



# **RUCH PEDAGOGICZNY**

**Dwumiesięcznik  
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

**5**

**ROK XXVII (LIX) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1985**

**WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA**

## SPIS TREŚCI

### PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

TADEUSZ LEWOWICKI: Niektóre tendencje w zakresie kształcenia nauczycieli .....	3
ALICJA KOTUSIEWICZ, HENRYKA KWIATKOWSKA: Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach - uwagi i refleksje .....	13
ZOPIA KRUCZKOWSKA-NAWARA: Organizacja praktycznego przygotowania kandydatów na nauczycieli w poszczególnych uczelniach .....	18
ELŻBIETA BRYCKA: W poszukiwaniu optymalnego modelu praktyki asystenckiej /z doświadczeń WSP w Krakowie/ .....	28
WITOLD KOMAR, BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Kryteria samooceny przygotowania zawodowego nauczycieli /problemy klasyfikacji dla potrzeb diagnostycznych/.....	38
JAN KROPIWNICKI: Technologia kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczycieli .....	54
JADWIGA BIŃCZYCKA: Studenckie spotkanie z wartościami moralnymi	64
URSZULA GAWLIK-KIEREPKA: Cwiczenia z teorii wychowania na studiach pedagogicznych uczelni technicznej .....	76
HALINA CZAJKOWSKA-KILIANEK, JOZEF KILIANEK: Identyfikacja z zawodem nauczycielek przedszkola .....	83

### MATERIAŁY POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELI

KAZIMIERZ DENEK: Przygotowanie wycieczek szkolnych .....	92
--	----

### RECENZJE KSIĄŻEK

EWA REGULSKA, CHADLY FITOURI: Biculturalisme, bilinguisme et éducation .....	101
GOTFRYD PYKA, PIOTR KOWALIK, JAN ŁYSEK: Wanda Hemmerling: Gry i zabawy dydaktyczne ułatwiające poznanie pośrednie w klasach I-III .....	109
URSZULA KRAUZE: Wojciech Pasterniak: Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie .....	111

---

Institut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1985.

Nakład: 3174 egz. Ark. wyd. 7,9. Ark. druk. A1 — 9,64.

Wrocławskie Drukarnie Naukowe. Wrocław, ul. Lelewela 4.

Zam. 2001/86 — N-35

Tadeusz Lewowicki  
Instytut Badań Pedagogicznych  
i Uniwersytet Warszawski

NIKTÓRE TENDENCJE  
W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Sprawy kształcenia nauczycieli dyskutowane są od lat w Polsce i w wielu innych krajach. Zainteresowanie tymi sprawami jest zrozumiałe, dotyczą one bowiem nie tylko samych nauczycieli, ale całych społeczeństw, które z różnych względów i w różny sposób stykają się bądź z funkcjonowaniem systemu edukacyjnego, bądź też z absolwentami rozmaitych instytucji oświatowych - głównie zaś szkoły. Powszechnie - i przecież nie bez racji - uważa się, że nauczyciele w znacznym stopniu decydują o jakości kształcenia i wychowania, a to z kolei silnie determinuje rozwój jednostek i grup społecznych, determinuje rozwój życia społecznego, gospodarczego, naukowego, oświatowego i in. w każdym kraju, regionie świata czy w całym świecie. Nic też dziwnego, iż nauczycielom stawia się - jako grupie zawodowej - bardzo poważne zadania i oczekuje realizacji tych zadań.

Zapewne oczekiwania wobec nauczycieli są niekiedy nadmierne lub niewłaściwie formułowane, często występują dążenia do tego, aby obarczyć ich zadaniami, które możliwe są do wykonania przez całe społeczeństwa lub przynajmniej przez wiele grup społecznych. Nauczyciele nie mogą sprostać takim właśnie - przesadnym - oczekiwaniom, co wywołuje silną krytykę ze strony innych grup społecznych. Ale nie brak też wielu przykładów stosunkowo słabego funkcjonowania nauczycieli w tych zakresach ich pracy zawodowej, które trafnie są przypisane właśnie nauczycielom. W warunkach masowego kształcenia i wychowania przykłady takie wydają się coraz częstsze. W wielu krajach - bardziej lub mniej słusznie - zwraca się uwagę na obniżanie kwalifikacji zawodowych nauczycieli, na obniżanie poziomu ich pracy dydaktyczno-wychowawczej. Przyczyn takiego stanu rzeczy upatruje się m.in. w słabościach kształcenia nauczycieli. Ale też w kształceniu nauczycieli - w poprawianiu tego kształcenia - widzi się jedną z najważniejszych dróg przezwyciężenia słabości edukacji.

W dyskusjach o kształceniu nauczycieli w poszczególnych krajach zazwyczaj pojawiają się próby nawiązywania do doświadczeń innych kra-

jów. Usiłuje się wykorzystać, albo przynajmniej przybliżyć, doświadczenia różnych krajów /szczególnie krajów uważanych za najlepsze pod względem kształcenia i funkcjonowania zawodowego nauczycieli/. I chociaż najczęściej bezpośrednio przeniesienie obcych doświadczeń na grunt własnego systemu edukacyjnego nie jest ani możliwe, ani celowe, to jednak porównania międzynarodowe przynieść mogą - i często przynoszą - sporo pożytku i ułatwiają znalezienie rozwiązań właściwych w warunkach określonego kraju. Dlatego też warto także w rozważaniach o kształceniu nauczycieli w Polsce nawiązywać do tego, co wiadomo o - najogólniej mówiąc - koncepcjach, sposobach i formach przygotowania zawodowego nauczycieli w różnych krajach. Właśnie próbie nakreślenia niektórych ogólnych tendencji w zakresie kształcenia nauczycieli poświęcony jest ten artykuł.

#### TENDENCJE W ZAKRESIE FORMUŁOWANIA ZADAŃ ZAWODOWYCH NAUCZYCIELI I ZADAŃ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Wraz ze wzrostem nadziei związanych z upowszechnianiem oświaty, w wielu krajach można było dostrzec w drugiej połowie bieżącego stulecia - szczególnie zaś w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych - przypisywanie zawodowi nauczyciela coraz większego znaczenia. W pracy nauczyciela, w funkcjonowaniu systemów edukacyjnych, widziano ważny czynnik odpowiedniego kształtowania osobowości obywateli, oddziaływania na świadomość i zachowania ludzi, kształtowania ogólnego obrazu życia we wszystkich dziedzinach ludzkiej aktywności. Optymistyczne prognozy rozwoju społeczno-gospodarczego, jakie formułowano w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych, zachęcały do kreślenia ambitnych zadań edukacyjnych<sup>1</sup>, do stawiania nauczycielom wysokich wymagań. Wielkie nadzieje żywiono wobec instytucji kształcących nauczycieli i nakładano na te instytucje poważne zadania - zadania przygotowania kadr, które zdolne będą korzystnie zmieniać świat. Wierzono, iż edukacja stanie się głównym czynnikiem postępu.

W tej sytuacji niemal powszechnie podkreślono znaczenie kształcenia nauczycieli. UNESCO w swych "Zaleceniach" zwracało uwagę na to, że: "dla zwiększenia wkładu oświaty i wychowania do rozwoju narodowego i międzynarodowego, społecznego, gospodarczego i kulturalnego, wymagane są nowe wysiłki w kształceniu personelu dydaktycznego, toteż władze oświatowo-wychowawcze państw członkowskich powinny mieć na uwadze tendencje związane z ewolucją poglądów na temat roli personelu oświatowo-wychowawczego..."<sup>2</sup> i że "wszystkie odpowiednie siły społeczeństwa powinny uczestniczyć w określaniu celów i zadań oświaty i wychowania, a tym samym kształcenia personelu dydaktycznego."

Kryzys światowy w drugiej połowie lat siedemdziesiątych i napięcia społeczne, polityczne i gospodarcze, jakie występują w wielu regionach świata, zachwiały nadmierną wiarę w moc oddziaływania edukacji na życie ludzi i funkcjonowanie państw. Nie bez powodów mówiono o kolejnym kryzysie edukacji, o dysfunkcjonalności instytucji oświatowych, o odebraniu tych instytucji od życia i ich niskiej efektywności pedagogicznej.<sup>4</sup> Nie zmniejszyły się jednak oczekiwania społeczne wobec nauczycieli. Przeciwnie - w warunkach kryzysów oczekiwania te wydają się jeszcze większe. Nauczycieli często wini się za niespełnione nadzieje, krytykuje za niepowodzenia w rozwoju społeczno-gospodarczym wielu państw, żąda się też, aby przewyżczyli te niepowodzenia i kształtowali nowe, lepsze społeczeństwa.

Zadania nauczycieli określane są zazwyczaj bardzo szeroko - często szerzej niż rzeczywiste możliwości oddziaływania nauczycieli. Takiemu ujmowaniu zadań zawodowych towarzyszy podobny sposób określenia wymogów kształcenia nauczycieli. Wciąż bowiem w odczuciu wielu ludzi z nauczycielem kojarzyć się powinien obraz natchnionego "inżyniera dusz", romantycznego zapaleńca i pełnego poświęcenia "idealnego wychowawcy". W zadaniach kształcenia nauczycieli explicite lub implicite zawarte są oczekiwania, że tacy właśnie będą absolwenci uczelni przygotowujących do pracy pedagogicznej. Ponadto podkreśla się, że nauczyciel powinien mieć wysokie kwalifikacje w zakresie wybranej specjalności naukowej, odpowiednie przygotowanie pedagogiczne, wysokie walory moralne i wiele innych cech<sup>5</sup>, zaliczanych do niejako podstawowego kanonu właściwości pożądanых u nauczyciela czy wychowawcy.

Rzeczywistość kształcenia nauczycieli i efekty tego kształcenia bywają jednak przeważnie różne od pożądanых. W warunkach masowej edukacji również masowy stał się zawód nauczycielski. Masowy jest dopływ kandydatów do zawodu, masowe ich kształcenie. Przedstawiciele tego zawodu pod wieloma względami nie różnią się od innych grup zawodowych - mają podobne zalety i wady.

Coraz częściej wskazuje się na rozbieżności między idealnym modelem nauczyciela i modelem realnym. Rozbieżności dostrzega się też między założonym i funkcjonującym modelem /czy modelami/ kształcenia nauczycieli. Spory dotyczące ogólnych koncepcji kształcenia nauczycieli trwają od dawna i trwać będą nadal<sup>6</sup>. Konkretne propozycje i rozwiązania realizowane w różnych krajach są bardzo zróżnicowane. Kreśląc wspomniane wyżej, bardzo odpowiedzialne, zadania przyjmuje się rozmaite drogi wiodące do przygotowania nauczycieli do spełniania tych zadań.

### TENDENCJE W ZAKRESIE POZIOMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Znaczne rozbieżności występują w kwestii poziomu /szczebla/ szkół, które przygotowują nauczycieli do pracy zawodowej. W wielu krajach, np. we Francji, w Meksyku, na Kubie, kształcenie nauczycieli odbywa się w szkołach średnich. Edukacja nauczycieli szkół podstawowych trwa na tym poziomie zazwyczaj 2 lata, a kandydaci podejmują naukę w szkołach nauczycielskich najczęściej w wieku 15-16 lat - po 9-10 latach nauki w szkołach niższych szczebli.

W niektórych krajach - np. w ZSRR, w Argentynie - kształcą się nauczycieli zarówno w szkołach średnich, jak i w szkołach wyższych. Niekiedy przyjmuje się, że nauczycieli dla szkół podstawowych należy kształcić w średnich szkołach nauczycielskich, natomiast tych dla szkół średnich w uczelniach wyższych - w tym pedagogicznych. I tak się zazwyczaj dzieje. Okres kształcenia nauczycieli w owych uczelniach trwa 3-5 lat, a studia podejmują młodzi ludzie po ukończeniu 18-19 roku życia i po najczęściej 11-12 latach nauki w szkołach podstawowych i średnich. W niektórych krajach - np. w W. Brytanii - dość szeroko prowadzi się niepełne wyższe studia nauczycielskie.

Wreszcie, w niektórych krajach - o szczególnie długich i silnych tradycjach oświatowych lub przywiązujących ponadprzeciętne znaczenie do kwestii kształcenia nauczycieli - prowadzi się wyłącznie lub prawie wyłącznie wyższe studia dla nauczycieli. Jako zasadę przyjmuje się przygotowanie nauczycieli w uczelniach wyższych m.in. w USA, a także np. w Polsce. Studia te trwają zazwyczaj 4-5 lat i podejmowane są przez osoby, które mają za sobą 12 lat nauki w szkołach podstawowych i średnich.

Przyjęte rozwiązania<sup>7</sup> różnią się więc dość znacznie. Kształcenie nauczycieli na poziomie studiów wyższych najsilniej występuje w krajach europejskich i w bogatych krajach innych części świata. Kraje mniej zamożne, kraje biedne, zacofane pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego, kulturalnego kształcą nauczycieli głównie w szkołach średnich. Obraz rozwiązań nie jest jednak całkowicie klarowny, wiele bowiem zdarza się odstępstw od przyjętych zasad i różne są tendencje rozwojowe szkolnictwa kształcącego nauczycieli w poszczególnych krajach.

Na tle ogólnego obrazu sytuacja kształcenia nauczycieli w Polsce jest dość osobliwa. Formalnie przyjmuje się zasadę, iż nauczyciele kształceni są w akademickich pełnych szkołach wyższych. W rzeczywistości funkcjonują także stosunkowo liczne /szacuje się, że ponad 100<sup>8</sup>/ "niepełne" szkoły wyższe, z których część nie ma jeszcze zapewnionej drożności programowo-organizacyjnej ze szkołami wyższymi. W sytuacji

wyraźnego niedoboru wysoko kwalifikowanych kadr pedagogicznych funkcjonowały także inne - niepełnowartościowe - tzw. kursowe formy kształcenia nauczycieli. Utrzymuje się jednak zasadę, iż nauczyciele kształceni są po ukończeniu szkoły średniej.

Pomimo tak odmiennych dróg kształcenia nauczycieli - ocena funkcjonowania szkół nauczycielskich i oceny przygotowania absolwentów tych szkół są w całym niemal świecie podobne - w znacznej części negatywne.

#### TENDENCJE W ZAKRESIE TREŚCI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Koncepcje i praktyczne rozwiązania dotyczące doboru treści kształcenia nauczycieli wydają się równie zróżnicowane jak rozstrzygnięcia w zakresie jego poziomów. Próba szacunkowego określenia podstawowych bloków programowych prowadzi do konstatacji, że plany i programy studiów nauczycielskich różnią się znacznie pod względem treści o charakterze ogólnym i specjalistycznym.

W krajach kształcących nauczycieli w uczelniach niskich szczebli stosunkowo najwięcej jest treści ogólnokształcących. Na przykład w Kolumbii treści te zajmują około 1/3 wszystkich treści, a na Kubie w niektórych planach i programach jeszcze więcej.

Kształcenie nauczycieli pełni w tych krajach wiele funkcji - przygotowuje bowiem nie tylko do wykonywania zawodu, ale także do udziału w życiu obywatelskim, daje wiedzę ogólną na poziomie wykształcenia średniego, może też przygotować do studiów wyższych. Raczej niewielka część przedmiotów nauczania poświęcona jest treściom specjalistycznym - np. w Argentynie, Kolumbii, na Kubie jest ich około 20%<sup>9</sup>.

Takie relacje bloków treści ogólnych i specjalistycznych związane są m.in. z tradycją kształcenia /ogólnym "oświeceniowym" kanonem kształcenia/, z aktualną doktryną kształcenia nauczycieli, ale także z rozwojem nauk i dyscyplin naukowych, ze stanem kadr.

W krajach, w których dominują wyższe studia nauczycielskie, znaczną część treści programowych zajmują zagadnienia specjalizacyjne. Na przykład w ZSRR, w USA, w Meksyku i w Polsce przedmioty specjalistyczne obejmują około 50% /lub więcej/ treści programowych.

W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że w przypadku wyższych uczelni kształcących nauczycieli /szczególnie w krajach o silnych dążeniach edukacyjnych i rozbudowanej sieci szkół wyższych/ przeważać zazwyczaj treści specjalistyczne, silny jest proces specjalizacji naukowej i dydaktycznej. W krajach o słabej specjalizacji uważa się, iż proces ten świadczy o dużym rozwoju systemu kształcenia nauczycieli, rozwoju nauki - w tym nauk pedagogicznych oraz nauk pomocniczych w sto-

sunku do pedagogiki. W krajach prowadzących dużą specjalizację coraz częściej krytykuje się zbytnią "atomizację" treści i jednokierunkowość kształcenia, swoistą parcjalność tego kształcenia /a w efekcie i przygotowania zawodowego/.

Szacunkowe określenie bloków programowych obowiązujących w różnych systemach kształcenia nauczycieli prowadzi też do spostrzeżenia, że w poszczególnych krajach rozmaicie ukształtowany jest blok treści ogólnopedagogicznych, blok przedmiotów pedagogicznych. Na przykład, we Francji i w W. Brytanii zajmuje - szczególnie w kształceniu uniwersyteckim - znacznie skromniejszy obszar. Dość różna jest też lista i treść przedmiotów pedagogicznych.

Znaczne różnice występują w zakresie praktycznego przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli. Sprawie tej warto jednak poświęcić odrębny fragment niniejszego szkicu.

#### TENDENCJE W ZAKRESIE PRAKTYCZNEGO PRZYGOTOWANIA DO ZAWODU

Różnorodność szkół kształcących nauczycieli, różnorodność koncepcji tego kształcenia, wielość rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych przyczyniają się - jak sądzić można - do tego, iż wielkiemu zróżnicowaniu uległy sprawy praktycznego przygotowania studentów /uczniów/ do wykonywania w przyszłości zawodu nauczycielskiego.

Najczęściej praktyki zawodowe obejmują około 20% czasu poświęconego wszystkim przedmiotom nauczania. Różnorodność metod i form kształcenia sprawia jednak, że zarówno w poszczególnych krajach, jak i między krajami, występują w tej kwestii znaczne różnice. Skrajnym przykładem ogromnego zróżnicowania jest Japonia, w której na przygotowanie praktyczne przeznaczają się - w zależności od szkoły, kursu, szczebla kształcenia itd. - od 6 do 72% czasu.

Różnice w przygotowaniu praktycznym dotyczą również wprowadzenia w tajniki pracy pedagogicznej. W niektórych krajach znaczną część zajęć praktycznych stanowią hospitacje i formy dość luźnego kontaktu z pracą, nauczycielską, w innych rozbudowane są rozmaite praktyki asystenckie, wakacyjne itp. Powszechnie przyjmowaną drogą przygotowania praktycznego są praktyki metodyczne czy praktyki szkolne, w czasie których studenci /uczniowie/ prowadzą zajęcia z uczniami /z wychowankami/. Wymienione formy zajęć często są łączone czy stosowane jako kolejne etapy przygotowania praktycznego. Tak jest m.in. w naszym kraju<sup>10</sup>.

Swoisty system zajęć praktycznych /przygotowujących do prowadzenia pracy pedagogicznej/ bywa niekiedy znacznie bardziej rozbudowany. W niektórych uczelniach europejskich i amerykańskich stopniowo wdrażanie



do praktyki nauczycielskiej przebiega poprzez bierne uczestnictwo w zajęciach, analizę sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, stosowanie metody micro-teaching, kształcenie w sytuacjach symulowanych, aktywny udział w zajęciach prowadzonych metodą team-teaching, prowadzenie zajęć szkolnych, praktyki ciągłe itp. Kandydaci do zawodu stopniowo poznają prawidłowości procesów pedagogicznych i z czasem przechodzą od raczej biernych form uczestnictwa w tych procesach do form aktywnych i samodzielnych.

Ważne miejsce w procesie przygotowania do pracy zawodowej zajmują zajęcia z zakresu technologii kształcenia - w tym np. zajęcia z posługiwania się środkami audiowizualnymi, kształtujące umiejętność tworzenia pomocy naukowych, sprzyjające poznaniu najnowszych generacji środków dydaktycznych /sprzyjające m.in. opanowaniu zasad i metod korzystania z komputerów/. I w tym zakresie występują ogromne różnice. Z wielu bowiem względów - zarówno subiektywnych, jak i obiektywnych - stosunek do stosowania technicznych środków kształcenia i stosowanie ich w procesie kształcenia wyglądają bardzo rozmaicie.

Różne jest też podejście do tych kwestii w kształceniu nauczycieli. W jednych krajach zwraca się uwagę głównie na metodyczną stronę stosowania podstawowych technicznych środków dydaktycznych, a w innych - szczególnie w krajach o słabo rozwiniętej sieci szkolnej i niedobrze kadry nauczycielskiej /np. niektórych krajach Afryki, Azji i Ameryki Łacińskiej<sup>11</sup>/- wprowadza się gotowe cykle telewizyjnych i radiowych programów oświatowych, w jeszcze innych wdraża najnowsze generacje maszyn dydaktycznych - z komputerami włącznie. Stopień zaawansowania w wykorzystaniu najnowszych środków wspomagających kształcenie nie zawsze zależy od zamożności danego społeczeństwa, a bywa niekiedy związany ze szczególnymi świadczeniami na rzecz oświaty. Przykładem jest rozwiązanie tej kwestii w Bułgarii, w której inwestycje oświatowe są z wielką uwagą traktowane i w której przeznaczają się duże środki na unowocześnienie procesu kształcenia /także poprzez wprowadzanie komputerów do szkół/. Prowadzenie przedsięwzięć nastawionych na wykorzystanie nowoczesnej techniki kształcenia wiąże się z odpowiednim przygotowaniem nauczycieli do stosowania tej technologii.

#### TENDENCJE W ZAKRESIE ORGANIZACJI PROCESU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Bogactwu koncepcji programowych towarzyszą różnorodne rozwiązania w zakresie organizacji procesu kształcenia nauczycieli. Coraz silniejsze wydaje się dążenie do uwzględnienia w tym procesie doświadczeń czy

osiągnięć poszczególnych ośrodków akademickich, uczelni. W realizacji założonych zadań kształcenia nauczycieli przyjmuje się różne sposoby organizacji procesu, rozmaite metody kształcenia. Wielofunkcyjnym modelem szkolnictwa wyższego<sup>12</sup> towarzyszy wiele dróg i form przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

W organizacji procesu kształcenia dostrzec można dużą elastyczność - dążenie do indywidualizacji kształcenia, wprowadzanie rozwiązań autorskich /właściwych danej uczelni kształcącej nauczycieli/, wielostronne powiązanie z praktyką szkolną /powiązanie poprzez rozmaite formy kontaktu studentów ze szkołami/.

W zależności od tradycji określonego kraju, przyjętych założeń kształcenia nauczycieli i specjalizacji badawczej i dydaktycznej poszczególnych uczelni stosuje się bardzo różne szczegółowe metody pracy dydaktyczno-wychowawczej. Metody te często występują w swoistym powiązaniu z wybranymi formami organizacyjnymi kształcenia. Na przykład, metodom sprzyjającym praktyczno-metodycznemu przygotowaniu do pracy nauczycielskiej towarzyszą tzw. studia przemienne, metodom służącym ogólnemu przygotowaniu psychologiczno-pedagogicznemu towarzyszą formy studiów zindywidualizowanych, a z kolei metodom nabywania podstawowych sprawności zawodowych - tzw. krótkie cykle kształcenia.

Próbując określić podstawowe tendencje w zakresie szeroko rozumianej organizacji procesu kształcenia można w dużym uproszczeniu wyróżnić dwa podejścia. Jedno - raczej tradycyjne - charakteryzuje schematyzm i dążenie do unifikacji. Wydaje się ono coraz mniej efektywne. Drugie - wyraźnie nasilające się i znajdujące wielu zwolenników - polega na sporej elastyczności stosowanych metod, środków i form organizacyjnych, na poszukiwaniu rozwiązań optymalizujących proces kształcenia.

x x x

Przedstawione - z konieczności bardzo szkicowo - tendencje kształcenia nauczycieli tworzą dość bogatą mozaikę. Obraz tych tendencji jest wyraźnie zróżnicowany, co wynika m.in. z ogromnych rozbieżności między warunkami społeczno-gospodarczymi, poziomem rozwoju systemów edukacyjnych czy warunkami kulturowymi poszczególnych krajów czy grup krajów.

Pomimo wszystko można - jak się wydaje - wskazać na niektóre najsilniej i najczęściej przejawiane dążenia w kształceniu nauczycieli. Do takich właśnie należy coraz silniejsze eksponowanie treści specjalistycznych /specjalizacja studiów/ i poszukiwanie dróg ściślejszego łączenia studiów teoretycznych z przygotowaniem praktycznym. Znaczną

uwagę przywiązuje się do kwestii technologii kształcenia i kształtowania u nauczycieli sprawności w racjonalnym posługiwaniu się tą technologią. W wielu krajach usiłuje się też tworzyć swoisty kanon treści ogólnopedagogicznych, które powinien opanować przyszły nauczyciel. Jest to - jak można przypuszczać - próba przeciwdziałania nadmiernej specjalizacji studiów. Szczegółowe rozwiązania programowe zasługują jednak na odrębne omówienie. Cechą wspólną w wielu systemach kształcenia nauczycieli jest duża elastyczność metodyczno-organizacyjna.

Na tle wymienionych tendencji kształcenia nauczycieli w różnych krajach rozwiązania programowe w Polsce wydają się pod wieloma względami bliskie tym, które uważa się w świecie za najlepsze. Dotyczy to m.in. doboru treści psychologiczno-pedagogicznych, stosunkowo dużej specjalizacji, postępującego uelastycznienia organizacji procesu kształcenia. W tych sprawach ważne jest przede wszystkim to, aby proponowane rozwiązania były wprowadzane do praktyki, żeby w praktyce były weryfikowane i doskonalone.

Mniej korzystny wydaje się model przygotowania nauczycieli do stosowania nowoczesnej technologii kształcenia - ogólnie rzecz ujmując - model praktycznego przygotowania do zawodu, łączenia teorii z praktyką. Wreszcie, wiele zastrzeżeń budzić może sposób widzenia podstawowych zadań i funkcji nauczycieli i - co jest z tym związane - sposób przygotowywania nauczycieli do spełniania tych zadań i funkcji. Ta ostatnia kwestia dotyczy w istocie podstawowej sprawy - zadań współczesnego nauczyciela i swoistego modelu nauczyciela /nauczyciela mogącego z powodzeniem realizować różne zadania zawodowe w warunkach współczesnego świata, w warunkach zmieniających się potrzeb społecznych i indywidualnych wobec edukacji/. I tej kwestii - podobnie jak treściom kształcenia nauczycieli - warto jednak poświęcić odrębne opracowanie, które traktować będzie nie tyle o tendencjach, co o pożądanym modelach /modelu/ kształcenia nauczycieli.

#### P r z y p i s y

<sup>1</sup> Zadania takie formułowano m.in. w licznych raportach oświatowych, które opracowano w różnych krajach - por. np. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970; Basic Guidelines for the Development of an Integrated Educational System Suited for Contemporary Society. Tokyo 1971; Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow. Paris 1972 /polskie tłumaczenie: Uczyć się aby być. Warszawa 1975, PWN/; Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, PWN. Te i inne raporty omówione są w pracy Cz.Kupisiewicz; Przemiany edukacyjne w świecie. Warszawa 1978, WP.

<sup>2</sup> UNESCO. Zalecenia 1934-1977. Paris 1979.

<sup>3</sup> tamże.

<sup>4</sup> Por. np. A. Cartter, C.Green, F.Riessman /red/: After Deschooling, What? New York-San Francisco-London 1973, Harper and Row; I.Illich: Społeczeństwo bez szkoły. Warszawa 1976, PIW; E.Reimer: School is Dead. Alternatives in Education. New York 1972, Doubleday and Company. Sprawy te szerzej omawia w swoich publikacjach Cz.Kupisiewicz - m.in. w pracy: Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945-1980, WSiP.

<sup>5</sup> Niejako modelowe oczekiwania wobec nauczycieli przedstawione są w wielu pracach - m.in.: J.Bohucki: Osobowość nauczyciela w świadomości młodzi. Katowice 1965, wyd. "Śląsk"; J.Legowicz: O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania. Warszawa 1975; W.Okoń /red./: Osobowość nauczyciela. Warszawa J.Szczepański: Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym. Warszawa 1975.

<sup>6</sup> Dyskusje dotyczące kształcenia nauczycieli prowadzone są także w Polsce. W wyniku tych dyskusji powstały m.in. opracowania: Stanowisko ZG ZNP w sprawie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. "Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 3; T. Lewowicki: W sprawie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. "Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 3; Modernizacja kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Warszawa 1984, IKN.

<sup>7</sup> Podane przykłady rozwiązań, jak i próbę określenia tendencji, przedstawiam wykorzystując m.in. opracowania UNESCO, pracę R.G.Gonzalez Perez "Stan i tendencje rozwoju kształcenia nauczycieli". Warszawa 1982, UW /rozprawa doktorska/ i wyniki własnych studiów nad kształceniem nauczycieli w różnych krajach świata.

<sup>8</sup> Według orientacyjnych danych zgromadzonych przez MNiSzW na początku 1985 r.

<sup>9</sup> Por. R.G. Gonzalez Perez: op. cit.

<sup>10</sup> Por. np. rozprawę Z.Kruczkowskiej-Nawary w tym numerze "Ruchu Pedagogicznego".

<sup>11</sup> Por. np. J.C.Ball: El uso de la radio en la ensenanza de las ciencias /W/: Nueva en ensenanza de las ciencias. Paris 1975, UNESCO; Desarrollo de metodos y tecnicas de edacacion adaptadas a las condiciones propias de los paises en via de desarrollo. Paris 1979, UNESCO; E.de Gonzalez: Tecnologia kształcenia i przygotowanie nauczycieli do jej racjonalnego stosowania. Warszawa 1982, UW /rozprawa doktorska/; P.Santamaria de Reyes, F.Bonnett Valez: Proyecto multinacional de tecnologia educativa en Columbia. Columbia 1980; R.Watkins: Education for Teaching. Association of Teachers in Colleges and Departaments of Education. No 96, London 1975 i in. O zagadnieniach tych piszą także w swoich pracach F.Januszkiewicz, L.Leja, W.Strykowski i in.

<sup>12</sup> Por. np. T.Lewowicki /red./: Model zróżnicowanej szkoły wyższej. Warszawa 1985, IPNPT i SzW.

Alicja Kotusiewicz  
Henryka Kwiatkowska  
Uniwersytet Warszawski

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W UNIWERSYTETACH

### - UWAGI I REFLEKSJE

Przedstawione przemyślenia i sugestie są wyrazem niepokoju o stan i perspektywę kształcenia nauczycieli w uniwersytetach. Ich podstawę stanowi obserwacja rzeczywistości dydaktycznej uczelni, wyniki aktualnych badań naukowych, a także wnioski wynikające z wielu narad i konferencji naukowych.

#### 1. STAN KSZTAŁCENIA

Mimo niezaprzeczalnych osiągnięć w kształceniu nauczycieli jego aktualna wartość budzi wiele kontrowersji. Rozważmy trzy podstawowe elementy tego systemu: treści kształcenia, sposób realizacji i organizację procesu kształcenia.

##### a/ Treści kształcenia /niedostatki wykształcenia humanistycznego, metodologicznego i psychologicznego/

W aktualnej praktyce kształcenia upowszechnia się koncepcja nauczyciela specjalisty, wykształconego zwłaszcza w dyscyplinach kierunkowych. Natomiast w odniesieniu do kwalifikacji pedagogicznych utrwała się model nauczyciela ateoretycznego, wyposażonego w podstawowe techniki działania dydaktycznego. Wyrazem tej ateoretyczności są niedostatki w zakresie szeroko rozumianego wykształcenia humanistycznego. Niedoceniona zostaje także sfera kompetencji technologicznych w odniesieniu do działań animacyjnych i wychowawczych. Szczególnym paradoksem jest to, iż model ten mając w założeniu rozwój sprawności instrumentalnych nauczyciela pozostaje jednak modelem apraktycznym.

Treści kształcenia nauczyciela nie eksponują w dostatecznym stopniu warstwy wiedzy metodologicznej, zwłaszcza w kształceniu pedagogicznym. Tak np. udowodniono brak integralnego związku procesu kształcenia z procesem badań. Znaczy to, iż usytuowanie kształcenia nauczyciela w ośrodku tworzącym wiedzę, samo przez się nic dla tego procesu nie znaczy, nie wywiera oczekiwanego wpływu. Proces kształcenia i proces badania w uczelni to właściwie dwa izolowane procesy. Dowodem jest fakt, iż jedynie w 11% potwierdzona została zasada integralnego związku procesu dydaktycznego z procesem badań naukowych. Prawie 90% badanych studentów ostatnich lat studiów nie uczestniczyło w jakimkolwiek programie badań. Jest to sygnał poważny. Nie wyko-

rzystywanie procesu badawczego jest stratą możliwości edukacyjnych. Ponadto obciąża dydaktykę uniwersytecką błędem powielania metodycznego modelu II szczebla szkoły.

