



RUCH PEDAGOGICZNY

**Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

4

ROK XXVII (LIX) LIPIEC — SIERPIEŃ 1985

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

ROMAN SCHULZ: O istocie pedagogicznego nowatorstwa	3
KRZYSZTOF POLAK: Tradycja i postęp w pedagogice	17
TADEUSZ PETER: Klucz do innowacji	25
MIKOŁAJ WINIARSKI: Szkoła środowiskowa a wychowanie równoległe - funkcje szkoły środowiskowej w odniesieniu do wychowania równoległego	40
KAZIMIERZ DENEK: Pojęcie, geneza i rodzaje wycieczek szkolnych	48

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: O badaniach eksperymentalnych w pedagogice	59
BOLESŁAW NIEMIERKO: Rodowód i współczesność pomiaru dydaktycz- nego	70
SZCZEPAN SKRZYPIEC: W poszukiwaniu paradygmatu systemowego dla pedagogiki	88

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

STANISŁAW PAJKA: Z badań nad świadomością polityczną uczniów szkół średnich	95
ANNA GROCHULSKA: Słuchaczki studium pedagogicznego wobec warto- ści moralnych	113

Roman Schulz
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

O ISTOCIE PEDAGOGICZNEGO NOWATORSTWA

ZACHOWANIA ODTWÓRCZE I TWÓRCZE

Nowoczesne społeczeństwa rozwinięte charakteryzują się coraz wyższym stopniem złożoności i dynamiki. Tworzą one ludziom coraz trudniejsze środowisko życia i działania. Fakt ten nie pozostaje bez wpływu na jakość uczestnictwa człowieka w życiu zbiorowym, na sposób jego zachowania się w różnych rolach i sytuacjach społecznych. Cywilizacja współczesna z coraz większą siłą wymaga od jednostek i grup nowych wzorów zachowania, bardziej adekwatnych do obecnych sytuacji, a więc innych niż te, które obowiązywały i były przydatne w przeszłości - w warunkach mniej złożonych i bardziej stabilnych. Wiele danych wskazuje na to, że zmiany tego rodzaju faktycznie zachodzą.

Jednym z przejawów tego procesu jest to, że w warunkach nowoczesnego społeczeństwa zaznacza się coraz wyraźniej kontrast między dwiema kategoriami zachowań. Z jednej strony są to zachowania stereotypowe, arefleksyjne, sztywne, w niewielkim stopniu podbudowane informacją, "zewnątrzsterowne", kończące się produktami jednolitymi, typowymi, standardowymi. Można je określić mianem **z a c h o w a ń r e p l i k a c y j n y c h**. Z drugiej strony są to zachowania nacechowane świadomością, pozbawione schematyzmu, dostosowane do zmiennych warunków i sytuacji, w wysokim stopniu nasycone informacją, "wewnątrzsterowne", kończące się produktami nietypowymi, unikalnymi, nowymi. Można je określić mianem **z a c h o w a ń i n n o w a c y j n y c h**.

Zasadniczą cechą zachowań replikacyjnych jest ich odtwórczy charakter. Polegają one na "odtworzeniu", powielaniu ukształtowanych w przeszłości wzorów działania; nie wnoszą one nic nowego do istniejącego zasobu społecznego doświadczenia; polegają na wykorzystaniu /aplikacji/ wypracowanych wcześniej "rozwiązań" dla określonych problemów. Zasadniczą natomiast cechą zachowań innowacyjnych jest ich twórczy charakter. Polegają one na wzbogacaniu istniejącego zasobu społecznego doświadczenia, na rozwijaniu nowych wzorów zachowania, na pomnażaniu repertuaru rozwiązań dla problemów, jakimi dysponuje zbiorowość.

Mianem zachowań twórczych, lub krótko: "twórczością", będziemy tu określać wszelkie zachowania /działania/ o charakterze innowacyjnym - w sprecyzowanym wyżej znaczeniu. Za przeciwieństwo działań twórczych będziemy uważali zachowania odtwórcze, posiadające charakter replikacyjny. Zbędne dodawać, że twórczość i odtwórczość traktowane są tu nie w sposób wykluczający się, ale jako krańcowe punkty pewnego kontinuum, między którymi istnieje wiele szczebli pośrednich. Tym niemniej można je również traktować jako dwa "idealne typy" zachowań.

Należy podkreślić, że opozycja twórczości i odtwórczości odnosi się do wszelkich przejawów aktywności ludzkiej. Fakty wskazują bowiem, że kontrast między zachowaniami innowacyjnymi a replikacyjnymi daje się bez trudu stwierdzić we wszystkich dziedzinach aktywności jednostkowej i zbiorowej - od działalności poznawczej i artystycznej poczynając, na wychowywaniu dzieci i prowadzeniu gospodarstwa domowego kończąc. Mówiąc inaczej, wszelkie formy uczestnictwa człowieka w życiu zbiorowym mogą być rozpatrywane z punktu widzenia zawartości w nich elementów kreatywnych i odtwórczych. Wbrew potocznym mniemaniom twórczość to nie tyle jakaś odrębna kategoria działań wykonywana systematycznie przez określoną grupę ludzi; to raczej określony sposób zachowania się podmiotu w złożonych warunkach środowiskowych. Ta sama interpretacja dotyczy odtwórczości.

Jest rzeczą zrozumiałą, że na różnych szczeblach rozwoju cywilizacyjnego oraz w różnych dziedzinach społecznej praktyki proporcja między zawartością elementów odtwórczych i twórczych w behawiorze kolektywnym i jednostkowym jest różna.

POJECIE NOWATORSTWA PEDAGOGICZNEGO

Kontrast między twórczością i odtwórczością, między zachowaniami replikacyjnymi a innowacyjnymi zaznacza coraz wyraźniej swą obecność także w dziedzinie oświaty i wychowania. Na skutek oddziaływania skomplikowanego zespołu czynników pojawia się dziś - i pogłębia - różnica między twórczą i odtwórczą pracą pedagogiczną; między replikacyjnym a innowacyjnym stylem pracy nauczyciela.

Praca twórcza w dziedzinie wychowania polega na wzbogacaniu pedagogicznego doświadczenia o nowe składniki, na wprowadzaniu do praktyki nowych i lepszych rozwiązań, czyli innowacji. O ile nauczyciel odtwórczy stosuje wyłącznie rozwiązania już znane, od dawna szeroko praktykowane, o tyle nauczyciel twórczy - nie rezygnując z wartościowego dorobku tradycji - poszukuje i wdraża do praktyki rozwiązania nowe, które są zarazem ulepszeniami w stosunku do poprzedniego stanu rzeczy.

Nauczyciel twórczy jest więc nauczycielem - nowatorem: wprowadza on nowości, ulepszenia, innowacje do programu i /lub/ procesu swego działania.

Mówiąc tu o "nowatorstwie pedagogicznym", o "działalności innowacyjnej", o "twórczości nauczycielskiej" lub o "postępie pedagogicznym" mamy na myśli ten właśnie kompleks zjawisk. Chodzi nam mianowicie o to, że praca pedagogiczna, zamiast posiadać charakter replikacyjny, odtwórczy, powielający, odwzorowujący przeszłe doświadczenia, posiada charakter innowacyjny, twórczy, poszukujący - wnosi coś nowego do istniejącego zasobu doświadczeń, wzbogaca ukształtowane dotąd wzory działania, powoduje wznoszenie się praktyki pedagogicznej na wyższy poziom zaawansowania, co właśnie stanowi jedno z kryteriów postępu.

Mianem pedagogicznego nowatorstwa będziemy tu więc nazywać o - g ó ł d z i a ł a ń, w t o k u k t ó r y c h n a u c z y c i e l e w p r o w a d z a j ą d o s w e j p r a k t y k i n o w e i l e p s z e r o z w i ą z a n i a, c z y l i i n - n o w a c j e, p r z y c z y n i a j ą c e s i ę d o u l e p - s z e n i a p r a c y p e d a g o g i c z n e j i p r o w a - d z ą c e - f a k t y c z n i e l u b p o t e n c j a l n i e - d o o s i ą g n i ę c i a n o w y c h i j a k o ś c i o - w o l e p s z y c h r e z u l t a t ó w d y d a k t y c z n o - w y c h o w a w c z y c h. Nowatorstwo pedagogiczne traktujemy tu więc jako synonim aktywności innowacyjnej nauczycieli lub - lepiej - innowacyjnej pracy pedagogicznej.

Poszczególne elementy podanej wyżej definicji wymagają pewnych uzupełniających objaśnień.

- "Ogół działań ...". Zjawisko nowatorstwa pedagogicznego ma wyraźnie dwójaki wymiar: jednostkowy oraz grupowy. Z jednej strony odnosi się ono do pracy indywidualnego nauczyciela i oznacza rozmaite przejawy aktywności twórczej określonego, pojedynczego nauczyciela. Z drugiej strony odnosi się ono do n a u c z y c i e l s t w a jako grupy profesjonalnej i oznacza aktywność ogółu nauczycieli - nowatorów. Obydwa te rozumienia nowatorstwa implikują problemy częściowo pokrewne, a częściowo odmienne. Byłoby w związku z tym pożądane mieć dwie oddzielne nazwy na oznaczenie obydwu wyróżnionych tu zjawisk. Dopóki tak nie jest, musimy pogodzić się ze stosowaniem jednego terminu na ich oznaczenie.

- "Nauczyciele ...". Mówiąc tu o nauczycielach mamy, oczywiście, na myśli nie tylko nauczycieli szkół - różnych szczebli i typów. Chodzi nam również o pracowników pedagogicznych innych placówek oświatowo-

-wychowawczych: internatów, domów dziecka, przedszkoli itp. W takim też szerokim znaczeniu pojęcie nauczyciela jest tu stosowane. Aktywność innowacyjna dyrektorów szkół /lub innych placówek oświatowo-wychowawczych/ wchodzi w skład nowatorstwa pedagogicznego, o tyle o ile realizowana jest w związku z pełnieniem przez nich funkcji rzeczowych, pedagogicznych, a nie regulacyjnych. Dodajmy wreszcie, że mówiąc o "nauczycielach" można mieć na myśli również zorganizowane zespoły nauczycielskie, posiadające status autonomicznych podmiotów w procesie zmiany. Przypadki tego rodzaju nie będą nas tu jednak interesowały. Skoncentrujemy uwagę jedynie na aktywności nowatorskiej w tej postaci, w jakiej jest ona dziełem pojedynczych nauczycieli, interpretowanych bądź to jako poszczególni osobnicy, bądź też jako luźna agregacja takich osobników.

- "Wprowadzają...". To proste określenie odnosi się do bardzo skomplikowanego zespołu zjawisk. Skomplikowanego zarówno w sensie różnorodności obejmowanych działań, jak również w sensie złożoności samego procesu wprowadzania różnych kategorii innowacji. Tutaj, mówiąc o "wprowadzaniu innowacji" będziemy mieć na myśli dwojakiego rodzaju zjawiska. Z jednej strony będzie nam chodzić o czynności, w których nauczyciele samodzielnie projektują i włączają do swego bezpośrednio działania nowe rozwiązania. Z drugiej strony będziemy mieli na myśli operacje przyswajania innowacji. Ale, oczywiście, nie wszystkie przypadki tego rodzaju. Chodzić nam będzie jedynie o te akty asymilacji, innowacji, które można określić jako "pierwsze" w sensie E. Rogersa; a więc te, które zachodzą w początkowym stadium procesu dyfuzji; a więc - po trzecie - te, które dotyczą innowacji szerzej dotąd nie znanych i /lub/ nie praktykowanych w systemie społecznym, którego członkiem jest dany nauczyciel-nowator. Pedagog, który określoną nowość przyswaja jako ostatni w danym systemie społecznym, jest maruderem, a nie innowatorem; trudno nazwać jego działania aktywnością nowatorską tylko dlatego, że jest to akt przyswojenia innowacji. Ten jednak nauczyciel, który jako jeden z pierwszych w danym systemie społecznym przyswaja określoną nowość, może być nazwany innowatorem. Oczywiście, nie w tym sensie, iżby był on twórcą innowacji, ale w tym sensie, że jest on jednym z pierwszych - w danym systemie - odbiorców i użytkowników nowości; że jest on źródłem innowacji dla innych; że inicjuje on proces dyfuzji nowości w swym środowisku. Tego rodzaju akty asymilacji innowacji posiadają w dużej mierze charakter twórczy i mogą być zaliczone do nowatorstwa pedagogicznego.

A zatem, mówiąc tu o "wprowadzaniu" innowacji będziemy mieli na myśli działania dwojakiego rodzaju: a/ te, w toku których nauczyciele

samodzielnie tworzą i przyswajają /własne/ nowości oraz b/ te, w toku których przyswajają - jako pierwsi w danym systemie - innowacje pochodzące z zewnętrznych źródeł. Działalność pierwszego rodzaju jest dziełem nowatorów jako twórców innowacji, a zarazem pierwszych jej odbiorców i użytkowników. Działalność drugiego rodzaju jest natomiast dziełem nowatorów w sensie E. Rogersa - tj. osobników, którzy jako pierwsi w danym systemie przyswajają określoną nowość.

- "Do swej praktyki...". Chodzi tu o wszystkie te aspekty pracy pedagogicznej, które mogą stanowić - i stanowią faktycznie - obiekt udoskonalenia; które są przedmiotem pedagogicznego nowatorstwa, tworzywem aktywności innowacyjnej nauczycieli. Jak dowodzą dotychczasowe doświadczenia, nauczyciele wprowadzają innowacje do różnych zakresów swego działania. Po pierwsze, jest to sfera celów i programu kształcenia oraz wychowania. Mieszczą się tu również zagadnienia związane z definiowaniem oraz pomiarem efektów pracy pedagogicznej. Po drugie, jest to sfera procesu dydaktyczno-wychowawczego; przez proces rozumiemy tu technologię oraz organizację działalności pedagogicznej. Po trzecie, jest to sfera warunków pracy, w której skład wchodzi m.in. szeroko pojęta infrastruktura działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Ilekróć zatem mówimy tu, że nauczyciele wprowadzają innowacje "do swej praktyki", że czynią przedmiotem doskonalenia "własną pracę", mamy na myśli to, że tworzywem, obiektem ich aktywności nowatorskiej jest dziedzina programu, procesu oraz warunków własnej pracy.

- "Nowe i lepsze rozwiązania, czyli innowacje"...

Spotyka się czasem pogląd, że istotą nowatorstwa pedagogicznego jest fakt wprowadzania przez nauczyciela takich lub innych z m i a n do swej praktyki. Ujęcie takie nie jest prawidłowe. Aktywność innowacyjna nie polega bowiem na tym, że nauczyciele wprowadzają zwyczajne zmiany do swej praktyki w tym sensie, że raz uczą tego, a raz czego innego, raz w taki, a raz w inny sposób, raz przy użyciu takich, a raz innych środków. Ta cecha ich działania może być nazwana raczej aschematycznością niż innowacyjnością; wiąże się ona raczej z heterogenicznością niż kreatywnością pracy pedagogicznej; jest raczej przejawem replikacyjnego niż innowacyjnego stylu pracy.

Nowatorstwo pedagogiczne jest czymś innym. Polega ono nie na prostym modyfikowaniu praktyki pedagogicznej, na zwykłym odstępstwie od ustalonych i praktykowanych wzorów działania. Polega ono na w z b o g a c a n i u p e d a g o g i c z n e g o d o ś w i a d c z e n i a o n o w e e l e m e n t y, p o l e g a n a r o z w i j a n i u n o w y c h w z o r ó w z a c h o w a n i a. Wysiłek twórczy nauczyciela-nowatora polega na tym, że wprowadza on

do swej praktyki rozwiązania nowe - dotąd w ogóle /lub szerzej/ nie znane ani praktykowane. Są to zarazem rozwiązania lepsze w tym sensie, że stanowią one postęp w porównaniu z poprzednio istniejącym stanem rzeczy, że wnoszą praktykę pedagogiczną na wyższy poziom awansowania. Słowem, istotą nowatorstwa pedagogicznego jest wprowadzanie zmian o charakterze rozwojowym, zmian posiadających status "nowych i lepszych rozwiązań", zmian będących wyrazem odejścia od replikacyjnego sposobu pracy. Tego rodzaju zmiany - to właśnie innowacje.

Pojęcie innowacji należy do najbardziej wieloznacznych pojęć współczesnego języka. W obecnym kontekście rozważań należy podkreślić, że ilekroć mówimy tu o innowacjach, nie mamy bynajmniej na myśli wynalazków, odkryć naukowych lub dzieł sztuki - a więc innowacji jako wytworów kulturotwórczej działalności człowieka. Chodzi nam wyłącznie o innowacje rodzące się w toku nowoczesnych, twórczych form pracy ludzkiej. Innowacje tego rodzaju są to zmiany o charakterze rozwojowym - będące nowościami oraz ulepszeniami w stosunku do dotychczasowego stanu rzeczy - wprowadzane przez podmiot działający do programu i /lub/ procesu swego działania ze względu na osiągnięcie jakościowo nowych i lepszych rezultatów /produktów/. Tak pojmowane innowacje posiadają status "nowych i lepszych rozwiązań"; wzbogacają one wypracowany wcześniej repertuar wzorów zachowania, stanowią podstawę dla wytworzenia nowego rodzaju produktów, świadczenia nowego typu usług lub kształtowania nowych cech osobowości ludzi - w różnych dziedzinach pracy ludzkiej.

W związku z wprowadzonym tu pojęciem innowacji bliższego wyjaśnienia wymagają dwie sprawy. Zdefiniowaliśmy poprzednio innowację jako "rozwiązanie nowe" z jednej strony oraz "rozwiązanie lepsze" - z drugiej. Powstaje pytanie: jak rozumieć oba te określenia?

Pojęcie "nowego rozwiązania" implikuje następujące kwestie: o jaką nowość chodzi? nowość dla kogo? czy coś, co jest nowością dla jednego nauczyciela /grupy nauczycieli/, będzie nią dla innego /innej/? Wydaje się, że w odniesieniu do pracy pedagogicznej nowość rozwiązania może być definiowana co najmniej na 4 poziomach:

a/ Po pierwsze, "nowe" może znaczyć "nowe dla pojedynczego, konkretnego nauczyciela". Chodzi wówczas o innowację, która wzbogaca wła-

sne, osobiste doświadczenie nauczyciela; która jest nowością z punktu widzenia jego własnego, indywidualnego zasobu doświadczeń. Innowację tę może nauczyciel albo wytworzyć sam, albo przyswoić ją z zewnętrznych źródeł. W każdym razie podstawą dla oceny nowości rozwiązania jest tu jednostkowe doświadczenie określonego nauczyciela. On sam jest nowatorem dla siebie.

b/ Po drugie, "nowe" może znaczyć "nowe dla nauczycieli danej szkoły /placówki oświatowo-wychowawczej/". Chodzi wówczas o innowację, która jest nowym rozwiązaniem z punktu widzenia praktyki określonej grupy bezpośrednio współpracujących nauczycieli, która oznacza wzbogacenie kolektywnego doświadczenia pedagogicznego określonej placówki. Podobnie jak w poprzednim przypadku innowacja może być albo wytworzona w obrębie danej szkoły, albo też przyswojona z zewnętrznych źródeł. W każdym razie podstawą dla oceny nowości rozwiązania jest tu zbiorowe doświadczenie określonego zespołu nauczycieli.

c/ Po trzecie, "nowe" może znaczyć "nowe dla społeczności nauczycielskiej danego kraju". Interpretacja tego wariantu jest taka sama jak poprzednio, jedyną różnicę stanowi skala odniesienia. Tutaj podstawą dla oceny nowości rozwiązania jest zbiorowe doświadczenie szerszej zbiorowości nauczycielskiej, wchodzącej w skład systemu oświatowego jako całości.

d/ Po czwarte, "nowe" może znaczyć "nowe w ogóle", "nowe dla każdego", "nowe z każdego punktu widzenia". Chodzi tu więc o innowację, która nigdy i nigdzie nie była dotąd stosowana i praktykowana. Chodzi zatem o nowość w sensie uniwersalnym i absolutnym; o nowe rozwiązanie, które wzbogaca praktykę pedagogiczną jako taką, doświadczenie pedagogiczne w ogóle.

Mamy więc oto wachlarz czterech kryteriów, będących podstawą dla oceny nowości poszczególnych rozwiązań, traktowanych jako innowacje. Pierwsze jest najbardziej łagodne, ostatnie - najbardziej ostre, które spośród wyróżnionych wybrać i stosować - w badaniach i zarządzaniu? Na jakiej podstawie wybór taki miałby być dokonany? Wydaje się, że należy przede wszystkim odrzucić przypadki skrajne. Kryterium pierwsze nie wchodzi w grę z uwagi na to, że jest zbyt łagodne, tzn. że czyni płaszczyzną odniesienia indywidualne doświadczenie poszczególnego nauczyciela. Tymczasem, zgodnie z przyjętym powszechnie rozumieniem, innowacja jest rozwiązaniem, które wzbogaca praktykę zbiorową, a nie indywidualną. Obejmuje ona zmiany rozwojowe wprowadzane do behawioru kolektywnego, a nie jednostkowego.

Jest ona zatem nowością z punktu widzenia zbiorowości nauczycielskiej, a nie pojedynczego osobnika. Kwestią podstawową jest tylko określenie rozmiarów tej zbiorowości i określenie doświadczenia grupowego, będącego płaszczyzną odniesienia dla oceny nowości.

Należy również - jak się wydaje - odrzucić kryterium ostatnie. O ile pierwsze jest zbyt słabe, o tyle to z kolei jest chyba nadmiernie ostre. Gdyby stosować je dosłownie i konsekwentnie, liczba innowacji i nowatorów w wielu krajach uległaby znacznemu zmniejszeniu. Zjawisko nowatorstwa pedagogicznego przestałoby, praktycznie biorąc, istnieć jako odrębny fenomen społeczny. Przeciw stosowaniu kryterium ostatniego przemawiają również trudności w jego praktycznym użyciu. Powstaje pytanie: W jaki sposób można byłoby rozstrzygać w praktyce, czy dana nowość jest nowością w sensie uniwersalnym i absolutnym? W sumie więc kryterium ostatnie należy uznać za mało realistyczne.

Pozostaje wybór między przypadkiem b/ i c/. Z powodów przedstawionych już częściowo wcześniej, opowiadamy się tu za wyborem kryterium c/. Jeżeli bowiem przyjąć, że podstawą dla oceny nowości danego rozwiązania musi być doświadczenie zbiorowe, a nie indywidualne, to jest sprawą oczywistą, że rozmiary, zakres tego doświadczenia także nie mogą być nakreślone zbyt wąsko. Coś, co jest nowością z punktu widzenia praktyki określonej szkoły lub grupy nauczycieli, może nie być nowością dla innej szkoły lub innego środowiska nauczycielskiego. Dlatego istnieje konieczność ustalenia odpowiednio ogólnej i szerokiej płaszczyzny odniesienia, która byłaby wystarczającą podstawą dla oceny nowości poszczególnych rozwiązań, proponowanych przez nauczycieli. Najdogodniejszą płaszczyznę tego rodzaju stanowi - jak się wydaje - doświadczenie pedagogiczne nauczycieli danego kraju. Ono tworzy w sumie to, co nazywamy tradycją pedagogiczną, dorobkiem praktyki pedagogicznej, intersubiektywnie zrozumiałym, stosunkowo łatwo dostępnym i możliwym dość łatwo do określenia. Jest to ów repertuar wypracowanych dotąd rozwiązań, w relacji do którego musi być określona każda nowość, by móc być uznana za innowację. Rozwiązanie, które jest nowe z punktu widzenia tradycji pedagogicznej danego kraju, jest innowacją. To zaś, które nie wnosi niczego nowego do tego dorobku, nie może być uznane za innowację. Taki jest sens "nowego rozwiązania", jaki tu proponujemy.

- "Przyczyniające się do doskonalenia pracy pedagogicznej"... Co to znaczy, że innowacja jest rozwiązaniem "lepszemu"? Znaczy to, że jest ona nie tylko czymś innym, nowym, różnym, odmiennym od tego, co istnia-

to dotąd w praktyce pedagogicznej. Jest ona również rozwiązaniem lepszym w porównaniu z poprzednimi, tzn. opiera się na bardziej adekwatnym odzwierciedleniu rzeczywistości, wzbogaca repertuar narzędzi /metod/ pedagogicznego działania, rozszerza zakres celów możliwych do osiągnięcia, umożliwia sprawniejsze osiąganie celów znanych. Aktywność innowacyjna nauczyciela nie polega na prostym zastąpieniu jednego elementu doświadczenia innym, ale na przejściu od rozwiązania gorszego do lepszego. Mamy tu zatem do czynienia z postępowaniem, z doskonaleniem praktyki pedagogicznej, z osiąganiem przez nią wyższego poziomu rozwoju. Zjawisko tego rodzaju określa się - jak wiadomo - mianem pedagogicznego postępu.

- "Prowadząca do osiągania nowych i jakościowo lepszych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych"... Należy podkreślić, że za sprawą nowatorstwa pedagogicznego odbywa się nie tylko doskonalenie, rozwój pracy pedagogicznej. Jest to istotny aspekt nowatorstwa, ale bynajmniej nie jedyny. Zmiany rozwojowe /innowacje/ wprowadzane przez nauczycieli do swej - a raczej zbiorowej - praktyki, nie mają charakteru wyłącznie samoistnego, nie są one celem w sobie. Mają one ostatecznie sens o tyle, o ile prowadzą do osiągnięcia nowych i jakościowo lepszych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych. Pierwszym i bezpośrednim efektem działalności twórczej nauczyciela nowatora są zatem innowacje - nowe i lepsze rozwiązania. Dalszym i pośrednim skutkiem jego poczynañ twórczych są "nowe produkty edukacyjne", czyli - po prostu - inaczej i lepiej wykształceni ludzie. Za sprawą tego rodzaju "produktów" wychowanie może lepiej zaspokoić edukacyjne potrzeby i oczekiwania zbiorowości. W warunkach nowoczesnego społeczeństwa rozwiniętego potrzeby te - jak wiadomo - stają się coraz bardziej złożone, zróżnicowane i zmienne. Nie mogą ich zaspokoić "produkty standardowe", będące rezultatem praktyki stereotypowej, powielającej, zrutynizowanej. Oprócz aspektu czysto profesjonalnego nowatorstwo pedagogiczne ma więc wyraźny i niezwykle ważny sens społeczny. Ogólnie biorąc, odgrywa ono ważną rolę w dynamizowaniu edukacji, w przystosowywaniu jej do zmieniających potrzeb społecznych.

NOWATORSTWO PEDAGOGICZNE A PRACA PEDAGOGICZNA

Nowatorstwo pedagogiczne jest pewną formą rozwoju, doskonalenia działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Dlatego w rozwa-

żaniach definicyjnych na temat istoty tego zjawiska nie może zabraknąć referencji do dwóch ważnych spraw, a mianowicie:

1. Jakie miejsce zajmuje i jaką rolę pełni nowatorstwo pedagogiczne w całokształcie ruchu innowacyjnego w oświacie? Jaki jest jego stosunek do innych form planowej zmiany, urzeczywistnianych w ramach współczesnego systemu oświatowego?
2. Jaki jest stosunek nowatorstwa pedagogicznego do samej pracy pedagogicznej? W jakiej relacji pozostaje aktywność innowacyjna nauczyciela do całokształtu innych działań, składających się na jego rolę profesjonalną?

Z uwagi na to, że pierwszy kompleks spraw został już wcześniej omówiony w innym miejscu, ograniczymy się tu wyłącznie do bliższego rozpatrzenia kwestii drugiej.

Jak wiadomo, istotą wychowania jest przekaz kulturowy. Kształtowanie osobowości młodych ludzi odbywa się w toku - i za sprawą - komunikowania im odpowiednich elementów doświadczenia zbiorowego, czyli kultury. Istotą pracy nauczyciela jest więc komunikowanie pewnych wybranych - gdyż społecznie ważnych - elementów zasobu kulturowego. Przekaz odpowiednich informacji oraz znaczeń - jako składników kultury - stanowi efektywny czynnik kształtowania osobowości ludzi. Jest to podstawowy instrument modelowania ich zachowań zgodnie ze społecznymi potrzebami.

W skład pracy nauczyciela, jako procesu komunikowania treści kulturowych, wchodzi trzy zasadnicze kategorie czynności:

a/ Przekaz informacji. Obejmuje on wszystkie te sposoby postępowania, w toku których i dzięki którym odbywa się proces przekazu wiedzy uczniom. Przekazywaniu wiedzy towarzyszy zwykle kształtowanie umiejętności intelektualnych, niezbędnych do nabywania, przetwarzania oraz wykorzystywania informacji.

b/ Wywieranie wpływu /kształtowania przekonań/. Zadaniem nauczyciela jest nie tylko kształtowanie umysłu, lecz również formowanie charakteru, tj. osobowości społecznej uczniów. Technologia wywierania wpływu służy osiągnięciu tego celu. Odnosi się ona do tego aspektu praktyki pedagogicznej, który polega na kształtowaniu opinii, na wszczepianiu uczniom określonych norm i wartości.

c/ Bezpośrednie kierowanie działaniem. Obejmuje ono wszystkie te czynności o charakterze regulacyjnym /sterującym/, których celem jest stwarzanie odpowiednich warunków, umożliwiających osiąganie założonych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych. Chodzi o takie czynności jak planowanie i organizowanie procesów uczenia się, kontrola beha-

wioru społecznego uczniów i zespołów klasowych itp. Jest to bardzo ważny, choć niedostatecznie oceniany wymiar pracy nauczyciela.

Wyróżnione powyżej kategorie zachowań to klasyczne składniki roli zawodowej nauczyciela. Ukształtowały się one w przeszłości, a więc w warunkach, gdy zasób przekazywanej kultury był stosunkowo skromny, mało skomplikowany i względnie stabilny, a skala działalności oświatowo-wychowawczej stosunkowo niewielka. Klasyczna rola nauczyciela była więc dobrze przystosowana do sytuacji, w której zadania, program oraz organizacja działalności pedagogicznej były stosunkowo proste i ustabilizowane.

Dziś, jak wiadomo, sytuacja przedstawia się zupełnie odmiennie pod każdym z wymienionych wyżej względów. Procesy komunikowania kultury - zarówno w wymiarze międzypokoleniowym, jak międzyosobniczym - charakteryzują się coraz wyższym stopniem złożoności i dynamiki. Praca indywidualnego nauczyciela staje się więc tym samym coraz mniej określona, jednolita oraz stabilna - i to zarówno pod względem programowym, jak technologiczno-organizacyjnym. W tych warunkach do kategorii poprzednio wyróżnionych dołącza się dziś pewna nowa klasa czynności, a mianowicie wprowadzanie zmian /r o z w o j o w y c h / do wymienionych poprzednio rodzajów działań. Nauczyciele w coraz większym stopniu i zakresie angażują się w proces projektowania i /lub/ asymilowania innowacji, mających na celu ulepszenie, doskonalenie własnej pracy. Działalność o charakterze innowacyjnym staje się w ten sposób de facto i de iure - konstytutywnym składnikiem roli współczesnego - a raczej nowoczesnego - nauczyciela. W złożonych i zmieniających się warunkach życia społecznego przygotowanie właściwie wykształconych i wychowanych ludzi nie jest możliwe bez systematycznego wprowadzania znaczących udoskonaleń do programu i procesu pracy pedagogicznej nauczyciela. Ten nowy wymiar roli nauczyciela: wprowadzenie zmian do swego działania stanowi istotę tego, co nazywamy pedagogicznym nowatorstwem.

Wyjaśniliśmy dotąd ogólnie, jakie miejsce zajmuje i jaką rolę pełni nowatorstwo pedagogiczne w całokształcie działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Ustaliśmy mianowicie, że aktywność innowacyjna jest czynnikiem zmiany, rozwoju, ulepszenia praktyki pedagogicznej. Przyczynia się ona do doskonalenia ogółu tych czynności, które związane są z przekazem kulturowym i które składają się na podstawowy wymiar roli zawodowej nauczyciela.

Ujęcie powyższe wymaga obecnie uzupełnienia. Nie wystarczy bowiem określić, w jakim stosunku funkcjonalnym pozostaje

nowatorstwo pedagogiczne do praktyki dydaktyczno-wychowawczej. Trzeba ponadto ustalić, jaka relacja s t r u k t u r a l n a istnieje między tymi dwiema kategoriami działań. Mówiąc inaczej, chodzi o określenie, w jakim stopniu działalność innowacyjna jest strukturalnie wyodrębnionym elementem praktyki pedagogicznej, a w jakim tworzy z nią organiczną całość, będąc z nią nawet tożsama. Zagadnienie to wydaje się ważne, a ponieważ rzadko jest poruszane, wymaga obecnie szerszego naświetlania. Dzięki temu będziemy mogli pełniej określić wzajemne powiązania między nowatorstwem pedagogicznym a praktyką dydaktyczno-wychowawczą. Jest to potrzebne tym bardziej, że związki te często są przez pedagogów rozumiane albo w sposób niedostatecznie jasny, albo wręcz niewłaściwy.

Rozróżnijmy dwa przypadki skrajne, by na ich podstawie móc sformułować wnioski o charakterze ogólnym. Sytuacja najczęściej chyba spotykana w dziedzinie oświaty i wychowania polega na tym, że postawa twórcza nauczyciela nie posiada wyodrębnionego strukturalnie charakteru; jest ona ściśle sprzężona z działalnością pedagogiczną, tworzy z nią jakby stan organicznej jedności. Obydwie kategorie działań - twórczość i wychowanie - trudno od siebie oddzielić, są one strukturalnie tożsame. Ściśle biorąc, nie istnieje tu twórczość jako działanie, twórczość w sensie wyodrębnionej - wyraźnie i trwale - aktywności innowacyjnej, która ma swój określony cel, program, przebieg oraz wyniki. Jeżeli z procesem twórczym - w sensie poszukiwania nowych rozwiązań, rozwijania nowych wzorów zachowania - mamy tu do czynienia, to należy ujmować go raczej p r z y m i o t n i k o w o n i ż c z a s o w n i k o w o. Jest to raczej określona cecha, właściwość pedagogicznego działania, wyrażająca się w jego aschematyczności, refleksyjności, innowacyjności, niż jakaś strukturalnie odrębna kategoria działań, realizowana obok działalności pedagogicznej jako takiej.

Tak więc, w pierwszym z wyróżnionych tu przypadków pojęcia: "nowatorstwa", "innowacyjności" oraz "twórczości" nie odnoszą się do jakiś strukturalnie odrębnych działań, podobnych na przykład do reform oświatowych lub eksperymentów pedagogicznych. Odnoszą się one wyłącznie do j a k o ś c i p e d a g o g i c z n e g o d z i a ł a n i a, a mianowicie określają jego innowacyjny, twórczy charakter. Wskazują na to, że praca pedagogiczna posiada charakter innowacyjny, a nie replikacyjny, że towarzyszy jej poszukiwanie nowych rozwiązań, rozwijanie nowych wzorów zachowania. Słowem - pojęcie nowatorstwa służy tu do oznaczenia twórczych - w odróżnieniu od odtwórczych -

form pracy pedagogicznej. Trzeba tu więc mówić raczej o twórczym stylu pracy nauczyciela niż o jakiejś odrębnej kategorii działań, zwanej aktywnością innowacyjną.

Przymiotnikowe - by tak rzec - przejawy twórczości pedagogicznej odnoszą się w zasadzie do tych sytuacji, w których ma miejsce wprowadzanie do praktyki pedagogicznej innowacji stosunkowo prostych, których zaprojektowanie, wypróbowanie oraz wdrożenie nie sprawia na ogół specjalnych trudności. Zupełnie inaczej wygląda natomiast sprawa wtedy, gdy wprowadza się do praktyki innowacje bardziej skomplikowane, których zaplanowanie, zweryfikowanie oraz włączenie do praktyki wymaga specjalnego wysiłku. W tego rodzaju przypadkach pętla "aktywności twórczej" wyodrębnia się z bezpośredniego uwikłania w proces pedagogiczny. Czynność poszukiwania nowych rozwiązań oddziela się od praktyki pedagogicznej i autonomizuje. Powstaje odrębna forma działania, aktywność innowacyjna, rozumiana jako proces planowania, weryfikowania oraz wdrażania innowacji. Aktywność ta związana jest raczej pośrednio niż bezpośrednio z praktyką pedagogiczną. Charakteryzuje się ona znacznym stopniem strukturalnej odrębności i autonomii. Ma ona swój własny cel, program, mechanizm przebiegu oraz wyniki. Jest więc także odmienna w sensie treściowym oraz proceduralnym. Nadto, kształtuje się dla tej działalności odrębna rola, mianowicie rola nauczyciela - nowatora. Mówiąc ściślej - rola ta wyodrębnia się z ogólnej roli nauczyciela /tak jak działania twórcze wyodrębniają się z pedagogicznych/ na bazie autonomizowania się działań innowacyjnych.

Zjawisko dyferencjacji i autonomizacji twórczości pedagogicznej prowadzi do tego, że praktykę dydaktyczno-wychowawczą oraz działalność innowacyjną musimy opisywać w zupełnie innych kategoriach. Różna jest bowiem natura obydwu tych działań. Praca pedagogiczna zorientowana jest na kształtowanie osobowości, działalność innowacyjna natomiast zorientowana jest na doskonalenie /rozwój/ praktyki pedagogicznej. Z tej racji praca pedagogiczna może - i powinna być ujmowana w następujących kategoriach: podmiot kształcenia /czyli nauczyciel/, "przedmiot" kształcenia /czyli uczeń/, cele i program kształcenia, proces kształcenia, efekty kształcenia. W odniesieniu natomiast do działalności innowacyjnej mają zastosowanie kategorie następujące: podmiot działalności innowacyjnej /czyli nauczyciel-innowator/, przedmiot działalności innowacyjnej /czyli program, proces oraz warunki pracy pedagogicznej/, program działalności innowacyjnej /czyli innowacje/, proces działalności innowacyjnej /czyli mechanizm

planowania, weryfikowania i wdrażania innowacji/, efekty działalności innowacyjnej /czyli nowe i lepsze "produkty edukacyjne"/. Jak więc widzimy, wyróżniony tu przypadek pozwala wyraźnie dostrzec - oraz precyzyjnie określić - podstawowe różnice między działalnością pedagogiczną oraz innowacyjną. Działania te mają odrębny - treściowo oraz strukturalnie - charakter i dlatego powinny być opisywane w zupełnie innych terminach.

Akcentowanie odrębności i różnic nie zwalnia oczywiście z obowiązku dostrzegania związków istniejących między działalnością innowacyjną a praktyką pedagogiczną. Należy zwłaszcza pamiętać o służebnym, instrumentalnym charakterze tej pierwszej. Jakkolwiek ulega ona często autonomizacji, to warto jednak pamiętać o tym, że jest ona raczej środkiem do celu niż celem w sobie. Stwierdziliśmy wcześniej, że natura obydwu porównywanych tu działań - twórczości i wychowania - jest różna. O ile działalność pedagogiczna jest czynnikiem kształtowania osobowości ludzi /a więc dotyczy zachowań uczniów/, o tyle działalność innowacyjna przyczynia się głównie do doskonalenia pracy pedagogicznej /a więc dotyczy zachowań nauczyciela/. Obecnie konstatacja ta wymaga uzupełnienia. Otóż na pewno twórczość pedagogiczna jest czynnikiem rozwoju praktyki pedagogicznej. Ale jest nim - by tak rzec - w pierwszym rzędzie i bezpośrednio. W drugim rzędzie i pośrednio jest ona natomiast środkiem osiągnięcia nowych i lepszych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych, a więc - tym samym - stanowi ona instrument kształtowania nowych cech osobowości uczniów. Za pośrednictwem rozwoju praktyki pedagogicznej działalność twórcza umożliwia osiągnięcie nowych i jakościowo lepszych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych. Taki istnieje związek między nowatorstwem pedagogicznym a praktyką pedagogiczną, mimo ich wzajemności odrębności oraz odmienności. W taki sposób więc ta powinna być interpretowana.

Wyróżniliśmy tu dwa przypadki skrajne, jeśli chodzi o współzależność strukturalną między nowatorstwem a pracą pedagogiczną. Prowadzą one do dwóch różnych modeli nowatorstwa pedagogicznego: jednego, opartego na "przymiotnikowym" rozumieniu twórczości pedagogicznej oraz drugiego, opartego na czynnościowej interpretacji nowatorstwa. Jest sprawą oczywistą, że między opisanymi ekstremami może istnieć - i zapewne istnieje faktycznie - wiele szczebli pośrednich. To, w jakim stopniu aktywność innowacyjna jest trwale i wyraźnie wyodrębniona, zależy przede wszystkim od tego, jak złożone innowacje wprowadza się do praktyki pedagogicznej. Szczegółowa analiza tego problemu nie mieści się już jednak w programie naszych rozważań.

"Tradycja jest zrewolucjonizowaniem
tego, co przebrzmiało, rewolucja
jest tradycją tego, co przyszło"

Ernst Bloch

TRADYCJA I POSTĘP W PEDAGOGICE

Sądzę, że nie istnieje dziś dla pedagogów zadanie donioślejsze niż problem określenia własnego stosunku do tradycji i to zarówno tej dawniejszej, jak i tej sprzed lat kilku czy kilkunastu. Staje on wciąż na nowo przed badaczami, przed nauczycielami, stanowi przedmiot refleksji każdego, komu bliska jest troska o ciągłość dziedzictwa kulturalnego i przyszłościową wizję narodu. Zazwyczaj terminem "tradycja" określa się "zasady postępowania, obyczaje, poglądy, wiadomości przekazywane z pokolenia na pokolenie; przekazywanie tych zasad, obyczajów następnym pokoleniom"¹. Wydaje się jednak, że taka definicja wymaga dosyć istotnego uzupełnienia. Powyższe rozumienie tradycji sugeruje, że owe obyczaje, poglądy, zasady odznaczają się niezmiennością w czasie, są przyjmowane przez pokolenia następujące po sobie czy to w sposób ciągły /bezpośredni/, czy pośredni. W takiej sytuacji, dla wyjaśnienia słuszności przejmowanego dowolnego elementu tradycji, wystarcza powołanie się na jego historyczność. Stawia on wtedy przykład godny naśladowania przez sam fakt istnienia w przeszłości. Jednakże ta powtarzalność nie jest wystarczającym kryterium dla ujmowania dowolnego zachowania, poglądu, wiadomości jako części tradycji. Jakaż byłaby wtedy różnica między tradycją a historią, między tradycją a kulturą?

