego tomu świadczy to, iż połowa zawartych w nim tekstów nie występowała w poprzednich radzieckich edycjach "Dzieł" oraz w polskim tłumaczeniu.

Korzystnym uzupełnieniem tomu jest seria zdjęć z archiwum Makarenki, przedstawiających życie i działalność pedagoga w różnych latach oraz osoby z nim związane /rodziców, współpracowników, wychowanków/, w tym również zdjęcie mało znane /z zastępcą Tatarinowem, Makarenko w latach 30-tych/.

Najbardziej interesującymi, nieznanymi dotąd, materiałami w tomie pierwszym są: "Tezy koreferatu na Ogólnoukraińską naradę komisji do spraw małoletnich przestępców" /s. 37-38/, "Do Głównego Wydziału Wychowania Społecznego LKO USRR z 8 sierpnia 1925 r. Informacja sprawozdawcza". /s. 40-44/., "Projekt statutu zarządzania dziecięcymi szkolnymi koloniami pracy /4 października 1927 r./ /s. 60-63/, "Recenzja rękopisu "Wskazówki dla komisji do spraw małoletnich przestępców /1929/" /s. 111-118/.

Zbliżonym pod względem treści do tomu pierwszego jest tom czwarty. Zawiera on 42 różne teksty i materiały, powstałe w okresie moskiewskim, które były już w zasadzie publikowane i są przetłumaczone na język polski, a wśród nich prace zajmujące ważne miejsce w twórczości pedagoga, jak np. "Cel wychowania" /s. 59-116/, "Niektóre wnioski z mojego doświadczenia pedagogicznego" /s. 230-248/, "O moim doświadczeniu" /s. 248-266/. W tomie tym zawarte są też prace, które były publikowane w prasie pedagogicznej i społeczno-kulturalnej, nie tłumaczone dotąd na język polski, jak np. "Wystąpienie w fabryce "Łożyska kulkowe" oraz "Rozmowa z aktywem robotniczym tej fabryki" /s. 27-38/. Do tej grupy publikacji Makarenkowskich należą

także listy Makarenki: "O szkole leśnej" /s. 24-25/, "List do L. Konisiewicza" /s. 40-41/ oraz nieznane czytelnikom polskiego wydania "Dzieł" A. Makarenki listy tego pedagoga do swoich byłych wychowanków-komunardów - M. Abuszena /s. 116/ /dotąd niepublikowany/ i M. Szerszniewa /s. 116-117/.

Podobnie jak w tomie pierwszym prace Makarenki uzupełniają zdjęcia, ukazujące działalność placówek wychowawczych, którymi kierował, oraz zdjęcia Makarenki z gronem wychowawców, z lekarzem komuny R. Radowilskim i z dyrektorem teatru dramatycznego w Charkowie M. Pietrowem.

Tom drugi i trzeci tworzą jedną z głównych części publikowanej spuścizny - utwory literackie o tematyce pedagogicznej, znane w naszym kraju z polskich przekładów, w tym słynny "Poemat pedagogiczny", który - jak piszą redaktorzy tomu trzeciego w słowie wstępnym - "w ciągu pięćdziesięciu lat/.../ tryumfalnie przemierzył wszystkie kontynenty i stał się najbardziej poczytną i ulubioną książką". Oba tomy, zawierające spuściznę literacko-pedagogiczną, wzbogacone są również o wkładki z archiwalnymi zdjęciami, w tym publikowane po raz pierwszy - w tomie trzecim - zdjęcie budynków kolonii pod Połtawą i współpracownika Makarenki - W. Terskiego.

Przekazana szerokim kręgom czytelniczym /nakład każdego tomu wynosi 50 tys. egzemplarzy/ połowa "Dzieł pedagogicznych" A. Makarenki, niezmiernie cenna dla badaczy jego spuścizny i przygotowana z dużym pietyzmem edytorskim, nie pozbawiona jest jednak różnych braków i niedokładności. Braki, jak się wydaje, wynikły z niemożności włączenia do wydanych już tomów, wszystkich opublikowanych dotąd drobnych prac Autora, zaprezentowania w tomie trzecim wielu autorskich wariantów "Poematu pedagogicznego". Niedokładności zaś dotyczą aparatu badawczego redaktorów poszczególnych tomów oraz pracy tekstologicznej, której całość ocenić można jednak pozytywnie.

Wspomniane braki i niedociągnięcia nie podważają oczywiście, wysokiej wartości poznawczej nowo ukazujących się "Dzieł pedagogicznych" A. Makarenki, które są cennym wkładem do przybliżenia międzynarodowej społeczności pedagogicznej interesującej spuścizny jednego z głównych twórców podstaw radzieckiej pedagogiki.

Marian Bybluk

JÓZEF ORCZYK: ZARYS METODYKI PRACY UMYSŁOWEJ
Warszawa 1984, PWN, ss. 86

Autor przeznaczył niniejsze opracowanie dla studentów I roku studiów wyższych, ale uważam, że może ono być pożyteczne także dla studentów lat wyższych.

Wiemy z doświadczenia, że student, w porównaniu z uczniem szkoły średniej, jest bardziej samodzielny, ma większe rozeznanie swych sił, czasu, możliwości formułowania zadań, a przez to jest bardziej odpowiedzialny za własną pracę.

Jaka więc rola w zdobywaniu wiedzy przez studenta przypada nauczycielowi akademickiemu? Powinna ona sprowadzać się w zasadzie do kierowania procesem zdobywania wiedzy, a w latach późniejszych do wspólnego ustalania problemów i opiekowania się samodzielnymi poszukiwaniami studentów oraz kontrolowania ich postępów. Proces studiowania różni się od procesu nauczania przede wszystkim tym, że jego uczestnik nie otrzymuje gotowej, odpowiednio wyselekcjonowanej wiedzy, ale musi także poznać źródła, procesy badań z wszelkimi ich uwarunkowaniami, tak, aby umiał ocenić: co wiemy, skąd to wiemy i jak tę wiedzę osiągnięto. Studiowanie to nie tylko nabywanie wiadomości, ale przede wszystkim zdobycie umiejętności posługiwania się literaturą fachową i wyrabianie nawyku samodzielnego podnoszenia własnych kwalifikacji.

Wprawdzie książka w pierwszym rzędzie winna służyć słuchaczom ekonomii, gdyż z tej dyscypliny dobrane są przykłady, ale uważam, że i inni czytelnicy mogą wiele z niej skorzystać.

Skrypt nie jest przewodnikiem podającym gotowe wskazówki, jak należy postępować w pierwszym etapie studiowania, ale chodzi w nim głównie o wskazanie, jakie czynniki ten proces warunkują, jakie prawidłowości występują w trakcie nabywania i przetwarzania informacji.

Głównym celem tego opracowania jest skłonienie studenta do analizy własnej pracy, aby uwzględniając istniejące warunki i własne możliwości oraz nawyki uczynił ją bardziej wydajną. Chodzi więc o wypracowanie lub udoskonalenie metody pracy i taką organizację dnia, aby przyswoić sobie potrzebny materiał oraz mieć czas na refleksję co do jego wartości, przydatności i możliwości zastosowania.

Książka składa się z czterech rozdziałów.

Rozdział I to elementy psychologii i planowania uczenia się. Mówi w nim Autor, że jeżeli chcemy dobrze zorganizować i zaplanować naukę własną, trzeba się zorientować, jaki jest:

a/ rodzaj i zakres materiału do przyswojenia sobie,

b/ potrzebny stopień znajomości tego materiału,

c/ czas, który ma się do dyspozycji i jego podział na uczenie się i studiowanie oraz powtarzanie i uzupełnianie,

d/ jakie są formy uczenia się i powtarzania.

Zasadniczym jednak elementem dobrego studiowania, a nie tylko uczenia się, jest zainteresowanie się przedmiotem studiów, dostrzeganie różnych aspektów i możliwości zastosowania nabywanej wiedzy i umiejętności, a przede wszystkim próby dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów naukowych. To bowiem stanowi istotę samodzielnego studiowania.

Tematem rozdziału II jest korzystanie z zajęć. Zwraca w nim Autor uwagę na takie problemy, jak wykłady i formy notowania. Uważa on, że odbiór wykładu zależy od tego, czy słuchacz potrafi zmusić się do wyodrębnienia w nim jego głównych składników myślowych i czy potrafi powiązać je z dotychczas zdobytą przez siebie wiedzą. Drugi poruszony problem w tym rozdziale to sprawa prawidłowego notowania /drugi podrozdział/. Sposób notowania jest podporządkowany głównie temu:

1/ czy w ramach przedmiotu przewidziany jest tylko wykład, czy oprócz wykładu są ćwiczenia lub proseminaria,

2/ czy istnieje stale dostępny dla studenta podręcznik,którego zawartość odpowiada programowi zajęć,

3/ jaki jest stopień trudności i wzajemnego powiązania partii materiału.

Ogólnie rzecz biorąc, notowanie jest wtedy dobre, gdy przyczynia się do zrozumienia treści, gdy ułatwia jej operacjonalizację.

Trzeci podrozdział poświęcony jest ćwiczeniom i dyskusji. Treścią czwartego zaś są egzaminy i przygotowanie się do nich. W nim to właśnie Autor zwrócił uwagę, że oprócz dobrego przygotowania się do egzaminu z treści programowych należy zwrócić uwagę na uboczną formę, tj:

1/ podkreślić ubiorem i zachowaniem doniosłość egzaminu,

2/ mieć ze sobą indeks, przybory do pisania,

3/ zakończyć przeglądanie książek na około 1/2 godziny przed egzaminem,

4/ nie siedzieć "na giełdzie",

5/ niekiedy warto znać niektóre "koniki" egzaminatorów, przy czym najlepiej to zrobić poprzez zapoznanie się z publikowanym dorobkiem egzaminatora.

Oprócz przygotowania się do egzaminu ustnego podaje Autor również zasady egzaminu testowego. Warto byłoby, aby czytelnik z nimi się za-

poznał. E. Orczyk zwraca również uwagę na problem zdenerwowania studenta, stwierdzając, że jest to pewnego rodzaju asekuracja dla samego siebie i dla otoczenia, aby ewentualne niepowodzenie przypisać nerwom, a nie własnym błędom i niedostatkom w przygotowaniu się do egzaminów.

Rozdział trzeci omawia rolę książki na studiach, a rozdział czwarty zawiera uwagi szczegółowe dotyczące uczenia się niektórych przedmiotów.

Zagadnienia poruszane w tej pracy mają swoją własną odrębną literaturę. Stąd to zasadnicze znaczenie ma tutaj problem selekcji zarówno samej literatury, jak i szczegółowej problematyki poruszanej w niniejszej publikacji.

Racjonalne zaś postępowanie jest możliwe wtedy, gdy dana osoba zakłada, że:

1/ wie, co chce osiągnąć,

2/ potrafi uporządkować znane sobie alternatywy swego postępowania w zależności od przyjętego układu treści,

3/ wybierze te człony alternatywy, które są dla niej najkorzystniejsze.

Problemem bardzo ważnym, na który Autor kładzie nacisk, jest fakt, iż studenci często operują słowami i zwrotami, których znaczenia nie znają i nie rozumieją. Należy więc w dyskusjach używać słów jasnych, unikając żargonu, gdyż to nie sprzyja wymianie myśli, lecz ją utrudnia. Ważne jest również wysłuchanie opinii tego, z kim się rozmawia, gdyż tylko w ten sposób można wzbogacić swoją własną koncepcję.

Sumując należy stwierdzić, że Autor omawiając podstawową problematykę /istotną dla każdego studenta/ czyni to w sposób niesłychanie przystępny i łatwy. Wystarczy zastosować się do jego wskazówek, by rzeczywiście nabyć umiejętności nie tylko uczenia się, ale i studiowania. Sztuka ta nie pozwala gnuśnieć nad książką, zniechęcać się, ale wyzwala energię, daje wiele umysłowej radości i zadowolenia.

Można z całą pewnością stwierdzić, że omawiana pozycja wyszła spod pióra człowieka znającego się doskonale na sprawach, o których pisze, a równocześnie chcącego przyjść z jak największą pomocą studiującej młodzieży, przekazać jej całe zapewne własne i cudze doświadczenie.

Maria Chymuk

WŁODZIMIERZ SZEWCZUK: TRUDNOŚCI MYŚLENIA I ROZWIJANIE ZDOLNOŚCI UCZNIÓW

Warszawa 1983, WSiP, ss 136

Praca składa się z teoretycznego punktu wyjścia, hipotez roboczych, badań i wyników. Omówiono przyczyny trudności w myśleniu matematycznym, technicznym, historycznym, literackim i muzycznym.

Według W. Szewczuka jest dużym nieporozumieniem to, że zdolności traktowano jako coś specyficznego, co tkwi wcześniej w podmiocie i ujawnia się dopiero później w działaniu. Pojęcie zdolności łączono z czymś niezwykłym i wyjątkowym. Głównie sprowadzano je do malarstwa, muzyki i pisarstwa. W. Szewczuk sądzi, że zdolności powstają i występują w toku wykonywania różnych rodzajów działalności. Stopień wykonywania określonego działania może być różny: poczynając od najmniejszej, a kończąc na największej sprawności. O zdolności mówimy wtedy, gdy stopień wykonywania określonego działania jest wyższy od średniego. W. Szewczuk pisze w "Podręczniku psychologii" /tom 2 z 1966 r. str. 402/, że regulacja człowieka ze środowiskiem odbywa się na podstawie pięciu czynności psychicznych, takich jak: spostrzeganie, wyobrażanie, myślenie, manipulowanie, emocjonowanie, natomiast z obecnej pracy wyłączył wyobrażanie, a wprowadził uczenie się - nie podając powodów tych zmian. Każda z czynności może przebiegać w różnym stopniu sprawności. Sprawność w zakresie każdej czynności psychicznej określono odpowiednio - spostrzegawczością, wyobraźnią, inteligencją, wyczuwalnością, zręcznością - mobilnością i emotywnością.

Myślenie Autor określa jako odzwierciedlenie stosunków strukturalnych i funkcjonalnych zachodzących między elementami rzeczywistości. Inteligencja jest zaś sprawnością myślenia. Polega na wyodrębnieniu elementów rzeczywistości i zachodzących między nimi stosunków.