Niedocenywanie warstwy metodologicznej w kształceniu nauczyciela wynika prawdopodobnie z przekonania, iż wykształcenie metodologiczne jest potrzebne badaczowi tworzącemu wiedzę, natomiast nauczycielowi wystarcza wiedza specjalistyczna, która jest tworzywem do przekazu. Jest to przekonanie błędne. W istocie bowiem nauczyciel musi dysponować szczególnie rzetelnym przygotowaniem metodologicznym. Najtrafniej ujął ten problem Z. Cackowski wyróżniając dwa progi wtajemniczenia w materiał danej dyscypliny, tzw. próg naukowo-badawczy i próg nauczycielski. Na ogół sądzi się, że próg naukowy jest wyżej usytuowany niż próg dydaktyczny. Tymczasem, zdaniem Z. Cackowskiego, jest akurat odwrotnie. Operowanie materiałem dydaktycznym wymaga co najmniej równorzędnego, a nawet wyższego stopnia opanowania danej dyscypliny<sup>1</sup>. Dopiero ten poziom opanowania staje się warunkiem skutecznego nauczania. Pozbawienie nauczyciela metodologicznej warstwy treści kształcenia czyni przepływ idei oświatowych, innowacji edukacyjnych, praktycznie niemożliwym. Jest to więc skuteczna bariera, źródło rozdzwieku między teorią pedagogiczną a praktyką nauczania i wychowania. Wyraźnie niewystarczająca jest także podbudowa psychologiczna kwalifikacji nauczycielskich. Występuje 9% pozytywnych ocen o kształceniu psychologicznym przy 50% wyraźnie negatywnych. Taka świadomość psychologiczna nauczycieli utrudnia lub nawet uniemożliwia właściwe zrozumienie złożonej rzeczywistości pedagogicznej, a interpretację sytuacji wychowawczych czyni często opaczną, sprowadzając ją do warstwy powierzchniowej, zjawiskowej.

Niewystarczające jest także przygotowanie praktyczne nauczyciela, na co wskazuje 42% badanych nauczycieli<sup>2</sup>, a tylko 4% ocenia je jako wystarczające. Odwrotne wyniki uzyskano w ocenie przygotowania specjalistycznego - 2% ocenia je jako słabe i 43% jako dobre. Nauczyciel nie jest więc przygotowany do pełnienia tych zadań praktycznych, które są wymagane we współczesnej szkole. Jest tak dlatego, iż nie istnieje w uczelni proces metodycznego usprawniania studenta do pełnienia różnorodnych ról i funkcji wychowawczych.

Połączenie mankamentów wykształcenia metodologicznego nauczyciela z równoczesnym niedostatkiem wiedzy psychologicznej, a także filozoficznej, czyni ten model ubogim w treści humanistyczne. Wspomniane niedostatki, niweczą nawet rezultaty dobrze organizowanego kształcenia sprawnościowego. Zubożenie to jest równoznaczne z zaprzeczeniem

tego, co dla istoty zawodu jest najważniejsze, a więc jego wymiaru ludzkiego, humanistycznego. Wymienione mankamenty powodują, iż model ów staje się równocześnie apraktyczny, gdyż uniemożliwia antropotwórcze użycie sprawności instrumentalnych.

b/ Sposób realizacji /oporność systemu  
wobec nowoczesnych idei edukacyjnych,  
niedocenianie wartości praktyki,  
unifikacja modelu metodycznego/

Ukazane niedomogi treści kształcenia nauczyciela pogłębione są często nieadekwatnym do celu kształcenia sposobem realizacji. Tak np. prakseologiczny charakter struktury czynności nauczyciela domaga się wysokiego udziału zajęć praktycznych w procesie kształcenia zawodowego. Tymczasem dla realizacji tego procesu uniwersytety dysponują niewystarczającą liczbą szkół ćwiczeń. Hospitowanie zajęć szkolnych pozostawione jest wyłącznie do indywidualnej decyzji prowadzącego zajęcia. Sporadyczność kontaktu praktycznego powoduje, iż praktyka nie może być traktowana ani jako źródło wiedzy, ani jako weryfikacja słuszności poznawanej teorii.

Istotnym mankamentem procesu kształcenia pedagogów jest także i to, iż nie stosuje się metod dlań swoistych, lecz te o charakterze tradycyjnym, typowym w nauczaniu akademickim, bądź nawet takie, które stanowią powielanie metodycznego modelu szkoły II stopnia. Dydaktyka kształcenia nauczyciela nie jest wykorzystywana jako warsztat dla kształtowania umiejętności pedagogicznych, a tym bardziej osobowości i postaw przyszłych nauczycieli. Niezgodnie z oczekiwaniami przedmioty pedagogiczne uzyskały - w prowadzonych badaniach - większe odchylenie od założeń modelowych niż pozostałe grupy przedmiotów<sup>3</sup>. Tak np. na kierunkach matematycznych i przyrodniczych grupa przedmiotów pedagogicznych wyróżnia się negatywnie. Na kierunkach humanistycznych, przedmioty pedagogiczne uzyskują tę samą wartość wskaźnika skuteczności jak inne grupy przedmiotowe. Praktyka dydaktyczna tych przedmiotów w uczelni nie stanowi konsekwentnie potwierdzenia ich teorii, a często jest jej zaprzeczeniem. Badania wyraźnie wskazują, iż funkcja przedmiotów pedagogicznych w przygotowaniu nauczyciela do zawodu nie jest znacząca, a jej słabość wynika między innymi z samej koncepcji pedagogicznego kształcenia nauczyciela.

Podstawową potrzebą edukacji nauczycielskiej jest wyposażenie w instrumenty stałego doskonalenia się, wdrażania w proces ustawicznego samokształcenia, dzięki przyswojeniu metod i technik samodzielne

go uczenia się oraz kształtowaniu wewnętrznej motywacji poznawczej. Aktualny system kształcenia realizuje tę potrzebę w stopniu niskoskutecznym, a nawet nieskutecznym. Stwierdzono, że nauczyciel przygotowywany jest głównie do przekazu wiedzy, a nie przekazu metody poznawania rzeczywistości. Badane zmienne, np. kierowanie procesem studiowania, jako działania dydaktyczne uczelni, które uczy metody poznania i, co się z tym wiąże, metody udostępniania jej innym, uzyskały blisko 50% odchylenie od założeń modelowych. Obraz uniwersyteckiej dydaktyki kształcenia nauczycieli upodabnia się w wysokim stopniu do dydaktyki szkoły średniej. Charakterystyczne dla trzeciego szczebla kształcenia studiowanie, samodzielne poszukiwania poznawcze, zastąpione zostały nauczaniem i wypełnianiem narzuconych obowiązków dydaktycznych. Nie stwierdza się, by programowym założeniem obecnego systemu kształcenia była konsekwentna realizacja nowoczesnej zasady oświatowej "uczyć się, jak się uczyć". Zasada ta ma szczególne znaczenie w studiach nauczycielskich. Nauczyciel najskuteczniej potrafi uczyć, jak się należy uczyć, gdy sam nie był tyłko nauczany.

c/ Organizacja procesu kształcenia  
/minimalizacja procesu pedagogicznego kształcenia/

W organizacji procesu kształcenia nauczyciela w uniwersytetach daje się obserwować niekorzystne tendencje: np. a/ konsekwentne ograniczenie liczby godzin przedmiotów pedagogicznych do wyznaczonego minimum /90 godz./ lub nawet niespełnianie tego minimum /60 godz./, b/ kumulacja przedmiotów pedagogicznych w planie studiów w taki sposób, by to jak najmniej "przeszkadzało" procesowi kształcenia specjalistycznego; istnieje bowiem powszechne przekonanie wśród nauczycieli akademickich /przedstawicieli dyscyplin kierunkowych/, iż wiedza specjalistyczna stanowi podstawowy warunek skutecznego działania nauczyciela, gdy tymczasem w naszym rozumieniu jest to podstawowy, lecz zarazem niewystarczający warunek efektywnej pracy nauczyciela, c/ eliminowanie praktyk z programu studiów, wbrew zarządzeniom o obligatoryjności praktyki asystenckiej - w niektórych uniwersytetach /Uniwersytet Warszawski/ kształcenie nauczycieli pozbawione jest praktyki pedagogicznej /z wyjątkiem metodycznej/, d/ niedocenianie potrzeby kształcenia psychologicznego kandydatów do zawodu /niektóre kierunki nie realizują programu przygotowania psychologicznego/, e/ brak niezbędnej koordynacji kształcenia w obrębie przedmiotów pedagogicznych i metod.



Ukazane niedociągnięcia i mankamenty systemu kształcenia nauczycieli świadczą wyraźnie o postępującym regresie. Można przewidywać, że brak w porę podjętych działań powodować będzie w najbliższej przyszłości poważny spadek jakości kształcenia, jakie uzyskuje nauczyciel w uczelni.

## 2. ROLA WYDZIAŁÓW PEDAGOGICZNYCH W PROGRAMOWANIU EDUKACJI NAUCZYCIELSKIEJ

Kształcenie nauczycieli stanowi niewątpliwie ważne zadanie dydaktyczne i naukowe uniwersytetu, w tym zwłaszcza wydziałów pedagogicznych. Przemawiają za tym kompetencje merytoryczne wydziałów. Fakt, iż właśnie tu wypracowuje się i weryfikuje teorie kształcenia zobowiązuje do tworzenia /budowy/ najbardziej kompetentnych programów działania pedagogicznego, jako rezultatu badań i refleksji teoretycznej.

Istnieje więc potrzeba podjęcia przez wydziały wielokierunkowych badań o różnej perspektywie czasowej. Najbardziej pilne zadania wymagałyby uwzględnienia:

Po pierwsze, prac programowych. Konieczna wydaje się analiza treści kształcenia pedagogicznego z uwzględnieniem nowoczesnych zasad edukacyjnych np. zasady jedności funkcjonalnej kształcenia teoretycznego i praktycznego jako alternatywy kształcenia zdeintegrowanego, czy też zasady nadmiarowości kwalifikacji nauczyciela jako alternatywy edukacji "skrojonej na miarę" wyspecyfikowanych /zawodowych/ ról nauczyciela.

Po drugie, stałej aktualizacji diagnozy dokonywanej z różnych punktów widzenia. Zgodnie z założeniem, iż dobra, prawidłowa diagnoza stanowi podstawę wszelkiej racjonalnej zmiany w systemie kształcenia nauczyciela.

Po trzecie, właściwego usytuowania praktyki w przygotowaniu zawodowym nauczyciela. Wymaga to przede wszystkim przywrócenia praktyki jako niezbędnego ogniwa edukacyjnego, lecz jednocześnie zanegowania jej wąskoinstrumentalnej koncepcji. Praktyka w kształceniu nauczyciela musi uzyskać status działania intelektualnego.

Po czwarte, koordynacji działań odnoszących się do realizacji treści programowych pedagogiki, psychologii i metodyki nauczania. Uzgodnienia między nauczycielami akademickimi wymienionych przedmiotów mają na celu nie tylko korelację treści, lecz także koordynację działań dla efektywnego kształcenia kandydata do zawodu nauczycielskiego.

Po piątę, podjęcie badań, których efekty służyłyby usprawnieniu aktualnego procesu kształcenia nauczycieli /badania diagnostyczne/.

Po szóste, podjęcie badań zorientowanych na wypracowanie alternatywnych koncepcji kształcenia nauczycieli /wdrożenie, eksperymentalna weryfikacja/.

Po siódme, podjęcie badań podstawowych zmierzających do wypracowania teoretycznych podstaw kształcenia nauczycieli.

Wydziały pedagogiczne mogą i powinny nadać odpowiednią rangę problemowi kształcenia nauczycieli w uniwersytetach, a także - jak sądzimy - powinny być autorem koncepcji modernizacji i przyjąć odpowiedzialność za jej realizację. Można postawić tezę, iż ranga kształcenia nauczycieli w danym uniwersytecie jest także miarą znaczenia wydziału pedagogicznego w społeczności uniwersyteckiej.

#### P r z y p i s y

<sup>1</sup> Z.Cackowski: Trud i sens ludzkiego życia. Warszawa 1981. WP s. 368.

<sup>2</sup> S.Słomkiewicz: Zawodowe funkcjonowanie absolwentów kierunków nauczycielskich. "Ruch Pedagogiczny" 1981, nr 3.

<sup>3</sup> Wyniki ogólnopolskich badań: A.Kotusiewicz, H.Kwiatkowska: Uniwersytecki system kształcenia nauczycieli. Raport złożony w Instytucie Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego. 1981.

Zofia Kruczkowska-Nawara  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
Kraków

#### ORGANIZACJA PRAKTYCZNEGO PRZYGOTOWANIA KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI W POSZCZEGÓLNYCH UCZELNIACH

Integralną częścią globalnego spojrzenia na problem efektywności kształcenia studentów - przyszłych nauczycieli - jest system praktyk pedagogicznych. Ich zasadności na ogół nikt nie kwestionuje. Głosy krytyczne koncentrują się wokół sposobu ich funkcjonowania i efektywności. Pytania te pojawiły się może z tym większą siłą, iż powstałe nowe plany i programy pięcioletnich studiów magisterskich w poszczególnych uczelniach usytuowały praktyki studenckie w różnych latach i różnych okresach nauki - niejednokrotnie nie zachowując zasady korelacji z problematyką zajęć szkolnych, czy też niekoniecznie kierując się podstawowymi wymogami dydaktycznymi.

Przedstawiając w niniejszym artykule węzłowe problemy, wynikające w realizacji ogólnych celów przypisywanych praktykom studenckim w całym systemie kształcenia nauczycieli, oparto się przede wszystkim na podsumowaniu krótkiego sondażu przeprowadzonego przez Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich przy Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie we wszystkich szkołach kształcących nauczycieli.

Sondaż na temat "Przygotowania zawodowego nauczycieli" został przeprowadzony w czerwcu 1984 r. za pomocą ankiety zawierającej 10 pytań otwartych. W swoim zasadniczym zamierzeniu miał on dostarczyć ogólnych informacji co do organizacji, charakteru, umiejscowienia i przebiegu praktyk w szkołach kształcących nauczycieli. W rezultacie uzyskano odpowiedzi z ośmiu uniwersytetów i wszystkich wyższych szkół pedagogicznych, stąd liczbę i zawartość merytoryczną nadesłanych materiałów można uznać za pozwalającą na sformułowanie istotnych problemów i ukazanie przejawiających się tendencji w realizacji praktyk pedagogicznych w szkołach wyższych. Szczegółową analizą objęto następujące zagadnienia:

- system i strukturę organizacyjną praktyk studenckich w poszczególnych uczelniach,
- rodzaje i formy organizowanych praktyk,
- usytuowanie praktyk w systemie studiów w zależności od kierunku,
- szkoły ćwiczeń i inne placówki odpowiedzialne za przygotowanie praktyczne do zawodu nauczycielskiego - ich kompetencje, warunki, status,
- materiały pomocnicze.

Analizując struktury organizacyjne praktyk w poszczególnych uczelniach można stwierdzić, iż nie ma w tym zakresie żadnej prawidłowości. Praktykami zajmują się bowiem: zakłady pedagogiki, pracownie praktyk pedagogicznych, międzywydziałowe zakłady praktyk pedagogicznych, referaty praktyk, dział spraw studenckich, zakłady metodyk szczegółowych. Ta różnorodność nazw niesie ze sobą również i konsekwencje w postaci liczby osób zatrudnionych w poszczególnych jednostkach: od samodzielnego referenta w Dziale Spraw Studenckich, aż po cały - rozbudowany do 21 osób - Zespół Organizacji Praktyk Pedagogicznych. Wiąże się to także z różnym systemem wzajemnych zależności i bezpośrednio lub pośrednio podległości np. prorektorom ds. studenckich, dziekanom poszczególnych wydziałów, pełnomocnikom itp., ale pomimo tej różnorodności system ten, co najważniejsze, funkcjonuje sprawnie i wiele uczelni nie widzi w najbliższej przyszłości potrzeby modyfikacji organizacyjnych, gdyż wzory obecne uznawane są za optymalne dla danej uczelni.

Na podstawie nadesłanych materiałów sądzić można, iż tylko w jednej z nich opiekę nad zespołem praktyk sprawuje samodzielny pracownik naukowy. W pozostałych przypadkach są to: 11 doktorów, 2 magistrów, samodzielny referent, w jednym zaś przypadku trudno sprecyzować, gdyż funkcja ta jest pełniona doraźnie - corocznie przez kogoś innego.

Komórkami zajmującymi się praktykami w poszczególnych uczelniach zazwyczaj kierują doktorzy nauk humanistycznych, pedagodzy, historycy, rusycyści, ale również geografowie, prawnicy i biolodzy.

O ile rozmaity układ komórek organizujących praktyki, jak to dowiodła ankieta, nie ma wpływu na ich realizację w poszczególnych uczelniach, o tyle przypadkowy dobór kadry w nich pracującej może niekorzystnie wpływać na rangę praktyk, pozycję naukową tej komórki, mogącej również realizować wiele zadań badawczych.

W toku analizy nadesłanych materiałów duże rozbieżności powstały w momencie precyzyjnego dookreślenia rodzajów organizowanych praktyk. Chodziło głównie o zorientowanie się w wymiarze i rozmieszczeniu w toku studiów praktyk: a/ asystenckich, b/ wakacyjno-wychowawczych, c/ przedmiotowo-metodycznych.

Przyjęto, iż praktyka asystencka powinna być realizowana równolegle z teoretycznymi studiami merytorycznymi, społeczno-politycznymi oraz psychologiczno-pedagogicznymi i metodycznymi. W jej efekcie przyszli nauczyciele mają być nie tylko świadomi problemów szkolnych, lecz sposobów ich rozwiązywania.

Ich zadaniem powinno być:

- rozbudzenie w studentach zainteresowań problematyką dydaktyczno-wychowawczą i opiekuńczą,
- wdrożenie studentów do racjonalnej i badawczej analizy rzeczywistości szkolno-wychowawczej przy stosowaniu poprawnych procedur postępowania badawczego oraz ukształtowanie w nich twórczego stosunku do podejmowanych działań pedagogicznych,
- nauczania studentów łączenia kierownictwa pedagogicznego dorosłych ze stale rozszerzaną aktywizacją, samodzielnością i samorządnością dzieci i młodzieży,
- ukształtowanie umiejętności optymalnego organizowania czasu nauki, pracy społecznej i wypoczynku dzieci i młodzieży, a także kultury organizowania sobie czasu z zachowaniem właściwej proporcji między pracą i właściwie rozumianym wypoczynkiem w czasie wolnym,
- pogłębienie zrozumienia roli szkoły socjalistycznej, jej funkcji społeczno-kulturowej w środowisku, roli nauczycieli w szkole i środowisku.

Praktyka asystencka winna więc obejmować szeroki stosunkowo zakres zagadnień, od zapoznania się z zewnętrznymi warunkami pracy szkoły i jej technicznym wyposażeniem, poprzez organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego i opiekuńczego - po uwzględnienie tzw. form współpracy z pozaszkolną częścią środowiska wychowawczego, komitetem rodzicielskim itp.

Przykładem takiego rozumienia praktyki asystenckiej jest Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, który organizuje ją dla wszystkich studentów II roku studiów w wymiarze 24 godzin tylko w szkołach podstawowych. Zbliżona do niej /pod względem treści i celów oraz umiejscowienia w toku studiów/ jest praktyka asystencka studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS, trwająca 2 tygodnie. Jej zaliczenie jest warunkiem zapisu na V semestr.

Poza przyjęty zakres celów i treść praktyk asystenckich wykraczają praktyki zorganizowane przez Uniwersytet Wrocławski. Są one zbliżone do praktyk przedmiotowo-metodycznych.

Na wybranych kierunkach i w różnych miejscach organizowane są praktyki asystenckie w Uniwersytecie Śląskim. Są one organizowane w cyklu śródrocznym w 3 i 4 semestrze w wymiarze po 15 godzin, ale tylko na wybranych kierunkach: wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika specjalna, resocjalizacja. Natomiast wiele uczelni uniwersyteckich np. Uniwersytet Gdański, UMK, Uniwersytet Łódzki nie organizuje tego typu praktyk, a ich zadania częściowo spełniają śródroczne praktyki metodyczno-przedmiotowe.

W Rzeszowie praktykę nazywa się ogólnopedagogiczną i jest ona organizowana dla wszystkich studentów II roku studiów w wymiarze 10 dni, a jej głównym celem jest zaznajomienie studentów z całokształtem pracy wychowawczo-opiekuńczej szkoły oraz zdobycie wstępnych informacji dotyczących pracy nauczyciela w szkole. Uczestnictwo nie ogranicza się do hospitacji. Student powinien czynnie włączyć się do wszystkich prac wychowawczych szkoły, a co zasługuje tutaj na szczególną uwagę, powinien samodzielnie przeprowadzić 2-3 lekcje wychowawcze.

Podobne cele i zadania stawia Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna w Siedlcach, organizując praktykę asystencką dla studentów kierunków nauczycielskich. Praktyki te trwają 2 tygodnie w II połowie września - przed V semestrem. W czasie tej praktyki student powinien zarówno zapoznać się z różnymi formami pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej, jak również praktycznie zastosować wiadomości i umie-

jętności pedagogiczne oraz dydaktyczno-metodyczne zdobyte w toku studiów. Program zakłada również w ostatniej fazie trwania praktyki samodzielne przeprowadzenie 2-3 lekcji wychowawczych.

W wielu innych uczelniach pedagogicznych organizatorzy - zachowując ogólny wymiar dwóch tygodni praktyki asystenckiej - traktują jej program z dużą dowolnością - prowadzącą do zapoznania się z ogólną działalnością wychowawczą szkoły, bez prowadzenia samodzielnych lekcji wychowawczych czy innych zajęć pozalekcyjnych /np. WSP w Częstochowie, WSP w Szczecinie, WSP w Olsztynie, Bydgoszczy i Słupsku/.

Jeszcze inaczej realizowane są praktyki asystenckie przez ośrodki: kielecki i krakowski.

W WSP w Kielcach ogólnopedagogiczna praktyka asystencka usytuowana jest po II roku studiów /wyjątkowo po I lub III/, gdy studenci mają już ogólne wiadomości z pedagogiki i psychologii. Praktyka ma umożliwić studentom: bezpośrednie poznanie warsztatu pracy nauczyciela-wychowawcy klasowego, zdobycie doświadczeń w nawiązywaniu kontaktów z dzieckiem w wieku szkolnym, rozwój umiejętności dostrzegania zjawisk i problemów wychowawczych w zespole klasowym oraz dostrzegania problemów dydaktyczno-wychowawczych szkoły jako podstawowego ogniwa w koordynowaniu systemu oświatowego.

Poza celami ogólnymi, tzn. zdobyciem przez studenta zasobu doświadczeń pedagogicznych niezbędnych do wyjaśnienia zagadnień teoretycznych lub ich potwierdzenia na zajęciach z pedagogiki, rozszerzeniem wiedzy teoretycznej, bardzo cenne jest wdrażanie studentów do umiejętnego wykorzystania prostych metod i technik badawczych zarówno w naukowym poznawaniu nauczycieli, uczniów i zespołów klasowych, jak też w doskonaleniu własnego warsztatu dydaktyczno-wychowawczego. W trakcie praktyki student otrzymuje do wykonania zadanie obowiązkowe i zadanie do wyboru - z tym, że zadanie obowiązkowe obejmuje zapoznanie się studenta z problematyką dydaktyczno-wychowawczą i metodyczną procesu dydaktyczno-wychowawczego, natomiast zadania do wyboru polegają między innymi na przeprowadzeniu badań ankietowych /z tym, że zastosowanie ankiety może mieć miejsce w jednej klasie, w której student odbywa praktykę, a tematykę jej należy skonsultować z wychowawcą klasowym/, a także samodzielnym przygotowaniu się do przeprowadzenia dowolnie wybranego zajęcia pozalekcyjnego /np. zebrania samorządu szkolnego, koła zainteresowań, drużyny harcerskiej/. Organizatorzy praktyk asystenckich przypisują jej bardzo ważne zadania, czemu dają szczególny wyraz jeszcze w apelu do dyrektorów szkół 0

pełną pomoc w realizacji wszystkich stawianych celów i szczegółowych zadań studentów w trakcie praktyki.

WSP w Krakowie również przewiduje w swojej strukturze organizację praktyk asystenckich zwanych "ogólnopedagogicznymi". Ich realizacja jest możliwa w szkole podstawowej, po I lub II roku studiów, bądź w szkole podstawowej /jeden tydzień/ po III roku i w szkole średniej /także jeden tydzień/ po IV roku studiów. Sposób realizacji określa kilka dokumentów:

- instrukcja praktyki asystenckiej ogólnopedagogicznej, w której zamieszczone są wytyczne, zadania ogólne, zadania szczegółowe. Ten dokument uzupełniony jest "Przewodnikiem do zadań badawczych" oraz "Tematem prac kontrolnych, arkuszem obserwacji";
- wytyczne do sprawozdania studenta z praktyki asystenckiej,
- plan przebiegu zebrania podsumowującego całość odbytej praktyki asystenckiej;
- wytyczne dla szkoły, w której odbywa się praktykę asystencką;
- obowiązki opiekunów naukowo-dydaktycznych praktyk asystenckich.

Student ma na realizację zadań ogólnych i szczegółowych 5 godzin dziennie. Uczestniczy we wszystkich procesach wychowawczych szkoły, hospituje lekcje wychowawcze, a w końcowej fazie przeprowadza samodzielnie 1-2 lekcje wychowawcze.

W sumie na podstawie analizy dokumentów dotyczących praktyki asystenckiej nasuwają się następujące wnioski:

- 1/ Praktyki asystenckie są potraktowane pod względem organizacyjnym w poszczególnych uczelniach z dużą dowolnością czasową - od 24 do 60 godzin.
- 2/ Ich rozmieszczenie w toku studiów jest zróżnicowane - od II semestru, aż do VIII, co jest podyktowane w wielu przypadkach planami i programami studiów.
- 3/ Nie są sprecyzowane rodzaje szkół czy innych placówek, w których odbywają się tego typu praktyki /czy tylko szkoły podstawowe, czy również i średnie, czy są to oddzielne czy łączone praktyki, czy jednakowo obowiązujące/.
- 4/ Różne są treści, zadania i wymagania - od ogólnoteoretycznych poprzez hospitacje, do indywidualnych badań naukowych i samodzielnie prowadzonych lekcji wychowawczych i zajęć pozalekcyjnych.
- 5/ W wielu przypadkach rozbieżności w treści i zakresie zadań stawianych w praktykach asystenckich wywodzą się z różnic w stosowanej terminologii.

Następnym rodzajem praktyk organizowanych przez wyższe uczelnie są praktyki, które w ankiecie nazwano jako "wakacyjno-wychowawcze". Kolonie letnie względnie młodzieżowe obozy turystyczno-wypoczynkowe stanowią dogodny teren nabywania przez studentów doświadczeń, umiejętności i sprawności pedagogicznych. Różnorodność sytuacji wychowawczych w grupie kolonijnej lub obozowej, wysoce zróżnicowany charakter doświadczeń życiowych dzieci i młodzieży, rekrutujących się z różnorodnych środowisk lokalnych i rodzinnych, ze szkół i instytucji o zróżnicowanym poziomie pracy wychowawczej, rodzi szereg problemów pedagogicznych, specyficznych dla tej formy pracy wychowawczej, ale zarazem charakterystycznych dla pracy wychowawczej w ogóle. Bezpośredni kontakt studentów z dziećmi /stanowiącymi bogaty i zróżnicowany przedmiot oddziaływań wychowawczych/ stwarza dogodną płaszczyznę weryfikacji własnych umiejętności pedagogicznych, umiejętności często - na tym etapie przygotowania i kształcenia pedagogicznego - opartych głównie na wiedzy teoretycznej.

Istotnym walorem sytuacji wychowawczej na kolonii lub obozie jest fakt, że student wchodzi po raz pierwszy w rolę podmiotu wychowującego.

O tego typu praktykach istnieje bogata literatura, z którą student może się zapoznać przed podjęciem własnej praktyki. Wiele uczelni, aczkolwiek nie wszystkie, precyzują dość szczegółowo wykazy bibliograficzne w oddzielnych przewodnikach metodycznych, materiałach pomocniczych, regulaminach i instrukcjach.

Prześledźmy teraz układ tych praktyk oraz umiejscowienie ich w toku studiów w poszczególnych uczelniach.

Uniwersytet Łódzki przewiduje organizację praktyk wakacyjnych w wymiarze 1 turnusu po 4 semestrze dla kierunków pedagogicznych. Wydział Filozoficzno-Historyczny Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu widzi teoretyczne możliwości organizowania tego typu praktyk przedkładając szereg materiałów pomocniczych i metodycznych poradników obozowo-kolonijnych dla studentów, natomiast nie przewiduje organizowania tego typu praktyk dla swoich studentów.

Bogatą propozycję praktyk wakacyjno-wychowawczych przewiduje dla studentów wybranych kierunków studiów Uniwersytet Śląski. Tak więc studenci wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego praktykę tego typu - trwającą 4 tygodnie - odbywają po II semestrze na tak zwanych obozach zachowawczych. Studenci pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej mają 2 tygodnie obozu harcerskiego po II semestrze, a studenci pedagogiki specjalnej z resocjalizacją mają również po II semestrze 2 tygodnie tzw. obozu "nieprzetartego szlaku".



Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej przewiduje dla studentów Wydz. Pedagogiki i Psychologii 1 turnus kolonijny po I roku studiów.

Uniwersytet Wrocławski przewiduje praktykę wychowawczą na kolonii po I lub II roku studiów na następujących kierunkach: nauczanie początkowe, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika w zakresie pracy kulturalno-oświatowej, rewalidacja, resocjalizacja.

Szczegółowa instrukcja w sprawie wakacyjnej praktyki pedagogicznej wytycza jej podstawowe zadania - z tym, że instrukcja dopuszcza pewną dowolność polegającą na możliwości odbywania jej albo w charakterze praktykanta, albo w charakterze wychowawcy, a decyduje o tym odbyty poprzednio kurs.

Ważnym celem odbywanej przez studenta praktyki jest prowadzenie obserwacji i interpretacji psychologicznej zachowania się dzieci sprawiających trudności wychowawcze, a także przeprowadzenie badań grupy kolonijnej techniką socjometryczną wraz z graficznym i opisowym opracowaniem zebranego materiału.

Po zakończeniu praktyki student podlega ocenie przez kierownika zatrudniającego placówki, a ocena ta obejmuje zarówno jego przygotowanie merytoryczne, jak i jego predyspozycje pedagogiczne.

Również i w wyższych szkołach pedagogicznych organizuje się tego typu praktyki. WSP w Rzeszowie przewiduje praktyki wakacyjno-wychowawcze dla studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej i nauczania początkowego w wymiarze 3 tygodni, natomiast WSP w Siedlcach ten rodzaj praktyk organizuje dla studentów: biologii - 1 turnus po II semestrze, matematyki i chemii - 1 turnus po IV semestrze, natomiast nie przewiduje się tego typu praktyk dla studentów kierunku: nauczanie początkowe czy pedagogika kulturalno-oświatowa.

Dołączona szczegółowa instrukcja ma na celu sprawdzenie umiejętności studentów w pracy z grupą dzieci, sprawdzenie umiejętności w trakcie rozwiązywania trudności wychowawczych, a także zapoznanie się ze specyficznymi przyczynami utrudniającymi socjalizację dzieci w warunkach społeczności kolonijno-obozonej. Studenta w trakcie trwania tej praktyki obowiązuje napisanie pracy kontrolnej.

Wnioski wynikające z przeprowadzonej analizy materiału znów skłaniają do stwierdzenia, iż w różnych uczelniach ten typ praktyki jest traktowany z dużą dowolnością. Chodzi tu o ich rozmieszczenie, obowiązywanie i stawiane wymagania. To zróżnicowanie powoduje w konsekwencji szereg utrudnień organizacyjnych i merytorycznych. Należałoby tu zadać pytanie, czy wskazana jest unifikacja programowa tych praktyk, a zwłaszcza, czy możliwe jest opracowanie ramowych wymagań.

Generalne przygotowanie praktyczne studentów do pracy w zawodzie

nauczycielskim odbywa się w trakcie praktyk śródrocznych i ciągłych przedmiotowo-metodycznych. Jak sądzić można na podstawie nadesłanych materiałów - tego typu podział przeważa w strukturze organizowanych praktyk; w niektórych tylko przypadkach jest on wzbogacony o inne rodzaje z racji specyfiki uczelni.