Tradycji nie przejmujemy w drodze prostego, jednokierunkowego dziedziczenia z przeszłości. Tradycję się tworzy, odnajdując w historii to, co wydaje się nam dzisiaj szczególnie wartościowe, co chcielibyśmy z takich czy innych względów zachować, do czego sięgamy po raz kolejny, na nowo określając to, co jest dla nas cenne w dzisiejszym działaniu oraz w perspektywie przyszłości. Pojęcie "tradycja" wiąże się zawsze z poszukiwaniem w przeszłości, bo "gdyby to pojęcie sprowadzić jedynie do naśladownictwa /.../ poprzedzającego nas pokolenia, albo trwożnej adoracji jego osiągnięć, to tradycjonalizm stanowczo nie należałoby zalecać. Widzieliśmy wiele takich źródełek, które w piasek wsiąkiły; nowość zaś lepsza jest od epigonizmu.

Tradycja to sprawa dużo większego znaczenia. Odziedziczyć jej po prostu nie można, jeśli zaś chce się ją posiadać, można to zrobić tylko z dużym wysiłkiem². Dalej ten sam autor słusznie konkluduje, iż "istotna różnica między terażniejszością i przeszłością polega na tym, że świadoma terażniejszość ma wiedzę o przeszłości takiego rodzaju i tak rozległą, jakiej przeszłość w świadomości samej siebie mieć nie mogła"³. Nasze związki z przeszłością nie dlatego są silne, że po prostu dziedziczymy ją po przodkach, ale tworzą się takie wtedy, gdy staje się częścią naszego osobistego doświadczenia.

Dzieje myśli naukowej pokazują nam, iż w sposobie widzenia istoty i roli tradycji zawsze istniał konflikt między tendencjami, które moglibyśmy nazwać tradycjonalistycznymi, a tendencjami zorientowanymi w przyszłość, które /nie zawsze zresztą słusznie/ przydawały sobie znamion postępowych. W istocie jednak obie te tendencje pozostawały z sobą w nierozzerwalnym związku, a wszelkie próby ich rozdzielenia więcej czyniły szkody, niż przysparzały korzyści, czy to praktycznych czy poznawczych, gdyż - jak pisze C.F. von Weizsacker - "postęp jest w ogóle możliwy dopiero na podstawie tradycji już istniejącej, ale podatnej na zmianę, i /.../ odwrotnie, tradycja powstawała zawsze dzięki postępowi który należy już dla nas do przeszłości tak odległej, że często go już sobie nie uświadomiamy. Tradycja jest zachowanym postępem, postępek - tradycją kontynuowaną"⁴.

Spróbujmy się zastanowić, jak te uwagi mają się do tradycji w dziedzinie nauk pedagogicznych. Każdy pedagog-pracownik nauki, chcąc rzetelnie wypełniać funkcję badacza, musi znać aktualny poziom rozwoju swojej dyscypliny i dyscyplin pokrewnych. Mało tego, niezbędna jest mu wiedza o drodze, jaką przebyła ludzkość od początku istnienia myśli pedagogicznej, poprzez etap kształtowania się pedagogiki jako dyscypliny naukowej, aż do dnia dzisiejszego. Innymi słowy, musi poznać całą tradycję, z której wywodzą się nauki pedagogiczne, co jest warunkiem koniecznym dla ich dalszego wzbogacania. Owszem, zdarzały się w przeszłości sytuacje, gdy uczony, zajmujący się inną dyscypliną, niejako "przy okazji" formułował tezy, które w sposób istotny wzbogacały refleksję o procesach pedagogicznych, choć pozornie /a może rzeczywiście/ pozostawały one poza ścisłym polem jego zainteresowań badawczych. Ale dzisiaj sytuacja uległa radykalnej zmianie. Szansa pomnożenia rzeczywistego dorobku pedagogiki z pominięciem tradycji myśli pedagogicznej jest niezwykle znikoma. W tym sensie tradycja wyciska swoje piętno na współczesnych poczynaniach, także i tych, aspirujących do miana nowatorskich, postępowych. Wynikają z tego również dość ważne konsekwen-

cje, dotyczące istoty zjawiska, jakim jest postęp pedagogiczny. Postęp ten nie oznacza gruntownej eliminacji tradycji, która miałaby być wyłącznie skupiskiem sił konserwatywnych, antypostępowych, hamujących wszelki rozwój, gdyż także i w niej tkwią elementy, które warto kontynuować, które na nowo określone i rozwinięte mogą przyczynić się do postępu. Takie widzenie tej kwestii zapobiega jednocześnie irracjonalnemu przekonaniu, że tylko to, co rzeczywiście nowe, zapewnia nam nieustanny rozwój, tworzy szansę na przyszłość, która zawsze będzie przyszłością lepszą od tego, co minęło, w której oczekują nas wyłącznie sukcesy i szczęście. Zatarciu ulega zatem, tak pozornie oczywista i wyraźna, granica między przeszłością, rozumianą jako rzeczywistość, której już nie ma, a przyszłością, która ma być czymś całkowicie innym. Ulega mu także granica między tradycją i postępem, między replikacją i innowacją.

Jedną z podstawowych właściwości nauk pedagogicznych /a odnosi się to także do innych dyscyplin/ jest nieustanne, stopniowe kumulowanie własnych osiągnięć. Mogą one dotyczyć czy to własnego przedmiotu badawczego /w postaci gromadzenia faktów, prawidłowości, teorii/, jak również doskonalonego ciągle arsenału metodologicznego, dzięki któremu badacz może poruszać się w gąszczu problematyki pedagogicznej, opisując ją i wyjaśniając. Jego praca w tym zakresie skazana byłaby na niepowodzenie, gdyby nie posiadał tego zasobu wcześniej zdobytej i utrwalonej wiedzy, doświadczenia, jakie niesie w sobie tradycja. J.B. Bernal w swojej znakomitej pracy napisał: "Ta właściwość narastania stanowi najistotniejszą cechę, odróżniającą naukę od innych wielkich instytucji, jak religia, prawo, filozofia czy sztuka. Dziedziny te oczywiście mają swe dzieje oraz tradycje o wiele starsze niż nauka, a ponadto darzone są znacznie większym respektem i uwagą - ale mimo to nie posiadają właściwości kumulacyjnych. Religia zajmuje się przechowywaniem prawdy wieczystej, w sztuce znów chodzi raczej o działania indywidualne niż o przynależność do takiej czy innej szkoły. Natomiast naukowiec stale i rozmyślnie dąży do zmiany uznanych prawd, a praca jego zostaje w nader krótkim czasie przyswojona, prześcignięta i zapomniana jako czyn jednostki"⁵. Zmiana taka jednakże musi być poprzedzona poznaniem tradycji, gdyż innowacja oznacza nie tyle zerwanie z nią, co nadanie jej nowego znaczenia. Gdyby przyjrzeć się uważnie niektórym dzisiejszym koncepcjom pedagogicznym i codziennej praktyce wychowawczej, można by dostrzec niestety głęboko zakorzenione rozłączne widzenie istoty tradycji i postępu pedagogicznego. Próbuując głębiej wniknąć w przyczyny takiego stanu rzeczy, należałoby się co-

fnąć do przełomu XVIII i XIX wieku i wskazać /zasygnalizowane wcześniej/ dwie dominujące wtedy koncepcje socjo-filozoficzne, które w poważnym stopniu ciążą do dzisiaj na społecznym widzeniu relacji zjawisk, o których mowa, a które to koncepcje stanowią równocześnie jedno z istotnych źródeł naszej kultury współczesnej⁶.

Pierwsza z tych koncepcji /nazywana racjonalizmem/ głosiła, że ludzkość tkwi w swym nieustannym rozwoju, będącym dla niej szansą poprawy bytu, którą należy wykorzystać, kierując się w tym rozwoju wskazaniami rozumu, gdyż tylko on może stanowić rzetelną podstawę na drodze do coraz doskonalszej przyszłości. Tradycja - według racjonalistów - jest tradycją błędów, nie mogących w żadnym stopniu znajdować odniesienia dla naszych aktualnych, a zwłaszcza przyszłych działań, jak tylko poprzez jej całkowitą negację. Fakt, że jakiś pogląd ma swoje źródło w przeszłości i był własnością wielu pokoleń ludzi żyjących przed nami nie oznacza /jak twierdzili racjonalisci/, że zasługuje na kontynuację i że powinien znaleźć odzwierciedlenie w działaniu i myśleniu przyszłościowym. Wprost przeciwnie, dla racjonalistów "spojrzenie w przeszłość było spojrzeniem na drogę przebytą, do której już nigdy nie miało się powracać. Chodziło przede wszystkim o sukcesy, które nas oczekiwały"⁷.

Drugie stanowisko, noszące miano tradycjonalizmu zasadało się na przekonaniu, że historia winna cieszyć się większym szacunkiem i uwagą niż zwrócenie się ku przyszłości. Tradycjonalisci idealizowali historię, widząc w niej wyłącznie przejawy mądrości człowieka, jego potęgi i rzeczywistej wartości. Twierdzili, iż odejście od nauk historii, zerwanie z tradycją, zaprowadziłoby ludzkość na drogę pełną niebezpieczeństw, wiodącą w ślepy zaułek, gdzie nastąpiłaby nieuchronna katastrofa. Jeden z czołowych tradycjonalistów, angielski polityk, publicysta i filozof - E. Burke - sformułował bardzo znamienne dla tego nurtu myśli: "Wolę robić rzecz głupią, którą jednak ludzie robili od wieków, niż ryzykować robienie rzeczy mądrej, której nikt jeszcze nigdy nie robił"⁸.

Te dwie przeciwstawne tendencje znajdowały też swoje odzwierciedlenie w istnieniu odmiennych systemów wartościowania i oceniania tradycji oraz postępu. Wydaje się, że systemy te przetrwały do dnia dzisiejszego, stając się źródłem polemik, a często i nieporozumień. Funkcjonuje jeszcze pogląd, według którego tradycja i nowość, czy to w życiu społecznym, czy w kulturze, czy wreszcie w nauce, stanowią dwa odrębne układy elementów, posiadające cechy wzajemnie wykluczające się. W rzeczywistości sprawa wygląda nieco inaczej, o czym mo-

żemy przekonać się śledząc drogę rozwoju pedagogiki lub jakiegokolwiek innej dyscypliny naukowej. Okaze się wtedy, że dowolna teoria, pojawiająca się w przeszłości, jakakolwiek znacząca koncepcja naukowa nie była systemem, który:

1. odwzorowywał jakąś jedną myśl, jedną naczelną zasadę; w którym nie było miejsca na myśli nowe, mogące doprowadzić i najczęściej doprowadzające do poważnych jego modyfikacji.
2. charakteryzował się tak daleko idącą harmonią i wewnętrzną zgodnością elementów, że nie pozostawało w nim miejsca na nowość i naruszenie tradycji,
3. posiadał cechy nieustannej autopowtarzalności, powielał własne zdobycze systemu, w którym innowacje tolerowało się o tyle, o ile dawały się kontrolować i sterować, sankcjonując to, co istniało dotychczas.

Gdyby przyjrzeć się bliżej dowolnej koncepcji wychowawczej, systemowi wychowawczemu, jaki pojawił się w historii, można by wskazać te ich elementy, które dzisiaj wydają nam się przebrzmiałe, do których nie powinniśmy i nie chcemy powracać, stanowiące tylko część - jak to określił B. Suchodolski - tradycji pamiętanej. Tradycja ta stanowi domenę historyków, badających ją i przekazujących o niej świadectwo. Ale w tych samych systemach, koncepcjach, teoriach pedagogicznych wskazać można także i inne elementy, składające się na inny rodzaj tradycji - tradycję "żywą" w dalszym ciągu istniejącą dzięki swoim walorom poznawczym, bardzo silnie zaznaczającą swoją obecność we współczesnej nauce, wskazującą nam perspektywy i kierunki badawcze. Koncepcje pedagogiczne takich myślicieli jak J.A. Komeński, J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, F. Froebel są tu najbardziej wymownym przykładem. Lecz uwagi te dotyczą nie tylko poszczególnych nazwisk, z którymi wiążą się określone poglądy na wychowanie. Dotyczą one także wielkich systemów pedagogicznych, nie utożsamianych z osobą pojedynczego, konkretnego twórcy. Każdy z tych systemów w swoim czasie historycznym, nosił cechy postępu, który dziś stanowi już dla nas tradycję. Ale nie tylko tę tradycję, o której się wie z przekazów historycznych i o której się pamięta. Także i tę, która oddziałuje na nasze poczynania /także i te o charakterze nowatorskim/.

Powróćmy zatem do pierwotnego pytania, będącego dla nas jednym z pytań podstawowych. Czym jest tradycja w naukach pedagogicznych? Jaka jest jej rola w urzeczywistnianiu idei postępu tych nauk? Na pewno nie jest ona wyłącznie zbiorem twierdzeń, teorii, hipotez dzisiaj już przestarzałych, zaciemniających i utrudniających rzetelne zrozumienie

współczesnej rzeczywistości wychowawczej. Nie jest też siedliskiem wyłącznie błędnych rozwiązań nieważnych czy nieprawidłowo sformułowanych problemów pedagogicznych. I chociaż należy widzieć granice w "spożytkowaniu" tradycji dla potrzeb dnia dzisiejszego /a zwłaszcza potrzeb przyszłości/, dużym błędem byłoby jej całkowite dyskwalifikowanie. Współczesna myśl pedagogiczna musi dotrzymywać kroku zachodzącym przemianom w życiu społecznym, ekonomicznym, kulturalnym. Naszym marzeniem jest, by te zmiany wyprzedzała, inicjowała. I szukając ku temu sposobów winna ona także wykorzystywać ten potencjał, jaki niesie w sobie tradycja. W potocznej świadomości ludzi utrwała się dziś przekonanie o kryzysie pedagogiki jako nauki oraz - będącym w pewnym stopniu jego wypadkową - kryzysie w zakresie efektywności systemu wychowawczego. Padają zarzuty o znikomej wartości realizowanych prac badawczych, o bezradności pedagogów wobec problemów, napotykanych w praktyce wychowawczej, przerastających ich własne widzenie obrazu rzeczywistości i przemian, jakim ona podlega. Oskarża się ich o hołdowanie tradycyjnym sposobom działania, tradycyjnym koncepcjom, dotyczącym istoty i charakteru procesów pedagogicznych, gloryfikowanie tradycyjnych modeli instytucji wychowujących, rozmiajających się w swym działaniu z wymogami życia. I choć wydaje się, że wiele podobnych zarzutów formułuje się zbyt często i też zbyt niefrasobliwie, to wielu jednak nie sposób odmówić racji. Sądzę, iż wszyscy powinniśmy sobie uświadomić, że aktualny stan pedagogiki, a zwłaszcza kształt, jaki przyjmie w przyszłości, w dużej mierze zależy od tego, na ile głęboko i w jakim kierunku dokonamy refleksji o tradycji pedagogicznej. Nie została ona na dobrą sprawę nigdy podjęta w skali całej dyscypliny, z wyjątkiem wysiłków badaczy zajmujących się pewnymi jej wycinkami /z racji własnych zainteresowań naukowych/. Podejmowane próby miały zresztą charakter raczej opisów krytyczno-oceniających, aniżeli rozległych studiów, mających udzielić odpowiedzi nie tylko na pytanie "dokąd idziemy?", lecz także "skąd przychodzimy?"⁹. Jest to zadanie, które - jak się wydaje - stoi jeszcze przed pedagogiką, a które musi ona podjąć jeśli nie chce przegrać wyścigu z coraz szybciej umykającym jej życiem.

Błąd w rozumieniu i wykorzystywaniu tradycji może pociągać za sobą dwa rodzaje konsekwencji:

I. Nadmierne przywiązanie do tradycji prowadzić może do zasklepie-

nia się w przeszłości, zamknięcia na problemy współczesności, niechęć wobec wszelkich zmian i nowości.

II. Całkowite zerwanie z przeszłością i odcięcie się od tradycji naraża nas na niebezpieczeństwo bezpowrotnej utraty tych wartości, jakie ona nam niesie, a których my sami, kierowani ślełą wiarą we własne siły nie chcemy w niej dostrzec.

I dochodzimy tu do następnego pytania, należącego do kręgu pytań podstawowych współczesnej pedagogiki. Które elementy tradycji kontynuować, a które należałoby raczej usunąć ze współczesnej nauki? Znaleźć odpowiedź na to pytanie nie jest sprawą prostą. Należałoby rzetelnie i drobiazgowo przeanalizować dzieje myśli pedagogicznej, szukając w nich wartości uniwersalnych, ponadczasowych oraz wyraźnie wyszczególnić to, do czego postanowiliśmy nie wracać. Podstawowym jednakże problemem, jaki się tu pojawia jest znalezienie kryteriów, według których podziału takiego można by dokonać. Ich szczegółowy opis znacznie przekraczałby ramy skromnego artykułu, stąd ograniczę się z konieczności do zasygnalizowania problemu, wskazując jednocześnie jedną z wielu - jak sądzę - dróg, prowadzących do jego rozwiązania.

Chcąc poszukiwać odpowiedzi na postawione wyżej pytanie, trzeba się zastanowić nad co najmniej dwoma istotnymi kwestiami. Po pierwsze: jak rozumiemy istotę historii pedagogiki jako nauki? Jeśli przyjmując, że historię tę stanowi tylko historia teorii, poglądów, koncepcji pedagogicznych, z których wiele oceniamy dzisiaj bardzo krytycznie jako fałszywe, choć ongiś wydawały się szczytem osiągnięć myśli ludzkiej w tym zakresie, to jej wartość dla nas na dzisiaj, a tym bardziej na przyszłość, jest znikoma. Lecz takie rozumienie istoty historii pedagogiki nie wydaje się być słuszne. Jest ona bowiem przede wszystkim historią aktywnej działalności naukowej człowieka poznającego rzeczywistość pedagogiczną i równocześnie tę rzeczywistość tworzącego. I śledząc tę drogę działalności dostrzec można, iż układa się ona w system prawidłowości, odwzorowujących zawsze istniejące relacje między stanem świadomości badacza czy praktyka-pedagoga, a stopniem rozwoju pozostałych dziedzin życia. Ujawnienie i wnikliwie wyjaśnienie tych relacji jest zadaniem, którego wypełnienie nabiera dla pedagogiki trudnych do przecenienia walorów. Wskazanie, jak zmieniał się sposób myślenia, analizowania problemów pedagogicznych, jak zmieniał się warsztat badawczy, jakim zmianom podlegał sam przedmiot badań na skutek złożonej sieci uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych - oto, co stanowić może pożyteczną lekcję z historii tej dyscypliny, co równocześnie pozwoliłoby racjonalnie spojrzeć w jej przyszłość.

Po drugie: czym mamy kierować się, tworząc wizję rozwoju pedagogiki w przyszłości?

Tutaj sprawa wydaje się nieco mniej skomplikowana. Wydaje mi się że tworząc taką wizję musimy brać pod uwagę istniejące tendencje rozwojowe rzeczywistości pozanaukowej /życia społecznego, ekonomicznego, kulturalnego, politycznego itd./. Znaczy to, iż przedmiotem naszej analizy nie mogą pozostawać wyłącznie zmiany w obrębie samej pedagogiki, lecz także /czy może przede wszystkim/ zmiany w szeroko rozumianej rzeczywistości, na które ona nie tylko reaguje w ten czy inny sposób, lecz które stara się wyprzedzać. Błędem byłoby jednakże wyjaśnianie tych relacji wyłącznie na podstawie zewnętrznych oznak zmian w układzie: nauka - świat. Dopiero wniknięcie w głąb obu części tego układu zapewni naszej analizie cechy obiektywności.

P r z y p i s y

- 1 Słownik Języka Polskiego, t. III PWN, Warszawa 1981.
- 2 T.S. Eliot: Szkice literackie. Warszawa 1963, s. 2.
- 3 Tamże, s. 5.
- 4 C.F. von Weizsacker: Jedność przyrody. Warszawa 1978.
- 5 J.D. Bernal: Nauka w dziejach. PWN, Warszawa 1957, s. 27.
- 6 Szersze omówienie tych koncepcji może czytelnik znaleźć w pracach St. Ossowskiego, S. Czarnowskiego, J. Szackiego.
- 7 B. Suchodolski: wykład w NURT nt. "Perspektywy rozwojowe kultury współczesnej".
- 8 Tamże.
- 9 Wydaje się, że chlubnymi wyjątkami są tu prace: B. Suchodolskiego: Trzy pedagogiki; L. Chmaja: Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku; K. Sośnickiego: Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku.

KLUCZ DO INNOWACJI

Którędy do nowoczesności? Oto główne pytanie postawione przez ZNP w dyskusji nad kierunkami rozwoju oświaty w Polsce. U sceptyków wywołuje machnięcie ręką, co ma oznaczać, że gdy brak ponad 4000 szkół, gdy zmuszeni jesteśmy powierzać część dzieci nauczycielom tylko z maturą - zastanawianie się nad perspektywami jest co najmniej nie na miejscu. Ale tak mogą myśleć jedynie sceptycy, malkontenci oraz ci, którym nie zależy na jakości wychowania, na poszukiwaniu nowych, bardziej skutecznych rozwiązań. Oczywiście wiadomo, że sytuacja ekonomiczna kraju ogromnie ogranicza wszelkie manewry zmierzające do unowocześnienia szkolnego systemu, że demografia komplikuje doskonalenie jego elementów. Prawdą jednak jest i to: żeby społeczeństwu nie wiadomo jak było trudno, życie i szkoła, która do niego przygotowuje, nie zatrzymają się w miejscu, by przeczekać lata chude. Społeczeństwo dobrze wie, że mimo przeciwności zmiany będą następowały. Natomiast rzeczą nauczycieli jest, by następowały one w korzystnym kierunku, by nie można nas było wmanewrować w taki zaułek, z którego nie będzie wyjścia.

W minionym czterdziestoleciu oświata borykała się z różnymi trudnościami, a mimo to dokonał się ogromny postęp w szkolnictwie. Najpierw szkolnictwo odbudowaliśmy, a w latach 1948-61 szeroko rozbudowano system oświatowy. Rozwinęły się licea ogólnokształcące, a szkoły zawodowe upowszechniły na skalę dotychczas nie spotykaną. W okresie następnych 20 lat został umocniony jednolity system oświatowy, zapewniono drożność nauczania, aż do studiów akademickich włącznie. Mamy więc potężny potencjał naukowy i kadrowy, który może znaleźć klucz do innowacji w oświacie. A osobiście sądzę, że klucz ten został znaleziony już w 1979 roku. Wtedy to bowiem resort wspólnie z Zarządem Głównym ZNP przyjął; podstawowe dokumenty w zakresie społecznego ruchu postępu pedagogicznego. Postęp pedagogiczny i jego społeczne uwarunkowania są kluczem do innowacji nauczycielskich, do twórczego działania, które jest nam szczególnie potrzebne obecnie, gdy dążymy do wydzwignięcia oświaty i wielu powstałych trudności tak subiektywnych, jak i obiektywnych.

Wielu powie, że jest to niemożliwe, że w aktualnej sytuacji gospodarczej kraju trudno mówić o zwiększonych środkach na oświatę. Na

pewno tak, ale dokonajmy szczegółowej analizy stanu posiadania. Przecież chociażby jeden fakt dotyczący jakości kadry pedagogicznej. Dzisiaj szkoła dysponuje w ponad 40 proc. kadrami o kwalifikacjach akademickich, a więc lepszą niż kiedykolwiek w przeszłości. No tak, ale gdzie budynki, pomoce naukowe, podręczniki, lektury szkolne, prasa dziecięca i młodzieżowa, programy radiowe i telewizyjne dla potrzeb szkół? Tak. Jest wiele niedomogów, są poważne braki, ale czy nie można wielu z nich zlikwidować w wyniku wielokierunkowych działań innowacyjnych w drodze korzystniejszych, bardziej poprawnych związków nauki z oświatą?

Istnieje ponadto wiele innych dróg prowadzących do stałego doskonalenia systemu wychowania i nauczania, do tworzenia coraz bardziej skutecznych sytuacji wychowawczych, doskonalenia programów nauczania i systematycznego wdrażania: "Głównych kierunków i zadań wychowawczych szkół". Kto to ma robić? Odpowiedź jest prosta: nauczyciele, wychowawcy wspólnie z rodziną, z organizacjami młodzieżowymi i społecznymi, z zakładami pracy, które winny nawiązać stałe formy współpracy. Tak więc innowacyjne poczynania szkoły leżą przede wszystkim w gestii samych nauczycieli. Uważam jednak, że największe pole do działania mają nauczyciele-nowatorzy, tzw. "niespokojne duchy", których mamy w każdej większej szkole, a którym nie zawsze udzielamy dostatecznej pomocy. Pomoc ta winna być stymulowana przez dyrektorów szkół, przez szkolne komisje postępu pedagogicznego, a głównie przez rady pedagogiczne, które muszą stać się głównym motorem postępu i nowoczesności. Od ich postawy, od sytuacji inspirującej, od twórczego zaangażowania zależy cały mikroklimat szkolny. Każda szkoła może i musi mieć swoją indywidualność, odrębność, osobowość, która immanentnie promieniować ma na całe środowisko lokalne. Już samo pojęcie zjawiska postępu pedagogicznego w ten sposób umożliwia ogółowi nauczycieli danej rady pedagogicznej poszukiwanie innowacyjne, które jest warunkiem rozwoju i postępu.

Mimo że ogół nauczycieli dobrze wie, iż jedyną i skuteczną drogą rozwoju każdej szkoły jest postęp pedagogiczny, to mimo to - oczekują oni określonych działań inspiracyjnych, programujących. Natomiast nie znoszą administracyjnego dyrygowania, planowania postępu, gdyż twórca może tworzyć w spokoju, z wewnętrznej potrzeby, dla dobra rozwoju osobistego, dla postępu, by młodzież oddana w opiekę osiągała coraz lepsze wyniki. Taki jest bowiem naturalny bieg życia, tego pragną do brzy nauczyciele i rozumni wychowankowie.

Czy postęp pedagogiczny jest wynalazkiem współczesnym? Tak mogą myśleć jedynie laicy, gdyż na każdym etapie rozwoju oświaty miał miejsce postęp pedagogiczny, występowały innowacje. Źródła postępu może-

my szukać już u Komeńskiego, który jest twórcą systemu klasowo-lekcyjnego. Dowodów na postęp w przeszłości historycznej mamy bardzo wiele. Dla przykładu przytoczę fragment art. 1 ustawy o Komisji Edukacji Narodowej: "Gdy Edukacja Narodowa przezornie urządzona, przez oświecenie i zaszczepienie cnót i obyczajów dobrych /.../ Obywatela szczęście gruntownie, skuteczność i trwałość prawom nadaje, prawdziwą Ojczyzny i wolności miłość wzniesie i utrzymuje ...". Tak więc zaszczepianie dobrych cnót i obyczajów, budowanie szczęścia w poszanowaniu praw dawało w przeszłości - a sądzę, że daje i współcześnie - prawosć, godność i szczęście osobiste w umiłowaniu własnej Ojczyzny. Służenie więc swojemu narodowi całym swoim sercem i rozumem, umiejętnościami i wiedzą jest najlepszym i najpełniejszym sprawdzianem dobrze spełnionego obowiązku. By jednak ten społeczny i obywatelski, zawodowy i moralny obowiązek nauczycielski wypełniać coraz godniej, 'winniśmy w drodze stałego samokształcenia, doskonalenia własnego warsztatu pracy, w drodze inspiracyjnych i innowacyjnych działań stale doskonalić swoją pracę. Ten bowiem może mieć spokój wewnętrzny, kto dobrze wypełnił swoje zadanie, kto wie, że jeszcze dużo brakuje mu do doskonałości, że stale poszukuje lepszych i skuteczniejszych dróg w wychowaniu człowieka. Wychowanie bowiem jest jednym z najbardziej trudnych i najbardziej odpowiedzialnych zawodów, gdyż nigdy nie możemy mieć 100 proc. pewności, że wszystko uczyniliśmy, by wychowanek mógł sam poruszać się po tajemnicach ludzkiego życia. Tadeusz Kotarbiński tak między innymi pisze: "postęp rodzi się głównie z przeciwstawiania się czemuś, w wychowaniu - na drodze zwalczania ignoracji, na drodze walki z przeciwieństwem; szukaj zadań, a nie przestawaj na tych, które ci ktoś lub coś podsunie"¹.

Tak więc kluczem do innowacji jest postęp pedagogiczny, ale społecznie uwarunkowany, wpływający z samych nauczycieli, z ich życiowej czy zawodowej konieczności. To, że zrodził się on w toku długiego społecznego poszukiwania pragnę pokazać na przykładzie województwa olsztyńskiego.

Po tym wstępie pragnę przybliżyć Czytelnikowi, jak dalece społeczny ruch postępu pedagogicznego może wyrzucić zdecydowany wpływ na jakość innowacyjnych poczynań nauczyciela, a proces jego samokształcenia na racjonalną organizację warsztatu pracy, na coraz bardziej ewidentne wyniki w wychowaniu i kształceniu, w porządkowaniu umiejętności wychowanków powierzonych jego pieczy.

Ludzie uczą się sprawnego działania, dobrej roboty przez całe życie.

Jak tworzono podstawy społecznego ruchu postępu?

Wiemy dobrze, że działanie sprawne zapewnia dobrobyt jednostkom i społeczeństwu, sprawność bowiem jest instrumentalna. Jak wobec tego budowano społeczny ruch postępu pedagogicznego w województwie olsztyńskim? Dlaczego tak istotną wagę przywiązujemy do społecznego ruchu postępu? Co wynika z inspiracji dla innowacyjnych działań nauczyciela? Na te i inne pytania odpowiem podając konkretne przykłady. Pierwszą radę postępu pedagogicznego powołano w województwie w dniu 20 listopada 1967 roku uchwałą Prezydium WRN. Trzeba było jednak aż 12 lat, by można było doprowadzić w 1979 roku do wspólnego posiedzenia kierownictwa Ministerstwa Oświaty i Wychowania i Zarządu Głównego ZNP. A stało się to pod silnym naciskiem ruchu związkowego. Twierdzono bowiem coraz powszechniej, że nastał czas, by problem postępu pedagogicznego przyjął jednolite ramy społeczne, gdyż dzięki inicjatywom ogniw terenowych ZNP stał się on niemal powszechny i oczekuje ogólnokrajowych rozwiązań. Decyzje o zasięgu krajowym poprzedził apel kierownika resortu i prezesa ZG ZNP ogłoszony na łamach "Głosu Nauczycielskiego" z dnia 17 grudnia 1978 r. Apel ten nosił tytuł: "O dynamiczny postęp pedagogiczny".

Sądzę jednak, że warto przypomnieć najważniejsze działania realizowane przez Radę Postępu Pedagogicznego w Olsztynie /20 XI 1967 r./.

Rada wytyczyła sobie cztery podstawowe kierunki działania: unowocześnienie bazy materialnej szkół, podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli i pracowników nadzoru pedagogicznego, stwarzanie szkołom i nauczycielom optymalnych warunków pracy oraz unowocześnienie procesów nauczania i wychowania.

Jednak ciałem to przez trzy lata nie przejawiało większej aktywności, ale mimo to sporo zrobiono dla upowszechnienia poglądu o potrzebie rozwoju ruchu nowatorskiego w szkolnictwie. Wynikało to, między innymi, ze źle pojętej innowacyjnej działalności. Dlatego, że nadano postępowi ramy administracyjnych formuł, planów i założeń. To powodowało niechętnie angażowanie się szeregowych nauczycieli. Oni bowiem nie lubią dyrygowania, prowadzenia za "rączkę", nakazywania, a szczególnie są przeciwnikami opracowywania ogromnych i nierealnych planów.

Po trzech latach błędów i prób Rada nabrała pewnego doświadczenia i przystąpiła do organizacji konkursów między innymi na najlepiej urządzoną pracownię przedmiotową, na odczyt pedagogiczny, na najbardziej użyteczną pracę magisterską, na konspekt pracy z organizacją społeczną, na przykład PCK, LOP.

Rada także przydzielała doroczne nagrody za najbardziej wyróżniają-

ca się pracę w ruchu nowatorstwa pedagogicznego. W tym czasie zasłynął eksperyment, który przeprowadzono w Szkole Podstawowej nr 14 w Olsztynie, w zakresie problemowego nauczania; ówczesny dyrektor szkoły, Andrzej Gerszberg, opublikował wyniki tych prób w książce "Nowe drogi szkoły olsztyńskiej". Opiekun naukowy eksperymentu Edward Fleming z Instytutu Pedagogiki na zaproszenie Okręgowego Ośrodka Metodycznego wygłosił w Olsztynie i ośrodkach powiatowych wiele odczytów o współczesnym systemie dydaktyczno-wychowawczym. Działania te spowodowały szersze nawiązanie kontaktów z przedstawicielami nauki polskiej. Nauczyciele praktycy mieli okazję do spotkań z profesorami: W. Okoniem, B. Suchodolskim, St. Pęcherskim i innymi.

Głównym inicjatorem tych i innych poczynań były Zarząd Okręgu ZNP, Okręgowy Ośrodek Metodyczny i ogniwa terenowe związku, gdzie najmocniej ruch społeczny postępu osadził się w realiach życia. Był on odpowiedzialną na zapotrzebowanie społeczne nauczycieli. Przykładem tego mogą być Oddziały Powiatowe ZNP w Olsztynie, Iławie, Szczytnie, Bartoszycach, Kętrzynie, Olsztynie. Dla przykładu podam, że w Ostródzie powołano staraniem ZNP Powiatową Radę Postępu Pedagogicznego. Rada ta - poza bezpośrednimi kontaktami z nauczycielami nowatorami, organizacją odczytów, spotkań z naukowcami, pisarzami i wymianą doświadczeń organizowaną przy okazji konferencji rejonowych oraz popularyzacją nowości wydawniczych, poświęconych treściom postępu - wydawała własny biuletyn. W okresie 1971-1974 ukazały się biuletyny /6 tytułów/ poświęcone dydaktyce i wychowaniu. Treści publikacji obejmowały doświadczenia nauczycieli praktyków z zakresu na przykład realizacji programu nauczania matematyki w kl. I-IV, wybranych zagadnień z pracy wychowawcy klasowego, materiały pomocnicze do działań wychowawczych w przedszkolach, propozycje konspektów z j. polskiego, biologii, matematyki do klas V-VIII. Podobne działania podejmowano w wyżej wymienionych powiatach. Tak więc stopniowo dochodziliśmy do rozwiązań, które owocują we współczesnym systemie społecznego ruchu postępu pedagogicznego. By były możliwe do osiągnięcia aktualne efekty, trzeba było ponad 17 lat. Tak więc poszukiwanie klucza do innowacji zostało w województwie olsztyńskim uwieńczone zweryfikowaną praktyką pedagogiczną.

Zanim jednak przystąpię do charakterystyki aktualnego stanu w społecznym ruchu postępu pedagogicznego, pragnę przybliżyć te treści, dzięki którym taki rozwój był możliwy, mimo niedostatków, trudności z jakimi borykała się oświata olsztyńska. Podobnie zapewne rzecz się miała w wielu innych regionach kraju.

Jakie więc są zasługi rady postępu z końca lat sześćdziesiątych XX wieku na terenie woj. olsztyńskiego?

Zorganizowane - staraniem rady, ZNP i Okręgowego Ośrodka Metodycznego - Studium Wiedzy Pedagogicznej pozwoliło na zbliżenie do praktyki szkolnej przedstawicieli nauki, na wymianę doświadczeń praktyków i teoretyków, na rozwój samokształcenia i poszukiwania rozwiązań w zakresie doskonalenia metod i form oddziaływania wychowawczego i kształcenia. Była to również okazja do ustalenia na terenie województwa sieci wiodących placówek oświatowych, w których odbywały się konferencje rejonowe i metodyczne, gdzie prezentowano dorobek i zachęcano nauczycieli do podejmowania inicjatyw twórczych, inspirowano ich do działań nowatorskich, do innowacji pedagogicznych. Dla szerszej popularyzacji dokonań nauczycieli nowatorów prasa regionalna i ogólnokrajowa opisała ważniejsze osiągnięcia. Przykładem tego mogą być: mała szkoła w Michałkach, szkoła w Wielbarku, szkoła zbiorcza w Szczepankowie.

Dużo więcej można napisać o ruchu postępu pedagogicznego w latach 60-tych i na początku lat 70-tych. Jego cechą była spontaniczność nauczycielska i związkowa. Zrodził się on jak gdyby z osobistych kontaktów nauczycieli z naukowcami i zyskał szerokie poparcie pedagogów pracujących w różnych placówkach oświatowo-wychowawczych województwa. Sądzę, że należy zastanowić się również nad tym, dlaczego po kilku latach dobrych, aktywnych, twórczych nastąpił spadek zainteresowania postępowaniem ze strony szerokiej rzeszy nauczycielskich? Przyczyn jest wiele, ale wymienię niektóre z nich, by w zapędzie współczesnych reformatorów nie doszło do podobnej sytuacji, by nie zniszczono tego, co w tak mozolnym trudzie odbudowujemy. Największym błędem było sformalizowanie działań postępu pedagogicznego. Miało to miejsce w drodze nakazowej, dyrektywnej. Postęp stał się elementem planowania pracy dyrektora szkoły, rady pedagogicznej i bezpośrednich realizatorów postępu nauczycieli. Najgroźniejszym czynnikiem działającym hamująco na postęp było żądanie przez zespoły wizytujące planów, programów, szczegółowych konspektów przyjętych kierunków rozwiązań. Natomiast od samych realizatorów żądano szczegółowych opisów, informacji na piśmie. Wiemy jak nauczyciele, a twórcy w szczególności nienawidzą sformalizowanego systemu biurokratyczno-administracyjnego.

Po upływie dwóch lat od ogłoszenia reformy ruch postępu pedagogicznego prawie całkowicie zamiera. Wydaje się przecież, że powinno być inaczej. Bo przecież raport o stanie oświaty ogłoszony przez komitet ekspertów powinien otworzyć zielone światło nowatorstwu pedagogiczne-

mu, a ogromna praca podjęta nad reformą systemu oświatowego wpłynąć powinna na ożywienie twórczej działalności nauczycieli. Stało się inaczej. Przyczyn owego zjawiska jest wiele. Poza wymienionymi najważniejszą widziałbym w tym, że nauczyciele dopingowani do szybkiego, masowego podnoszenia poziomu wykształcenia, poświęcili studiowaniu gros swego wysiłku i czasu.

Do tego doszło duże obciążenie pracą dydaktyczną u schyłku lat siedemdziesiątych oraz szerokie społeczne niezadowolenie z sytuacji gospodarczej, pogarszającej się nie tylko w sensie poziomu materialnego nauczycieli, ale także w globalnych nakładach na oświatę ze strony ówczesnych władz państwowych. Ogół tych i innych czynników negatywnych powodował odstępstwo wielu nauczycieli od działań innowacyjnych.

Widzieli skutki tak rozwijanych działań nauczyciele światli - ci, którym w najtrudniejszych chwilach nie brakuje odwagi do poderwania się do lotu, do poszukiwania dróg wyjścia z marazmu, do nadania nowej treści postępowi pedagogicznemu. Stało się to jednak na koniec lat siedemdziesiątych, a nadejście kryzysu społecznego i gospodarczego w kraju spowodowało na pewien czas okres przesunięcia na plan dalszy innowacyjnych działań, nowatorstwa i postępu pedagogicznego, co oczywiście nie było związane z totalnym upadkiem postępu. Ale intencje twórców społecznego ruchu postępu zostały przesunięte na plan dalszy. Wiemy jednak dziś, że nie było to powszechne, że ostały się wyspy, na których kwitł postęp pedagogiczny na miarę skromnych możliwości odległych od centrum kraju ośrodków. Takim bezprecedensowym przykładem może być społeczny ruch postępu pedagogicznego powołany na terenie województwa olsztyńskiego w 1979 roku, kiedy to - jak mawiało wielu oddanych sprawie nauczycieli - reaktywowano radę postępu. Wojewódzka Rada Postępu Pedagogicznego skorzystała nie tylko z ogromu doświadczeń swojej poprzedniczki, ZNP i OOM, ale jej przewodniczący Eugeniusz Czerkies /były prezes Zarządu Okręgu ZNP i późniejszy prezes Zarządu Głównego ZNP/ zabrał się ze znanstwem problemu do organizacji społecznego ruchu postępu pedagogicznego. Nie tylko doświadczenie nabyte w toku okresu działalności związkowej, ogromny takt pedagogiczny i wiedza zjednały mu wielu zwolenników. Placówki oświaty podstawowej w województwie już miały 43 proc. nauczycieli z wyższym wykształceniem. Tak więc próby ożywienia nowatorstwa pedagogicznego trafiają na niezły grunt. O ich przyszłym powodzeniu miały zdecydować formy i metody dążenia do wytyczonego celu. Na pewno dzisiejsze wyniki pracy nie byłyby możliwe do osiągnięcia, gdyby pozwolono biurokracji na towarzyszenie działaniom innowacyjnym nauczycieli.

Główne kierunki pracy WRPP wyływały z Uchwały Ministerstwa Oświaty i Wychowania i Zarządu Głównego ZNP z dnia 12 marca 1979 r. w sprawie postępu pedagogicznego. Poza wymienioną uchwałą działalność ruchu postępu pedagogicznego wytyczają: regulamin Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego, regulaminy wojewódzkich rad postępu oraz inne dokumenty resortu i ZNP ustalone w następnych latach. Olsztyńska WRPP wykorzystwała przede wszystkim doświadczenia w zakresie postępu pedagogicznego wypracowane w ruchu związkowym w latach 60-tych oraz propozycje organizacyjne opublikowane w biuletynach KOiW nr nr: 2 i 7 z 1979 r. Niezmiernie ważnym czynnikiem było osobiste zaangażowanie się w działania innowacyjne dr Andrzeja Gerszberga, kuratora OiW. Był on głównym twórcą i realizatorem eksperymentu pedagogicznego zrealizowanego w Szkole Podstawowej nr 14 w Olsztynie. Sądzić należy, że w tym leży główna przyczyna jego osobistego stosunku do społecznego ruchu postępu, wiara w nauczyciela, jego intencje twórcze i dążenia innowacyjne, które winny być wspierane ze wszech miar przez całą administrację oświatową, ale nie w sposób sformalizowany, biurokratyczny.