Koncepcja zdolności wprowadzona przez W. Szewczuka eliminuje wiele niejasności w rozumieniu pojęć psychologicznych i relacji, jakie zachodzą między nimi. Na szczególną uwagę zasługuje relacja między czynnościami psychicznymi i ich odpowiednikami - sprawnościami. Na przykład w takim ujęciu zachodzi jasność w rozumieniu pojęć myślenie i inteligencja. W swej koncepcji zdolności W. Szewczuk koncentruje się głównie na rozwoju i kształceniu zdolności, w mniejszym stopniu zwraca uwagę na fakt, że różnice indywidualne w zdolnościach uczenia są zdeterminowane właściwościami fizycznymi i psychicznymi przekazywanymi z pokolenia na pokolenie za pomocą genów. Jeżeli wyposażenie ucznia w potencjalne możliwości jest niskie, to wtedy przy

zastosowaniu nawet najbardziej trafnych i racjonalnych zabiegów zrobi on widoczne postępy, lecz nie osiągnie wysokich efektów.

Obecnie zatrzymam się na przedstawieniu wyników badań odnoszących się do przyczyn trudności myślenia występujących w głównych przedmiotach nauki szkolnej.

W. Szewczuk omawiając przyczyny trudności myślenia matematycznego, powołuje się na wyniki badań H. Moroza i E. Stuckiego. H. Moroz zbadał 329 uczniów kl. IV, VII i III LO. Uczniów podzielono na dwie grupy: z najwyższymi i najniższymi osiągnięciami w nauce szkolnej. Stwierdzono różnice istotne statystycznie pomiędzy tymi grupami w trudnościach rozumienia tekstu matematycznego, w trudnościach uogólnienia i abstrakcji, w trudnościach rozumienia pojęć matematycznych i w braku wiadości matematycznych.

E. Stucki przeprowadził badania w 158 klasach I - IV i przygotował oryginalne zadania w celu kształcenia operacji myślenia. Grupy eksperymentalne przeszły odpowiednie ćwiczenia w przygotowanych zadaniach, natomiast grupy kontrolne nie rozwiązywały takich zadań. Po przeprowadzeniu ćwiczeń stwierdzono, że grupy eksperymentalne osiągnęły średnią ogólną wynoszącą 85,7% i wyższą od grup kontrolnych o 34,5%. Na podstawie dobrze zaplanowanego i przeprowadzonego eksperymentu wyraźnie widać, że ćwiczenie w zakresie operacji myślenia i zastosowania odpowiedniego algorytmu w toku rozwiązywania zadań matematycznych przyczyniło się do tego, że myślenie matematyczne uczniów grup eksperymentalnych osiągnęło poziom zdolności.

W następnej części, omawiając przyczyny trudności myślenia fizycznego, Autor powołuje się na pracę M. Fijałkowskiej, która badała podstawowe operacje myślenia - analizę, syntezę i porównywanie za pomocą specjalnie skonstruowanych zadań - testów wyboru i testów uzupełnień z termodynamiki i pola elektrostatycznego w kl. II liceum ogólnokształcącego, aby przekonać się, jaki jest poziom wiedzy uczniów z fizyki. Na podstawie opinii nauczycieli fizyki podzieliła uczniów na dwie grupy: uczniów zdolnych i niezdolnych. Wyniki badań wykazały, że uczniowie niezdolni uzyskali niskie efekty, natomiast spośród uczniów zdolnych aż 48,1% uzyskało słabe wyniki. Prawdopodobnie oceny z fizyki wystawione przez nauczycieli były zawyżone. Poza tym spora część uczniów przyswajała materiał w sposób pamięciowy.

W. Szewczuk zwraca uwagę na bardzo ważne momenty w kształtowaniu myślenia na lekcjach fizyki. Słusznie podkreśla, że lekcje nie powinny być prowadzone werbalnie, podstawowe pojęcia powinny być dobrze wyjaśnione, uczniowie powinni rozumieć zależności, jakie zachodzą mię-

dzy wielkościami i zjawiskami fizycznymi. Podaje wiele przykładów rozwiązanych zadań przez uczniów najlepszych i najsłabszych, analizuje je od strony przebiegu operacji myślenia i występujących trudności.

Sądzę, że nauczanie fizyki w szkole należy do czynności dość złożonych. Chcąc prawidłowo rozwijać i kształtować operacje myślenia należy tak kierować procesem uczenia się, aby uczniowie przeprowadzali wiele eksperymentów i samodzielnie wyciągali z nich wnioski. Samodzielnie definiowali pojęcia i wyjaśniali prawa fizyczne. Podczas rozwiązywania zadań należy zwracać uwagę na trzy główne elementy:

1/ dobre zrozumienie treści zadania,

2/ dyskusję z uczniami nad sposobami jego rozwiązania,

3/ indywidualne rozwiązanie zadania w zeszycie.

Ponadto należy pamiętać o motywowaniu uczniów do tego przedmiotu przy każdej możliwej okazji i w porę wiedzieć, jakie trudności napotykają.

W części omawiającej przyczyny trudności myślenia technicznego W. Szewczuk wyróżnia myślenie techniczne recepcyjne, które ujawnia się na przykład w poznawaniu nowego przedmiotu, odczytaniu rysunku czy schematu technicznego, oraz myślenie techniczne twórcze, które występuje przy tworzeniu nowych przedmiotów technicznych. Autor powołuje się na badania E. Franusa, który wraz ze swoimi współpracownikami wyodrębnił 183 uczniów najlepszych i najsłabszych z przedmiotów technicznych i przedmiotów ścisłych /z matematyki i fizyki/ klas II techników mechanicznych i budowlanych oraz dla porównania z liceum ogólnokształcącego. Zastosowano 50 zadań rysunkowych dotyczących głównie mechaniki w ramach myślenia recepcyjnego.

Sposób rozwiązywania zadań należało uzasadnić teoretycznie lub praktycznie. U 60% najlepszych uczniów technikum stwierdzono wyjaśnienie zjawisk sposobem praktycznym. Tylko u 16% uczniów rozumienie zjawisk przebiegało na poziomie wyższym - teoretycznym. Należy podkreślić, że u 12% uczniów najsłabszych dominowało wyjaśnienie teoretyczne. Ponadto nie było dużej różnicy w wynikach pomiędzy uczniami technikum i liceum.

W ramach myślenia technicznego twórczego uczniom polecono rozwiązać 12 zadań z mechaniki. Aby rozwiązać poprawnie zadania, uczniowie musieli ująć wiele elementów konstrukcyjnych oraz zachodzących pomiędzy nimi stosunków strukturalnych i funkcjonalnych. Wyniki wykazały, że tylko 15% uczniów technikum z grupy najlepszych uzyskało poziom

wysoki i bardzo wysoki - w porównaniu do 22% uczniów najlepszych z liceum oraz do 8% uczniów najsłabszych z liceum.

Sądzę, że uczniowie z liceum wypadli korzystniej w zakresie myślenia twórczego, prawdopodobnie dlatego, iż odznaczają się wyższym poziomem intelektualnym w porównaniu do uczniów z technikum. Ponadto do liceum idą uczniowie zdolniejsi w porównaniu do uczniów z techników. Ci pierwsi wiedzą, że czekają ich jeszcze studia i dlatego osiągają wyższe efekty - w porównaniu do ich kolegów z technikum.

Mówiąc o przyczynach trudności myślenia historycznego Szewczuk bardzo mocno podkreśla, że uczniowie często nie zwracają uwagi na relacje, jakie zachodzą między zjawiskami historycznymi, nie umieją analizować wzajemnych ich uwarunkowań, nie potrafią wyodrębnić członów istotnych od mniej ważnych, na których opiera się myślenie. Ponadto trudności u uczniów występują w nieumiejętnym umieszczaniu zdarzeń w czasie i przestrzeni. Naturalnie trudności te mają swe źródło w wadliwym procesie nauczania.

Przyczyny trudności myślenia literackiego Autor omawia na podstawie badań 760 uczniów kl. II liceum. Pisze, że oceny szkolne z języka polskiego i oceny z wypracowania na dowolny temat są ogólnie biorąc słabe. Ponad 50% uczniów ma oceny dostateczne i niedostateczne. Myślenie literackie rozwijać można wykorzystując tekst literacki, w którym W. Szewczuk wyróżnia cztery warstwy: językową, znaczeniową /informacyjna i emocjonalna/, problemową i kompozycyjną. Tym samym uczniom postawiono pytania odnośnie materiału literackiego w ramach myślenia recepcyjnego oraz polecono napisać im opowiadanie na temat "Mój pies i ja", /umożliwiając wystąpienie myślenia twórczego/. Wyniki badań wykazały, że poziom wieloaspektowej recepcji przez uczniów materiału literackiego jest niezadowalający. Ponad 50% uczniów uzyskało oceny dostateczne i niedostateczne, natomiast tylko 20% uczniów napisało opowiadanie spełniające warunki utworu literackiego. Słabe wyniki z języka polskiego słusznie Autor uzasadnia niedostatecznym stosowaniem metody problemowej oraz słabym aktywizowaniem uczniów w procesie nauczania języka polskiego.

W ostatniej części swojej pracy - omawiającej przyczyny trudności myślenia muzycznego - W. Szewczuk, opierając się na badaniach J. Łazarczyka, podkreśla, że uczniowie napotykają wiele trudności w opanowaniu notacji muzycznej. J. Łazarczyk zamiast notacji muzycznej wprowadził zapis beznutowy, którego podstawą są barwy i figury ge-

ometryczne. Badania wykazały, że zarówno dzieci przedszkolne, jak również uczniowie kl. I szkoły podstawowej, osiągnęli istotnie wyższy rozwój w myśleniu muzycznym i zdolnościach muzycznych w toku zastosowania zapisu beznutowego - w porównaniu z notacją muzyczną.

Wyniki badań zaprezentowane przez W. Szewczuka, obejmujące sześć głównych przedmiotów nauki szkolnej, dają podstawę do stwierdzenia, że poziom myślenia ucznia zależy od metod, zasad i środków stosowanych w procesie nauczania. Tam, gdzie stosowano adekwatne metody /w grupach eksperymentalnych/ uczniowie mieli mniej trudności w nauce, zadania rozwiązywali poprawnie i wykazywali wyższy poziom zdolności. Praca W. Szewczuka jest pracą interesującą z tego względu, iż wyodrębnił on rodzaje myślenia raczej rzadko spotykane w literaturze polskiej.

Badania są oparte na bogatym materiale empirycznym - posługiwano się głównie metodą eksperymentu. Konstrukcja eksperymentów jest prawidłowa i interesująca, analiza materiału szczegółowa i dogłębnie przeprowadzona. Interpretacja uzyskanych wyników zasługuje na wysoką ocenę.

W. Szewczuk sformułował w swojej pracy wiele ważkich wniosków psychologicznych - głównie dla nauczycieli. Jest to praca, która pobudza czytelnika do samodzielnego myślenia, modyfikowania i reorganizowania procesu nauczania.

Jerzy Nosarzewski

JÓZEFA PIELKOWA: RODZINA SAMOTNEJ MATKI JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE

Katowice 1983, Uniwersytet Śląski, ss. 176

We współczesnym świecie rodzina ulega daleko idącym przekształceniom, zmieniają się podstawy ekonomiczno-społeczne, zmienia się treść życia rodzinnego, jej struktura wewnętrzna i funkcje. Wzmożone zainteresowanie problematyką rodziny w naszym kraju wypływa przede wszystkim z przemian społeczno-ekonomicznych i politycznych, jakie dokonały się i dokonują w Polsce Ludowej. Nie ulega już dziś wątpliwości, że rodzina stanowi dla dziecka ważne, a w kolejności pierwsze środowisko rozwojowe i wychowawcze.

Ojciec, matka i dziecko tworzą elementy niezbędne i podstawowe rodziny ludzkiej. Brak któregokolwiek z tych elementów stanowi zagrożenie deformujące zarówno biologiczną, jak i społeczną wartość

tej podstawowej dla człowieka grupy społecznej. Zwielokrotnienie obowiązków rodzinno-domowych i praca zawodowa stawia samotną matkę w specjalnej sytuacji, wymagającej dużego wydatkowania sił psychicznych i fizycznych.

Koncentracja uwagi na rodzinie samotnej matki, jako środowisku wychowawczym znajduje uzasadnienie w fakcie, iż po pierwsze, jest to środowisko wychowawcze o zasadniczym znaczeniu dla prawidłowego rozwoju dziecka, a po wtóre prawidłowe funkcjonowanie rodziny jako swoistego mikrośrodowiska warunkuje realizację wielu ważnych funkcji.

Recenzowana publikacja składa się z 5 rozdziałów poprzedzonych wstępem, zakończonych podsumowaniem, aneksami i wykazem pozycji bibliograficznych /276 pozycji/.

Rozdział I - "Zagadnienia teoretyczne"

Treścią rozdziału stają się zagadnienia teoretyczne związane z pojęciem środowiska wychowawczego prezentowane przez: S. Kowalskiego, R. Wroczyńskiego, F. Znanieckiego, J. Pietera, K. Sośnickiego, E. Trempały i A. Kamińskiego. Środowisko wychowawcze ujmowane jest: a/ szeroko - jako system jakichkolwiek bodźców bądź wpływów, b/ wąsko - jako system bodźców zamierzonych, ukierunkowanych na osiągnięcia określonych celów wychowawczych. Dalej Autorka dokonuje przeglądu literatury krajowej i obcej, dotyczącej rodziny jako środowiska wychowawczego, wraz z przeglądem prac badawczych dotyczących rodziny. W odróżnieniu od bogatej literatury poświęconej rodzinie w ogóle, stosunkowo niewiele spotyka się prac zajmujących się rodziną matki samotnej. Publikacje z tego zakresu, z reguły wycinkowe, są rozproszone w rozmaitych czasopismach i wydawnictwach. Autorka wprowadza określenia /rodzina pełna, niepełna, zdekompletowana, rozbita, zrekonstruowana, problemowa oraz podaje inne określenia za autorami krajowymi i obcymi/.