Cechą wspólną tych praktyk są stawiane zadania, a zwłaszcza stworzenie możliwości nabywania umiejętności dydaktycznych i wychowawczych przez:

- obserwację ciągłą i doraźną uczniów,
- hospitowanie zajęć dydaktyczno-wychowawczych prowadzonych przez nauczycieli szkół ćwiczeń,
- zapoznanie się z pracą organizacji uczniowskiej,
- prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych,
- zapoznanie się z organizacją pracy nauczyciela,
- zapoznanie się z obowiązującą dokumentacją szkolną,
- ukazywanie poprawnych wzorów pracy pedagogicznej na wszystkich odcinkach działalności szkoły.

Ogólne zadanie, jakie ma do spełnienia praktyka przedmiotowo-metodyczna, realizuje się w dwóch zakresach:

- w trakcie praktyk śródrocznych, które obejmują hospitowanie przez studentów zajęć dydaktycznych i wychowawczych prowadzonych przez nauczycieli w szkołach ćwiczeń /zajęć pokazowych/,
- prowadzenie przez studentów pojedynczych zajęć próbnych w szkole ćwiczeń w obecności nauczycieli szkół ćwiczeń i grupy studentów oraz omawianie tych zajęć.

Wszystkie zajęcia w szkole odbywają się w obecności nauczyciela akademickiego prowadzącego ćwiczenia z dydaktyki danego przedmiotu. Na zajęcia praktyczne w szkole należy przeznaczyć co najmniej 50% wymiaru czasu przewidzianego w planach studiów na zajęcia o charakterze ćwiczeń z dydaktyki szczegółowych. Natomiast ciągła praktyka przedmiotowo-metodyczna realizowana w wymiarze 8-10 tygodni powinna uwzględniać zasadę, iż praktyka powinna się odbywać na niższym szczeblu nauczania. Bywa ona realizowana w dwóch etapach:

- czterotygodniowym - odbywanym przez studentów po III roku studiów we wrześniu /przed rozpoczęciem zajęć w semestrze siódmym/,
- czterotygodniowym - odbywanym przez studentów IV roku studiów na przełomie lutego i marca /w ósmym semestrze/.

Swoim zakresem ciągła praktyka przedmiotowo-metodyczna obejmuje zwłaszcza hospitacje lekcji z przedmiotu kierunkowego lub pokrewnego, zajęcia fakultatywne i pozalekcyjne, samodzielne prowadzenie lekcji na różnych poziomach nauczania.

Szczegółowe wymagania dotyczące realizacji tego typu praktyki zazwyczaj dostarczane są studentowi poprzez instrukcje wewnętrzne opracowane dla potrzeb poszczególnych kierunków w danej uczelni.

Takie są założenia ogólne, każda jednak uczelnia dopuszcza wiele dowolności. I tak na przykład:

- UMCS - organizuje tego typu praktyki po III i IV roku lub w trakcie IV roku w łącznym wymiarze od 6-12 tygodni. Ten najwyższy wymiar przypisuje zwłaszcza naukom empirycznym - np. chemii, biologii.
- UAM - tego typu praktyki organizuje po III roku studiów w wymiarze 80 godzin.
- Uniwersytet Śląski organizuje praktyki przedmiotowo-metodyczne w następujący sposób:
  - śródroczne ciągle - od V do VIII semestru w łącznym wymiarze 150 godzin,
  - ciągle - po VIII semestrze w wymiarze 4 tygodni, po IX semestrze w wymiarze 2 tygodni lub wariantowo,
  - śródroczne - w V-VIII semestrze w wymiarze 150 godzin, w VI i VIII semestrze w wymiarze 4 tygodni,
- Uniwersytet im. B. Bieruła we Wrocławiu organizuje dla studentów poszczególnych kierunków praktyki przedmiotowo-metodyczne śródroczne i ciągle w przeciętnym wymiarze 2-10 tygodni, w różnorodnym wymiarze 4:6, 2:4, 4:4, 2:6, 6:2 - tygodni, głównie w trakcie III i IV roku lub po III i IV roku studiów /z wyjątkiem kierunku: geografia, na którym tego typu praktyki w wymiarze 3 tygodni organizowane są w trakcie IV i V roku studiów/.

Generalnie jednak praktyki te w uniwersytetach umieszczono w trakcie lub po III roku studiów, lub też po IV roku.

Daje się również zauważyć, że w wielu przypadkach tam, gdzie nie są organizowane praktyki asystenckie, śródroczne praktyki przedmiotowo-metodyczne spełniają funkcję praktyk asystenckich z przewagą na realizowanie w ich trakcie problematyki ogólnowychowawczej.

Wszystkie wyższe szkoły pedagogiczne przewidują praktyki przedmiotowo-metodyczne zarówno ciągle, jak i śródroczne, w wymiarze 6-12 tygodni, a ich rozmieszczenie związane jest z realizowanymi przez nie planami i programami studiów. Ich rozplanowanie jest zbliżone do rozwiązań uniwersyteckich. Tak więc wśród wielu istniejących koncepcji optymalnego przygotowania studentów /przyszłych nauczycieli/ dominuje założenie ściślejszego związku studiów nauczycielskich z różnymi formami pracy w szkole. Przyjęcie tej koncepcji zakłada konieczność reorientacji dotychczasowego procesu kształcenia, co wykazano omawia-

jąc rozwiązania praktyk w poszczególnych uczelniach, a zwłaszcza rolę szkoły jako ważnego ogniwa tej edukacji.

Szkoła winna pełnić funkcję kształcenia sprawnościowego, natomiast uczelnia winna wziąć na siebie rolę kształcenia teoretycznego i metodologicznego.

Czy szkoły są jednak do tego przygotowane? Niestety, jeszcze nie, a nie uregulowany do tej pory status szkoły ćwiczeń stwarza istotną w tym względzie barierę.

Na podstawie zebranej dokumentacji - dotyczącej głównie usytuowania różnego rodzaju praktyk w poszczególnych uczelniach kształcących nauczycieli - nasuwa się wniosek, iż praktyka w kształceniu nauczycieli musi uzyskać inne od obecnego usytuowanie, jak również winno się określić jej wspólne cele.

Inne usytuowanie oznacza, że albo winna ona stanowić pozycję wyjściową procesu kształcenia, albo równorzędną względem teorii - co jak wykazała powyższa analiza nie zawsze jest realizowane. Nie znaczy to, aby praktyka stanowić miała tylko element weryfikacji wiedzy teoretycznej, ale by również stanowiła rolę in spiracyjną i decydowała w wielu przypadkach o poznaniu wielu dziedzin nauki<sup>1</sup>.

Praktyka w kształceniu musi zyskać awans intelektualny, a teoria winna być uwiarygodniona wartością działania praktycznego.

## P r z y p i s

<sup>1</sup> Porównaj badania: A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska: Uniwersytecki system kształcenia nauczycieli - diagnoza stanu aktualnego, koncepcja przeobrażeń /diagnozowanie bezpośrednio/. Raport złożony w IPN, PTiSzW.

Elżbieta Brycka  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
Kraków

### W POSZUKIWANIU OPTIMALNEGO MODELU PRAKTYKI ASYSTENCKIEJ

/Z DOŚWIADCZEŃ WSP W KRAKOWIE/

#### 1. WPROWADZENIE

Ważnym elementem w systemie kształcenia kandydatów na nauczycieli jest praktyka pedagogiczna, rozumiana jako ogniwo przygotowania zawodowego studentów oraz jako ważny czynnik kształtowania osobowości przyszłych nauczycieli-wychowawców, wiązania ich z zawodem, rozwijania pożądaných cech umysłu i charakteru.

Dynamika przemian społecznych narzuca określone wymagania szkole i stawia nowe zadania przed współczesnym nauczycielem. Dawny nauczyciel-wykładowca przyjmuje - według W.Okonia - nowe funkcje, dokonuje się integracja jego oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, nauczyciel staje się inspiratorem samodzielnej pracy uczniów, badaczem oraz kreatorem twórczych osobowości swych wychowanków. Przeto każdy nauczyciel, niezależnie od swej specjalności naukowo-przedmiotowej musi być również znawcą w zakresie spraw wychowawczych i opiekuńczych. Dla realizacji tak nakreślonych zadań przyszły nauczyciel winien być przygotowany w czasie studiów w takim stopniu, by mógł je później wykonywać w sposób twórczy i nowatorski. Jest rzeczą oczywistą, że żadna uczelnia nie przekazuje szkole gotowego nauczyciela, niemniej uczelnia może i powinna zapewnić swoim studentom nie tylko odpowiedni zasób rzetelnej wiedzy, lecz także zapoznać z przyszłym warsztatem pracy oraz kształtować ich innowacyjną postawę. Stąd w kształceniu kandydatów na nauczycieli w szkołach wyższych przywiązywać się winno dużą wagę nie tylko do wiedzy teoretycznej, którą opanowali studenci, lecz także do jej egzemplifikacji, do prawidłowej realizacji praktyk pedagogicznych przewidzianych w planie studiów. "Praktyki jako forma kształcenia zawierają w sobie bardzo istotny etap w tymże procesie, jako styk teorii z praktyką, którego prawidłowe organizowanie warunkuje twórcze postawy, operatywność i funkcjonalność wiedzy studenta"<sup>1</sup>.

Zatem okres studiów w uczelni winniśmy wykorzystać jak najpełniej w celu zapoznania studentów z warsztatem ich przyszłej pracy zawodowej, realizując prawidłowo praktyki śródroczne oraz ciągłe, tj. asystenckie i kierunkowe.

## 2. CHARAKTERYSTYKA KONCEPCJI PROGRAMOWO-ORGANIZACYJNEJ

### PRAKTYKI ASYSTENCKIEJ W WSP W KRAKOWIE,

#### REALIZOWANEJ W LATACH 1983-1984

Ogólnopedagogiczna praktyka asystencka rozumiana jako obserwacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, której celem jest zapoznanie studentów z funkcjonowaniem i strukturą szkoły została wprowadzona we wrześniu 1981 r. do systemu kształcenia kandydatów na nauczycieli na kierunkach o specjalnościach niepedagogicznych w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie.

Zaproponowana wówczas koncepcja organizacyjno-programowa nie była rozwiązaniem ostatecznym; wystąpiły zarówno trudności organizacyjne w uczelni i w szkołach, jak i pewne niedociągnięcia merytoryczne.

W celu doskonalenia przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli podjęto badania w zakresie realizacji praktyki asystenckiej w naszej uczelni. Dokonano analizy podstawowej dokumentacji praktyki asystenckiej prowadzonej przez studentów, tj. dzienniczków i sprawozdań oraz przeprowadzono badania sondażowe opinii praktykantów na temat przebiegu, jej organizacji i programu. Wydaje się bowiem celowe uwzględnianie tej opinii w poszukiwaniu optymalnego modelu praktyki asystenckiej, który eliminowałby dotychczasowe niedociągnięcia formułowane szczególnie przez samych praktykantów.

Przeprowadzony w latach 1981-1982 sondaż opinii studentów na temat przydatności praktyki asystenckiej wskazywał pewne uchybienia zarówno w jej sferze organizacyjno-technicznej, jak i merytorycznej<sup>2</sup>. Studenci wskazywali przede wszystkim na:

- mało zagospodarowany czas pobytu w szkole /40% badanych/, 15% ankietowanych wypowiedziało się zdecydowanie negatywnie, pisząc, iż "była to strata czasu",
- niewłaściwą organizację praktyki na terenie szkoły,
- brak ukierunkowania i przygotowania do obserwacji lekcji, co uniemożliwiało właściwe omówienie i ocenę hospitowanych zajęć,
- bierny charakter zadań, który nie wyzwał aktywnej postawy praktykantów itp.

Biorąc pod uwagę wyniki analizy dokumentacji oraz materiału używanego drogą ankiet nauczyciele akademicy Katedry Pedagogiki WSP w Krakowie podjęli próbę zmodyfikowania programu praktyki asystenckiej oraz udoskonalenia działań organizacyjnych przygotowujących studentów do praktyki i podejmowanych w trakcie jej trwania.

#### a/ Organizacja asystenckiej praktyki ogólnopedagogicznej w latach 1983-1984 w WSP w Krakowie

Skierowanie studentów na praktykę we wrześniu 1983 r. poprzedziły następujące czynności przygotowawcze w Katedrze Pedagogiki,

- dokonano analizy wypowiedzi ankietowanych praktykantów z lat 1981-1982, danych zawartych w "Dzienniczkach praktyk" oraz w sprawozdaniach studentów i opiekunów,
- przeprowadzono dyskusję nad wynikami ww. analizy z udziałem opiekunów naukowo-dydaktycznych z Katedry Pedagogiki i Zakładu Praktyk Pedagogicznych,
- zorganizowano - niezależnie od omawiania problematyki dotyczącej praktyki na ćwiczeniach z pedagogiki - specjalne zebrania ze studentami na temat celów, zadań i sposobów ich realizacji w czasie pobytu w szkole.

Doświadczenia z ubiegłych lat wskazywały na to, iż nie zawsze w szkołach właściwie rozumiano zadania praktyki asystenckiej, utożsamiając ją z praktyką ciągłą przedmiotową. Przeto na kilka dni przed rozpoczęciem praktyki asystenckiej we wrześniu 1983 r. zorganizowano konferencję dla dyrektorów szkół i szkolnych opiekunów, podczas której rozdano i scharakteryzowano instrukcję programową, materiały pomocnicze oraz omówiono charakter, cele i zadania tej formy przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli. Ten rodzaj współpracy i kontaktu ze szkołami przyjmującymi naszych praktykantów zyskał uznanie zarówno wśród nauczycieli, jak i studentów, czemu dali wyraz w sprawozdaniach oceniając pozytywnie organizację tej praktyki. Podobne czynności przygotowawcze miały miejsce również w 1984 r. przed rozpoczęciem praktyki we wrześniu.

#### b/ Program praktyki asystenckiej w latach 1983 i 1984

Opracowując program praktyki asystenckiej przyjęliśmy założenie, iż winna ona być dla studentów przede wszystkim:

- źródłem i celem poznania szkolnej rzeczywistości pedagogicznej,
- umożliwić im zdobycie - głównie przez obserwację - bogatego zasobu faktów i doświadczeń z zakresu działalności dydaktyczno-wychowawczej, niezbędnych do wyjaśniania zagadnień teoretycznych, przybliżyć im warsztat pracy nauczyciela-wychowawcy.

Zatem, praktyka asystencka dla studentów winna być kryterium prawdziwości teorii pedagogicznych, źródłem dalszego rozwoju studenta, jego samokształcenia i samowychowania.

Uwzględniając spostrzeżenia i doświadczenia zebrane w 1981 i 1982 r. dotyczące strony merytorycznej, zmodyfikowano instrukcję programową, którą wprowadzono do realizacji podczas praktyki ogólnopedagogicznej odbywanej we wrześniu 1983 roku w krakowskich szkołach podstawowych.

Program praktyki asystenckiej realizowanej przez studentów kierunków niepedagogicznych WSP w Krakowie obejmuje stosunkowo szeroki zakres zagadnień, m.in. takich jak:

- zewnętrzne warunki pracy danej szkoły /budynek - jego lokalizacja i najbliższe otoczenie, boisko, wyposażenie w pomoce naukowe itp./,
- organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego i spełnianie funkcji opiekuńczej przez szkołę /plany pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, każdego wychowawcy, samorządu uczniowskiego, zajęcia lekcyjne i świetlicowe, zapoznanie się z pracą dyrekcji i kancelarii szkoły, biblioteki itp./,

- szkoła w środowisku /współpraca z komitetem rodzicielskim, z domem rodzinnym uczniów, z lekarzem szkolnym itp./.

Treścią praktyki asystenckiej jest:

- obserwacja warunków i organizacji szkoły podstawowej,
- analiza podstawowej dokumentacji szkoły,
- hospitowanie lekcji z różnych przedmiotów i zajęć pozalekcyjnych, sporządzanie protokołów z obserwacji według przygotowanego "Arku-sza",
- hospitowanie, a następnie prowadzenie co najmniej jednej godziny wychowawczej,
- poznawanie środowiska życia ucznia i jego pozycji w klasie,
- czynny udział - na ile to możliwe - w życiu szkoły.

W związku z powyższym przyjęto, iż na program dwutygodniowej praktyki asystenckiej odbywanej w krakowskich szkołach podstawowych składać się będzie 5 zadań ogólnych i wynikających z nich zadań szczegółowych, które zawiera "Instrukcja programowa".

Uogólniając można powiedzieć, że program praktyki ogólnopedagogicznej został tak ułożony, by studenci mogli poznać całokształt życia szkoły poprzez obserwację i współudział w realizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych w klasach I-VIII. Ponadto, by pobyt w szkole umożliwił przyszłym nauczycielom zdobycie bogatego zasobu faktów niezbędnych do wyjaśnienia zagadnień teoretycznych omawianych na zajęciach z pedagogiki oraz by zapoznali się z przyszłym warsztatem pracy wychowawcy klasowego. Natomiast zadania o charakterze badawczym stwarzają studentom okazję do zweryfikowania własnej wiedzy i umiejętności metodologicznych oraz uświadamiają przyszłym wychowawcom potrzebę poznania dziecka i jego środowiska. W celu zwiększenia poznawczych walorów praktyki zaproponowano studentom zadania o różnicowanym charakterze, tj. teoretycznym, praktycznym i badawczym. Zadania dotyczyły m.in. hospitacji kilkunastu lekcji z różnych przedmiotów, przy czym obserwacje te winny obejmować szeroki wachlarz zagadnień dydaktycznych, np. budowę lekcji w klasach I-VIII, stosowane metody nauczania w różnych tokach lekcyjnych, kierowanie procesem wychowania na lekcji i inne.

Kolejne zadania dotyczyły zapoznania się z dokumentacją szkolną, inne natomiast wymagały większej aktywności i samodzielności studenta, np. prowadzenie godziny wychowawczej, czy podjęcie badań na wybrany temat oraz przeprowadzenie diagnozy pedagogicznej.

Praktyka asystencka, chociaż w ograniczonym zakresie, może być jednak źródłem dalszego rozwoju studenta, a sprzyjają temu zwłaszcza



takie sytuacje, w których student pełni niektóre czynności składające się na rolę nauczyciela-wychowawcy. Z kolei w toku bezpośredniego i pośredniego oddziaływania na pedagogiczną rzeczywistość w szkole praktykant nie tylko poznaje ją, lecz także rozwija siebie, a na tym właśnie polega następna funkcja praktyki asystenckiej.

Zatem, sumując można powiedzieć, że zasadnicze novum, które wprowadziliśmy do programu praktyk w roku 1983 i proponujemy kontynuację tych zadań w dalszych latach, to:

- obowiązek hospitowania, a następnie prowadzenia godziny wychowawczej przez każdego studenta,
- prowadzenie przez studentów badań diagnostycznych w celu poznania ucznia i jego pozycji w klasie oraz jego środowiska,
- poprzez wykonanie pracy kontrolnej chcieliśmy uświadomić praktykantom bardzo ścisły związek teorii pedagogicznej z praktyką szkolną.

Niezależnie od instrukcji ogólnej, biorąc pod uwagę wnioski wyłożone w wyniku dotychczasowej analizy dokumentacji oraz materiału uzyskanego drogą ankiet opracowane zostały przez pracowników naukowo-dydaktycznych<sup>3</sup> Katedry Pedagogiki WSP w Krakowie następujące materiały pomocnicze dla studentów:

- przewodnik do zadań badawczych z literaturą,
- tematy pracy kontrolnej z literaturą /do wyboru/,
- arkusz obserwacji lekcji<sup>4</sup>.

Powyższe narzędzia metodyczno-badawcze miały na celu ułatwienie oraz ukierunkowanie praktykantów do poprawnego wykonania licznych zadań stojących przed nimi podczas pobytu w szkole, do prawidłowej oceny obserwowanych zjawisk dydaktyczno-wychowawczych.

Ponadto uwzględniając postulaty studentów i opiekunów wynikające z doświadczeń ubiegłych lat poszerzyliśmy obowiązkową dokumentację prowadzoną przez każdego praktykanta. Obejmowała ona:

- prowadzenie "zeszytu praktyki" w miejsce dzienniczka, często zbyt ogólnikowo, formalnie wypełnianego. "Zeszyt praktyki" ze szczególnym opisem i udokumentowaniem realizacji zadań programowych po zaliczeniu jest własnością studenta i stanowić winien dla niego załączek gromadzenia materiału do przyszłego warsztatu pracy nauczyciela-wychowawcy;
- 10 protokołów wg "Arkusza obserwacji" z hospitacji lekcji w kl. I-VIII na różnych przedmiotach;
- wykonanie dwóch socjogramów z opisem oraz złożenie sprawozdania i pracy kontrolnej na jeden z wybranych tematów w ciągu dwóch tygodni po zakończeniu praktyki.

3. OPINIE STUDENTÓW NT. PRAKTYKI ASYSTENCKIEJ,  
KTÓRA ODBYŁA SIĘ WE WRZEŚNIU 1983 R.

Przyjeliśmy założenie, iż podczas praktyki asystenckiej we wrześniu 1983 r. będziemy weryfikować opracowane narzędzia badawcze oraz materiały pomocnicze dla studentów. Następnie przeprowadzimy analizę opinii opiekunów i studentów na temat programu, zadań i ww. narzędzi w celu uniknięcia w nowym roku akademickim niedociągnięć organizacyjnych i merytorycznych. W październiku 1983 r. dokonano w Katedrze Pedagogiki - przy współudziale pracowników Zakładu Praktyk Pedagogicznych<sup>5</sup> podsumowania praktyki asystenckiej przedstawiając wyniki analizy dokumentacji, sprawozdań i sondażu opinii tych studentów, którzy zaliczyli praktykę w wyznaczonym terminie. Praktykanci opracowywali sprawozdania według wytycznych otrzymanych z uczelni, zawierających 12 punktów, dotyczących następujących informacji:

1. Imię i nazwisko studenta, kierunek i rok studiów;
2. Adres szkoły, w której odbywała się praktyka asystencka, nazwiska i stopnie naukowe: dyrektora szkoły, opiekuna szkolnego, opiekuna naukowo-dydaktycznego z uczelni;
3. Charakterystyka zewnętrznej i wewnętrznej struktury organizacyjnej szkoły;
4. Ilość, rodzaj i samoocena czynności pomocniczych zrealizowanych w toku praktyki;
5. Ilość i rodzaj odbytych hospitacji lekcji i zajęć pozalekcyjnych, własne uwagi i spostrzeżenia;
6. Charakterystyka dokumentacji pracy nauczyciela;
7. Ilość i rodzaj przeprowadzonych wywiadów, obserwacji i spotkań z zakresu pracy wychowawczej - własne uwagi;
8. Rodzaj i ocena dokonanych obserwacji udziału uczniów w procesach dydaktyczno-wychowawczych;
9. Uwagi o współpracy domu i lekarza ze szkołą;
10. Przydatność praktyki asystenckiej w przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego i utrwalaniu pedagogicznej wiedzy teoretycznej w praktyce;
11. Propozycje ewentualnych zmian zmierzających do usprawnienia praktyk asystenckich;
12. Inne własne uwagi i opinie.

Sprawozdania te były opracowane przez praktykantów na ogół zgodnie z wymaganiami, lecz objętościowo zróżnicowane od 2 do 8 stron.

Ponieważ opinie studentów z lat 1981 i 1982 na temat organizacji, przebiegu i programu praktyki asystenckiej były w wielu przypadkach

negatywne - o czym już mówiłam wcześniej - przeto jawi się pytanie: jaką była - zdaniem praktykantów z 1983 roku - ocena koncepcji organizacyjno-programowej i przydatności praktyki asystenckiej w przygotowaniu do zawodu, w utrwalaniu wiedzy pedagogicznej?

Oto niektóre ciekawsze wypowiedzi studentów:

- "przydatność praktyki asystenckiej w przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego jest ogromna, bardzo dużo dała mi godzina wychowawcza, którą przeprowadziłam w kl. V, było to dla mnie wielkie przeżycie, to pierwszy krok w przyszły zawód",

- "uważam, że praktyka asystencka jest potrzebna w przygotowaniu do przyszłego zawodu",

- "gdybym miał zmienić tego rodzaju praktykę, to wydłużyłbym czas jej trwania do 3 tygodni, zwiększyłbym liczbę godzin do przeprowadzenia, a wszystko to powinno trwać w październiku".

Należy odnotować fakt, że studenci z dużym zadowoleniem wyrażali się o wprowadzeniu do obowiązkowych zajęć prowadzenia godziny wychowawczej, argumentując m.in. tym, że "było to moje pierwsze autentyczne zetknięcie się z pracą z dziećmi", "prowadzenie godziny wychowawczej było sprawdzianem moich umiejętności pedagogicznych, uważam więc, że jest to bardzo potrzebne", "prowadzenie godziny wychowawczej pozwoliło mi wypróbować własne podejście do dzieci, zobaczyć życie szkolne nie tylko w książce" itp.

Rzadziej, bo tylko w 3% sprawozdań, zauważamy krytyczne wypowiedzi co do słuszności wprowadzenia obowiązku hospitowania i prowadzenia godziny wychowawczej, podając jako główną przyczynę "nieznajomość dzieci i metod pracy".

Uogólniając analizę sprawozdań należy stwierdzić, iż studenci przygotowali je w zasadzie zgodnie z otrzymanymi "Wytycznymi", tylko stopień wyczerpania i staranność odpowiedzi w nich był różny, zwłaszcza przy poleceniach typu "samoocena, własne uwagi, spostrzeżenia".

Przeto należy w przyszłości ograniczyć w "Wytycznych" zadania polegające na wyliczaniu różnego rodzaju czynności na rzecz ich oceny i własnych informacji studentów.

#### 4. UWAGI KOŃCOWE

Na podstawie analizy sprawozdań i wypowiedzi studentów zawartych w ankietach z 1983 r. w porównaniu z danymi z poprzednich lat nie stwierdzono negatywnych uwag nt. przydatności praktyki asystenckiej w przygotowaniu zawodowym.

Badani zwracali uwagę na możliwość konfrontacji wiedzy teoretycznej z pedagogiki i psychologii w praktyce szkolnej.

Uogólniając można powiedzieć, iż w 1983 r. studenci oceniają pozytywnie organizację praktyki, życzliwe przyjęcie w szkole, dużą pomoc ze strony opiekunów naukowych i szkolnych. Najczęściej podkreślali czynny charakter praktyki, podając m.in., że:

- praktyka wprowadziła ich w autentyczne życie szkoły /"zobaczyliśmy szkołę już nie z pozycji ucznia lecz nauczyciela"/,
- prowadzenie samodzielnie godziny wychowawczej /mimo, iż wzbudzało na początku stosunkowo najwięcej kontrowersji/ było bardzo cenne, gdyż pozwoliło przełamać strach przed szkołą, przed dziećmi,
- praktyka umożliwiła pierwsze kontakty z dziećmi i sprawdzenie się w roli nauczyciela, a badania socjometryczne i rozmowy na ten temat z wychowawcami uświadomiły nam przydatność wiedzy teoretycznej na co dzień w szkole".

Natomiast propozycje ewentualnych zmian w praktyce wysuwane przez studentów dotyczyły w dalszym ciągu:

a/ zmiany terminu praktyki, argumentując tym, iż wrzesień w szkole jest miesiącem organizacyjnym, mają miejsce częste zmiany w harmonogramie, nie pracują kółka zainteresowań itp.,

b/ "przesunięcia" praktyki przed egzamin z pedagogiki, ponieważ stanowiłaby ona dużą pomoc w teoretycznych ćwiczeniach itp.,

c/ ograniczenia obowiązków związanych z dokumentacją. Proponowali studenci 5, a nie 10 arkuszy z hospitacji lekcji,

d/ wydłużenia do 3 tygodni czasu trwania praktyki /około 20%/.

Spostrzeżenia i wnioski szczegółowe zebrane w trakcie analizy praktyki asystenckiej zorganizowanej we wrześniu 1983 r. można by uogólnić następująco:

1. Ogólną ocenę praktyki - wg większości studentów - należy uznać za pozytywną.

2. Studenci podkreślali - mimo dużego obciążenia dokumentacją - jej czynny charakter, a szczególnie to, iż samodzielnie prowadzili tak trudną lekcję wychowawczą, poznawali uczniów, różne typy i toki lekcji, a to z kolei przyczyniło się do poznania przyszłego warsztatu ich pracy zawodowej.

3. Należy z przyjemnością odnotować fakt, iż poza jedną nieliczną grupą studentów, która podała, że "szkoła przyjęła ich nieżyczliwie", nie było uwag krytycznych pod adresem szkół.

Kończąc analizę należałoby się zastanowić - w świetle zebranego materiału i doświadczeń z trzech lat - nad doskonaleniem działalności

organizacyjnej związanej z praktyką asystencką i modyfikacją jej programu. Poszukiwanie optymalnego modelu praktyki asystenckiej stało się motywem podjęcia w Katedrze Pedagogiki WSP w Krakowie opracowania przewodnika metodycznego z tego zakresu dla studentów. Na zakończenie należy podnieść jeszcze jeden bardzo istotny problem. Otóż praktyka pedagogiczna nie jest należycie rozumiana w naszej uczelni, czego przykładem jest m.in. zmniejszanie się liczby kierunków o specjalnościach niepedagogicznych, które uwzględniają w planie studiów tę istotną formę kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli-wychowawców. Nie wszystkie instytuty, katedry czy samodzielne zakłady dostrzegają potrzebę odbywania przez studentów praktyki pedagogicznej - asystenckiej; bądź rezygnują z niej zupełnie, bądź łączą ją z kierunkową praktyką ciągłą. A zatem nie wszyscy studenci nawet w wyższej szkole pedagogicznej - uczelni kształcącej nauczycieli - mają zapewnione chociażby to minimalne przygotowanie praktyczne. W związku z tym nasuwa się pytanie: czy nie należałoby ujednoczyć sprawy praktyki asystenckiej nie tylko w ramach jednej uczelni, lecz może ministerialnym zarządzeniem obligującym przynajmniej wyższe szkoły pedagogiczne do wprowadzenia obowiązkowego odbycia przez wszystkich studentów na kierunkach niepedagogicznych co najmniej dwutygodniowej ogólnopedagogicznej praktyki asystenckiej.

#### P r z y p i s y

<sup>x</sup> Komunikat wygłoszony na ogólnopolskiej konferencji w dniu 23.XI. 1984 r. w Harbutowicach.

<sup>1</sup> Rola i miejsce praktyk pedagogicznych w systemie kształcenia nauczycieli. Praca zbiorowa pod red. M.Jakowickiej. Wyd.uczelniane WSP w Zielonej Górze 1976, s. 5.

<sup>2</sup> Wyniki badania opinii studentów WSP w Krakowie na temat różnych aspektów praktyki asystenckiej odbytej w 1981 r. przedstawiono na konferencji naukowej w Zawoi 12.X.1982 r. oraz publikowano m.in. na łamach "Ruchu Pedagogicznego" 1983/3-4: E.Brycka, U.Petkowska: Ogólnopedagogiczna praktyka asystencka studentów WSP w Krakowie w opinii studentów.

<sup>3</sup> W zmodyfikowaniu instrukcji oraz w opracowaniu ww. narzędzi badawczych brali udział następujący pracownicy naukowo-dydaktyczni: dr E.Szewczyk, dr U.Chełmińska, dr M.Chymuk, dr E.Brycka, dr A.Rumiński, dr E.Lachowicz.

<sup>4</sup> Korzystano - za zgodą Autora - z kwestionariusza obserwacji lekcji, opracowanego przez doc. dr hab. M.Śnieżyńskiego.

<sup>5</sup> Z Zakładu Praktyk Pedagogicznych udział brały: dr M.Lusina, mgr S.Adamczyk.

Witold Komar  
 Bogumiła Kwiatkowska-Kowal  
 Uniwersytet Warszawski

KRYTERIA SAMOOCENY PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI  
/PROBLEMY KLASYFIKACJI DLA POTRZEB DIAGNOSTYCZNYCH/<sup>x</sup>

1. TEORETYCZNE PRZESŁANKI POSZUKIWANIA KRYTERIÓW

W świetle niektórych ustaleń pedeutologii wolno przyjąć, iż przygotowanie zawodowe nauczycieli może być analizowane i oceniane z dość różnych punktów widzenia. Otóż przygotowanie to omawia się między innymi w kategoriach pełnionych przez nauczycieli tzw. funkcji organicznych, komponentów struktury pracy pedagogicznej, grup czynności zawodowych oraz określonych umiejętności i kompetencji. W wielu przypadkach autorzy powyższych sformułowań mówią o sprawach podobnych, lecz analizują je na różnych płaszczyznach teoretycznych i pojęciowych.