Rada postępu pedagogicznego mając dobre oparcie administracyjne, oraz korzystne układy współpracy i współdziałania z WSP, IKN, ODN, WPWZ, ZNP i fabryką pomocy naukowych w Olsztynie, przystąpiła do realizacji zadań, których głównym celem było niesienie pomocy nauczycielom nowatorom, twórcom z powołania i zamiłowania, poszukiwaczom nowych doskonalszych rozwiązań. A wszystkim organizatorom społecznego ruchu chodziło głównie o to, by nauczyciele "niespokojne duchy", działający na terenie każdej większej szkoły, a często i szkoły bardzo małej, mogli czuć się bezpieczni, mogli odwołać się do autorytetu WRPP, poprosić o pomoc, o wskazanie sposobów rozwiązania problemu, który stał się domeną ich działalności, który nie daje im spokoju, który winien być rozwiązany ku pożytkowi młodzieży, by ta była lepiej przygotowana do życia, by jej umiejętności odpowiadały zapotrzebowaniu społecznemu, by szkoła nie pozostawała w tyle za rozwojem nauki i techniki /to jej zawsze grozi, gdy nie będzie twórczo inspirowana przez naukę, ludzi którym na sercu leżą problemy rozwoju polskiej szkoły/. Jak często pisał i mówił prof. Wincenty Okoń, postęp pedagogiczny jest to niepokój o losy polskiej oświaty. Właśnie taki niepokój charakteryzuje entuzjastów społecznego ruchu postępu pedagogicznego, członków szkolnych komisji postępu pedagogicznego i nowatorów WRPP.

Dla pełniejszego zaprezentowania funkcji społecznej rady postępu pedagogicznego przedstawię kilka ważniejszych kierunków prac, jakie

rada podejmowała w latach 1980-1984 i jakie założyła nowa rada powołana we wrześniu 1984 r. Rada bowiem z przyjętym regulaminem pracy według § 3 i 4 jest wybierana w liczbie 25 osób najbardziej doświadczonych nauczycieli mających na swoim koncie konkretny dorobek nowatorski. Radę powołuje kurator OIw na okres trzech lat, a pełnienie obowiązków jest społeczne. Radą kieruje przewodniczący zgodnie z ustaleniami regulaminu.

W § 1 określa się główne zadania WRPP. Czytamy tam między innymi: "WRPP /zwana dalej Radą/ jest społecznym organem MOiW oraz IKN im. Wł. Spasowskiego - ODN w Olsztynie, powołanym dla inspirowania, organizowania i koordynowania realizacji zadań wynikających z uchwały Ministerstwa Oświaty i Wychowania i Zarządu Głównego ZNP z dnia 12 marca 1979 roku w sprawie postępu pedagogicznego w oświacie i wychowaniu".

Natomiast odwołując się do doświadczeń i tradycji lat poprzednich § 2 zobowiązuje do inspirowania, organizowania i koordynowania poczynań nauczycieli, szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych na rzecz realizacji zadań określonych w dokumencie pn. "Organizacja działalności postępu pedagogicznego w województwie olsztyńskim" uchwała Prezydium WRN z dnia 20 listopada 1967 r. Nr 75/861/67.

Doświadczenie i współczesność w drodze zderzenia pozwoliły nam na wypracowanie następujących płaszczyzn działania:

- opracowujemy dla potrzeb KOiW i IKN ODN kierunki dotyczące działań związanych z wdrażaniem opracowań nauczycieli nowatorów po ich zweryfikowaniu przez specjalistów i w drodze praktycznych działań;
- proponujemy tematykę kursów, seminariów, konferencji, kursów i wystaw, których celem jest upowszechnienie dorobku nauczycieli praktyków;
- przygotowujemy opinie i wnioski o upowszechnieniu doświadczeń pedagogicznych do oceny przez Krajową Radę Postępu Pedagogicznego oraz wyspecjalizowanie jednostki instytutu;
- powołujemy kluby nauczycieli nowatorów oraz wspieramy ich inicjatywy nowatorskie i upowszechnieniowe mające na celu doskonalenie warsztatu pracy nauczyciela;
- wnioskujemy do KOiW w sprawie przyznania wyróżnień, nagród i odznaczeń nauczycielom za szczególne osiągnięcia w postępie pedagogicznym;
- występujemy do KRPP w sprawie upowszechnienia innowacji i doświadczeń pedagogicznych, przyznawania dyplomów i medali szkołom oraz oznak autorom wdrażanych pomysłów nowatorskich lub racjonalizatorskich;

- występujemy do kuratora Oświaty o przyznanie nagrody specjalnej Ministra Oświaty i Wychowania, nagrody kuratora, inspektora, odznaczenia regionalnego, resortowego lub państwowego;

- prowadzimy imienne wykazy nauczycieli nowatorów i rejestry problemów pedagogicznych, ogłaszamy listy wyróżnionych i nagrodzonych nowatorów na łamach własnego biuletynu poświęconego treściom postępu pedagogicznego;

- inspirujemy działalność i prowadzimy wykazy przodujących szkół i komisji /zespołów/ postępu pedagogicznego z terenu województwa i upowszechniamy materiały te dla rad pedagogicznych, a w rejonowych filiach /11/ wojewódzkiej biblioteki pedagogicznej kompletujemy materiały i publikacje dotyczące postępu pedagogicznego, by ułatwić nauczycielom dostęp do odpowiedniej literatury;

- stworzyliśmy w 11 filiach Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej rejonowe konsultacyjne dla szkolnych komisji postępu pedagogicznego.

Wymieniłem jedynie najważniejsze kierunki pracy WRPP. Czytelnik widząc tak szeroką gamę działań może powiedzieć, jak można to wszystko realizować społecznie? Uważam, że można, ale do tego trzeba autentycznych twórców, ludzi oddanych sprawie wychowania. Sam uczestnicząc od początku powstania WRPP w jej pracach i wiem, że można wiele osiągnąć, gdy się naprawdę chce, gdy dążeniem naszym jest nowoczesność w wychowaniu i kształceniu, gdy wiemy, że nasza praca jest doceniana i widziana w szkole, gdy nauczyciele oceniają jej skuteczność, gdy w czasie organizowanych sympozjów dowiadujemy się, że nasze działania inspirujące innowacje trafiają do odbiorcy. Etatowo w ODN pełni funkcje sekretarza Rady doświadczony nauczyciel, nowator, Krystyna Solochewicz i ona jest głównym koordynatorem przyjętych ustaleń przez zebrania plenarne WRPP. Natomiast szczegółowym opracowaniem tematyki na przykład konkursów, wystaw, forum oświatowego, opracowaniem wniosków /opinii/, ustaleniem projektów zadań i kierunków pracy na posiedzenia plenarne WRPP zajmuje się jej 5 osobowe prezydium.

Doraźnie dla potrzeb oceny konkursów /na przykład w 1983 roku ogłosiliśmy konkurs pt. "Moja praca wychowawcza, w 1984 r. pt. "Program wychowawczy szkoły, klasy i na odczyt pedagogiczny/ powoływane są doraźne zespoły specjalistów. Oni to dokonują oceny i przygotowują odpowiednie dokumenty na posiedzenia WRPP. Natomiast Rada zajmuje się stałą inspiracyjną działalnością w zakresie doskonalenia warunków rozwoju postępu pedagogicznego.

Sądzę, że szczególnego podkreślenia wymaga od lat przygotowywane i przeprowadzane przez WRPP, przy udziale PTP i ODN, forum oświato-

we, które ma duży zasięg, gdyż obejmuje kilka tysięcy nauczycieli województwa olsztyńskiego. Forum oświatowe odbywa się w końcu maja każdego roku i trwa dwa dni. Jeden dzień jest poświęcony na spotkania w konkretnych szkołach, które najlepiej rozwiązują problem zadany na dany rok szkolny. Spotkania przedstawicieli nauki i praktyków odbywają się w rejonach zaplanowanych z półrocznym wyprzedzeniem. W rejonach tych zbierają się nauczyciele okolicznych szkół i prowadzą wymianę poglądów z przedstawicielami nauki na rok temu zadany temat. Natomiast szkoła macierzysta, w której odbywa się symposium, pełni rolę wiodącą, prezentuje swój dorobek, organizuje wystawę z zakresu postępu pedagogicznego w dziale, który jest przedmiotem obrad. Ponadto do obowiązków szkoły prowadzącej zajęcia w danym dniu należy przygotowanie wystaw, koncertów itp.

Obrady w czasie pierwszego, jak również w czasie drugiego dnia, koordynują członkowie WRPP, a prowadzą pracownicy nauki, którzy dają krótkie wprowadzenie do dyskusji. W drugim dniu obrad "Forum oświatowego" przedstawiciele nauki prowadzący spotkania w wytypowanych rejonach składają informację i wnioski na forum publicznym. Drugiego dnia uczestniczy około 200 osób - przedstawiciele wszystkich komisji postępu pedagogicznego z 7 rejonów oraz zespoły kierownicze szkół, w których odbywały się zajęcia pierwszego dnia.

Na obrady "Forum oświatowego" są zapraszani dziennikarze prasy regionalnej i wydawnictw pedagogicznych. Szczególnie miejsce zajmuje tu redakcja "Oświaty i Wychowania", która jest pionierem w proponowaniu tego typu rozwiązań.

Z okazji "Forum oświatowego" są organizowane wystawy publikacji poświęconych postępowi pedagogicznemu. Ale ważniejsze są wystawy nowatorskich rozwiązań prezentowane przez nauczycieli całego województwa, są one doskonałą lekcją poglądową dla setek nauczycieli odwiedzających wystawę. Ponadto stanowią zachętę do organizacji podobnych wystaw w 11 filiach biblioteki pedagogicznej na terenie całego województwa.

Celem potwierdzenia słuszności przedłożonej tezy dodam, że od kilku lat są organizowane podobne wystawy dokonań nowatorskich nauczycieli praktyków przez komisje postępu pedagogicznego w Iławie, Olsztynie, Bartoszychach, Szczytnie, Ostródzie, Morągu, Mrągowie. Przy okazji takich wystaw odbywają się często wyjazdowe posiedzenia WRPP /na przykład w 1984 r. w Iławie/. Rada uważa bowiem, że nic lepiej nie sprzyja rozwojowi ruchu nowatorstwa i postępu pedagogicznego, jak bezpośredni przykład, doświadczenie, koleżeńską wymianę poglądów, form i metod działania.

WRPP wydaje swój biuletyn poświęcony ruchowi postępu pedagogicznego na terenie województwa olsztyńskiego. W biuletynie są opublikowane najlepsze rozwiązania z zakresu innowacji pedagogicznej, wyniki ogłaszanych konkursów, nazwiska wyróżnionych nauczycieli i odznaczonych za postęp pedagogiczny, doświadczenia z pracy zespołów pedagogicznych ze szkół i placówek oświatowo-wychowawczych województwa, propozycje nowych pomocy naukowych, propozycje rozwiązań metodycznych z zakresu różnych przedmiotów nauczania. Do szczególnie interesujących należą: organizacja pracowni przedmiotowych /gdzie nauczyciele dzielą się własnymi doświadczeniami/ oraz wychowanie zdrowotne.

Odrębny problem stanowią zagadnienia dotyczące organizacji i zarządzania oświatą, modyfikowania pracy nauczycieli w procesie kierowania szkołą. Do szczególnie ważnych zadań zaliczyliśmy problemy współpracy i współdziałania z WSP w Olsztynie, uczelnią przygotowującą przyszłych nauczycieli. Członkiem Rady od kilku lat jest prodziekan Wydziału Pedagogicznego, Stefan Łaszyn, który utrzymuje stałe kontakty między społeczną radą i uczelnią. Rada organizuje spotkania z pracownikami nauki z WSP, a studentów zachęca do udziału w konkursach /głównie w konkursie na najbardziej użyteczną pracę magisterską/. Szczególnego znaczenia nabiera problem udziału studentów w modernizacji procesu kształcenia w uczelni wyższej. W jednym z biuletynów postępu rozwinął ten problem Stefan Łaszyn na przykładzie wybranych prac magisterskich wykonanych na Wydziale Pedagogicznym WSP w Olsztynie.

Rada publikuje także indywidualne opracowania, gdy zostaną one uznane za szczególnie przydatne w praktyce oświatowej województwa. Przykładem takich działań mogą być materiały metodyczne do nauczania początkowego z matematyki, j. polskiego.

Rada uznaje, iż wdrożenie postępu pedagogicznego uwarunkowane jest uzyskaniem takiej sytuacji przez społeczny ruch postępu pedagogicznego, aby nauczyciel:

- chciał doskonalić swoją działalność,
- wiedział, w czym aktualnie wyraża się działalność innowacyjna, nowatorstwo pedagogiczne w szkole polskiej,
- umiał wdrażać w praktyce innowacyjne rozwiązania własne i innych nauczycieli, którzy je zweryfikowali w życiu szkolnym.

O ile te cele Rada osiągnęła, możemy być pewni, że ruch postępu pedagogicznego osiągnął w olsztyńskiej oświacie znaczący krok. Wyniki te jednak muszą się objawić w sposób ewidentny w całokształcie wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży.

W latach 1980-1984 WRPP skierowała do KRPP ponad 100 wniosków racjonalizatorskich. Z liczby tej zakwalifikowano do upowszechnienia 54, a dalsze wyróżniono dyplomami i listami gratulacyjnymi. W marcu 1984 roku Rada skierowała do oceny 14 wniosków nowatorskich oraz 5 odczytów do IKN. Ogłoszony w roku szkolnym 1982/83 konkurs pt. "Moja praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą" dał bogaty plon doświadczeń nauczycielskich. Jury konkursowe postanowiło 16 najlepszych prac upowszechnić na łamach wydawnictw pedagogicznych. Aktualnie dokonujemy podsumowania konkursu na najlepsze rozwiązanie z zakresu programu wychowawczego szkoły, placówki i przyjmujemy prace na konkurs poświęcony odczytom pedagogicznym. Z okazji Dnia Nauczyciela WRPP zrealizowała dalszych 19 wniosków, w tym 1 Medal Komisji Edukacji Narodowej, 16 medali "Za zasługi dla Oświaty woj. olsztyńskiego" i dwie nagrody specjalne za postęp pedagogiczny.

Tak oto, między innymi, realizujemy hasło satysfakcji moralnej nauczycieli nowatorów, którzy zasługują na szczególne uznanie ze strony całego środowiska.

Dzięki tak pojętej pracy ze strony WRPP większość nauczycieli województwa cechuje stała potrzeba silnego, indywidualnego rozwoju, stałego poszukiwania, doskonalenia własnego warsztatu pracy, metod i form oddziaływania, zasad postępowania i ciągłego poszukiwania nowych rozwiązań, które winny sprzyjać wzrostowi autorytetu szkoły w środowisku.

Jak zbudowaliśmy społeczną strukturę postępu pedagogicznego?

Zdobyte doświadczenia w latach 60-tych i doświadczenia społeczne nauczycieli nowatorów województwa, których opinia była podstawą, WRPP przystąpiła do budowy społecznych komisji postępu we wszystkich większych szkołach. Uznaliśmy jednak, że decydujący głos w tej mierze należy do rady pedagogicznej, która najlepiej orientuje się w potrzebach i możliwościach każdej szkoły. W roku 1980 wybraliśmy ponad 11 problemów wiodących, które stanowiły podstawę do dyskusji i pozwalały wypośrodkować potrzeby.

Po około dwóch latach zabiegów udało się WRPP stworzyć na terenie wszystkich gmin i miast, we wszystkich dużych szkołach podstawowych i ponadpodstawowych społeczne komisje postępu pedagogicznego.

Uznaliśmy jednak, że odległość między szkolną komisją a WRPP jest zbyt duża, że trzeba, by działały ogniwa pośrednie. To także wynik długi i żmudnych zabiegów praktycznych, a głównie ogromnego doświadczenia Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej w Olsztynie, która doskonale funkcjonuje dzięki swoim 11 filiom rejonowym. Wykorzystu-

jąc tę sytuację stworzyliśmy społeczne rejony konsultacyjne w 11 filiach biblioteki. Tu odbywają się spotkania przedstawicieli szkolnych komisji postępu - nauczycieli-nowatorów, wyróżnionych, nagrodzonych. Tu również odbywają się konsultacje, wymiana poglądów, doświadczeń. Tu bowiem krzyżują się główne drogi poznania, doskonalenia zawodowego, ogólnego i metodycznego.

Od kilku lat biblioteki stały się punktami konsultacji, wymiany doświadczeń i są miejscem okresowych spotkań nauczycieli, którym mocno na sercu leży postęp pedagogiczny. WRPP po każdym posiedzeniu plenarnym organizuje spotkania w 11 rejonach-filiach biblioteki pedagogicznej. Opiekunami rejonów są poszczególni członkowie WRPP i oni odpowiadają za stałe kontakty z nauczycielami nowatorami, szkolnymi komisjami postępu pedagogicznego.

Po prawie pięcioletnim funkcjonowaniu na terenie województwa olsztyńskiego społecznego ruchu postępu pedagogicznego nasuwają się następujące wnioski do przyszłej działalności WRPP:

- trzeba stale doskonalić formy i metody działań w zakresie inspirowania społecznego ruchu postępu pedagogicznego;
- na styku IKN ODN winniśmy wypracować korzystniejsze warunki do przepływu doświadczeń praktycznych nauczycieli celem lepszego rozoznania teoretycznego i szybszego reagowania na potrzeby praktyki szkolnej ze strony nauczycieli metodyków i kadry naukowo-badawczej IKN;
- społeczny ruch postępu pedagogicznego winien otrzymać mocniejszą obudowę naukową ze strony IKN ODN;
- wszystkie wnioski racjonalizatorskie winny być opiniowane przez zespoły specjalistów IKN ODN oraz winno stworzyć się przy IKN Komisję Oceny Wynalazków i Wdrożeń;
- dokonania nauczycieli nowatorów winny być objęte ochroną patentową i ustawą o wynalazczości, a kierować tym winna Komisja przy IKN;
- w pracach rady szczególnie wiele miejsca należy poświęcić młodym nauczycielom, pomocy i zachęcić do innowacji pedagogicznych;
- należy doprowadzić do zdecydowanego wyeliminowania z pracy nauczyciela produkcji podstawowych pomocy naukowych /obrazy, wycinanki, foliogramy, zestawy literowe itp./, gdyż jest to nieracjonalna gospodarka czasem pracy nauczyciela, a w to miejsce zwiększyć zainteresowanie samorozwojem, samokształceniem, doskonaleniem własnego warsztatu pracy.

Ponadto WRPP uważa, że zdoła w bieżącej kadencji w znacznym stopniu zachęcić administrację oświatową do tworzenia lepszych niż dotych-

czas warunków dla nauczycieli zajmujących się innowacjami pedagogicznymi, racjonalizacją i postępowaniem w zakresie organizacji i zarządzania, a głównie odciążenia nauczycieli od zbędnej sprawozdawczości i biurokracji organizacyjno-wewnętrznej.

Ważne jest, że naszym społecznym działaniem zdołaliśmy przekonać wielu partnerów wychowania dzieci i młodzieży, że postęp pedagogiczny jest najskuteczniejszym czynnikiem rozwoju oświaty w regionie.

P r z y p i s y

- ¹ T. Kotarbiński: Hasło dobrej roboty. Warszawa 1983, WP, s. 33.

SZKOŁA ŚRODOWISKOWA A WYCHOWANIE RÓWNOLEGE
- FUNKCJE SZKOŁY ŚRODOWISKOWEJ
W ODNIESIENIU DO WYCHOWANIA RÓWNOLEGE^{x/}

Chcąc dokładniej określić funkcje szkoły środowiskowej w kontekście wychowania równoległego, należy najpierw uzmysłwić sobie sens znaczeniowy tego pojęcia. Otóż wychowanie równoległe obejmuje wpływy i oddziaływania zarówno planowe, jak i samorzutne /okazjonalne/ na dzieci, młodzież i dorosłych w różnych fazach ich życia w warunkach pozaszkolnych. Chodzi tu przede wszystkim o stymulowanie, ukierunkowywanie i organizowanie aktywności i życia wszystkich generacji w środowisku pozaszkolnym szeroko rozumianym. Podstawowymi ogniwami wychowania równoległego są: a/ placówki wychowania naturalnego /rodzina, grupa rówieśnicza, grupa sąsiedzka/. b/ placówki opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą /np. domy dziecka, zakłady wychowawcze/, c/ placówki wspomagające rozwój /np. świetlice, kluby, domy kultury/, d/ ośrodki kultury i środki masowej komunikacji, e/ instytucje społeczne - świeckie i wyznaniowe /np. organizacje, stowarzyszenia, kościoły/, f/ ośrodki produkcyjne i usługowe^{1/}.

System wychowania równoległego można rozpatrywać w różnych ramach społeczno-przestrzennych, a mianowicie: a/ makrosystem wychowania równoległego /obejmuje wszystkie placówki, instytucje wraz z ogniwami sterującymi/ w skali całego kraju/, b/ system regionalny /w przypadku większego miasta - ogólnomiejski/, c/ lokalny, osiedlowy /zespół placówek, instytucji, grup społecznych/, d/ mikrosystem /pojedyncza placówka, instytucja/. W wyodrębnionych "kręgach" wychowania równoległego inaczej przedstawia się lokalizacja placówek i instytucji, kwestia sterowania, a także w ogóle problematyka badawcza.

Nie sposób w naszej analizie ogarnąć wszystkie "kręgi" wychowania równoległego. Wydaje się, że będzie rzeczą najwłaściwszą skoncentrować uwagę na lokalnym systemie wychowania równoległego. Szczególnie kilka względów przemawia za tym, a mianowicie: a/ w środowisku lokalnym głównie koncentruje się działalność szkoły środowiskowej, b/ większość typów placówek i instytucji wychowania równoległego zlokalizowana jest w rejonie zamieszkania /placówki wychowania naturalnego, wspomagające rozwój, ośrodki upowszechniania kultury, instytucje społeczne - świeckie i wyznaniowe, ośrodki produkcyjne i usługowe/,

c/ przy odpowiednim doborze lokalnych systemów można sformułować wnioski o szerszym zasięgu, tj. dotyczące regionalnego /ogólnomiejskiego/systemu wychowania równoległego, a nawet makrosystemu; każdy bowiem system o szerszych ramach społeczno-przestrzennych urzeczywistnia się poprzez funkcjonowanie mniejszych, węższych systemów /podsystemów/; pomiędzy systemami o różnych ramach społeczno-przestrzennych zachodzi sprzężenie zwrotne, znajdujące swój wyraz we wzajemnym przenikaniu się i oddziaływaniu na siebie systemów.

Czy znaczy to, że formułując, rozpatrując funkcje szkoły środowiskowej w odniesieniu do wychowania równoległego można tylko ograniczyć się do ram środowiska lokalnego? Zapewne - nie, zgodnie z tym, co powiedzieliśmy wyżej o wzajemnych relacjach pomiędzy systemami o różnych ramach społeczno-przestrzennych. Tak więc nie ulega wątpliwości, że funkcje szkoły środowiskowej choć głównie będą odnosić się do środowiska lokalnego /usytuowanych tu ośrodków wychowania równoległego/, będą też miały szerszy wydzźwięk, wymiar. Wyodrębnić tu należy trzy podstawowe funkcje przejawiające się w: a/ przygotowaniu dzieci i młodzieży do uczestnictwa w formach wychowania równoległego; b/ wspomaganiu placówek i instytucji wychowania równoległego w ich funkcjonowaniu, c/ ukierunkowywaniu i integrowaniu wszystkich oddziaływań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych w ramach środowiska lokalnego.

FUNKCJA PRZYGOTOWAWCZA

Dwa wyrażenia wymagają tu wyjaśnienia: "przygotowanie",/"przygotować"/ i "uczestnictwo" /"udział"/.W ujęciu słownikowym wyraz "przygotowanie", "przygotować" znaczy najczęściej tyle co: a/ swoisty rodzaj działalności czyli "zabiegi, starania czynione z myślą o czymś, co ma nastąpić", "uczenie tego, co jest konieczne" z jakiegoś tam względu, "tworzenie czemuś odpowiednich warunków", "organizowanie czegoś w określonym celu, tak aby było gotowe na czas, aby się nadawało do czegoś"; b/ efekt finalny tego typu działalności m.in. określony zasób wiedzy i umiejętności, pewna gotowość do czegoś, nastawienie, inne cechy osobowościowe. W prakseologii ze względu na to, co jest przedmiotem przygotowania, wyróżnia się przygotowanie sprawcy /określonej osoby czy też instytucji/, przygotowanie aparatury, tworzywa, organizacji, metod itd.^{2/}. Nas interesuje "przygotowanie" w odniesieniu do określonej kategorii osób /tj. dzieci i młodzieży/, ujmowane jako rezultat tzw. działalności przygotowawczej, poprzedzającej uczestnictwo w formach wychowania równoległego, choć nie zawsze tak musi być.

"Uczestnictwo" oznacza "udział w czymś", "znajdować się, działać w zbiorowej akcji; współdziałać, brać udział", "być współnikiem, członkiem", lub przynależność do określonej grupy społecznej, organizacji, instytucji, w ramach której podejmuje jednostka zespół działań w powiązaniu z innymi ludźmi ze względu na własne potrzeby i wspólny interes /cele i zadania grupowe/³. Pedagog dodałby tutaj, że w wyniku tej partycypacji jednostka nie tylko zaspokaja potrzebę afiliacji lub także inne potrzeby, ale przede wszystkim dokonuje się jej dalszy rozwój, kształtują się i rozwijają jej cechy osobowościowe /instrumentalne i kierunkowe/.

Uwzględniając treści zawarte w określeniach słownikowych, można powiedzieć, iż przygotowanie dzieci i młodzieży przez szkołę do uczestnictwa w grupach społecznych, placówkach i instytucjach wychowania równoległego oznacza tworzenie sprzyjających warunków, podejmowanie i prowadzenie w taki sposób działalności dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej, aby wyposażyć uczniów w określony zasób wiedzy o kulturze, nauce, społeczeństwie i przyrodzie, ukształtować i rozwinąć odpowiednie umiejętności i sprawności a także właściwości sfery emocjonalnej /zainteresowania, uczucia/ i wolicjonalnej osobowości, które pozwolą i sprzyjać będą: a/ włączeniu się dzieci i młodzieży do form wychowania równoległego, b/ podjęciu - w ramach tej przynależności - wielokierunkowej działalności /form aktywności/, c/ sprawnemu ich funkcjonowaniu w pozaszkolnym życiu społeczno-kulturalnym. Co w konsekwencji gwarantować będzie zaspokojenie ich potrzeb społeczno-kulturalnych i dalszy wielostronny rozwój.

Szczegółowiej rzecz biorąc, przygotowanie dzieci i młodzieży przez szkołę do udziału w wychowaniu równoległym może dokonywać się m.in. poprzez:

- wyposażenie uczniów w podstawowy zakres wiedzy o kulturze, nauce, technice, społeczeństwie i przyrodzie;
- rozwinięcie sprawności językowych i opanowanie technik przekazywania informacji;
- wyrobienie umiejętności korzystania ze źródeł wiedzy, środków masowego przekazu;
- rozwinięcie umiejętności i nawyku ustawicznego uczenia się i samodoskonalenia;
- rozbudzenie wielokierunkowych zainteresowań i potrzeb rekreacyjno-kreatywnych;
- ukształtowanie umiejętności sprawnego podejmowania decyzji w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych⁴;

- rozwinięcie motywacji do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczno-kulturalnym i politycznym;
- ukształtowanie umiejętności działania i współżycia w zespole, w różnych grupach społecznych oraz reprezentowania otwartej postawy wobec otaczającej rzeczywistości;
- rozbudzenie wysokich aspiracji rozwojowych i postawy twórczej w różnych dziedzinach życia i działalności.

FUNKCJA WSPOMAGAJĄCA

"Pomagać", "wspomagać" w ujęciu słownikowym znaczy ułatwiać, wspierać, popierać, być przydatnym, świadczyć komuś usługi, udzielać pomocy rzeczowej - materialnej, dostarczać środków, ułatwiać funkcjonowanie, zastępować, wyręczać kogoś, ratować. Wspomaganie jednej placówki czy instytucji ze strony drugiej oznaczałoby w tym przypadku pewne formy aktywności zorientowane na dostarczanie niezbędnych środków do działania /materialnych i organizacyjnych/, świadczenie usług, świadome zastępowanie i kompensowanie braków występujących w działalności drugiej placówki oraz wspólne prowadzenie form pracy opiekuńczo-wychowawczej. Innymi słowy, chodzi tu głównie o działalność kompensacyjno-zupełniającą /np. prowadzenie zastępczych form pracy opiekuńczo-wychowawczej/ oraz wspierającą, wzmacniającą funkcjonowanie drugiej placówki, instytucji /np. poprzez udzielanie pomocy metodyczno-organizacyjnej, podnoszenie kwalifikacji pedagogicznych kadry pracowników/. Działalność wspomagająca w powyższym rozumieniu może mieć charakter jednostronny, tj. przejawiać się tylko ze strony jednej placówki /instytucji/ na rzecz drugiej.

W przypadku działalności szkoły środowiskowej wspomagającej placówki i instytucje wychowania równoległego, nie chodzi w żadnym razie o zastępowanie, wyręczanie tych placówek i instytucji, ale przede wszystkim ich wspieranie i wzmacnianie, stymulowanie. Wymienić tu można m.in. takie formy i kierunki działalności szkoły środowiskowej, jak:

- inspirowanie uczestnictwa dzieci i młodzieży w różnych formach wychowania równoległego, funkcjonujących w ramach środowiska lokalnego i dalszego;
- podnoszenie aury i rangi placówek, instytucji wychowania równoległego w opinii społeczności lokalnej /dzieci, młodzieży i dorosłych;
- udzielanie pomocy metodyczno-organizacyjnej w formie doradztwa, instruktażu, konsultacji pedagogicznych;

- podnoszenie kwalifikacji pedagogicznych /poziom kultury pedagogicznej/ pozaszkolnych wychowawców profesjonalnych i nieprofesjonalnych;
- rozwijanie uzupełniających form zajęć opiekuńczo-wychowawczych, które przejściowo nie są organizowane przez ośrodki wychowania równoległego;
- inspirowanie zmian /ulepszenie/ w strukturze organizacyjnej placówek i instytucji wychowania równoległego stosownie do występujących potrzeb środowiska lokalnego;
- udostępnianie pomieszczeń i urządzeń szkolnych dla rozwijania wychowania równoległego.

Dodać trzeba, że tego typu działalność wspomagająca ze strony szkoły jest obecnie niezbędna, bowiem wychowanie równoległe znajduje się w początkowej fazie klarowania się systemu, rozwiązań integralnych. Konieczne jest duże indywidualizowanie, różnicowanie form i kierunków działalności wspomagającej w zależności od tego typu placówek i instytucji wychowania równoległego, stopnia ich zorganizowania i poziomu funkcjonowania, występujących potrzeb opiekuńczo-wychowawczych w środowisku lokalnym, samych możliwości szkoły.

Należy podkreślić, że nie jest i nie może być głównym torem działalności szkoły środowiskowej w odniesieniu do wychowania równoległego. Jest to raczej działalność o charakterze uzupełniającym i przejściowym. Stawiać trzeba nie na jednokierunkowy wyraz działalności, świadczenia jednostronne, swoistą filantropię pedagogiczną, ale przede wszystkim na wielostronną współpracę, zespolone działanie.

FUNKCJA INTEGRUJĄCA

Terminu "integracja" możemy używać w dwojakim sensie: albo jako nazwy swobodnego procesu, czynności /scalanie różnorodnych działań opiekuńczo-wychowawczych w jednolitą całość gwarantującą optymalną realizację celów wychowania/, albo też jako nazwy określonej właściwości /rezultatu/, cechującej strukturę treści wychowania i działalności danej placówki, instytucji, czy też ich zespołu /chodzi o wewnętrzne zharmonizowanie/. Można mówić o integracji w sferze teleologicznej i funkcjonalnej.

Czy jest zasadna i możliwa integracja oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych w ramach środowiska lokalnego? Wiele badań przeprowadzonych w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych udziela na to pytanie odpowiedzi twierdzącej⁵. Integracja nie oznacza daleko idącej uniformizacji działalności różnych placówek, instytucji wychowawczych, ale przeciwnie - gwarantuje możliwości różnych samodzielnych poszukiwań.

Trafnie wyjaśnia istotę sprawy W. Lenin "... jedność w sprawach podstawowych, zasadniczych, istotnych nie zostaje naruszona, lecz zostaje zapewniona przez różnorodność szczegółów, właściwości lokalnych, sposobów ujęcia sprawy ..."6.

Integrację w sferze teleologicznej i funkcjonalnej wychowania osiąga się głównie poprzez współdziałanie /współpracę/ placówek i instytucji oraz koordynację ich działalności. Współpraca oznacza tu połączenie, jednoczesne, wspólne, zespolone działanie, zorganizowane według wzoru społecznego podziału pracy, przy zachowaniu współrzędności i podmiotów uczestniczących w tym procesie. Współpracę należy umiejscowić w przedziałach wzajemnych relacji placówek, instytucji, grup społecznych, jednostek. W naszych rozważaniach skoncentrujemy uwagę na współpracy placówek i instytucji wychowawczych, choć trzeba przyznać, że dla pedagoga społecznego są także interesujące interakcje osobowe i międzygrupowe.

Koordynacja zaś oznacza tyle, co porządkowanie, harmonizowanie, nadawanie wewnętrznej zgodności działalności opiekuńczo-wychowawczej wszystkich placówek i instytucji funkcjonujących w ramach środowiska lokalnego, w realizacji celów i zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki. Koordynacja zakłada istnienie pewnego nacisku wywieranego przez placówkę wiodącą, w pewnym sensie nadrzędną w stosunku do pozostałych.

Rola szkoły środowiskowej w procesie integracji oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych zaznaczałaby się głównie w: a/ stymulowaniu i ukierunkowywaniu działalności ośrodków wychowania równoległego na kluczowe cele i zadania w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki oraz realizację podstawowych potrzeb opiekuńczo-wychowawczych środowiska; b/ zespalaniu, scalaniu działalności opiekuńczo-wychowawczej środowiskowych placówek i instytucji wychowania równoległego poprzez inspirowanie i inicjowanie ich do podejmowania współpracy ze szkołą oraz między sobą, a także rozwijanie form zespolonego działania ukierunkowanego na realizację pożądaných celów i zadań.

W integracji działalności opiekuńczo-wychowawczej przypisuje się szczególną rolę nie czynnościom kierowniczo-koordynacyjnym, ale współpracy /współdziałaniu/ odbywającej się w ramach pełnej egalitarności podmiotów, na zasadzie dobrowolności i umowy społecznej /przymierza/.

Współpraca szkoły i ośrodków wychowania równoległego może sprowadzać się do takich dziedzin, jak: a/ wymiana informacji; b/ uzgadnianie zasad, form i metod działania oraz wymagań; c/ dostarczanie wza-

jemne środków niezbędnych do działalności merytorycznej; d/ podejmowanie działań wspomagających i wzmacniających, e/ podejmowanie form działań wspólnych /zespolonych/.

Najwyższą formą współpracy społeczno-pedagogicznej będzie tzw. działanie zespolone, tj. takie, w którym uczestniczą wszystkie placówki i instytucje środowiskowe, które obejmuje wszystkie dziedziny współpracy i zaznacza się na wszystkich etapach działalności zorganizowanej /na etapie określania celów i zadań, planowania działalności, przygotowania środków, realizacji planu, kontroli i ocenie działalności/.

Czy szkoła środowiskowa ma być zawsze placówką przewodzącą w procesie integrowania działalności opiekuńczo-wychowawczej w ramach środowiska lokalnego? Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że mogą tu sprawnie funkcjonować różne rozwiązania. Rolę przewodzącą może spełniać wyżej zorganizowana placówka wychowania pozaszkolnego /dom kultury, klub środowiskowy/, stowarzyszenie społeczne /np. Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, samorząd mieszkańców/, dział społeczno-wychowawczy przy administracji osiedla, lub specjalnie utworzona komórka /np. Rada Środowiskowa, Komisja Koordynacyjna/. W środowiskach lokalnych, w których nie ma dynamicznie funkcjonujących placówek i instytucji wychowania równoległego lub też innych inicjatyw, taką funkcję /integracyjną/ z pewnością powinna pełnić szkoła.

Zasygnalizowane funkcje szkoły środowiskowej w stosunku do ośrodków wychowania równoległego nie są równorzędnej wagi; szczególna rola szkoły powinna przejawiać się w przygotowaniu dzieci i młodzieży do aktywności społeczno-kulturalnej w środowisku pozaszkolnym oraz stymulowaniu i ukierunkowywaniu sił społecznych środowiska na realizację zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki. Funkcje te /ich charakter i zakres/ będą także różnicować się w zależności od specyfiki społeczno-kulturowej środowiska, występujących potrzeb, możliwości realizacyjnych szkoły.

W zakończeniu naszych rozważań należy stwierdzić, iż ten dychotomiczny podział na wychowanie szkolne i wychowanie równoległe ma charakter sztuczny, niezgodny ze specyfiką współczesnego procesu wychowania. Wychowanie jest bowiem procesem całościowym, obejmującym wszystkie sytuacje społeczno-wychowawcze oddziaływujące na dzieci, młodzież i dorosłych. Szczególnie w świetle wymogów podejścia systemowego taki podział "terenu" wychowania na dwie części nie znajduje uzasadnienia. Traktowanie rozdzielne tych dwóch "torów" wychowania jest jedynie usprawiedliwione ze względów czysto poznawczych.

Trzeba więc zdawać sobie sprawę z tego, że wychowanie szkolne i równoległe stanowią układ sprzężony o elementach współzależnych, wzajemnie przenikających się i warunkujących. Jest to struktura niezwykle złożona i zróżnicowana. Występują tu bowiem placówki i instytucje wychowania naturalnego, intencjonalnego /bezpośredniego i pośredniego/ i nieintencjonalnego /np. zakłady pracy, związki zawodowe/, słowem formy instytucjonalne i nieinstytucjonalne o różnym charakterze oddziaływania wychowawczego. W niniejszej analizie zaledwie zasignalizowałem ową złożoność i różnorodność. Wydaje się, iż słuszne jest podejście - zgodnie z założeniami orientacji systemowej - ujmujące szkołę środowiskową i wychowanie równoległe jako swoisty system rozpatrywany w czterech ramach społeczno-przestrzennych /mikrosystem, system środowiskowy, regionalny i makrosystem/.

Nie ulega kwestii, że obecnie kluczową sprawą jest nie tylko opowiadanie się za integralnym traktowaniem wychowania szkolnego i równoległego, ale nade wszystko ukierunkowanie badań empirycznych na wzajemne relacje szkoły i ośrodków wychowania równoległego w sferze teleologicznej i funkcjonalnej. Bowiem o ile sporo wiemy na temat funkcjonowania szkoły i placówek, instytucji wychowania równoległego ujmowanych osobno, to niewiele możemy powiedzieć o wzajemnych oddziaływaniach, powiązaniach i uwarunkowaniach procesu współdziałania między nimi.

Niniejszy artykuł jest próbą spojrzenia na funkcje szkoły środowiskowej w odniesieniu do ośrodków wychowania równoległego. Nie jest to ujęcie wyczerpujące, uwzględnia tylko jeden kierunek relacji. Istnieje chyba pilna potrzeba spojrzenia na funkcje wychowania równoległego w kontekście szkoły środowiskowej. Ale to już temat odrębnego opracowania.

P r z y p i s y

* Artykuł ten jest kontynuacją rozważań o szkole środowiskowej zamieszczonych w poprzednim numerze "Ruchu Pedagogicznego".

¹ Zob. E. Trempała: Wychowanie równoległe ...

² T. Pszczołowski: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Wrocław 1978, Ossolineum, s. 198.

³ Tamże, s. 256.

⁴ Tej kwestii poświęca wiele uwagi M. Mazur: Jaka szkoła? "Przebieg Tygodniowy", 1984 nr 22.

⁵ Np. E. Trempała: Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły. Bydgoszcz 1969, BTN; J. Mikulski: Szkoła środowiskowa w wielkim mieście. Warszawa 1972, PWN; M. Śnieżyński: Działalność opiekuńczo-wychowawcza w osiedlu. Warszawa 1982 WSiP; I. Jundziłł: Środowiskowy system wychowawczy.

⁶ W. Lenin: Dzieła. T. 26, Warszawa 1953, KiW, s. 417.

POJĘCIE, GENEZA I RODZAJE WYCIECZEK SZKOLNYCH

1. ISTOTA WYCIECZEK

Na wstępie warto sobie zdać sprawę z tego, co stanowi istotę wycieczek? Specjaliści z tego zakresu nie przywiązują na ogół większej wagi do definicji tego pojęcia. Przykładowo Wanda Łysomirska-Łobowicz uważa, że słowo "wycieczka" zawiera zbyt wiele treści. Dlatego trudno kusić się o jego precyzyjne określenie. Zdaniem tej autorki słuszniesze jest wykazywanie istotnych dla szkolnictwa wartości, jakie niesie w sobie proces dydaktyczno-wychowawczy realizowany w ramach wycieczek¹. Wielu autorów posługuje się interesującym nas tu terminem, ale nie definiuje go. Zakładają oni prawdopodobnie, że jakkolwiek ciągle jeszcze brakuje zadowalającej definicji wycieczek, to jednak stale widoczny staje się postęp w ich planowaniu, metodyce przeprowadzania i bilansowania wyników. Tym niemniej korzystniej jest gdy dysponujemy definicją przedmiotu swoich doświadczeń i zainteresowań. Zatem ustalmy, co stanowi istotę wycieczek? Kiedy mamy prawo powiedzieć, że organizujemy wycieczki? Nazwą tą określamy jednogodzinne wyjście ze szkoły w najbliższy jej teren i kilkudniowe wyjazdy, nawet do najdalszych zakątków Polski. Widzimy, że poszczególne wycieczki nie są sobie równe.

Przypatrzymy się kilku próbom definiowania pojęcia wycieczki szkolnej. I tak Janina Załoga w pracy o podstawowych pojęciach z zakresu turystyki, przygotowanej dla potrzeb planowania i statystyki, posługuje się tym terminem w sensie "grupowej podróży lub wędrowki zorganizowanej w celu wspólnego poznania środowiska w jednej lub więcej miejscowościach w kraju lub za granicą, odbywającej się według określonego programu realizowanego pod nadzorem osoby /kierownika wycieczki/, reprezentującej organizatora programu. Wycieczki cechują wspólne trasy całej grupy uczestników i krótki pobyty w poszczególnych odwiedzanych miejscowościach"².

Celem wycieczek szkolnych jest realizacja zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły, wykonawstwa programu nauczania, jego konkretnych tematów i haseł. Stąd wycieczki szkolne zdaniem Franciszka Urbańczyka /1900 - 1976/ są terminami pracy dydaktyczno-wychowawczej, w których uczestnicy mają możliwość zdobywania wiedzy przez bezpośrednie spostrzeganie przedmiotów i zjawisk w naturalnych ich warunkach lub spe-

cyjnych instytucjach³. Podobne stanowisko w tej kwestii zajmuje Wincenty Okoń stwierdzając, że wycieczki szkolne są przede wszystkim "formami pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, umożliwiającymi uczniom bezpośrednio poznanie środowiska lokalnego, własnego regionu, kraju ojczystego, bądź innych krajów, ich właściwości geograficznych, historycznych, etnicznych, kulturowych lub gospodarczych"⁴.