W rozdziale II zatytułowanym "Metodologia pracy" Autorka prezentuje przedmiot badań - rodziny samotnych matek /niezamężnych, separowanych, rozwiedzionych i wdów; miejsce i czas badań - miasta województwa katowickiego w latach 1976-1978, rodziny dzieci z klas IV--VIII; cele, hipotezy, zmienne, metody i techniki badań oraz metody opracowania badań.

"Przyczyny dezorganizacji badanych rodzin" stanowią treść III rozdziału. Istnienie rodzin samotnych matek jest wynikiem dezorganizacji rodziny, która pociąga za sobą istotne ujemne skutki społeczne. Dezorganizacja rodziny, spowodowana jej niekompletnością istniejącą od początku, nie zalegalizowanym odejściem jednego ze współmałżonków,

którego nie sankcjonuje formalny rozwód, rozwodem lub śmiercią, pozwala na wyodrębnienie 4 form życia rodzinnego, na które składają się:

- rodzina matki niezamężnej,
- rodzina matki żyjącej w separacji,
- rodzina matki rozwiedzionej,
- rodzina matki wdowy.

Z rozważań zawartych w tym rozdziale wynika, że wśród licznych przyczyn dezorganizacji rodzinnego życia do znaczących należały:

- brak przygotowania małżonków do życia w małżeństwie i w rodzinie,
- nadużywanie alkoholu,
- niedostatek w zaspokajaniu potrzeb uczuciowych i innych potrzeb psychicznych oraz potrzeb seksualnych.

Rozdział IV - "Uwarunkowanie życia rodzin samotnych matek". Istotną rolę w empirycznej analizie środowiska rodzinnego odgrywa pojęcie struktury. W badanej zbiorowości dominowała rodzina "mała" 95,4% /matki i dzieci/ i "poszerzona" 4,6% /matka, dzieci i dziadkowie/. Wiek badanych matek obrazuje tabela 4 /s. 53/ 75,7% matek nie przekracza 40 lat. Dalsze tabele obrazują liczbę dzieci w rodzinie - tabl. 6 /s. 55/ - rodziny z jednym dzieckiem /40,6%/ i dwojgiem /39,6%/ dzieci; wykształcenie i zawody matek, pełnione funkcje w pracy, warunki bytowe /tabl. 10-14/; powierzchnia użytkowa przypadająca na osobę, wyposażenie mieszkań w urządzenia, przedmioty trwałe /tabl. 16 i 17/. Autorka kończy rozważania stwierdzeniem, że: "dezorganizacja rodziny wywarła niewątpliwy wpływ na warunki życia matek i ich dzieci oraz jakość kontaktów z krewnymi i sąsiadami" /s. 76/.

W ostatnim rozdziale uwaga skupiona jest na "Funkcjonowaniu rodziny samotnej matki jako środowisku wychowawczym". Za niedostatkiem opieki kryją się również trudności w nauce oraz zaburzenia w zachowaniu dzieci. Najsłabsze wyniki w nauce osiągają dzieci matek żyjących w separacji, a następnie rozwiedzionych. Niedomagania w sprawowaniu opieki nad dziećmi uwidoczniają się w zakresie racjonalnego zagospodarowania czasu wolnego dzieci ze względu na obciążenia nadmiarem obowiązków i zmęczeniem. W rodzinie samotnej matki przejawia się dążność do wczesnego usamodzielniania się dzieci. Preferuje się wyraźnie zawody usługowe. Korzystanie z instytucji i dóbr kultury nie jest zjawiskiem powszechnym. Poziom recepcji kultury uzależniony jest od poziomu wykształcenia, wieku i charakteru pracy.

Całość książki zamyka - "Podsumowanie i wnioski".

W zakresie funkcji opiekuńczo-wychowawczej, socjalizacyjnej i rekreacyjnej konieczne jest:

- zapewnienie opieki wychowawczej dzieciom w wieku szkolnym przez rozbudowę półinternatów i świetlic przy zakładach pracy,
- rozwinięcie opieki przez placówki wychowania pozaszkolnego,
- utworzenie w miastach społecznej rady opiekuńczej, zajmującej się wyłącznie losami rodzin samotnych matek, służącej im pomocą prawną i pedagogiczną.

Myślę, że Autorce udało się w pełni usystematyzować dotychczasową wiedzę o życiu w rodzinie samotnej matki. Zgromadziła w przedstawionej pracy możliwie jak największą ilość danych, dotyczących życia w rodzinie samotnej matki. Publikacja J. Pielkowej nie zamyka problemu. Czytelnik znajdzie w niej wiele wartościowych danych, które można wykorzystać do wzbogacenia własnej wiedzy i zagadnienia budzące wątpliwości.

Książka ta jest przeznaczona przede wszystkim dla wychowawców młodego pokolenia, tj. rodziców i nauczycieli. Zainteresować ona winna także tych wszystkich, którzy z racji swego stanowiska zainteresowani są problematyką wychowawczą, działaczy społecznych, pracowników poradni wychowawczo-zawodowych, nadzoru pedagogicznego. Ponadto książka ta może być pomocna do zajęć w szkole średniej do przedmiotu "Przysposobienie do życia w rodzinie".

Piotr Kowolik

MARIA GOŁASZEWSKA: ZARYS ESTETYKI. PROBLEMATYKA, METODY, TEORIE. Warszawa 1984, PWN, ss. 482

Z początkiem bieżącego roku, po dziesięciu z górą latach licząc od I wydania, ukazało się II wydanie "Zarysu estetyki" M. Gołaszewskiej, tym razem staraniem Państwowego Wydawnictwa Naukowego. W nocie "Od Autora" M. Gołaszewska pisze: "Książka ta przeznaczona jest dla niespecjalistów w zakresie estetyki, zainteresowanych problematyką sztuki i jej odbioru, twórczości artystycznej, piękna przyrody, wartości estetycznych itp. Ma także służyć studentom do usystematyzowania i pogłębienia ich wiedzy w tym zakresie" /s. 5/. Rosnąca rola sztuki w życiu współczesnego człowieka, o której pisał m.in. B. Suchodolski w książce "Wychowanie i strategia życia" sprawia, że wskazaną przez M. Gołaszewską problematyką interesują się ludzie w róż-

nym wieku, często właśnie niespecjaliści. Im też przede wszystkim ułatwia lekturę "Zarysu estetyki" celowo przez Autorkę zastosowany zabieg takiego ujęcia poszczególnych rozdziałów, by każdy stanowił względnie samodzielną całość. Stwarza to możliwość wybiórczego potraktowania przez czytelnika interesujących go treści i indywidualnego pogłębienia wiedzy związanej z wybranymi problemami. Możliwości wyboru są zresztą znaczne. Książka składa się bowiem z siedmiu obszernych rozdziałów, które poruszają następujące zagadnienia: I. Estetyka jako nauka; II. Piękno i rzeczywistość; III. Twórca; IV. Dzieło sztuki; V. Odbiorca; VI. Wartość estetyczna; VII. Estetyka wobec sztuki współczesnej.

Po przestudiowaniu "Zarysu estetyki" M. Gołaszewskiej, pedagogowi - niespecjaliście nasuwa się kilka uwag. Już na wstępie rozdziału I, czytelnik-pedagog zmuszony jest dokonać m.in. refleksji nad celami i zadaniami pedagogiki jako nauki w kontekście następującego wskazania Autorki" ... szczególny rys estetyki jako nauki: teoretyczna z założenia, staje się przydatna w pełni wówczas, gdy jej treść dotrze bezpośrednio do społeczeństwa /podczas,gdy na przykład pedagogika, nauki matematyczne, służą społeczeństwu pośrednio, formułując m.in. dyrektywy działania praktycznego dla nauczycieli-techników itp. /". /s. 9/. Refleksja ta zresztą jest pomocna w dalszej lekturze, gdy M. Gołaszewska rozważa w tymże samym rozdziale /I.2/ relacje między estetyką a innymi naukami. Pedagogowi brak tu ujęcia relacji między estetyką a pedagogiką, tym bardziej że - jak wiadomo - teoria wychowania estetycznego kształtuje się w wielu krajach, a wychowanie estetyczne prawie wszędzie traktowane jest jako ważna i potrzebna dziedzina pedagogicznej refleksji i działalności. Można byłoby dla potwierdzenia takiego stanu rzeczy przytoczyć angielskie, francuskie lub włoskie koncepcje wychowania estetycznego, bądź też propozycje wychowania estetycznego wysuwane w RFN, USA i ZSRR, jak również i w Polsce, o których pisała I. Wojnar w opublikowanej w 1980 roku "Teorii wychowania estetycznego". Brak wskazania ze strony M. Gołaszewskiej na relacje między estetyką a pedagogiką daje się ponownie odczuć pedagogowi w trakcie studiów nad "Zarysem estetyki", gdy z kolei czyta na s. 30: "... jest rzeczą oczywistą, że dzieło sztuki, odbiorca i twórca, a także wartość estetyczna, może być przedmiotem analizy także innych nauk[56]". Tu Autorka odsyła czytelnika do schematu przedstawiającego związek estetyki z innymi dyscyplinami naukowymi,autorstwa M. Kagana, który wskazuje na związki estetyki z teorią i historią sztuki, psychologią, pedagogiką i filozofią.

M. Gołaszewska słusznie zwraca uwagę, że w schemacie tym nie została uwzględniona socjologia i teoria kultury. W kontekście jednakże schematu M. Kanga pedagogowi raz jeszcze nasuwa się pytanie o zależności między estetyką i pedagogiką. Pytanie to wraca również przy lekturze kolejnego rozdziału "Zarysu estetyki", zwłaszcza wówczas, gdy Autorka prezentując zagadnienie funkcji sztuki /rozdz. II. 8/, wyodrębnia m.in. funkcję wychowawczą, poznawczą, komunikatywną, integracyjną, humanizującą i terapeutyczną.We wspomnianym rozdziale II, zatytułowanym "Piękno i rzeczywistość", Autorka wskazuje na z rzadka uwzględniane w koncepcjach wychowania estetycznego, a jak się wydaje ważne, zagadnienie dysfunkcjonalności sztuki i zwraca uwagę, że sztuka przynosi niekiedy skutki społecznie negatywne. Rozwinięcie niektórych wątków tego interesującego dla pedagogów rozdziału znaleźć można w innej nowo wydanej pozycji M. Gołaszewskiej, a mianowicie w "Estetyce rzeczywistości". W zakończeniu II rozdziału "Zarysu estetyki" znajdujemy stwierdzenie, że gdy dzieło sztuki ma na przykład wychowywać, musi prezentować pewne wartości i spełniać określone warunki /s. 148 /. W kontekście tego stwierdzenia ciekawe dla czytelnika-pedagoga są rozważania o dziele sztuki zawarte w rozdziale IV i prezentacja zagadnienia wartości estetycznej w rozdziale VI "Zarysu estetyki". Zapoznanie się z zawartością obu wspomnianych rozdziałów znacznie rozszerza horyzonty myślowe pedagoga, a dzięki temu pozwala bardziej sprecyzować rozumienie pojęć: sztuka i wartość estetyczna. Wydaje się to tym bardziej uzasadnione, że istnieje pewna wspólna płaszczyzna estetyki i pedagogiki. Daje się to dostrzec m.in. w twierdzeniu M. Gołaszewskiej rozpoczynającym wspomniany już rozdział VI "Zarysu estetyki": "Racją bytu dzieła sztuki jest jego wartość; sens przeżycia estetycznego leży w szukaniu owej wartości i obcowaniu z nią" /s. 337/. I. Wojnar w "Teorii wychowania estetycznego" pisze, że wychowawcza koncepcja przeżycia estetycznego nawiązuje do dwoistej koncepcji sztuki, którą są zarówno dzieła czy wytwory artystyczne, jak też działalność ekspresyjna lub twórcza, aktywność typu artystycznego. Autorka ta stwierdza ponadto, że jedność doznania i działania, składająca się na pełnię ludzkiego doświadczenia, najlepiej określa, czym ma być przeżycie estetyczne interpretowane wychowawczo. Wydaje się pouczające dla pedagoga skonfrontowanie powyższego stanowiska w kwestii przeżyć estetycznych z rozważaniami M. Gołaszewskiej na temat motywów obcowania ze sztuką, wrażliwości estetycznej, przedmiotu estetycznego, przeżyć estetycznych i oso-

bowości twórczej, zawartymi w rozdziałach III i V "Zarysu estetyki". I. Wojnar w swej publikacji stawia - na podstawie analizy koncepcji wychowania estetycznego w RFN - pytanie natury ogólniejszej: czy i w jaki sposób da się konstruować model wychowania estetycznego zgodny z twórczymi potrzebami kontrowersyjnej współczesności, a równocześnie zachowujący wartościowe elementy tradycji?

W niektórych koncepcjach wychowania estetycznego, m.in. we włoskich, podejmowany jest problem realnego oddziaływania wychowawczego sztuki w społeczeństwie technokratycznym, dominowanym przez modele konsumpcji. Zarazem A.C. Rugiu /L'educazione estetica/, krytycznie nastawiony wobec tradycyjnej kultury, odwołuje się w swych propozycjach wychowania estetycznego do nowoczesnych środków przekazu i komunikowania, do nowych zjawisk artystycznych. Nie on jeden. Stanowisko estetyki wobec problemów sztuki współczesnej przedstawia rozdział VII omawianego tu "Zarysu estetyki". Można byłoby w tym miejscu dla uzupełnienia zaproponować zainteresowanym pedagogom dotarcie do innej pozycji wydanej pod redakcją M. Gołaszewskiej pt."Kryzys estetyki?".Zostały tam bowiem przedstawione poglądy w większości zagranicznych autorów, ukazujące czym jest estetyka w dzisiejszym świecie. Takie poszerzone zapoznanie się ze współczesnymi problemami estetyki i sztuki umożliwiłoby pedagogom zgłębienie refleksji nad współczesnymi koncepcjami wychowania estetycznego, które wg I. Wojnar oscylują wokół dwóch głównych zagadnień:

1/ kształcenia kultury estetycznej i stosunku ludzi do sztuki,

2/ widzenia w sztuce szans dla ocalenia zagrożonych wartości prawdziwego człowieczeństwa, wartości humanistycznych.