Wszystkie sygnalizowane kategorie mogą stanowić pewien punkt wyjścia do poszukiwania kryteriów samooceny przygotowania zawodowego nauczycieli. Naszym zamierzeniem jest jednak nie tyle przedstawienie listy jakichś zupełnie nowych kryteriów, ile dążenie do objęcia nimi w sposób w miarę wyczerpujący podstawowych etapów pracy nauczycielskiej. Do samooceny jako źródła informacji o wspomnianym przygotowaniu sięgano stosunkowo często w różnych badaniach /zob. dalej: Jakóbcowski oraz Gerigulo i Pigge/. Wydaje się jednak, iż wykorzystywano ją w sposób niepełny w stosunku do możliwości, jakie stwarza jej zastosowanie.

Takim punktem wyjścia do poszukiwania kryteriów samooceny mogą być niewątpliwie ustalenia W. Kobylińskiego. Autor wyróżnia w swoich rozważaniach pewne podstawowe funkcje nauczyciela, które nazywa organicznymi: funkcje organizatora procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasie, opiekuna i wychowawcy, a także organizatora środowiska wychowawczego ucznia. Każda z funkcji - jak wynika z tych rozważań - stwarza konieczność podejmowania przez nauczyciela niezbędnych działań przygotowawczych, realizacyjnych i oceniających oraz wyznacza pewien obszar jego zadań zawodowych<sup>1</sup>.

N. W. Kuzmina, analizując strukturę pracy nauczyciela, wyróżniła z kolei następujące jej komponenty: działalność konstruktywną - ucieleśnioną na projektowanie pracy; działalność organizatorską - związaną z realizacją projektów; działalność komunikatywną - obejmującą układanie wzajemnych stosunków między nauczycielem a uczniem; działalność poznawczą - dotyczącą /najogólniej rzecz biorąc/ analizowania uwarunkowań efektywności pracy nauczyciela, jak również jej me-

tot, środków, itp.<sup>2</sup> J.Jakóbcowski odwołuje się w swoich analizach przygotowania zawodowego nauczyciela do pojęcia grup i kategorii czynności. Wskazuje on na czynności programowania: orientacji dydaktycznej, przygotowania rzeczowego i metodycznego oraz opracowania konspektu i prowadzenia lekcji; a także czynności nauczania: podające, naprowadzające i polecające<sup>3</sup>.

J.Kozłowski z kolei wyodrębnia kilka grup typowych czynności nauczyciela, które obejmują łącznie 60 czynności szczegółowych /listę ich uważa Autor za otwartą/. Grupy wymienione przez J.Kozłowskiego obejmują czynności przygotowawcze, związane z procesem nauczania, pracą wychowawczą, opiekuńczą, współpracą ze środowiskiem i doskonaleniem własnej pracy. W układzie szczegółowym wspomnianej listy występują, analogicznie jak u W.Kobylińskiego i N.W.Kuzminy, działania związane z przygotowaniem, realizacją, oceną i korektą pracy<sup>4</sup>.

W aspekcie czynności analizuje pracę nauczyciela także J.Poplucz. Wśród czynności nauczycielskich wyróżnia: informujące, motywujące, kontrolne i korektywne oraz przygotowawcze<sup>5</sup>. Pojęcia czynności używa również H.Muszyński analizując strukturę pracy wychowawczej. Pisze o czynnościach planowania procesów wychowawczych, organizowania, operowania i kierowania tymi procesami, nawiązywania kontaktów wychowawczych z uczniem, zespołem, a także innymi wychowawcami, co się łączy z koniecznością integrowania oddziaływań pedagogicznych<sup>6</sup>.

Zarówno J.Jakóbcowski, jak i J.Poplucz, nawiązują w swoich ustaleniach do psychologicznej teorii czynności T.Tomaszewskiego. Chyba najbardziej bezpośrednio robi to jednak J.Rutkowiak, która przyjmując za Autorem tej teorii, iż w każdej czynności można wyodrębnić cztery procesy istotne dla jej funkcjonalnego aspektu: ukierunkowanie, orientację, decyzję i wykonanie, odniosła te ustalenia bezpośrednio do czynności dydaktycznych nauczyciela. Autorka poddała analizie każdy z wymienionych procesów i badała trudności, jakich przysparzają nauczycielom te procesy w praktyce szkolnej<sup>7</sup>.

L.Bandura analizował pracę dydaktyczną w kategoriach pożądaných umiejętności. Wyodrębnił między innymi umiejętności: planowania, strukturalizacji materiału, odpowiedniego dawkowania materiału na lekcji, konstrukcji lekcji, posługiwania się najskuteczniejszymi metodami nauczania, poznawania uczniów, modyfikowania pracy, kierowania, nawiązywania kontaktów, wytwarzania właściwej atmosfery, uogólniania własnych doświadczeń, weryfikowania teorii we własnej praktyce pedagogicznej itp.<sup>8</sup> J.Jakóbcowski w swoim innym opracowaniu wyróżnił trzy grupy takich umiejętności: diagnostyczne /m.in. poznawanie dziecka, jego środowiska oraz wykorzystywanie materiału diagnostycznego w pracy pe-

dagogicznej/, dydaktyczne /m.in. formułowanie celów, planowanie, przygotowanie materiału, indywidualizacja, ocena/ oraz modyfikacyjne /m.in. samoocena efektów własnej pracy, bieżące dostosowywanie środków i sposobów działania do zmiennej sytuacji pedagogicznej/<sup>9</sup>.

Przez pryzmat tych umiejętności /jako pewnych kategorii pracy/ można analizować określone składniki poziomu przygotowania zawodowego nauczyciela.

Niektórzy autorzy próbowali dla celów diagnostycznych formułować listy kompetencji nauczyciela, pojmowanych jako zdolności czy też wystarczające kwalifikacje dla spełnienia określonych funkcji. Autorzy polscy, np. P.Sarna, Z.Sułek-Borzyszkowska, wymieniają na tej liście: decydowanie o kierunku pracy wychowawczej, kierowanie systemem kar i nagród w obrębie grupy wiekowej, kontrolowanie i ocenianie, rozwiązywanie sprzeczności itp.<sup>10</sup> Autorzy amerykańscy Garigulo i Pigge umieścili w swoim wykazie m.in. następujące kompetencje: zdolność utrzymania porządku w klasie; wyzwalanie motywacji uczniów do nauki przez odwoływanie się do zainteresowań i osiągnięć; zdolność do medelowania, oddziaływania na rozwój postaw, indywidualizacji, oceniania, przekazywania treści dydaktycznych, przygotowania i interpretacji testów nauczycielskich itp.<sup>11</sup>

Ten z konieczności bardzo skrótowy przegląd różnych orientacji dotyczących pewnych kategorii, w ramach których można orzekać o poziomie pracy nauczycielskiej, pozwala - jak sądzimy - na sformułowanie określonych wniosków uogólniających.

Po pierwsze, we wszystkich wyżej sygnalizowanych koncepcjach mamy do czynienia z dążeniami do strukturalnego ujmowania pracy nauczycielskiej, co się wyraża zawsze mniej lub bardziej wyraźnym podporządkowaniem danej klasyfikacji kategorii trzem podstawowym etapom tej pracy: przygotowaniu, realizacji /wykonaniu/, kontroli i korekcie.

Po wtóre, jak można wnioskować z analizy omawianych stanowisk, w ramach tych etapów uzasadnione jest wyróżnienie pewnych bardziej szczegółowych zakresów pracy nauczycielskiej. I tak na etapie przygotowania niezbędna jest zawsze wstępna orientacja w tym, co należy oraz można zrobić w istniejących warunkach, a także podjęcie decyzji o przyszłym kształcie pracy. Na etapie wykonawczym należy odpowiednio organizować proces tej pracy /łączyć odpowiednie składniki rzeczywistości społecznej i materialnej/ i dbać o pożądaną pedagogicznie komunikację interpersonalną. Etap trzeci obejmuje procesy kontroli oraz oceny przebiegu i rezultatów pracy, a także - na ogół - wiąże się z działalnością korektywną, usprawniającą, w tym niekiedy innowacyjną.



Po trzecie - na co również wskazują przytoczone rozważania - w praktyce owe zakresy pozostają w ścisłym związku strukturalnym i nierazdoko mogą się na siebie częściowo nakładać. Ponadto - można wyróżnić w nich pewne typowe kierunki pracy nauczyciela. Każdy z nich ma też określona specyfikę "wykonawczą", która go charakteryzuje.

W świetle dotychczasowych rozważań wydaje się możliwe przyjęcie pełnego podstawowego, ogólnego układu odniesienia, dla wyodrębnienia kryteriów analizy przygotowania zawodowego nauczycieli, które mogą służyć także jego samoocenie. Podstawowy układ będą stanowiły: po pierwsze - wymienione już naczelnne etapy pracy nauczycielskiej oraz, po wtóre - jej typowe zakresy, które - dodajmy - same w sobie mają charakter uniwersalny /podobnie jak etapy/, lecz w szczegółach obejmują zawsze działania specyficzne, charakteryzujące konkretne dziedziny pracy nauczyciela. Jak już wspominaliśmy, zamiarem naszym nie jest przedstawienie jakis zupełnie nowych kryteriów analizy przygotowania zawodowego nauczyciela. Chodzi bowiem głównie o próbę ich klasyfikacji dla potrzeb diagnostycznych. Ścisłej - o znalezienie klucza, według którego można by je zastosować w konkretnych narzędziach badań. Jednym z takich narzędzi może być np. kwestionariusz samooceny przygotowania zawodowego nauczyciela.

Przyjęcie określonych kryteriów oceny /także samooceny/ pracy nauczycielskiej warunkuje wybór podejścia metodologicznego, z którym wiąże się zastosowanie odpowiednich metod i technik badawczych /narzędzi, skali, itp./. I tak na przykład w badaniach Pigge'a nauczyciele oceniali własne przygotowanie m.in. w zakresie 26 kompetencji /potrzebnych w procesie nauczania/ na specjalnej pięciostopniowej skali<sup>12</sup>. Z kolei w badaniach J.Jakóbowskiego nauczyciele oceniali w sposób globalny /na 5-stopniowej skali porządkowej/ własne przygotowanie rzeczowe, pedagogiczne /teoretyczne i praktyczne/<sup>13</sup>. Trzeba dodać, że większość badaczy stosujących samoocenę odwoływała się na ogół do jeszcze innych źródeł informacji o poziomie przygotowania zawodowego nauczycieli. Jest to konieczne m.in. ze względu na psychologiczną istotę samooceny.

Samoocena formuje się na podstawie danych, pochodzących z dwóch źródeł: a/ własnych doświadczeń, dzięki którym jednostka przekonuje się, na co ją stać; b/ opinii innych ludzi<sup>14</sup>. W przypadku samooceny przygotowania zawodowego nauczyciel dysponuje niejako trzecim "źródłem", które stanowią wyniki pracy jego uczniów. Są one przecież ostatecznym wykładnikiem tego przygotowania. Wolno zatem sądzić, że pod-

stawą samooceny nauczyciela jest w znacznej mierze zasób jego doświadczeń związanych z poczuciem powodzenia lub niepowodzenia doznawanego w poszczególnych zakresach pracy. Mimo to jest ona zawsze obciążona subiektywną wizją własnego "ja".

Samocena połączona jednak z innymi źródłami informacji /np. wyrikami rozwiązania zadań sytuacyjnych dla nauczycieli, wywiadami o ich pracy, itp./ może mieć istotne znaczenie diagnostyczne m.in. pod warunkiem, że narzędzie pomiaru będzie poprawne metodologicznie. Wstępem do uzyskania poprawności i trafności diagnostycznej jest znalezienie względnie reprezentatywnych i w miarę ostrych /wyrazistych/ kryteriów samooceny przygotowania zawodowego nauczycieli. Kryteria te stanowiłyby bezpośredni układ odniesienia dla konstrukcji skali samooceny w kwestionariuszu.

## 2. TYPOWE ZAKRESY PRACY NAUCZYCIELA A KRYTERIA SAMOOCENY PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO

Na etapie przygotowawczym można wyróżnić dwa podstawowe zakresy pracy: działania o charakterze orientacyjnym i decyzyjnym. Orientacja dotyczy nie tylko analizy postulowanych i możliwych do zrealizowania zamierzeń, lecz także oceny potencjalnych warunków zewnętrznych oraz tzw. wewnętrznych /osobowych/ tej realizacji. Orientacja jest procesem wpływającym na kształt całej dalszej pracy nauczyciela. Decydowanie - jako pewna konsekwencja działań orientacyjnych - wiąże się z przyjęciem określonej strategii postępowania w procesie pracy i stanowi o procedurze przyszłego działania pedagogicznego.

Etap realizacyjny /wykonawczy/ wyraża się wprowadzeniem w życie strategii, przyjętej na podstawie postępowania orientacyjnego i decyzyjnego. W etapie tym można wyróżnić co najmniej dwa podstawowe zakresy pracy nauczyciela. Pierwszy dotyczy organizowania /dynamicznego tworzenia/ szeroko rozumianych warunków pracy pedagogicznej /zgodnie z przyjętą strategią/, drugi - wiąże się z procesem komunikacji, obejmuje sferę kontaktów interpersonalnych, zakładających współpracę i wzajemne oddziaływanie.

Etap trzeci pracy nauczycielskiej obejmuje działania kontrolno - korektywne. Stąd też pierwszy z zakresów pracy charakterystycznych dla tego etapu można nazwać ewaluacyjnym; łączącym w sobie elementy diagnozy, pomiaru oraz oceniania, wartościowania i osądu<sup>15</sup>. Zakres drugi wiąże się przede wszystkim z usprawnianiem pracy, którego kierunki wyznaczają rezultaty ewaluacji.

W usprawnieniu tym występują zarówno korekta oraz kompensacja, jak i profilaktyka, a także niekiedy tendencje innowacyjne /również o znamionach naukowych/.

Mówiąc o zakresie pracy mamy na myśli jej określoną dziedzinę szczegółową, w której granicach można wyróżnić pewne typowe dla niej kierunki działania nauczyciela o względnie odrębnej specyfice wykonawczej. Wolno przeto mówić o specyfice działań orientacyjnych, decyzyjnych czy też organizacyjnych. Należy jednak przypomnieć, iż w praktyce wszystkie omawiane etapy i zakresy pracy stanowią układ funkcyjny o określonej strukturze czynności, które wiążą się z pracą zawodową nauczyciela w danej dziedzinie edukacji. Zakresy pracy, jak również wyodrębnione kierunki działania, wydają się być dominujące w poszczególnych etapach pracy nauczycielskiej.

Zmierzając zatem do wyłonienia kryteriów samooceny przygotowania zawodowego, musimy na podstawie analizy przedstawionych zakresów działań nauczyciela bliżej sprecyzować objęte nimi kierunki tych działań. Stanowią one szczegółowy układ odniesienia dla operacyjnego ujęcia kryteriów w danym narzędziu badań.

W zakresie orientacji nauczyciel powinien przejawiać przygotowanie do działań w kilku podstawowych kierunkach.

1/ A n a l i z o w a n i e postulowanych celów pedagogicznych w kategoriach zmian w osobowości ucznia, których oczekuje się w wyniku ich realizacji. Nauczyciel musi przeprowadzić dokładne rozpoznanie "po co wychowywać i uczyć". Jest to więc uświadomienie sobie wymagań o charakterze teleologicznym. Dokonując tej analizy powinien on odpowiednio wartościować cele, wnikać w ich istotę, widzieć je w świetle określonych potrzeb rozwojowych uczniów jako dyspozycje, które należy u nich kształtować. Cele wyłonione w ten sposób nazywa się niekiedy "zadanymi", w przeciwieństwie do "postanowionych", których konkretyzacja ma miejsce w toku działań decyzyjnych.

2/ W y ł o n i a n i e form aktywności ucznia, służących kształtowaniu się pożądaných dyspozycji. Podejmowanie tej aktywności stanowi jeden z warunków osiągnięcia postulowanych celów pedagogicznych. Ten kierunek działalności nauczyciela ma doprowadzić do uświadomienia wymagań, dotyczących aktywizacji zewnętrznej i wewnętrznej ucznia. Tak więc nauczyciel musi umieć odpowiedzieć na pytanie: do jakich zachowań ma skłaniać ucznia ze względu na wspomniane cele.

3/ W y o d r ę b n i a n i e zadań praktycznych i teoretycznych mających pożądanę znaczenie aktywiz-

jące. Wykonywanie tych zadań przez uczniów służy pobudzaniu i rozwojowi ich aktywności w formach względnie gwarantujących osiągnięcie pożądaných celów pedagogicznych. Wyodrębnienie tych zadań jest odpowiedzią na pytanie: wobec jakich trudności należy stawiać ucznia, aby wykorzystał potencjalne wartości osobotwórcze owych zadań i wywołał chęć uczniów do działania.

4/ R o z p o z n a w a n i e z e w n ę t r z n y c h w a r u n k ó w realizacji celów. Wiąże się to z uświadomieniem sobie szans osiągnięcia tych celów i przynosi odpowiedź na pytanie: które z celów powinny i mogą być "postanowione" ze względu na zastane warunki i jednocześnie, potrzeby pedagogiczne. Nauczyciel musi przeto te warunki wartościować, orientować się w możliwościach wykorzystania ich pozytywnego wpływu lub kompensacji /o ile są negatywne/.

5/ B a d a n i e s t a n u g o t o w o ś c i u c z n i ó w do pożądaney aktywności zadaniowej oraz podatności na zmiany postulowane w celach pedagogicznych. Wymaga to uświadomienia, w jakim stopniu uczniowie są zdolni do działania, przeżywania i myślenia na poziomie postulowanym w tych celach. W fazie orientacji nauczyciel powinien zanalizować także własne możliwości oddziaływania, m.in. poziomu przygotowania rzeczowego i metodycznego oraz dyspozycje do działania.

Zakres drugi dotyczy już podejmowania decyzji, które powinny być uzasadnione w świetle przeprowadzonych działań orientacyjnych. I tu także wyróżnić można kilka najważniejszych kierunków działań.

1/ W y b ó r c e l ó w p e d a g o g i c z n y c h spośród tych, które mogą i powinny być "postanowione". Jest to ustalenie zamierzonych skutków pracy pedagogicznej. Nauczyciel musi tu zdecydować, jakie zmiany mają być dokonane w sferze kierunkowej i instrumentalnej osobowości uczniów w stosunku do stanu uprzednio rozpoznanego. Powstaje w ten sposób konieczność doboru celów mających walor realności i mierzalności; wiąże się to z koniecznością operacyjnego ich ujęcia. Stanowienie celów wymaga zatem uwzględnienia zarówno zastanych potencjalnych warunków ich realizacji, jak też przewidywania możliwości zmian tych warunków z korzyścią dla spełnienia celów. W tej fazie działań możliwe jest wspólne ustalanie takich celów z uczniami. Możliwość taka istnieje oczywiście w odniesieniu do pozostałych kierunków pracy występujących w zakresie działań decyzyjnych.

2/ O p r a c o w a n i e p l a n u p r a c y. Wymaga to ustalenia form aktywności i zadań, jakie będą podejmowane dla osiągnięcia postawionych celów pedagogicznych. Ponadto - wymaga przyjęcia środków i sposobów działania, dostosowanych do wybranych celów i stwierdzonych potencjalnych warunków tego działania. Trzeba też zdecydować /nierza-

dko przy współudziale uczniów/ o tym, które z zadań będą główne, a które pomocnicze i jak można przyporządkować je postawionym celom. Wreszcie trzeba określić harmonogram pracy. Nauczyciel musi także zadbać o to, aby plan był wykonalny i elastyczny. Trudno bowiem dokładnie przewidzieć okoliczności realizacji planu, stąd trzeba się liczyć z koniecznością bieżących modyfikacji na etapie jego realizacji.

3/ U s t a l e n i e w a r u n k ó w i ś r o d k ó w n i e z b ę d n y c h d o r e a l i z a c j i p l a n u. Nauczyciel musi podjąć decyzję jakie środki niezbędne do osiągnięcia celów trzeba uzupełnić i jakie ewentualnie zmienić warunki /uwzględniając wyniki przeprowadzonych działań orientacyjnych/, aby zapewnić powodzenie realizacji planu. Tak więc decyzja musi tutaj dotyczyć sposobów pozyskania określonych zasobów materialnych i społecznych oraz ich odpowiedniego rozmieszczenia w czasie, w przestrzeni.

4/ U s t a l e n i e z a s a d w d r a ż a n i a p l a n u. Wymaga ono od nauczyciela decyzji o tym, jakie reguły postępowania należy przyjąć dla zapewnienia współpracy i współdziałania wykonawców planu. Stąd wynika potrzeba przydziału zadań, wyłonienia komórek organizacyjnych i ustalenia reguł "kooperacji", odpowiedzialności i reguł scalania elementów organizacji. A ponadto - konieczność ustalenia wariantów postępowania, gdyby zaistniały niespodziewane przeszkody na etapie realizacji.

5/ P r z y j ę c i e m e t o d k o n t r o l i i o c e n y wykonania planu. Wymaga decyzji nauczyciela o tym, co ma być przedmiotem kontroli, jakie będą kryteria oceny, oraz formy kontroli formalnej i sposoby aktywizowania mechanizmów kontroli społecznej w grupach uczniowskich.

Analogicznie można omówić kierunki pracy związane z zakresami: organizacyjnym i komunikacyjnym. Ich rozdzielenie ma tutaj przede wszystkim znaczenie teoretyczno-porządkujące /głównie z myślą o ustaleniu kryteriów samooceny przygotowania zawodowego/.

Organizowanie jako pierwszy zakres działań etapu realizacji pojawia się z chwilą utworzenia struktury działań na poziomie decyzji i uruchomienia działań pedagogicznych. Trwa tak długo, jak długo funkcjonuje zorganizowana całość działań nauczyciela. Należy tu również wskazać na kilka podstawowych kierunków działania:

1/ I n i c j o w a n i e z a d ań teoretycznych i praktycznych. Wymaga ono bieżącego tworzenia podstaw formalnych dla uruchamiania określonych sytuacji pedagogicznych, w których staje się możliwe podejmowanie przez ucznia aktywności, cennej z punktu widzenia założeń

nych celów. Nauczyciel powinien umieć wykorzystać tu swój autorytet organizatora, operować swoją "władzą" odpowiednio do inicjowanej sytuacji.

2/ **O p e r o w a n i e** elementami sytuacji pedagogicznych. Nauczyciel stawia tutaj uczniów wobec konkretnych zadań teoretycznych i praktycznych. Podejmuje działania kierownicze w stosunku do poszczególnych wychowanków /operuje "bezpośrednio" elementami sytuacji pedagogicznych w celu wywołania u uczniów pożądaných form aktywności/ lub całej grupy /operuje "pośrednio" - przez grupę/, włącza też uczniów do działań kierowniczych.

3/ **K o o r d y n o w a n i e** całości działań. Nauczyciel zabezpiecza właściwy przydział zadań, łączność między komórkami organizacyjnymi /np. grupami uczniów/ potrzebną w momencie realizacji przydzielonych zadań, czuwa nad właściwymi warunkami "technicznymi" realizacji zadań.

4/ **I n t e g r o w a n i e** działań pedagogicznych. Nauczyciel odwołuje się do doświadczeń uczniów, które wynikają z ich uczestnictwa w różnych formach edukacji szkolnej i pozaszkolnej, włącza do pomocy innych wychowawców lub osoby i instytucje współdziałające ze szkołą. W kontekście kierowanego przez siebie procesu pedagogicznego integruje tym samym wpływy pedagogiczne na ucznia.

5/ **M o d y f i k o w a n i e** bieżące programu. Nauczyciel dokonuje drobnych korekt programu w zależności od zmieniających się warunków i niezamierzonych sytuacji pedagogicznych, a także pod wpływem działań koordynujących i integrujących różne wpływy pedagogiczne. Ten kierunek pracy wymaga od niego elastyczności, a często i nowatorskich rozwiązań.

Kolejny zakres działań nauczyciela to komunikowanie się, polegające na układaniu pożądaných stosunków interpersonalnych /między nim i uczniami/, które są niezbędne do osiągnięcia postawionych celów.

W tym zakresie pracy nauczyciela można wyróżnić następujące kierunki działań:

1/ **I n f o r m o w a n i e**. Nauczyciel informuje uczniów o różnych formach aktywności, jaką powinni podjąć ze względu na stojące przed nimi zadania; opisuje, wyjaśnia, dostarcza wzorów postępowania, zapewnia informację zwrotną.

2/ **M o t y w o w a n i e** uczniów. Nauczyciel wyzwala motywację uczniów poprzez zapewnienie pozytywných następstw działań, stawianie nowych wymagań /na miarę możliwości/, utrwalanie i ćwiczenie dyspozycji do wartościowych form aktywności. Pobudza uczniów do myślenia, przeżywania i działania zgodnie z przyjętymi celami peda-

gogenicznymi, odwołuje się do ich doświadczeń, uatrakcyjnia zadania i wzmocnia tendencje do samodzielnego podejmowania wartościowej aktywności wewnętrznej i zewnętrznej.

3/ **K i e r o w a n i e** samodzielną pracą uczniów. Nauczyciel instruuje uczniów, ustala zasady organizacji i sposoby realizacji przydzielonych im zadań, naprowadza na właściwy sposób rozwiązania, pomaga, wyraża własne sądy i opinie, wartościuje.

4/ **W s p ó ł d z i a ł a n i e** z uczniami. Nauczyciel stwarza uczniom możliwości do współdecydowania o przebiegu i kształcie realizacji zadań służących osiągnięciu postawionych celów pedagogicznych. Zapewnia im możliwość wyrażania sądów, opinii, włącza ich do procesów oceniania zadań, działań kolegów, własnych działań.

5/ **W y k o r z y s t a n i e** a u t o r y t e t u. Tu kumulują się działania nauczyciela zmierzające do pozyskania pozycji osoby ogólnie pożądanej i znaczącej w środowisku uczniów /ale nie w znaczeniu czysto formalnym/. Jego działania mają budzić zaufanie, szacunek.

Ostatnie dwa zakresy pracy nauczyciela to ewaluacja i usprawnianie. W tych zakresach pracy dają się także wyodrębnić podstawowe kierunki działań. W aspekcie ewaluacji będą to:

1/ **K o n t r o l o w a n i e** i **b i e ż ą c e** **o c e n i a - n i e**. Przedmiotem oceny nauczyciela są głównie zmiany zachodzące w postępowaniu uczniów i ich osobowości pod wpływem podjętych oddziaływań pedagogicznych. Jest to tzw. ewaluacja kształtująca, jej wyniki służą korygowaniu przyjętego programu działań.

2/ **K o n t r o l o w a n i e** i **o c e n i a n i e** **n a s t ę p c z e**. Przedmiotem oceny są zmiany zachodzące w osobowości uczniów, ich zachowaniu oraz efekty zewnętrzne ich pracy. Oceny tej dokonuje się w świetle założeń organizacyjno-wychowawczych programu. Jest to tzw. ewaluacja atestująca.

3/ **D i a g n o z o w a n i e**. Tu działania nauczyciela zmierzają do diagnozy przyczyn powodzeń i niepowodzeń w pracy pedagogicznej. O ile kontrola i ocena ma dostarczyć informacji, w jakim stopniu osiągnięte są założone cele działań pedagogicznych, o tyle diagnoza ma dostarczyć odpowiedzi na pytania: dlaczego tylko w takim stopniu, co jest tego przyczyną? Jest to więc niezwykle ważny kierunek pracy nauczycielskiej.

4/ **S a m o o c e n a** **p r a c y**. Samoocena obejmuje te działania nauczyciela, które zmierzają do pomiaru i oszacowania wartości własnej pracy, jej poszczególnych aspektów i zamierzeń. Wyniki samooceny służą autokorekcie /samodoskonaleniu zawodowemu/.

5/ Interpretowanie wyników pracy. Interpretacja dotyczy wszystkich informacji o uczniach i nauczycielu zdobytych przy zastosowaniu różnych technik i narzędzi pomiaru pedagogicznego, zarówno w fazie ewaluacji kształtującej i następczej, jak też diagnozy przyczyn powodzeń i niepowodzeń pracy nauczyciela oraz jego samooceny. Interpretacja ma posłużyć ukierunkowaniu działań usprawniających.

W zakresie działań usprawniających pracę nauczyciela można wyróżnić następujące kierunki:

1/ Działania wyrównawcze. Nauczyciel podejmuje działania wyrównawcze na podstawie przeprowadzonych działań ewaluacyjnych. Służą one głównie kompensacji stwierdzonych uprzednio niepowodzeń szkolnych uczniów. Działania wyrównawcze /uzupełniające/ mogą dotyczyć poszczególnych uczniów, grup uczniowskich lub całej klasy.

2/ Doskonalenie programów pracy pedagogicznej. Doskonalenie jest przeprowadzane na podstawie własnych obserwacji i przemyśleń. Może dotyczyć zarówno treści, jak i metod, form oraz środków ich realizacji.

3/ Doskonalenie procesów pedagogicznych. Jego podstawą jest systematyzowanie doświadczeń, obserwacja własnej pracy i samoocena. Mogą pojawiać się tu działania innowacyjne nauczyciela w zakresie treści, metod, środków, form a także wykorzystania bazy materialnej oraz warunków środowiskowych dla pomyślności pracy pedagogicznej.

4/ Prowadzenie badań. Nauczyciel może uczestniczyć w badaniach prowadzonych pod czyimś kierunkiem /np. pracowników nauki lub na zlecenie władz oświatowych/ lub prowadzić samodzielne eksperymenty w dziedzinie wychowania bądź nauczania swojego przedmiotu, inspirowane np. przez czasopisma pedagogiczne. Namiastką tych samodzielnych badań może być konstruowanie narzędzi pomiaru pedagogicznego i norm wymagań dla uczniów /na użytek własny lub zespołu nauczycielskiego/ czy też badania efektów własnych działań dydaktyczno-wychowawczych.

5/ Publikowanie - upowszechnianie własnych osiągnięć. Nauczyciel może publikować swoje innowacje pedagogiczne, wyniki przeprowadzonych badań, projekty narzędzi pomiaru, urządzeń pracowni, programy działań dydaktyczno-wychowawczych. Jego doświadczenie, osiągnięcia w pracy pedagogicznej powinny służyć przecież szerszemu ogółowi, innym nauczycielom.



Powyższa klasyfikacja jest, jak się wydaje, względnie wyczerpująca w odniesieniu do pewnych podstawowych etapów, zakresów i kierunków pracy nauczycielskiej /oczywiście na przyjętym stopniu ogólności/. Może więc stanowić pewien punkt wyjścia do określenia kryteriów samooceny przygotowania do tej pracy. Dodać należy, że - bez względu na etap czy zakres pracy - zawsze konieczne jest rozpoznanie sytuacji, dobór odpowiedniego programu czynności oraz przewidywanie ich ewentualnego wyniku, jak też realizacja tego programu, a także doraźna ocena i ewentualna korekta. Takich układów czynności można w pracy nauczycielskiej wyróżnić tysiące. Stąd też, dla celów diagnostycznych /głównie, choć nie wyłącznie/, szczególnie gdy chodzi o badanie samooceny /połączone z zastosowaniem techniki kwestionariusza/, niezbędne było poszukiwanie odpowiedniej formy uogólnienia jej kryteriów, a co za tym idzie i układu odniesienia. Osiągnięcie tego wymagało spełnienia szeregu trudnych warunków - a m.in.:

- objęcie kryteriami w sposób względnie wyczerpujący najbardziej typowych zakresów pracy nauczycielskiej,
- zapewnienie im niezbędnego poziomu reprezentatywności i jednocześnie otwartości stwarzającej możliwość uszczegółowienia danego kryterium w zależności od potrzeb diagnostycznych,
- a także nadanie im charakteru na tyle uniwersalnego, aby miały one swoje układy odniesienia nie tylko do pewnych stałych składników pracy nauczycielskiej, lecz aby mogły mieć zastosowanie w badaniu samooceny przygotowania w podstawowych dziedzinach tej pracy /m.in. wychowawczej, dydaktycznej czy opiekuńczej/,
- oraz uzyskanie względnej jednoznaczności i wyrazistości, bez których wartość samooceny może być poznawczo ograniczona.

Z dotychczasowych ustaleń wynikają określone konsekwencje metodologiczne dla diagnozy przygotowania zawodowego nauczycieli, a przede wszystkim dla założeń dotyczących wyboru źródeł informacji o tym przygotowaniu i konkretnych kryteriów jego oceny.