Dla celów tego opracowania przyjmijmy, że wycieczką nazywać będziemy "każde celowe i zorganizowane wyjście z codziennego otoczenia"⁵. W naszym przypadku będzie to wyjście poza budynek szkoły, niezależnie od charakteru i czasu trwania, w pewnym określonym celu, z góry ustalonym i zaplanowanym. Jeżeli więc w sposób zorganizowany i dla ściśle określonych celów wychodzimy ze szkoły, to mamy podstawę, aby to przedsięwzięcie nazywać wycieczką⁶. Cechami konstytutywnymi wycieczek są: wyraźnie określone cele, zorganizowane formy i przebycie ustalonej uprzednio trasy pieszo czy też środkiem zbiorowego przewozu osób. Ostatnia z cech odróżnia wycieczki od kolonii szkolnych.

Pomimo odmiennych warunków pracy i realizacji dodatkowych funkcji rekreacyjno-zdrowotnych wycieczki szkolne są przede wszystkim lekcjami, a więc jednostkami wprowadzającymi, rozszerzającymi lub utrwalającymi materiał nauczania. Mogą być ilustracją tego, co uczniowie wcześniej już poznali, inspiracją i punktem wyjścia do dalszego rozwijania treści programu nauczania, punktem wyjścia do samodzielnej pracy naukowej i samokształcenia. Zawsze pozostaną one swoistym rodzajem "lekcji w terenie".

Od początku narodzin i krystalizowania się zrębów organizacyjno-programowych krajoznawstwa i turystyki w naszym kraju wycieczki stały się ich podstawową formą organizacyjną. Związały się ściśle ze szkolnym ruchem krajoznawczo-turystycznym. Zająły w nim centralne miejsce. Stąd wycieczki zalicza się do najważniejszych, a zarazem najwładźniejszych, bo najbardziej lubianych, popularnych i żywo podchwytywanych przez dzieci i młodzież form pracy krajoznawczo-turystycznej w szkole.

2. GENEZA WYCIECZEK

Jaka jest geneza wycieczek w procesie dydaktyczno-wychowawczym? W średnich wiekach, gdy mądrość czerpano niemal wyłącznie z ksiąg, nie były one w zwyczaju. Miały one charakter zabawowy. Czasem sprowadzały się do pustych rozrywek żaków. W szkole bardziej karcono i tolerowano je niż popierano. Polska nie różniła się w tym czasie od innych krajów. Tam także wiedza książkowa miała jedynie wartość. Dopie-

ro wolnomyślne prądy XVIII wieku zwróciły młodzież w kierunku przyrody.

Idea organizacji wycieczek jako formy pracy dydaktyczno-wychowawczej pojawiła się w związku ze zwalczaniem metod scholastycznych i werbalizmu w nauczaniu. Francuski pisarz Oświecenia, znany filozof, pedagog, powieściopisarz i kompozytor Jean Rousseau /1712 - 1778/ zalecał stosowanie wycieczek dla rozwijania u uczących się twórczych zdolności, obserwacji i docieklowości. Trzeba przyznać, że kraj nasz nie stał pod tym względem w tyle. Dydaktyczno-wychowawcze walory wycieczek jako spotkania dzieci i młodzieży ze światem i życiem doceniali członkowie Komisji Edukacji Narodowej /1773-1794/ - pierwszej państwowej władzy szkolnej w Polsce i w Europie. Zachęcali oni m.in. do stosowania wycieczek i dłuższych wędrówek w nauczaniu różnych przedmiotów. Szczególnie silny nacisk położono na wychowanie fizyczne. Stąd wycieczki o charakterze majówek z muzyką, podwieczorkiem i zabawą na świeżym powietrzu stały się w tym czasie powszechne w szkołach należących do różnych typów i szczebli organizacyjnych. W programach i zaleceniach wydawanych przez Komisję Edukacji Narodowej znalazło się znamienne zalecenie: "wprawując dzieci, aby gdziekolwiek się znajdują znali wschód i zachód słońca, pomiarkowali jakie jest ich położenie względem tego lub owego miasta. Aby naprzód znali swój kraj potym sąsiedzkie, bliskie". Dowodzi ono, jak bardzo starano się zbliżyć do poznawania zjawisk w naturalnym dla nich środowisku, zerwać ze zdobywaniem wiedzy tylko z książek, zetknąć młodzież bezpośrednio z życiem kraju. Dążenie członków Komisji Edukacji Narodowej w tym zakresie Józef Epifani Minasowicz /1718 - 1796/ - poeta i współpracownik Komisji - ujął w następującym dwuwierszu: "Świat takich nauczycieli chwalił i chwali, którzy ucząc chodzili, a chodząc nauczali".

Dużą wagę do wycieczek szkolnych przywiązywał twórca Liceum Krzemienieckiego /1805 - 1831/ - Tadeusz Czacki /1765 - 1813/. Dzięki temu młodzież krzemieniecka dążyła w okolice Aten Wołyńskich nie tylko dla zabawy, lecz gromadziła zbiory do muzeum, wstępowała do chat włościańskich, poznając w ten sposób ziemię ojczystą i życie ludu. Z czasem ta forma poznawania ojczystego kraju stała się myślą przewodnią hymnu młodych krajoznawców. Refren jego brzmi "Hej w kraj swój idź, przemierz go w koło. Poznaj swój lud! Naucz się żyć".

Wzniosłe też cele miały wycieczki "Promienistych" i "Filomatów" w Wilnie, gdzie stały się nie tylko zabawą, ale środkiem uszlachetnienia obywatelskiego, terenem wyrobienia społecznego. Tam śpiewano pie-

sni narodowe, układano i odczytywano utwory własne, czerpano natechnienie z piękna przyrody, układano plany i przygotowywano się do odrodzenia dusz i odzyskania utraconej Ojczyzny. Nie dziw też, że wzbronili ich policyjne zakazy Nikołaja N. Nowosilcowa /1762-1838/.

W połowie zeszłego stulecia zasłynęły w kraju naukowe wycieczki Instytutu Agronomicznego na Marymoncie w Warszawie pod przewodnictwem Wojciecha Jastrzębowskiego /1799-1882/, profesora nauk przyrodniczych. Głosił on "zamiłowanie do rzeczy swojskich" i "konieczność znajomości kraju" ... "Jakże możecie kochać to, czego żaden z Was nie zna?" ... W ten sposób zaczęto realizować ważną ideę krajoznawstwa i turystyki, która później sformułowana została w hasło: "Od poznania do ukochania własnej Ojczyzny". Stąd słusznie uważa się W. Jastrzębowskiego za pioniera współczesnych wycieczek szkolnych. Miano to przypisuje się również Jerzemu Michejdzie /1860-1928/, znanemu pedagogowi na Śląsku Cieszyńskim, który własnym przykładem, jak i piórem zachęcał do organizacji wycieczek szkolnych zwanych "podróżami szkolnymi" dla celów dydaktyczno-wychowawczych.

Znana jest również wycieczka uczniów Gimnazjum w Samborze po Wielkopolsce /1917/ i uczniów VIII Gimnazjum we Lwowie do Warszawy, Sandomierza, Puław, Częstochowy i Krakowa zorganizowana przez Leona Jaxę-Bykowskiego /1881-1948/. Wycieczki szkolne prowadzili też w tym czasie liczni profesorowie szkół średnich. Przyswiewcał im w pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w aspekcie działalności krajoznawczo-turystycznej apel Stanisława Staszica /1755-1826/ znakomitego przedstawiciela Oświecenia, pochodzącego z Piły, skierowany do młodzieży... "by nikt nie ubiegł jej w poznawaniu własnej ziemi, bo rzeczy obce poznawać ... jest sprawą chwalebna, swoją natomiast - jest obowiązkiem". Wyznawali oni słuszną zasadę, że poznanie ziem ojczystych nie może być odświętnym przywilejem wybrańców, jest obowiązkiem każdego młodego Polaka. Znajomość najważniejszych zabytków przeszłości i przyrody choćby w szczupłym zakresie bliskiej okolicy, musi cechować każdego obywatela,

"Podróżami szkolnymi", coraz częściej zwanymi wycieczkami, w końcu XIX stulecia zaczynała interesować się dla celów poznawczych nie tylko szkoła. Zajmowały się nimi też instytucje społeczne. Jako przykład może tu służyć Rada Powiatowa w Łańcucie, która wysłała dzieci szkolne ze swego terenu na wystawę do Lwowa. Tematykę wycieczek szkolnych podejmowały chętnie wydawnictwa periodyczne. Rozważania na temat "majówek" i wycieczek młodzieży szkolnej zamieścił najwcześniej, bo już 30 grudnia 1869 roku, wychodzący we Lwowie miesięcznik "Szkoła". Znalazły

się one też w "Odezwie" do rodaków /w sprawie wycieczek/ w "Gazecie Ludowej" z dnia 28 czerwca 1899 roku wychodzącej w Elku i Szczytnie.

Wielu nauczycieli, przywódców duchowych narodu, pisarzy ukazywało społeczeństwu w okresie niewoli, a ich następcy już w odrodzonej Polsce - piękno jej krajobrazów, przeszłość, bogactwo kultury narodowej, potrzeby rzetelnej pracy, która jest podstawą dobrobytu i potęgi. To oni wiele dziesiątków lat temu dowiedli, że wśród szeregu różnorodnych komponentów kształtujących charakter, stosunek dzieci i młodzieży do ojczystej ziemi, najcenniejsze są wycieczki. Kto bowiem zetknie się z urokami przyrody, zabytkami, człowiekiem i wytworami jego pracy, widocznymi osiągnięciami społeczno-gospodarczymi i kulturalnymi narodu, ten swą ojczyznę pokocha trwale, głęboko i rozumnie. "Tylko poznawszy swój kraj można naprawdę dla niego pracować".

3. KLASYFIKACJA WYCIECZEK

Jakie rodzaje wycieczek występują w procesie nauczania i wychowania oraz działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole? W pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej oraz wychowaniu równoległym można wyróżnić różne rodzaje wycieczek, zależnie od przyjętego kryterium ich podziału. Ze względu na liczbę uczestników biorących udział w interesującej nas formie zajęć dydaktyczno-wychowawczych i krajoznawczo-turystycznych możemy mówić o wycieczkach: indywidualnych, grupowych i zespołowych. Ostatnie z nich stanowią dominującą formę zarówno w procesie kształcenia, jak również w działalności krajoznawczo-turystycznej. Uczniowie, którzy zasmakowali w tej formie poznania kraju, chętnie wybierają się na wycieczki indywidualne lub grupowe, w gronie rówieśników, rodziny lub znajomych. Wycieczki te łatwiej można dostosować do indywidualnych zainteresowań uczestników.

Kierując się poznawanymi na wędrowkach po kraju zagadnieniami wyróżnia się wycieczki: biologiczne⁷, botaniczne⁸, geograficzne⁹, historyczne¹⁰, plastyczne¹¹, polonistyczne¹², zoologiczne¹³, i inne¹⁴. W ramach tej klasyfikacji można rozróżnić dalsze podziały. I tak wśród wędrowek biologicznych można wyróżnić wycieczki: entomologiczne, tenologiczne, ornitologiczne, z ochrony przyrody. W strukturze wycieczek historycznych wyróżnia się wędrowki: terenowe /pola bitew, zabytki architektoniczne/ muzealne. Ze względu na ich tematykę wymienia się wycieczki dotyczące: dziejów politycznych /miejsca ważnych wydarzeń, pola walk/; dziedziny kultury /zabytki architektury, malarstwa, rzeźby, muzea, biblioteki/; zagadnień gospodarczo-społecznych

/zwiedzanie zakładów pracy, udział w sesjach rad narodowych/¹⁵. Wycieczki te określa się również przedmiotowymi. Często organizuje się wycieczki w ramach kilku przedmiotów. Mówimy wówczas o wycieczkach kompleksowych, wielopredmiotowych, interdyscyplinarnych, zintegrowanych lub globalnych.

Podziału wycieczek można również dokonać przyjmując za kryterium klasyfikacji środki lokomocji. Otrzymujemy wówczas wycieczki: piesze, kolarskie, kajakowe, autobusowe, kolejowe. Ze względu na czas i odległość od miejsca zamieszkania uczestników wędrowki można mówić o wycieczkach bliższych, trwających krótko i dalszych, na które przeznaczona jest więcej czasu.

Ważnym kryterium podziału wycieczek jest czas ich trwania. Jest to czynnik supremujący, istotny, ponieważ w zasadniczy sposób wpływa na organizację wycieczek. Opierając się na tym kryterium możemy mówić o wycieczkach krótkotrwałych i dłuższych¹⁶. Jako przykład pierwszych z nich mogą służyć wycieczki weekendowe, zwane też sobotnio-niedzielnymi. Głównym ich zadaniem jest zapewnienie dzieciom i młodzieży wypoczynku /w piątki po południu, w soboty, niedziele i święta/ połączonego ze zwiedzaniem najbliższych okolic miejsca zamieszkania. W tym celu władze szkolne, PTSM, organizacje młodzieżowe i PTTK przystąpiły do organizacji weekendów w wybranych szkolnych schroniskach młodzieżowych. Schroniska te są czynne po południu w piątki, soboty, niedziele i święta, umożliwiając dzieciom i młodzieży pobyt przez kilka dni. W czasie tym odbywa się zwiedzanie miejscowości i okolic, organizuje spacer, wędrowki, gry sportowe, ogniska, a w przypadku kapryśnej aury oraz podczas jesiennych i zimowych wieczorów zajęcia świetlicowe, wieczornice, konkursy i turnieje krajoznawczo-turystyczne. Działalność ta oprócz korzyści rekreacyjnych i krajoznawczych służy przedłużeniu sezonu turystycznego. Wdraża dzieci i młodzież do systematycznych wycieczek w czasie wolnym od nauki. Wycieczki weekendowe, zwane też małymi formami krajoznawstwa i turystyki, odznaczają się znacznymi walorami zdrowotnymi. Są też najtańszą formą penetracji najbliższych okolic zamieszkania uczniów. Stanowią doskonałe przygotowanie do wycieczek dłuższych i wakacyjnych wędrowek jako pełniejszych form wypoczynku i poznawania ojczyznanego kraju. Tymczasem mimo wysiłków władz szkolnych, działaczy PTSM i PTTK organizacja wycieczek weekendowych w szkołach znajduje się na poziomie in statu nascendi.

Wycieczki mogą stanowić: jedyną lub główną formę turystyki. Ponadto mogą być uzupełniającą formą długotrwałej turystyki. Przykładowo

należą tu wycieczki organizowane dla uczestników wczasów, kolonii, obozów stałych.

Ze względu na charakter organizatora wycieczki i środowiska, z którego pochodzą jej uczestnicy, rozróżnia się wycieczki: ogólnie dostępne - oferowane na zasadzie otwartej /rynkowej/ sprzedaży usług przez wyspecjalizowane jednostki turystyczne /Biura Obsługi Ruchu Turystycznego PTTK, przedsiębiorstwa i organizacje turystyczne/ dla wszystkich zainteresowanych: zakładowe - organizowane dla pracowników i byłych pracowników danego zakładu pracy oraz członków ich rodzin; szkolne lub studenckie - organizowane dla uczniów lub studentów.

Wielu autorów przyjmuje za podstawę klasyfikacji wycieczek cele i charakter ich organizacji. Kierując się tymi kryteriami podziału Czesław Szewczyk wyróżnia wycieczki: ogólnokrajowe, okolicznościowe o charakterze patriotycznym, gospodarcze, historyczne, kulturalno-oświatowe, pedagogiczne /przedmiotowe/, etnograficzne, przyrodnicze, rolnicze, zdobyczy socjalnych PRL¹⁷. Wycieczki okolicznościowe mają jako cel wyjazd na obchody, uroczystości, zjazdy, rocznice, festyny. Jeżeli celem wyjazdu jest zwiedzanie miejsc lub okolic związanych z walkami wolnościowymi, martyrologią ostatniej wojny, wówczas mówimy o wycieczkach o charakterze patriotycznym. Zwiedzanie obiektów należących do różnych działów i gałęzi gospodarki narodowej oraz techniki stanowi przedmiot wycieczek gospodarczych. Poznawanie ośrodków kultury /teatry, domy kultury, sale koncertowe, biblioteki, muzea, galerie obrazów, wystawy/ i oświaty /szkoły, placówki opiekuńczo-wychowawcze, takie jak: domy dziecka, pogotowia opiekuńcze, zakłady wychowawcze, placówki wychowania pozaszkolnego, młodzieżowe domy kultury, pałace młodzieży, ogrody jordanowskie, ośrodki pracy pozalekcyjnej/ stanowi domenę wycieczek kulturalno-oświatowych. Wycieczki, które mają na celu zwiedzanie ważniejszych miast zabytkowych /Kraków, Paczków, Toruń/, względnie poszczególnych zabytków, pomników historycznych, muzeów eksponujących nurty w historii i tradycji walk narodowych i wyzwolenicznych określa się mianem historyczne. Poglądowe uzupełnienie, pogłębienie i utrwalenie treści zdobytych w czasie lekcji należy do wycieczek pedagogicznych /przedmiotowych/. Z kolei wycieczki etnograficzne /folklorystyczne/ zorientowane są na poznanie zabytków i odrębności regionalnej danej części kraju /strojów, budownictwa, sztuki ludowej, zwyczajów, obchodów uroczystości i wierzeń/. Zwiedzanie wzorowych gospodarstw wiejskich, PGR i spółdzielni produkcyjnych, ośrodków maszyn rolniczych, stacji doświadczalnych wchodzi w zakres wycieczek rolniczych. Wszystkie wyjścia młodzieży poza klasy szkolne dla

obejrzenia pięknych krajobrazów, osobliwości przyrody, parków krajobrazowych i narodowych oraz rezerwatów nazywa się wycieczkami przyrodniczymi. Wycieczki umożliwiające bliższe poznanie zdobyczy socjalnych PRL mają za cel zwiedzanie przez ich uczestników sanatoriów, szpitali, żłobków, przedszkoli, domów wczasów, ośrodków turystyki, rekreacji i sportu.

Przyjmując to samo kryterium co Cz. Szewczyk, Jadwiga Burska, Jolanta Chełstowska, Piotr Rządca, Jan Witkiewicz, autorzy książki "Sekrety dobrej drużyny /MAW, Warszawa 1983/, dzielą wycieczki na: terenowe, krajoznawczo-przyrodnicze, wyprawy naukowo-badawcze, społeczne. Wycieczki terenowe nastawione są głównie na zapewnienie ich uczestnikom ruchu. Wycieczki krajoznawczo-przyrodnicze zorientowane są na poznawanie najpiękniejszych zakątków okolicy, pomników przyrody. Mają na celu uczenie młodzieży patrzenia na piękno, dostrzegania w otoczeniu różnorodnych form i barw, które znajdują się w otaczającej rzeczywistości. Przedmiotem wycieczek o charakterze "wypraw naukowo-badawczych" jest m.in. poszukiwanie różnych kamieni, śladów folkloru, względnie historii materialnej. W ten sposób powstają zbiory, opracowania i materiały do szkolnych kącików krajoznawczo-turystycznych lub pracowni przedmiotowych. Wyprawy związane z poznawaniem obiektów produkcyjnych, kulturalnych lub usługowych, a także ludzi w miejscach ich pracy, zamieszkania czy wypoczynku, określa się mianem wycieczek społecznych¹⁸.

Natomiast Ryszard Harajda ze względu na cel i charakter wycieczek klasyfikuje je na: krajoznawcze, turystyczne, wypoczynkowe, towarzyskie i szkoleniowe. Każda z wycieczek szkolnych zawiera w sobie wszystkie z wymienionych elementów, lecz charakter jej określa się według czynników supremujących. Większość wycieczek szkolnych ma charakter wędrowek krajoznawczych, ponieważ przeważa w nich czynnik poznawczy. W ramach turystyki kwalifikowanej największą popularnością cieszą się wśród młodzieży szkolnej wycieczki piesze /nizinne i górskie/, kolarskie, kajakowe i żeglarskie. Określa się je mianem wycieczek turystycznych. Przykładowo wycieczka po połoninach Bieszczadów przy dużej dozie krajoznawstwa ma charakter turystyczny. Wysuwaniem na plan pierwszy wyczyn oparty na sprawności fizycznej i innych dyspozycjach z zakresu turystyki kwalifikowanej. Będzie nim przykładowo zdobycie szczytu Halicza. Znacznie większych kwalifikacji w opanowaniu techniki poruszania się w terenie wymagają wycieczki rowerowe, kajakowe i żeglarskie. Największą wartość dla wszechstronnego rozwoju osobowości młodzieży mają nizinne i górskie wycieczki

piesze. Pozwalają one młodemu wędrowcom poznać wszechstronnie teren wycieczki, przeprowadzać dokładną jego obserwację, w której biorą udział wszystkie zmysły. W krajobrazie zróżnicowanym, pagórkowatym nie tylko oczy nasze obserwują wznoszenie się terenu, lecz także zmęczenie towarzyszące przy podchodzeniu w górę daje znać w miarę pokonywania trasy wycieczki.

Wycieczki wypoczynkowe zawierają w sobie głównie komponenty profilaktyki zdrowotnej. Do tej grupy należy większość wycieczek weekendowych opartych o noclegi w szkolnych schroniskach młodzieżowych PTSM. Zbliżony do wędrówek wypoczynkowych mają charakter wycieczki towarzyskie. Organizują je najczęściej klasy maturalne w ostatnim miesiącu przed egzaminem dojrzałości lub też po jego odbyciu. Zawierają one w sobie elementy wypoczynku ze spotkaniem towarzyskim o charakterze pożeagalnym. Charakter szkoleniowy mają wszystkie wycieczki przedmiotowe i wieloprzedmiotowe¹⁹.

Kierując się terytorialnym zasięgiem tras wycieczek dzielimy je na krajowe i zagraniczne.

Biorąc za podstawę podziału sposób uprawiania turystyki wyodrębniamy wycieczki turystyki: popularnej /dostępne dla każdego pod względem uczestniczenia w nich, nie wymagające przygotowania kondycyjnego/, kwalifikowanej /wymagające kondycji fizycznej i psychicznej oraz umiejętności posługiwania się odpowiednim sprzętem lub środkiem przemieszczania się w terenie²⁰. Do podziału tego nawiązuje klasyfikacja wycieczek zawarta w Zarządzeniu Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 12 maja 1983 r. w sprawie szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego /Dz. Urz. MOiW.1983, nr 5, poz. 30/. Wymienia się tam wycieczki: przedmiotowe, krajoznawczo-turystyczne i turystyki kwalifikowanej. Pierwsze z nich są inicjowane i organizowane przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów dla całego zespołu klasowego lub kilku klas zgodnie z programem nauczania. Wycieczki te organizuje się w ramach zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. Jeżeli wycieczki odbywamy w terenie powszechnie uczęszczanym i nie wymagają one od uczestników specjalnego przygotowania kondycyjnego i specjalistycznego, wówczas - w świetle tego zarządzenia - mamy podstawę uważać je jako krajoznawczo-turystyczne. Wycieczki turystyki kwalifikowanej to te, które wymagają specjalnego przygotowania kondycyjnego i specjalistycznego uczestników oraz posługiwania się przez nich sprzętem specjalistycznym, takim jak: rower, motorower, motocykl, samochód, narty, kajak, łódź, żaglówka.

W praktyce przewodnickiej PTTK wyróżnia się wycieczki terenowe, miejskie, górskie i po zakładach pracy.

W działalności dydaktyczno-wychowawczej i krajoznawczo-turystycznej wycieczki nie zawsze mają tak jednoznaczny charakter, jak to przedstawiśmy. W czasie ich organizacji najczęściej łączy się elementy różnych rodzajów wycieczek.

Który z przedstawionych tu rodzajów wycieczek zasługuje na preferowanie w pracy lekcyjnej i działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole? Najważniejszego typu wycieczek szkolnych nie można upatrywać w wędrowkach o nastawieniu geograficznym, czy przyrodniczym ani specjalistycznie historycznym lub interesującym się jednym zagadnieniem literackim albo techniczno-ekonomicznym. Każda prawie wycieczka szkolna powinna być kompleksowa. To jest jej zaletą, a nie wadą. Organizacji wycieczek kompleksowych domaga się ekonomika działalności szkoły, ograniczenie, zazębiające się z sobą rozmaite przedmioty nauczania oraz postulat maksymalnej realizacji programów kształcenia. Za wycieczkami kompleksowymi opowiedziało się 5090 uczniów /w tym 2740 z klas IV - VIII szkół podstawowych, 1831 z liceów, techników i zasadniczych szkół zawodowych oraz 519 z liceów ogólnokształcących/ w badaniach nad różnymi formami aktywizacji krajoznawczo-turystycznej, które przeprowadził Zakład Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w latach 1982-1984.

Wszystkie rodzaje wycieczek pozostają we wzajemnym związku, przenikają się wzajemnie, a ich wyodrębnienie ma charakter umowny. Stąd za istotny wymóg metodologiczny uważamy konieczność klasyfikowania wycieczek wg cechy dominującej. Stąd wycieczki, zwłaszcza dłuższe, kilkudniowe należy tak przygotować i przeprowadzać, by dzieci i młodzież wnosiły z nich wiedzę, którą wyzyskują nie tylko w jednej, ale w wielu dziedzinach nauki szkolnej. Współczesna szkoła dąży do integracji wiedzy. Istotnym elementem służącym tej integracji są krajoznawcze wycieczki kompleksowe²¹. Integralną ich częścią są wycieczki, którym przyświeca zwiedzanie ośrodków współczesnej gospodarki, techniki, nauki i kultury²². Wycieczki do zakładów pracy traktowane jako forma organizacyjna procesu dydaktyczno-wychowawczego i działalności krajoznawczo-turystycznej, zdobywają należne im miejsce we współczesnej pedagogice pracy, dydaktyce ogólnej i zawodowej oraz metodyce krajoznawstwa i turystyki w szkole. Sprawiają to autentyczne walory wycieczek do miejsc pracy.

P r z y p i s y

¹ W. Eysomirska-Łobużewicz: Rola wycieczki w procesie nauczania oraz we współczesnym systemie turystyki szkolnej. "Poznaj swój kraj" 1973, nr 9, s. 22.

² Definicje podstawowych pojęć z zakresu turystyki. Zeszyty Metodyczne, GUS, Warszawa 1979, nr 30, s. 34.

³ F. Urbańczyk: Dydaktyka dorosłych, "Ossolineum" Wrocław 1965, s. 246; M.E. Walce: Izuczenije rodnogo kraja w sistemie ekskursij, przedmiotnych urokow i nabludienij, Riga 1977, s. 36-48.

⁴ W. Okoń: Słownik pedagogiczny, PWN, Warszawa 1975, s. 339.

⁵ Z. Czajkowska, St. Czajkowski, M. Krawczyk: Wycieczka uczy i wychowuje, PZWS, Warszawa 1964, s. 7.

⁶ L. Chmielewska: Wycieczki w wychowaniu plastycznym, PZWS Warszawa 1972, s. 8; K. Denek: Wycieczki jako podstawowa forma organizacyjna procesu kształcenia i pracy krajoznawczo-turystycznej w szkole W: Formy i metody pracy Krajoznawczych Szkolnych Klubów PTTK, Zakład Wydawniczo-Propagandowy PTTK, Warszawa 1980.

⁷ D.S. Riabininowie: Miasto teren szkolnych wycieczek biologicznych, WSiP, Warszawa, 1975, dz. 1 i 2.

⁸ J.T. Gorczyńscy: Wycieczki botaniczne, WSiP, Warszawa 1981.

⁹ T. Gaweł, J. Zinkow: Kraków i okolice teren geograficznych i krajoznawczych wycieczek szkolnych, WSiP, Warszawa 1979.

¹⁰ M. Dąbrowa: Szkolne wycieczki historyczne, WSiP, Warszawa 1975.

¹¹ L. Chmielewska: Wycieczki w wychowaniu plastycznym, PZWS, Warszawa, 1972.

¹² Wł. Słodkowski /red./: Szkolne wycieczki polonistyczne, PZWS, Warszawa 1976.

¹³ A. Dziurzyński: Szkolne wycieczki zoologiczne, PZWS, Warszawa 1958.

¹⁴ Z. Czajkowska, St. Czajkowski, M. Krawczyk: Wycieczka uczy i wychowuje, PZWS, Warszawa 1964; Cz. Hakke, N. Nonas: Wycieczki i zajęcia terenowe, WSiP, Warszawa 1977.

¹⁵ W. Zwolska: Poradnik dla nauczycieli historii, PZWS, Warszawa 1962.

¹⁶ M. Krawczyk: Wycieczki, ich organizacja i znaczenie, "Nasza Księgarnia", Warszawa 1948, s. 115.

¹⁷ Cz. Szewczyk: Nauczyciel jako organizator imprez krajoznawczo-turystycznych młodzieży szkolnej, IKNiBO, Kraków, 1978, s. 21-22; Jak organizować wycieczki, SiT, Warszawa 1953, s. 23-25.

¹⁸ J. Burska, L. Chełmowska, P. Rządka, J. Witkowiec: Sekrety dobrej drużyny, MAW, Warszawa 1983, s. 192-194.

¹⁹ R. Harajda: Turystyka i krajoznawstwo w szkole, WSP, Zielona Góra 1978, s. 29-31.

²⁰ Definicje podstawowych pojęć z zakresu turystyki. Zeszyty Metodyczne, GUS, Warszawa 1979, nr 30, s. 34-36.

²¹ J. Jaroszowa: Wycieczki i wędrowki krajoznawcze, W: J. Kuran, M. Sobański /red./: Krajoznawstwo w szkole, PZWS, Warszawa 1967, s. 25; T. Łobożewicz /red./: Krajoznawstwo i turystyka w szkole. WSiP, Warszawa 1978.

²² K. Denek: Poznawczo-wychowawcze aspekty działalności krajoznawczo-turystycznej we współczesnej szkole, IKNiBO Koszalin, 1981; K. Denek: Zwiadanie obiektów współczesnej gospodarki techniki, nauki i kultury. "Oświata i Wychowanie", 1984, nr 7, wersja A.

Mieczysław Łobocki
Uniwersytet im. M. Curie-Skłodowskiej
Lublin

O BADANIACH EKSPERYMENTALNYCH W PEDAGOGICE

Początki zastosowania badań eksperymentalnych w pedagogice sięgają niemal roku 1879, w którym powstało pierwsze w świecie laboratorium psychologii eksperymentalnej - założone przez W. Wundta w Lipsku. Pionierami wykorzystania badań eksperymentalnych dla potrzeb pedagogiki eksperymentalnej byli współpracownicy W. Wundta, mianowicie E. Meumann i W.A. Lay. Przeprowadzone przez nich badania eksperymentalne miały jednak charakter badań raczej psychologicznych niż pedagogicznych w ścisłym znaczeniu tego słowa. Eksperymenty, dotyczące bezpośrednio zjawisk wychowawczych, a zwłaszcza efektywności różnych form nauczania i wychowania, zastosowano na szerszą skalę dopiero po drugiej wojnie światowej.

Badania tego rodzaju przeżywały u nas swój renesans, poczynając od przełomu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych. Niestety już w drugiej połowie lat siedemdziesiątych daje się zauważyć wyraźny regres pod tym względem. W ostatnich kilku latach badania eksperymentalne w pedagogice bywają stosowane jeszcze rzadziej, a w niektórych ośrodkach naukowo-badawczych obserwuje się nawet nieprzewidywaną do nich niechęć. Sytuacja taka skłania do pewnych refleksji nad ogólną wartością poznawczą eksperymentu pedagogicznego, w szczególności zaś nad zgłaszanymi wobec niego zastrzeżeniami, korzyściami, jakie czerpać może z niego pedagogika.

POJECIE BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH

Aby lepiej zrozumieć granice i możliwości zastosowania badań eksperymentalnych w pedagogice, warto choć pobieżnie uświadomić sobie, czym są badania tego typu, używane tu zamiennie z metodą eksperymentu pedagogicznego. Otóż eksperyment taki - najogólniej rzecz biorąc - stanowi zazwyczaj metodę badania zależności między jednym lub kilkoma czynnikami oddziaływanymi wychowawczymi /zmiennymi niezależnymi/ a

określonymi ich następstwami /zmiennymi zależnymi/. Są to więc zależności szczególnego rodzaju, tj. zależności sprawcze określające związki przyczynowo-skutkowe, jakie zachodzą między poszczególnymi zmiennymi niezależnymi z jednej strony i zmiennymi zależnymi z drugiej.

Zmienne niezależne, czyli wspomniane już czynniki oddziaływań wychowawczych /nazywane również czynnikami eksperymentalnymi/, określają bliżej pewną strategię pracy dydaktycznej i wychowawczej z dziećmi i młodzieżą celem przyswojenia im określonych wiadomości i umiejętności, kształtowania u nich odpowiednich opinii, przekonań i postaw, rozwijania wśród nich właściwych stosunków międzyludzkich, stworzenia atmosfery wzajemnej życzliwości i zrozumienia itp. Zmienne niezależne w eksperymentach pedagogicznych dotyczą na ogół różnych metod i form nauczania i wychowania, odpowiedniego doboru treści lub programu nauczania i wychowania, a także innych czynników warunkujących usprawnienie i unowocześnienie procesu wychowawczego.

Zmienne zależne w badaniach eksperymentalnych na gruncie pedagogiki odnoszą się do dających się zbadać zmian zaistniałych pod wpływem zaprogramowanych uprzednio oddziaływań wychowawczych. Zmienne te są niczym innym, jak następstwami /skutkami/ zmiennych niezależnych. Składać się mogą na nie zarówno dyspozycje instrumentalne osobowości osób badanych, jak również jej dyspozycje kierunkowe. Przykładem badanych /kontrolowanych/ dyspozycji instrumentalnych w ramach eksperymentu pedagogicznego mogą być przyswojone przez dzieci i młodzież wiadomości, ich umiejętności rozwiązywania określonych problemów, wszelkiego rodzaju sprawności, uzdolnienia, iloraz inteligencji. Dyspozycjami kierunkowymi, uwzględnianymi podczas badań eksperymentalnych w pedagogice, są nierzadko opinie, przekonania i postawy osób badanych, żywione przez nich sympatie i antypatie oraz przejawiane upodobania czy zainteresowania.

Ustalenie zależności sprawczych między zmiennymi niezależnymi i zależnymi wymaga ścisłej ich kontroli ze strony osoby przeprowadzającej badania eksperymentalne, tzn. dokładnego ich rejestrowania. Poza tym zmienne niezależne - oprócz kontrolowania ich - wymagają odpowiedniego nimi manipulowania zgodnie z ustaloną uprzednio strategią oddziaływań wychowawczych. Tak więc cechą konstytutywną eksperymentu pedagogicznego - podobnie zresztą jak każdego innego - jest poddawanie odpowiedniej manipulacji i ścisłej kontroli przynajmniej jednej zmiennej niezależnej i kontrolowanie /badanie/ jednej lub kilku zmiennych zależnych w bezpośrednim kontekście z manipulowaniem jedną lub kilkoma zmiennymi niezależnymi¹. Jest to istotna cecha różniąca eksperyment naukowy od

eksperymentu np. wdrożeniowego, którego celem jest upowszechnienie pewnych innowacji pedagogicznych. W tym ostatnim znaczeniu "eksperymentuje" niemal każdy nauczyciel lub wychowawca, któremu bardzo zależy na unowocześnieniu swej działalności dydaktycznej i wychowawczej. Daleki jest on jednak od eksperymentu o charakterze naukowo-badawczym, mającym na celu zweryfikowanie /sprawdzenie/ domniemanej zależności między zmiennymi niezależnymi i zależnymi. Zależności te określa hipoteza robocza, stanowiąca również konieczny składnik wszelkich badań eksperymentalnych.

Pod adresem badań eksperymentalnych wysuwa się często również postulat uwzględniania tzw. zmiennych pośredniczących, noszących także nazwę zmiennych interweniujących lub kontekstowych. Okazuje się bowiem, że na ogół nie zachodzi bezpośredni związek przyczynowo-skutkowy między badanymi zmiennymi niezależnymi i zależnymi. Związek ten zakłócają lub przybliżają takie zmienne interweniujące, jak osobowość, wiek, płeć, przygotowanie zawodowe i stan zdrowia nauczyciela czy wychowawcy, a także przejawiane przez nich skłonności do demokratycznego lub autokratycznego, kierowania wychowawczego, warunki lokalowe, w jakich odbywa się eksperyment, stopień przystosowania społecznego dzieci i młodzieży, ich postawy, zainteresowania, uzdolnienia itp. .

Istnieje co najmniej kilka sposobów badań eksperymentalnych, które w literaturze metodologicznej nazywa się planami lub modelami eksperymentalnymi, a ostatnio coraz częściej mówi się o technikach eksperymentalnych. Każda z tych technik charakteryzuje się pewną osobliwością podejścia badawczego, dotyczącego zwłaszcza doboru tzw. grup eksperymentalnych i kontrolnych oraz badań wstępnych i kontrolnych. Grupy eksperymentalne różnią się od grup kontrolnych tym, że wprowadza się do nich zmienne niezależne i poddaje się je odpowiedniej manipulacji. Spośród technik eksperymentalnych najbardziej godnymi uwagi są: technika grup równoległych, technika czterech grup /zwana techniką Salomona/ i technika rotacji czyli "przedziału krzyżowego". Opis ich wybiega poza ramy niniejszego artykułu².

ZASTRZEŻENIA WOBEC BADAN EKSPERYMENTALNYCH

Eksperyment pedagogiczny jest metodą badań nadzwyczaj złożoną i uciążliwą. Złożoność jego polega przede wszystkim na konieczności uwzględnienia zarówno zmiennych niezależnych, jak i zależnych i pośredniczących oraz na właściwym doborze grup eksperymentalnych i kontrolnych. Uciążliwość badań eksperymentalnych w pedagogice wiąże się z ich

czasochłonnością oraz nieodzowną potrzebą poddania szczegółowej i wielostronnej kontroli wszystkich uwzględnionych tam zmiennych. Toteż trudno dziwić się, iż nie zawsze są chętnie podejmowane, a ostatnio - jak wiemy - mają również swych przeciwników. Podnosi się przeciw nim kilka poważnych zarzutów.

Jedno z podstawowych zastrzeżeń, stawianym badaniom eksperymentalnym na gruncie pedagogiki, dotyczy zbyt mechanicznego przenoszenia tu schematów lub kanonów obowiązujących w naukach przyrodniczych, zwłaszcza w fizyce, chemii i biologii. Podkreśla się, że eksperymenty pedagogiczne nie są w stanie spełnić wymagań, jakie stawia się badaniom eksperymentalnym w naukach empirycznych. Wymagania te zakładają, iż:

- 1/ badane zjawisko musi być takim, aby można je było wywołać,
- 2/ warunki eksperymentu powinny być precyzyjnie określone i podlegać odpowiedniej manipulacji,
- 3/ przeprowadzane badania można powtórzyć przy zachowaniu tych samych warunków,
- 4/ uzyskane zmiany dają się zmierzyć³.

Wymagania powyższe nie są na pewno łatwe do spełnienia podczas badań eksperymentalnych na użytek pedagogiki. Ogromne trudności nastęrcza postulat powtarzalności badań przy zachowaniu tych samych warunków. Postulat ten w dosłownym jego brzmieniu jest wręcz niewykonalny w pedagogice, jak również w innych naukach społecznych czy humanistycznych. Niemniej jednak jest możliwy do wykonania, lecz nie w sensie absolutnym i bezwzględnym, jak jest to możliwe w naukach przyrodniczych. Eksperyment pedagogiczny pozwala na postępowanie badawcze zgodne z owym postulatem jedynie w stopniu przybliżonym. Wprawdzie pomniejsza to wiarygodność badań eksperymentalnych, ale z pewnością nie jest w stanie podważyć lub całkowicie przekreślić ich wartość poznawczą. Istnieją przecież realne możliwości doboru grup eksperymentalnych i kontrolnych, pozwalających na porównawcze ich traktowanie, chociaż przyznać trzeba, że nie jest to sprawa łatwa i w każdej sytuacji badawczej możliwa, jak sądzą niektórzy.

Inny zarzut stawiany eksperymentom pedagogicznym polega na przeswiadczeniu, iż nadmierne przejście się obowiązującymi w tego rodzaju badaniach kanonami prowadzi do widzenia świata w kategoriach pojedynczych zmiennych, w wyniku czego stwarza się sztuczne konstrukty złożone z wyizolowanych elementów. W ten sposób atomizuje się badaną rzeczywistość, nie dostrzegając całej jej złożoności i zmienności łącznie z charakterystycznymi dla niej dialektycznymi powiązaniem i sprzecznościami. Zarzut ten nie wydaje się jednak w pełni uzasadniony zwi-

szcza w przypadku badań eksperymentalnych, które odbywają się w naturalnych warunkach życia szkolnego czy zakładowego. Odnieść można go w szczególności do badań w sztucznie stworzonych warunkach, odbiegających od codziennych realiów życia dzieci i młodzieży. Poza tym jest to zarzut, który w istocie rzeczy postawić można wszelkim badaniom, w tym także nieeksperymentalnym, skoncentrowanym zazwyczaj na kilku zaledwie aspektach badanej rzeczywistości. Szczególnie badanie rzeczywistości społecznej w całym jej bogactwie i złożoności, nie wyliczając z tego również faktów i zjawisk pedagogicznych, jest po prostu mało prawdopodobne.

Niemalą wątpliwość co do celowości zastosowania badań eksperymentalnych w pedagogice budzi u niektórych badaczy fakt, iż mogą być one z powodzeniem zastąpione badaniami nieeksperymentalnymi, np. za pomocą technik obserwacyjnych, testów, skal ocen, technik socjometrycznych, ankiet. Zakłada się przy tym, że metody badań nieeksperymentalnych zapewniają takie same wyniki, co w przypadku odwoływania się do eksperymentu pedagogicznego. Przypuszczenie to wydaje się tylko częściowo słuszne. W pedagogice przecież istnieją bezsprzecznie problemy, których ostatecznego rozwiązania można spodziewać się jedynie w wyniku badań eksperymentalnych. Należą do nich przede wszystkim problemy dotyczące istniejących zależności sprawczych między proponowanymi przez badacza określonymi formami oddziaływań wychowawczych a ich następstwami w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym czy moralnym dzieci i młodzieży. Bez przeprowadzania badań tego typu nigdy naprawdę nie dowiemy się, na ile godny upowszechnienia jest jakiś pomysł w zakresie nowatorstwa pedagogicznego i jakie są podstawowe warunki, od spełnienia których zależy jego urzeczywistnienie w różnych instytucjach kształcenia i wychowania.