Sumując można stwierdzić, że w każdym z rozdziałów "Zarysu estetyki" M. Gołaszewskiej czytelnik-pedagog znaleźć może dla siebie bardziej lub mniej interesujące go treści. Znajdzie je zarówno teoretyk, jak też praktyk i student kierunków pedagogicznych. Czytelnikowi, któremu nie wystarczają studia nad tą pozycją i który czuje potrzebę pogłębienia swojej wiedzy, Autorka wskazuje obszerną bibliografię zagadnień związanych z problematyką poszczególnych rozdziałów książki - zarówno w języku polskim, jak też i w językach obcych. Spojrzenie niespecjalisty na różnorodne apsekty estetyki rozszerzyć może uważna lektura interesująco podanych, esencjonalnych przypisów do omawianej tu pozycji. "Zarys estetyki" M. Gołaszewskiej wydaje się książką godną zarekomendowania w sytuacji, gdy hasło "uczyć się, aby być" stało się wyznacznikiem trudu myślących pedagogów i nie tylko pedagogów, a postulat zwierania "luki ludzkiej", o której traktował VII Raport Klubu Rzymskiego, nie stracił na aktualności.

Barbara Szymańska

V ŚWIATOWY KONGRES PEDAGOGIKI PORÓWNAWCZEJ

W dniach 2-6 lipca 1984 r. w Paryżu odbył się V Światowy Kongres Pedagogiki Porównawczej. Organizatorem tego spotkania, jak i wszystkich poprzednich[1], była Światowa Rada Towarzystw Pedagogiki Porównawczej. Uczestnicy tegorocznego Kongresu obradowali pod hasłem: "Zależność i współzależność w oświacie: rola pedagogiki porównawczej".

Jednym z mierników zainteresowania Kongresem był udział w nim około 600 osób z 80 krajów. Z krajów demokracji ludowej obecni byli naukowcy z Czechosłowacji, Jugosławii, Polski, Rumunii, Węgier, ZSRR. Nasz kraj reprezentowany był przez przedstawicieli Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Polskiej Akademii Nauk, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Słupsku oraz Instytutu Badań Problemów Młodzieży.

Obrady pelnarne i posiedzenia komisji roboczych odbywały się w budynkach Uniwersytetu Paryskiego I - Sorbony. Utworzono sześć komisji roboczych.

Koordynatorem prac pierwszej komisji był przedstawiciel Indii prof. Suresh Shukla. Wystąpienia koncentrowały się wokół problemów oświaty w okresie prekolonialnym, kolonialnym i postkolonialnym w perspektywie historycznej.

Podczas pięciu sesji głos zabrało około trzydziestu osób, głównie przedstawicieli krajów Trzeciego Świata /Algieria, Angola, Egipt, Indie, Kenia, Libia, Nowa Gwinea, Madagaskar, Wenezuela/.

Sesja inaugurująca poświęcona była metodologii komparatystyki. W wystąpieniach sformułowano zarzut, że tzw. teoria zależności jest za ogólna i nie poddaje się operacjonalizacji.

Sugerowano, że w sposób szczegółowy dokonywać należy analiz stosunków zależności w oświacie. W analizach należy uwzględniać tryb funkcjonowania i logikę systemów oświatowych, nie zaś tylko stwierdzać, że są one "odbiciem stosunków panującego ustroju ekonomicznego i politycznego".

Część metodologów zajmujących się pedagogiką porównawczą jednoznacznie skonstatowała, że określenie "zależności w oświacie" do-

[1] Poprzednie Kongresy odbyły się w: Toronto /1970/, Genewie /1973/, Londynie /1977/, Tokio /1980/.

wodzi niejasności i nieadekwatności stosowanych pojęć. Podkreślano, że nie istnieje ani uniwersalna teoria zależności, ani żadne generalne panaceum metodologiczne. Pozostaje zbadać, najpierw w perspektywie historycznej, konkretnie pojawiające się formy występujące w specyficznych sytuacjach dominacji kolonialnej w dziedzinie oświaty, uznając, iż nie wystarczy poprzestać na analizie przeszłości, ani na szukaniu w obcej dominacji alibi dla braku gruntownych analiz sprzeczności społecznych występujących w tych społeczeństwach. Wystąpienia podczas prac Komisji wskazywały na krańcowe zróżnicowanie w kształtowaniu się klas społecznych oraz systemów i form organizacyjnych kształcenia w Trzecim Świecie. Wskazywano również, że w pewnym sensie systemy edukacyjne wielu krajów są przystosowane do reprodukcji systemu klasowego.

Przedstawiciele dawnych kolonii wskazywali na nadal funkcjonujące formy zależności.

Inny problem rozważany w Komisji I dotyczył wielości języków narodowych, utrzymania lub nie języka byłych kolonizatorów jako środka w nauczaniu. Podkreślano, że w wielu krajach alfabetyzacja w językach ojczystych stanowi psychopedagogiczną konieczność.
Komisja I za istotne zadanie pedagogiki porównawczej uznała przezwyciężenie historycznie uwarunkowanych relacji zależności w drodze badań i wymiany ich wyników.

Temat prac Komisji II brzmiał - Wymiana międzynarodowa, współzależność, współpraca i zależność w dziedzinie oświaty.
Koordynatorem prac był dr N.S. Ablemagnon z Francji. Spotkania koncentrowały się wokół analizy sytuacji zależności i współzależności bezpośrednio znanych uczestnikom obrad. Próbowano formułować propozycje prowadzące, poprzez wymianę, do sytuacji rzeczywistej współzależności.
W wystąpieniach sygnalizowano następujące problemy:

- wieloznaczność sytuacji zależności i współzależności,
- utożsamianie syndromu zależności z sytuacjami odnoszącymi się w dużej mierze do krajów Trzeciego Świata,
- dezyderat, aby sytuacje zależności w zakresie oświaty rozpatrywać na drodze globalnych analiz działań społecznych, określonych krajów lub grup krajów.
- niepokój, że systemy edukacyjne przenoszą własne stosunki nierówności na płaszczyznę stosunków pomiędzy krajami.

Wskazano również na kierunek działań prowadzących do współzależności. Droga do prawdziwej współzależności prowadzić powinna od uprawomocnienia czynnika postaw partnerskich.

Szczególnie organizacje międzynarodowe ukazywać powinny możliwości działań partnerskich. Zadaniem pedagogiki porównawczej powinno być zatem dążenie do stwarzania możliwości realnego poznawania systemów oświatowych z troską o "oświatę międzynarodową".

Stwierdzono, że droga do niezależności wiedzie przez wymianę dokonującą się z poszanowaniem autonomii wszystkich partnerów. W tym sensie autonomię rozumiano jako wyraz postawy odrzucającej zarówno izolowanie się w imię zachowania tożsamości kulturowej, jak również mylącej "otwarcie się" z koniecznością przyjęcia nowych form świadomości przy odrzuceniu własnych wartości.

Prof. Suzanne Shafer z USA była koordynatorem prac Komisji III, której temat brzmiał: "Zależności i współzależności w polityce oświatowej na poziomie narodowym: płcie, regiony, mniejszości, grupy społeczne, etniczne i kulturowe".

Pierwsi mówcy podjęli próbę sformułowania podstawowych relacji zależności w mikroskali. Na przykładach ilustrowano zależności dzieci od rodziców, uczniów od nauczycieli, uczniów od szkół, sytuacji kształceniowej, kobiet od możliwości awansu oświatowego, "kobiecych stylów życia" od mężczyzn, młodzieży od rynku pracy.

Mówiąc o zależnościach istniejących między uczniem i nauczycielem podkreślono, że w przypadkach gdy uczeń i nauczyciel różnią się pod względem rasowym, etnicznym czy językowym to nauczającemu niezbędna jest znajomość języka "domowego", tak, aby rzeczywiście mógł rozumieć środowisko, w którym wychowują się uczniowie.

Analizując stosunki zależności i współzależności w odniesieniu do kształcenia kobiet i ich możliwości awansu społecznego wskazano na nadal istniejące różnice wzorów kariery i stylów życia kobiet i mężczyzn.

Na powstawanie tych różnic wpływ ma wiele czynników, np. "ideologia" wyższości mężczyzn nad kobietami, w wielu krajach nadal przekazywana przez rodzinę, kościół, szkołę i środki masowego przekazu. Stwierdzono, że oświata często powiększa nierówności między kobietami i mężczyznami, co powodowane jest przykładowo mniejszym dostępem kobiet do instytucji kształcenia, brakiem przynależności kobiet do grup społecznych posiadających szczególne możliwości rozwoju zawodowego. Zauważono, że w wielu krajach europejskich kobiety zdobyły prawa do kształcenia się równe z mężczyznami, lecz nadal nie mają jednakowego dostępu do stanowisk pracy.

Z wystąpień przedstawionych podczas prac Komisji generalnie wynikało, że zjawisko zależności stanowi kategorię psychopedagogiczną,

socjologiczną i ekonomiczną, z czego dla pedagogiki porównawczej wynikają określone trudności.

Tematem Komisji IV były, najogólniej ujmując, stosunki zależności i współzależności w oświacie, a koordynatorem prac był prof. G. Ferry /Francja/. Za cel prac Komisji uznano analizę panujących stosunków zależności i współzależności w skali makro /tj. wpływ systemów i ideologii na praktykę/ oraz w skali mikro /tj. sfera działań wychowawczych, stosunków między nauczycielem a uczniem, etc./.

Uchwycenie stosunków zależności i współzależności w oświacie jest możliwe - stwierdzono - dzięki analizom wykorzystującym czysto pedagogiczne techniki i narzędzia badawcze oraz w sposób wielodyscyplinarny, akcentujący procesy przebiegające w odmiennych sytuacjach oświatowych.

Wystąpienia przedstawione w ramach prac Komisji były bardzo zróżnicowane. Mówiono między innymi o modernizacji Szkoły Psychologii Uniwersytetu w Meksyku, o doświadczeniach z zakresu kształcenia nauczycieli, różnicach i podobieństwach między pedagogami posiadającymi wykształcenie humanistyczne a techniczne, o pedagogice związanej z zastosowaniem techniki komputerowej, nauczaniu języków ojczystych w Afryce, stosunku nauczycieli do władzy, stażach w przedsiębiorstwach, logice zależności i współzależności w modelach edukacyjnych. Jak widać, podsumowanie prac sekcji byłoby niezmiernie trudnym zadaniem. W raporcie Komisji stwierdzono, że jednym z ważniejszych zadań pedagogiki porównawczej powinno być poszukiwanie dialektycznej równowagi pomiędzy oświatowymi zależnościami a współzależnościami.

Zagadnienie nowych technologii nauczania i ich wpływu na stosunki zależności oraz współzależności między krajami było tematem prac Komisji V, której koordynatorem był prof. J.C. Eicher /Francja/. Pierwsze wystąpienia poświęcone były omówieniu przeszkód natury ekonomicznej przy wprowadzaniu nowych technologii.

Główne wnioski wynikające z kilkudniowych dyskusji sformułować można, jak się wydaje, następująco:

- poszczególne kraje decydować się powinny na stosowanie nowych technologii w ścisłym powiązaniu z ogólnymi i szczegółowymi zasadami polityki oświatowej,
- problemy innowacji edukacyjnych powinny być integrowane z punktu widzenia materiałów i środków dydaktycznych, kształcenia nauczycieli etc.,
- "zwalczane" powinny być opory we wprowadzaniu do szkół nowych środków dydaktycznych.

Wystąpienia podczas prac tej Komisji połączone były z prezentacją interesujących, praktycznych rozwiązań, związanych z nowymi technologiami, np. dydaktycznemu wykorzystaniu - satelity "Symphonie", videogramu wykonanego na Wybrzeżu Kości Słoniowej, minikomputerów w szkołach Kaliforni.

Zagadnienia teoretyczne podejmowane były przez osoby uczestniczące w pracach ostatniej, VI Komisji. Koordynatorem jej był prof.Brian Holmes z Wielkiej Brytanii, a temat brzmiał: "Teorie i metody w pedagogice porównawczej".

Prezentowano tutaj zarówno teorie sformułowane dosyć dawno, jak też koncepcje zupełnie nowe i niedopracowane.

Dużo miejsca poświęcono omówieniu roli pedagogów porównawczych w weryfikacji założeń formułowanych przez zwolenników ogólnej teorii zależności, szczególnie zaś w zakresie tych twierdzeń, które odnoszą się - w aspekcie modernizacji i "umiędzynarodowienia oświaty" - do wpływu wywieranego przez "wielkie kraje" na kraje zacofane. Nie odpowiedziano jednak na pytanie, jak się wydaje, szczególnie istotne dla pedagogów porównawczych: czy możliwe jest sformułowanie ogólnej teorii komparatystycznej?

W wielowątkowej dyskusji dano wyraz niebezpieczeństwu, jakie przynieść może niekoordynowany rozwój pedagogiki porównawczej jako dyscypliny tak blisko związanej z jednej strony z polityką oświatową, a z drugiej z praktyką wychowawczą.

Dobrze się stało, że na paryskim Kongresie nauka polska reprezentowana była przez sporą grupę swych przedstawicieli. Być może zaowocuje to podejmowaniem większej liczby badań z zakresu pedagogiki porównawczej, co w kryzysowej sytuacji naszej edukacji byłoby nader pożądane.

Czesława Kunkiewicz-Waligóra
Michał Szymańczak

MIĘDZYNARODOWE ZNACZENIE I INTERNACJONALISTYCZNY CHARAKTER TEORII I PRAKTYKI SOCJALISTYCZNEJ SZKOŁY

W dniach 20-22 listopada 1984 r. odbyła się w Moskwie Międzynarodowa Konferencja na powyższy temat. Jej organizatorem była Akademia Nauk Pedagogicznych ZSRR.

W Konferencji wzięło udział ponad 100 osób z 17 krajów socjalistycznych Europy i pozaeuropejskich oraz krajów, które wybrały socjalistyczną drogę swojego rozwoju, tj. Algierii, Angoli, Bułgarii, Cze-

chosłowacji,Etiopii, Jemenu, Kampuczy, Konga, Kuby, Laosu, Mongolii, Mozambiku, NRD, Polski, Węgier, Wietnamu, ZSRR.