Jeżeli pominiemy tu - zresztą niezwykle cenne diagnostycznie - techniki obserwacji skategoryzowanej /choć kryteria, o których mowa, mogą być w niej wykorzystane/, to pozostaje badanie zachowań werbalnych. Stąd też m.in., wolno nam odwołać się do samooceny nauczycieli, dotyczącej ich przygotowania w poszczególnych zakresach pracy, co pozwala potem wnioskować zarówno o ich przygotowaniu globalnym /w skali poszczególnych etapów oraz w odniesieniu do pracy jako całości/, jak też bardziej szczegółowym, związanym na przykład z elementarnymi kierunkami tej pracy, które niejako desygnują nazwę danego zakresu.

Samooceńa stanowi swego rodzaju wypadkową danych płynących z informacji zwrotnej o dotychczasowych wynikach pracy nauczyciela-respondenta. Chodzi o wyniki dotyczące kierunków działania, typowych dla poszczególnych zakresów pracy /których granice w praktyce są zazwyczaj płynne/. Możemy na podstawie samooceńy mówić o przygotowaniu nauczyciela do: zdobywania orientacji, decydowania na jej podstawie o dalszych zamierzeniach, organizowania pracy itd. Tak więc wyodrębnione tu zakresy pracy i kierunki działań nauczyciela mogą stanowić kryteria samooceńy. Należy także podkreślić, iż zarówno zakresy, jak i kierunki pracy nauczycielskiej, wiążą się z wykonywaniem konkretnych /specyficznych dla nich/ zadań zawodowych nauczyciela. Stąd też mówić się niekiedy o zadaniach orientacyjnych, decyzyjnych itp.

### 3. PRZYKŁADY WYKORZYSTANIA DIAGNOSTYCZNEGO KRYTERIÓW

Zaproponowane kryteria muszą być nie tylko przełożone na "język" pytań kwestionariusza samooceńy, lecz także ocenione między innymi pod względem trafności. Pomijając tutaj opis skomplikowanych zabiegów metodologicznych z tym związanych, proponujemy jedynie pewne przykłady operacyjnego ujęcia omówionych kryteriów. Zasadność i przydatność diagnostyczna takich ujęć została szczęśliwo potwierdzona w przeprowadzonych przez nas badaniach empirycznych.

#### Przykład 1. Etap przygotowawczy, zakres pracy: orientacja

Prosimy ocenić swoje przygotowanie zawodowe dotyczące niżej podanych kierunków pracy nauczycielskiej.

Uwaga: odpowiadając należy otaczać kółkiem cyfrę z prawej strony każdego zdania według następujących znaczeń ocen:

ZAWSZE	mam poczucie zdecydowanie pełnego przygotowania do pracy w tym kierunku .....	- 5
NA OGÓŁ	mam poczucie pełnego przygotowania do pracy w tym kierunku .....	- 4
NIEKIEDY	miewam poczucie niepełnego przygotowania do pracy w tym kierunku .....	- 3
NA OGÓŁ	mam poczucie niepełnego przygotowania do pracy w tym kierunku .....	- 2
ZAWSZE	mam poczucie zdecydowanie niepełnego przygotowania do pracy w tym kierunku .....	- 1

## Kierunki pracy wychowawczej:

1. Ustalenie pożądanych zmian szczegółowych w osobowości ucznia na podstawie analizy ogólnych celów wychowania - 53321
  2. Wyłanianie form aktywności, których przejawianie przez uczniów może doprowadzić do tych zmian ..... - 54321
  3. Wyodrębnienie zadań, które mogą sprzyjać występowaniu u uczniów aktywności pożądanej z punktu widzenia postulowanych celów wychowawczych ..... - 54321
  4. Rozpoznanie warunków pracy ze względu na możliwości osiągnięcia wymaganych celów wychowawczych ..... - 54321
  5. Badanie gotowości uczniów do przejawiania pożądanych form aktywności oraz podejmowanie zadań w istniejących warunkach ..... - 54321
- 

W analogiczny sposób można "rozpisać" /zoperacjonalizować/ kryteria dotyczące pozostałych etapów i zakresów pracy. Podobnie może wyglądać operacjonalizacja kryteriów samooceny przygotowania do pracy dydaktycznej z tym, że należy pamiętać o terminologii właściwej dydaktyce ogólnej. Kryteria te wydają się także przydatne w samoocenie przygotowania do innych dziedzin edukacji. Jednak na poziomie operacyjnym trzeba je formułować w języku specyficznym dla danej dziedziny. I mogą to być dziedziny bardziej szczegółowe /na przykład określone dziedziny wychowania przez sztukę czy pracę, działy matematyki, itp./.

Przykład 2. Etap przygotowawczy; zakres pracy: orientacja  
/instrukcja jak w przykładzie 1/

## Kierunki pracy dydaktycznej:

1. Analizowanie ogólnych celów kształcenia i celów nauczania przedmiotu w kategoriach konkretnych zmian w postawach uczniów /szczególnie w sferze wiadomości i umiejętności/, których stwierdzenie może stanowić dowód osiągania tych celów - 54321.
2. Wyłanianie tych form aktywności uczniów, w których przejawianie w procesie kształcenia, może doprowadzić do zmian w postawach /szczególnie w sferze wiadomości i umiejętności/ pożądanych z punktu widzenia celów dydaktyczno-wychowawczych przedmiotu - 54321.
3. Wyodrębnianie zadań kształcących, których podej-

owanie jest niezbędne do uruchomienia aktywności uczniów mogącej prowadzić do zmian w ich postawach /szczególnie w sferze wiadomości i umiejętności/ - 54321.

Podobny układ pytań może dotyczyć także określonego działu tematycznego w danym przedmiocie czy też cyklu lekcji lub działań pozalekcyjnych. Diagnoza przygotowania przedmiotowo-metodycznego nauczycieli, związana z bardziej szczegółowym i dogłębnym wykorzystaniem omawianych kryteriów, musi być oczywiście prowadzona przy współudziale metodyków przedmiotowych /co nie jest konieczne przy badaniu przygotowania ogólnodydaktycznego/. Fakt, iż kryteria te mogą być wykorzystane do samooceny przygotowania do pracy wychowawczej oraz dydaktycznej, w zakresie ogólnym a także szczegółowym /specjalistycznym/, rokuje nadzieję na pewne ujednoczenie warsztatu badawczego i znalezienie klucza do opracowania wspólnej, reprezentatywnej metody postępowania empirycznego oraz - być może - na projektowanie w przyszłości wspólnych, kompleksowych badań. Bez nich bowiem nie wydaje się możliwe w pełni skuteczne doskonalenie programów i procesu kształcenia kandydatów na nauczycieli oraz doksztalcenia nauczycieli czynnych zawodowo.

Na zakończenie należy wspomnieć ogólnie o pewnych zasadach analizy ilościowej wyników samooceny. Otóż po dokonaniu przez respondentów odpowiednich ocen na podanej skali 5-1 możemy obliczyć szereg wskaźników o różnym stopniu ogólności. Wartości wskaźników szczegółowych sumujemy i klasyfikujemy według uprzednio przyjętych przedziałów średniej /np. średnia ocen od 1,0 - 1,5 - wskaźnik bardzo niski/. W zależności od potrzeb diagnostycznych otrzymujemy w ten sposób globalne wskaźniki przygotowania do pracy w danym zakresie /podane przykłady dotyczą tylko orientacji/, etapie lub - najbardziej globalnie - w skali wszystkich trzech etapów /wszystkich zakresów/.

Uzupełniając /niejako kontrolnie w stosunku do samooceny/ - o czym już pisaliśmy szerzej w innym opracowaniu<sup>16</sup> - można stosować technikę zadań sytuacyjnych. Treść tych zadań odnosi się również do omawianych wyżej zakresów pracy, ściślej do jej szczegółowych kierunków charakterystycznych dla danego zakresu. O ile w świetle samooceny wnioskujemy o poziomie przygotowania zawodowego nauczyciela na podstawie deklaracji, o tyle w wyniku zastosowania zadań sytuacyjnych możemy wnioskować ponadto o pewnych sprawnościach nauczyciela, którymi się wykazał rozwiązując zadania. Porównując statystyczne wskaźniki samooceny i wskaźniki błędu zadania, można pokusić się o bardziej obiektywną i dogłębną ocenę przygotowania zawodowego, aniżeli

ma to miejsce w przypadku tylko samooceny. Pożądane oczywiście byłoby łączenie tych źródeł informacji z metodą obserwacji, co jednak byłoby trudne organizacyjnie i niewygodne dla szkoły, gdyż zakłóca jej rytm pracy.

Zdajemy sobie sprawę z dyskusyjnego charakteru naszych propozycji. Jednakże bez prób poszukiwania względnie jednolitych kryteriów oceny przygotowania zawodowego nauczycieli, a co za tym idzie teoretycznych uzasadnień dla konstrukcji narzędzi jego diagnozy, trudno będzie doskonalić programy kształcenia nauczycieli zgodnie z autentycznymi potrzebami praktyki pedagogicznej w szkole.

### P r z y p i s y

- <sup>x</sup> Artykuł stanowi rozwinięcie niektórych problemów poruszanych przez autorów w opracowaniu zamieszczonym w "Ruchu Pedagogicznym" 1985 nr 2-3.
- <sup>1</sup> W.Kobyliński: ABC organizacji pracy nauczyciela. Warszawa 1985 WSiP.
- <sup>2</sup> N.W.Kuzmina: Metody issledovaniya pedagogicheskoy dieyatelnosti. Izd.Leningrad 1970.
- <sup>3</sup> J.Jakóbski: Programowanie czynności pedagogicznych u kandydatów na nauczycieli. Bydgoszcz 1970, BTN.
- <sup>4</sup> J.Koziowski: Próba analizy czynności nauczyciela. Studia Pedagogiczne T.XXXIX, Warszawa 1978.
- <sup>5</sup> J.Poplucz: Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji. Warszawa 1984, WSiP.
- <sup>6</sup> H.Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976, PWN.
- <sup>7</sup> J.Rutkowiak: Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli. Gdańsk 1974, GTN.
- <sup>8</sup> L.Bandura: Jakiego potrzebujemy nauczyciela. Głos Nauczycielski 1968 nr 7.
- <sup>9</sup> J.Jakóbski: Młody nauczyciel w kolektywie pedagogicznym szkoły. Warszawa-Poznań 1984, PWN.
- <sup>10</sup> P.Sarna, Z.Sułek-Borzyszkowska: Kierowanie pracą wychowawczą szkoły. Warszawa-Poznań 1978, PWN, s. 81 i następane.
- <sup>11</sup> Za B.Żechowską: Efektywność pracy nauczyciela. Katowice 1982, UŚ, s.80-83.
- <sup>12</sup> Zob. B.Żechowska: op.cit., s. 82.
- <sup>13</sup> Por. J.Jakóbski: Młody nauczyciel ... opt.cit.
- <sup>14</sup> Por. J.Reykowski: Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka. W: Psychologia /red. T. Tomaszewski/. Warszawa 1975, PWN, s. 796.
- <sup>15</sup> Por.J.J.Guilbert: Zarys pedagogiki medycznej. Warszawa 1983. PWN, s. 2,15 i następane.
- <sup>16</sup> W.Komar, B.Kwiatkowska-Kowal: Zadania sytuacyjne w badaniach nad zawodowym przygotowaniem nauczycieli /aspekty teoretyczne i próba konstrukcji/. Ruch Pedagogiczny 1985, nr 2-3.

Jan Kropiwnicki  
 Oddział Doskonalenia Nauczycieli  
 Jelenia Góra

TECHNOLOGIA KSZTAŁCENIA  
W PRZYGOTOWANIU ZAWODOWYM NAUCZYCIELI

Technologia kształcenia zdobyła sobie już trwałe miejsce w dorobku polskiej myśli pedagogicznej. Z trudem jednak toruje sobie drogę do szerszej praktyki szkolnej, a jej podstawowe pojęcia i metody są wielu nauczycielom nie znane lub znane tylko fragmentarycznie. Oświata polska wciąż jeszcze czeka - i to dość biernie - na zrewolucjonizowanie pracy szkoły i nauczyciela przez stosowanie nowoczesnej technologii kształcenia. Przyczyn tej bierności jest wiele, a do najważniejszych należą niewątpliwie programy kształcenia i doskonalenia nauczycieli. One też są przedmiotem niniejszych rozważań.

Powszechne oczekiwania ze strony całego społeczeństwa, teorii pedagogicznej i nadzoru pedagogicznego idą w kierunku maksymalnego wykorzystania przez nauczycieli ze zdobyczy i możliwości technologii kształcenia. Towarzyszy im równie powszechny zawód, że tak nie jest. Brakuje zrozumienia, dlaczego nauczyciel, któremu wstawiono do sali jakiś nowoczesny środek techniczny, natychmiast i stale go nie wykorzystuje. Tak, jakby np. do stosowania telewizji w dydaktyce wystarczył sam telewizor czy kamera, a do stosowania filmu - projektor i ekran. Nie dostrzega się faktu, że technologia kształcenia nie wyrasta jak przypadkowa garść kłosów zboża w innej uprawie, a jest przecież oczywiste, że nie można zbierać plonu, którego się nie posiadało.

Prawda bowiem, choć to dość szokujące - jest taka, że programy kształcenia nauczycieli nie przewidują przedmiotu "technologia kształcenia". Jego jedyną namiastką jest przedmiot "techniczne środki kształcenia", nauczany w minimalnym wymiarze godzin. W formach doskonalenia nauczycieli "załatwia się" ten problem w czasie 10-20 godzin.

Czy można się zatem dziwić, że nauczyciele, nie będąc należycie przygotowani, nie czują się także zobowiązani do aktywnego stosunku wobec technologii kształcenia, a jeśli go wykazują, to na zasadzie uprawiania hobby?!

Władze oświatowe, czując z tego powodu zawód, nie zdają sobie jakby sprawy z tego, że zainwestowały nierównomiernie w dwa elementy tego samego, ściśle sprzężonego systemu: asygnując pewne środki na wzbogacenie materialnego środowiska dydaktycznego, "zapomniały" o zainwestowaniu w nauczyciela - wyposażeniu go w niezbędną wiedzę te-

oretyczną, umiejętności praktyczne i postawę innowacyjną. Problem ten ujął zwięźle, ale jakże trafnie, L. Leja stwierdzając, że trudno nauczyć kogoś tego, czego się samemu nie umie i gdy się nie wie, jak trzeba uczyć.

Warto też w tym miejscu zauważyć, że poza kilkoma książkami i skryptami o technicznych środkach kształcenia i niektórych szczegółowych zagadnieniach technologii kształcenia pedagogika polska nie stworzyła dotąd jakiegos kompendium usystematyzowanej wiedzy z zakresu całej technologii kształcenia, nie dopracowała się także metodyki nauczania tego szerokokoprowalnego przedmiotu.

Od tradycyjnie i źle wykształconego nauczyciela nie można oczekiwać stosowania nowoczesnych metod pracy i twórczej postawy. W wyniku błędów popełnionych w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli doszło do zachwiania prawidłowości funkcjonowania naszego systemu oświatowego, przed czym ostrzegał m.in. J. Orzechowski: "Jeśli poziom wyposażenia technicznego będzie przewyższał poziom czynności ludzi, którzy się nim posługują, to nie wystąpi wyraźna poprawa wyników realizacji funkcji podstawowej /.../, a tym samym nastąpi częściowa strata nakładów położonych na podniesienie zaplecza technicznego szkoły"<sup>1</sup>.

### 1. POGŁĄDY TECHNOLOGÓW KSZTAŁCENIA

Problemy związane z nowoczesnym kształceniem nauczycieli budziły wśród polskich pedeutologów, pedagogów i technologów kształcenia zawsze wiele emocji. Wiele też było kontrowersyjnych poglądów, a następnie kontrowersyjnych decyzji władz oświatowych.

Technolodzy kształcenia podchodzą do tego problemu systemowo, traktując nauczyciela i jego przygotowanie zawodowe jako jeden z wielu czynników warunkujących skuteczność całego systemu oświatowego. Jeśli ten system ma być nowoczesny, należy przede wszystkim nowoczesnie przygotować nowoczesnego nauczyciela.

Wielu specjalistów wskazuje na konieczność kształcenia nauczyciela zupełnie nowego typu, diametralnie odmiennego od dotychczasowego, ponieważ powinien on osiągać założone cele za pomocą różnych, dotychczas mało lub wcale nie stosowanych metod.

J. Orzechowski sformułował swój postulat następująco: "Nowoczesne nauczanie wymaga nowoczesnego nauczyciela, którego rola i znaczenie oraz odpowiedzialność poważnie wzrosnie. Arsenał środków przekazu wiedzy powiększy się, co umożliwi stosowanie metod bardziej nowoczesnych, różnorodnych, a więc skuteczniejszych"<sup>2</sup>.

S. Frycie zaakceptował inny ważny element przygotowania zawodowego - funkcję organizacyjną nauczyciela: "Modernizacja treści i metod nauczania - uczenia się w zreformowanej szkole wymagać będzie spełnienia szeregu warunków, wśród których na szczególne podkreślenie zasługuje odpowiednie przygotowanie nauczycieli do roli organizatorów procesu dydaktyczno-wychowawczego. Niezależnie bowiem od dokonującego się postępu w zakresie technicznych środków dydaktycznych nauczyciel spełnia w tym procesie funkcję główną. Od niego zależeć będzie w decydującej mierze, w jakim stopniu dokonany zostanie postęp w procesie modernizacji nauczania-uczenia się"<sup>3</sup>.

W. Okoń z kolei podkreślił element optymalizacji i integracji, jak i zapewnia technologia kształcenia: "Zapewnia ona daleko idącą optymalizację procesu uczenia się młodzieży na skutek wykorzystania nowoczesnych środków dydaktycznych. Arseniał tych środków jest już dość bogaty, w dodatku zmienia się on i wzbogaca w tempie całkiem gwałtownym, toteż nauczyciele zmuszeni są do ciągłego uzupełniania swych umiejętności związanych z doбором właściwych środków do danych celów dydaktycznych, obsługą techniczną i konserwacją środków, optymalnym ich wykorzystaniem w procesie nauczania - uczenia się, a niekiedy nawet z przygotowaniem programów dla niektórych środków"<sup>4</sup>.

Natomiast od strony przygotowania metodycznego ujął problem W. Strykowski: "Środki te /dydaktyczne - przyp. J.K./, aby w pełni ujawniły swe potencjalne możliwości, muszą być odpowiednio wmontowane w proces dydaktyczno-wychowawczy, jak odpowiednio stosowane. Samo zatem zgromadzenie środków jeszcze niczego nie załatwia, a często prowadzi wręcz do dezorganizacji procesu kształcenia. Obok środków niezbędne są bowiem *m o t y w a c j a*, *w i e d z a* i *u m i e j ę t n o ś c i m e t o d y c z n e* nauczyciela, dotyczące programowania i realizacji zajęć, z wykorzystaniem całego asortymentu /kompleksu/ środków dydaktycznych"<sup>5</sup>.

Ogromną wagę metodycznego przygotowania nauczycieli do stosowania technologii kształcenia podkreślił także K. Denek: "Uzyskane dane pozwalają ponadto stwierdzić, że nie zawsze bogata infrastruktura dydaktyczna niesie ze sobą wysoką efektywność kształcenia. Dzieje się tak zwłaszcza w przypadku, gdy dokonuje się znacznych nakładów na zakup wyposażenia technicznego, a zaniedbuje się stronę metodyczną i merytoryczną prowadzonych zajęć, czyli wzbogacenie warsztatu pracy nauczyciela i ucznia o nowe metody i środki pracy"<sup>6</sup>.

Autor zwraca też uwagę na pewne niebezpieczeństwo zachwiania harmonii w rozwoju technologii kształcenia, dość powszechne w naszych szko-



jach: "Środki techniczne zafascynowały wielu nauczycieli, którzy zbyt często myślą o tym, jak je rozwijać, zamiast o tym, jak je wykorzystywać. Tymczasem technologia kształcenia może przynieść wspaniałe efekty, lecz także stać się może antykwariatem środków audiowizualnych. Techniczne środki dydaktyczne wykazują bowiem swoją przydatność w procesie kształcenia, niemniej zrozumienie ich istoty przez nauczycieli wyraźnie szwankuje. Nauczyciele nie umieją również właściwie ich wykorzystywać"<sup>7</sup>.

Na rosnącą rolę nauczyciela w warunkach rozwoju technicznego wskazał m.in. T.Nowacki: "Niektórzy sądzą, że techniczne środki mogą nawet zastąpić nauczyciela. Jest to oczywiście wyobrażenie naiwne /.../. W szkole nauczyciela nic nie zastąpi. Tylko że mając do rozporządzenia bogactwo środków, nauczyciel musi być odpowiednio przygotowany do ich wykorzystania"<sup>8</sup>.

Sprawą niezmiernie ważną, w dużej mierze nawet decydującą o stosowaniu technologii kształcenia w codziennej pracy pedagogicznej, jest postawa innowacyjna nauczyciela. Z.Pietrasiniński zdefiniował ją następująco: "Kompetencja innowacyjna jest to stosunkowo najbardziej bezpośrednio przygotowanie do wprowadzenia innowacji, oparte na przekazie doświadczeń praktycznych i odpowiedniej wiedzy naukowej. Treść tego przygotowania obejmuje zarówno kreatywną fazę innowacji, jak i fazę organizacyjno-wdrożeniową"<sup>9</sup>.

O konieczności kształtowania postaw innowacyjnych u nauczycieli pisał także K.Kruszewski: "Szkole potrzebna jest inspiracja naukowa, ale aby ją podjąć, poddać weryfikacji, wzbogacić, uczynić na koniec zwykłą praktyką, trzeba, aby w zespole pedagogicznym w szkole byli wśród innych nauczyciele przygotowani do twórczego odbioru innowacji pedagogicznych"<sup>10</sup>.

## 2. OGÓLNA KONCEPCJA KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W ZAKRESIE TECHNOLOGII KSZTAŁCENIA

Przedstawione postulaty technologów kształcenia powinny być niewątpliwie wzięte pod uwagę przy konstruowaniu programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Chcąc formułować koncepcję programową uwzględniającą te postulaty, ewentualnie rozszerzoną o inne treści, należy liczyć się z różnymi uwarunkowaniami, a zwłaszcza:

a/ Jednym z elementów, który trzeba uwzględnić, jest niewątpliwie potrzeba kształcenia *p e r s p e k t y w i c z n e g o*, dla przyszłości. Zwrócili na to uwagę S.Krawcewicz i E.Masternak: "Szkola, na-

uczyciel będą zmieniać swoje funkcje pod silnym wpływem takich czynników, jak rozwój nauki, techniki, kultury, wzmożony obieg informacji, ścieranie się różnych systemów wartości, pogłębiającego się odczucia potrzeb ciągłego kształcenia się ludzi /.../. Staje się konieczne, by kształcenie nauczycieli było jak najsilniej związane z postępem nauki i techniki<sup>11</sup>. Ten wątek przewija się także w rozważaniach J.Koziłowskiego, który napisał: "Przedmiot działalności nauczycielskiej ma charakter r o z w o j o w y. /.../ Program kształcenia nauczycieli będzie przez długie lata, a może i stale, przedmiotem dyskusji i doskonalenia, gdyż między programem kształcenia /studiów/ a zdolnością zawodową, pełną sprawnością wykonawczą nie ma prostej zależności. /.../ Obok kwalifikacji, wprowadza się nowe pojęcie k o m p e t e n c j i nauczyciela"<sup>12</sup>. Jako jeden z podstawowych elementów kształtujących nauczyciela przyszłości, Autor wskazał "sferę prakseologiczną, to znaczy jakimi środkami będzie on dysponował i jaka będzie ich organizacja"<sup>13</sup>.

b/ S.Czajka zaakcentował szczególnie potrzebę kształtowania o s o b o w o ś c i nauczyciela. "Wszystkie reformy zasad i programów nauczania pozostaną jedynie na papierze, wszystkie usiłowania w kierunku unowocześnienia nauczania pozostaną pustym dźwiękiem, jeżeli reformowaniu i modernizacji nie zostanie poddana osobowość samego nauczyciela, jeżeli nie zostanie zagwarantowany jego stały wzrost pod względem intelektualnym. Konieczne jest, aby tempo tego wzrostu było proporcjonalne w stosunku do tempa rozwoju nauki, techniki i społeczeństwa. W przeciwnym przypadku dystans pomiędzy społeczeństwem, jego potrzebami, a w tym i potrzebami jednostki, a szkołą, jaka zaspokaja te potrzeby, będzie stale wzrastać"<sup>14</sup>.

c/ Jednym z ważnych uwarunkowań skuteczności technologii kształcenia jest niewątpliwie - obok podstaw teoretycznych - należyte opanowanie umiejętności p r a k t y c z n y c h.

Podkreślili to mocno S.Krawcewicz: "Kształcenie praktyczne bowiem, które już dziś jest raczej powszechnie akceptowane, nie ma bliżej określonych rozwiązań. Tu brak koncepcji, brak rozwiązań programowych i dydaktyczno-organizacyjnych. Kształcący się, a dotyczy to również nauczycieli, zdobywają swoją wiedzę i umiejętności praktyczne na ogół drogą prób i błędów, bardzo często bez jakiegokolwiek opieki. /.../ Kształcenie teoretyczne pozbawione przygotowania praktycznego staje się martwe, niepełne, niewystarczające"<sup>15</sup>.

Obecne rozmiary czasowe i zakres programowy wiadomości z technologii kształcenia jest oceniany bardzo krytycznie.

Jak przytacza S.Siomkiewicz, "niedostateczne jest również, według opinii samych nauczycieli, ich przygotowanie do wykorzystania środków dydaktycznych. /.../ Studia czteroletnie/.../ nie rozwiązały poprawnie przygotowania praktycznego"<sup>16</sup>.

Takich krytycznych ocen jest znacznie więcej - np. J.Kilianek postuluje: "Generalnie jednak zmienić się musi waga i miejsce tego typu zajęć w planach i programach studiów nauczycielskich. Jest to również temat, który powinien być podjęty przez centra doskonalenia nauczycieli"<sup>17</sup>.

W raporcie Faure'a zwrócono baczną uwagę na to, iż "nowoczesne metody, techniki i środki nauczania powinny być szczególnie eksponowane w programach realizowanych przez zakłady kształcenia nauczycieli. Jest to warunek spopularyzowania tych metod i technik poprzez rozwinięcie się tendencji stymulujących w samym systemie oświaty"<sup>18</sup>. Zostało tam także zawarte jednoznaczne zalecenie: "Nową technologię dydaktyczną t r z e b a w p r o w a d z a ć d o s z k o ł y"<sup>19</sup>.

### 3. WSTĘPNA KONCEPCJA PROGRAMOWA

Próbując zreasumować dotychczasowe rozważania, należałoby ująć przedstawione poglądy, zalecenia i wyniki badań w formie skondensowanej koncepcji programowej - jako punktu wyjścia do próby skonstruowania konkretnych programów.

Inaczej mówiąc, będzie to próba odpowiedzi na pytanie: Jak powinien być skonstruowany program kształcenia i doskonalenia nauczycieli, aby stworzyć możliwości jego najbardziej efektywnego wykorzystania w pracy dydaktycznej?

Wydaje się w pełni uzasadnione, aby w takiej koncepcji uwzględnić - obok już wymienionych - następujące elementy:

1/ **KOMPLEKSOWOŚĆ.** Programy kształcenia i doskonalenia nauczycieli zawierają niektóre elementy technologii kształcenia, są one jednak rozrzucone w różnych przedmiotach nauczania - dydaktyce, metodyce itd. Jedynym wydzielonym przedmiotem z zakresu technologii kształcenia są "techniczne środki kształcenia", często z nią - co jest oczywistym nieporozumieniem - utożsamiane. Chodziłoby zatem o takie przegrupowanie rozproszonych fragmentów technologii kształcenia i uzupełnienie ich o inne niezbędne treści, aby powstał nowy przedmiot interdyscyplinarny, stanowiący swego rodzaju fundament pod dydaktyki szczegółowe i metodologię pedagogiki, integrujący przy tym treści kształcenia innowacyjnego. Postępując według tej zasady, można by ten przedmiot kształcenia i doskonalenia nauczycieli wprowadzić bez koniecz-

ności nadmiernego obciążenia programu studiów wielką liczbą dodatkowych godzin.

Aby spełnić te założenia, program powinien obejmować następujące grupy zagadnień - "przedmioty":

- teoretyczne i metodologiczne podstawy technologii kształcenia,
- metodyka odbudowywania zajęć dydaktycznych,
- obsługa i metodyka stosowania technicznych środków kształcenia,
- projektowanie i wykonywanie materiałów dydaktycznych do technicznych środków kształcenia,
- kształtowanie materialnego środowiska dydaktycznego,
- podstawy pomiaru osiągnięć szkolnych,
- podstawy innowatyki szkolnej.

Wydaje się także uzasadnione takie rozłożenie treści programowych w planie studiów, aby treści teoretyczne nowego przedmiotu zostały umieszczone na wcześniejszych semestrach, natomiast praktyczne - na końcowych. Chodzi o to, aby osiągnięcie pełnej sprawności praktycznej zbiegło się w czasie z podjęciem pracy zawodowej.

2/ NOWOCZESNOŚĆ. Nowoczesny program powinien się odznaczać dynamicznością, tzn. uwzględniać wynikające z rozwoju nauki i techniki zmiany, aby nie dopuścić do zbyt dużego dystansu między szkołą a resztą życia społecznego. Nowoczesność - to także warunki realizacji programu w uczelniach i instytucjach kształcących i doskonalących nauczycieli. Powinny one być przykładem nowoczesności kształtowania materialnego środowiska dydaktycznego, wyposażenia i stosowanych form i metod pracy. Ten wymóg powinien być przestrzegany z całą konsekwencją, gdyż jest to fundamentalny warunek skuteczności. Jego spełnienie zależy od ciągłego dokształcania się nauczycieli akademickich i nauczycieli metodyków.

3/ OPTYMALIZACJA. Nauczyciel powinien zostać w trakcie kształcenia wyposażony także w takie wiadomości i umiejętności, których nie da się od razu zastosować w każdych warunkach. Np. Dla wielu szkół posiadanie i stosowanie telewizji w obwodzie zamkniętym jest jeszcze sprawą bliżej nie określonej przyszłości, szkoły posiadające centrum dydaktyczne można policzyć na palcach itp.

Nauczyciel jednak, którego przygotowano z zakresu technologii kształcenia, powinien z uczelni wynieść znajomość obsługi i przydatności dydaktycznej tych urządzeń, powinien być orędownikiem ich zakupu przez szkołę, a w konsekwencji - włączenia ich do zespołu środków oddziaływania dydaktycznego.

Za czynnik optymalizacji programu technologii kształcenia należałoby chyba także uznać odpowiednie proporcje zajęć teoretycznych i

praktycznych. Nie ulega wątpliwości, że przewaga powinna być po stronie zajęć praktycznych, gdyż zdobyte umiejętności powinny być odpowiednio utrwalone.

Uwzględnienie wymienionych elementów przy konstruowaniu programów może przyczynić się do zmiany stosunku ogółu nauczycieli do technologii kształcenia, a przede wszystkim - do jej powszechniejszego stosowania.

#### 4. PRÓBA BILANSU

Bilansowanie dorobku technologii kształcenia w formach kształcenia i doskonalenia nauczycieli nie jest zbyt trudne. Przypomnijmy - w programach kształcenia nauczycieli jest ona reprezentowana 30-godzinnym przedmiotem "techniczne środki kształcenia". E.Kameduła podaje /nie precyzując bliżej uczelni i kierunku studiów/, że na V roku jest fakultatywny przedmiot "nowe techniki nauczania", postulując zarazem zwiększenie jego wymiaru do 90 godzin<sup>20</sup>.

Autorowi udało się opracować program, wprowadzić i zrealizować w roku akademickim 1983/84 30-godzinnny przedmiot fakultatywny "organizacja dydaktycznego warsztatu pracy nauczyciela" na kierunku nauczania początkowego w legnickiej filii WSP w Zielonej Górze.

Instytut Nowych Technik Kształcenia /od 1982 r. - Zakład Technologii Kształcenia Instytutu Pedagogiki/ UAM w Poznaniu prowadzi od 1980 roku Podyplomowe Studium Technologii Kształcenia. Trzeba przyznać, że nie jest to w sumie dużo.

Równie skromnie prezentuje się technologia kształcenia w formach doskonalenia nauczycieli prowadzonych przez Instytut Kształcenia Nauczycieli i jego oddziały terenowe. Dwudziestogodzinny program "technicznych środków kształcenia", zatwierdzony w 1982 r. nie został wprowadzony jako obligatoryjny i jest stosowany tylko w niektórych formach.

W listopadzie 1980 r. odbyła się w Ministerstwie Oświaty i Wychowania, z udziałem najwybitniejszych przedstawicieli nauk pedagogicznych i społecznych oraz kilku nauczycieli, narada w sprawie zmian w profilu działalności NURT.