Oczywiście w sytuacji, kiedy jakieś pomysły już "zaowocowały" w praktyce pedagogicznej i są akceptowane przez wielu pedagogów, wystarczy niejednokrotnie ograniczyć się do badań *ex post facto*⁴. Badania takie polegają na poszukiwaniu skutków pewnych zdarzeń lub zjawisk bez konieczności manipulowania nimi, jak ma to miejsce w badaniach eksperymentalnych. Tak np. chcąc dowiedzieć się, czy jakaś metoda pracy z uczniami stosowana w wielu szkołach przynosi spodziewane skutki, wystarczy głównie zająć się badaniem owych skutków, porównując je z takimi samymi badaniami w szkołach, w których metody takiej się jeszcze nie stosuje. Badania *ex post facto* są mniej czasochłonne i mogą oczywiście okazać się w równym stopniu rzetelne i trafne, co eksperyment pedagogiczny. Ten ostatni jednak wydaje się nieodzowny, gdy mamy

do czynienia z nowatorskim podejściem pedagogicznym - mało lub wcale nie znanym szerszemu ogółowi nauczycieli i wychowawców.

Pewne zastrzeżenia przeciwko zastosowaniu badań eksperymentalnych w pedagogice wysuwa się także ze względów etycznych. Niektórzy z tych właśnie powodów wykluczają wszelkie eksperymenty pedagogiczne, zakładając, iż godzą one w poczucie godności osobistej dzieci i młodzieży oraz przesadnie niekiedy pozbawiają je prawa do swobodnego i wielostronnego rozwoju. Zastrzeżenia takie dają się odnieść wyłącznie do badań eksperymentalnych, w których dopuszcza się stosowanie "manipulacji doraźnie dolegliwych dla badanych oraz sprzecznych z pewnymi wzorami funkcjonowania osobowości i grup ludzkich"⁵. Chodzi tu zwłaszcza o eksperymenty postulujące odwoływanie się do metod karania, wywoływania u badanych stanów frustracji i stresów, konfliktów motywacyjnych lub zachowań społecznych. Postępowanie badawcze tego rodzaju nie jest w stanie usprawiedliwić nawet najbardziej szlachetnych intencji badacza. Sprawianą dzieciom i młodzieży przykrość, a nawet nieznaną tylko szkodliwe następstwa manipulacji z tytułu przeprowadzanych badań eksperymentalnych, należy za wszelką cenę ograniczyć do minimum lub całkowicie usunąć.

Z drugiej strony jednak warto pamiętać, że badacz ma prawo nie przewidzieć wszystkich ujemnych następstw zastosowanych oddziaływań /manipulacji/. Pojawienie się ich może być dla niego nieraz zaskoczeniem. W przypadku takim ma on obowiązek wprowadzenia niezbędnej korekty do weryfikowanej eksperymentalnie strategii oddziaływań wychowawczych. W przeciwnym razie popada w nieunikniony konflikt z zasadami etyki zawodowej pedagoga i badacza. Nie wolno też zapominać, że na ogół niewielu tylko ludzi chce być przedmiotem eksperymentowania. Jeśli natomiast w imię nauki przeprowadza się eksperymenty, to na pewno nie może się to odbywać z jakąkolwiek szkodą dla osób badanych.

Poważny zarzut, kierowany zwłaszcza przeciwko pochopnemu stosowaniu lub nadużywaniu badań eksperymentalnych w pedagogice, dotyczy nakładania się na wpływy zmiennych niezależnych, uznanych za takie przez eksperymentatora, różnych innych zmiennych niezależnych, z których nie zdaje on sobie wystarczająco sprawy lub w ogóle sobie ich nie uświadamia. Tak na przykład skuteczność pewnych metod nauczania i wychowania niektórzy są skłonni przypisywać nie tyle osobliwym właściwościom tych metod, ile raczej umiejętnościom psychopedagogicznym lub cechom osobowości nauczycieli i wychowawców. Zarzut taki stawia się nieraz także wybitnym pedagogom, twórcom znanych w historii wychowania koncepcji pedagogicznych, jakimi są m.in. J. Korczak, A. Makarenko, C. Freinet, A.S. Neill i W. Suchomłinski. Zasadny wydaje się on jednak

zwłaszcza wówczas, gdy manipulacją zmiennymi niezależnymi w toku trwania eksperymentu pedagogicznego zajmują się wyłącznie najlepsi pedagodzy danej szkoły lub innej instytucji kształcenia i wychowania. Nigdy - rzecz jasna - nie można wykluczyć różnych nieprzewidzianych i ubocznych wpływów na wyniki przeprowadzonego eksperymentu. Dochodzą tu również możliwe "zakłócenia" spowodowane badaniami wstępnymi i przesadnym rozgłosem, jakim cieszy się eksperyment w środowisku. Ale nie oznacza to bynajmniej, iż za pomocą badań eksperymentalnych nie można stwierdzić efektywności określonej metody nauczania i wychowania lub jej bezużyteczności.

Zastrzeżeń zgłaszanych w stosunku do eksperymentu pedagogicznego jest więcej niż zasygnalizowano to wyżej^b. Każde z nich zwraca uwagę na znaczne ograniczenia, a nawet niekiedy pewne niebezpieczeństwa, związane z podejmowaniem w pedagogice badań eksperymentalnych. Rzeczywiście, nie są one wolne od różnych słabych stron. Dlatego też sumienny i wnikliwy eksperymentator liczy się z ewentualnością różnych ograniczeń i niebezpieczeństw, jakie może napotkać podczas przeprowadzania badań. Sama już świadomość tego pozwala uniknąć mu niejednego błędu lub przeoczenia w trakcie eksperymentowania, a tym samym postępować zgodnie z obowiązującymi regułami metodologii badań pedagogicznych.

KORZYŚCI Z BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH

Eksperymenty pedagogiczne - pomimo stawianych wobec nich zastrzeżeń oraz różnych niebezpieczeństw i ograniczeń związanych z nimi - wydają się nieodzowne, a w wielu przypadkach niezastąpione. Przemawia za tym kilka co najmniej ważnych argumentów, wskazujących na różne korzyści, jakie wynikają z badań eksperymentalnych dla pedagogiki jako nauki, w tym zwłaszcza wiarygodności jej poczyniń naukowo-badawczych.

Tak na przykład pozbawiając pedagogikę badań eksperymentalnych, odmawia się jej prawa do ustalania nowych reguł lub zasad postępowania pedagogicznego na gruncie bezpośrednich doświadczeń z dziećmi i młodzieżą, a więc podejmowania ryzyka rozwiązywania nurtujących współcześnie problemów nauczania i wychowania poprzez spotkanie się z nimi "twarzą w twarz", a nie tylko za pośrednictwem badań sondażowych. W ten sposób skazuje się pedagogikę de facto na trwanie przede wszystkim w pozycji nauki o charakterze odiagraficznym, zajmującej się głównie opisem i objaśnianiem badanych zjawisk. Tym samym stawia się ją niejako poza nawiasem nauk nomotetycznych, których zadaniem jest również wykrywanie i formułowanie uogólnień, dotyczących opisywanej i objaśnianej rzeczywistości.

Posługiwanie się eksperymentem pedagogicznym pozwala sprawdzić w sposób wysoce prawdopodobny przydatność stosowania określonych metod i form oddziaływań na dzieci i młodzież. Umożliwia ono wysunięcie wniosków nie tyle w postaci hipotez roboczych, do czego najczęściej upoważniają metody badań nieeksperymentalnych, ile w postaci twierdzeń wystarczająco uzasadnionych i sprawdzonych. Badania eksperymentalne bowiem prowadzone szczególnie techniką grup równoległych lub techniką Solomona pozwalają dokonać pomiaru określonych zmiennych zarówno w sytuacji zastosowania interesujących nas metod lub form oddziaływań wychowawczych, jak również w warunkach wykluczających tego rodzaju oddziaływanie. Poza tym w badaniach eksperymentalnych poddaje się ścisłej kontroli nie tylko zmienne zależne, lecz także i zmienne niezależne, tj. stosowane metody lub formy nauczania czy wychowania. Dzięki temu badania te należyce przeprowadzone nabierają na ogół większej mocy zasadności naukowej niż badania li tylko o charakterze diagnostycznym.

Zastosowanie eksperymentu pedagogicznego pozwala również na to, iż badacz nie musi wyczekiwać miesiącami lub latami na pojawienie się interesujących go zjawisk lub zdarzeń, jak ma to miejsce podczas badań eksperymentalnych. Ma możliwość wywoływania owych zjawisk czy zdarzeń i manipulowania nimi w przewidzianych wcześniej warunkach i w stosownym dla niego czasie. Świadoma i celowa tego rodzaju ingerencja jego w proces nauczania i wychowania sprzyja na pewno bardziej rozwojowi naukowemu pedagogiki, a tym samym ogólnemu postępowi pedagogicznemu, niż sama tylko rejestracja tego, co dzieje się w codziennych warunkach życia szkolnego lub zakładowego. Poza tym jest ona dla niego jedyną w swoim rodzaju szansą wykazania się konkretną działalnością dydaktyczną i wychowawczą. To z kolei nie jest bez znaczenia dla ogólnej oceny jego jako badacza. Ocena ta bowiem zależy nie tyle od tego, co głosi on i jakie prezentuje poglądy na temat nauczania i wychowania, lecz przede wszystkim od tego, co zrobił dla usprawnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą, oraz jaki był osobisty jego wkład w tym zakresie⁷.

Dzięki wywoływaniu przez badacza zjawisk lub zdarzeń eksperyment pedagogiczny podwyższa znacznie rangę i wartość obserwacji jako metody badawczej. Obserwacja bowiem stanowi główne narzędzie kontroli zmiennych niezależnych i zależnych w toku badań eksperymentalnych. W tym sensie mówi się nawet, że eksperyment jest pewną odmianą obserwacji. Jest to oczywiście obserwacja osobliwego rodzaju, pozwalająca na rejestrowanie wywoływanych celowo i świadomie - jak wiemy - zja-

wisk i zdarzeń przez samego badacza lub bezpośrednio z jego własnej inicjatywy. W każdym razie badacz przejawia tu aktywny stosunek do badanej rzeczywistości. I ma ku temu wiele okazji, ponieważ nie istnieje eksperyment pedagogiczny, który mógłby wykluczyć obserwację i w istocie rzeczy nie utożsamiał się z nią w jakimś przynajmniej sensie.

Badania eksperymentalne pozostają w ścisłym związku nie tylko z obserwacją, lecz także z wieloma innymi metodami i technikami badawczymi. Wymaga tego zwłaszcza konieczność kontrolowania zmiennych zależnych. Tym tłumaczy się m.in. złożoność badań eksperymentalnych i jednocześnie wysoki na ogół stopień ich rzetelności i trafności. Wielość zastosowanych technik badawczych w eksperymencie pedagogicznym pozwala na wielostronne ukazanie skuteczności weryfikowanych form oddziaływań lub też braku ich efektywności. Niemalą zasługę pod tym względem oddają techniki socjometryczne, skale ocen i różnego rodzaju testy psychologiczne oraz osiągnięć szkolnych.

Badania eksperymentalne stanowią nierzadko także cenne źródło inspiracji dla dalszych innowacji, dotyczących unowocześnienia działalności dydaktyczno-wychowawczej. Otóż weryfikowany pomysł rodzi często dalsze pomysły i nasuwa cały szereg problemów otwartych, wymagających dodatkowych badań. W ten sposób poszerza się wydatnie zakres problemów badawczych, a co najważniejsze wielość nowych rozwiązań w zakresie usprawniania i unowocześniania procesu nauczania i wychowania. W tym miejscu warto podkreślić, iż nawet najbardziej skuteczne metody i formy oddziaływań wymagają ciągłego ich wzbogacania i uzupełniania, dostosowując je do aktualnych potrzeb dzieci i młodzieży oraz warunków życia społecznego. Tak więc trudno byłoby - jak się zdaje - zadowolić się raz na zawsze repertuarem form pracy z dziećmi i młodzieżą, tj. bez ustawicznego ich doskonalenia i wprowadzania wciąż to nowych sposobów pracy z nimi. Badania eksperymentalne okazują się pod względem wyjątkowo przydatne i wielce obiecujące.

Niewątpliwą korzyścią, jaką czerpie badacz z eksperymentu pedagogicznego, jest realna możliwość bezpośredniej jego łączności z szeroko pojętą praktyką nauczania i wychowania. Znajduje w tym swe odzwierciedlenie słuszny postulat łączenia teorii z praktyką. Badacz występuje tu często w roli praktyka. Dzięki temu jest w stanie lepiej rozumieć nauczycieli lub wychowawców, którym ma zamiar przekazać swe pomysły i doświadczenia. Wczuwa się lepiej w osobliwość różnych sytuacji wychowawczych; może niejako "naocznie" przekonać się o funkcjonalności i praktycznej przydatności weryfikowanych form pracy

z dziećmi i młodzieżą lub też w całkowitej ich bezużyteczności. Ma to więc niemałe znaczenie poznawcze i zarazem kształcące. Eksperymentator może również osobiście przekonać się, że niektóre jego pomysły, mieszczące się doskonale w sferze rozważań teoretycznych, okazują się niekiedy zupełnie nieprzydatne w codziennej praktyce pedagogicznej.

Znaczną korzyść w wyniku zastosowania badań eksperymentalnych w pedagogice osiąga się również dzięki temu, że "eksperyment umożliwia empiryczną interpretację takich zmiennych teoretycznych, które w warunkach naturalnych byłoby trudno zoperacjonizować"⁸. Tak więc całkowita rezygnacja z eksperymentu osłabiłaby znacznie pedagogikę nie tylko pod względem jej empirycznego uwierzytelnienia czy wiarygodności, lecz także w sensie teoretycznym. Rezygnacja taka przede wszystkim pozbawiłaby badacza możliwości operacjonizowania terminów teoretycznych, czyli znajdowania dla nich określonych odpowiedników obserwowalnych. W ten sposób głoszone w obrębie pedagogiki teorie "grzeszyłyby" nadmierną spekulatywnością czy ogólnikowością, zrozumiałą co najwyżej dla wąskiego grona specjalistów /teoretyków/. Współcześnie wszelki rozwój nauki stawia badacza przed koniecznością kategoryzowania przyjętych konstruktów teoretycznych w terminach dających się zbadać. W przeciwnym razie skazany jest na posądzanie o spekulatywne uprawianie nauki i - zgodnie z twierdzeniem H.C. Kelmana - przesłizgiwanie się nad trudnościami pojęciowymi⁹. Dopomóc w tym mogą niewątpliwie badania eksperymentalne, które manipulację słowami zastępują manipulacją zmiennymi eksperymentalnymi /niezależnymi/.

Ponadto warto podkreślić, że eksperyment pedagogiczny - jak żadna inna metoda badań w pedagogice - umożliwia poddanie wielostronnej analizie jakościowej i ilościowej uzyskanych z jego pomocą wyników badawczych. Opisowi jakościowemu podlegają w szczególności zmienne niezależne, czyli - jak wiemy - zastosowane metody lub formy nauczania i wychowania. Funkcjonowanie ich zgodne z założeniami eksperymentu jest w równym stopniu wyrazem jego skuteczności, co rezultaty zmiennych zależnych, a więc wyników badań wstępnych i końcowych. W eksperymencie pedagogicznym analiza jakościowa i ilościowa nie tylko wzajemnie się uzupełniają, lecz są warunkiem sine qua non poprawnych wniosków z przeprowadzonych badań. Żadna jednak z analiz nie może i nie jest wartością samą dla siebie. Właściwą rangę badań eksperymentalnych w pedagogice wyznacza z jednej strony analiza jakościowa ich wyników, połączona z drugą analizą ilościową, a z drugiej analizą ilościową, znajdująca istotny dla siebie punkt odniesienia w analizie jakościowej.

Przedstawione korzyści, wynikające z zastosowania eksperymentu pedagogicznego, są charakterystyczne - rzecz jasna - tylko i wyłącznie dla badań przeprowadzonych poprawnie z metodologicznego punktu widzenia. Badania takie nie są na pewno łatwe; świadczą o tym pośrednio choćby omówione wcześniej zastrzeżenia zgłaszane pod ich adresem. Dla tego łatwo z pewnością zrozumieć, dlaczego niektórzy poedagodzy bez entuzjazmu odnoszą się do tego rodzaju badań, a nawet z wyraźną dozą sceptycyzmu lub w ogóle je kwestionują. Zgłaszany przez nich sprzeciw jest jednak w gruncie rzeczy nie tyle wyrazem wątpliwej rzekomo efektywności badań eksperymentalnych w pedagogice, ile próbą usprawiedliwienia żywionej przez nich niechęci do podjęcia trudu ich przeprowadzenia lub ukrycia własnych niedomagań w tym zakresie.

P r z y p i s y

- ¹ Por. F.N. Kerlinger: Foundations of Behavioral Research. Educational and Psychological Inquiry. New York 1964, Holt, Rinehart and Winston, Inc., s. 290 i nast.
- ² Por. J. Brzeziński: Eksperymentalna weryfikacja hipotez w pedagogice. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1973, nr 4, s. 85-101; M. Łobocki: Metody badań pedagogicznych. Wyd. 5, Warszawa 1984, s. 157-162; Wł. Zaczynski: Praca badawcza nauczyciela, Wyd. 3, Warszawa 1981, WSiP, s. 96-113.
- ³ Por. E. Erlebach, U. Ihlefeld und K. Zehner: Psychologie für Lehrer und Erzieher. Berlin 1970, Volk und Wissen Bolks-eigener Verlag, s. 36.
- ⁴ Por. J. Brzeziński: Elementy metodologii badań psychologicznych. Wyd. 4, Warszawa 1984, PWN, s. 93-121; F.N. Kerlinger, op. cit., s. 359-374.
- ⁵ A. Sułek: Eksperyment w badaniach społecznych. Warszawa 1979, PWN, s. 220 i nast.
- ⁶ Ibidem, s. 189-286.
- ⁷ Por. G. Bénézé: La méthode expérimentale. Paris 1967, Presses Universitaires de France, s. 28.
- ⁸ A. Sułek, op.cit., s. 46.
- ⁹ H.C. Kelman: Time to Speak: on Human Values and Social Research. San Francisco 1968 /za: A. Sułek, op.cit., s. 46/.

Bolesław Niemierko
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Bydgoszcz

RODOWÓD I WSPÓŁCZESNOŚĆ POMIARU DYDAKTYCZNEGO

/ C Z Ę Ś Ć I /

W artykule tym próbuję sięgnąć do historii pomiaru osiągnięć szkolnych dla objaśnienia jego zagadnień współczesnych.

Artykuł składa się z dwu części, przewidzianych do kolejnych numerów "Ruchu Pedagogicznego". Intencją całości jest jak najsilniejsze powiązanie "rodowodu" i "współczesności" pomiaru, stąd wspólny tytuł.

Burzliwe dzieje pomiaru dydaktycznego są w znacznej mierze skutkiem jego unii metodologicznej i personalnej z psychologią różnic indywidualnych. Obecnie pomiar dydaktyczny usamodzielnia się. Najbliższe dziesięciolecia pokażą, czy ta dojrzałość zaowocuje postępowaniem na miarę oczekiwań społecznych dotyczących jakości pracy szkoły.

NARODZINY I ROZWÓJ POMIARU DYDAKTYCZNEGO

Aby wyodrębnić dzieje pomiaru dydaktycznego z historii wychowania, musimy zaakcentować refleksję teoretyczną nad procedurą sprawdzania i oceniania osiągnięć szkolnych. Nie wystarczy sprawność organizacyjna egzaminów ani nawet filozoficzna zaduma nad ich znaczeniem i powinnością organizatora. Skoro, według powszechnie przyjętej definicji, procedura sprawdzania i oceniania osiągnięć podlega w pomiarze weryfikacji empirycznej, teoria pomiaru powinna dotyczyć weryfikacji. Dzieje pomiaru dydaktycznego obejmują rozwój takiej teorii i jej zastosowań, co ograniczy je w zasadzie do XX wieku.

Przednaukowa historia egzaminowania sięga początków cywilizacji. Wyróżniają się w niej Chiny, w których system prób dla kandydatów na wysokich urzędników państwowych /mandarynów/ był doskonały przez ponad 30 wieków, aż do początków obecnego stulecia. W związku z tym Chińczycy bywają uważani za wynalazców testu psychologicznego /Du Bois 1966/. Pedagogicznie ten egzamin był chwalebny: nieludsko trudny /zdało go kilka procent kandydatów/, nie poprzedzony publicznym kształceniem, przyczynił się do licznych załamań i samobójstw.

Mniej selekcyjne, choć także rygorystyczne, były dawne egzaminy szkolne: ustne u Greków, Rzymian i w średniowieczu, a pisemne w szkolnictwie jezuickim i pojezuickim. Wszystkie cechowały się intuicyjnością i zgodnie z systemem szkoły tradycyjnej, dominującą pozycją na-

uczyciela. Szkoły różniły się między sobą znacznie programami, poziomem nauczania i pochodzeniem społecznym uczniów. Różnili się też między sobą nauczyciele. Z reguły, im wyższy był poziom wiedzy samego nauczyciela, tym wyższe były jego wymagania, przy czym sposób sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów był sprawą osobistą i nietykalną. W tej sytuacji o poziomie osiągnięć ucznia więcej mówiło to, u kogo pobierał on nauki, niż jakie otrzymał oceny.

Powszechnie uważa się, że podwaliny pomiaru dydaktycznego położył Joseph Mayer Rice /1857 - 1934/. Lekarz z wykształcenia, odbył staż u wybitnych psychologów i pedagogów niemieckich, a po powrocie do Stanów Zjednoczonych oddał się sprawie podniesienia skuteczności nauczania. Próbował ustalić, jakich osiągnięć uczniów mogą nauczyciele oczekiwać w poszczególnych klasach szkoły elementarnej, a następnie przetestował wiele tysięcy uczniów z ortografii /Rice 1897/, arytmetyki /Rice 1902/ i gramatyki języka angielskiego /Rice 1903/. Interesował się przyrostem osiągnięć z klasy do klasy na skutek dojrzewania dzieci oraz wdrażania różnych programów nauczania. Mimo że nie nastąpiło się na tworzenie narzędzi pomiaru dydaktycznego, jego badania zaowocowały pierwszymi standaryzowanymi testami osiągnięć szkolnych.

Po 1920 roku nastąpiła szybko ekspansja pomiaru dydaktycznego /Du Bois 1970, s. 73/. W USA pojawiły się liczne baterie i serie standaryzowanych testów osiągnięć szkolnych, a wkrótce potem pomiar dydaktyczny dotarł do innych krajów, w tym do Polski /Grzywak-Kaczyńska 1931; Grzywak-Kaczyńska 1933; Gajdzińska 1939/. Zajmowali się nim głównie psychologowie, pozostawiając nauczycielom stosowanie gotowych testów oraz niełatwą - nawet przy wykorzystaniu szczegółowych podręczników testowania - interpretację wyników.

Aby zrozumieć przyczynę unii pedagogiki z psychologią w kwestiach pomiaru, trzeba uwzględnić dwa czynniki:

1/ lawinowy rozwój psychometrii w I połowie XX wieku, zwłaszcza w krajach anglosaskich,

2/ wpływ progresywizmu, przekładającego wspomaganie samodzielnego rozwoju dziecka nad realizację zamierzeń pedagogicznych i programów nauczania.

Psychometria jest metodą badawczą psychologii różnic indywidualnych /psychologii różnicowej/, której dziedziną jest międzyosobnicza zmienność procesów i właściwości psychicznych w populacjach ludzkich /por. Pieter 1963/. Psychometria obejmuje stosowanie testów i kwestionariuszy /inventarzy/, oparte na statystycznej teorii ich konstrukcji oraz interpretacji.

Następujące zdobycze psychometrii z pionierskiego okresu jej rozwoju oddziaływały na pomiar dydaktyczny:

a. Prawo rozkładu normalnego zastosowane do właściwości psychicznych człowieka, m.in. do zdolności umysłowych. Wynikało z niego, że rozkład zdolności w dostatecznie jednorodnej populacji może być przybliżony krzywą Gausa. Zaproponował to już w latach osiemdziesiątych zeszłego stulecia Franciszek Galton /1822 - 1911/, lekarz i biolog, uważany za twórcę psychologii różnic indywidualnych. Prawo rozkładu normalnego kierowało uwagę pedagogów na przypadki skrajne: uzdolnień wybitnych i opóźnienia umysłowego, najbardziej odległe od średnich wyników populacji. Zarazem jednak sankcjonowało wszelkie różnice poziomu osiągnięć uczniów.

b. Względność wyników pomiaru, opartych na porównaniach ze średnimi wynikami populacji. Względność ta odpowiada założeniom psychologii różnic indywidualnych, gdyż "nie chodzi w niej - pisze Józef Pieter /1963, s. 237/ - o poznanie stanu danego procesu czy cechy u określonej osoby, lecz o poznanie praw różnicowych, praw odchyień od normy w sensie "statystycznym". Na takiej podstawie Alfred Binet /1857-1911/ zbudował w 1905 roku pierwszą skalę inteligencji. Analogiczne "równoważnikowe" skale osiągnięć szkolnych napotykają jednak znaczne trudności interpretacyjne /Niemierko 1975, s. 154-155/, gdyż kłóca się układem klas szkolnych.

c. Analiza korelacyjna jako metoda interpretacji wyników pomiaru. Względność wyników pomiaru była przyczyną faktu, iż "żadna z procedur statystycznych nie otwiera tak wielu dróg ku odkryciom w psychologii jak korelacja" /Guilford 1942, s. 91/. Korelacja jest to bowiem zgodność względnych wartości dwu /lub więcej/ zmiennych. Brytyjczyk Karol Spearman /1863-1945/ w pierwszej dekadzie naszego wieku wykorzystał analizę korelacyjną oszacowania błędów pomiaru, zbudowania współczynnika rzetelności i wprowadzania pojęć "wyniku prawdziwego" /Spearman 1904; Spearman 1910/. Umowność tego wyniku, będącego statystyczną abstrakcją, miała stać się powodem rozterek psychologów i pedagogów /zob. Nowakowska 1975, s. 25; Niemierko 1975, s. 221/.

d. Jednorodność mierzonych właściwości. Poprzez analizy korelacyjne psychologowie starali się wyodrębnić podstawowe wymiary osobowości człowieka, a następnie skonstruować narzędzie reprezentujące możliwie konsekwentnie te wymiary. W zakresie zdolności umysłowych Spearman /1904/ rozpoczął pomiar od jednego czynnika "inteligencji ogólnej" /g/, potem liczba wykrytych czynników rosła aż do 120-elementowego modelu Guilforda /Guilford 1956; i Hoepfner 1971/. W każdym przy-

padku psychologowie wybierali zadania testowe, które były "nasycone" danym czynnikiem, a odrzucali inne zadania, co nie zawsze odpowiadało pedagogom.

e. Stałość mierzonych właściwości. Wyodrębnione wymiary osobowości miały pozwolić na określenie trwałych różnic indywidualnych, to jest takich właściwości, które są zasadniczo niezmiennie przez całe życie człowieka. Dlatego psychologowie chętnie przyjęli propozycję Williams Sterna /1871-1938/, który w 1911 roku nazwał stosunek wieku umysłowego dziecka do jego wieku życia /razy 100/ "ilorazem inteligencji" i wykazał względną stałość tego stosunku w różnych okresach rozwoju dziecka. Pedagodzy są również zainteresowani diagnozą uzdolnień dziecka, ale dążą - bardziej lub mniej skutecznie - do przezwyciężenia jego ograniczeń rozwojowych. Wszelkie właściwości rzeczywiście stałe skazują ich na bezradność wychowawczą.

f. Sprawność masowych badań uzyskana przez zastosowanie prostych zadań zamkniętych. Już w czasie pierwszej wojny światowej przetestowano w USA ponad milion rekrutów baterią "Army Alpha", mierzącą 8 szczegółowych uzdolnień za pomocą 212 zadań /wyboru wielokrotnego, z luką i krótkiej odpowiedzi/ w czasie zaledwie 22 minut /Du Bois 1970, s. 64-66/. A było to narzędzie przeznaczone do użytkowania grupowego, praktycznie bez ograniczenia liczby badanych jednocześnie. Pedagodzy nie mogli z tym nawet porównać tradycyjnych metod sprawdzania i oceniania osiągnięć, choć odczuwali stosowanie zadań zamkniętych jako istotne zubożenie diagnozy.

Jak widać z dokonanego przeglądu postępow psychometrii na początku XX wieku, pedagogom pozostawało fascynować się rozwiązaniami lub zając postawę wyczekującą. Nie stać ich było, niestety, na zbudowanie własnej teorii pomiaru, mimo wątpliwości, jakie budziły założenia psychologii różnic indywidualnych. Najpełniej zaaprobowano testy osiągnięć szkolnych w krajach anglosaskich, tam też pomiar psychologiczny szybko zmierzał do dojrzałości.

KLASYCZNA TEORIA TESTU

Jak stwierdza cytowany już kilkakrotnie historyk pomiaru psychologicznego Du Bois, "pionierski okres psychometrii skończył się w latach trzydziestych" /1970, s. 112/. Przyniosły one rozkwit technik użytecznych w masowym stosowaniu pomiaru oraz powołanie do życia odpowiednich instytucji. Najważniejsze było:

a. rozwinięcie praktycznych metod oceny rzetelności wyników testowania /Kuder, Richardson 1937/,

b. zastosowanie techniki elektronicznej do analizy wyników testowania /począwszy od 1934 roku/,

c. założenie czasopism "Psychometrika" /1935/ i "Educational and Psychological Measurement" /1941/,

d. rozpoczęcie w USA corocznych konferencji naukowych na temat problemów testowania /1936/,

e. rozpoczęcie publikacji "Roczników pomiaru umysłowego" /Buros 1938/, stanowiących przegląd dostępnych testów standaryzowanych wraz z wyborem krytyk tych testów.

Druga wojna światowa przyniosła szerokie zastosowanie testów psychologicznych, głównie w Stanach Zjednoczonych /ponad 9 milionów badanych/. W tym czasie dokonano kroku, który umocnił pierwotne założenia psychometrii, zreferowane w poprzednim punkcie tego rozdziału: wprowadzono standardowe skale znormalizowane /Mc Call 1939; Guilford 1942; Canfield 1951/.

Standardowe skale znormalizowane wykorzystują prawo rozkładu normalnego do przekształcenia surowych wyników testowania na wartości skali o równych przedziałach /przedziałowej/. Średnia symetryczna tych wartości, ich odchylenie standardowe i wielkość jednostki są umowne /zob. Niemierko 1975, s. 144 i n./. Tak więc przetworzone dane z pomiaru psychologicznego i pedagogicznego zostały pozbawione informacji nie tylko o liczbie rozwiązanych zadań pewnego rodzaju, lecz także o rozrzucie uzyskanych wyników. Prawo rozkładu normalnego zostało rozciągnięte na wszystkie "zmiennne umysłowe" /mental variables/, niwelując swoistość rozkładów wartości tych zmiennych oraz oryginalne właściwości poszczególnych testów.

Psychologowie wiedzieli o braku pełnego uzasadnienia dla standardowych skal znormalizowanych. "Mimo użyteczności i sensowności takiego skalowania - piszą J.P. Guilford i A.L. Comrey /1961, s. 50/ - trzeba sobie zdawać sprawę, że nie ma dowodu, iż w ten sposób otrzymujemy skale przedziałowe. Jest tak między innymi dlatego, że nie możemy wykazać normalności rozkładu populacji. Posługiwanie się rozkładem normalnym można w najlepszym razie bronić tym, że wygodnie posługiwać się znanym pojęciem. Głębszą trudnością jest fakt, że nie wiemy, czy zachodzi jednoznaczne przyporządkowanie między zmienną psychologiczną i jakąś określoną skalą wyników surowych lub przetworzonych. /.../ Powyższa analiza zmusza nas do wniosku, że skale przedziałowe w metodach testowych opierają się raczej na pewnych założeniach

i operacjach o charakterze statystycznym niż na eksperymentalnym do-
wiedzie równości jednostek psychologicznych skali pomiarowej lub na
obserwacji". Mimo tych wątpliwości, J.P. Guilford bronił zasad psy-
chometrii z ogromną zawziętością. "Jeżeli współczesna psychologia i
pedagogika nauczyły nas czegokolwiek o pomiarze - pisał /1942, s. 510/
- to szeroko wykazały fakt, że nie istnieją absolutnie miary ludzkie-
go zachowania. Poszukiwanie tych miar umocniło koncepcję różnic in-
dywidualnych. Średnia populacja stała się punktem odniesienia, a róż-
nice indywidualne dały podstawę jednostkom skali".

Jądrem dojrzałej teorii psychometrycznej były jednak nie zasady
budowy skal, lecz oszacowanie dokładności wyników pomiaru, czyli teo-
ria rzetelności. Za datę uformowania się klasycznej teorii testu
uważa się rok 1950, w którym Harold Gulliksen opublikował swoją "Teo-
rię testów umysłowych" /Gulliksen 1950/. Oparł ją na trzech aksjo-
matach określających naturę błędu pomiaru:

I. Wartość pomiaru i wynik prawdziwy są nieskorelowane.

II. Błędy pomiaru i wynik prawdziwy są nieskorelowane.

III. Błędy w dwóch różnych pomiarach są nieskorelowane.

Wzorem dla Gulliksena był pomiar fizyczny, w którym jednak podob-
ne twierdzenia mogły być łatwo sprawdzone /Nowakowska 1975, s. 22 i n./.
Uzasadnieniem analogii była niezwykła płodność klasycznej teorii te-
stu w sferze technik konstrukcji oraz interpretacji testów.

W 1968 roku Fryderyk Lord i Melwin Novick opublikowali dzieło
"Statystyczne teorie wyników testów umysłowych" /Lord i Novick 1968/
w którym przedstawili uogólnienie klasycznej teorii testu, wyprowadza-
jąc ją z założenia skończoności wariancji wyników testowania /zob. No-
wakowska 1975, s. 26 i n./, oraz wiele teorii "nieklasycznych". Wszy-
stkie teorie dotyczą, podobnie jak system Gulliksena, "testów umysł-
owych" /mental tests/, co oznacza narzędzia pomiaru psychologicznego
i narzędzia pomiaru dydaktycznego potraktowane równorzędnie.

Wspólność teorii powodowała, iż wymagania stawiane testom przez
psychologów i pedagogów były jednakowe. Uznane na całym świecie do-
kumenty "Techniczne zalecenia dla testów psychologicznych i narzędzi
diagnostycznych" /APA 1954/ i "Normy dla testów pedagogicznych i psy-
chologicznych oraz podręczników testowania" /APA 1966/ nie zawierały
żadnych istotnych rozróżnień między dwiema dziedzinami zastosowań tej
teorii. W rzeczywistości zaś podporządkowano pomiar dydaktyczny psy-
chometrii.

Około połowy obecnego wieku w Stanach Zjednoczonych, Wielkie Bry-
tani, Szwecji, Republice Federalnej Niemiec, Czechosłowacji, Japonii,

Australii i kilku innych krajach oświata stała się wielkim polem zastosowań psychologicznej teorii testu osiągnięć szkolnych /Ingenkamp 1968/. Jej swoiste potrzeby i oryginalne rozwiązania teoretyczne lekceważono. Nawet powszechnie znana "taksonomia Blooma" /Blom 1956/, ułatwiająca uzyskanie tak potrzebnej trafności programowej testów, nazywana była wzgardliwie "folklorem nauczycielskim", ze względu na trudność zmatematyzowania tego modelu. Nie zyskały wysokiej oceny psychometrów dwa potężne tomy "Pomiaru pedagogicznego" /Lindquist 1951; Thorndike 1971/, zawierające bogaty dorobek pedagogów w dziedzinie konstrukcji testów osiągnięć szkolnych i ich wykorzystania do różnorodnych celów pedagogicznych. Działywały wielkie przedsięwzięcia pomiaru dydaktycznego, jak Educational Testing Service w Princeton /USA/ i Psychodiagnostické a Didaktické Testy w Bratysławie /Czechosłowacja/, ale funkcje doradców naukowych pełnili w nich niemal wyłącznie psychologowie.

Charakterystyczne dla tego okresu jest zestawienie zadań psychologa, statystyka i "eksperta" /nauczyciela lub metodyka przedmiotu/ w toku konstruowania testu szerokiego użytku, dokonane przez Gustawa Lienerts /1967, s. 49/.

Tab. 1

Podział pracy nad standaryzowanym testem osiągnięć
/według Lienerta/

Fazy konstrukcji testu	Odpowiedzialny	Współpraca	Doradztwo
1. Koncepcja testu	psycholog	ekspert	statystyk
2. Plan testu	psycholog	ekspert	statystyk
3. Konstrukcja zadań			
a/ pod względem treści	ekspert	psycholog	statystyk
b/ pod względem formy	psycholog	statystyk	ekspert
4. Analiza zadań			
a/ wybór technik analizy	psycholog	statystyk	ekspert
b/ analiza statystyczna	statystyk	psycholog	-
c/ wykorzystanie wyników analizy . .	psycholog	statystyk	ekspert
5. Analiza rozkładu wyników testowania . .	statystyk	psycholog	-

Fazy konstrukcji testu	Odpowiedzialny	Współpraca	Doradztwo
6. Analiza testu			
a/ sprawdzenie rzetelności	psycholog	statystyk	-
b/ sprawdzenie trafności	psycholog	ekspert	statystyk
7. Normowanie	psycholog	statystyk	-

W podziale zadań przedstawionym przez Lienerta specjalista przedmiotowy pełni rolę podrzędną, a w niektórych zakresach jest całkiem pominięty. Jego odpowiedzialność ogranicza się do dostarczania surowych zadań testowych, skonstruowanych według koncepcji i planu, które sporządzono pod kierunkiem psychologa. Uderzające jest to, że specjalista przedmiotowy opuszcza pokój narad w fazach analizy wyników pomiaru /4b, 5, 6a, 7/, gdyż ma ona charakter zupełnie formalny, niezależny od treści testu.

Mimo swej masowości, idącej w USA w dziesiątki milionów zastosowań testów, pomiar osiągnięć pozostał właściwie obcy nauczycielowi. "W Stanach Zjednoczonych typowy nauczyciel ma niewielkie kompetencje w dziedzinie testów i pomiaru. Jest też niechętny wobec ich podnoszenia" - stwierdził Benjamin Rosner /1968/ na podstawie szerokich badań ankietowych. Nawet w USA wyniki testów standaryzowanych, konstruowanych według klasycznej teorii testu, rzadko były brane pod uwagę przy ocenianiu osiągnięć uczniów /Goslin 1967/, decydowały jednak na zewnętrznych egzaminach. Panowała dwoistość z moralną przewartościacją psychologów.

Uzależnienie pomiaru dydaktycznego od psychometrii pociągnęło za sobą przykre konsekwencje.

REWIZJA PSYCHOLOGICZNYCH PODSTAW POMIARU DYDAKTYCZNEGO

Na początku lat sześćdziesiątych naszego stulecia w wysoko rozwiniętych krajach zachodnich, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, wystąpił kryzys zaufania do testów umysłowych. Pierwotnie dotyczył on pomiaru inteligencji, ale jego skutki dotknęły głównie słabszego z partnerów - pomiaru dydaktycznego.

Warto zaznaczyć, że Związek Radziecki znacznie wyprzedził kraje zachodnie w krytyce testów zbudowanych według zasad psychometrycznych.

Krytyka ta znalazła wyraz w tzw. uchwale o pedologii, powziętej przez Komitet Centralny WKP/b/ w 1936 roku. W jej wyniku zrezygnowano w ZSRR z metod testowych radykalnie, aż do czasu podjęcia badań nad nauczaniem programowanym /w połowie lat sześćdziesiątych/, które stworzyły testom - na Wschodzie i Zachodzie - zupełnie nowe perspektywy /por. Kupisiewicz 1970, s. 89/.

ZARZUTY WOBEC TESTÓW

Podczas gdy w Związku Radzieckim potępiono testy inteligencji jako narzędzie utrwalania klasowej struktury społeczeństwa, to w Stanach Zjednoczonych koronnym zarzutem stał się ich "błąd kulturowy" /cultural bias/. Miał on godzić w mniejszości rasowe i etniczne w USA, a także rodziny o "niskiej pozycji społeczno-ekonomicznej". W obu krajach uznano, że pomiar uzdolnień umysłowych dzieci krzywdzi określone grupy społeczne.

Zdaniem krytyków, współczesne testy inteligencji są "anglosaską miarą", która nie nadaje się do zastosowania wobec innych narodowości i w innych krajach. Tym gorzej, iż wykryte różnice uważają psychologowie za wrodzone. "Gdyby dzieci profesorów Uniwersytetu Harvardzkiego wychowywały się w Afryce, miałyby wyniki testowania jak inni Afrykanie. A gdyby dzieci Afrykanów sprowadzono i wychowano tutaj /w USA/, miałyby taki sam rozkład ilorazów inteligencji jak dzieci amerykańskie" - twierdzą oponenty /Jensen 1980, s. 3/.

Świat dziecka mieszkającego w murzyńskim getcie w amerykańskiej metropolii także ogranicza jego możliwości wykazania się inteligencją. Skąd ma ono wiedzieć jak postąpić, "gdy zgubi się w lesie", skoro nigdy nie było w lesie? Skąd ma wiedzieć "co brakuje" na rysunku grzebienia z powyłamywanymi zębami, skoro nigdy nie miało grzebienia nowego? Dlaczego ma wybrać "ładniejszą twarz" o rysach białego człowieka, gdy dystraktory bardziej przypominają twarze murzyńskie? Takie przykłady były wielokrotnie analizowane przez postępową prasę, z bardzo zapalczywymi komentarzami /Tamże, s. 4-5/.

W ślad za atakami dziennikarzy poszły zorganizowane wystąpienia stowarzyszeń społecznych i naukowych w USA. W 1969 roku Stowarzyszenie Czarnych Psychologów zażądało natychmiastowego zaprzestania testowego pomiaru uzdolnień dzieci murzyńskich. W trzy lata później potężne Narodowe Stowarzyszenie Pedagogiczne /NAE/ odbyło w Waszyngtonie krajowy zjazd pod hasłem "Testy i ich zastosowanie: naruszenie praw człowieka i obywatela". Wynikiem zjazdu był apel o "moratorium" na wszelkie testy standaryzowane dla uczniów i nauczycieli /egzamin

kwalifikacyjny/ i podjęcie starań o całkowite wyeliminowanie testowania ze szkoły.