W toku trzydniowych plenarnych obrad głos zabrały 42 osoby wygłaszając referaty i komunikaty naukowe, a 5 osób zgłosiło swoje wystąpienia do protokółu z uwagi na ograniczony czas Konferencji. Z tego też powodu nie rozwinęła się szerzej dyskusja nad wygłaszanymi referatami.

W dużym uproszczeniu wszystkie wystąpienia na forum Konferencji można podzielić na dwie grupy: wiążące się na wprost z tematem Konferencji i rozwijające jej podstawowe tezy oraz referaty, w których charakteryzowano założenia ustrojowe i programowe szkolnictwa w danym kraju oraz problemy i trudności, które należy rozwiązywać i pokonywać, aby zlikwidować opóźnienia wynikające z ekonomiczno-społecznego rozwoju kraju. Do tej drugiej grupy należały w zasadzie wystąpienia przedstawicieli krajów tzw. Trzeciego Świata, rozwijających się na drodze socjalistycznych zasad ustrojowych. Warto dla przykładu wymienić kilka typowych i powtarzających się problemów oświatowych w tych krajach:

- walka o przezwyciężenie kolonialnego charakteru szkoły i uczynienie ją szkołą narodową, państwową, świecką, humanistyczną,
- zniesienie analfabetyzmu /w niektórych krajach prawie 100-procentowy/ jako podstawy dla zorganizowania powszechnego wykształcenia podstawowego dzieci i młodzieży i ludzi dorosłych,
- kształtowanie u młodzieży naukowego poglądu na świat z jednoczesnym przezwyciężeniem magii, czarnowidztwa i wszelkich innych fideistycznych znamion rozumienia świata przez ludzi dorosłych,
- przygotowanie nauczycieli i zapewnienie im takich warunków materialnych i pracy, by nie odchodzili z zawodu,
- opracowywanie programów i podręczników na wzorach krajów socjalistycznych, głównie ZSRR.

Przedstawiciel Ludowej Republiki Konga przedstawił złożoną sytuację szkolnictwa na tle walki postępowych sił o umacnianie władzy ludowej, zerwania z neokolonializmem i likwidacją bezrobocia. Bezrobocie między innymi powoduje wysoką drugoroczność, uczniowie wydłużają swój pobyt w szkole lub podejmują naukę w coraz wyższych szczeblach kształcenia, by w ten sposób odroczyć czas podjęcia pracy, której nie będą mogli uzyskać. Stan ten powoduje przeładowanie szkół, pogarszające się warunki ich pracy, co z kolei wpływa na masowe odchodzenie nauczycieli z pracy. Powoduje to także wzrost nakładów na oświatę.

Są to zarazem przesłanki do zmiany społeczno-gospodarczego systemu kraju i zasadniczej przebudowy systemu oświatowego, który będzie trzeba narzucić społeczeństwu. W tym celu też tworzy się szkoły eksperymentalne z nowymi programami i podręcznikami, odpowiednio przygotowuje nauczycieli, by stopniowo nowy system szkolny rozszerzać na kraj.

Delegat Ludowej Republiki Kampuczy przedstawił ogrom pracy, jakie podjęły władze po wyzwoleniu w 1979 r., by odbudować od zera system szkolny w sytuacji, gdy całkowicie zlikwidowano szkoły, biblioteki, zniszczono książki, unicestwiono nauczycieli, a naród nie ma własnego języka i alfabetu. Dzięki pomocy ZSRR i Socjalistycznej Republiki Wietnamu w krótkim czasie stworzono wszystkie szczeble kształcenia, od przedszkola do szkoły wyższej.

W Ludowej Republice Angoli opracowuje się raport o stanie oświaty, by na podstawie uzyskanej diagnozy przezwyciężyć trudności w szkolnictwie i dostosować go do potrzeb rozwijającego się kraju. W założeniach programowych szkolnictwa kładzie się duży nacisk na jedność teorii z praktyką oraz inne zasady socjalistycznej pedagogiki, do zasadniczych trudności szkolnictwa angolskiego należą braki nauczycieli, porzucanie szkoły przez uczniów, niewystarczające nakłady na oświatę w budżecie państwa, borykającego się z konfliktami wewnętrznymi i zewnętrznymi.

Ludowa Republika Mozambiku wprowadziła od 1983 r. nowy system szkolnictwa socjalistycznego, który jest sukcesywnie wdrażany od klasy I. Po raz pierwszy w historii tego kraju opracowano i wydrukowano w bieżącym roku własne podręczniki.

Ludowo-Demokratyczna Republika Jemenu zamierza w 1984 r. zlikwidować analfabetyzm, który za panowania holenderskiego wynosił 100 procent. Będzie to podstawa do tworzenia systemu szkolnego. Powstają tam już wspólne szkoły dla dziewcząt i chłopców. Ludowy parlament uchwalił ostatnio szereg ustaw, m.in. o utworzeniu ministerstwa oświaty, o ochronie praw dziecka, zniesieniu analfabetyzmu i utworzeniu pierwszego w dziejach kraju uniwersytetu.

Dziewięcioletnia szkoła podstawowa w Algierskiej Ludowo-Demokratycznej Republice stanowi obecnie pierwszy etap reformy całego systemu szkolnego. W założeniach reformy programowej zakłada się narodowy, demokratyczny i politechniczny charakter szkoły. Dużo uwagi przywiązuje się wszechstronnemu przygotowaniu kadry nauczycielskiej.

Delegatka Kuby w obszernym referacie przedstawiła najważniejsze pryncypia internacjonalistycznego systemu oświatowego, a także jego

marksistowsko-leninowski charakter w nauczaniu i wychowaniu. O internacjonalistycznym charakterze systemu oświatowego na Kubie świadczy pomoc innym krajom rozwijającym się lub walczącym o swą niepodległość w tworzeniu i umacnianiu tam narodowych i socjalistycznych systemów oświatowych.

Warto wspomnieć za referentką, że 2762 nauczycieli kubańskich pracuje w 20 krajach /z tego 1558 w Nikaragui, 954 w Angoli/ a uczy się na Kubie ponad 16 tys. dzieci, młodzieży i studentów z 28 krajów. W jednym i drugim przypadku koszta tej pomocy w całości pokrywa Kuba.

Przytoczone przykłady świadczą nie tylko o wspólnych ale również bardzo zróżnicowanych problemach oświatowych krajów, które wybrały socjalistyczną drogę rozwoju.

Jak wspomniano wyżej, referaty i wystąpienia przedstawicieli ZSRR i europejskich krajów socjalistycznych koncentrowały się wokół problemów, które narzucał temat konferencji. Ograniczone ramy informacji nie pozwalają nawet na skwitowanie omówienia kilkudziesięciu referatów, a wśród nich takich pedagogów jak: J.K. Babański, G.L.Smirnow, Z.A. Malkowa, K. Günter, J. Skalkowa, G.N. Fiłonow, G. Szoltz i inni.

Ograniczymy się zatem do przedstawienia głównych myśli i idei, które przewijały się w większości wystąpień i stanowią jednocześnie naukowy dorobek konferencji.

W referatach prezentowano stan marksistowskiego wychowania nowego typu, wskazywano problemy wszechstronnego rozwoju człowieka, cele i metody badawcze nauk pedagogicznych i pokrewnych, podkreślano, że wszechstronny rozwój osobowości człowieka socjalizmu jest badany naukowo. Uzasadniono tezę, że tylko realny socjalizm tworzy warunki do wszechstronnego rozwoju człowieka. Rozwój ten dokonuje się jednak w toku ostrych walk politycznych i ideologicznych, z których socjalizm wychodzi zwycięsko.

Szeroko i wnikliwie oświetlano problemy internacjonalistycznego wychowania, wynikające z programów partii komunistycznych i uzasadniano warunki i możliwości jego dalszego rozwoju. W referatach pokazywano wpływ teorii i praktyki pedagogiki socjalistycznej na procesy oświatowe krajów socjalistycznych i rozwijających się. Szczególnie w referatach przedstawicieli krajów rozwijających się podkreślano wpływ socjalistycznej pedagogiki i radzieckiej szkoły na pozytywne dokonania oświatowe w tych krajach. Konferencja pokazała jedność zdań i opinii o wpływie teorii i praktyki socjalistycznej

pedagogiki na wykształcenie i wychowanie w krajach socjalistycznych i rozwijających się, a także na rozwój badań naukowych w tej dziedzinie.

Przedstawiciele krajów rozwijających się demaskowali wpływ neokolonializmu na ich sytuację wewnętrzną oraz podawali przykłady walki z tymi wpływami przy wykorzystywaniu doświadczeń oświatowych krajów socjalistycznych, a głównie ZSRR.

W sposób ostry krytykowano ideologię i politykę burżuazyjną z punktu widzenia marksistowsko-leninowskiej teorii pedagogicznej, z punktu widzenia klasowego i politycznego państwa socjalistycznego.

Na Konferencji rozpatrywano również politechniczne i zawodowe problemy kształcenia na etapie naukowo-technicznej rewolucji. Rozpatrywano te problemy z punktu widzenia treści, form i metod kształcenia oraz organizacji procesów kształcenia. Zwracano uwagę na jedność nauczania z produkcją. W tym też kontekście wskazywano na potrzebę komputeryzacji procesów kształcenia.

W niektórych referatach skupiono uwagę na różnorodnych funkcjach nauczyciela w społeczeństwie socjalistycznym. Rozpatrywano te funkcje z punktu widzenia pedagogicznych, politycznych i ideologicznych aspektów jego przygotowania zawodowego i pracy.

Ważnym dorobkiem Konferencji było rozeznanie płaszczyzn współczesnej walki ideologicznej i politycznej krajów o socjalizm, pokój i przyjaźń między narodami i na tym tle wskazania na wiodącą rolę pedagogów w tej walce w procesach edukacji młodych pokoleń.

Podsumowując obrady wiceprezydent ANP ZSRR prof. J.K. Babański stwierdził, że wyniki Konferencji wskazały na:

1. potrzebę dalszego, szerszego i intensywniejszego propagowania międzynarodowego charakteru socjalistycznego wychowania i wykształcenia,

2. konieczność lepszego i pełniejszego ukazywania osiągnięć i badań pedagogiki socjalistycznej przed pedagogiką burżuazyjną,

3. konieczność demaskowania antykomunistycznego i imperialistycznego charakteru burżuazyjnej pedagogiki, elitarnego charakteru szkoły kapitalistycznej, neokolonialnej polityki państw kapitalistycznych w krajach rozwijających się i w związku z tym potrzebę nie obrony, a walki o pokój, przyjaźń, współpracę międzynarodową,

4. ważną rolę młodzieży w świecie, jej walkę o pokój i socjalizm; zadaniem pedagogów jest sprzyjać tej walce i rozwijać współpracę młodzieży krajów socjalistycznych.

Wygłoszone na Konferencji referaty zostaną opublikowane w specjalnym wydawnictwie i przekazane jej uczestnikom. Wcześniej, obszerne fragmenty niektórych referatów oraz wyniki Konferencji zostaną opublikowane w czasopiśmie "Sowietskaja Pedagogika".

Bogusław Cichy

DOMINUJĄCA STRATEGIA - USTAWICZNE DOSKONALENIE SYSTEMU OŚWIATY

W dniach 29 i 30 maja 1984 r. w Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego odbyła się międzynarodowa konferencja na temat: "Stan, rozwój, problemy i zadania oświaty w NRD, Czechosłowacji i Polsce". Uczestniczyły w niej delegacje: NRD /E. Mannschatz, W. Salzwedel, K. Tomaschewsky, S. Protz, W. Behrent/, Czechosłowacji /B. Němec, V. Hudec, V. Rábl, L. Faktorová, L. Sevela/ i Polski /W. Okoń, Cz. Kupisiewicz, K. Kruszewski, T. Lewowicki. J. Niemiec, Cz. Banach/. Przedmiotem analizy ekspertów były trzy problemy: doskonalenie systemów kształcenia i wychowania, rola edukacji w rozwoju osobowości oraz znaczenie nauk pedagogicznych w praktyce edukacyjnej.

Systemy oświatowe w NRD, Czechosłowacji i Polsce są ustrukturyzowane w oparciu o wspólne zasady podstawowe: powszechności, bezpłatności, świeckości, jednolitości, drożności, ustawiczności i szerokiego profilu kształcenia. Wspólne są także cele kształcenia i wychowania, wśród których wszechstronny rozwój osobowości socjalistycznej jest celem nadrzędnym. Różnice dotyczą rozwiązań strukturalno-programowo-metodycznych, organizacji i zarządzania oświatą, warunków w jakich funkcjonuje system oświaty. Nie są to różnice, które czyniłyby analizowane systemy antynomialnymi - wręcz przeciwnie. Wykazują one szereg cech wspólnych. Wspólne są zwłaszcza kierunki rozwoju, zadania oraz aktualne problemy oświatowe krajów uczestniczących w konferencji. Podkreślali to wszyscy autorzy referatów /E. Mannschatz, V. Hudec i Cz. Kupisiewicz/ na temat kierunków doskonalenia kształcenia i wychowania. Istnieje kilka przyczyn /postęp naukowo-techniczny i społeczny, rywalizacja ekonomiczna i ideologiczna w świecie/, z powodu których systemy oświatowe trzech analizowanych krajów wymagają ustawicznego doskonalenia. Jedną z nich - ideologiczną - autorzy referatów eksponowali w sposób szczególny. Systematyczne podwyższanie poziomu edukacyjnego i świadomości społeczeństw socjalistycznych - z jednej strony - a

a narastający międzynarodowy konflikt w wielu sferach społecznego bytu - z drugiej, stawiają przed organizatorami oświaty co najmniej trzy zadania: powszechnego kształcenia na coraz wyższym poziomie, kształcenia adekwatnego do aktualnych potrzeb i perspektyw rozwojowych socjalistycznego państwa i społeczeństwa, wszechstronnego rozwoju osobowości ludzi żyjących i pracujących w ustroju socjalistycznym. Strategie realizacji tych zadań są w poszczególnych krajach odmienne, uwzględniają bowiem specyfikę procesów edukacyjnych, ekonomiczno-społecznych i politycznych każdego z nich.