Autor, który również uczestniczył w tej naradzie, zaproponował wówczas, aby jeden z bloków tematycznych NURT-u poświęcić technologii kształcenia. Wniosek ten został przyjęty i jest realizowany pod nazwą "środki dydaktyczne w pracy szkoły".

W roku szkolnym 1983/84 w Oddziale Doskonalenia Nauczycieli w Jeleńskiej Górze uruchomiono 120-godzinne Interdyscyplinarne Studium Podstaw

Technologii Kształcenia. W wyniku inicjatywy autora IKN zadeklarował swoje stanowisko w niektórych sprawach dotyczących technologii kształcenia. Uznał ją mianowicie za dodatkową specjalność nauczycielską, którą będą mogli zdobywać nauczyciele będący specjalistami II stopnia w swoich przedmiotach<sup>21</sup>.

Te drobne sukcesy, osiągnięte w zasadzie dzięki inicjatywie i uporowi małej grupki entuzjastów, mogą oczywiście cieszyć. Odnotowując z satysfakcją, że nawet takie działania mogą przynieść pewne rezultaty, należy je jednak oceniać we właściwych proporcjach.

Technologia kształcenia, aby stać się zdolną do rzeczywistej, głębokiej zmiany oblicza współczesnej szkoły polskiej, musi zostać u p o w s z e c h n i o n a, musi stać się integralnym elementem przygotowania zawodowego k a ż d e g o nauczyciela. Pojedyncze studium poddyplomowe lub inne nie zrewolucjonizują metod pracy szkolnej.

Sprawa dojrzała niewątpliwie dawno do tego, aby się nią zajęła działająca przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego, Nauki i Techniki komisja programowa.

Nie można dalej udawać, że w dziedzinie kształcenia - zwłaszcza praktycznego - nauczycieli wszystko jest w najlepszym porządku. Inicjatorem zmian, skoro inwencja resortu szkolnictwa wyższego jest niewystarczająca, powinno być Ministerstwo Oświaty i Wychowania, które ponosi bezpośrednio konsekwencje istniejących "niedopatrzeń" programów kształcenia nauczycieli. Wniosek ten wydaje się tym bardziej zasadny, że resort ten może dużo zrobić sam w dziedzinie rozwoju technologii kształcenia, dysponując Instytutem Kształcenia Nauczycieli i jego oddziałami. Nie mając decydującego wpływu na kształcenie, mógłby się zająć przynajmniej masowym doskonaleniem czynnych nauczycieli.

Jak widać, do zrobienia w zakresie faktycznego wprowadzenia technologii kształcenia do praktyki dydaktycznej jest prawie wszystko. Im szybciej to się stanie, tym prędzej będzie można oczekiwać podniesienia efektywności pracy nauczyciela i szkoły, o ile nie zapomni się równocześnie o innych elementach systemu oświaty, zwłaszcza o sposobach pozytywnego motywowania nauczycieli do faktycznego stosowania technologii kształcenia.

#### P r z y p i s y

<sup>1</sup> J.Orzechowski: Szkoła jako system organizacyjny. "Nowa Szkoła" 1977, nr 6, s. 5.

<sup>2</sup> J.Orzechowski: Postęp techniczny wkracza do dydaktyki. Nowoczesne środki dydaktyczne. "Biologia w Szkole" 1971, nr 1, s. 28.

<sup>3</sup> S.Frycie: Modernizacja procesu nauczania i uczenia się. /w:/ Ogólnopolski Kongres Pedagogiczny Nauczycieli. Warszawa: WSiP 1978, s. 157.

<sup>4</sup> W.Okoń: Nowe tendencje w kształceniu nauczycieli. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1977, nr 4, s. 17.

<sup>5</sup> W.Strykowski: Zasady metodyczne kompleksowego stosowania środków i materiałów dydaktycznych w procesie kształcenia. "Badania Oświatowe" 1981, nr 2, s. 115.

<sup>6</sup> K.Denek, J.Gnitecki: Infrastruktura dydaktyczna a efektywność kształcenia. "Szkoła Zawodowa" 1978, nr 7/8, s. 6.

<sup>7</sup> Tamże, s. 6-7.

<sup>8</sup> T.Nowacki: Modernizacja pomocniczych środków nauczania. "Chowanna" 1968, nr 2, s. 249.

<sup>9</sup> Z.Pietrasieński: Kompetencja innowacyjna jako nowy element wykształcenia ogólnego i zawodowego. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1970, nr 2, s. 69.

<sup>10</sup> K.Kruszewski: Trzy drogi kształcenia nauczycieli - powody i skutki. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1982, nr 2, s. 67.

<sup>11</sup> S.Krawcewicz, E.Masternak: Kierunki ewolucji roli społecznej nauczyciela. "Chowanna" 1980, nr 4, s. 342.

<sup>12</sup> J.Kozłowski: Nauczyciel przyszłości. /w:/ Oświata i wychowanie w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Dorobek 30-lecia i perspektywy rozwoju. Warszawa: WSiP 1975, s. 206, 210.

<sup>13</sup> Tamże, s. 218.

<sup>14</sup> S.Czajka: Rewolucja naukowo-techniczna a kształcenie. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1972, nr 4, s. 25.

<sup>15</sup> S.Krawcewicz: Uwagi o kształceniu praktycznym nauczycieli. "Nowa Szkoła" 1976, nr 9, s. 20, 22.

<sup>16</sup> S.Słomkiewicz: Początek nowej reformy. "Głos Nauczycielski" 1981, nr 25, s. 8.

<sup>17</sup> J.Kilianek: O "cudach" racjonalistycznie. "Oświata i Wychowanie" 1982, nr 4, wersja A, s. 42; wersja B, s. 58.

<sup>18</sup> E.Faure: Uczyć się, aby być. Świat edukacji dziś i jutro. /Omówienie głównych tez raportu E.Faure'a/. Oprac. w Pracowni Dydaktyki Szkoły Wyższej MZBiSzW - na prawach rękopisu. Warszawa: maj 1973, s. 28.

<sup>19</sup> Tamże, s. 30.

<sup>20</sup> E.Kameduła: Potrzeba uwzględniania nowoczesnych metod i technik nauczania w materiale programowym studiów uniwersyteckich. "Neodidagmata" 1970, t. 1, s. 310.

<sup>21</sup> Na podstawie pisma IKN.

Jadwiga Bińczycka  
Uniwersytet Śląski

STUDENCKIE SPOTKANIA Z WARTOŚCIAMI MORALNYMI

W październiku 1983 r. dzięki staraniu redakcji dwumiesięczników "Ruch Pedagogiczny" i "Nauczyciel i Wychowanie" odbyła się dyskusja na temat "Problemy i kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych". Tezy do dyskusji oraz głosy dyskutantów zostały opublikowane w pierwszych rocznikach "Ruchu Pedagogicznego" w 1984 r. W numerze 2 znalazł się również mój krótki tekst pod tytułem "Kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli".

Wydaje się, że zasygnalizowany w tym tekście problem przygotowywania nauczycieli akademickich do pełnienia roli przewodników po świecie wartości - jest problemem nadal ważnym i aktualnym. Sugerowałam również, że pełnienie tej roli może być ułatwione przez wykorzystywanie takiej specyficznej kategorii pedagogicznej, jaką jest spotkanie. Na koniec apelowałam o wymianę doświadczeń w zakresie stosowania różnych form pracy, stwarzających szansę modernizacji nie tylko procesu dydaktycznego, ale również wychowawczego w szkołach wyższych.

Będąc posłuszna swoim własnym apelom chciałabym w tym tekście - po scharakteryzowaniu istoty spotkania - przejść do omówienia własnych doświadczeń w zakresie organizowania spotkań studentów z wartościami moralnymi.

x

Spotkanie - to pojęcie mające wiele odcieni znaczeniowych. Autorem "Słownika wyrazów bliskoznacznych" słowo spotkanie kojarzy się z "umówionym, przypadkowym, przyjemnym spotkaniem, schadzką"<sup>1</sup>.

W "Słowniku języka polskiego" czytamy: "umówione zejście się lub zjazd w celu zobaczenia się z kimś. Miłe, przyjemny spotkanie"<sup>2</sup>. Jest to potoczne rozumienie pojęcia spotkanie, które nie w pełni już będzie korespondowało z rozumieniem spotkania przez psychologów humanistycznych. S.Kratochwil w "Psychoterapii" pisze następująco: "Encounter znaczy spotkanie. W określonym kontekście rozumie się przez to otwarty, intensywny i silnie zabarwiony uczuciowo kontakt, oparty na aktualnie doznawanych uczuciach, w którym każdy z uczestników rezygnuje z formalnych i wyuczonych konwencji i z otwartością oddaje się temu kontaktowi całą swoją istotą, bez hamulców i przeszkód - z przeżywaniem oraz werbalnym i niewerbalnym wyrażaniem uczuć... Terapia oparta na koncepcji encounter jest terapią przeży-



ciową, kładącą nacisk na emocjonalne składniki osobowości, na przeżywanie i wyrażanie uczuć tu i teraz"<sup>3</sup>.

W zdaniach powyższych wyraźnie podkreślona jest psychoterapeutyczna funkcja spotkania, która nie zawsze musi być przyjemna /ta cecha jest podkreślona w potocznym rozumieniu spotkania/, ale zawsze nastawiona jest bądź na korektę bądź na przeobrażenia w sferze osobowości uczestników grup spotkaniowych /encounter groups/. Można by powiedzieć, że członkowie grupy traktują siebie instrumentalnie, potrzebni są sobie wzajemnie, żeby rozwiązywać jednostkowe problemy w wymiarze "tu i teraz". Sądzę, że poza ten wymiar czasowy i przestrzenny wychodzą filozofowie. Filozof dialogu Martin Buber formułuje następujące, podstawowe dla swojej filozofii człowieka tezy: "podstawowym faktem ludzkiej egzystencji jest kontakt człowieka z człowiekiem", "każde prawdziwe życie polega na spotkaniu".

Spotkanie jest zatem specyficzną odmianą dialogu zachodzącego pomiędzy JA i TY, dialogu, który pozwala człowiekowi stać się człowiekiem. Specyficzność spotkania akcentowana jest w różnych jego filozoficznych definicjach. I tak np. wg Otto Bollnowa spotkanie jest to "... natknięcie się człowieka na jakąś rzeczywistość, która trafia go w sam rdzeń egzystencji i doprowadza do świadomości, że nie istnieje on automatycznie, czyli sam z siebie".<sup>4</sup>

Omawiający tę definicję J. Tarnowski podkreśla w niej 3 momenty:

- 1/ egzystencjalny wymiar - trafienie w rdzeń egzystencji - nie ma więc spotkania, jeśli zaszło jakieś powierzchowne zdarzenie;
- 2/ różnicę między przeżyciem /wydarzenie w obrębie podmiotu, subiektywne/ a spotkaniem /przyjęcie jakiejś rzeczywistości obiektywnej jako współtworzącej podmiot/ - jest rzeczą jednak oczywistą, że skutkiem spotkania jest zawsze głębokie przeżycie;
- 3/ zarysowanie konieczności decyzji, dotyczącej zasadniczej przemiany życia jako wyniku spotkania..."<sup>5</sup>.

Podobne ujęcia znajdujemy w definicji St. Kunowskiego, zdaniem którego: "spotkanie jest głównie zdarzeniem losowym i dotyczy przede wszystkim spotkania z prawdziwym człowiekiem, który wskaże cel życia, porwie za sobą, wciągnie na drogę wysiłków, ukaże sens pracy nad sobą".<sup>6</sup>

Jest to już definicja pedagoga, który w ocenie wychowawczej funkcji spotkania zgadza się z tak wybitnym polskim pedagogiem, jakim był Bogdan Nawroczyński. W swoim esej "Szukajmy człowieka" - Nawroczyński pisał: "na równi z takimi podstawowymi faktami pedagogicznymi, jak nauczanie, kształcenie i wychowanie, należałoby postawić jeszcze czwarty: spotkanie. Z kim? Z czym? - Przede wszystkim

z człowiekiem, ale nie tylko, bo również z dziełami człowieka, mówiącymi o człowieku".<sup>7</sup>

Analiza filozoficznego i pedagogicznego sensu spotkania - zawarta m.in. w wyżej zacytowanych definicjach - nasuwa jeszcze jedno istotne, jak się wydaje, spostrzeżenie. Spotkanie, jako forma kontaktu człowieka z człowiekiem, daleka od przypadkowej, powierzchniowej styczności - ma jako swoje tło i uzasadnienie system wartości moralnych. Człowiek, z którym się spotykamy, który nas porywa za sobą - stanowi dla nas **p e r s o n a l n y s y m b o l w a r t o ś c i**. Z tymi wartościami chcemy się identyfikować, te wartości chcemy uczynić istotnym elementem naszej kultury moralnej.

Ukazują się one - nie w formie abstrakcyjnych zasad i pouczeń, ale jako żywa, porywająca materia ludzkich losów, są treścią ludzkich biografii. Dlatego B.Nawroczyński we wzmiankowanym eseju "Szukajmy człowieka" z 1964 r. będzie ubolewał, że nie wykorzystuje się - tak jak dawniej - literatury biograficznej, żywotów sławnych mężów, pa-miętników.

W kilkanaście lat później Wł.Szewczuk wysunie "postulat nasycenia programu wychowawczego treściami biograficznymi, jako materiałem autentycznych, konkretnych wzorców rozwijania samowiedzy i samodoskonalenia - od dzieciństwa po dojrzałość"<sup>8</sup>. Postulat ten Autor argumentuje następująco: "Życie każdego człowieka, zwłaszcza ludzi, którzy osiągnęli znaczne cele, stanowi otwartą księgę anatomii i embriologii osobowości. Nie docenili tego w skali światowej psychologowie, szukając po bezdrożach odpowiedzi na pytania, czym jest osobowość i jaka jest jej geneza. Nie zaufali zdrowemu rozsądkowi. Zasugerowani ich formalnie precyzyjnymi, nieraz wręcz matematycznymi metodami poszukiwań zapomnieli o zdrowym rozsądku również pedagogowie. Nauczyciele, mający w zasięgu ręki nieprzebrane materiały, posługują się namiastkami autentycznej rzeczywistości w postaci werbalnej, zawieszonymi w próżni postulatami, zasadami, wskazaniem, nakazami i zakazami".<sup>9</sup> I dalej Szewczuk dowodzi: "Każda rzeczywistość wartościowa biografia daje się przełożyć na język wszystkich poziomów rozwojowych od przedszkola zaczynając, a na uczelniach wyższych kończąc, jeśli chodzi o szkoły, a od rozpoczynających samodzielnie życie do kończących je ludzi dorosłych".<sup>10</sup>

Jeśli tak wielkie możliwości i rolę przypisuje się fenomenowi spotkania z człowiekiem, z losem człowieka - warto sięgnąć do opracowań, które dokładnie je analizują. Myślę tu o rozprawach Andrzeja Nowickiego<sup>11</sup>, który tworzoną przez siebie teorię spotkań nazwał inkontrologią.

Andrzej Nowicki wymienia cały wachlarz możliwości spotkań - poczynając od bezpośredniego spotkania z osobą znaczącą, odbieraną za pomocą zmysłu wzroku i słuchu - poprzez zetknięcie się z jej dziełami lub pracami o niej - aż do odbioru poetyckich, plastycznych bądź muzycznych portretów tej osoby.

Zdaniem Nowickiego spotkania mogą mieć różną wagę i znaczenie. Bywają spotkania mało znaczące, nieważne /moim zdaniem powinny one wówczas nosić miano styczności, a nie spotkania/, gdy cechuje je przełotność i powierzchowność. Można też mówić o spotkaniach przedwczesnych, kiedy jednostka spotykająca się nie dorosła jeszcze do zrozumienia wielkości osoby spotykanej, lub też o spotkaniach spóźnionych, kiedy cynizm narastający z latami uniemożliwia dostrzeżenie piękna drugiego człowieka.

Ważne spotkania pozostawiają dwojakie ślady - ślad w pracy, w ludzkim działaniu i ślad w przeobrażającej się osobowości człowieka. Dla zilustrowania tej tezy A. Nowicki - głównie w swojej książce "Nauczyciele" - pokazuje na własnym przykładzie, jak głębokie, istotne ślady w jego osobowości wyryły spotkania z tak wybitnymi ludźmi, jak Wł. Tatarkiewicz, Wł. Witwicki, T. Kotarbiński, A. B. Dobrowolski i inni.

W ten sposób twórca inkontrolologii udowadnia, że o spotkaniu można i trzeba mówić nie tylko językiem teorii, ale również praktyki.

## x

Czy można mówić o praktyce spotkań w warunkach szkoły wyższej? Rozumiałabym pierwszą reakcję w postaci odpowiedzi negatywnej. Wszak współczesna uczelnia kojarzy się z anonimowym tłumem, gdzie ludzie tylko stykają się po to, by w sytuacjach sformalizowanych /zajęcia, egzamin, zebranie/ przekazać jakieś informacje, gdzie nie ma miejsca ani czasu na układ mistrz-uczeń, gdzie kontakt studentów szczególnie lat młodszych ze starszymi pracownikami naukowymi, z profesorami należy do rzadkości, gdzie kontakty interpersonalne mają charakter bezosobowy, gdzie demonstrowany jest brak zainteresowania wartościami nieinstrumentalnymi.

Gdzie zatem - w tym środowisku miejsce na spotkania, czy są one możliwe? Odpowiedź może być dwojaka. Przede wszystkim, w powodzi bezosobistych kontaktów mogą się pojawiać i pojawiają się kontakty mające charakter spotkania, np. studentów z pracownikami cieszącymi się ogromnym nie tylko merytorycznym, ale również moralnym autorytetem.

A po drugie - jak świadczą o tym wyżej przytoczone stanowiska /B. Nawroczyński, St. Kunowski, A. Nowicki/ - mianem spotkania określić można nie tylko bezpośredni kontakt człowieka z człowiekiem, ale rów-

niez kontakt z dziełami, w których ich autor eksterioryzuje się, w których ukazuje swój system wartości. Personalny symbol wartości jawi się wtedy nie bezpośrednio, ale w zapisie własnych myśli, będących produktem pogłębionych refleksji i być może efektem innych, ważnych spotkań.

Wartość tego typu spotkania leży w tym, że niekoniecznie musi ono spełniać warunek "losowego wydarzenia" /St.Kunowski/, jakiegoś szczęśliwego przypadku, na którego pojawienie się nie mamy większego wpływu.

Wręcz przeciwnie - "los można skusić" sięgając po niezmiernie dobra myśli, wartości i przeżyć zawarte w dziełach wielkich ludzi, w ich biografiach, pamiętnikach, wspomnieniach. Chodzi tylko o to, by nie były to "myśli niczyje" /A.Nowicki/, by należały one do konkretnych ludzi. Nauczyciel akademicki może skłonić do szukania takich konkretnych ludzi będących personalnymi symbolami wartości. Chodzi jednak o to, by wysiłki studentów nie kończyły się na indywidualnym poszukiwaniu wzorów, ale również o to, by stworzyć warunki zespołowego odkrycia, przeżywania i prezentowania ich innym.

Te warunki spełniają organizowane od lat na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego specyficzne aktywizujące zajęcia noszące miano turnieju bądź plebiscytu Archimedesesa.

Pomysł i nazwa "plebiscyt Archimedesesa" zaczerpnięte zostały z popularnej przed laty audycji telewizyjnej. Prezentowano w niej telewizjom sylwetki wybitnych historycznych postaci, następnie aranżowano między członkami "łóż szyderców" dyskusję na temat współczesności poglądów tych postaci. Zadaniem widzów było dokonanie wyboru postaci najpełniej przez nich akceptowanej i podanie jej nazwiska na kartce pocztowej do wiadomości redaktora programu.

Zwycięzcą plebiscytu zostawał aktor kreujący najbardziej akceptowaną postać. Jemu też przypadała nagroda w postaci archimedesowych drachm. Podobno Archimedes ongiś pragnął ufundować nagrodę dla najwartościowszego człowieka swoich czasów.

W naszych pedagogicznych plebiscytach Archimedesesa wybór prezentowanych postaci należy do studentów. Wybrane grupy z zachowaniem tajemnicy co do form prezentacji, a nie co do osoby - przygotowują program. Ramy czasowe przedstawienia wybranych postaci, a potem dyskusji nad nimi, odpowiedzi na pytania przeciwników, jurorów i ewentualnie sali - są ściśle ograniczone.

W ostatniej części plebiscytu Archimedesesa dochodzą do głosu jurorzy uzasadniający swoje oceny wyrażone w punktach oraz sala składaj

ca kartki plebiscytowe. Liczba głosów plebiscytowych z sali oraz głosów jurorów decyduje o zwycięstwie jednej z grup. Zwykle nagrody w postaci miliona drachm archimedesowych /w czekach artystyczne wykonanych/ rozdzielane są między wszystkie grupy biorące udział w imprezie. Są to nagrody za zwycięstwo bądź nagrody pocieszenia.

Zwycięstwo bądź przegrana jest wielką niewiadomą. Sam ten fakt wyzwała silne emocje u uczestników spotkania. Z zaciekawieniem oczekiwane są też - jak wspomniałam, konspiracyjnie przygotowywane - formy wystąpienia grupy. Wiadomo tylko, że nie może to być forma suchego referowania, suchego przekazu informacji. Dlatego grupy poszukują różnych form przekazu własnego odczucia postaci, słowa wzmacniają elementem plastycznym, odpowiednio dobranym tłem muzycznym. Często wykorzystują formę socjodramatyczną, formę grania roli.

W kilkuletniej tradycji plebiscytów wiele było różnorodnych form i ujęć. W ostatnim /grudzień 1984/ turnieju do "rozgrywek" przystąpiły dwie grupy. III rok psychologii prezentował - wybraną spośród wielu postaci - Antoniego Kępińskiego, III rok resocjalizacji - Marię Łopatkową. Obie grupy zdecydowały się na formułę rozprawy sądowej, poprzez którą - z aktu oskarżenia, zeznań świadków czy mowy obrończej - wyłaniała się broniona postać. Postacie pokazywano w pełnym bogactwie ich zalet i słabostek, w świetle argumentów za i przeciw. W ten sposób uniknięto czegoś, co przy metodzie biograficznej może zamieniać imprezę w "akademię ku czci". Prezentacja A. Kępińskiego potraktowana była prawie z przymrużeniem oka poprzez przekorną formę oskarżenia za "winy", które w odczuciu prezentujących były największymi jego zaletami. A oto fragment oskarżenia, który daje wyobrażenie zarówno o formie naszego ostatniego "Archimedes", jak też uzmysławia, na jakie wartości prezentujący byli wyczuleni, jakie wartości i cechy z bogatej literatury, z wywiadów z ludźmi, którzy znali Profesora Kępińskiego - wydobyli.

"Wysoki Sądzie ...

Kim był Antoni Kępiński?! Są ludzie, którzy chętnie zrobiliby z niego ideał, wzór osobowy lekarza, współczesnego mędrca. Zastanówmy się. Przyjrzyjmy się jeszcze raz temu, co on zrobił!

Zacznę od najcieńszego zarzutu: Kto dał mu prawo do zatarcia granicy między normą a patologią? Dlaczego stawiał znak równości między człowiekiem chorym psychicznie a człowiekiem zdrowym?! Tego typu postępowanie przydaje przecież ludziom chorym prawo do odmienności. Dlaczego przypisywał ludziom chorym te same potrzeby i uczucia co ludziom zdrowym? To są pytania, ale w nich zawiera się oskarżenie. Co

więcej, Wysoki Sądzie, pozwalał, aby osoby same cierpiące na zaburzenia psychiczne, pomagały innym. Twierdził wręcz, że pomagający, którzy sami wyszli z choroby lub przełamują proces chorobowy, są dla innych wspaniałym przykładem i osiągają dobre wyniki terapeutyczne. Wysoki Sądzie: Stawiam kolejne pytanie - oskarżenie. Czy tędy wiedzie droga do pogodzenia dwóch światów - chorego i ludzi psychicznie zdrowych? Czy w ogóle tego typu dążenia są humanitarne, czy nie zagrażają tej zdrowej, prężnej części społeczeństwa?

Wielu ludzi stawiało sobie te pytania. Dla lekarzy wykształconych w medycznym modelu psychiatrii, twierdzenia oskarżonego i jego pomysły były szokujące! Napotykały one zresztą na opór ze strony części jego personelu. I czyż można się temu dziwić? Gdyby nie ci ludzie twardo i uparcie trwający przy starych, wypróbowanych metodach, jak inaczej wyglądałaby dzisiaj polska psychiatria?! To właśnie oni: konsekwentni, zrutyinizowani nie pozwolili, aby A.Kępiński i inni popierający jego poglądy, dokonali szerokiego wyłomu i wprowadzili zbyt wiele zmian!

Wysoki Sądzie:

Proszę zwrócić uwagę na znamieny fakt: najłatwiej jego poglądy akceptowali psychologowie. Dostrzegli bowiem możliwość wdarcia się w kompetencje psychiatrów. Nie ostatni to zresztą przykład obniżania prestiżu profesji przez Profesora!

W swej klinice Profesor drastycznie zmniejszył różne zakazy. Rodziny mogły coraz częściej odwiedzać chorych, co więcej, Wysoki Sądzie, wprowadził przepustki - chorzy mogli opuszczać teren szpitala! I jeszcze jeden bulwersujący dowód: Profesor zrezygnował z kontroli korespondencji i w ten sposób psychiatria utraciła tak dobre źródło informacji o pacjencie!

Wysoki Sądzie. Czy takie postępowanie nie mogło zwiększyć lęku wśród lekarzy, pracowników szpitala? Toż jest to dawanie ludziom niepoczytalnym wolności, prawa do wolnej woli!

Profesor wymagał od szpitala psychiatrycznego, by był miejscem bezpieczeństwa - personel miał to poczucie bezpieczeństwa zapewnić. Jaka niekonsekwencja, Wysoki Sądzie, w poglądach - z jednej strony zwiększane było poczucie lęku wśród personelu, z drugiej wymagało się od nich, aby stanowili oparcie dla pacjentów.

Jego wymagania w stosunku do psychiatrów były zdecydowanie wygórowane! A.Kępiński twierdził, że "psychiatra powinien wczuć się w drugiego człowieka niezależnie od tego, czy jest on geniuszem czy idiotą" /"Przegląd lekarski" 1982/. To balansowanie na skraju przepaści!!!

z tego typu wypowiedzi jasno wynika, że Profesor stawiał na poznanie emocjonalne i kontakt uczuciowy. A przecież konsekwencją tego musi być subiektywna, zaburzona diagnoza.

Wysoki Sądzie! Tylko dystans i chłód pozwalają na obiektywizm, wyzwalają psychiatrę od emocjonalnego naświetlenia sprawy!

Wysoki Sądzie! Stawiam kolejny, ciężki zarzut! Oskarżony zakwestionował kompetencje metod psychiatrycznych. Nauczał, że "badanie psychiatryczne wymaga pewnej odwagi zdania się na własne siły, a wszelkie pomoce, chwyt, gotowe schematy przeszkadzają, a niejednokrotnie ośmieszają badającego" /"Przegląd lekarski" 1982/. Wysoki Sądzie! Po co w takim razie inni męczyli się, aby owe schematy wymyślić?! Prof. Kępiński sam zresztą zaproponował psychiatrii nowe narzędzie diagnostyczno-terapeutyczne. To podwójne określenie wynika stąd, że w ujęciu Profesora: leczenie zaczynało się jeszcze przed ostatecznym sformułowaniem diagnozy, od momentu pierwszego kontaktu z pacjentem!!! Wysoki Sądzie! proszę zwrócić uwagę: jeszcze przed postawieniem diagnozy.

Powracając do metody: jest to tzw. trójkąt terapeutyczny. Podstawę trójkąta tworzy związek uczuciowy między pacjentem a psychiatrą. Wierzchołkiem jest osoba pacjenta, stanowiąca temat rozmowy. Nie jest to jednak osoba realna, ale jej obraz stworzony przez pacjenta i psychiatrę. Boki trójkąta reprezentują wysiłek poznawczy obu uczestników rozmowy, zmierzający do poznania chorego.

Wysoki Sądzie! Proszę zwrócić uwagę: Prof. Kępiński podważył rzetelność metod diagnostycznych typu testy /których wynik jest jednoznaczny, znormalizowany/ a sam wprowadził tak mało obiektywne narzędzie! Narzędzie, którego podstawę stanowi tak enigmatyczna rzecz jak obraz stworzony myślą.

Wysoki Sądzie! budowanie psychiatrii na tak ulotnych zasadach to wielkie ryzyko.

Nic dziwnego, że pojawia się kolejne, szokujące stwierdzenie: "diagnoza jest rzeczą relatywną". Psychiatra nie może usztywniać się w swoim spojrzeniu na człowieka, powinien swój pogląd poddawać stałej rewizji. Ba, Kępiński posuwa się jeszcze dalej. Mówi, że nic nie jest oczywiste, wszystko jest zmienne. Czy taki sceptycyzm u naukowca - psychiatry jest dopuszczalny?! Wysoki Sądzie! nasuwa się tylko jedna odpowiedź. Ponadto Profesor wyrażał pogląd, że każda diagnoza powinna mieć charakter indywidualny, za każdym razem jest to bowiem człowiek niepoznawalny, odrębny, a nie kolejna jednostka chorobowa.

Nie twierdzą, że Profesor odrzucał całkowicie nazewnictwo - posługi-

wał się nim, ale za każdym razem od siebie i od innych wymagał, by weryfikowali swoje poglądy, nie dali się zwieść zbyt oczywistej diagnozie, zaetykietowaniu. Do czego to prowadziło? No cóż, pacjent do końca nie wiedział, na co właściwie choruje a psychiatra nie mógł wejść w nawykowe postępowanie i natychmiast uruchomić maszyny rutynowego leczenia. Oskarżony zupełnie nie dostrzegał tych negatywnych konsekwencji, wręcz przeciwnie, twierdził, że rutynowe postępowanie lecznicze tworzy identyfikację pacjenta z rolą chorego, prowadzi do nieodwracalnych spustoszeń. Wysoki Sądzie, któż inny do takiego wniosku mógłby dojść? Ręczę, że niewielu, do tego potrzebne są specjalne zdolności!

Profesor miał dwie cechy /jasno wynikające z oskarżenia/: zbyt dużą wyobraźnię i zbyt wiele myślenia - a tacy, Wysoki Sądzie, są zawsze niebezpieczni.

Teraz, Wysoki Sądzie, przedstawię dwa kolejne problemy mające pewne wspólne podłoże. Pierwszy dotyczy stosowania środków farmakologicznych. Prof. Kępiński ograniczył farmakologię w znacznym stopniu, szczególnie chodzi tutaj o leki psychotropowe. Wysoki Sądzie, leki te uspokajały pacjentów, wyciszały, dawały zapomnienie. Chorzy byli zadowoleni, personel szpitala też, bo nie miał z nimi kłopotów. Po drugie: Oskarżony nie stosował w swej klinice konwencjonalnych środków zabezpieczających: krat w oknach, kaftanów bezpieczeństwa, silnych, wytrenowanych pielęgniarzy. Tego typu postępowanie jest niedopuszczalne. Stwarza zagrożenie dla otoczenia. Ale Profesor wierzył tylko w jedno: w partnerskie porozumienie z drugim człowiekiem.

Kończąc już wywody dotyczące stosunku oskarżonego do chorych i załóg psychiatry, chcę zwrócić uwagę Wysokiego Sądu na fakt, że oskarżony nie stworzył żadnej nowej koncepcji psychiatrycznej, nie był zwolennikiem i wyznawcą żadnego modelu biologicznego, oskarżony do psychiatrii wniósł jedynie /jako teorię/ pewien nowy sposób kontaktu pacjenta z lekarzem. Ale czy taki drobiazg, w dodatku tak kontrowersyjny można porównywać do innych osiągnięć polskich psychiatrów tamtych lat?!

Wysoki Sądzie! A. Kępiński napisał kilkanaście książek oraz liczne artykuły /materiał dowodowy jest zgromadzony tutaj, do wglądu Wysokiego Sądu/. Pisząc je jasnym, prostym esejistycznym stylem przełamał barierę między profesjonalnym środowiskiem psychiatrycznym a zwykłym człowiekiem. Jak to jest możliwe? Wziąć naukową książkę i od razu ją zrozumieć, bez męczenia się, aneksów, bez specjalistycznego przygotowania. To kolejny dowód na obniżanie prestiżu i rangi zawodu. Udostępnić wiedzę, rozpropagować ją, jakie to może mieć nieobliczalne kon-



sekwencje? Sprowadzić pomoc psychiatry do pomocy: człowiek - człowiekowi. To niedopuszczalne, to odbieranie chleba profesjonalistom!!!