Nie tylko "kulturowo odmienni" młodzi i dorośli Amerykanie byli argumentem opozycji przeciw testom. W głośnej książce "Tyrania testowania" /1962/ Banesh Hoffman przypuścił na nie atak w imię najzdolniejszych uczniów. Na wybranych przykładach zadań wyboru wielokrotnego, głównie z fizyki, starał się pokazać, że są one pułapkami dla uczniów twórczych. Sposób myślenia tych uczniów musi doprowadzić do zaprzeczenia odpowiedzi uznanej za prawidłową i do odkrycia prawdy tkwiącej w niektórych dystraktorach. Konkludując, Hoffman stwierdził, że zadanie zamknięte może być albo pamięciowe, albo antynaukowe, a więc w obu przypadkach szkodliwe.

Banesh Hoffman był nieprzejednanym wrogiem testów, a jego bezlitosne wiwisekcje zadań dostarczyły materiału złośliwym dziennikarzom na wiele lat. Dla równowagi sięgnijmy po zarzuty wobec "wczorajszych testów", sformułowane przez niewątpliwego zwolennika pomiaru dydaktycznego, Jamesa Pophama /1978, s. 78-85/. Następujące "cztery słałości" podsumowują, jego zdaniem, epokę testowania osiągnięć szkolnych opartego na podstawach psychologicznych:

1. Niezgodność pomiaru z nauczaniem. Ze względu na szeroki zasięg pomiaru, korzystny dla przedsięwzięcia produkujących testy, treść pomiaru reprezentowała programy nauczania w sposób bardzo ogólny. Zwłaszcza w szkolnictwie amerykańskim, niezmiernie zróżnicowanym programowo, trafność wewnętrzna standaryzowanych testów osiągnięć była wątpliwa. Działał "magiczny sekret, który Herman Rorschach odkrył wiele lat temu: ludzie widzą w plamie atramentowej to, co chcą widzieć".

2. Brak wskazówek jak polepszyć nauczanie. Mglista ogólność sformułowań, użytych przez konstruktorów do opisu testów, ograniczała użyteczność informacji, jaką przynosiły. Nauczyciel niezadowolony z niskiej pozycji swoich uczniów według tabeli norm krajowych mógł albo doskonalić coś tak nieokreślonego, jak "znajomość słownictwa" lub "czytanie ze zrozumieniem", albo też nauczać rozwiązywania każdego zadania po kolei. Takie wnioski skazywały użytkowników testów na niechybne rozczarowanie.

3. "Psychometryczne sidła". Założenia psychologii różnicowej prowadziły do systematycznej eliminacji zadań mierzących najważniejszą treść nauczania. Treść ta bowiem bywa opanowana najlepiej i zadania stają się zbyt łatwe, aby dobrze różnicować uczniów i przyczyniać się do rozkładu normalnego wyników testowania. Im staranniejsza jest analiza i selekcja zadań, dokonywana według reguł psychometrycznych,

tym bardziej narasta paradoksalna właściwość testu: obejmuje on to, czego szkoła nie nauczyła uczniów. W ten sposób standaryzowane testy osiągnięć stawały się w istocie testami uzdolnień umysłowych. Zadania tych testów mierzyły wrodzoną inteligencję: to, co uczeń wnosił do szkoły, a nie to, co z niej wnosił.

4. Podatność na błąd kulturowy. Błąd kulturowy, który mógł występować w standaryzowanych testach osiągnięć szkolnych, był konsekwencją trzech poprzednio opisanych słabości: niezgodności z nauczaniem, mglistości zakresu i braku wskazówek dla nauczyciela, upodobania do testów inteligencji.

"Wojna o testy" w krajach zachodnich trwa jeszcze we wczesnych latach osiemdziesiątych. Ich przeciwnicy nadal żądają usunięcia pomiaru z oświaty, zmuszając wielkie przedsiębiorstwa testowe do obrony swych pozycji /Turnbull 1980/. Terenem walki stały się w USA nawet sale sądowe, gdzie dochodzą swych praw uczniowie poszkodowani w wyniku niesprawiedliwego, ich zdaniem pomiaru. Wyroki sądowe przysparzają wiele zmartwień wytwórciom testów, zwłaszcza tym, którym nakazano ujawnienie testów oraz zapoznanie zainteresowanych z kluczem punktowania zadań i własnymi wynikami /orzeczenie znane pod nazwą "Truth in Testing"/. Wykonanie wyroku przynosi jednak opinii publicznej rozczarowanie: mniej niż 1 procent badanych żąda przesłania egzemplarza tekstu i kserokopii swojej karty odpowiedzi /First ... 1980/. Być może odgrywa tu pewną rolę kilkudolarowa opłata ...

W Europie Zachodniej wpływ psychometrii na pedagogikę był słabszy, toteż dyskusja o testach nie wyszła poza krąg specjalistów. We Francji podjęto ją w ramach "docymologii", wyłonionej w początkach lat sześćdziesiątych dyscypliny naukowej zajmującej się egzaminami szkolnymi /Piéron 1963, Bonboir 1972/. Do zasług docymologii należy zaliczyć podjęcie energicznej walki z "mitem krzywej Gaussa" /de Landsheere 1972, s. 180 i n./.

W Polsce niezwykle ostry i celny atak na założenie o normalnym rozkładzie osiągnięć uczniów przypuścił Mieczysław Sawicki /1972/. Pisał on o "pomieszaniu przedmiotu pomiaru psychologicznego i dydaktycznego", krzywej Gaussa jako "ordynarnie grubym i staroświeckim narzędziu", "szantażu mody zastępowania myślenia liczeniem średnich arytmetycznych", testach "pseudodydaktycznych" i płynącym z nich niebezpieczeństwie dla nauk pedagogicznych.

ODPOWIEDŹ PEDAGOGÓW

Pierwszą reakcją specjalistów pomiaru dydaktycznego w USA na kampanię prasową przeciw testom było oburzenie i rozgoryczenie. Jeden z nich, Robert Ebel, tak dawał temu wyraz /Ebel 1963/:

"Wiele z popularnych artykułów krytykujących testy pedagogiczne, opublikowanych w ostatnich latach, nie przejawia ani dobrego zrozumienia tych testów, ani głębszego przemyślenia ich skutków społecznych. Większość z nich to chałtury dla dziennikarzy i sensacyjne tandety, potrzebne wydawcom czasopism. Autorzy niektórych artykułów składali kurtuazyjną wizytę w naszych biurach. Grzecznie wysłuchiwali przytaczanych przez nas faktów i opinii. Wypijali z nami kawę i wychodzili, by - jak się wydawało - przekazać czytelnikom to, czego się dowiedzieli, a w każdym razie - o tym napisać. Jednak w druku ukazywała się tylko zbitka ich wcześniejszych domysłów i przesądów, popartych przykładami nietypowych sytuacji i tendencyjnie dobranych cytatów".

Wkrótce Ebel zorientował się, że opinię publiczną obchodzą nie-trudne do zrozumienia założenia pomiaru psychologicznego i skomplikowane procedury wytwarzania testów, lecz skutki społeczne testowania osiągnięć szkolnych. W tym samym artykule /i w wystąpieniu na krajowej konferencji Educational Testing Service/ poddał więc rzeczowej analizie cztery dostrzeżone przez krytyków ujemne skutki testowania:

1. Wyniki testów mogą zostawiać trudne do usunięcia piętno w umyśle dziecka, a tym samym szkodzić jego samoocenie i motywacji. Należy je zatem wykorzystywać raczej do podnoszenia poziomu osiągnięć dziecka niż do przewidywania przyszłych osiągnięć.

2. Testy mogą prowadzić do ograniczenia różnorodności uzdolnień młodzieży przez akcentowanie wybranych celów nauczania /np. związanych z opanowaniem języka ojczystego/. Należy zatem możliwie urozmaicić same testy.

3. Konstruktorzy testów mogą zdominować nauczycieli w procesie dydaktyczno-wychowawczym i pozbawić ich możliwości kierowania rozwojem ucznia. Aby temu zapobiec, trzeba zwiększyć wiedzę nauczycieli o testach.

4. Testy mogą prowadzić do sztywnego, automatycznego oceniania osiągnięć uczniów, pozbawiając ten proces wszelkiego pierwiastka humanistycznego. Należy więc wykorzystywać ich wyniki jako podstawę indywidualnych ocen, nie zaś jako gotową ocenę.

Podjęto potem empiryczne badania społecznych skutków testowania /Ingenkamp 1968/. Nie dały one, niestety, jednoznacznych wyników, m.in.

dlatego, że właśnie testy miały w nich mierzyć skutki stosowania /innych/ testów. Przyczyny antypomiarowej kontestacji społeczeństwa amerykańskiego leżały dość głęboko i nie dawały się łatwo określić.

Kryzys zaufania do psychometrii w Stanach Zjednoczonych należy uznać za jeden z przejawów posputnikowego wstrząsu w oświacie amerykańskiej, który złamał karierę progresywizmu i przywrócił znaczenie kierunkowi "esencjalistycznemu", akcentującemu treść nauczania /por. Sośnicki 1958/. Rzecz interesująca, iż począwszy od pierwszej połowy lat sześćdziesiątych wystąpił w USA systematyczny spadek średnich wyników młodzieży w testach uzdolnień i testach osiągnięć. Wśród hipotez wyjaśniających to zjawisko znalazły się - obok czynników społecznych, jak duża liczba rozbitych rodzin, narkomania i przestępczość - nadmierny liberalizm szkoły wobec uczniów i powszechna utrata przekonania o wartości pomiaru testowego /Harnischfeger i Wiley 1975/.

O dziwo, kryzys psychometrii szkolnej nie zahamował produkcji i szerokiego zastosowania testów w USA oraz w takich krajach jak Japonia, Australia, Wielka Brytania, Szwecja. Przyspieszył jednak poszukiwanie pedagogicznych metod testów, wolnych od założeń psychologii różnicowej i bardziej przydatnych do sprawdzania, jak treść nauczania jest opanowana przez uczniów.

Nowy rodzaj pomiaru dydaktycznego stał się zasadniczą odpowiedzią pedagogów na zarzuty przeciwników pomiaru. Będzie on dokładnie objaśniony w drugiej części tego artykułu. Nim do niej przejdziemy, poznamy stanowisko psychologów wobec krytyki testów.

ODPOWIEDŹ PSYCHOLOGÓW

W przeciwieństwie do pedagogów, psychologowie zajmujący się psychometrią nie chcieli - a chyba także nie mogli - porzucić historycznie ukształtowanej teorii pomiaru. "Problem różnic indywidualnych i różnic między grupami nie zniknie po zniesieniu testów. Nie da się wyleczyć grypy przez wyrzucenie termometru" - napisał Artur Jensen, którego niezwykle starannie udokumentowane dzieło "Błąd w testowaniu umysłowym" /1980/ przyjmujemy za wykładnię obecnych poglądów specjalistów pomiaru psychologicznego.

Jensen zauważa, że /s. 18-20/:

1. Większość krytyków zna testy bardzo ogólnie i nie poddaje żadnego z nich dokładniejszej analizie.
2. Mają oni mistyczne wyobrażenia o inteligencji i są raczej przekonani, że najgłębsze właściwości człowieka są niemierzalne, niedefiniowalne, a nawet niemożliwe do zrozumienia ...

3. Krytycy nie dostarczają empirycznych podstaw swych twierdzeń o poszczególnych zadaniach, testach i zastosowaniach testów. Ich krytyka jest "gabinetowa" /armchair oriticism/, ograniczona do analiz semantycznych i spekulacji.

4. Krytycy nie potrafią zaproponować innego narzędzia diagnozy niż testy ani też dróg ich ulepszenia, jeżeli pominąć aluzje o znaczeniu uzdolnień twórczych /creativity/, które miałyby być alternatywą dla inteligencji.

5. Krytycy na ogół pomijają testy niewerbalne i nie związane ze szkołą.

6. Krytyka testów jest wysoce emocjonalna, przed naukowa odwołuje się do przesądów i odczuć społecznych.

Dane empiryczne wskazują, że spekulacje dotyczące zadań wybranych z testów inteligencji Wechslera i Bineta Stanfordzkiego - o "zgubieniu się w lesie", "niekompletnym grzebieniu" i "ładniejszej twarzy", przytoczone w środkowej części tego artykułu, prowadzą na manowce: właśnie te zadania okazują się stosunkowo łatwiejsze dla dzieci murzyńskich niż dla białych. Nie potwierdziły się także zarzuty Banesha Hoffmana, z wyjątkiem faktu, iż niektóre z wybranych przez niego /tendencyjnie!/ zadań były źle skonstruowane. "Efekt Banesha Hoffmana", polegający na utracie punktów przez uczniów najzdolniejszych - rozważających warunki rozwiązania, pomijane przez konstruktora zadania lub nawet mu nieznanne - nie wystąpił w ponadstutysięcznej próbie uczniów, analizowanej przez F. Lorda /1965/.

Dostępne testy uzdolnień twórczych /lub "myślenia dywergencyjnego"/ są mniej rzetelną odmianą testów inteligencji ogólnej, gdyż niżej korelują między sobą niż z tymi testami. Występuje tu określona zależność progowa: przy ilorazie inteligencji powyżej 115 punktów wspomniana korelacja gwałtownie spada, co może wskazywać na pewną odrębność tych cech wśród najzdolniejszych. Alternatywa "wysoka inteligencja lub uzdolnienia twórcze" nie jest prawdziwa /Jensen 1980, s. 353-354/.

Pozostaje najdrażliwsze społecznie zagadnienie różnic międzygrupowych. Wykorzystując dostępne źródła, Jensen zestawia tabelę najważniejszych różnic, obejmującą analizę wariancji wyników Wechslera Skali Inteligencji dla Dzieci /w USA/ oraz odpowiednie średnie różnice punktowe.

Podział wariancji i średnie różnice wyników pomiaru inteligencji
/według Jensaena/

Źródła wariancji	Procent wariancji	Średnia różnica ilorazów
Między rasami /niezależnie od pozycji społeczno-ekonomicznej/	14	12
Między warstwami społeczno-ekonomicznymi /niezależnie od rasy/	8	6
Między rodzinami /wewnątrz grupy rasowej i warstwy społeczno-ekonomicznej/	29	9
Wewnątrz rodzin	44	12
Błąd pomiaru	5	4
R a z e m	100	17

Procent wariancji "między rasami" jest znacznie mniejszy niż "między rodzinami" i "wewnątrz rodzin", ale ze względu na polaryzację ras /"biali"- "czarni" i "brązowi"/ średnia różnica ilorazów wynosi aż 12 punktów i dwukrotnie przewyższa średnią różnicę "między warstwami społeczno-ekonomicznymi". Jeżeli połączyć te dwa źródła wariancji, działające na ogół zgodnie w społeczeństwie amerykańskim, to średnia różnica ilorazów inteligencji między "białymi" i "czarnymi" sięgnie 15 punktów, a więc dokładnie jednego odchylenia standardowego /Tamże s. 44/. To twierdzenie uważa Jensen za fakt naukowy.

Gdy polecić nauczycielom oszacowanie inteligencji ich uczniów na podstawie zwykłej obserwacji, takie oceny będą korelować ponad +0,60 z ilorazami inteligencji tych uczniów i prawie +0,80 z ich wiekiem umysłowym. Współczynnik korelacji byłby jeszcze wyższy, gdyby nie tendencje nauczycieli do premiowania pilności i "dobrych manier" dziewcząt, podczas gdy pomiar inteligencji nie wykazuje żadnych istotnych różnic między płciami /Tamże, s. 173-4/.

Iloraz inteligencji uczniów koreluje w granicach /+0,60 - +0,70/ z wynikami standaryzowanych testów osiągnięć szkolnych i w granicach /+0,40 - +0,60/ ze stopniami wystawionymi przez nauczycieli, przy czym faworyzowanie dziewcząt i tu odgrywa znaczną rolę /s. 319-320/. Korelacja ilorazu inteligencji z pozycją zawodową ludzi dorosłych sięga około +0,70 dla czterdziestolatków, ale dla młodych pracowników jest o około 0,10 - 0,20 niższa. "Pewien progowy poziom inteligencji - pisze Jensen /s. 344/ - jest koniecznym, ale nie wystarczającym wa-

runkiem powodzenia w większości zawodów. Dlatego niski iloraz jest lepszym predyktorem pozycji zawodowej niż wysoki iloraz. Osoba z wysokim ilorazem może być wszystkim - od niewykwalifikowanego robotnika do laureata nagrody Nobla. Ale osób z niskimi ilorazami nie znajdziemy wśród pracowników naukowych i w wolnych zawodach". Na opinię o pracowniku wpływa jednak raczej jego umiejętność współżycia z ludźmi i wzbudzenie zaufania niż inteligencja.

Na koniec swoich wyczerpujących i doskonale udokumentowanych rozważań, dokonywanych z pozycji zdecydowanego obrońcy klasycznej teorii testu umysłowego, Jensen pisze /s. 740/:

"Większość współczesnych standaryzowanych testów uzdolnień umysłowych dostarcza nietendecyjnych /unbiased/ miar we wszystkich warstwach mówiących od urodzenia po angielsku Amerykanów, niezależnie od płci oraz pochodzenia rasowego i społecznego. Obserwowane średnie różnice wyników testowania różnych grup nie są artefaktami samych testów, lecz powinny być przypisane czynnikom, które są przyczynowo niezależne od testów. /.../ Jakiegokolwiek mogą być te przyczyny różnic międzygrupowych, pozostających po wyeliminowaniu błędu pomiaru, praktyczne zastosowanie poprawnej teorii psychometrycznej może wspomóc demokratyczny ideał traktowania każdego według jego cech indywidualnych, a nie według płci, rasy, klasy społecznej, religii lub pochodzenia narodowego".

Ostatnie zdanie książki, ubrane w "demokratyczny" ideał, zdradza głęboki konserwatyzm jej Autora. Tym bardziej podobne poglądy zyskują uznanie wśród psychologów amerykańskich w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych, a przynajmniej - wśród białych psychologów.

Krytyka testów psychologicznych zamaria także i w Polsce. Nasz czołowy psycholog Tadeusz Tomaszewski zaatakował je na ogólnopolskiej konferencji pedagogów i psychologów w 1951 roku, wskazując na ich "polityczną szkodliwość" i "bankructwo" /Tomaszewski 1952/. Metoda ta jego zdaniem, spełniała "politycznie reakcyjną funkcję społeczną jako narzędzie umacniania ucisku rasowego i klasowego" /Tamże, s. 17/. Jeszcze we "Wstępie do psychologii" /Tomaszewski 1963/ czytaliśmy /s. 241/: "Dotychczasowe metody rozpoznawania zdolności i chęci do pracy są jeszcze bardzo niedoskonałe. Metoda testów, w tym przypadku najczęściej stosowana, jest pozbawiona głębszych podstaw teoretycznych i ma charakter wybitnie empiryczny, tak że możliwości błędnego zaklasyfikowania człowieka są bardzo duże. Nasuwają się też wątpliwości natury humanitarnej, moralnej, a nawet prawnej". W wielkim akademickim podręczniku "Psychologia", pod redakcją Tadeusza Tomaszew-

wskiego /1975/, znajdujemy już tylko garść rzeczowych informacji o "pomiarach inteligencji" /s. 743-748/, pozbawionych jakichkolwiek wątpliwości i ostrzeżeń wobec testów. Podobnie afirmujące wobec psychometrii stanowisko zajmuje Jerzy Brzeziński w swym podręczniku "Elementy metodologii badań psychologicznych" /1978/. Poświęca on testom trzy spośród dziesięciu rozdziałów swej książki.

Tak więc psychologowie nie zaniechali pomiaru inteligencji i umocnili, bądź rozwinęli, pierwotne założenia tego pomiaru. Okazali się mniej od pedagogów wrażliwi na społeczną krytykę, gdyż te założenia miały w ich dziedzinie więcej uzasadnienia. Pedagodzy natomiast zaczęli szukać nowych podstaw testowania osiągnięć i wkrótce je znaleźli.

W wyniku krytyki stosowania metod psychometrycznych w szkolnictwie drogi pomiaru pedagogicznego i pomiaru psychologicznego rozeszły się.

PODSUMOWANIE

W dziejach pomiaru dydaktycznego można wyróżnić następujące okresy:

1. Okres przednaukowy - do końca XIX wieku.
2. Okres pionierski - pierwsze dwudziestolecie bieżącego wieku.
3. Okres ekspansji teorii i praktyki psychometrycznej - dwudziestolecie międzywojenne.
4. Okres rozkwitu klasycznej teorii testu oraz instytucjonalizacji "pomiaru umysłowego", uprawianego według zasad psychometrii - lata czterdzieste i pięćdziesiąte bieżącego wieku.
5. Okres społecznej krytyki testów - lata sześćdziesiąte.
6. Okres tworzenia nowej teorii pomiaru dydaktycznego, niezależnej od psychometrii - lata siedemdziesiąte.

Cytowana literatura

- American Psychological Association: Technical Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Techniques. "Psychological Bulletin" 1954 nr 51. Supplement.
- American Psychological Association: Standards for Educational and Psychological Tests and Manuals. Washington 1966, APA.
- Bloom B.S.: Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York 1956, Mc Kay.
- Bonboir A.: La docimologie. Paris 1972, Presses Universitaires de France.
- Brzeziński J.: Elementy metodologii badań psychologicznych. Warszawa 1978, PWN.

- Buros O.K.: The Mental Measurement Yearbook. Highland Park 1938, 1941, 1949, 1953, 1959, 1965, 1972, Gryphon Press.
- Canfield A.A.: The "sten" Scale - A Modified C-scale. "Educational and Psychological Measurement" 1951, s. 295-297.
- Du Bois P.H.: A Test Dominated Society: China, 1115 B.C. - 1905 A.D. /W:/ A. Anastasi /Ed./: Testing Problems in Perspective. Washington 1966, Am. Council on Education.
- Du Bois P.H.: A History of Psychological Testing. Boston 1970. Allyn and Bacon.
- Ebel R.L.: The Social Consequences of Educational Testing. Proceedings of the Invitational Conference on Testing Problems 1963 /W:/ A. Anastasi /Ed./: Testing Problems in Perspective. Washington 1966, ACE.
- First Non-sample Test is Disclosed to Public. "Examiner" 1980, March 13, ETS.
- Gajdzińska J.: Wyniki nauczania, Warszawa 1939.
- Goslin D.A.: Teachers and Testing. New York 1967, Russell Sage Foundation.
- Grzywak-Kaczyńska M.: Próby zastosowania testów do badania i organizacji pracy szkolnej. Warszawa 1931.
- Grzywak-Kaczyńska M.: Testy i normy do użytku szkół powszechnych. Warszawa 1933.
- Guilford J.P.: Fundamental Statistics in Psychology and Education. New York 1942, McGraw-Hill.
- Guilford J.P.: The Structure of Intellect. "Psychological Bulletin" 1956 nr 4.
- Guilford J.P., Comrey A.L.: Pomiar w psychologii. Wrocław 1961. Ossolinum.
- Guilford J.P., Hoepfner R.: The Analysis of Intelligence. New York 1971, Houghton Mifflin.
- Gulliksen H.: Theory of Mental Tests. New York 1950. Wiley.
- Harnischfeger A., Wiley D.E.: Achievement Test Score Decline: Do We Need to Worry? Chicago 1975. CEMREL.
- Hoffman B.: The Tyranny of Testing. New York 1962. Crowell Collier.
- Ingenkamp K. /Ed./: Developments in Educational Testing. London 1969, University of London Press.
- Jensen A.R.: Bias in Mental Testing. New York 1980, The Free Press.
- Kuder G.F., Richardson M.W.: The Theory of the Estimation of Test Reliability. "Psychometrika" 1937, s. 151-160.
- Kupisiewicz Cz.: Nauczanie programowane. Warszawa 1970, PZWS.
- de Landsheere G.: Evaluation continue et examens. Precis de docimologie. Paris 1963, Presses Universitaires de France.
- Lienert G.A.: Testaufbau und Testanalyse. Wyd. II. Weinheim 1967, Beltz.
- Lindquist E.F. /Ed./: Educational Measurement. Washington 1951, Am. Council on Education.
- Lord F.: Empirical Study of Item-Test Regression. "Psychometrika" 1965, s. 373-376.
- Lord. F.M., Novick M.R. /z udziałem A. Birnbauma/: Statistical Theories of Mental Tests Scores. Readings 1968, Addison-Wesley.
- Mc Call W.A.: Measurement. New York 1939, Macmillan.
- Niemierko B.: Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe. Warszawa 1975. WSiP.
- Nowakowska M.: Psychologia ilościowa z elementami naukometrii. Warszawa 1975, PWN.
- Pièron H.: Examens et docimologie. Paris 1963, Presses Universitaires de France.
- Pieter J.: Słownik psychologiczny. Warszawa 1963, Ossolinum.
- Popham W.J.: Criterion-Referenced Measurement. Englewood Cliffs 1978, Prentice-Hall.

- Rice J.M.: The Futility of the Spelling Grind. "The Forum" 1897, s. 163-172, 409-419.
- Rice J.M.: Educational Research: A Test in Arithmetic. "The Forum" 1902, s. 281-297.
- Rice J.M.: Educational Research: The Results of a Test in Language. "The Forum" 1903, s. 269-293.
- Rosner B.: Teachers Receptions of Their Tests and Measurements Needs. /W:/ K. Ingenkamp /Ed./: Developments in Educational Testing. London 1969, University of London Press, T.I.
- Sawicki M.: Struktura przedmiotu a badanie wyników nauczania. "Prze-
gląd Pedagogiczny" 1972 nr 2.
- Sośnicki K.: Pedagogika esencjalizmu w USA. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1958 nr 4.
- Spearman C.: The Proof and Measurement of Association between two Things. "American Journal of Psychology" 1904, s. 72-101.
- Spearman C.: Correlation Calculated from Faulty Data. "British Journal of Psychology" 1910, s. 271-295.
- Thorndike R.L. /Ed./: Educational Measurement. Second Edition. Washington 1971, Am. Council on Education.
- Tomaszewski T.: Kryzys metodologiczny w psychologii. "Prze-
gląd Psychologiczny" 1952 nr 1.
- Tomaszewski T.: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, PWN.
- Tomaszewski T. /red./: Psychologia. Warszawa 1975, PWN.

Szczepan Skrzypiec
Uniwersytet Gdański

W POSZUKIWANIU PARADYGMATU SYSTEMOWEGO DLA PEDAGOGIKI

Poszczególne nauki o człowieku posługiwały się w badaniach albo własnym do tego celu skonstruowanym paradygmatem, albo też korzystały z wzorców postępowania badawczego stworzonych przez inne dyscypliny. W XIX w. i na początku wieku XX powszechnie stosowanym był paradygmat fizyki. Wywarł on olbrzymi wpływ również na pedagogikę, a jego pozostałości można bez większego trudu zaobserwować w aktualnie prowadzonych badaniach nad wychowaniem. Przejawem tej postawy badawczej jest chociażby przecenienie wartości eksperymentu oraz statystycznego opisu jego rezultatów. Wyniki badań z reguły albo trywialne, ze względu na przyjmowanie oczywistych hipotez, albo zgoła nieużyteczne, ponieważ weryfikują się jedynie w nienaturalnych warunkach. Zarówno w jednym, jak i drugim przypadku nie przyczyniają się one do postępu wiedzy o człowieku. Z tego też względu niezwykle istotne dla rozwoju badań pedagogicznych są próby tworzenia nowych paradygmatów, których oparcie teoretyczne można by znaleźć poza fizyką. Próbę taką podjął Wiesław W. Szczęsny¹. Autor ten skonstruował paradygmat systemowy dla pedagogiki w oparciu o teorię informacji, cybernetykę oraz ogólną teorię systemów.

Nie ulega wątpliwości, że podejście systemowe w badaniach naukowych staje się obecnie niemalże koniecznością warunkującą dalszy postęp. Nauki szczegółowe zgromadziły ogromną liczbę faktów, które wymagają nie tylko syntezy, lecz również porównania interdyscyplinarne-go. Nowe odkrycia powstają obecnie głównie dzięki badaniom porównawczym, w których obiekt traktowany jest jako integralna całość powiązana ściśle z innymi strukturami i będąca jednocześnie elementem większej całości. Jako przykład można tu podać wprost rewelacyjne odkrycia etologii². Tak więc należy sądzić, że paradygmat systemowy jest dla pedagogiki również jedną, a może jedyną drogą do przezwyciężenia badawczego impasu. Z tego względu wszelkie próby systemowego ujęcia w pedagogice zasługują na szczególną uwagę³. Wracając do rozważań Wiesława Szczęsnego należy jednak zapytać, dlaczego konstruując paradygmat systemowy dla pedagogiki, ograniczył się wyłącznie do trzech wymienionych dyscyplin, oraz czy nie należałoby skorzystać z dorobku innych nauk stosujących ujęcie systemowe z dużym powodzeniem. Autor stwierdza wprawdzie, że teoria informacji, cybernetyka i ogólna teoria systemów odegrały decydującą rolę "w tworzeniu nowego paradygmatu myślenia w kategoriach zorganizowanych całości ze sobą powiązanych"⁴, lecz nie uzasadnia wystarczająco tego stwierdzenia, a jest ono przecież punktem wyjścia do dalszych wywodów. Rozważmy więc, czy tylko te trzy wymienione nauki stworzyły wspomniany paradygmat oraz czy nie wymaga on modyfikacji i to szczególnie w odniesieniu do pedagogiki.

Jestem zdania, że rolę wiodącą w tworzeniu się paradygmatu systemowego odegrała i nadal odgrywa biologia. Twórcy cybernetyki czy teorii systemów byli biologami albo z dorobku biologii korzystali /mam tu na myśli Ludwika von Brentalanffy'ego oraz Norberta Wienera/. Oprócz tego podejście systemowe rozprzestrzeniło się pod wpływem biologii, a nie za przyczyną np. cybernetyki, na inne nauki - np. filozofię, psychologię czy nawet na matematykę. Świadczy o tym niezwykle interesująca koncepcja systemu względnie otwartego Romana Ingardena⁵, systemowe ujęcie potrzeb Tomasza Kocowskiego⁶, koncepcja osobowości Janusza Reykowskiego powstała na bieżącej pojęcia systemu naturalnego Ervina Laszlo⁷ czy prace Rene Thoma. W ostatnich latach powstały ponadto nowe dyscypliny biologiczne, które stosując podejście systemowe osiągnęły niezwykle postęp w wiedzy o człowieku. Są to etologia i antropologia systemowa. Tworząc wzorzec postępowania badawczego dla pedagogiki, należy brać pod uwagę dorobek teoretyczny wymienionych nauk o człowieku, lecz nie tylko z powodu prymatu biologii w stosun-

ku do innych dyscyplin w stosowaniu podejścia systemowego, lecz głównie dlatego, że przedmiotem zainteresowań pedagogiki jest człowiek.

Ograniczanie się wyłącznie do trzech nauk w tworzeniu paradygmatu grozi zbytnim uproszczeniem czy pominięciem istotnych właściwości modelu. Oprócz tego systemowy sposób patrzenia na rzeczywistość zakłada jej całościowe pojmowanie, a więc zespalandorobku wszystkich nauk w jedną naukę o świecie. Od tej zasady odstąpił Wiesław Szczęsny już całkowicie w następnym artykule, w którym proces wychowania przedstawiony jest w świetle jednej tylko cybernetycznej teorii charakteru⁸, a właściwie tylko według koncepcji systemu autonomicznego M. Mazura. Człowiek jako szczególny przypadek tego systemu posiada zespół sztywnych właściwości zwanych charakterem. Charakter jest nie przerabialny i niezależny od oddziaływań otoczenia. Z tej teorii wynikają daleko idące konsekwencje dla praktyki pedagogicznej. Niemożliwe jest kształtowanie psychiki człowieka za pomocą celowo dobieranych środków wychowawczych. Charakter można tylko doskonalić stwarzając jedynie takie sytuacje, które są z nim zgodne. Ponieważ charakter zmienia się samorzutnie, a kierunek tych zmian jest przewidywalny, wychowawca powinien poznać wychowanka i stwarzać mu sytuacje optymalizujące te zmiany.

Przedstawiona przez Wiesława Szczęsnego koncepcja charakteru nie jest żadną rewelacją w pedagogice i nie trzeba szukać oparcia w cybernetyce, aby ją stworzyć. Już w 1892 roku Theodule Ribot mówił o trwałości i jednolitości charakteru⁹. Charakter człowieka jest tworem niezależnym od środowiska, bo jego podstawą są wrodzone popędy, pragnienia i uczucia. Lecz nawet w tym skrajnie naturalistycznym pojmowaniu charakteru Ribot dopuszcza wpływy zewnętrzne przynajmniej dla niektórych typów ludzkich.

Powróćmy jednak do początkowych, moim zdaniem, bardzo udanych prób konstruowania modelu postępowania badawczego. Wiesław Szczęsny stwierdza tam, że człowiek jest obiektem złożonym, zbudowanym z powiązanych ze sobą podsystemów o hierarchicznej strukturze sterowania. Szkoła, że Autor poprzestał tylko na tym założeniu i nie starał się określić bliżej owych podsystemów. W teorii systemów stwierdza się przecie, że specyficzne właściwości systemu tworzą się w rezultacie wzajemnych powiązań między elementami wchodzącymi w jego skład. Ustalenie specyficznych właściwości obiektu jest niezbędne i należy tego dokonać, zanim podejmie się próby doboru czy tworzenia metod badania. Sądzę, że można by tu przyjąć rozwiązanie Tomasza Kocowskiego¹⁰, który potraktował człowieka jako zintegrowaną jedność trzech wzajemnie powiązanych systemów: biosystemu, socjosystemu i psychosystemu.

Nadrzędną rolę integrującą odgrywa psychosystem. Każdy z tych systemów jest jednocześnie elementem systemu wyższego rzędu, co u wspomnianego Autora nie zostało konsekwentnie wykazane, ponieważ psychosystem nie posiada wyżej zorganizowanego czy nadrzędnego punktu widzenia. Biosystem jest elementem ekosystemu lokalnego i globalnego, a socjosystem wchodzi w skład kilku socjosystemów, jak: rodzina, grupa rówieśnicza, naród.

Powyższe ujęcie ma tę zaletę, że pozwala spojrzeć na człowieka, stosownie do jego natury, z wielu punktów widzenia i potraktować go całościowo. Można będzie również wskazać nie tylko na budowę i funkcjonowanie systemu, ale przedstawić jego genezę, co ma donosić znaczenie dla pedagogiki. Każdy system jako całość zbudowana z podsystemów oraz stanowiący jednocześnie element innego systemu, nie może być w pełni autonomiczny. Podkreśla to Roman Ingarden wprowadzając pojęcie systemu względnie otwartego i izolowanego¹¹. Przy trójsystemowej budowie człowieka, każdy z systemów składowych może posiadać swoje specyficzne funkcje, jak również mogą one działać jako jednolita całość. Elementy systemu wiążąc się ze sobą tworzą bowiem nową jakość. Ervin Laszlo¹² pisze, że system nabywa nowych właściwości dzięki elementom składowym, lecz cechy te są różne od tych, które posiadał każdy element przed złączeniem się w całość. Jest to według niego jeden z podstawowych inwariantów organizacji systemów naturalnych tzn. będących dziełem przyrody. Można przy tym zapytać, co się dzieje z właściwościami elementów. Sądzę, że mimo iż weszły one w nowe powiązania międzysystemowe, to jako systemy względnie autonomiczne nie tracą zupełnie swoich poprzednich właściwości.

Potwierdzają to badania porównawcze zwierząt i człowieka. Pokazują one, że istnieje cały szereg wspólnych właściwości zarówno dla wyższych gatunków zwierząt, jak i dla człowieka. Konrad Lorenz określił to może przesadnie, ale przy tym bardzo obrazowo: "Co prawda po dzień dzień tkwi całe zwierzę w człowieku, bynajmniej jednak nie cały człowiek w zwierzęciu"¹³.

Etologia człowieka na podstawie badań ludzi różnych kultur, w tym również plemion odizolowanych od kultury europejskiej, donosi, że istnieje cały szereg charakterystycznych dla człowieka właściwości gatunkowych, co również świadczyłoby o względnej autonomiczności systemu biologicznego człowieka. Te charakterystyczne zachowania się pozwalają ludziom porozumieć się bez konieczności posługiwania się danym językiem. Dotyczy to np. sposobów pozdrawiania się, okazywania czułości, prowadzenia flirtu czy roztaczania opieki nad potomstwem.

Istnienie pewnych archetypów ludzkich potwierdzają także badania nad niemowlętami i dziećmi głuchymi i niewidomymi od urodzenia¹⁴. Jeżeli w wymienionych zachowaniach się, ukształtowanych w rozwoju filogenetycznym, można również doszukać się podobieństw do zachowań się zwierząt¹⁵, to według systemowej koncepcji człowiek jako gatunek i jako jednostka posiada specyficzne właściwości różniące go od innych gatunków. Według Konrada Lorenza¹⁶ wyjątkowość człowieka tworzą dwie nowe jakości: życie duchowe oraz nowy aparat poznawczy, pozwalający na gromadzenie i przekazywanie olbrzymiej ilości informacji wyuczonych. Antropolodzy i socjologowie utrzymują jednak, że jakości te mają jedynie charakter potencjalnych możliwości. Zależą one od tego, czy i w jakim systemie społecznym funkcjonuje człowiek. Wstrząsająca w swojej wymowie książka Colina M. Turnbulla, znanego antropologa, wskazuje na to, że człowiek może funkcjonować bez tych wartości, które uważane są za najistotniejsze dla człowieka. Píše on, że Ikwowie /nazwa jednego z plemion afrykańskich/ "prześcignęli samych siebie w tym, czego nie można nawet określić mianem zezwierzęcenia, gdyż stanowiłoby to obrazę dla zwierząt"¹⁷.

Podobnych danych dostarczają nam socjologowie, powołujący się na badania dotyczące dzieci przebywających w izolacji od społeczeństwa¹⁸. Dzieci te nie opanowały mowy oraz stwierdzono u nich niski stopień rozwoju umysłowego czy nawet zahamowanie rozwoju fizycznego. Człowiek posiadając określony organizm, i będąc uwikłany w stosunki społeczne, może jednak sam wybierać dostępne mu wartości oraz kierować swoim zachowaniem, co świadczy o istnieniu również względnie niezależnego psychosystemu.

Ekologowie mocno podkreślają znaczenie wzajemnych powiązań między-systemowych zarówno na poziomie danej jednostki czy gatunku, jak również na poziomie międzygatunkowym czy ekologicznym. Cała przyroda jest, a przynajmniej była do niedawna, harmonijnie funkcjonującym systemem. Zakłócenie tej harmonii spowodowane zostało przez człowieka, który niszcząc bezmyślnie środowisko naturalne - własny ekosystem, może zniszczyć również i siebie¹⁹. Wielopoziomowe powiązania między-systemowe powodują, że degradacja ekosystemu wpływa niekorzystnie na socjo- i psychosystem człowieka, czego dowodem jest zanik więzi społecznych i dekadencja kultury.

Na podstawie powyższych koncepcji człowieka można podjąć próbę określenia wychowania oraz sposobów jego badania. Wychowanie nie będzie w tym ujęciu sprowadzać się wyłącznie do czynności opiekuńczych sprzyjających swobodnemu wzrostowi, bo człowiek nie jest tylko bio-

systemem. Wychowanie to również nie tylko proces socjalizacyjny, dzięki któremu jednostka nabywa doświadczenia niezbędnego do funkcjonowania w socjosystemie. Wychowania nie można również sprowadzać wyłącznie do zabiegów związanych z funkcjonowaniem człowieka jako psychosystemu. Wychowanie w ujęciu systemowym zawiera w sobie te trzy punkty widzenia, które związane razem tworzą również nową jakość. Wyraża się ona w zachowaniu takich relacji międzysystemowych, aby stworzone zostały optymalne warunki dla samorealizacji tkwiących w człowieku możliwości. Warunki optymalne to takie, które nie powodują zakłóceń w funkcjonowaniu poszczególnych systemów. Idzie zatem o harmonijną zgodność powiązanych ze sobą systemów w realizacji celów życiowych człowieka, czyli do powstania oryginalnej osobowości zdolnej, będącej w stanie wykorzystać tkwiące w niej możliwości. Aby można było to osiągnąć, konieczna jest swobodna wymiana informacji międzysystemowej, możliwość wyboru różnych wartości przy jednoczesnym unikaniu wyboru tych z nich, które ujemnie wpływają na funkcjonowanie poszczególnych systemów.

Jak słusznie podkreśla Wiesław Szczęśny, w ujęciu systemowym przedmiot badania wyznacza sposób jego badania, a metoda bierze udział w konstruowaniu przedmiotu²⁰. Skoro wychowanie jest tak złożoną funkcją wynikającą z powiązań międzysystemowych, nie może być badane tylko za pomocą uproszczonych metod, które w swoich założeniach izolują badany obiekt od innych obiektów. Badanie człowieka jako obiektu złożonego powinno mieć charakter wielostronny tak, by można było uchwycić wyjątkowość niepowtarzalnej struktury każdego człowieka. Jest więc niezbędne korzystanie zarówno z dorobku etologii, antropologii, jak i socjologii czy psychologii. Dużą wartość będą miały wszelkiego rodzaju badania porównawcze - zarówno poszczególnych jednostek, jak i systemów społecznych. Pozwolą one na wykrycie zarówno wspólnych, jak i charakterystycznych właściwości człowieka. Dużą wartość ma także metoda monograficzna - w odniesieniu do rodziny czy studium przypadku - w odniesieniu do jednostki. Zarówno jedna, jak i druga metoda zakłada długotrwałe i systematyczne gromadzenie danych w celu dokonania biograficznej "fotografii" rodziny lub osoby. Analiza zebranego w ten sposób materiału ma służyć uchwyceniu niepowtarzalnych, charakterystycznych dla danej osoby właściwości oraz układu społecznego, w jakim się znajduje. Długotrwałość i systematyczność w zbieraniu faktów składa się na dynamiczne ujęcie obrazu człowieka, w którym widoczne są kierunki jego aktywności. W zbieraniu danych posługujemy się również obserwacją pamiętając, że osoba badacza może mieć wpływ na prze-

bieg procesu badawczego. Posługiwanie się wymienionymi metodami ma na celu weryfikację sformułowanych teorii, które mogą być traktowane również jako narzędzie badawcze.