Eksperci z NRD uznali, że ich system oświatowy, a przede wszystkim 10-letnia politechniczna szkoła średnia, w swoich podstawowych założeniach odpowiada aktualnej i projektowanej rzeczywistości społecznej. Doskonalenia wymagają zatem nie elementy strukturalne systemu, lecz procesy kształcenia i wychowania, które w nim przebiegają. Główna orientacja w procesie doskonalenia treści kształcenia i wychowania polega na lepszym wykorzystaniu potencjału oświatowego, jakim dysponuje NRD, w intensyfikacji rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju i indywidualnego poszczególnych jego członków. Zadania szczegółowe to dalsze umocnienie politechnicznego charakteru szkoły, aktualizacja i unowocześnienie treści kształcenia politechnicznego/ do programu włączono nowe zagadnienia z elektroniki, mikroelektroniki, automatyzacji/, modernizacja programu pracy produkcyjnej uczniów, pogłębienie i zróżnicowanie treści kształcenia ogólnego, wzbogacenie i zróżnicowanie pozalekcyjnej działalności uczniów, aktywizacja społeczno-polityczna uczniów w organizacjach młodzieżowych i innych formach pracy kolektywnej, doskonalenie procesu kształcenia /rozumianego jako proces rozwoju/ poprzez wprowadzenie tak zwanych kompleksowych zadań dydaktycznych /lernaufgaben/, wyzwalających aktywność uczniów w wielu sferach, lepsze powiązanie wychowania szkolnego z życiem, poprzez rozwiązywanie różnych zadań społecznych, indywidualizacja kształcenia i rozwoju uczniów.

Eksperci z Czechosłowacji uznali również, że głównym problemem oświaty w ich kraju nie jest reforma, lecz doskonalenie systemu oświatowego. Trwająca od 8 lat treściowa i strukturalna przebudowa szkolnictwa w Czechosłowacji wchodzi w dalszy etap. Od przyszłego roku wprowadza się obowiązkowe 10-letnie wykształcenie dla całej młodzieży. Doskonalenie procesów kształcenia i wychowania na wszystkich szczeblach - począwszy od przedszkola, kończąc na szkole wyższej - znajduje akceptację władz politycznych i administracyjnych kraju oraz warunki finansowe umożliwiające jego realizację. Są to ważne,

ale nie jedyne, warunki zwiększenia efektywności systemu edukacyjnego. Szczególną rolę w tym procesie przypisuje się w Czechosłowacji nauczycielowi. Stąd szczególna troska o dobór kandydatów do zawodu, właściwe kształcenie specjalistyczne, psychopedagogiczne i praktyczne, kształtowanie świadomości i postawy socjalistycznej nauczycieli oraz troska o status ekonomiczno-socjalny tej grupy społecznej.

Ogólna strategia dalszego doskonalenia systemu edukacji w Czechosłowacji polega na utrzymaniu tych zmian jakościowych, jakie osiągnięto w trakcie przebudowy systemu oraz podwyższanie jego sprawności. Zwraca się szczególną uwagę na możliwie wczesne i systematyczne rozwijanie zdolności poznawczych i czynności praktycznych małego dziecka, podwyższanie poziomu aktywności i twórczej działalności uczniów, politechnizację, rozwijanie zainteresowań poza programem szkolnym oraz na rozwój moralny i kształtowanie światopoglądu.

W Polsce także dominuje strategia ustawicznego doskonalenia oświaty. Jest to - stwierdził Cz. Kupisiewicz - strategia charakterystyczna dla krajów socjalistycznych. Dzięki tej strategii w okresie 40-lecia PRL nastąpił znaczny rozwój ilościowy i jakościowy oświaty oraz - pod jej wpływem - istotny postęp społeczny. Aktualnie podejmowane w naszym kraju prace o charakterze prospektywnym mają na celu ulepszanie, a w przyszłości przebudowę obecnego systemu szkolnego. Cz. Kupisiewicz omówił pięć głównych zamierzeń w tym zakresie: 1 - upowszechnienie w społeczeństwie pełnowartościowego, średniego wykształcenia, przygotowującego do życia, do pracy zawodowej i społecznej oraz do studiów wyższych, a w związku z tym: 2 - wyrównanie poziomu nauczania i wychowania, a także jego wydatne podniesienie, w mieście i na wsi, w szkole zawodowej i ogólnokształcącej, 3 - wielostronne, systematyczne i planowe powiązanie szkoły z siecią pozaszkolnych instytucji i placówek oświatowo-wychowawczych, 4 - przygotowanie - na poziomie uniwersyteckim - wysoko kwalifikowanych nauczycieli oraz stworzenie im warunków pracy i płacy, gwarantujących dopływ do zawodu jednostek najbardziej wartościowych, 5 - staranne opracowanie koncepcji reformy dotychczasowego systemu oświaty, nawiązującej do narodowych tradycji edukacyjnych, związanej z realiami życia społeczno-gospodarczego, politycznego i kulturalnego, a również zorientowanej na przyszłość. Realizacja tych zamierzeń wymaga przyjęcia właściwej strategii ilościowej i jakościowej. Doświadczenia NRD i Czechosłowacji mogą okazać się pomocne dla opracowania tych strategii.

Podstawą dyskusji nad drugim problemem konferencji - rolą edukacji w rozwoju osobowości - były referaty, które przygotowali: K.Tomaschewsky, B. Němec, V. Ráb i T. Lewowicki. Płaszczyznę filozoficzną rozważań stanowiły główne tezy marksistowsko-leninowskiej antropologii filozoficznej. Eksponowano zwłaszcza rolę praktyki w rozwoju człowieka i przekształcaniu rzeczywistości społecznej oraz dialektyczne i historyczno-materialistyczne rozumienie procesów społecznych. Znaczną uwagę przywiązywano do problemu skuteczności wychowania socjalistycznego. Zdaniem ekspertów jest ono mało skuteczne i wymaga zmian jakościowych. Jedną z nich jest zwiększenie społecznej partycypacji i obywatelskiej odpowiedzialności młodzieży. Filozoficzne oraz polityczno-ideologiczne implikacje kształtowania osobowości socjalistycznej młodzieży eksponowali zwłaszcza eksperci z Czechosłowacji. Jednak zasadnicza uwaga - w drugim obszarze problemowym - koncentrowała się na roli szkoły w kształtowaniu osobowości uczniów. Zwracano tu uwagę na szereg problemów znanych i wielokrotnie już dyskutowanych, ale także na problemy nowe, aktualne, nierozstrzygnięte.

Uczeni z NRD mówili o wychowaniu, jako całościowym procesie obejmującym różne "obszary życia szkolnego". Szczególną rolę w tym procesie przypisywali kolektywowi /klasowemu i szkolnemu/ i uczniowskiej partycypacji w życiu szkolnym. W NRD poszczególne zakresy kształcenia w szkole odpowiadają poszczególnym obszarom życia /praca, polityka, rodzina, kultura, wypoczynek/ rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, a działalność szkolna uczniów stanowi przygotowanie do ich działalności życiowej np. w szkole do zakresu stylu życia nazwanego "praca" należą różne przedmioty politechniczne, prace społecznie użyteczne, praktyki produkcyjne. W ogólnokształcącej szkole politechnicznej w NRD istnieją możliwości przygotowania uczniów do podstawowej działalności we wszystkich zakresach socjalistycznego stylu życia, a tym samym istnieją możliwości wspierania wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów.

Kolejne problemy do rozwiązania w tym obszarze to integracja i indywidualizacja procesów kształcenia, podwyższanie skuteczności wychowania, opracowanie takiego modelu edukacji, który stwarzałby większe możliwości realizacji jej funkcji psychologiczno-rozwojowych. Ten ostatni problem, który wzbudził olbrzymie zainteresowanie wszystkich ekspertów, postawił i analizował T. Lewowicki. Omówił on cztery "modele" wychowania, które ukształtowała praktyka edukacyjna i psychologiczne implikacje każdego z nich: 1 - model oparty na współpracy szkoły z instytucjami pozaszkolnymi, 2 - model oparty na

współpracy szkoły z organizacjami społeczno-politycznymi, 3 - model szkoły o wydłużonym dniu pracy, 4 - model oparty na współpracy z rodziną. Potoczne obserwacje wskazywały, że skutki wychowania w każdym z tych modeli były różne. Przeprowadzone badania ujawniły, że każdy z tych "modeli" sprzyja rozwojowi pewnej sfery osobowości. Model 1 sprzyja rozwojowi zdolności, zwłaszcza kierunkowych /specjalnych/. Jest on neutralny, a czasem negatywnie wpływa na rozwój społeczny ucznia. Model 2 jest szczególnie efektywny w rozwoju społecznej osobowości. Skutecznie kształtuje postawy prospołeczne. Struktura postaw i aspiracji młodzieży kształconej wg 1 i 2 modelu okazały się bardzo zróżnicowane. 3 model służył głównie rozwijaniu funkcji opiekuńczych szkoły. Nie spełnił on oczekiwań w zakresie rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów. Zdaniem T. Lewowickiego polski system oświatowy nie był dobrze przygotowany do realizacji tej koncepcji wychowawczej. 4 model - wymuszony przez życie - napawa największą troską. Pozytywne skutki wychowawcze tego modelu są widoczne tylko wtedy, gdy rodziny samodzielnie zajmują się wychowaniem dzieci - są do tego przygotowane i mają czas. W pozostałych przypadkach - poza szkołą - młodzież nie podlega żadnym intencjonalnym wpływom wychowawczym. Skutki funkcjonowania każdego z tych "modeli" pokazują rozbieżności pomiędzy koncepcjami pedagogicznymi, które zakładają wszechstronny rozwój ucznia, a rzeczywistością edukacyjną, która ujawnia jednostronność wychowania. Pilnym zadaniem jest zatem opracowanie koncepcji wychowawczej opartej na wartościowych cechach każdego z tych "modeli" i wdrożenie jej do praktyki edukacyjnej.

I wreszcie trzeci krąg problemowy konferencji - rola nauk pedagogicznych w kształtowaniu praktyki edukacyjnej. Mówili na ten temat: W. Okoń, W. Salzwedel,i L. Faktorová. Sformułowano tu i uzasadniono kilka interesujących tez. Jedna z nich /zaprezentował ją W. Okoń/ dotyczy ewolucyjnego charakteru przemian edukacyjnych w teorii i w praktyce. Nie byłoby oczywiście w tej ewolucji nic niekorzystnego, natura bowiem zjawisk edukacyjnych jest taka, że postęp ewolucyjny jest efektywniejszy od rewolucyjnego, gdyby nadążała ona za zmianami, które tak szybko zachodzą we wszystkich sferach ludzkiego życia i na całym globie. Teoria i praktyka pedagogiczna nie nadążają za tymi zmianami. Potrzebna jest więc nowa teoria, która uwzględniałaby potrzeby społeczne i nowa praktyka kształtowana zgodnie z założeniami tej teorii. Potrzebny jest więc systematyczny i harmonijny rozwój badań pedagogicznych różnego typu /diagnostycznych, wyjaśniających, prognostycznych i innowacyjnych/. Ale nie tylko. Te-

oria pedagogiczna nie może być wyłącznie odpowiedzialna za praktykę edukacyjną, ponieważ kształtuje tę praktykę wiele innych czynników /ekonomiczne, polityczne, kulturalne/, na które pedagog nie ma wpływu. Gdy więc sądzimy rzeczywistość edukacyjną szukajmy winowajców nie tylko wśród pedagogów. Dynamika rozwoju teorii pedagogicznych i wynikające z niej szczegółowe rozwiązania praktyczne, w trzech interesujących nas krajach, są zróżnicowane. Jednak zazasadnicze tendencje rozwojowe teorii i praktyki edukacyjnej pozostają wspólne. Wyznaczają ten rozwój potrzeby samej teorii /poszukiwanie nowego paradygmatu, który przezwyciężyłby dotychczasowe cząstkowe i często przeciwstawne teorie i koncepcje/ oraz potrzeby socjalistycznej praktyki społecznej /stymulowanie i doskonalenie jakościowe rozwoju jednostkowego i społecznego/.

Problemy kształcenia i wychowywania w szkole wyższej, w trzech krajach uczestniczących w konferencji, nie były omawiane oddzielnie, w jakiś szczególny sposób. Szkolnictwo wyższe traktowano jako integralną, ściśle z pozostałymi elementami powiązaną, część systemu edukacyjnego. Na tym poziomie kształcenia dominuje także strategia ustawicznego doskonalenia treści i metod. O szczegółach realizacji tej strategii w swoim kraju mówili głównie eksperci z Czechosłowacji. Eksponowali oni takie problemy szczegółowe jak rola partii w realizacji naukowych, dydaktycznych i ideowo-wychowawczych funkcji wyższej uczelni, trudności w kształceniu politycznym i ideologicznym studentów oraz ich aktywizacji w tych sferach, zadania uniwersytetów w rozwiązywaniu globalnych problemów ludzkości /walka o pokój, bezpieczeństwo i postęp świata/. W dyskusji zainteresowały mnie dwa wątki: 1 - przezwyciężenie antynomii kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego we współczesnej szkole oraz 2 - ewolucja NRD-owskiej szkoły politechnicznej w kierunku szkoły pracy. Najskuteczniej antynomie kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego przezwyciężyła szkoła w NRD. Dzisiejsze problemy polegają na pogłębieniu kształcenia ogólnego w szkole politechnicznej oraz teoretycznych podstaw pracy w szkole zawodowej. Sytuacji w polskim szkolnictwie nie można uznać za zadowalającą. Od lat aktualne hasła wychowania przez pracę są mało atrakcyjne i mało skuteczne. Aktualny jest także problem gruntowności i wszechstronności kształcenia ogólnego w szkole zawodowej. W miarę postępu edukacyjnego społeczeństwa jako całości, sprzeczności te, w polskim systemie oświaty, raczej pogłębiają się niż niwelują. Rozwiązania NRD mogłyby więc być cennym wzorcem.