Wysoki Sądzie! Często w publikacjach, wspomnieniach pisze się o Profesorze jako o wychowawcy, nauczycielu, i na dodatek w samych superlatywach. Pomija się tak istotne rzeczy, jak kompletny brak dyscypliny. Profesor np. nie określał studentom liczby i terminów egzaminu. Mogli do niego przychodzić po kilkanaście razy, aż Profesor stwierdził, że opanowali materiał. Cóż za niepedagogiczne postępowanie!!! Poza tym od razu zmuszał studentów do kontaktu z ludźmi chorymi. Ćwiczenia ze studentami były jednocześnie terapią dla pacjenta!! Omawiał ze studentami ich wrażenia ze spotkania z pacjentem, wysiuchiwał ich, traktował partnersko, pytał o zdanie.

Wysoki Sądzie! Czy tak postępuje typowy pedagog? Kolejny zarzut: akceptacją zwalniał od poczucia winy, a więc gdzie tu może być mowa o rugowaniu niepożądanych form zachowania?!

Będąc już przy wychowawczych oddziaływaniach Profesora, dla podkreślenia, przytoczę jeszcze parę innych faktów, może już mniejszej wagi, ale również należy je wziąć pod uwagę przy oskarżeniu.

Profesora cechowała kompletna dezorganizacja w pracy: nie miał normowanych godzin pracy, o każdej porze gotowy był do udzielania pomocy, wysłuchania. Przecież to niehigieniczne, gdzie dbałość o higienę psychiczną? Jak musieli się czuć inni psychiatry pracujący w ustawowo określonych godzinach? Oskarżony tracił czas na wysłuchiwanie zupełnie prywatnych kłopotów pacjentów i personelu; starał się pomóc w ich rozwiązaniu, zamiast zająć się konkretną jednostką chorobową. Proszę Wysokiego Sądu, rzecz zupełnie nie do pomyślenia. Nie chciał przyjąć tytułu profesora, odrzucał wszelkie nominacje i odznaczenia. Dopiero będąc w szpitalu, ciężko chory przyjął Order Odrodzenia Polski, ale tylko dlatego, że nie chciał urazić pana ministra.

Wysoki Sądzie! to jasno wskazuje na jego krytyczny stosunek do władzy, oskarżony nie lubił formalnej strony kierownictwa, jakby z obawy przed demoralizującym wpływem władzy. Żartował, że "klinika nierządem stoi". Ale czy można to potraktować jako tylko żart! Kiedy w rzeczywistości do kliniki miał wstęp każdy, każdy również mógł brać udział w zebraniach katedry.

Wysoki Sądzie! Zamykając akt oskarżenia przypomnę główne zarzuty skierowane do Profesora A. Kępińskiego:

1. zatarcie granicy między normą a patologią,
2. propagowanie nowej formy kontaktu lekarz-pacjent, opartej na więzi emocjonalnej,
3. obniżenie prestiżu profesji.

Wysoki Sądzie! Proszę o najwyższy wymiar kary!!! Dziękuję."

Grupa prezentująca M.Łopatkową - poza odczytaniem suchego oskarżenia i zeznaniami świadków przygotowała brawurową mowę obrończą. W mowie tej wiele ostrych słów padło pod adresem bezduszności i biurokracji, które pod przykrywką podporządkowania papierowym przepisom uderzają w dobro i prawa dziecka.

Zapis wygłoszonych tekstów nie może oddać atmosfery podniecenia i emocji, które towarzyszyły zarówno po stronie prezydentów, jak i audytorium. Wszyscy w napięciu oczekiwali na werdykt jury, które - /biorąc pod uwagę oceny własne i wyniki plebiscytu sali/ - oceniło nieco wyżej występ psychologów od występu pedagogów /prześwietny zestaw sędziowski pedagogów zareagował na to płaczem/. W rezultacie milion drachm podzielono na 600000 dla psychologii i 400000 dla pedagogiki. W rektorskim przeliczniku na złotówki oznacza to 6000 zł dla grupy reprezentującej Kępińskiego i 4000 zł dla grupy reprezentującej M.Łopatkową. Rektor przygotował list pochwalny dla obu grup.

Nagrody te stanowią jedynie formę instrumentalnego wzmocnienia i zachęty, by następne roczniki kontynuowały kilkuletnią tradycję wydziałową w organizowaniu "Archimedesów". Może w przyszłości da się zrealizować turnieje międzywydziałowe lub międzyuczelniane?

Nagrody materialne trzeba zatem traktować jako środek do celu, a nie cel sam w sobie. Istotnym celem, który udało się osiągnąć - był fakt identyfikacji prezydentów z wartościami, które dostrzegli w działalności i postawie wybranych przez siebie postaci. Dla nich okres zbierania materiałów, dokonywania selekcji, namysłu nad doborem optymalnych form przekazu wartości, w które już sami uwierzyli - był chyba ważniejszy od samego dnia prezentacji. Natomiast dla audytorium przebieg samego turnieju mógł mieć walor specyficznej inicjacji spotkania, wyjścia naprzeciw osobom i wartościom, które te osoby symbolizują. I o to inicjowanie spotkania z wartościami poprzez zbliżenie do personalnych symboli wartości w zamyśle "archimedesowym" głównie chodzi.

Cel ten można osiągać również podejmując działania na mniejszą skalę, bez angażowania całej społeczności wydziałowej, bez spektakularnych nagród, jury itp. Formułę żywego prezentowania wybranych postaci wykorzystywałam już kilkakrotnie, z dobrym skutkiem na wykładach monograficznych na studiach dziennych i zaocznych. Opinie słuchaczy, a właściwie organizatorów tego typu zajęć - zebrane m.in. w anonimowych ankietach - były bardzo pochlebne. Co ważniejsze wszyscy uczestnicy tych zajęć mieli zamiar powracać do osób, z którymi na zajęciach się spotkały. W jednej z ankiet czytamy: "Dostrzegłem

w nim /A.Kępińskim/ prawdziwego człowieka, który nie bacząc na siebie postanowił pomagać innym. Dzięki swojej postawie pozostawił na mnie jakieś niezapomniane wrażenie, które chciałbym jeszcze pogłębiać".

W grupie pedagogów, gdzie prezentowano m.in. postać Władysława Tarkiewicza - wiele osób chciało ponowić i pogłębić spotkanie właśnie z tym filozofem. Argumentowano: "bo lubię sobie pofilozofować", "ze względu na osobistą potrzebę związaną z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie o sens życia, sens działania".

Choćby tylko dla takiego efektu, jakim jest refleksja nad sensem życia - warto organizować spotkania studentów z personalnymi symbolami wartości. Warto też dalej poszukiwać nowych form spotkań. Mam nadzieję, że nasze aktualne, katowickie doświadczenia zaowocują nowymi pomysłami, że wśród Czytelników znajdują się twórczo nastawieni kontynuatorzy naszych pomysłów.

#### P r z y p i s y

- 1 Słownik wyrazów bliskoznacznych /pod red. S.Skorupki/. Warszawa 1984, s. 202.
- 2 Słownik języka polskiego /pod red. M.Szymczaka/. Warszawa 1981, s. 299.
- 3 S.Kratochwil: Psychoterapia. Warszawa 1974, ss. 257-258.
- 4 J.Tarnowski: Próby dialogu z młodymi. Katowice 1983, s. 353.
- 5 Tamże - s. 353.
- 6 S.Kunowski: Podstawy współczesnej pedagogiki. Łódź 1981, ss.198-199.
- 7 B.Nawroczyński: Szukajmy człowieka! W: O wychowaniu i wychowawcach. Warszawa 1968, s. 187-188.
- 8 W.Szewczuk: Treści kształcenia a poznawanie siebie i kierowanie sobą. W: Model wykształconego Polaka /pod red. B.Suchodolskiego/. Warszawa 1980. s. 209.
- 9 Tamże - s. 209.
- 10 Tamże - s. 210.
- 11 A.Nowicki: Portrety filozofów. Lublin 1978; Nauczyciele. Lublin 1981; O marksistowską inkontrolologię. Zarys ogólnej teorii spotkań. "Studia Filozoficzne" 1977 nr 5.

Urszula Gawlik-Kierepka  
AGH Kraków

ĆWICZENIA Z TEORII WYCHOWANIA  
NA STUDIACH PEDAGOGICZNYCH  
UCZELNI TECHNICZNEJ<sup>1</sup>

Ćwiczenia są jedną z głównych form realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w uczelni i dlatego wszyscy nauczyciele akademicy mają własne doświadczenia związane z ich prowadzeniem. Dobrze jest, gdy na doświadczenia te składa się merytoryczna wiedza, życzliwa pomoc ze strony przełożonych oraz kolegów, wzory zajęć z czasów studenckich, a przede wszystkim systematyczna kontrola własnego działania.

W literaturze dotyczącej szkolnictwa wyższego trudno znaleźć prace ujmuje w sposób zwarty problematykę metodyki prowadzenia ćwiczeń. Artykuły ukazujące się w czasopismach bądź w pracach zbiorowych świadczą nie tylko o trudnościach, z którymi borykają się asystenci i adiunkci, ale są próbami wyjścia z impasu i dowodzą, że zagadnienie wymaga ustawicznego badania i doskonalenia<sup>2</sup>. Zrozumiałe jest, że nie można stworzyć ujednoczonego schematu i kryterium tego typu zajęć, gdyż jest on warunkowany tematyką, celami, metodami pracy, możliwościami czasowymi itp. O tych wszystkich elementach decyduje program nauczania, środki dydaktyczne, indywidualność prowadzącego i skład grupy. Dla znawców przedmiotu jest to oczywiste, przy czym można mnożyć wymienione tu elementy. Uważam jednak, że przed podjęciem decyzji odnośnie opracowania ogólnego zarysu ćwiczeń, punktem wyjścia w ich planowaniu i organizacji powinna być refleksja nad profilem zawodowym absolwenta. Szczególnie jest to ważne w przypadku studiów pedagogicznych uczelni technicznej. Każdy, kto dobrowolnie zdecydował się zdobywać dodatkowe kwalifikacje pedagogiczne, niezależnie od kierunku studiów obligatoryjnych, będzie jednocześnie specjalistą w swojej dziedzinie i nauczycielem. Istnieją wprawdzie wspólne, podstawowe składniki wiedzy i umiejętności pedagogicznych dla różnych grup pedagogów, np. pedagogów szkolnych, tematyków, czyli studentów kierunków o specjalnościach pedagogicznych i studentów kierunków o specjalnościach nauczycielskich, jednakże zdajemy sobie sprawę z tego, że zarysowują się istotne różnice w sposobie ich przygotowania do zawodu nauczycielskiego, mimo iż wywodzą się z tych samych uczelni, tzn. wyższych szkół pedagogicznych lub uniwersytetów. Tym bardziej więc starannie należy dobrać elementy nauki o wychowaniu konieczne w pracy przyszłych nauczycieli szkolnictwa zawodowego pamiętając, że są to technicy.

Ważną sprawą jest uświadomienie sobie faktu, że fakultatywność rzutuje na sposób i jakość zdobywania wiedzy. Ograniczony podsta-

wymi studiami czas na przygotowanie się i udział w zajęciach, utrudniony dostęp do literatury pedagogicznej i swoistość jej języka nie pozwalają ujednoczyć wymagań wobec wszystkich, którzy studiują pedagogikę.

Uwagę swoją i rozważania chcę skoncentrować na jednym rodzaju ćwiczeń, które były prowadzone w Międzywydziałowym Studium Pedagogicznym AGH w Krakowie w roku akademickim 1983/84 i dotyczą przedmiotu nazwanego w planie studiów: "Pedagogika". Redagując program nauczania z pedagogiki autorzy przyjęli zasadę odrębności i niepowtarzania tych samych tematów na wykładach i ćwiczeniach. W treściach programowych ćwiczeń znalazły się elementy wiedzy, które nazwano wybranymi zagadnieniami historycznego rozwoju wychowania i pedagogiki, a także podstawowe problemy teorii wychowania.

Decyzja o doborze zagadnień nie była łatwa. Wyznaczony limit czasowy 15 godzin rozłożonych na 5 spotkań w semestrze, eliminował możliwość analizy tych samych tematów w kilku ćwiczeniach. Ponadto, należało zastanowić się, co uznać za niezbędne i wymagające wyeksponowania, a co całkowicie należy pominąć. Kryterium nie mogły się stać bezwzględne kanony naukowości i daleko posunięta teoretyczność, ale też nie mógł nim być ciasny praktycyzm. Przyjęto więc, że absolwent uczelni technicznej, w przyszłości nauczyciel oświaty zawodowej, będzie również wychowawcą, stąd powinien znać modele wychowania tkwiące w podstawach kultury europejskiej oraz występujące w znaczących chwilach dziejowych Polski. Nakreślenie sylwetek znanych pedagogów przede wszystkim polskich, ich działalności, miało na celu dostarczenie wzorów osobowych, a także dokonanie analizy w zakresie tworzonych i istniejących w przeszłości ideałów wychowania. Jako najważniejszą w przyszłej pracy absolwenta studiów pedagogicznych uczelni technicznej uznano świadomość celów współczesnego wychowania, jego form i metod realizacji. Program zajęć był obszerny i dlatego wymagał dokładnego przemyślenia sposobu wykonania. Duża liczebność grup, średnio około 30 osób, zmuszała do poszukiwania takiego rozwiązania, które w najwyższym stopniu wyzwalałoby aktywność wszystkich studentów, a równocześnie nie obciążało ich zbyt długo. Z tego względu podzielono hasła tematyczne na odpowiednie podtematy, które przygotowane były do zreferowania przez 3-5-osobowe zespoły.

Część wstępna ćwiczeń obejmowała, poza czynnościami organizacyjnymi, wprowadzenie w temat, określenie celu zajęć i wytypowanie referentów. Dalsza rola prowadzącego była ograniczona, natomiast wzmagala,

się aktywność studentów. Referenci kolejno przedstawiali całość zagadnienia, a następnie wywiązywała się dyskusja, w wyniku której wysuwano wnioski. Należało czuwać nad tokiem dyskusji, gdyż istniały tendencje do rozwijania jej i ukierunkowania na marginalne problemy. Rekapitulacji materiału dokonywał zazwyczaj prowadzący ćwiczenia lub studenci pod jego kierunkiem. W końcowej części zajęć oceniono referentów i dyskutujących z uwagi na stopień recepcji treści, sposób ich reprodukcji, w tym: samodzielność lub posługiwanie się notatkami, poprawność językową, ukazanie związku teorii z praktyką i krytyczną ocenę źródła wiedzy. Osoby, które nie były aktywne, miały obowiązek złożyć na piśmie krótki konspekt, zawierający najważniejsze informacje dotyczące tematu. W stosunku do nieobecnych postawiono wymóg repetycji w czasie konsultacji /w terminie 2-tygodniowym/. Od obowiązku tego zwalniała nieobecność usprawiedliwiona zaświadczeniem lekarskim. Ustalenia te przyjęto na pierwszych ćwiczeniach przy pełnej akceptacji studentów. Skrupulatnie prowadzono dokumentację, co było ułatwione przez ujednoczone w całej uczelni formularze, tzw. karty grupy. Notowano w nich tematykę, frekwencję na zajęciach, ocenę za referat, udział w dyskusji, ocenę za konspekt, wreszcie ogólny bilans w formie zaliczenia. W ostatecznym rozrachunku nie było studentów, którzy nie sprostali postawionym wymogom i nie mogli przystąpić do egzaminu obowiązującego po I semestrze. Interesujące jest jednak to, jak z perspektywy czasu studenci ocenili sposób pracy. W tym celu odwołano się do ich opinii pod koniec II semestru. Zadano wówczas pytanie: Czego oczekiwałeś i w jakim stopniu ćwiczenia z pedagogiki spełniły twoje oczekiwania pod względem: a/ podawanych treści, b/ pokonywania trudności w ich przyswajaniu, c/ form prowadzenia, a także d/ czy ćwiczenia pomogły Ci w zdaniu egzaminu i uzyskaniu zaliczenia. Odpowiedzi udzielono anonimowo, na piśmie. Ogółem, wypowiedziało się 162 studentów, z tego 93 /57,4%/ z AGH, 47 /29%/ z Akademii Rolniczej, 12 /7,4%/ z Politechniki Krakowskiej, 8 /5,0%/ z Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1 /0,6%/ z Akademii Ekonomicznej w Krakowie. Jedna osoba nie podała nazwy macierzystej uczelni. Większość /58,6%/ stanowią kobiety i studenci IV roku. Na II-gich /1,2%/ i V-tych latach są pojedyncze /0,6%/ osoby. Studentów III roku jest 62, tzn. 38,3%. Mężczyźni podejmują studia pedagogiczne w 41,4%. Pierwsze 4 miejsca pod względem liczby osób studiujących zajmują kolejno wydziały: Ogrodnictwo /AR/, Inżynierii Materiałowej i Ceramiki /AGH/ oraz Maszyn Górniczo-Hutniczych /AGH/ i Elektrotechniki, Automatyki i Elektroniki /AGH/.

Mimo ukierunkowania pytań wypowiedzi były bardzo swobodne. Studenci w większości ocenili pozytywnie tematykę ćwiczeń. Jednakże bardzo wielu spośród nich uważa, iż należy zmienić proporcje czasu przeznaczonego na zapoznanie się z wybranymi zagadnieniami historycznego rozwoju wychowania i pedagogiki na korzyść podstawowych problemów teorii wychowania. Według danych liczbowych forma prowadzenia ćwiczeń została zaakceptowana przez mniejszą część badanych w zakresie przygotowania i wygłaszania referatów oraz pisania konspektów. Dyskusję uznano za nieodzowną część składową ćwiczeń. Znaczna część respondentów przedstawia inne propozycje. Sugerowano wykład z dyskusją, nauczanie problemowe, konserwatoria, seminarium. Wypowiedzi dotyczące zaproponowanego programu nauczania świadczyły, że odpowiada on oczekiwaniom studentów. Przykładem są stwierdzenia: "...oczekiwałem, iż dane mi będzie zapoznanie się z podstawowymi myślami pedagogicznymi, z działalnością ich twórców". Inna wypowiedź: "ćwiczenia dały mi znajomość przeszłości tego przedmiotu, znanych ludzi, różnych metod dążeń, co pozwoli mi w przyszłości lepiej ustawić się do zadań".

Akceptacja występuje również w takiej ocenie: "... spodziewałam się uzyskać wiadomości zarówno z historii myśli pedagogicznej, jak i wiadomości o współczesnych kierunkach pedagogicznych. Uważam jednak, że powinno się przede wszystkim przedstawiać najnowsze osiągnięcia pedagogiki. Wyniki badań eksperymentalnych, które byłyby inspiracjami do nowych twórczych przemyśleń". W tym stwierdzeniu, jak i w następnych, oprócz wyrażonego zadowolenia są życzenia, które obrazują takie np. cytaty: "Uważam, że ciekawe byłoby także krótkie przedstawienie niektórych problemów wziętych z pedagogiki specjalnej. W przyszłej pracy będę spotykać różne osobowości uczniów. Myślę, że niektóre problemy z pedagogiki społecznej mogłyby przydać się w postępowaniu z uczniami - oczywiście nie dosłownie". Są i takie oczekiwania: "Myślałam, że dowiem się o historii i rozwoju tej nauki, o głównych prądach pedagogicznych i poglądach wybitnych pedagogów. W tym względzie spełniły się moje oczekiwania. Ale w tematyce ćwiczeń brakowało omówienia konkretnego wzoru pedagoga, rodzaju przepisu dotyczącego wzoru postaw i zachowań człowieka tego zawodu. Oczywiście zdaję sobie sprawę, że wzór taki powinien wynikać z indywidualnych rozmyślań i poglądów, ale w naszej nietypowej sytuacji, kiedy czas poświęcony temu problemowi jest ograniczony, dogłębne samodzielne opanowanie tego przedmiotu i przemyślenie wielu problemów jest niemożliwe. Uważam, że dlatego powinno być więcej tematów typowo praktycznych". O ile z pierwszą wypowiedzią można zgodzić się nawiązując okazjonalnie do osią-

gnięć pedagogiki specjalnej, co miało miejsce, o tyle w drugiej wypowiedzi zauważa się pewną niekonsekwencję.

Autorka przyznaje, że dowiedziała się o poglądach i działalności wybitnych pedagogów, a mimo to nie potrafiła stworzyć sobie wzoru osobowego. Ponadto na ćwiczeniach z dydaktyki temat: osobowość nauczyciela-wychowawcy wzbudza duże zainteresowanie i ożywioną dyskusję. Podobne nieporozumienie występuje w zdaniu studenta, który pisze: "oczekiwałem, że zapoznam się z pewnym modelem przeprowadzania lekcji, ze sposobem przygotowania się do niej". Jest to zagadnienie, które wchodzi w zakres dydaktyki. I dlatego nie można również zgodzić się z krytyką zawartą w następującej wypowiedzi: "niepotrzebnie, na wstępie, zapoznano nas z podstawowymi pojęciami". Zacytowane wypowiedzi świadczą o pomieszaniu pojęć i braku u niektórych studentów głębszej refleksji nad przedmiotem, zadaniami i językiem naukowym pedagogiki. Wynika to z ograniczonych możliwości czasowych. Potwierdzeniem tego przypuszczenia jest wypowiedź następująca: "od pedagogiki oczekiwałem wprowadzenia mnie w sprawy nauczania, metod nauczania, podejścia do ucznia. Teraz zrozumiałem, że większość z tych rzeczy ma do spełnienia dydaktyka".

Bardziej obiektywne są oceny akcentujące potrzebę praktycznego przygotowania do zawodu nauczycielskiego, np.: "zwiększenie czasu zajęć poświęconych praktycznemu wykorzystaniu zdobytych wiadomości przyniosłoby, chyba, większe efekty"; "ćwiczenia z pedagogiki ze względu na ograniczony limit czasowy powinny zawierać więcej informacji i rad praktycznych"; "od ćwiczeń z pedagogiki oczekiwałem, że zdobędę podstawową wiedzę z zakresu pedagogiki oraz przekazanie przez prowadzącego szeregu wskazówek praktycznych. Moje oczekiwania w znacznym stopniu zostały spełnione". Słuszne jest stanowisko, że egzemplifikacja realizacji procesu wychowania, oparta o doświadczenia jest konieczna. Nie może ona jednak być jedynym przedmiotem zainteresowań i studiów, albowiem na podstawie konkretnych przykładów nie da się przewidzieć wszystkich sytuacji wychowawczych. Praktykowi w działaniu potrzebne jest zarówno ogólne zrozumienie procesów i mechanizmów rządzących wychowaniem, jak też znajomość konkretnych technik i wzorów wychowawczego działania. Stąd bardziej trafne kryterium doboru wiedzy pedagogicznej zawarte jest w takich wypowiedziach, np.: "bardziej nastawiłam się na poznanie czynników warunkujących prawidłowy proces wychowawczy", oraz: "poświęcono za dużo czasu na klasyczną myśl pedagogiczną i postacię wielkich pedagogów, a zbyt mało czasu celom, m. m. todom wychowania i ideałom".



Postulat wiadomości bezpośrednio przydatnych w przyszłej pracy wychowawczej sformułowany został przez wielu studentów. Badani domagają się gotowych recept pedagogicznych. Interpretacja materiału badawczego doprowadza do wniosku, że u studentów fakultatywnych studiów pedagogicznych w uczelni technicznej istnieje zapotrzebowanie nie tyle na ogólną wiedzę o pedagogice, choć i takie wypowiedzi mają miejsce, lecz przede wszystkim na metodykę wychowania. Albowiem, jak pisze H. Muszyński, "metodyka jest zawsze opisem zalecanej technologii wychowawczego działania, dostosowanego do realiów pracy danej instytucji oświatowo-wychowawczej. Praktyczne wykorzystanie technologii ma w założeniu zapewnić realizację przyjętych z góry celów wychowania. Technologia taka nie może być jednak ujmowana w sposób ciasny i schematyczny. Proces wychowania niesie bowiem z sobą tak olbrzymie bogactwo różnorodnych sytuacji, że sztywne trzymanie się wąskich dyrektyw musiałoby prowadzić do wielu niepowodzeń. Dlatego też w praktyce przy realizacji tych dyrektyw trzeba stale korygować ich stosowanie przez uwzględnienie reguł ogólnych. Dostarcza ich teoria wychowania. Wynika stąd konieczność znajomości i stosowania ogólnej wiedzy o wychowaniu w praktycznej działalności wychowawczej. Znajomość samej metodyki jest tutaj niewystarczająca. Teoria i metodyka wychowania stanowią więc jedną zintegrowaną całość - zresztą nie tylko w tym sensie, bo dopiero łącznie stanowią podstawę efektywnej i racjonalnej działalności wychowawczej, lecz także w tym znaczeniu, że poszukiwania metodyczne wpływają zawsze w określonych przesłankach, których dostarcza ogólna teoria wychowania"<sup>3</sup>.

Nauczając pedagogiki na ćwiczeniach w uczelniach technicznych trzeba dokonać wyboru: albo dać studentom ogólne pojęcie o pedagogice, albo wyposażyć ich w konkretne wiadomości i umiejętności zawodowe. W obowiązującym obecnie wymiarze godzin jednoczesne zrealizowanie obydwóch celów jest niemożliwe. Bardziej wnikliwi respondenci podkreślali konieczność przeznaczenia większej liczby godzin na realizację tematów lub dokonanie wyboru niektórych z nich.

W formie prowadzenia ćwiczeń budziło zastrzeżenia referowanie i pisanie konspektów. Większość protestowała, np.: "przeprowadzane ćwiczenia metodą referatów uważamy, że nie zdały egzaminu. W tym czasie jedynie referujący i prowadzący ćwiczenia korzysta". Inna wypowiedź: "każdorazowe pisanie konspektu było stratą czasu /przypuszczam także dla prowadzącego/, ponieważ ograniczało się do przepisывania z książek". Mają miejsce również inne oceny, np.: "podoobała mi się forma samych ćwiczeń, tj. referaty były wygłaszane, a nie odczytywane" lub

"ćwiczenia były prowadzone dobrze, ponieważ zmuszały mnie do systematycznej pracy", a także: "sposób prowadzenia ćwiczeń był dobry, bo wszyscy musieli się do nich przygotowywać - oddawać konspekty".

W wyniku oceny konspektów i referatów zauważono, że młodzież w większości przypadków nie umiała sformułować podstawowych założeń danego tekstu i krótko rozwinąć treści. Referujący zbyt szczegółowo omawiali zagadnienie, posługiwali się językiem książkowym lub pomijali najważniejsze sprawy. Przyznawali, że nie mieli wystarczającej ilości czasu na kilkakrotne przeczytanie tekstu i dokonanie jego analizy. Ponadto, obszerna literatura, specyficzne słownictwo, trudności w użyciu książek stanowiły przeszkodę w dostosowaniu się do wymogów. Przykładem jest wypowiedź: "najwięcej kłopotów sprawiało mi samodzielne przygotowanie się do ćwiczeń, gdy musiałam uporać się z masą tekstu, który niejednokrotnie wydawał mi się zbyt zawiły. Jesteśmy przecież studentami uczelni technicznych. Przez te kilka lat przyzwyczailiśmy się do nieco odmiennego sposobu przekazywania wiedzy - podaje się ją nam w formie suchych syntetycznych faktów". Pewną pomocą, z czego prawie wszyscy zdawali sobie sprawę, było dzielenie tematu na fragmenty opracowywane przez różne osoby. W przeważającej liczbie przypadków uznano, że ćwiczenia przygotowywały ich do zaliczenia, natomiast nieliczni wypowiedzieli się, jaką rolę spełniły w przygotowaniu do egzaminu. Preferowaną metodą pracy na ćwiczeniach była dyskusja.

Sumując powyższe rozważania można sformułować następujące wnioski:

- 1/ Wybór tematyki i formy ćwiczeń w studiach pedagogicznych uczelni technicznej powinien być uzależniony od profilu zawodowego absolwenta i systemu studiów;
- 2/ W programach nauczania na studiach pedagogicznych w uczelni technicznej zachodzi potrzeba uwzględnienia w ramach ćwiczeń z teorii wychowania przede wszystkim metodyki wychowania;
- 3/ W tego typu studiach:
  - a/ dyskusja zasługuje na uznanie jako metoda nauczania,
  - b/ należałoby zmniejszyć liczebność grup ćwiczeniowych, a także:
  - c/ zwiększyć liczbę godzin nauczania pedagogiki.

#### P r z y p i s y

<sup>1</sup> Komunikat ogłoszony na ogólnopolskiej konferencji w Harbutowicach w dniach 23-25 października 1984 r.

<sup>2</sup> Np. Adamiak J.: W trosce o doskonalenie zajęć dydaktycznych /refleksje prowadzącego ćwiczenia/. Życie Szkoły Wyższej 1972 nr 9; Kiećlińska Z.: Metodyka ćwiczeń semestralnych i rola asystenta w procesie dydaktycznym. W: "Zagadnienia dydaktyki szkół wyższych - Smarzy-

ński H. /red. W-wa 1968 PWN; Poleski M.: Ćwiczenia w dydaktyce szkoły wyższej. Życie Szkoły Wyższej 1972 nr 9.

<sup>3</sup> Muszyński H.: Zarys teorii wychowania. PWN 1978, s. 14.

Halina Czajkowska-Kilianek  
 Józef Kilianek  
 Studium Nauczycielskie im. KEN  
 Ostrowiec

### INDENTYFIKACJA Z ZAWODEM NAUCZYCIELEK PRZEDSZKOLA

Identyfikacja z zawodem jest utożsamieniem się jednostki z jej rolą społeczną, podporządkowaniem własnych interesów i wartości interesom i wartościom, a także wymaganiami grupy społecznej, której się jest członkiem. Jest więc oczywiste, że proces ten stanowi doniosły problem nie tylko w wymiarze społecznym, ale także indywidualnym<sup>1</sup>. Rzecz jasna nie chodzi tylko o bierną akceptację zawodu, o tak zwaną "reorientację psychologiczną", w której zainteresowania i aspiracje życiowe ludzi na ogół nie wykraczają poza dziedziny ściśle związane z zawodem. Uczą się oni nowych zachowań, nowych systemów wartości, umieją je, gdy trzeba, stosować, ale nie uznają ich za swoje i nie utożsamiają się z nimi. Nie chodzi tu także o pewne "stadium tolerancji", wyrażające się we wzajemnym tolerowaniu sposobów zachowania się bez ich akceptacji. Tego rodzaju sytuacja może się zdarzyć u nauczycielek początkujących, które nie są może jeszcze przekonane o trafności dokonanego wyboru zawodu, mają jeszcze inne aspiracje i szanse zmiany zawodu.

W naszym przypadku chodzi o taką postać identyfikacji, w której praca zawodowa połączona jest z przyjęciem podstawowych wzorów zachowań jako własnych. Przy wysokim stopniu identyfikacji z zawodem praca przestaje być tylko środkiem do utrzymania, lecz staje się podstawową formą aktywności, a powiązanie z grupą zawodową określa jej zadania w podziale ról. Zjawisko to zależy, jak łatwo zauważyć, od wielu czynników, m.in. wykształcenia, przygotowania do zawodu, od stopnia zadowolenia z wykonywanej pracy, stażu i miejsca pracy, zarobków, itd.

Problematyka identyfikacji z zawodem nauczycieli różnych szkół doczekała się wielu opracowań<sup>2</sup>. Natomiast zagadnienie to w odniesieniu do nauczycielek przedszkola nie było dotychczas brane pod uwagę. Efektom tych badań jest m.in. pogląd, że identyfikacja nauczyciela z zawodem ma znaczenie praktyczne i społeczne oraz że ścisła więź jednostki z zawodem stanowi ważny czynnik wydajności pracy, właściwej postawy etycznej, itp. I tak M. Maciaszek zajmując się tym problemem zwraca uwagę, że rok pracy młodego nauczyciela jest okresem w zasadzie niedłu-

gim, ale charakteryzującym się "wyjątkową intensywnością przeżyć". Sukcesy i porażki kształtują określony stosunek do zawodu, powodując fakt, że nauczyciel "bądź to wiąże się z nim coraz bardziej i mobilizuje do dalszej pracy, bądź też zniechęca się, a nawet doprowadza do decyzji wycofania się z obranej pracy zawodowej, w której nie widzi się możliwości wytrwania"<sup>3</sup>. Z kolei badania S. Krawcewicz a ujawniają wysoki stopień identyfikacji z wybranym zawodem nauczycieli mających średnie wykształcenie i pracujących na wsi. To względnie niskie wykształcenie nie stwarza możliwości przejścia do innych, znacznie lepiej sytuowanych zawodów. Nauczyciele z wyższym wykształceniem mają większe możliwości wyboru pracy oraz szersze aspiracje zawodowe<sup>4</sup>.