P r z y p i s y

- 1 W. Szczęsny: Paradygmat systemowy w naukach pedagogicznych, "Ruch Pedagogiczny" 1983, nr 2, s. 39.
- 2 Mam tu na myśli odkrycia Konrada Lorenza i jego uczniów.
- 3 A. Lewin: System wychowania a twórczość pedagogiczna, Warszawa 1983, PWN.
- 4 W. Szczęsny: op. cit. s. 39.
- 5 R. Ingarden: Książeczka o człowieku, Kraków 1973.
- 6 T. Kocowski: Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa, 1982.
- 7 E. Laszlo: Systemowy obraz świata, Warszawa 1978, PIW.
- 8 W. Szczęsny: Problematyka wychowania w świetle cybernetycznej teorii charakteru. "Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 3, s. 23.
- 9 K. Sośnicki: Istota i cele wychowania, Warszawa 1964, s. 118.
- 10 T. Kocowski, op. cit., s. 38.
- 11 R. Ingarden, op. cit., s. 138.
- 12 E. Laszlo: op. cit. s. 54.
- 13 K. Lorenz: I tak człowiek trafił na psa, Warszawa 1976, PIW, s. 48.
- 14 I. Eibl-Eibesfeldt: Grundriss der vergleichenden Verhaltensforschung. München 1974, Piper Co. Verlag, s. 452.
- 15 K. Lorenz: Tak zwane zło. Warszawa 1963, PIW, s. 281.
- 16 K. Lorenz: Odwrotna strona zwierciadła. Warszawa 1977, PIW. s. 278.
- 17 C.M. Turnbull: Ikowie, ludzie gór. Warszawa 1980, PIW, s. 229.
- 18 A. Kłosowska: Człowiek poza społeczeństwem. Warszawa 1969.
- 19 K. Lorenz: Der Abbau des Menschlichen, München 1983, Piper.
- 20 W. Szczęsny: Paradygmat systemowy ... op. cit. s. 46.

Stanisław Pajka
Mazowiecki Ośrodek Badań Naukowych
Stacja w Ostrołęce

Z BADAŃ NAD ŚWIADOMOŚCIĄ POLITYCZNA
UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH

Pod koniec ubiegłego roku szkolnego /1983/84/ przeprowadziłem obszerne badania sondażowe, w oparciu o kwestionariusz pt. "Młodzież w Polsce współczesnej", którymi objęto ponad 1000 uczniów ze starszych klas z różnych szkół średnich. W badaniu tym, mówiąc najkrócej, chodziło o naświetlenie szeregu elementów świadomości politycznej i roli szkoły w jej kształtowaniu. Nie wnikając w szczególności roztrząsania terminologiczne nadmieniamy, że można mówić o różnych sferach świadomości, np. narodowej, kulturalnej, artystycznej, politycznej, klasowej itp.¹ Jeśli chodzi o świadomość polityczną, to w jej skład, jak zauważa Jan Wielgosz, wchodzi następujące elementy: 1/ wiedza o mechanizmach zależności klasowej w konkretnych sytuacjach historycznych, o instytucjach politycznych, o instytucjach politycznych reprezentujących klasy oraz o działaniach politycznych związanych ze sprawowaniem władzy; 2/ reguły działania politycznego, czyli ogół sposobów walki o władzę lub o jej utrzymanie; 3/ wartości i hierarchia wartości politycznych, czyli istniejące wyobrażenia celów określonych klas społecznych uporządkowanych według doniosłości i preferencji społecznej².

Jest rzeczą oczywistą, że dla socjalistycznego państwa, jak zresztą dla każdego państwa, nie jest obojętna sprawa świadomości politycznej jego obywateli. Kwestia ta nabiera szczególnego znaczenia obecnie. Wiadomo przecież, że na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych nastąpił u nas wzrost aktywności opozycji antysocjalistycznej i antymarksistowskiej. Od sierpnia 1980 przeżyliśmy jako naród i społeczeństwo głęboką ewolucję. Te przemiany, przeobrażenia trwają właściwie do dnia dzisiejszego. W tej sytuacji pytanie o stan świadomości politycznej staje się pytaniem o niezwykle doniosłym znaczeniu. Czy i na ile ta świadomość jest adekwatna do tej trudniej i złożonej rzeczywistości? Ile zaś miejsca zajmują w niej wypaczenia i mistyfikacje?

W naszym sondażu, odnoszącym się do badanej młodzieży szkolnej, chodziło o próbę odpowiedzi na te właśnie pytania. Szczegółowe kwestie badawcze skupiały się na dość szerokim wachlarzu zagadnień, a m.in.:

- jak młodzież spostrzega różne elementy współczesnej rzeczywistości w kraju?
- jakim stosunkiem darzy te fakty i zdarzenia, jak na przykład wprowadzenie stanu wojennego, które miały miejsce w ostatnich latach w Polsce?
- czy i na ile interesuje się tym, co dzieje się w kraju?
- jakie przejawia postawy patriotyczne?

Jak widać, interesowały nas w gruncie rzeczy poglądy i opinie młodzieży, składające się na wielorakość życia społeczno-politycznego w Polsce oraz skala zainteresowań tą sferą zagadnień. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że rozpoznanie tej problematyki staje się dziś jednym z bardzo istotnych zadań nauk humanistycznych. Bez właściwej diagnozy w tym zakresie nie sposób mówić o pracy wychowawczej, nie sposób kształtować świadomości politycznej.

Aczkolwiek w ostatnich latach prowadzi się liczne sondaże nad stanem świadomości politycznej młodego pokolenia i w ogóle nad sferą szeroko rozumianej świadomości społecznej³, tym niemniej stale godne są uwagi tego typu analizy oparte na konkretnych, terenowych badaniach. Wprawdzie przedstawione niżej wyniki nie są reprezentatywne, choćby z racji ograniczonego terenu badań, to jednak dają podstawę do głębszych przemyśleń nad sprawą wychowania ideowo-politycznego, na czym dziś tak bardzo nam zależy.

Przedstawioną niżej relację traktuję jako komunikat z badań i dlatego też świadomie rezygnuję z analiz terminologiczno-metodologicznych i warsztatowych. Zanim przejdę do szczegółowego referowania, najpierw kilka uwag.

O ZBIOROWOŚCI BADANEJ

Otóż w jej skład wchodziło 1038 uczniów z różnych szkół średnich /kl. III/, w tym olbrzymia większość z liceów ogólnokształcących /46% i techników /36%/. Nieliczna tylko część rekrutowała się z liceów zawodowych i studiów nauczycielskich. Większość badanych stanowiły dziewczęta /61%/. Pod względem statusu socjalnego przeważała młodzież chłopska i robotnicza, zaś 1/5 pochodziła z rodzin inteligenckich. Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, to więcej niż połowa responde-

ntów wywodziła się ze środowiska wiejskiego, w tym przytłaczająca liczba z małych liczebnie wsi, często oddalonych od głównych szlaków komunikacyjnych. Ponad 40% rekrutowało się z małych miast, stanowiących siedziby dawnych władz powiatowych. Nie wnikając w zbyt szczegółowy opis warto jednak powiedzieć, że przedstawiona tu zbiorowość zamieszkiwała tereny wybitnie rolnicze, mało zurbanizowane, położone w znacznej odległości od większych ośrodków miejskich. I rzecz zrzuciała, iż na obszarach wchodzących w obręb północno-wschodniego Mazowsza, skala i amplituda przemian, jakie miały miejsce u nas w ostatnich, burzliwych latach, były zdecydowanie mniejsze niż w innych regionach Polski. Nie oznacza to jednak że "rwisty potok współczesności" nie wycisnął swego piętna na stanie umysłów. Z pewnością i tę młodzież musiał w jakimś stopniu ogarnąć kryzys zaufania, wątpliwości, rozterek itp. Wystarczy wskazać, że spośród ogółu indagowanych zdecydowana większość nie należała do żadnej organizacji młodzieżowej. Co by się nie rzekło, to jednak ten fakt "stania z boku" świadczy wyraźnie o powściągliwym stosunku, o "niedowierzaniu rzeczywistości". A teraz popatrzmy na stan świadomości politycznej dużej grupy młodzieży, liczącej ponad 1000 uczniów ze starszych klas z różnych szkół średnich.

STAN WOJENNY

Z pewnością dzień 13 XII 1981 r. stanie się jedną z przełomowych dat w historii Polski. Czy i na ile badania przez nas uczniowie rozumieją te wszystkie złożone i skomplikowane uwarunkowania, okoliczności, które doprowadziły do takiej decyzji? Czy zdają sobie sprawę z niebezpieczeństw, zagrożeń, itp. w jakie niewątpliwie pogrążył się nasz kraj? Czy widzą zasadność tego, co się stało w Polsce - w dniu 13 XII 1981 roku?

Chcąc wstępnie zorientować się w interesujących nas kwestiach za-pytywano: "Jak uważasz, czy mogą zaistnieć takie sytuacje, okoliczności itp. które upoważniają władze danego kraju do wprowadzenia stanu wojennego? A oto jak rozłożyły się odpowiedzi:"

tak, nawet na dłuższy okres	-	odpowiedziało 23% ogółu badanych uczniów
tak, ale tylko na krótki okres	-	" " 58% " "
uważam to za niedopuszczalne	-	" " 11% " "
trudno powiedzieć	-	" " 8% " "

Jak widać, w świadomości zdecydowanej większości badanych mieści się takie wyjątkowe zdarzenie w życiu narodu, jakie miało miejsce u nas 13 XII 1981 roku. Przy czym najczęściej były to głosy w rodzaju: "jestem za wprowadzeniem stanu wojennego, ale na krótki okres". Jednocześnie dodajmy, że właściwie żadna z cech demograficzno-społecznych nie zróżnicowała interesujących nas opinii. Natomiast silne różnice wystąpiły pomiędzy szkołami. W niektórych przytłaczająca liczba uczniów objętych sondażem zaaprobowała wprowadzenie stanu wojennego. Były jednak i takie szkoły, w których wskaźnik analogicznych opinii sięgał zaledwie 33%. Czym tłumaczyć tak duże rozbieżności. Przecież badaniami objęto szkoły z określonego terenu, pracujące w podobnych warunkach, często położone blisko siebie, a jednak wystąpiły silne różnice, wręcz dysproporcje w omawianych tu wyborach.

Zapytywano również o ocenę kilku istotnych elementów sytuacji poprzedzającej wprowadzenie stanu wojennego. Co więc wynika z otrzymanych odpowiedzi? Otóż ponad połowa wyraziła zdanie, iż stan sprzed 13 grudnia stwarzał zagrożenie dla ustroju socjalistycznego. Najczęściej wypowiadali się w ten sposób uczniowie z techników i liceów zawodowych. Warto też odnotować, iż w tym stanowisku wyraźny prym wiodła młodzież chłopska. Ponad połowa /55%/ spośród tej grupy odpowiedziała w rodzaju: "istotnie dalsze utrzymywanie stanu sprzed grudnia groziło niebezpieczeństwem dla podstaw ustrojowych". Najmniej zaś takich głosów padło ze strony młodzieży o redowodzie inteligentkim /47%/. Ponadto dostrzega się - co musi budzić głęboką zadumę - olbrzymie różnice pomiędzy określonymi szkołami. Oto w jednej ze szkół /LO/ więcej niż 3/4 uczniów wskazało na interesujące nas zagrożenia, zaś w innej szkole /technikum rolnicze/ - tego typu wskazań było 33%. Godzi się też odnotować, że część badanych uczniów, choć nieliczna, w ogóle nie zauważa omawianych tu niebezpieczeństw. Tego typu poglądy ferował blisko co dziesiąty indagowany. Mniej więcej tyle samo nie potrafiło zająć stanowiska w przedstawianej tu kwestii. Chociaż przytoczone dane mogą nasuwać pewne refleksje, tym niemniej popatrzymy na dalsze wyniki.

Między innymi napawa optymizmem fakt, że dla ponad 40% badanych dalsze przedłużanie stanu poprzedzającego grudzień godziło w całą wspólnotę państw socjalistycznych, co w konsekwencji groziło rozbięciem ich jedności. Skupiły się tu przede wszystkim głosy chłopców /56% i 37%/. Jest też rzeczą ciekawą, że w jednej ze szkół /LO/ zdecydowana większość młodzieży zaaprobowała wspomnianą wyżej opinię. Tymczasem w innym LO analogicznych wskazań było niespełna 25%. Nie

wnikając w bardziej szczegółowy opis, należy stwierdzić, że dalsze wyniki ułożyły się na znacznie słabszym poziomie niż przytoczone wyżej. Między innymi większość zbadanej młodzieży nie zdaje sobie sprawy, że "nieprzerwany bieg" zdarzeń sprzed grudnia mógł uczynić Polskę "ogniskiem" III wojny światowej. Niewielka też część respondentów rozumie, iż przedłużanie się tej sytuacji zagrażało niepodległości Polski. Jak widać, wśród interesującej nas grupy nie ma powszechnej świadomości tych różnorodnych niebezpieczeństw, jakie bezsprzecznie niosły ze sobą lata 1980/81. Choć trudno dokładnie określić, ale w każdym bądź razie część młodzieży - pomimo upływu czasu - po prostu nie rozumie tej złożonej i skomplikowanej sytuacji, jaka wytworzyła się w Polsce przed 13 grudnia.

A co badani uczniowie sądzą o samym fakcie wprowadzenia stanu wojennego w Polsce i konsekwencjach stąd wynikających?

Popatrzmy na rozkład odpowiedzi:

Stan wojenny zapobiegał przejęciu władzy przez przeciwników socjalizmu	-				41 %		
Stan wojenny zagwarantował warunki bezpiecznego i spokojnego życia	-	"	"	"	56%	"	"
Stan wojenny zapobiegał wojnie domowej	-	"	"	"	64%	"	"
Choć decyzja o wprowadzeniu stanu wojennego w Polsce była przykra, ale jednak konieczna	-	"	"	"	63%	"	"

Z ukazanego rozkładu wyborów wyraźnie wynika, że większość uczniów ma świadomość zasadności wprowadzenia stanu wojennego. Warto też wskazać, że co najmniej połowa respondentów zdaje sobie sprawę z ekstremalnych poczynań "Solidarności", zwłaszcza tuż przed 13 grudnia. Potwierdzeniem tej tezy jest fakt, że więcej niż połowa wyraziła opinię w rodzaju: "można było uniknąć stanu wojennego, ale gdyby "Solidarność" inaczej postępowała".

Byłoby jednak dalekim uproszczeniem pominięcie innych wyników. Między innymi mniejszość badanych /38%/ uznała za śluzny pogląd, iż stan

wojenny stworzył warunki do wprowadzenia reformy gospodarczej. Dalece również nie zadawała inny fakt. Oto nieliczna tylko część indagowanych zaaprobowala następujący pogląd: "stan wojenny pozwolił kontynuować proces odnowy zapoczątkowany latem 1980 r." Dają też dużo do myślenia olbrzymie różnice stanowisk, jakie ujawnili badani z poszczególnych szkół. I tak np. z jednej ze szkół aż ponad 80% badanych uczniów wskazało, że stan wojenny zapobiegł wojnie domowej. Tymczasem analogiczny wskaźnik odpowiedzi dla ich rówieśników z niezbyt odległej szkoły /technikum rolnicze/ wynosił zaledwie 36%. Czym tłumaczyć tak dużą różnicę poglądów?

AUTORYTET INSTYTUCJI I ORGANIZACJI

Jak wiadomo, w ostatnich latach podjęto wiele inicjatyw i działań - i to na różnych płaszczyznach życia państwowego, politycznego, gospodarczego itd. - na rzecz autentycznej odnowy - słowa demokratyzacji. W tym kontekście wyłania się niesłychanie doniosłe pytanie: o wiarygodność funkcjonowania instytucji i różnych organizacji. Z pewnością podejmuje się w tym zakresie nie mało wysiłków, ale właśnie ... jak młode pokolenie spostrzega działalność tych ważnych niewątpliwie ogniw porozumienia narodowego? Czy w odczuciu młodzieży cieszą się i na ile uznaniem interesujące nas sfery działalności? Chcąc zorientować się w tej kwestii zapytywano: "Które z niżej wymienionych instytucji i organizacji posiadają autorytet? Możliwość wyrażenia swego stanowiska mieściła się w 5-cio punktowej skali, a mianowicie: a/ posiada autorytet, b/ raczej posiada autorytet, c/ raczej nie, d/ nie, e/ trudno powiedzieć. A oto, jak ułożyła się interesująca nas lista. /uwzględniono odpowiedzi "a" i "b"/^x.

Kościół	-	wskazało	85%	ogółu	badanych
Wojsko	-	"	70%	"	"
PAN	-	"	64%	"	"
Sejm	-	"	51%	"	"
Rada Państwa	-	"	48%	"	"
Organizacje młodzieżowe	-	"	40%	"	"
Związki zawodowe	-	"	35%	"	"
PRON	-	"	22%	"	"

x/ Dane nie sumują się do 100%, gdyż respondenci mogli wskazać więcej niż 1 instytucję lub organizację.

Przedstawione dane można - rzecz jasna - różnie interpretować. Przede wszystkim zwraca uwagę fakt, że najwięcej opinii aprobujących skupiło się na Kościele katolickim, wojsku i PAN. Szczególnie wysoką lokatę, co było do przewidzenia, zajęli Kościół. Nie wnikając w szczegółową analizę ukazanej tu hierarchii należy jednak wyraźnie powiedzieć, że daleko odbiega ona od stanu pożądanego. Zależałoby nam przecież na innym obrazie wyszczególnionych wyborów. Chodziłoby o to, aby znacznie więcej padło głosów na Sejm, Radę Państwa czy organizacje młodzieżowe. Nie da się zaprzeczyć, że w ostatnim okresie sporo zrobiono na rzecz uwiarygodnienia działalności tych instytucji. A jednak w przekonaniu większości badanych uczniów te właśnie instytucje, mające do spełnienia tak ważną rolę w demokratyzacji całości życia w państwie, nie cieszą się powszechnym uznaniem. Szczególnie w tym zestawieniu musi zastanawiać fakt niskiej lokaty PRON-u. Tylko 1/5 ogółu respondentów obdarza tę instytucję zaufaniem. Czyżby było tak istotnie?

Warto również dodać, że interesujące nas tu postawy nie zostały zróżnicowane przez takie czynniki, jak płeć, pochodzenie społeczne, przynależność do organizacji młodzieżowych czy typy szkół. Natomiast wystąpiły wyraźne dysproporcje między szkołami objętymi sondażem.

UZNAWANE FORMY PROTESTU

Za bardzo ważny składnik świadomości politycznej, zwłaszcza po sierpniu 1980 r. należy uznać niewątpliwie stosunek do różnorodnych form protestu. Chcąc zorientować się w tej kwestii zapytano: "W różnych krajach, w różny sposób ludzie protestują przeciwko temu, z czym się nie zgadzają. W jakim stopniu udzieliłbyś poparcia niżej wymienionym akcjom? A teraz popatrzmy na szczegółowy rozkład odpowiedzi:

Formy protestu	Zdecydowanie popieram	Raczej popieram	Raczej nie popieram	Zdecydowanie nie popieram	Nie mam zdania
Strajki	21,0	27,0	20,0	19,0	14,0
Naklejanie plakatów, nalepianie napisów	13,0	23,0	22,0	25,0	16,0
Okupowanie gmachów publicznych	7,0	12,0	22,0	31,0	28,0
Zbieranie podpisów pod petycjami	21,0	27,0	21,0	17,0	14,0

Formy protestu	Zdecydowanie popieram	Raczej popieram	Raczej nie popieram	Zdecydowanie nie popieram	Nie mam zdania
Blokowanie ruchu ulicznego	5,0	8,0	20,0	36,0	30,0
Bojkot decyzji rządowych	16,0	21,0	28,0	19,0	16,0
Celowe zwalnianie tempa pracy	5,0	7,0	17,0	33,0	35,0
Wykorzystywanie uroczystości kościelnych dla celów politycznych	4,0	6,0	15,0	26,0	48,0
Niszczanie przedmiotów lub urzędzeń publicznych	2,0	3,0	8,0	26,0	61,0

Uwidocznione tu wyniki nasuwają różne refleksje. Między innymi za- uważa się, że tylko część młodzieży ujawniła zdecydowanie określony stosunek. Natomiast większość respondentów nie potrafiła jednoznacznie wyrazić swego stanowiska. Najprawdopodobniej wahała się w ujawnieniu swoich poglądów, co dobitnie znalazło potwierdzenie w dużym zagęszczeniu odpowiedziami typu: "raczej popieram", "raczej nie popieram" lub wręcz stwierdzeniem w rodzaju "nie mam zdania". Aczkolwiek niełatwo o jednoznaczną interpretację wyszczególnionych wyżej deklaracji, choćby ze względu na duży ich rozrzut, ale w każdym razie nie wskazują one na powszechne występowanie postaw destrukcyjnych. Będzie chyba bliskie prawdy stwierdzenie, że ujawnione wyniki mówią o braku stabilności poglądów, o dezorientacji politycznej, co jest naturalną konsekwencją burzliwego okresu posierpniowego, jak również wpływu różnych dywersyjnych ośrodków propagandy zachodniej. Tego rodzaju postawy dają dużą szansę ich modernizacji w pożądanym kierunku. I rzecz jasna, że szkoła w swoich działaniach powinna, jako jedno z głównych zadań dostrzegać potrzebę rekonstrukcji omawianej tu sfery świadomości. Ale właśnie ... Czy to zagadnienie jest uwzględnione w edukacji? Do pytania tego powrócimy w innej części rozważań.

Godne jest też podkreślenia, że interesującą nas zmienną, tzn. stosunek do różnych form protestu, silnie zróżnicowała płeć. Informuje o tym szczegółowiej poniższe zestawienie /uwzględniono łącznie odpowiedzi: "zdecydowanie popieram" i "raczej popieram"/.

strajki	-	poparło 40%	dziewcząt,	a	chłopców	60%
naklejanie plakatów	--	"	29%	"	"	"
						47%

zbieranie podpisów pod petycjami	- poparło 40% dziewcząt, a chłopców 59%
bojkotowanie decyzji rządowych	- " 27% " " " 51%

Jak widać, chłopcy są nastawieni bardziej "bojowo" aniżeli koleżanki. Ponadto uwidoczniły się, podobnie jak i poprzednio, ogromne różnice w omawianych tu postawach pomiędzy poszczególnymi szkołami. I tak np.

	Padło głosów aprobujących:	
	najmniej	najwięcej
wykorzystanie uroczystości religijnych w celach politycznych	5%	29%
strajki	25%	69%
naklejanie plakatów	20%	57%
okupowanie gmachów publicznych	8%	32%

NIEKTÓRE ELEMENTY AKTUALNEJ RZECZYWISTOŚCI POLSKI W OCZACH BADANYCH

W współczesnej Polsce następuje wiele burzliwych przemian. Skoro tak, to rodzi się pytanie: jak młodzi rozumieją tę zmieniającą się, a jednocześnie naoczną rzeczywistość? Jak widzą takie czy inne jej składowe elementy? W tej części rozważań spróbujemy odpowiedzieć, przynajmniej częściowo, na te i im podobne pytania.

Nie trzeba chyba dowodzić, jak ważną dziś sprawą staje się właściwe widzenie roli i w ogóle kompetencji Kościoła rzymsko-katolickiego w naszym kraju. W tym zakresie jak wiadomo, łatwo o poglądy ekstremalne. Niedawno odbyty proces toruński z całą wyrazistością uwidocznił szczególną delikatność relacji państwo - Kościół. Co w tej kwestii myślał badani przez nas uczniowie? Otóż trzeba stwierdzić, że zdecydowana większość, niezależnie od takiego czy innego kryterium różnicującego, opowiada się za szeroką działalnością Kościoła, ale z wyłączeniem spraw politycznych. Od razu dodajmy, że w wielu szkołach objętych sondażem odsetek tego typu wskazań kształtował się od 60-70%. Pokażna zaś część, bo 1/4, wyraziła jednoznaczny pogląd w rodzaju "Kościół powinien zajmować się jedynie duszpasterstwem". Tylko co dziesiąty uczeń ze zbadanej zbiorowości był zwolennikiem angażowania się Kościoła w politykę. Dodajmy w tym miejscu, że przytoczone wyżej dane wysoko korelują ze wskaźnikami sondażu OBOB na temat stosunków państwo - Kościół, który został przeprowadzony na ogólnopolskiej próbie w lutym 1985 r. Z badań tych wynika, że zdecydowana większość /65%/

zgodziła się z opinią w rodzaju: "księża nie powinni w kazaniach poruszać spraw politycznych"⁵.

Przeprowadzony przez nas sondaż upoważnia do stwierdzenia, iż większość badanej młodzieży właściwie rozumie kompetencje Kościoła we współczesnej Polsce. To racjonalne podejście jest tym bardziej godne podkreślenia, że poważna część respondentów reprezentuje dawne, głęboko zakorzenione schematy myślowe. Wyrazem tego jest choćby fakt, że połowa uczniów, a ze wsi z górą 60% zaaprobowało pogląd głoszony i utrwalony u nas od wieków, a mianowicie "tylko Polak-katolik - może być prawdziwym patriotą". Zaledwie 17% ogółu nie zgodziło się z tą przestarzałą i wręcz nieadekwatną formułą dla naszych czasów. Jest też znamienne, że 1/4 uchyliła się w ogóle od zajęcia stanowiska w tej kwestii. Przytoczone tutaj dane, wskazują wyraźnie na dość powszechne funkcjonowanie fideistycznego światopoglądu w badanej zbiorowości. Tę tezę wspierają i inne wyniki, o czym będziemy mówić jeszcze dalej. Należy jednak mocno podkreślić, iż interesująca nas młodzież nie jest fanatycznie religijna. Pomimo że pozostaje pod wpływem religii, i to jest ważne, rozumie właściwie kompetencje Kościoła we współczesnej Polsce.

Interesowało nas również spojrzenie badanej młodzieży na źródła patologii społecznej. Jak wiadomo, nastąpiło dziś w całym świecie olbrzymie zagęszczenie różnymi zjawiskami patologiczno-dewiacyjnymi. Dotyczy to również i Polski. Mamy do czynienia - i to należy powiedzieć wyraźnie - z wieloma plagami społecznymi np. alkoholizm, urzeczowienie stosunków międzyludzkich i w ogóle rozluźnienie szeroko rozumianej moralności oraz kultury. Gdzie zatem widzi młodzież źródła tego stanu rzeczy? Otóż odpowiedzi na to pytanie ułożyły się następująco:

odchodzenie od zasad religii	-	wskazało 37%	ogółu badanych		
tradycje Polski szlacheckiej	-	"	18%	"	"
oddziaływanie zachodnich ośrodków dywersji ideologicznej	-	"	8%	"	"
zabory i okupację	-	"	4%	"	"
trudno powiedzieć	-	"	33%	"	"

Zwracano już uwagę w innym miejscu, iż wśród większości badanych funkcjonują schematy myślowe zdeterminowane odległą historią naszego narodu. Cytowane wyniki potwierdzają tę tezę. Nie przypadkiem najczęściej respondentów jako źródło patologii społecznej wymieniło odchylenie od zasad życia religijnego. Przy czym wystąpiły tu poważne

różnice ze względu na miejsce zamieszkania. Zdecydowanie częściej tego rodzaju wskazania padały ze strony młodzieży pochodzącej ze wsi aniżeli z miasta. Odpowiednie wskaźniki wynosiły 41% i 29%. Gdyby brać pod uwagę kryterium pochodzenia społecznego, to blisko połowa uczniów rekrutujących się z rodzin chłopskich, jako główną przyczynę zła społecznego, wskazała odchodzenie od reguł religii. Tymczasem tylko 28% ich kolegów o rodowodzie inteligenckim udzieliło analogicznych odpowiedzi. Dodajmy jednocześnie, że uwidoczniły się ogromne różnice w interesującej nas tu optyce patrzenia na źródła patologii społecznej pomiędzy szkołami objętymi sondażem. W wielu szkołach wyraźnie dominowało fideistyczne tłumaczenie naszych dolegliwości społecznych. Godzi się też zauważyć, że pokaźna część młodzieży, bo 1/3, w ogóle nie potrafi sobie wyjaśnić przyczyn patologii.

Z pewnością odsłonięte wyniki, tylko w jakimś stopniu wyjaśniają źródła interesujących nas deformacji. Nie sposób przecież upatrywać przyczyn omawianego stanu jedynie w odchodzeniu od zasad życia religijnego czy uwarunkowaniach odległej przeszłości. Wchodzi tu w grę z pewnością cały szereg skomplikowanych przyczyn. Między innymi źródła "zła" tkwią i w tym, co zwykle nazywamy charakterem narodowym. I trzeba powiedzieć, iż badani uczniowie, a co można odnieść do większości, potrafią spojrzeć krytycznie na "swoich rodaków". Między innymi wśród respondentów przeważają opinie w rodzaju: "Polacy są narodem potrzebującym rządów tzw. silnej ręki", "Polacy umieją dyskutować, bohaterstwo walczyć, ale nie potrafią solidnie pracować", "Polacy powinni dążyć do umocnienia własnego państwa, nawet kosztem swobód obywatelskich".

Warto też podkreślić, że przez ten pryzmat krytycyzmu potrafią spojrzeć i na odległą historię. I tak np. 3/4 wszystkich indagowanych uważa, że rozbiory Polski były m.in. konsekwencją warcholstwa i prywaty szlacheckiej. Jednocześnie nie oznacza to patrzenia przez czarne okulary na własny naród. Wyrazem tego jest choćby to, że wyrażna większość wygłosiła następujący pogląd o rodakach: "Polacy są w stanie samodzielnie rozwiązywać różne konflikty i spory w życiu społeczno-politycznym".

Niewątpliwie poglądy te są świadectwem dalece dojrzałej świadomości obywatelskiej. Jednocześnie takie spojrzenie na własny naród ma dziś - w okresie tworzenia szerokiej płaszczyzny porozumienia narodowego - wyjątkowe znaczenie. Takie bowiem przeświadczenie stanowi jedną z ważnych gwarancji "dogadania się wszystkich Polaków", przewyciężenia naszej złożonej teraźniejszości, a więc i wyjścia Polski z kryzysu. Są to bezsprzecznie pozytywne elementy świadomości politycznej. Tę tezę

wspierają dalsze wyniki. Oto znaczna część uczniów, bo blisko 40%, zdaje sobie sprawę z roli PPR i w ogóle ze znaczenia lewicy w powstaniu Polski Ludowej. Znamiennie również ułożyła się odpowiedź na pytanie: czy zgadzasz się z opinią, że sojusz w ramach Układu Warszawskiego jest gwarancją niepodległości Polski? Otóż ponad połowa udzieliła potakującej odpowiedzi. Godny jest odnotowania w tym miejscu i inny wynik. Oto blisko 40% badanych popiera politykę PRL wobec państw zachodnich. Wyraża się to w akceptacji następującego stwierdzenia: "nasze władze postępują słusznie nie czyniąc ustępstw politycznych wobec Zachodu za zdjęcie sankcji gospodarczych". Wprawdzie znaleźli się opozycjoniści, ale jest to grupa niezbyt pokaźna, licząca niespełna 20% ogółu respondentów. Natomiast znaczna część młodzieży po prostu nie orientuje się w tej kwestii, nie ma na ten temat wyrobionego zdania.

Istotnym, może nawet najbardziej znaczącym dziś, wykładnikiem postaw obywatelskich jest stosunek do kłopotów i perturbacji, jakie przeżywa obecnie nasz kraj. Można usłyszeć na ten temat, jak wiadomo, różne bardzo krańcowe opinie. A jak prognozują tę trudną, dostrzegalną rzeczywistość badani uczniowie?

Chcąc zorientować się w tej kwestii, pytano wprost: "czy twoim zdaniem Polska ma widoki na wyjście z kryzysu?". Do wyboru były następujące odpowiedzi: a/ bardzo duże; b/ duże; c/ niezbyt duże; d/ wcale; e/ trudno powiedzieć. Jak łatwo zauważyć, odpowiedź "a" i "b" wyrażała zdecydowany optymizm, "b" i "c" umiarkowany optymizm, zaś "d" zdecydowany pesymizm. Posługując się tą nieco uproszczoną klasyfikacją można stwierdzić, co następuje:

zdecydowany optymizm wyraziło	- 41 %	ogółu	badanych
umiarkowany " "	- 50 %	" "	" "
zdecydowany pesymizm wyraziło	- 4 %	" "	" "
brak zdania " "	- 5 %	" "	" "

Warto też odnotować, iż interesujące nas postawy zostały dość znacząco zróżnicowane przez różne czynniki. I tak np. młodzież ze wsi częściej wyrażała zdecydowany optymizm aniżeli jej rówieśnicy z miasta. Jeszcze większe rozbieżności wystąpiły ze względu na pochodzenie społeczne. Oto ponad 45% młodzieży chłopskiej stwierdziło: "Polska ma bardzo duże szanse wyjścia z kryzysu". Tymczasem wskaźnik analogicznych odpowiedzi z rodzin inteligenckich wynosił zaledwie 37%. Godzi się też wspomnieć, że uczniowie tzw. aktywiści, tj. należący co najmniej do jednej organizacji młodzieżowej i pełniący jakieś funkcje, zdecydo-

wanie częściej ujawnili optymistyczne prognozy niż ich koledzy nie zorganizowani. Odpowiednie odsetki wynosiły 54% i 37%. Jednakże najbardziej znaczące różnice dawały się zauważyć pomiędzy poszczególnymi szkołami. I tak np. w jednym z liceów ogólnokształcących ponad połowa badanych uczniów wyraziła pełną ufność w przezwyciężenie kryzysu w Polsce. Tymczasem z sąsiedniego liceum ogólnokształcącego tylko niespełna 27% spośród ankietowanych ujawniło analogiczną postawę. Czym tłumaczyć tak ogromne różnice w interesującym nas prognozowaniu pomiędzy młodzieżą ze szkół tego samego typu i położonych blisko siebie - w jednym regionie?

Do pełniejszego rozpoznania interesujących danych dostarczyło następujące pytanie: "Czyje propozycje winny być najszerszej uwzględniane przy konstruowaniu programu wyjścia Polski z kryzysu?" A oto jak ułożyła się lista odpowiedzi, uszeregowana wg malejącej liczby wskazań:

robotników, chłopów	-	wymieniło 27%	badanych uczniów
uczonych, pisarzy - słowem ludzi mądrych	-	" 14%	" "
byłych działaczy "Solidarności"	-	" 13%	" "
duchowieństwa	-	" 10%	" "
działacze związkowych	-	" 8%	" "
działacze PRON-u	-	" 5%	" "
trudno powiedzieć	-	" 23%	" "

Jak widać, żadna z propozycji nie uzyskała dominującej liczby głosów. Wybory zostały silnie "rozstrzelone". I rzecz jasna, można je różnie interpretować. Niewątpliwie należy uznać za fakt pozytywny, iż najwięcej wskazań, bo ponad 40%, skupiło się na robotnikach, chłopach i na tzw. elicie intelektualnej. Nie sposób też w świetle powyższych danych mówić o uroku "Solidarności" czy duchowieństwa. Świadczy to o dużych przemianach świadomościowych. Z drugiej wszakże strony nie da się ukryć, że nowe instytucje, jak związki zawodowe czy PRON, do których przywiązuje się tak duże nadzieje w zakresie porozumienia narodowego i w ogóle odnowy społeczno-moralnej, cieszą się niską popularnością. Ponadto musi zastanawiać dość pokaźna liczba "niezdecydowanych". Co piąty uczeń nie potrafił w ogóle dokonać wyboru.

Interesował nas również pogląd badanych uczniów na zasięg oddziaływania poszczególnych instytucji i czynników na zachowanie tradycji narodowych. Wydaje się, iż ten punkt widzenia jest dość istotnym w

badaniu omawianej tu sfery świadomości. Chcielibyśmy bowiem, aby w przekazywaniu tradycji wiodącą rolę spełniały określone placówki, kierowane przez socjalistyczne państwo. A jak wygląda przeto rzeczywistość? Otóż opierając się na wypowiedziach respondentów można ułożyć następującą listę:

rodzinę	-	wskazało	36%	ogółu	respondentów
Kościół	-	"	22%	"	"
literaturę	-	"	20%	"	"
szkołę	-	"	11%	"	"
partie polityczne różne organizacje	-	"	4%	"	"
trudno powiedzieć	-	"	7%	"	"

Nie wnikając w bliższy opis wyszczególnionych danych zwróćmy uwagę na jedno. Otóż cokolwiek by nie powiedzieć, to jednak musi zastanawiać w tym zestawieniu niska lokata szkoły. Czyżby było tak istotnie? Na ile ten wynik jest reprezentatywny? Trudno w tym miejscu jednoznacznie odpowiedzieć na te i im podobne pytania, ale ujawniony rozkład wskaźników świadczy, o czym zresztą mówi się i pisze nie od dziś, o poważnych mankamentach w działalności wychowawczej szkoły. Ponadto przedłożona wyżej lista wyborów skłania do uzasadnionej konstatacji, że świadomość obywatelsko-patriotyczna młodzieży, jak w ogóle cała sfera świadomości w sensie przekazywania tradycji narodowych, może być budowana nie zawsze zgodnie z założeniami i oczekiwaniami socjalistycznego państwa. Nawet potoczna obserwacja upoważnia do stwierdzenia, iż wpływy takich instytucji, jak rodziny, Kościoła często nie przylegają do oddziaływań szkoły, a niejednokrotnie wręcz się "rozchodzą".

ZWIĄZKI EMOCJONALNE Z KRAJEM OJCZYSTYM

Jeden z ważnych elementów opisywanej tu sfery świadomości stanowi niewątpliwie więź uczuciowa z ojczyzną, a zatem ta więź, która wchodzi w obręb postawy patriotycznej. Jakie przeto żywią związki emocjonalne badani uczniowie ze współczesną Polską, pozostającą nadal w kryzysie, ale jednocześnie będącą ojczyzną. Mogą być różne miary patriotyzmu, ale kto wie, może właśnie w takich, trudnych czasach najlepiej sprawdza się przywiązanie do kraju ojczystego, a więc i patriotyzm. Dziś często można usłyszeć opinie, że młodzi są nastawieni na emigrację, że chętnie opuściliby swoją ojczyznę. Czy tak jest istotnie? Co można

zatem powiedzied o zbadanej zbiorowosci z tego punktu widzenia?

Chcac zorientowac sie w tej kwestii zapytywano: "gdybys mial dokonac swobodnego i niezaleznego wyboru tzn. gdyby decyzja zalezala wy-lacznie tylko od ciebie, czy sklonny bybys zamieszkać na stale w innym kraju?".

Odpowiedzi ulozily sie nastepujaco:

nie wyobrazam sobie na stale zycia poza Polska - stwierdzilo	45%	ogolu
moglbym zamieszkać na stale w innym kraju	- "	30% "
trudno powiedzied	- "	25% "

Sa to oczywiscie tylko deklaracje i mozna je - rzecz jasna - róznie interpretowac. Wypada sie jednak zgodzic, ze znaczna czesc mlodziezy jest nastawiona istotnie na emigracje. Liczna tez grupa nie zajela zdecydowanego stanowiska. Istotnie ukazany tutaj rozklad opcji nie jest zadowalajacy. Z drugiej wszakze strony - i o tym nalezy pamietac - zdecydowanie przewazaja postawy wyrazajace wiez z krajem ojczystym. Przeciez bez mala polowa indagowanych stwierdzila, ze "nie wyobraza sobie zycia na stale poza Polska". Taka odpowiedz, zwlaszcza przy obecnych tarapatach i klopotach, w jakich znalazia sie Polska, swiadczy o glębokich zwiázkach emocjonalnych z ojczyzna. Zasluguje tez na podkreslenie fakt, iz mlodziez deklarujaca chcac emigracji na stale wskazywala nie tylko jeden okreslony kraj, ale kilka. Wybory w tym wzgledzie ulozily sie nastepujaco: Japonia, Stany Zjednoczone A.P., Szwecja, RFN, Węgry, Indie. Najwiecej wskazan uzyskaly kraje zachodnie, a szczegolnie takie jak: Japonia i Stany Zjednoczone.

Do pelniejszego naswietlenia omawianych tu postaw sluzyló tez inne pytanie, a mianowicie: "Jak ci sie wydaje, za co bybys gotow narazac swoje zycie, a nawet poswiecic je?". A oto jak ulozily sie odpowiedzi, ulozone wg malejacej liczby wskazan.^x

rodzine	wymienilo	- 89%	ogolu badanych
ojczyzne	"	- 88%	"
godnosć ludzka	"	- 80%	"
religie	"	- 79%	"
sprawiedliwosc spoleczna	"	- 71%	"
przyjaciól	"	- 71%	"
prawde	"	- 43%	"

x/ Dane nie sumuja sie do 100%, gdyż mozna bylo wybierac wiecej niz jedna odpowiedz.

Można zastanawić się nad ukazaną gradacją, ale nie potwierdza ona tezy o bezideowym pokoleniu. Ma swoją wymowę również i ten fakt, że wysokie miejsce w tym uszeregowaniu zajęła taka wartość, jak ojczyzna.

ZAINTERESOWANIE AKTUALNĄ SYTUACJĄ W KRAJU

W okresie ostatnich lat mają u nas - jak wiadomo - miejsce zjawiska i zdarzenia niezwykle ciekawe. Przeżywamy jako naród burzliwy okres. Trudno doprawdy być obojętnym wokół tego, co dzieje się w kraju. Nasuwa się przeto nader istotne pytanie, czy i na ile młodzież szkolna interesuje się aktualną problematyką? Chcielibyśmy przecież, aby jak najwięcej uczniów ze szkół średnich było chłonnych, otwartych. Co mówią w tej kwestii uzyskane wyniki?

W jednym z pytań indagowano: "Czy interesujesz się zagadnieniami bieżącymi w kraju i w ogóle tym, co dzieje się obecnie w Polsce? Tylko zaledwie 40%, w tym przeważająca liczba chłopców, udzieliło potakujących odpowiedzi tzn. "tak" lub "raczej tak". Natomiast więcej niż co trzeci z badanych uczniów stwierdził: "mało lub wcale", zaś 1/4 uchyliła się od ujawnienia swego stanowiska w przedstawionej tu kwestii. Dodajmy od razu, że ukazywana tu zmienna została znacznie zróżnicowana przez takie czy inne kryteria. Najbardziej intensywne zainteresowania skupiły się wśród młodzieży rekrutującej się z inteligencji /42%/, zaś najmniej dały o sobie znać wśród respondentów pochodzących z rodzin chłopskich /36%/. Godne jest też podkreślenia, że uczniowie zaangażowani społecznie zdecydowanie częściej interesują się tym, co dzieje się w kraju aniżeli ich koledzy nie należący do organizacji /48% i 39%/. Zastanawia również fakt, o czym już wspomniano, ogromnych różnic, wręcz dysproporcji występujących pomiędzy szkołami. Na przykład w jednym z liceów ogólnokształcących połowa młodzieży ujawniła duży stopień omawianych tu zainteresowań. Natomiast w innej szkole, również w liceum ogólnokształcącym, tylko 30% ogółu uczniów przejawiało tego rodzaju predyspozycje. I znowu powstaje pytanie, czym tłumaczyć tak ogromne różnice w omawianych zainteresowaniach?