Drugi wątek dyskusji zainicjował K. Kruszewski, który zwrócił uwagę na swoistą ewolucję NRD-owskiej szkoły politechnicznej w kierunku szkoły pracy. Dzisiaj jest to szkoła, w której uczniowie nie tylko zdobywają dobrą orientację zawodową, kulturę techniczną i umiejętności manualno-motoryczne, lecz także uczą się rzetelności i fachowości, dyscypliny i odpowiedzialności, szacunku i powinności wobec pracy. Poznają i przyswajają sobie ten szczególny etos pracy, który wynika nie tylko z jej treści, lecz także ze stosunku człowieka do pracy i miejsca pracy w hierarchii wartości, które ceni sobie człowiek. Pojęcie "politechnizacja" jest już dziś za wąskie dla określenia tego co dzieje się w szkole. Bardziej adekwatne staje się pojęcie "szkoła pracy".

Na zakończenie konferencji uczestnicy przyjęli wspólne ustalenia, które w podsumowaniu przedstawił Cz. Kupisiewicz.
Stwierdził on, że:

1 - celowy jest dalszy rozwój strategii ustawicznego doskonalenia szkoły. Jest to strategia przeciwstawna koncepcjom deskolaryzacji społeczeństwa i pedagogiki alternatywnej.

2 - zadania szkoły należy ujmować w kategoriach multi, a nie mono--funkcyjnych. Traci rację bytu przeciwstawianie szkoły nauczającej -- szkole wychowującej.

3 - trzeba ściślej powiązać szkołę z kompleksem oddziaływań pozaszkolnych.

4 - autonomię szkoły /zwłaszcza wyższej/ należy ujmować w kategoriach relatywnych, a nie absolutnych. Szkoła jest bowiem instytucją służebną wobec społeczeństwa.

5 - dziś, bardziej niż kiedykolwiek, zachodzi potrzeba intensyfikacji oddziaływań wychowawczych oraz politycznych i ideologicznych w szkole, ponieważ żyjemy w okresie silnej konfrontacji ideologicznej. Ma to być jednak działalność planowa i systematyczna, przenikająca wszystkie elementy procesu edukacyjnego, a nie akcyjna, propagandowa, doraźna.

6 - rośnie rola badań pedagogicznych w bezpośrednim /działalność eksperymentalna, wdrożeniowa, innowacyjna/ i pośrednim /działalność ekspertyralna/ kształtowaniu praktyki edukacyjnej. Przenikanie teorii do praktyki nie jest jednak dostateczne.

Pierwsze, po kilku latach, spotkanie ekspertów państw socjalistycznych w murach Uniwersytetu Warszawskiego należy traktować nie tylko jako forum naukowej analizy problemów współczesnej szkoły, lecz także jako zapoczątkowanie dalszych etapów wzajemnej współpracy pedagogów państw bloku socjalistycznego.

Joanna Kowalczyk

FILOZOFICZNE I PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE ASPEKTY TECHNOLOGII KSZTAŁCENIA TO HASŁO PROGRAMOWE OSTATNIEGO XI MIĘDZYNARODOWEGO SEMINARIUM TECHNOLOGII KSZTAŁCENIA

W dniach 16-18.10.1984 r. odbyło się w Rzeszowie XI Międzynarodowe Seminarium Technologii Kształcenia zorganizowane przez Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego w Warszawie oraz Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Rzeszowie.

Uczestnikami tego seminarium byli pracownicy naukowi z różnych ośrodków akademickich Polski, jak również przedstawiciele uczelni Berlina, Pragi, Bratysławy i Sofii. W posiedzeniach plenarnych i dyskusji roboczej i panelowej brali też udział nauczyciele akademiccy i szkolni oraz studenci WSP w Rzeszowie.

Tradycyjnie już, tego rodzaju spotkania odbywają się w różnych ośrodkach naukowych naszego kraju, a przede wszystkim w tych ośrodkach czy uczelniach, które na ogół prezentują duży dorobek teoretyczny i praktyczny w zakresie nowych metod i technik kształcenia.

Jeśli zaś chodzi o środowisko rzeszowskie, to na uwagę zasługuje sam fakt, że było ono po raz trzeci organizatorem tej rangi spotkania naukowców i nauczycieli praktyków. Wybranie miejsca obrad w Rzeszowie świadczyć może jedynie o dużej aktywności i prężności istniejących tam na ogół młodych ośrodków naukowych rozwijających m.in. teoretyczno-praktyczną koncepcję wykorzystywania w procesie nauczania kompleksowych środków dydaktycznych, jak również wprowadzania w życie nowej strategii kształcenia multimedialnego.

Pierwszy dzień obrad uczestnicy seminarium rozpoczęli w Zamku Romantycznym w Łańcucie, a na jego program naukowy złożyły się następujące punkty:

- Referat wprowadzający pt. "Filozoficzne i psychologiczno-pedagogiczne aspekty technologii kształcenia" wygłosił rektor WSP w Rzeszowie prof. dr hab. Józef Lipiec. Wypowiedź ta ze względu na nowe podejście do współczesnej technizacji życia i zachodzących relacji między postępującą techniką, człowiekiem i otaczającym światem - wzbudziła duże zainteresowanie wśród słuchaczy.

- Z kolei głos zabrał prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki - wicedyrektor Instytutu Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego w Warszawie, który w imieniu zebranych i własnym z okazji 60-lecia urodzin prof. dr. hab. Czesława Kupisiewicza - wybitnego polskiego pedagoga - złożył Jubilatowi życzenia i gratulacje oraz przedstawił w sposób niezwykle ciekawy i syntetyczny Jego duży

dorobek naukowy i społeczny. Wyraźnie wzruszony profesor Cz. Kupisiewicz podziękował za życzenia oraz opowiedział krótko i skromnie o swoich życiowych i naukowych doświadczeniach, a następnie wygłosił frapujący wykład na temat: "Przemiany edukacyjne w krajach uprzemysłowionych oraz różne koncepcje pedagogiczne".

Prof. dr hab. Kazimierz Denek - znany pedagog i dydaktyk z Uniwersytetu Poznańskiego - omówił trudny i na ogół rzadko prezentowany w literaturze przedmiotu temat: "Psychologiczne, pedagogiczne i cybernetyczne kwestie nauczania programowanego". Wykład ten również został przyjęty z dużą uwagą i zainteresowaniem uczestników spotkania.

Gościnnym i uczynnym gospodarzem seminarium dwóch następnych pracowitych dni była Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie. Podkreślić należy, że wypełnione były one głównie komunikatami prezentującymi różne innowacje pedagogiczne, dyskusją roboczą i panelową „przemyśleniami różnych wypracowanych koncepcji w ośrodkach naukowych w kraju i za granicą. Na szczególną uwagę zasługuje dobra organizacja i sposób prowadzenia zajęć seminaryjnych, uwzględniający przede wszystkim wiele metod i form wspomaganych technicznymi środkami dydaktycznymi. Była to niewątpliwie zasługa prowadzących dyskusję, tj. dr. F. Januszkiewicza, prof. Cz. Kupisiewicza oraz prof. L. Leji.

Powszechnie stwierdzono, że wprowadzanie nowych technologii kształcenia do różnych dziedzin wiedzy jest dla współczesnej szkoły nieodzowne i konieczne, gdyż technika nie tylko wspomaga, przedłuża i wysubtelnia zmysły człowieka w poznawaniu świata, ale jednocześnie determinuje i zmienia ten świat. Zachodzą więc w tych relacjach i związkach wieloczynnikowych tzw. sprzężenia zwrotne, które dają się coraz wyraźniej i powszechniej zauważyć nawet w codziennym życiu. Ta podstawowa teza przewijała się stale zarówno w referatach kierunkowych, jak i trwającej dyskusji.

Na gruncie tychże teorii i wprowadzanej praktyki rozwijana jest obecnie jako najbardziej efektywna tzw. strategia kształcenia multimedialnego, polegająca na kompleksowym i komplementarnym stosowaniu funkcjonalnie dobranych nowoczesnych i tradycyjnych środków dydaktycznych. W tego rodzaju procesie kształcenia źródłem informacji jest nie tylko nauczyciel /wykładowca/ wyposażony w odpowiednie środki techniczne, ale również cały zestaw różnorodnych materiałów dydaktycznych, który w technologii kształcenia nosi nazwę pakietu multimedialnego. Istotą tej nowej koncepcji kształcenia jest wielokodowość i wszechstronna aktywność uczniów /studentów/ na zajęciach

oraz szczególna rola nauczyciela jako animatora i głównego organizatora procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Uczestnicy owego seminarium mieli właśnie możliwość przybliżenia sobie takiej strategii m.in. przez wysłuchanie jednego z bardzo interesujących wystąpień doc. dr.hab. Wacława Strykowskiego z Uniwersytetu Poznańskiego - kierownika Zakładu Technologii Kształcenia przy Instytucie Pedagogiki.

Tak samo, dużą uwagę uczestnicy zwrócili na wystąpienia naukowców z uczelni zagranicznych. W swoich interesujących referatach podkreślali, że teoria i praktyka stosowana dotychczas w Polsce jest bardzo zbieżna lub nawet analogiczna do poczynań w ich krajach, jak również w niektórych dziedzinach wiedzy stanowi inspirację dla wielu ośrodków naukowych w świecie. W Polsce dokonane zostały duże postępy w systemowym, strukturalnym i technologicznym kształceniu, a zwłaszcza jeśli chodzi o kompleksowe wykorzystywanie w procesie lekcyjnym różnorodnych środków dydaktycznych.

Akcentowano również, że pewnym hamulcem w dynamizacji postępu dydaktycznego w ich krajach - podobnie zresztą jak i w Polsce - jest słaba jeszcze infrastruktura techniczna i usprzętowienie dydaktyczne, a przede wszystkim w zakresie wykorzystania urządzeń elektronicznych i komputerowych.

Odnosząc się do wartości naukowej rzeszowskiego seminarium, goście zagraniczni podkreślali wysoką jakość merytoryczną /naukową/wygłoszonych referatów i wniesionej dysuksji. Wspólna wymiana i opracowywanie materiałów empirycznych może ich zdaniem przyczynić się do wzbogacenia istniejącej teorii i wdrożenia jej w codzienną nauczycielską praktykę w uczelni i w szkole. Jednocześnie postulowano, aby tego rodzaju spotkania naukowców i nauczycieli praktyków, zarówno polskich, jak i zagranicznych odbywały się częściej niż dotychczas i aby w silnej konfrontacji poglądów i prowadzonej dyskusji, a nawet "naukowej kłótni" - jak wyraził się prof. R. Fuks z Berlina - rodziły się nowe rozwiązania i koncepcje pedagogiczne.

W końcowej części całego seminarium podsumowania dokonali: prof. L. Leja i dr F. Januszkiewicz - znani prekursorzy nowoczesnej, polskiej technologii kształcenia.

Z kontekstu tego szerokiego i niezwykle sugestywnego podsumowania wysnuć można było interesujące i konstruktywne sformułowania o charakterze syntetycznym i prospektywnym, które stanowić mogą wytyczne bądź wnioski do dalszych przemyśleń i pracy.

A oto niektóre z nich:

- podstawowym zadaniem wyższych uczelni jest kształcenie postaw twórczych, prospołecznych, etycznych, zaangażowanych i wszechstronnie przygotowanych do nowoczesnych warunków pracy oraz ustawicznego pogłębiania wiedzy;

- wykształcenie ogólne daje wszechstronną podstawę do szybkiego opanowania wąskich dziedzin wiedzy /specjalizacji/ oraz przystosowania się /adaptacji/ do nowych warunków pracy. Stąd też należałoby preferować ten właśnie kierunek kształcenia na etapie podstawowo-średnim /średnie szkoły podstawowe/;

- w nauczaniu i kształceniu studentów /uczniów/ należy szczególną uwagę zwrócić na systemowość, strukturalizację i utylitaryzację wiedzy, jak również nowoczesną organizację nauki i pracy;

- nauczanie studentów /uczniów/ sztuki uczenia się, permanentnego i wnikliwego studiowania stale postępującej wiedzy, warunkować będzie efektywność kształcenia i wychowania w naszych szkołach i uczelniach;

- w dalszym ciągu należy modernizować i optymalizować proces lekcyjny przez stosowanie właściwego doboru metod, form i środków dydaktycznych, dobrą organizację, zachowanie ekonomiki czasu lekcyjnego, motywowanie oraz czynne uruchomianie aktywności studentów /uczniów/. Zaś nauczyciel spełniać ma rolę organizatora i animatora zajęć;

- dobre przygotowanie zajęć od strony merytorycznej, metodycznej i technicznej jest warunkiem efektywności i powodzenia, które winno manifestować się /rekapitulować/ w praktycznym działaniu studenta /ucznia/. Natomiast samo przygotowanie zajęć winno uwzględniać trzy zasadnicze etapy:

1. Celowość zastosowanych środków technicznych w realizowanym temacie /w zależności od celów dydaktycznych, treści programowych, realizacji poprzednich tematów, specyfiki środków, intelektualnych możliwości studentów i innych czynników/.

2. Optymalny dobór metod, form i środków do danego tematu /ze zwróceniem uwagi na takie elementy jak: sprecyzowanie roli i miejsca środka dydaktycznego, psychologiczne nastawienie studentów na odbiór informacji, nawiązanie do poprzedniego tematu/.

3. Właściwa organizacja pracy naukowej i forma zajęć /tj. zaznajomienie słuchaczy ze szczegółowym scenariuszem zajęć, udzielenie wskazówek na co należy zwrócić szczególną uwagę, wyeksponowanie głównych problemów itp./;

- nowoczesny proces kształcenia musi ulegać stałej modernizacji i dynamizacji pod wpływem komputerowej dydaktyki, stosowania kompleksowości i systemowości;

- istotnego znaczenia w kształceniu nowoczesnym nabiera ergonomiczne i psychologiczne nastawienie do ucznia oraz wyposażenie studentów /uczniów/ w nowoczesną metodologię wiedzy;

- każdej wprowadzonej innowacji towarzyszy opór, sprzeciw i ludzka mentalność, ale jest to przecież sprzeciw rozumny i naturalny, gdyż swoje dialektyczne podłoże i uwarunkowania znajduje w naturalnych prawach przyrody. Niemniej jednak wszelkie innowacje w każdej niemal dziedzinie życia są niezbędne i nawet konieczne, a szczególnie w kształceniu i wychowywaniu młodzieży;

- bez filozoficznego podejścia do technologii kształcenia zubaża się kształcenie humanistyczne, etyczne i moralne, gdyż naszym podmiotem działania jest sam człowiek,a nie materia. Stąd też w naszej działalności wychowawczej nie wolno nam przede wszystkim zagubić człowieka - jako podmiotu naszych wszechstronnych i różnorodnych zabiegów;

- zainwestowane środki materialne w oświatę i kulturę, a głównie w poprawę jej infrastruktury technicznej, przynoszą państwu zwielokrotnione zyski. Jest to z różnych względów najekonomiczniejsza lokata kapitału narodowego, bo w tym kapitale mieści się przede wszystkim wszechstronnie przygotowany do życia i pracy obywatel.

W końcowej konkluzji swego wystąpienia dr F. Januszkiewicz - przewodniczący całości seminarium - w imieniu wszystkich uczestników i własnym gorąco i serdecznie podziękował przedstawicielom różnych prezentowanych środowisk naukowych za aktywny i twórczy udział w obradach, za wygłoszone referaty i dyskusję oraz wyjątkowo miłą i naukową atmosferę. Szczególne słowa uznania skierowane zostały pod adresem gospodarzy spotkania, a głównie dr. Antoniego Zająca - pracownika naukowego WSP - za inicjatywę zorganizowania owego seminarium oraz bardzo dobrą i wzorową jego organizację. Również podano do wiadomości zebranych, że miejscem następnego spotkania ma być ośrodek krakowski.

Edward Taras

SAMODZIELNOŚĆ I AKTYWNOŚĆ STUDENTÓW A EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA INŻYNIERÓW /W ŚWIETLE DYSKUSJI SYMPOZJUM DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEGO Szczecin 17 maja 1984 r./

Zakład Nowych Technik Kształcenia Politechniki Szczecińskiej, obchodzący 15-lecie swego istnienia, po raz kolejny podjął cenną inicjatywę zorganizowania sympozjum dydaktycznego mającego na celu wymianę doświadczeń oraz będącego próbą rozważenia możliwości rozwiązania wielu palących problemów współczesnego szkolnictwa wyższego w Polsce. Sympozjum zorganizowano przy współudziale Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego[1] oraz Polskiego Stowarzyszenia Filmu Naukowego. W sympozjum udział wzięli pracownicy dydaktyczni szkół wyższych Szczecina oraz uczelni i instytutów związanych z dydaktyką z terenu całego kraju. Organizatorzy zaproponowali, aby obrady miały charakter dyskusji panelowej. "Prowadzącymi" dyskusję byli zaproszeni przez ZNTK:

- doc. dr hab. Janina Parafiniuk - Soińska, pedagog, dziekan Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie, zajmująca się głównie badaniami problemów aktywności i samodzielności młodzieży akademickiej,
- doc. dr inż. Ludwik Kołkowski, kierownik Zakładu Pedagogiki Politechniki Warszawskiej, interesujący się procesami poznawczymi uczącego się w ujęciu cybernetycznym,
- doc. dr hab. Wacław Strykowski, zastępca dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, zajmuje się między innymi efektywnością stosowania technicznych środków kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Dyskusja podczas obrad toczyła się głównie wokół problemów, które przedstawili w swoich tezach prowadzący panel. Niezależnie od tematów głównych pojawiły się inne, nie mniej ważne, lecz w tej pracy potraktujemy je marginesowo zatrzymując się jedynie nad jednym z nich. Już na samym początku obrad jeden z uczestników wyraził wątpliwość co do trafności terminu "technologia kształcenia". Stwierdził, że nadaje się on, jego zdaniem, bardziej do procesów wytwarzania dóbr materialnych objętych konkretnym przepisem technologicznym. Nie można natomiast podać przepisu na wykształcenie dobrego fachowca, gdyż zbyt wiele czynników wpływa na rezultat kształcenia, łącznie z czynnikami indywidualnymi studenta i nauczyciela. Dlatego też, zdaniem mówcy, procesu dydaktycznego nie można ograniczyć do czystej technologii. Na tym tle rozwinęła się dyskusja, której

głównym kierunkiem była słuszna obrona terminu "technologia kształcenia" uzywanego powszechnie na całym świecie. Między innymi doc. dr inż. Ludwik Kołkowski, powołując się na światowe doświadczenia z tego zakresu oraz powszechne stosowanie takiej nomenklatury, stwierdził zasadność używania terminu "technologia" w odniesieniu do procesu kształcenia. Tym bardziej że termin ten odnosi się do takich płaszczyzn działania, jak - problemy psychologii uczenia się, audiowizualne metody kształcenia, planowanie i organizacja kształcenia, opracowywanie programów i kursów, produkcja materiałów i ich odtwarzanie, koszty i efekty nauczania, planowanie przestrzeni do kształcenia. Jest to więc cały zespół czynników, które należy wziąć pod uwagę przy planowaniu procesu dydaktycznego, a pominięcie któregokolwiek powoduje zniekształcenie i wypaczenie całości. Biorąc pod uwagę wielość tych czynników, a w przypadku czynnika psychologii uczenia się również wielowarstwowość, widzimy, jak skomplikowaną czynnością jest zaplanowanie całości procesu kształcenia z zachowaniem jego ciągłości. Możemy więc powiedzieć, że zaplanowany zgodnie z wymogami dydaktyki proces kształcenia jest to przedstawienie technologii jego realizacji uwzględniającej przedmiot i podmiot kształcenia oraz wszystkie konieczne czynniki wymienione wyżej, zawierające margines umożliwiający elastyczne operowanie tym procesem, bez ograniczenia aktywności i samodzielności uczących się.

Zgodnie z tezami przedstawionymi przez doc. dr.hab. Janinę Parafiniuk-Boińską, aktywny udział młodzieży w procesie kształcenia zależy w znacznym stopniu od zespolenia jej doświadczeń, zainteresowań i możliwości repertuaru wpływów i oddziaływań nauczycieli akademickich. Samodzielność natomiast stanowi istotny składnik wszechstronnie rozwiniętej osobowości człowieka i na jej kształcenie powinna być skierowana działalność nauczycieli akademickich i cała obudowa kształcenia. Powyższe wynika z tezy, że kształcenie /jako ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom uzyskanie orientacji w otaczającej rzeczywistości przyrodniczej i społecznej/ będzie tym skuteczniejsze, im większy będzie w nim udział osoby je podejmującej. Natomiast integrację podmiotowo-przedmiotową można zwiększyć przez tworzenie warunków do pełniejszej samodzielności studentów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Takie rozumienie samodzielności należy rozpatrywać również z punktu widzenia dwóch rodzajów aktywności - percepcyjnej i zewnętrznej. Dla nauczyciela akademickiego ważniejsza jest aktywność zewnętrzna, która da się

zmierzyć. Wiele dyskusji wywołał temat, jakimi drogami należy uaktywniać i usamodzielniać studentów. Z toku dyskusji wynikało, że podstawową sprawą jest uświadomienie studentom wiedzy i jej zastosowania. Jednakże w obecnej sytuacji jest to problem niezmiernie trudny do rozwiązania, gdyż nastąpił znaczny spadek zainteresowania wyższym wykształceniem, co jest spowodowane terytorialnym brakiem interesujących miejsc pracy. Na temat aktywności i samodzielności studentów wypowiedział się również dr Kazimierz Wenta /WSP Szczecin/ podkreślając, że wszelkie rozważania problemu należy rozpocząć od określenia sylwetki absolwenta, a to z kolei wymaga nie tylko dojrzałości i świadomości cech studiów u studenta, ale również u nauczycieli akademickich, którzy daną jednostkę kształtują. Obok ogólnych bolączek, jakie napotyka się w pracy dydaktycznej, obserwuje się często niewłaściwe postawy studentów nie tylko w stosunku do przyszłego zawodu, ale do wielu spraw nas otaczających. Dlatego też nauczyciele akademiccy muszą być niezwykle czujni, bo gdyby ich postawy były podobne, proces dydaktyczny zatraciłby swój sens. Jednocześnie trzeba dodać, że nauczyciel akademicki ma niewielki wpływ na postawę młodzieży, gdyż otrzymuje on człowieka dojrzałego, w znacznej mierze ukształtowanego i tylko w pojedynczych przypadkach może wpłynąć na jego postawę. Przy tym trudności te mogą wynikać również z różnych programów, zbyt wielkiej ilości przedmiotów teoretycznych. Wydaje się, że sam wzorzec osobowy nauczyciela, jego autorytet, bogactwo wiedzy, sposób oddziaływania mógłby mieć duży wpływ na kształtowanie postaw młodzieży. Lecz konfrontacja wiedzy z praktyką wykazuje niską przydatność wiedzy, co powoduje u absolwenta frustrację, a u studentów obniża motywację nauki. Młodzi ludzie zauważają również sprzeczność między wkładem pracy a rzeczywistymi efektami, jakie uzyskuje się od społeczeństwa, gdyż roli inżyniera nie ceni się zbyt wysoko. Być może więc jedną z dróg polepszenia sytuacji byłoby skorygowanie programów i skierowanie ich na praktyczną realizację wiedzy z jednoczesnym podniesieniem rangi zawodu inżyniera.

Działalność poznawcza uczącego się w procesie zdobywania wiedzy prowadzi w efekcie do osiągnięcia dwu głównych,a jednocześnie różnych sprawności - podkreślał Ludwik Kołkowski. Pierwsza to sprawność w odtwarzaniu lub rekonstruowaniu wiadomości w pamięci, druga to sprawność w wytwarzaniu nowych informacji dla przedmiotu oraz dokonywanie ich oceny i wyboru informacji właściwej. Każdy proces uczenia się przebiegający bez zakłóceń winien prowadzić do opanowania

umiejętności wykonywania czynności intelektualnych i motorycznych przekształcanych w nawyki oraz systemu kodującego, umożliwiającego przetwarzanie nabytych reakcji i przenoszenie do nowych sytuacji w procesach myślenia produktywnego. Poszczególne etapy kodowania informacji muszą być powiązane wzajemnymi relacjami, co umożliwia osiągnięcie założonych celów na drodze uogólnienia lub konkretyzacji wiadomości. System kodujący umożliwia:

- programowanie czynności poznawczych uczącego się podczas zajęć,
- dokonanie wyboru metody, wprowadzenia materiału,
- podjęcie decyzji odnośnie indywidualizacji procesu dydaktycznego,
- organizację zajęć,
- programowanie i wykorzystanie środków dydaktycznych,
- projektowanie narzędzi kontroli procesu dydaktycznego.

Jednym z zadań nauczyciela akademickiego jest kontrola sprawności i reprodukcji wiedzy. Zadaniem docelowym jest przerzucenie ciężaru nauczania na procesy dokonywania oceny informacji, weryfikacji empirycznej postawionych hipotez i na wybór czynności metodycznych decydujących o powodzeniu badań. Przetwarzanie informacji z drogi uogólniania wiedzy na poziom praktyki jest bardzo trudne. Nawyk zakodowany u asystenta jest egzekwowany w procesach reprodukowania wiedzy. Środki operacyjne umożliwiające posługiwanie się układami, funkcjonowanie praw w nowych sytuacjach praktycznych - to sprawy dużej wagi dla uświadomienia studentowi znaczenia wiedzy przyswajanej przez niego. Narzędzia kontroli wyników nauczania na uczelniach pozwalają badać możliwości reprodukowania wiedzy. A powinny być to narzędzia kontroli czynności wytwarzania pomysłów. Można takie narzędzia skonstruować. Znacznie podniosłoby to poziom motywacji i efektywności kształcenia inżynierów, między innymi poprzez ich aktywizację i usamodzielnianie poznawcze "otwierałoby" i uelastyczniało umysły studentów.

Jest też niezmiernie ważna wewnętrzna motywacja nauczycieli akademickich. Nauczyciel to zawód, w którym trzeba odnaleźć swoją pasję. Jednakże w realizacji tej pasji również napotyka się wiele przeszkód. Między innymi brak jest do dziś materiałów służących doskonaleniu pedagogicznemu kadry uczelni, mogących pomóc nauczycielom w rozwiązywaniu jednostek metodycznych oraz innych problemów nauczania i wychowania. Dla młodych nauczycieli akademickich jak dotąd ukazał się jeden poradnik, na podstawie którego mogą oni

zorientować się w zawiłościach pracy dydaktycznej[2]. Brak fachowej literatury to nie jedyny mankament. Zachwiana jest wewnętrzna motywacja nauczycieli do podnoszenia poziomu kształcenia, gdyż jest on rozliczany przede wszystkim z działalności badawczej, natomiast dydaktyka ma niewielkie preferencje na terenie uczelni. Brak jest również możliwości realizacyjnych pomocy dydaktycznych. Zakłady Nowych Technik Kształcenia, ze względu na okrojenie etatów, nie są w stanie zrealizować wszystkich zleceń, gdyż nie mają takich możliwości technicznych. Dotyczy to zarówno wykonywania pomocy dydaktycznych, jak również modernizacji sal dydaktycznych. Trudności te pociągają za sobą uniemożliwienie stosowania technicznych środków dydaktycznych, które podnoszą skuteczność kształcenia oraz stwarzają warunki indywidualizacji kształcenia w zależności od zdolności percepcyjnych studentów.

Na podstawie wypowiedzi uczestników sympozjum można więc stwierdzić, że samodzielność i aktywność studentów jest jednym z elementów podnoszących efektywność procesu kształcenia w szkole wyższej. Jednakże czynniki te należy rozwijać między innymi przez:

- uświadamianie studentom przydatności wiedzy i jej zastosowania,
- indywidualizację kształcenia,
- modernizację programów studiów w kierunku zwiększenia konfrontacji wiedzy z praktyką,
- modernizację procesu kształcenia, opracowywania i realizację obudowy przedmiotowej,
- podniesienie rangi zawodu inżyniera,
- określenie sylwetki absolwenta uczelni technicznej,
- opracowanie pakietu materiałów doskonalenia kadry dydaktycznej uczelni technicznych.

Grażyna Świerczyńska

P r z y p i s y

[1] Oddział PTP w Szczecinie.

[2] Poradnik młodego nauczyciela akademickiego, Red. C. Pawłowski, E. Radecki. Szczecin 1983, Politechnika Szczecińska.