Chcąc lepiej rozpoznać przedstawioną tu aktywność młodzieży, zapytywano o intensywność prowadzenia rozmów, dyskusji itp. w gronie samych uczniów na różne tematy dotyczące aktualnej sytuacji w kraju. I co się okazuje? Mniej niż połowa wykazała żywsze zainteresowanie tą problematyką. Jednakże tyleż samo odpowiedziało w rodzaju: "rzadko" lub "wcale nie prowadzimy między sobą rozmów na tematy aktualne".

Jednocześnie dodajmy, że wyraźnie większa aktywność skupiła się wśród chłopców, w gronie młodzieży pochodzącej z miasta i aktywistów. Jeśli brać pod uwagę typy szkół to najbardziej chłonni okazali się uczniowie z techników, a najmniej z liceów zawodowych. Potwierdzają się też podobnie jak i poprzednio olbrzymie dysproporcje pomiędzy poszczególnymi szkołami.

Jednym z dobrych mierników omawianych tu zainteresowań jest niewątpliwie oglądanie dziennika telewizyjnego. Trudno przecież mówić o jakichś trwalszych zainteresowaniach aktualną sytuacją w kraju bez kontaktu z tego typu - bodajże najbardziej dziś masowym - źródłem informacji. Czy więc badani uczniowie oglądają dziennik TV? Oto jakie otrzymano odpowiedzi:

oglądał codziennie	-	stwierdziło	7%	ogółu
" kilka razy w tygodniu	-	"	43%	"
" rzadko lub wcale	-	"	45%	"
nie odpowiedziano	-	"	5%	"

Ukazane wyniki świadczą o rzadkości występowania tego rodzaju intensywniejszych zainteresowań wśród zbadanej społeczności uczniowskiej. Można zasadnie zakładać, że tylko część badanych przejawia bardziej "stałą ciekawość" do poznania tego, co dzieje się w kraju, zaś część stoi na uboczu, jakby z dala od bieżącego nurtu wydarzeń.

Czym tłumaczyć taki "stan ducha" badanej młodzieży? Oczywiście nie sposób w tym miejscu wchodzić w szczegółowe roztrząsania tego niezwykle złożonego problemu. Zaznaczmy tylko, iż może to wynikać z całego szeregu różnic, skomplikowanych uwarunkowań. M.in. w ostatnich burzliwych latach mamy do czynienia z załamaniem się różnych autorytetów z postępującą dewaluacją wartości i w ogóle słowa. Nastąpił również wśród szerokich rzesz społeczeństwa, co jest rzeczą zrozumiałą, poważny kryzys co do wiarygodności i rzetelności podawanych informacji przez telewizję, radio, prasę itp. I oczywiście, ten brak zaufania do oficjalnych środków komunikacji, do idei, a nawet do słów, musiał również objąć i młodzież szkolną. Ten fakt potwierdzały wyniki sondażu. Oto okazuje się, że duża część badanych, bo blisko połowa, uważa telewizję za tendencyjne źródło informacji. Mniej więcej tyle samo nie ufa prasie. A ponadto znaczna część młodzieży pozostaje pod wpływem rozgłosności zachodnich. Dociera też z pewnością i literatura tzw. drugiego obiegu. Nie lada również znaczenie wywierają tzw. potoczne, obiegowe opinie, często nieprzychylne, a nawet wrogie Polsce. Wprawdzie

trudno ustalić się i zasięg tych oddziaływań, tym niemniej modelujące myślenie znacznej części młodzieży o aktualnej sytuacji w kraju i w ogóle historii ojczystej. Oto z przeprowadzonego sondażu wynika, że 30% spośród ogółu badanych stwierdziło w rodzaju: «Radio Wolna Europa» podaje wiarygodne informacje». I trudno się dziwić, że w sytuacji, kiedy do młodzieży dopływają różne, często nawzajem wykluczające się informacje, może nastąpić utrata zaufania do ich rzetelności, może powstać swoista awersja zajmowania się sprawami bieżącymi. Taka właśnie postawa prowadzi do zaniku zainteresowań aktualną sytuacją w kraju. A przecież tę postawę - o tym powiedzmy wyraźnie - może jeszcze wzmacniać szkoła. Jeśli bowiem uczeń nie spotka w szkole właściwego klimatu do stawiania pytań, jeśli najczęściej nie otrzymuje odpowiedzi na wysuwane wątpliwości lub uzyskuje mętne wyjaśnienia, jeśli nie ma ani jednego powiernika wśród grona pedagogicznego, to rzecz jasna, że tego typu sytuacje nie sprzyjają ukształtowaniu zainteresowań typu, co dzieje się w kraju. W tych warunkach może łatwo kształtować się obojętność do zagadnień politycznych, może ugruntować się przeświadczenie, że nie warto się zajmować tą problematyką, gdyż i tak "nie dowiemy się prawdy". Istotnym zatem zadaniem współczesnej szkoły jest, aby stawała się instytucją prawdziwie otwartą, szeroko i ciekawie naświetlającą tę skomplikowaną, złożoną rzeczywistość? Właśnie, jak wywiązuje się szkoła z tej niezwykle trudnej funkcji, ale jednocześnie tak doniosłej dziś? Na to pytanie wraz z podsumowaniem całości badań spróbujemy odpowiedzieć w następnym części rozważań.

P r z y p i s y

¹ Słownik wyrazów bliskoznacznych /pod red. S. Skorupki/. Warszawa 1968, s. 215.

² Podstawy nauk politycznych. Praca zbiorowa pod red. J. Wielgosza. Warszawa 1980, s. 396. W tejże pracy s. 396-398 można znaleźć szczegółowe określenie przedmiotu i zakresu pojęcia "świadomość polityczna".

³ Np. W. Adamski i inni: Polacy 80, Polacy 81. Raport z badań IPiS PAN 1982 i 1983; Z. Bajka: Postawy młodzieży w okresie kryzysu społeczno-politycznego i gospodarczego /raport z badań OBP 82; L. Dębowski: Młodzież akademicka w momentach napięć społecznych. Raport z badań 1983 UW. J. Gęsiński; Z. Kawecki: Postawy wobec socjalizmu. "Pokolenie" 1980, nr 8; G. Nowacki: Świadomość społeczno-polityczna młodzieży w warunkach stanu wojennego. Raport z badań 1982; G. Nowacki: Młodzi 1983. Raport z badań kultury politycznej młodzieży IBPM 1984; S. Pajka: Z badań nad świadomością maturzystów "Oświata i Wychowanie" 1984, nr 18; S. Zborowicz: Świadomość polityczna studentów UAM. "Pokolenie" 1983 nr 2. Do autorów często podejmujących problematykę świadomości politycznej należą: J. J. Wiatr, M. Borucka-Arctowa, T. Bodio, St. Kozyr-Kowalski, J. Eadosz.

- ⁴ We wszystkich zestawieniach wyniki podane są w procentach.
⁵ Konferencja prasowa rzecznika rządu. "Trybuna Ludu". 1985 nr 50,
 s. 5.

Anna Grochulska
 Wyższa Szkoła Pedagogiczna
 Kielce

SŁUCHACZKI STUDIUM PEDAGOGICZNEGO WOBEC WARTOŚCI MORALNYCH

WPROWADZENIE

Skądinąd popularne w języku potocznym pojęcie wartości odnosi się często do bardzo różnych zjawisk. Okazuje się również, że i w języku wielu nauk kategoria ta nie jest jednolicie definiowana. Wynika to z faktu, iż "wartość" jest zjawiskiem o wielopłaszczyznowych obszarach penetracji poznawczej, a odmienność w ujęciu tego terminu wcale nie musi być wyrazem sprzeczności, bowiem określone dyscypliny naukowe wnoszą do badań tego zjawiska nie tylko inne punkty widzenia, stosując odmienną metodologię, lecz zakreślają też nieco inne obszary badawcze.

Nas interesować będzie interpretacja tej kategorii z punktu widzenia koncepcji kulturologicznych, ujmujących wartości z perspektywy społeczno-kulturowej. Taką właśnie interpretację pojęcia wartości spotykamy u Jana Szczepańskiego, który za wartość uznaje "/.../ dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus. Wartościami są te przedmioty, które jednostkom i grupom zapewniają równowagę psychiczną, dają zadowolenie, dążenie do nich lub ich osiągnięcie daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku lub też które są niezbędne do utrzymania wewnętrznej spójności grupy, jej siły i jej znaczenia wśród innych grup"¹.

Wartości zatem, aczkolwiek ściśle związane z układami społecznymi i kulturowymi, stanowią tę kategorię "wewnątrzsobniczą", która wyznacza sens ludzkiego istnienia, a jej realizacja przez podjęcie właściwego działania stanowi podstawę poczucia własnej godności.

Wartości funkcjonują jako kryterium wyboru określonych alternatyw w sytuacjach społecznych, ukierunkowują zachowania ludzkie. Wynika

stąd, że badając wartości, jakie jednostki akceptują, możemy przewidzieć ich zachowania, co więcej, rejestrując wartości przez jednostki uznawane, poznajemy stopień ich kultury moralnej w relacji do tego, co zachodzi w kręgach dostępnych im doświadczeń społecznych.

Nie ulega wątpliwości, że ideał wychowania zakłada niezbędność wiedzy o stopniu moralnej dojrzałości tych, którzy podejmując rolę nauczyciela - wychowawcy nie dysponują jeszcze wiedzą aksjologiczną opartą na poznaniu teoretycznym, prezentują natomiast ten typ wiedzy aksjologicznej, który wynika z codziennego doświadczenia, z procesów socjalizacyjnych. Wyrazem tej wiedzy jest każdy czyn podlegający, z kwalifikacji moralnej, każdy świadomy wybór, każda podjęta decyzja czy wreszcie kierunek postępowania. Toteż wydaje się pożądanym z pedagogicznego punktu widzenia ujawnienie tego typu wiedzy u osób, którym dane jest współuczestniczyć w procesie wychowania moralnego dzieci i młodzieży. Sukcesy w wychowaniu może odnosić tylko ten, kto w bieżących interakcjach wykazuje dojrzałość moralną, kto umie dostrzec to, co szlachetne, dobre i piękne. Świadomość tej zależności spowodowała mnie do przeprowadzenia badań sondażowych wśród słuchaczek rocznego kursu przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych. Wprawdzie badania systemu wartości młodzieży stanowią od lat przedmiot zainteresowań psychologów, socjologów, pedagogów, to jednak osoby bez kwalifikacji pedagogicznych zatrudnione w szkołach podstawowych w charakterze nauczycieli nie były dotychczas przedmiotem zainteresowań badawczych.

METODA

a/ O s o b y b a d a n e. Badaniami objęto 100 słuchaczek rocznego kursu przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych w Piotrkowie Trybunalskim /aktualnie kurs określa się mianem Studium Pedagogicznego/. Połowa badanych mieszka na wsi, 16 osób w małych miasteczkach, 34 osoby w miastach. Znaczna liczba słuchaczek podjęła pracę w szkołach podstawowych na wsi /86 absolwentek/ po ukończeniu liceum ogólnokształcącego, pozostałe osoby po ukończeniu średniej szkoły zawodowej bądź dwuletniego studium zawodowego. Staż pracy badanych w zawodzie nauczycielskim jest niewielki, 47 osób pracuje w szkole podstawowej pierwszy rok, 48 - drugi, trzy osoby rok trzeci, dwie pozostałe piąty i siódmy rok. Wystąpiła natomiast duża różnica w zakresie wieku badanych, mieszcząca się w granicach od 19 do 35 lat.

b/ T e c h n i k a b a d a w c z a. Materiału empirycznego do ustalenia hierarchii wartości preferowanych przez badaną populację

dostarczył mi przeprowadzony w grudniu 1984 roku Test Wyboru Wartości Moralnych².

Test składał się z dwóch zasadniczych części: wstępnej informacji i części głównej. Wstępna informacja dotyczyła osoby badanej: miejsca zamieszkania, typu wykształcenia, miejsca i stażu pracy, wieku badanych. Część główna testu miała strukturę zamkniętą, tzn. oparta na zasadzie wyboru jednej z możliwych dla danej sytuacji alternatyw. W przypadku zastosowanej techniki wybór wartości był pośredni, określonym bowiem wartościom odpowiadał styl życia opisany w kategoriach charakteryzujących koncepcję filozofii życia.

Test zawierał 20 "wartości" /I/ wygodę życiową, /II/ społeczną aktywność, /III/ konsumpcyjną postawę wobec życia, /IV/ władzę, dominowanie, /V/ autorytet moralny, /VI/ twórczość, nowatorstwo, /VII/ przyjemności życiowe, /VIII/ patriotyzm, /IX/ oszczędności, /X/ bierną obserwację, /XI/ ekscytację życiem, /XII/ spryt, cwaniactwo, /XIII/ czyny znaczące, /XIV/ życie rodzinne, /XV/ mizantropię, /XVI/ miłość, przyjaźń, /XVII/ oportunizm, bierną ugodowość, /XVIII/ sukcesy zawodowe, /XIX/ sceptycyzm, cynizm, /XX/ religijność.

Każdy styl życia opisany jest przez pięć elementów składowych, wyrażających określone postawy. Osoba badana mogła ocenić każdy element składowy i tym samym wskazać element najistotniejszy dla opisanej wartości. Mogła również, posługując się danymi wzorami, skonstruować dodatkowy opis stylu życia /styl XXI/.

TWWM zakłada analizę preferencji z punktu widzenia siły skłonności w kategoriach ilościowych. Instrukcja w sposób jednoznaczny wymagała od osoby badanej oceny opisanych stylów życia jak i oceny poszczególnych postaw opisujących każdy kolejny styl według umownej skali: 5, 4, 3, 2, 1, gdzie cyfra 5 jest symbolem wysokiej atrakcyjności, 4 - względnej atrakcyjności, 3 - postawy neutralnej, 2 - postawy negatywnej, 1 - zdecydowanie negatywnej.

c/ *M e t o d a a n a l i z y d a n y c h e m p i r y c z n y c h*
 Uzyskany materiał poddałam dwukrotnej analizie z dwóch punktów widzenia:

a/ charakterystyki indywidualnego wyboru wartości,

b/ grupowej świadomości wartości moralnych.

W pierwszym procesie uwzględniłam ocenę wszystkich wartości reprezentowanych przez opisane style. Poszczególne elementy /a, b, c, d, e/ opisujące każdy styl prezentowały różne warianty wartości dyrektywnej i również podlegały ocenie. Akceptacja wartości analizowana była w kategoriach procentu osób oceniających daną wartość i średniego współczyn-

nika preferencji wartości, obliczonego według wzoru:

średni współczynnik preferencji
wartości dla grupy o liczebności =
N

suma współczynników danej pre-
ferencji wartości wśród wszys-
tkich badanych

liczebność grupy N

Kolejnym etapem opracowania uzyskanego materiału była analiza różnic w zakresie preferowanych wartości w zależności od wieku badanych, ponieważ w toku wstępnej analizy danych okazało się, że takie zmienne, jak typ ukończonej szkoły, miejsce zamieszkania czy staż pracy, nie stanowią czynników statystycznie istotnych w zakresie różnicowania preferowanych wartości.

WYNIKI BADAŃ

Przyjęta metoda stanowiła próbę poznania stopnia popularności wartości moralnych w aspekcie opisanych w TWWM stylów życia. Ustalenia badawcze w tym względzie prezentuje Tabela 1.

Tabela 1

Hierarchia wartości moralnych w odczuciu badanych

Styl	Kategoria wartości	Średni współczynnik preferencji wartości
V	Autorytet moralny	4,5
XVI	Przyjaźń, miłość	4,4
VIII	Patriotyzm	4,2
XIV	Życie rodzinne	4,0
VI	Twórczość, nowatorstwo	3,8
XVIII	Sukcesy zawodowe	3,7
XIII	Czyny znaczące	3,7
II	Społeczna aktywność	3,6
XI	Ekscytacja życiem	3,6
III	Konsumpcja	3,1
XX	Religijność	3,1
I	Wygody życia	2,9
IX	Oszczędność	2,7
XVII	Oportunizm	2,6
X	Bierna obserwacja	2,4
VII	Hedonizm	2,3
IV	Władza, dominowanie	2,2

Styl	Kategoria wartości	Średni współczynnik preferencji wartości
XII	Cwaniactwo	2,0
XV	Mizantropia	1,9
XIX	Cynizm	1,8

Podstawę do ustalenia hierarchii wartości moralnych w odczuciu badanych stanowił średni współczynnik preferencji wartości. Okazuje się, iż spośród 20 kategorii wartości najwyższą rangę uczuciową uzyskały: autorytet moralny /styl V/, przyjaźń i miłość /styl XVI/, patriotyzm /styl VIII/, życie rodzinne /styl XIV/.

Jak wynika z badań, naczelne miejsce w systemie wartości uznawanych zajmuje **autorytet moralny**. Prawdą jest jednak, że wszelkim rozważaniom o moralności towarzyszą kłopoty dotyczące ustalenia granic między takimi zjawiskami, jak: moralność, prawo, obyczaj. Kłopoty te zwiększa pewne podobieństwo reguł moralnych i reguł prawnych czy obyczajowych. Nie jest to wyłącznie problem teoretyczny, występuje on również w praktyce moralnej ludzi, utrudniając tym samym rozróżnianie zjawisk spoza tej sfery. O ile świadomość potoczna nie ma większych kłopotów z odróżnianiem moralności i prawa, to rozgraniczenie moralności i obyczaju nastęrcza szczególnie trudności, gdyż granice obu tych dziedzin są bowiem jednakowo niewyraźne, często zdeterminowane aktualną konwencją.

W literaturze etycznej spotykamy różne rozwiązania dotyczące zakresu poszczególnych dziedzin, od utożsamiania moralności i obyczaju /na przykład Władysław Witwicki/ aż po wyraźne wyznaczenie linii między zakresem poszczególnych dziedzin. Natomiast słuszne wydają się rozważania Marii Ossowskiej zmierzające w konsekwencji do ograniczenia pola semantycznego terminu "moralność" poprzez potraktowanie zjawiska jako elementu składowego obyczajów³.

Pojęcie moralności funkcjonuje w szerszym zakresie znaczeniowym, jak i w zakresie węższym. Test Wyboru Wartości Moralnych ujmuje to pojęcie w jego szerszym znaczeniu, w myśl ideału etyki marksistowskiej przełożonego na język konkretnych wymogów: aktywności społecznej, poczucia obywatelskiej odpowiedzialności, humanizmu, ochrony własności społecznej i inne, natomiast termin "autorytet moralny" jest tu ogólnym określeniem elementarnych wartości moralnych, jak: sprawiedliwość, uczciwość, prawdomówność, szczerść, koleżeństwo. Wypełniają one tzw. wąskie zakresowo pojęcie moralności i regulują nie

tylko stosunki międzyludzkie, ale i determinują ponadto ogólną koncepcję życia jednostki. Wielokrotnie i w różnych wersjach doniosłość autorytetu moralnego w warunkowaniu zachowań ludzkich podkreśla Bogdan Suchodolski⁴.

Wróćmy jednak do sprawy preferencji wartości autorytetu moralnego w kręgu badanych słuchaczek kursu. W hierarchicznym układzie wartości uznawanych autorytet moralny uzyskał najwyższy średni współczynnik preferencji /4,5/.

Wiek badanych nie jest tu czynnikiem znacząco różnicującym preferencję tej wartości. Spośród pięciu elementów opisujących autorytet moralny badane osoby najwyżej cenią ten, który wskazuje na umiejętność rozróżniania zjawisk "dobra" i "zła". Znaczącymi są też dla badanych wartości sumienia, uczciwości, sprawiedliwości, zaufania, szacunku i dobrej opinii. Średni współczynnik preferencji tych elementarnych wartości moralnych wynosi tu 4,2.

Sądząc po wysokiej ocenie wartości autorytetu moralnego ze strony badanych tzw. elementarna moralność rzutuje nie tylko na ich postawy i ideały, styl życia, wybory w sferze moralnego zachowania, lecz i warunkuje wartościowanie celów jednostkowych zachowań, jak i wartościowanie samych zachowań tych osób, z którymi wchodzi w bezpośrednie interakcje.

Równie atrakcyjna, z nieznaczną przewagą na korzyść autorytetu moralnego okazała się wartość miłości pojmowanej w szerokim tego słowa znaczeniu. Miłość jest wartością o dużym ładunku humanizmu, zjawiskiem o różnych odmianach dającym przede wszystkim poczucie jedności i równocześnie odrębności w pozytywnym sensie indywidualizującej.

W Tekście Wyboru Wartości Moralnych zaakcentowano następujące odmiany miłości: egoistyczną, romantycznego uniesienia, miłość pojmowaną szeroko, obejmującą człowieka w ogóle oraz przyjaźń bezinteresowną na bazie wzajemnego zaufania.

Miłość wśród badanych uzyskała wysoką rangę uczuciową, czego wyrazem jest znaczący w hierarchii wartości uznawanych średni współczynnik preferencji /4,4/. Wartość ta okazuje się atrakcyjniejszą dla najmłodszej grupy słuchaczek niż dla osób w wieku 26-35 lat. Wynika to, być może, z faktu gromadzonych doświadczeń życiowych /napiecie motywacyjne słabnie lub zanika pod wpływem osiągnięcia przez jednostkę stanu rzeczy - pisze Janusz Reykowski⁵, bowiem w miarę osiągania stabilizacji w sferze intymnej atrakcyjniejsze stają się wartości regulujące aktywność w aspekcie społecznym.

Najpopularniejszą odmianą miłości rozumianej w szerszym zakresie znaczeniowym, o wyraźnym aspekcie społecznym, okazała się przyjaźń bezinteresowna, kształtowana na bazie wzajemnej sympatii /4,6/, a najmniej popularną - miłość o zabarwieniu hedonistycznym, egoistyczna i zaborcza, w imię której jednostka rezygnuje z innych wartości życia /3,2/. Uzyskane w TWMM wskaźniki sugerują, że badane osoby preferują przede wszystkim miłość humanistyczną, cenią bowiem wysoko bezinteresowną, wieloletnią przyjaźń, uniesienia romantycznego uczucia oraz życzliwość wobec innych osób.

Trzecią pozycję w hierarchii wartości uznawanych zyskał patriotyzm. Wartość patriotyzmu jest zjawiskiem historycznym, a to ze względu na przypisywanie temu określeniu innych treści w różnych epokach dziejowych i różnych strukturach społeczno-politycznych. Wartość ta inaczej konkretyzuje się w okresie wojny, kiedy to organizując zachowania jednostek wymaga bohaterstwa i poświęcenia, inną konkretyzację przybiera w okresie pokoju preferując zachowania ponadjednostkowe, nastawione na dobro narodu.

W Teście Wyboru Wartości Moralnych wartość patriotyzmu scharakteryzowana jest w kategoriach: miłości do ojczyzny, poświęceniu i pracy dla narodu, godnego reprezentowania kraju za granicą oraz w kategorii patriotyzmu wolnego od nacjonalizmu i szowinizmu. Jaką zatem reprezentację świadomościową tej wartości ujawniły dane empiryczne?

Ocena wartości patriotyzmu jest wysoka /4,2/, przy wyjątkowej zbieżności średnich współczynników preferencji wartości dla trzech wyodrębnionych grup wiekowych. Patriotyzm za wartość naczelną uznało 35% ogółu badanych, 50% przyznało tej wartości względną atrakcyjność, 14% wykazało wobec wartości postawę neutralną, a jedna osoba zajęła wobec patriotyzmu postawę negatywną.

Tabela 2

Stopień atrakcyjności elementów stylu

Styl	Średni współczynnik preferencji wariantu wartości				
	a	b	c	d	e
I	3,1	2,4	2,3	4,0	3,2
II	3,6	2,3	4,3	3,6	3,0
III	3,2	1,9	3,0	3,8	2,2
IV	2,0	3,3	3,6	1,7	1,4
V	4,2	4,2	4,2	4,1	4,4
VI	4,0	4,2	3,6	3,1	3,7

Styl	Średni współczynnik preferencji wariantu wartości				
	a	b	c	d	e
VII	3,1	1,6	3,7	1,4	1,8
VIII	3,8	4,0	4,4	4,4	4,2
IX	1,9	2,4	3,4	2,1	4,4
X	2,6	3,0	2,7	2,1	2,2
XI	3,5	2,6	3,6	3,7	4,0
XII	2,8	1,9	2,4	1,9	1,5
XIII	2,7	3,1	4,3	4,0	2,8
XIV	3,3	2,9	3,9	4,3	4,3
XV	1,8	1,6	2,4	2,4	2,0
XVI	3,2	4,2	4,2	4,3	4,6
XVII	3,3	2,2	2,3	2,0	2,4
XVIII	2,9	3,4	4,2	3,8	2,3
XIX	2,2	2,5	1,8	1,6	1,9
XX	3,1	2,5	3,5	2,3	2,1

Z punktu widzenia popularności poszczególnych elementów charakteryzujących patriotyzm /tabela 2/ obserwujemy zbieżność odczuć co do wartościowości elementów c i d, preferujących godne reprezentowanie kraju za granicą oraz dostrzeganie patriotyzmu innych narodów /4,4/. Zastanawia fakt, iż wariant patriotyzmu skłaniający do identyfikacji z ojczyzną, do osobistego przeżywania sukcesów i niepowodzeń narodowych, na tle pozostałych elementów opisujących tę wartość uzyskał względnie niski średni współczynnik preferencji /3,8/.

Kolejną, znaczącą dla badanych wartością, jest **ż y c i e r o d z i n n e**. Pod względem popularności wartość ta znalazła się na miejscu czwartym. Faktem jest, iż niezależnie od przemian jakim rodzina ulega w procesie rozwoju społecznego stanowi tę podstawową grupę społeczną, która pełni ogromną rolę w kształtowaniu postaw dzieci i młodzieży, ich stosunku do świata i wartości. Współczesna rodzina, łącząca zazwyczaj dwie generacje o zdemokratyzowanym układzie stosunków wewnętrznych, pełni w coraz bardziej złożonym i skomplikowanym świecie rolę "niwelatora" wstrząsów i konfliktów, jak to określa pedagog angielski W.D. Wall⁶. Rodzina bowiem zaspokaja podstawowe potrzeby psychiczne jednostki, jak: potrzebę pomocy, serdeczności, miłości, akceptacji, bezpieczeństwa, bezpośrednich osobistych kontaktów, potrzebę współdziałania.

Wprawdzie średni współczynnik preferencji wartości życia rodzinnego dla badanych słuchozyczek wynosi 4 /symbol względnej atrakcyjności/, na uwagę jednak zasługuje wyraźna różnica w preferowaniu elementów opisujących tę wartość. Wysoką rangę uczuciową uzyskiwały elementy d i c /4,3/ uznające się więzi emocjonalnych, łączących członków rodziny oraz domatorski styl życia. Aprobata natomiast nie zyskała tendencja do rezygnacji ze wszystkiego, co mogłoby osłabić więzi rodzinne /2,9/.

Rezygnując z interpretacji danych, uzyskanych w Teście Wyboru Wartości Moralnych, a dotyczących wartości uplasowanych na dalszych szczeblach hierarchii na rzecz syntetycznego ich ujęcia przy opisie stylu XXI, przyjrzyjmy się z kolei wartościom skrajnie negatywnym w opiniach badanych. Zaliczymy do nich wartości cynizmu, mizantropii, cwaniactwa, władzy i dominowania /style XIX, VI, XII, IV/.

Wartość c y n i z m u przedstawiono w wersji testu jako zbitkę pojęciową wytworzoną w życiu potocznym, a zawierającą sceptycyzm wobec moralności elementarnej, intencji moralnych ludzi oraz cynizm. Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań pozwalają na stwierdzenie, iż cynizm nie stanowi właściwie dla nikogo wartości naczelnej /z wyjątkiem trzech osób/. Postawę neutralną wobec cynizmu zajęło 17% ogółu badanych, negatywną - 43%, zdecydowanie negatywną - 37%. W sumie ocena uczuciowa cynizmu w hierarchii wartości odczuwanych jest najniższa i wynosi 1,8 /średni współczynnik preferencji wartości/. Cynizm, okazuje się, nie jest akceptowaną cechą stylu bycia, nie wyznacza recepty "na życie", nie znalazł miejsca w systemie wartości uznawanych.

Wartość m i z a n t r o p i i, mimo normatywnego jej deprecjonowania, jest realnym elementem świadomości społecznej. Odpowiada celom dążeń osobników, którzy na skutek doznanych przykrości w kontaktach z innymi prowadzą życie samotne bądź też są zwolennikami życia samotnego. Mizantropia uzyskała wśród badanych osób jedną z najniższych ocen uczuciowych /1,9/, przy czym, okazuje się, iż w miarę upływu lat nastawienie negatywne wobec mizantropii nasila się /tabela 3/.

Aprobata mizantropii ze strony 7% ogółu badanych wskazuje może nie tyle na trwałe skłonności do minimalizowania kontaktów z innymi, co raczej jest swoistym wyrazem tendencji do deprecjonowania czynów innych ludzi. Zdecydowanie negatywnie "potraktowano" wariant preferujący alienację rozumianą jako unikanie wszelkich kontaktów interpersonalnych /tabela 2, styl XV, elementy a i b/.

Stopień atrakcyjności stylów

Styl	Grupy wiekowe		
	19-20 lat	21-24 lat	25-35 lat
I	3,1	2,8	3,1
II	3,6	3,3	3,7
III	3,2	3,2	2,7
IV	2,3	2,2	2,2
V	4,5	4,6	4,5
VI	3,8	3,8	4,0
VII	2,3	2,2	2,3
VIII	4,2	4,2	4,2
IX	2,7	2,7	2,7
X	2,5	2,3	2,5
XI	3,5	3,7	3,7
XII	2,0	2,1	2,0
XIII	3,7	3,5	3,8
XIV	4,0	4,1	3,9
XV	2,0	1,9	1,8
XVI	4,7	4,7	4,1
XVII	2,7	2,3	2,7
XVIII	3,8	3,7	3,5
XIX	1,8	1,7	1,8
XX	3,5	3,4	2,6

^x Stopień atrakcyjności stylów wyrażony jest tu kategorią średniego współczynnika preferencji wartości.

W świetle danych wolno nam stwierdzić, iż mizantropia jest odrzucająca jako wartość sterująca zachowaniami, nieliczne pozytywne jej oceny nie wynikają, przypuszczam, z trwałych postaw, a jedynie z chwilowych "niedyspozycji" charakterologicznych, na skutek przykrych doświadczeń indywidualnych, pod wpływem "lekcji" potocznego życia.

Wartość *c w a n i a c t w a* wprawdzie nie jest eksponowana normatywnie, niemniej w pewnych kręgach kulturowych, utożsamiana z zaradnością, umiejętnością "urządzenia się" bywa mocno osadzona w realiach społecznych. Podstawą dyrektywną *c w a n i a c t w a* jest preferencja własnych spraw kosztem innych oraz nieprzywiązywania wagi do kwalifi-

kacji moralnej czynu. Osobowość "cwaniaka" charakteryzuje specyficzna sprawność intelektualna, ujawniająca się w spryście, przebiegłości, dalekowzroczności i pomysłowości w wykorzystywaniu szans. Tak rozumiane cwaniactwo uzyskało niski średni współczynnik preferencji wartości /2,3/, akceptację tylko ze strony pięciu badanych /5%/, 26% ogółu badanych zajęło wobec tej wartości postawę neutralną. Najniższą ocenę uczuciową uzyskał wariant preferujący "dorabianie się" za wszelką cenę /1,5/, przy czym stosunkowo najwyżej /w skali stylu XII/ oceniana jest wersja cwaniactwa w postaci "chodów" /2,8/.

Preferencji wartości w i a d z y, d o m i n o w a n i a w jej skrajnej postaci trudno by szukać w literaturze etycznej, niemniej, jak wiadomo, wartość ta na przestrzeni stuleci miała i ma swoich zwolenników. W Teście Wyboru Wartości Moralnych wartość władzy opisana jest w wariantach: a/ władzy absolutnej, b/ urzeczywistnienia wysokich aspiracji w zakresie awansów i hierarchii społecznej, c/ umiejętności organizatorskich i przywódczych, d/ typu władzy autokratycznej, bezwzględnej, e/ traktowania innych ludzi jako narzędzi do realizacji celów własnych.

Tak opisana wartość władzy w kręgu badanych osób ma wielu zdecydowanych przeciwników /60% ogółu badanych/. Neutralną postawę wobec tej wartości wykazało 36%, przychylną 4%. Spośród pięciu wariantów władzy jedynie watek c uzyskał względnie wysoką popularność /3,7/, a to ze względu na zawartą w nim preferencję aktywnego stylu życia, najniższą natomiast ocenę uczuciową, i to najniższą w skali testu, wariant ostatni, wskazujący na instrumentalny sposób traktowania innych ludzi /1,4/.

Analizie stopnia atrakcyjności stylów egzemplifikujących wartości skrajne /pozytywne - negatywne/ z normatywnego punktu widzenia jak i z punktu widzenia preferencji wartościujących poświęciłam w niniejszym opracowaniu nieco więcej miejsca z uwagi na znaczenie, jakie przypisuje się tzw. "doświadczeniu wartości" w problematyce kształcenia przede wszystkim nauczycieli⁷. Trudno jednak byłoby zawęzić sprawę świata wartości objętych badaniem słuchaczek kursu do akceptacji bądź negacji opisanych w Teście Wyboru Wartości Moralnych stylów życia. Szansę ujawnienia preferencji indywidualnych, wartości niejako osobistych, stworzył dopiero styl XXI, uzupełniający zestaw testowy preferencjami nie uwzględnionymi w teście bądź też wariantami wartości już opisanych. Styl XXI stanowił zatem propozycję indywidualnego opisu stylu życia dla tych osób, które w prezentowanym teście nie znalazły wartości najwyższej przez nie ocenianych, a tym samym stworzył możliwość ujawnienia indywidualnych wartości naczelnych. Z tej możliwości skorzystało tyl-

ko 11% ogółu badanych. W zasadzie osoby badane konstruuja styl indywidualny nie wniosly zbyt wielu elementow spoza prezentowanych w teście, natomiast:

Po pierwsze, wzbogacaly opis lacząc w stylu własnym kilka wartosci naczelných. Možno przypuszczac, że silniej od innych odczuwaly tę prawdziwość, iż skomplikowanych problemów życia nie da się podporządkować tylko jednej wartosci naczelnéj. Od pozostałych różniły się ponadto zakresem akceptacji wartosci. Łącząc kilka wartosci naczelných jakby dążyły do pozytywnego wartosciowania wszystkiego, co jest moralnie dobre, czyste i piękne.

Po drugie, łączyły w jednym elemencie dwie różne wartości, przykładowo: wartość czynu i pracy, autorytetu moralnego z preferencją intensywnego "życia chwilą", sukcesów zawodowych z wygodą życia, miłość z rozsądkiem, dobrobyt z wartoscią wewnętrzną wolności. Kompozycja elementow z różnych orientacji życia wskazywalyby, iż schematyczne opisy stylow wyraźnie w tym przypadku nie odpowiadają badanym, co wynika, jak sądzę, z faktu niepowtarzalnej indywidualności człowieka.

Po trzecie, podkreślaly inne aspekty poszczególných wariantow wartosci bądź też uzupełnialy ich treść. I tak np. badane podkreślaly sens takiej pracy, która przynosi satysfakcję, ale i jednocześnie zapewnia dobrobyt; wyrażają pragnienie założenia rodziny bez konieczności zrywania więzi z osobami szczególnie im bliskimi; akcentują znaczenie działań zespołowych; chcą pracować intensywnie i żyć intensywnie, "pełnią życia", zdobywać pieniądze i sukcesy.

Wśród elementow komponujących styl indywidualny znalazły się nowe treści, nie ujęte w opisie 20 stylow życia, są nimi: indywidualizm /"być zawsze sobą, bez względu na sytuację i oczekiwania innych"/, tolerancja wobec innych, preferencja umiejętności dostrzegania i przeżywania piękna, samorealizacja.

Nasuwa się w tym momencie pytanie: Czy owe dopełnienia, łączenia czy wreszcie swoista interpretacja treści podanych stylow życia podważają wartość diagnostyczną zastosowanej techniki?

Wydaje się, że nie, ponieważ liczba osób wypełniających rubrykę stylu indywidualnego jest niewielka. Być może, łatwiej było badanym ocenić opisane już style życia niż konstruować styl życia własny, indywidualny.

Scalając interpretację danych empirycznych przyjrzyjmy się jeszcze raz tabeli hierarchicznego układu wartosci moralnych /tabela 1/. Okazuje się, że najwyższą rangę uczuciową uzyskaly wartości regulujące ludzką aktywność w aspekcie społecznym /autorytet moralny, przy-

jaźń, miłość, patriotyzm/, najniższą natomiast wartość typu indywidualistycznego /cynizm, mizantropia, cwaniactwo, władza, dominowanie/ nie ujęte w systemach i kodeksach normatywnych z zakresu etyki.

Wydaje się jednak, że poprzestanie na takiej interpretacji upraszcza problem preferencji wartości moralnych wśród badanej populacji. Przypomnijmy zatem założenia zastosowanego testu. Kolejne wartości dyrektywne reprezentowały określone style życia, opisane przez pięć elementów, z których każdy był innym wariantem wartości dyrektywnej, oddawał inny jej aspekt i również podlegał ocenie. W oparciu o użyte tą drogą dane można opisać styl syntetyczny, uwzględniający rangę uczuciową poszczególnych wariantów wartości.

Porównując zawartość tabeli 1 i tabeli 2 obserwujemy, iż ocena poszczególnych elementów nie zawsze decydowała o stopniu atrakcyjności wartości naczelnej. W wielu przypadkach łączna charakterystyka określonej wartości nie okazała się atrakcyjna, natomiast pewne jej warianty uznano za względnie atrakcyjne. Zatem oceny elementów stylu są tu wskaźnikami uzupełniającymi informację o popularności różnych wariantów wartości dyrektywnych.

Wróćmy do stylu syntetycznego. Przypomnijmy, że uczuciowa aproba ta poszczególnych wariantów różnych wartości moralnych współwyznaczała cechy świadomościowe badanych. Oto one:

1. Świadomość objętych badaniem słuchaczek kursu bliższa jest biegunowi wartości życia jednostkowego, to znaczy - bliższa jest tym wartościom, które są związane przede wszystkim z postępowaniem indywidualnym. Są nimi: przyjaźń, miłość, godność ludzka, życzliwość, prawość, szlachetność.
2. Istotną cechą badanych jest poczucie moralności obywatelskiej, ujawniające się w afirmacji postaw obywatelskiego obowiązku, odpowiedzialności za los zbiorowy, w respektowaniu elementarnych norm współżycia społecznego, prawa, dyscypliny obywatelskiej, obowiązkowości, lojalności wobec państwa, odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej za dobro społeczne, ład i porządek.
3. Preferencja pracy, kształcenia i wartości pracy w powiązaniu z różnorodnie rozumianą trwałością jej efektów - to kolejna cecha badanych. Wymienione aspekty życia twórczego są aprobowane z perspektywy wchodzenia w przyszłość, być może, są swoistym wyrazem o życiu poza czasem, chęci pozostawienia trwałego śladu po sobie. Odczucie dramatyczności istnienia jest tu ewidentne.
4. Badane osoby wykazały pełną świadomość rangi profesjonalizmu. Akceptacja tej wartości odpowiada, jak sądzę, przekonaniu, że w ramach określonego zawodu kształtuje się kariera współczesnego człowieka i

że przez zaakcentowanie wartości pracy i zawodu należy organizować własną przyszłość życiową nie tylko w aspekcie materialno-społecznym, lecz i w aspekcie samorealizacji.

5. Atrakcyjną dla badanych jest wartość domatora w formie tradycyjnej. Okazuje się, że ideał życia domowego, sprowadzający się do troski o materialną podstawę egzystencji rodziny, jak i preferencje więzi uczuciowych wciąż spełniają swą funkcję dyrektywną i są odbierane jako wartości pożądane z punktu widzenia potrzeby bezpieczeństwa, akceptacji, kontaktów bezpośrednich.

6. Świadomość badanych nie jest całkowicie obojętna wobec najprostszej formy naszego doświadczenia jaką jest "życie chwilą". Chodzi tu o intensywność przeżyć teraźniejszych, o zaznanie mocnych wrażeń i uczuć w chwili bieżącej. To życie może być wypełnione różnorodnymi treściami, ale zawsze ma ono charakter intensywności aktualnej.

7. Autoidentyfikacje religijne w przypadku badanej zbiorowości prowadzą się do wiary w siłę potężniejszą niż rozum ludzki oraz przekonania o konieczności odwołania się do sił leżących poza sferą racjonalnego poznania przy wyjaśnianiu tego, co w życiu niejasne, niepoznawalne.

UWAGI KOŃCOWE

Zasygnalizowane cechy stylu syntetycznego jak i wcześniejsza interpretacja danych empirycznych wskazują, iż badane osoby wysoką rangę uczuciową przyznają wartościom uniwersalnym, społecznie pożądanym. W tym momencie może zbudzić się refleksja:

Które z aprobowanych wartości mają jedynie charakter deklaracyjny, a które głęboko tkwią w świadomości badanych i jaka jest ich siła motywacyjna?

Chodzi przecież o to, by nie stanowiły tylko przedmiotu oczekiwań, ale i czynnik motywacyjny, wyznaczający zarówno charakter własnego postępowania, jak i organizujący sposoby oddziaływań pedagogicznych. Bo przecież w pracy każdego nauczyciela ważna jest nie tylko wiedza o tym, jak należy postępować pod względem moralnym, ku czemu dążyć, jakie jakości preferować, lecz przede wszystkim ważne jest to, by każdy człowiek w wielowarstwowej praktyce społecznej kierował się zinternalizowaną hierarchią wartości społecznie pożądanymi.

P r z y p i s y

¹ J. Szczepański: Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1973, s. 54.

² Zastosowane w badaniach narzędzie pomiaru /Test Wyboru Wartości Moralnych/ jest zmodyfikowaną propozycją Cz. Matusewicza: Psychologia wartości. Warszawa 1975, ss. 236-240.

³ M. Ossowska: Socjologia moralności. Warszawa 1969.

⁴ B. Suchodolski: Wychowanie i strategia życia. Warszawa 1983, s. 46 i nast.

⁵ J. Reykowski: Emocje i motywy /W:/ Psychologia, red. T. Tomaszewski. Warszawa 1982, s. 573.

⁶ Podaję za: R. Wroczyński: Środowisko, instytucje wychowawcze i oświatowe /W:/ Pedagogika, red. B. Suchodolski, Warszawa 1979, s. 209.

⁷ W. Cichoń: Poznanie wartości moralnych w działalności wychowawczej. "Ruch Pedagogiczny" 1982 nr 4, ss. 5-15.