Uwzględniając wyniki dotychczasowych badań, a także biorąc pod uwagę znaczenie pracy nauczyciela w życiu dziecka przedszkolnego, podjęto próbę bliższego rozeznania stosunku nauczycieli do wykonywanego zawodu. Badania przeprowadzone zostały w 1981 roku. Objęto nimi nauczycielki zatrudnione w przedszkolach na terenie województwa kieleckiego, absolwentki Studium Nauczycielskiego w Ostrowcu. Łącznie zebrano materiały od 225 osób.

Podstawowym narzędziem badawczym zastosowanym w badaniach była ankieta z zawartym w niej arkuszem identyfikacji z zawodem. Miernikiem stabilizacji w zawodzie była opinia nauczycielek na pytania dotyczące:

- deklarowanej chęci zmiany wyuczonej specjalizacji - wychowanie przed-
- szkolne na inną,
- poglądu na trwanie o obranej pracy zawodowej,
- pragnienia przekazania wykonywanego zawodu własnym dzieciom,
- satysfakcji z wykonywanej pracy,
- dalszego dokształcania się w wyuczonej już specjalności.

Odpowiedzi były punktowane od 0 do 3 pkt. Największa liczba punktów uzyskanych przez nauczyciela wynosiła 15. Jeśli badana osoba uzyskiwała od 12-15 pkt., to odpowiadało to wysokiemu wskaźnikowi identyfikacji, 8-11 pkt., - średniemu wskaźnikowi, 4-7 pkt. - niskiemu, 0-3 pkt. - brak identyfikacji.

Dane uzyskane w toku naszych badań raczej nie potwierdzają niepokojów niektórych badaczy, według których wysoki odsetek nauczycieli nie identyfikuje się z zawodem<sup>5</sup>, nie oznacza to jednak, że w sytuacji zaistnienia możliwości zmiany wybrałyby ponownie zawód nauczycielski. To musi zastanawiać. Szczegółowe dane przedstawia tabela nr 1.

Elementy identyfikacji z zawodem

Lp.	Wyszczególnienie	L	%
1.	Bardzo lubię pracę w swoim zawodzie ..	62	32,0
2.	Często marzyłam o wyborze tego zawodu	51	22,6
3.	Podjęłam naukę zgodnie z zainteresowaniem .....	120	53,3
4.	Życzyłabym sobie, aby córka zdobyła ten zawód .....	49	21,7
5.	Nie wyobrażam sobie pracy w innym zawodzie .....	114	50,1
6.	Mam satysfakcję z wykonywanej pracy ..	94	41,7
7.	Wykonuję pracę z zamiłowaniem .....	163	72,4
8.	Wybrałabym ponownie ten zawód .....	62	32,0
9.	Wykonywaną pracę traktuję jako okazję do poszukiwań opiekuńczo-wychowawczych	25	10,1
10.	Bardzo lubię pracę z dziećmi .....	189	84,0
11.	Podnoszę swe kwalifikacje zawodowe ...	50	22,1

Otóż praca w zawodzie nauczycielskim, zwłaszcza na etapie wychowania przedszkolnego jest pracą szczególnego rodzaju, pracą, która nierozzerwalnie wiąże się z tym, co tak celnie określił J.W. Dawid "miłością dusz ludzkich". Tymczasem okazuje się, iż zaledwie 53,3% badanych podjęło wybór kierunku nauki zgodnie ze swoimi zainteresowaniami. Jednakże aktualnie aż 72,4% badanych nauczycielek wykonuje swą pracę z zamiłowaniem. Byłoby to potwierdzeniem tezy, że u wielu osób zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego może się rozwinąć także w toku samej pracy z dziećmi. Co więcej, ponad 2/3 badanych przyznaje, że bardzo lubi pracę z dziećmi; na szczęście tylko 5% stwierdziło, że wołałoby nie przebywać z nimi na co dzień. Tę jednak w sumie pozytywną tendencję modyfikują inne czynniki. I tak, mimo że duży wskaźnik badanych stanowiły osoby, które lubią swój zawód, to jednak o wiele mniej wybrałoby ponownie ten sam zawód /32%/ dla siebie samych, a także dla swoich dzieci. Tylko 21,7% nauczycielek życzyłoby sobie widzieć swoje dzieci w roli pedagoga. Pamiętajmy, iż zawód nauczycielski podobnie jak zawód prawnika czy lekarza należał w przeszłości do tzw. zawodów dziedzicznych. Dzieci nauczycielskie wyrastały w sprzyjającej atmosferze oscylującej wokół problemów szkoły, co przesądzało o wyborze tego zawodu.

Z wypowiedzi badanych nauczycielek wynika, że najważniejszymi przyczynami, dla których chciałyby powtórnie wybrać pracę w przedszkolu, są:

1/ Satysfakcja z wykonywanej pracy - 41,5%.

"Praca w przedszkolu daje wiele zadowolenia". "Praca z małymi dziećmi daje wiele satysfakcji".

2/ Emocjonalny stosunek do dzieci - 21,8%.

"Lubię dzieci w tym wieku".

3/ Stosunek dzieci do nauczyciela - 12,7%.

"Dzieci bardzo chętnie wykonują polecenia nauczycieli, są miłe, grzeczne, posłuszne. Jestem dla nich dużym autorytetem".

4/ Charakter pracy w przedszkolu.

"Praca w przedszkolu jest ciekawa, interesująca. Daje duże możliwości kształtowania osobowości dziecka".

5/ Zainteresowanie pracą w przedszkolu.

"Interesuje mnie praca w przedszkolu. Daje mi możliwość wyżycia się".

6/ Przyzwyczajenie.

"Przywykłam do tej pracy i nie wyobrażam sobie teraz innej".

7/ Przygotowanie.

"Mam w tym kierunku przygotowanie. Ukończyłam studium wychowania przedszkolnego. W porównaniu do absolwentów liceów ogólnokształcących daje mi to przewagę nad nimi".

8/ Doświadczenie.

"Pracując z dziećmi kilka już lat, zdobyłam pewne doświadczenie, które pomaga mi w organizowaniu zajęć".

Tak więc najważniejszymi przyczynami, dla których chcieliby powtórnie wybrać pracę w przedszkolu, jest satysfakcja, towarzysząca pracy z najmłodszymi dziećmi oraz emocjonalny stosunek badanych nauczycielek do dzieci w tym wieku.

Charakteryzując zaś powody, dla których nie wybrałyby ponownie tej pracy, wskazały na:

1/ Charakter pracy w przedszkolu.

"Praca męcząca, nerwowa, odpowiedzialna, pochłania wiele czasu".

2/ Zainteresowanie młodzieżą starszą.

"Lubię pracować z dziećmi starszymi. Nie sprawiają one tak wiele kłopotów".

3/ Brak poważania pracy nauczyciela przedszkola.

"Praca nauczycielki w przedszkolu nie cieszy się wśród społeczeństwa poważaniem. Nadal jestem przedszkolanką".

4/ Struktura organizacyjna.

"W przedszkolu trzeba zajmować się wszystkim. Dzieci muszą być nakarmione, ale także trzeba pamiętać, aby miały sucho w rajtuzkach".

5/ Względy zdrowotne.

Odpowiednie wskaźniki procentowe wynoszą: charakter pracy - 22,9%, zainteresowanie pracą w szkole - 20,8%, względy organizacyjne - 17%, brak poważania pracy nauczycielki przedszkola - 16,7%.

Innym istotnym wskaźnikiem stabilizacji zawodowej nauczycieli przedszkola jest opinia wypowiedzana przez nich w sprawie perspektywy pracy w przedszkolu. Budzić może pewien niepokój dość wysoki odsetek nauczycieli, którzy podali, że nie chcieliby pracować z dziećmi najmłodszymi aż do emerytury /24%/. Sądzić należy, że ta właśnie grupa nauczycieli dążyć będzie w miarę możliwości do wycofania się z obranej pracy zawodowej.

Zastanawiający jest również fakt, że zaledwie 10% nauczycielek przyznało, iż wykonywana przez nie praca staje się źródłem twórczych poszukiwań, będących jedynym lekarstwem przeciwdziałającym rutynie i schematyzmowi działania. Choć prawie co czwarta osoba dokazała się poprzez podjęcie studiów zaocznych w wyższej szkole pedagogicznej. Co jest powodem, że znaczna część nauczycielek nie kwapi się do modernizacji, ulepszeń i usprawnień? Przyznajmy otwarcie, że praca z dziećmi w przedszkolu wbrew obiegowym opiniom należy do najtrudniejszych, biorąc pod uwagę nie zawsze najlepsze warunki lokalowe, nadmierne zęszczenie w oddziałach przedszkolnych sięgające nawet 40 dzieci, czy wreszcie brak często elementarnych pomocy naukowych zwłaszcza w środowisku wiejskim. W każdym razie 91,4% badanych nauczycielek wskazało na ten zespół czynników, które ich zdaniem uniemożliwiają wręcz jakiegokolwiek zmiany w funkcjonowaniu placówek wychowania przedszkolnego. Rzutuje to w konsekwencji na opinie dotyczące satysfakcji z wykonywanej pracy, która jest przecież silnym bodźcem do podejmowania coraz efektywniejszych rozwiązań opiekuńczo-wychowawczych. Jeśli do takiej satysfakcji przyznało się tylko 42% badanych, to faktem musi budzić określone refleksje.

Zastosowany przez nas arkusz identyfikacji pozwolił nam także dokonać klasyfikacji badanych osób według grup identyfikujących się. Okazało się, że w grupie I, odpowiadającej wysokiemu wskaźnikowi znalazło się 15,5% badanych. W grupie II o średnim wskaźniku identyfikacji - 41,5%, w trzeciej grupie określonej mianem niskiej znalazło się 39,3% badanych osób. Grupa IV, świadcząca o braku identyfikacji z zawodem wyniosła 4,7% badanych. Tak więc sytuację w tym względzie należy uznać za zadowalającą, choć także nie wolną od refleksji. Bowiem nieco ponad połowa badanych nauczycielek znalazła się w przedziale I i II, zaś 44% w grupie o niskiej identyfikacji z zawodem.

Odnotowując taką a nie inną sytuację wśród badanych nauczycielek interesowaliśmy się także ewentualnymi różnicami między nimi, spowodowanymi miejscem pracy. Porównanie wskaźników w układzie miasto-wieś wskazuje na nieco niższy stopień identyfikacji zatrudnionych w mieście /44,2%/ niż na wsi /55,0%/. Warto dodać, że łącznie średnia identyfikacji wyniosła 49,6%, mieszcząc się tym samym w II grupie identyfikacji z zawodem. Przytoczone wyniki potwierdzają badania S. Krawciewicza, gdzie nauczyciele pracujący na wsi częściej identyfikowali się z zawodem nauczycielskim niż ci, którzy pracowali w mieście<sup>6</sup>.

W dotychczasowych badaniach na temat identyfikacji nauczycieli z zawodem wskazuje się, że jednym z czynników sprzyjających temu procesowi jest staż pracy. Oznacza to, że nauczyciele legitymujący się dużym stażem pracy częściej identyfikują się ze swym zawodem niż ich koledzy, którzy dopiero rozpoczynają pracę bądź też ich staż pracy nie przekracza 5 lat. Wniosek ten potwierdziły także wyniki naszych badań. Jednakże w ich świetle trzeba zaszykalizować niekorzystne zjawisko zniechęcenia do zawodu po upływie pierwszego okresu pracy pedagogicznej. Zjawisko to ilustruje tabela nr 2.

Otóż w grupie nauczycielek młodych, o stażu 1-5 lat obserwuje się duży odsetek osób, które nie udzieliły kategorycznej odpowiedzi na postawione pytanie o identyfikację z zawodem /27,3%/, a liczba identyfikujących się z nim /40,9%/ tylko nieznacznie przewyższa liczbę osób nie identyfikujących się z nim w pełni /31,8%/.

T a b e l a 2

## Staż pracy a identyfikacja z zawodem

Staż pracy	Stopień identyfikacji			
	I wysoki	II średni	III niski	IV brak
1-5 lat .....	18,2	22,7	27,3	31,8
6-10 .....	9,5	19,0	16,7	54,7
11-15 .....	16,0	40,0	8,0	36,0
16-25 .....	28,8	33,9	6,8	31,5

Począwszy zaś od przedziału 11-15 lat stażu pracy odpowiednie wskaźniki procentowe dla akceptacji zawodu rosną i zdecydowanie przewyższają dane charakteryzujące brak identyfikacji. Odpowiednio wynoszą 56,0% - identyfikacja i 31% brak identyfikacji. Natomiast w przedziale 6-10 lat pracy proporcje te są odwrócone. Identyfikujący się z zawodem stanowią zaledwie 27,5% ogółu badanych o tym stażu pracy, zaś nie identyfikujący się z nim w pełni aż 56,2%.



Zasygnalizowane spostrzeżenie o zniechęceniu do zawodu po upływie 5 lat pracy ma charakter hipotetyczny ze względu na ograniczoną wielkość próby i teren badań. Być może, gdyby w badaniach naszych uczestniczyły nauczycielki, które zdobyły kwalifikacje do pracy w przedszkolu nie w studium wychowania przedszkolnego, wnioski te straciłyby na aktualności. Niemniej jednak łącznie z wnioskiem o możliwości dość wczesnego regresu w rozwoju zawodowym, każe zwrócić uwagę na kadre nauczycielek w pierwszych latach ich pracy<sup>7</sup>. Chodzi tu o podjęcie działań sprzyjających motywacji do doskonalenia własnego warsztatu pracy i wiązanie z nim satysfakcji osobistych. Kwalifikacje i motywy należą bowiem do podstawowych wyznaczników efektywności każdej pracy.

Wobec faktu, iż blisko 60% badanych nauczycielek wykonywana praca nie przynosi zamierzonej satysfakcji, zainteresowały nas także przyczyny tego niepokojącego zjawiska. Zadając pytanie badanym nie zastosowano kategoryzacji odpowiedzi. Chodziło bowiem o uzyskanie odpowiedzi możliwie spontanicznych, nie sugerowanych przez badacza. W rezultacie otrzymaliśmy dość różnorodny materiał, który wymagał uporządkowania. Wydaje się nam, że warto rozważyć argumenty przytaczane przez badane osoby. A są to:

- 1/ zła atmosfera w gronie pedagogicznym - 16,5%,
- 2/ niewłaściwy stosunek dyrekcji do nauczycieli - 24%,
- 3/ nadmiernie liczebne grupy przedszkolne - 84%,
- 4/ brak pomocy naukowych - 79%,
- 5/ trudne warunki lokalowe - 81%,
- 6/ niewystarczające przygotowanie zawodowe - 47,9%,
- 7/ nadmiar prac dodatkowych - 38,3%,
- 8/ niewłaściwa organizacja pracy - 48,7%,
- 9/ praca na dwie zmiany - 29,9%,
- 10/ nadmiar zebrań - 21,4%
- 11/ niskie zarobki - 71%,
- 12/ przemęczenie psychiczne - 52%,
- 13/ choroby - 21%,
- 14/ trudna praca z dziećmi - 45,0%,
- 15/ mało interesująca praca z małymi dziećmi - 25,7%.

Pośród piętnastu czynników siedem z nich wybijają się szczególnie wyraźnie, osiągając wysokie wskaźniki procentowe. Trzy pierwsze dotyczą spraw dobrze już poznanych, a więc: zbyt licznych grup przedszkolnych, złych warunków lokalowych, braku niezbędnych pomocy naukowych. Jak pamiętam, badane nauczycielki wskazały na te czynniki,

kiedy określały swój stosunek do trwania w zawodzie. Jak łatwo zauważyć, nie pozostają one bez wpływu na organizację pracy danej placówki, jak również nie pozostaje bez wpływu na samopoczucie nauczycielki, jej przemęczenie. Zastanawiający jest również fakt, iż blisko połowa badanych wskazała na niewystarczające kwalifikacje jako czynnik rzutu- jący na ich samopoczucie. Jest to o tyle interesujące, iż badane nauczycielki szukają takiego stanu rzeczy nie tylko w czynnikach niejako zewnętrznych, obiektywnych, ale także w tych, które zależą wyją- cznie od postawy, wiedzy i umiejętności samego nauczyciela. Wypada w tym miejscu podkreślić, że badane osoby w nielicznych przypadkach wy- mieniały niewłaściwy stosunek dyrekcji przedszkoli, niewłaściwą atmo- sferę w zespołach pedagogicznych jako czynniki rzutu- jące na ich zado- wolenie z wybranego zawodu. Blisko 2/3 badanych wskazało na niskie zarobki. Wydaje się, że warto, aby powyższe opinie zostały wzięte pod uwagę przez kadrę kierującą przedszkolami, a także przez nadzór peda- gogiczny.

W pracy starano się przedstawić problem stosunku nauczycieli przed- szkoli do wykonywanej pracy. Jest to zagadnienie istotne, tylko bo- wiem nauczyciel związany ze swoim zawodem wykonuje dobrze zadania, wy- nikające z nowego usytuowania przedszkoli w całym systemie oświatowym. Z przeprowadzonych badań wynika, że identyfikacja z zawodem przebiega na ogół harmonijnie, choć nie bez trudności. Należy zaznaczyć, że li- czną grupę stanowią ci, których wskaźnik identyfikacji jest niski lub w ogóle nie występuje. Wynosi ona 44%. Jednakże stopień utożsamienia z zawodem jest zróżnicowany w zależności od miejsca pracy z korzyścią dla środowiska wiejskiego, a także od stażu pracy. Okazuje się, że w przedziale czasowym od 1 do 5 lat jest najwięcej osób, dla których wy- konywanie zawodu jest raczej pewną fazą "reorientacji psychologicznej" lub "studium tolerancji". Oznacza to, że w sytuacji kiedy pojawi się inne miejsce pracy, osoby te zrezygnują z pracy w przedszkolu. Nie trzeba podkreślać, że taki stosunek utrudnia samym nauczycielkom re- realizację zadań, stojących przed nimi. Diagnostyka stosunku nauczycie- li do roli zawodowej zasługuje na szczególną uwagę ze strony władz o- światowych województwa kieleckiego. Rozmiary nieprzystosowania nauczy- cieli do zawodu nie są sprawą białą.

Opinie dotyczące zadowolenia nauczycielek z poszczególnych elemen- tów pracy ujawniły duże niezadowolenie z warunków organizacyjnych /li- czba dzieci w klasie, konieczność uzupełniania godzin w innych grupach przedszkolnych, dotyczy to zwłaszcza dzieci 6-letnich, słabe wyposaże- nie w pomoce naukowe, złe warunki lokalowe/. One to najczęściej, obok zarobków, rzutu- ją na trwanie w zawodzie.

Dla skutecznej realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych w placówkach wychowania przedszkolnego niezbędny jest prestiż tego zawodu. W ocenie nauczycielek przedszkola zarysowały się sprzeczności: z jednej strony podkreśla się ogromne znaczenie nauczyciela przedszkola, z drugiej zaś niższe kwalifikacje zawodowe tej kategorii nauczycieli pociągają za sobą niską jej ocenę. Wpływa na to również fakt, a właściwie zakorzeniony pogląd na charakter pracy - szczególnie chodzi tu o jej pozorną "łatwość".

Chociaż wiele mówi się o jednolitym wyższym wykształceniu dla wszystkich nauczycieli, to jednak kształcenie nauczycieli przedszkoli nadal pozostaje problemem otwartym. Dotychczasowy model kształcenia tej grupy jest nie do przyjęcia. Podstawowym źródłem dopływu kadr do przedszkoli są studia wychowania przedszkolnego. Pojawiła się konieczność podjęcia decyzji dotyczącej opracowania takiego modelu kształcenia, który nie stwarzałby poczucia niższości u tych, którzy tę specjalizację wybrali, jak również nie tworzyłby podstaw do traktowania tej specjalizacji jako najłatwiejszej do ukończenia. Szczegółowe koncepcje dotyczące tej sprawy wykraczają już poza ramy tego artykułu. W każdym razie podjęcie decyzji o drożności kształcenia absolwentów studium wychowania przedszkolnego, tak jak ma to miejsce w odniesieniu do absolwentów studium nauczania początkowego, byłoby krokiem naprzód.

#### P r z y p i s y

- <sup>1</sup> S.Baley: Wprowadzenie do psychologii społecznej. PWN. Warszawa 1959, str. 159.
- <sup>2</sup> Patrz m.in.: B.Bromberek: Role społeczne nauczyciela. Poznań 1973, S.Krawcewicz: Nauczyciel i środowisko. Warszawa 1968, M.Maciaszek: Społeczne problemy zawodu nauczyciela. Warszawa 1969, B.Sadaj: Społeczne problemy zawodu nauczyciela. Warszawa 1967, T.Malinowski: Nauczyciel i społeczeństwo. Warszawa 1968, J.Woskowski: O pozycji społecznej nauczyciela. Warszawa 1964.
- <sup>3</sup> M.Maciaszek: Start zawodowy nauczyciela. Warszawa 1970, str. 98.
- <sup>4</sup> S.Krawcewicz: Nauczyciel i środowisko. Warszawa 1968, str. 87.
- <sup>5</sup> Tamże, str. 87-93.
- <sup>6</sup> Tamże, str. 87.
- <sup>7</sup> J.Rutkowiak: Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli. Gdańskie Towarzystwo Naukowe 1974, str. 175.

Kazimierz Denek  
Uniwersytet im. A. Mickiewicza  
Poznań

### PRZYGOTOWANIE WYCIECZEK SZKOLNYCH

Jakie warunki trzeba spełnić, aby zwiększyć efekty dydaktyczno-wychowawcze i krajoznawczo-turystyczne wycieczek szkolnych? Aby wycieczki nie stały się tylko kilku dniami pięknej przygody, ale najgłębiej przeżytymi lekcjami z różnych przedmiotów, a zarazem prawdziwymi wyprawami krajoznawczo-turystycznymi, trzeba je właściwie programować. Oznacza to potrzebę wyróżnienia w całościach czynności związanych z organizacją wycieczek kilku integralnie z sobą związanych etapów. Tworzą je kolejno: przygotowanie, przeprowadzenie podporządkowane realizacji programów nauczania i planom działalności SKKT oraz wykorzystanie zdobyczy wycieczek w pracy dydaktyczno-wychowawczej i działalności krajoznawczo-turystycznej szkół.

#### 1. PRZED WYCIECZKAMI

Wycieczki szkolne nie należą do łatwych form pracy dydaktyczno-wychowawczej i działalności SKKT. Składa się na to ogromna odpowiedzialność w sensie prawnym, moralnym i materialnym za bezpieczeństwo i zdrowie młodzieży, konieczność rozwiązywania szeregu nieraz trudnych problemów dotyczących komunikacji, noclegów i wyżywienia. Rozwiązanie ich nakłada na organizatorów wycieczek szereg dodatkowych obowiązków. Ponadto zwiedzanie zabytków i zakładów pracy wymaga od nauczycieli rozległej wiedzy, która wykracza daleko poza wiadomości zawarte w podręcznikach. W tych warunkach znaczny odsetek rodziców nie zezwala swoim dzieciom na udział w wycieczkach, a spora część nauczycieli korzystając z nieobowiązkowego organizowania wycieczek woli prowadzić zajęcia szkolne w sposób konwencjonalny.

W przygotowaniu wycieczek powinni brać udział wszyscy ich uczestnicy. Innymi słowy, aby wycieczki spełniły wszystkie pokładane w nich nadzieje, muszą być starannie przygotowane zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów. Przygotowanie to obejmuje merytoryczny i organizacyjny aspekt wycieczek.

Przygotowania wycieczek najlepiej dokonywać w ramach prac zespołów

---

Jest to druga część opracowania traktującego o wycieczkach szkolnych.

uczniowskich, w których nauczyciele zachowują funkcje kierownicze i doradcze. Praca z młodzieżą wybierającą się na wycieczki jest najistotniejszym z punktu wychowawczego elementem przygotowywania do nich. Ze względu na rozmiar i złożony charakter tych prac należy je rozpocząć na kilka miesięcy przed wyruszeniem na wycieczki. Prace te obejmują zaznajomienie się z terenem wycieczki. Korzystamy w tym zakresie z map, pisanych przewodników krajoznawczo-turystycznych, literatury pięknej, obrazów historycznych, znaczków, kart pocztowych, legend i podań ludowych, przeźroczy, filmów oraz ze współpracy z nauczycielami pokrewnych przedmiotów i rodzicami.

Stosując film możemy "ożywić" poznawaną przeszłość historyczną, wykształcić u odbiorców treści krajoznawczych "myślenie historyczne" oraz wyobrażenie o życiu człowieka w minionych czasach. Film ze względu na swe walory, coraz większą popularność, charakter dokumentalny, możliwości utrwalania ruchu zjawisk i swego rodzaju "wszędobylność" góruje nad innymi środkami przekazywania i utrwalania wiedzy krajoznawczej. Dlatego film nie tylko może, ale powinien uzupełniać, a nawet zastępować tradycyjne środki przekazywania i odbioru treści krajoznawczych. Wybór potrzebnych nam filmów ułatwia Katalog Filmów Krajoznawczych /Wyd. Akcydensowe, Warszawa 1979/, zawierający ok. 550 pozycji. Cenną pomocą w przygotowywaniu kadry i uczestników do wycieczek jest opracowanie autorstwa T. Balant, Z. Gzeczot-Gawrat pt. "Filmy w sztuce i kulturze artystycznej" /Wyd. Akcydensowe, Warszawa 1979/. To opracowanie o charakterze katalogu obejmuje 700 tytułów filmów z zakresu sztuki i kultury artystycznej, aktualnie dostępnych w filmotekach Przedsiębiorstwa Rozpowszechniania Filmów. Prezentuje on bardzo szeroką problematykę - od kultury ludowej - przez monografie zabytków sztuki, monografie twórców, poszczególne dziedziny artystyczne /grafika, malarstwo, rzeźba, rzemiosło artystyczne/ aż po pomniki kultury narodowej, zabytki architektury, monografie zbiorów muzealnych. Warto podkreślić, że treść filmów o sztuce polskiej to nie tylko charakterystyka zbiorów muzealnych i osiągnięć kulturalno-oświatowych poszczególnych regionów, lecz także umiejętne rozwinięcie dokumentacji krajoznawczej z tego zakresu.

Do szkół, które w pełni wykorzystują w trakcie organizacji wycieczek filmy, należy Liceum Ekonomiczne im. O. Langego w Poznaniu. Przykładowo: stosowano je do możliwie wszechstronnego zapoznania młodzieży - należącej do Szkolnego Koła Krajoznawczo-Turystycznego w Liceum Ekonomicznym im. O. Langego w Poznaniu - z historią, walorami krajoznawczymi, nauką i kulturą oraz dynamiką rozwoju gospodarczego Wielkopolski. W ramach przygotowań do wycieczek z cyklu "Historia Ziemi Wiel-

kopolskiej" młodzież ta obejrzała m.in. takie filmy, jak: Koziołki na wieży, Poznań, Ratusz Poznański, Kalisz, Gołuchów, Nizina Wielkopolsko-Kujawska, W zabytkowym Poznaniu, Rogalin, Kórnik, Wielkopolski Park Narodowy, Wierna Ziemia. Do przedstawienia młodzieży problematyki walk mieszkańców Wielkopolski o niepodległość ojczyzny wykorzystano filmy: Portret Generała /o gen.L.Mierosławskim/, Lekcja polskiego /o M. Drzymała/, Cytadela, Akt oskarżenia, Wrzesnia jest w Wielkopolsce, Granica zbrodni Artura Greisera, Dwadzieścia lat później.

Realizację tematu: "Nauka i kultura w Wielkopolsce" ułatwiły filmy: Z dziejów Uniwersytetu Poznańskiego, Profesor Kostrzewski, Arboretum Kórnickie, Pejzaż Potworowskiego, Balet. Osiągnięcia gospodarcze Wielkopolski i zamierzenia na przyszłość przedstawiono w oparciu o filmy: Poznań miasto handlu i przemysłu, Ziemia Wielkopolska, Trzecia młodość /dzieje Zakładów Metalowych H.Cegielski/, Kombinat Manieczki, Gromada w Poznańskim, Czas przemian /o Konińskim Zagłębiu Przemysłowym/, Korund - Fabryka w Kole, W Pudliszkach na 12 hektarach, Kopalnia odkrywkowa węgla brunatnego<sup>1</sup>.

Wskazany jest podział zadań na różne zespoły uczniów w zależności od ich zainteresowań. W trakcie realizacji zadań przez poszczególne zespoły dobrze jest rozpocząć pisanie kronik wycieczek. Odnotowujemy w nich efekty prac zespołów i pojedynczych uczniów. Teren przygotowywanych wycieczek powinien być znany nauczycielom z autopsji i literatury krajoznawczo-turystycznej. Doboru tras dokonuje się w zależności od celu, zadań i czasu ich trwania oraz wieku dzieci i młodzieży.

Przygotowanie wycieczek podporządkowane zostaje realizacji programu nauczania, planom SKKT i możliwościom organizacyjnym i finansowym rodziców oraz szkoły. Przygotowaniu wycieczek powinna towarzyszyć pełna świadomość celów, jakie mamy w trakcie ich organizacji osiągnąć. Są one dla każdej wycieczki inne. Wynika to z charakteru poszczególnych przedmiotów nauczania oraz z różnych założeń wycieczek. Wycieczki, w czasie których uczniowie mają pogłębić i utrwalić wiadomości zdobyte na lekcjach, różnią się od tych, które występują w roli źródła wiedzy. Wycieczki pierwszego typu nakładają na ich uczestników obowiązek powtórzenia treści programów opracowanych uprzednio na lekcjach, aby podczas zwiedzania zabytku mogli skonfrontować teoretyczną wiedzę nabytą poprzednio z oryginalnymi przedmiotami i sprawdzić rozumienie pojęć, definicji, wzorów, reguł, twierdzeń, zasad, praw i teorii naukowych. Natomiast w drugim przypadku uczniowie koncentrują swoją uwagę na możliwie wszechstronnym przygotowaniu się do aktywnego uczestnictwa w wycieczkach. Odmienny charakter mają wycieczki, których zasadniczym celem jest podsumowanie pewnej większej partii materiału nauczania.

Odmienność wycieczek spowodowana jest różnorodnością tematyki i obiektów stanowiących przedmiot naszego zainteresowania. W czasie zwiedzania zabytków architektury zwrócimy uwagę na technikę konstrukcji, będziemy uczyli młodzież odróżniania stylów budownictwa. Inne zadania będziemy realizować w czasie wycieczek na: pola Grunwaldu, mogiły powstańców wielkopolskich, żołnierzy i partyzantów drugiej wojny światowej. Będziemy starać się o wytworzenie uczuciowej więzi między uczniami a bohaterami narodowymi. Odmienne cele dydaktyczno-wychowawcze staną przed nami w momencie zwiedzania PGR w Malinowie k/Tczewa, Państwowego Ośrodka Hodowli Zarodowej w Bobrownikach koło Tarnowa, Stacji Hodowli Roślin w Borowie koło Łowicza, a jeszcze inne w czasie odwiedzania Janikowskich Zakładów Sodowych w Janikowie koło Inowrocława, Stoczni Gdańskiej im. Lenina w Gdańsku, Huty Szkła Gospodarczego w Krośnie, Kopalni Węgla Kamiennego "Zabrze" w Zabrzu czy Poznańskich Zakładów Graficznych im. M.Kasprzaka w Poznaniu.

Każdy zespół planowanej wycieczki jest różnorodny. W jego składzie znajdują się zamiłowani geografowie, innych interesuje świat żywej przyrody. Mamy wśród nich entuzjastów fizyki, chemii i takich, którzy zgłębili tajniki techniki produkcji, ekonomiki. Nietrudno więc wyłonić z klasy uczniowskiej grupy o podobnych zainteresowaniach i stworzyć zespoły, które pod kierunkiem nauczycieli przygotowują rówieśników do twórczego uczestnictwa w wycieczkach.

Sprawy organizacyjne wycieczek również w znacznym stopniu może i powinna wziąć w swoje ręce młodzież. Obejmują one: transport, noclegi, wyżywienie, ekwipunek, przewodników i rezerwację biletów wstępu do muzeów, teatrów itp.<sup>2</sup>. Niezwykle ważną kwestią jest zapewnienie wygodnych warunków podróży. Uczniowie zmęczeni jazdą nie będą w pełni zdolni do percepcji podawanych informacji w czasie wycieczek. Najkorzystniej podróżować wynajętym autobusem. Daje on możliwość dowolnego projektowania trasy, postojów w wybranych miejscach, zabrania większego bagażu. Jazda tym środkiem eliminuje wiele kłopotów związanych z otrzymaniem biletów, rezerwacją miejsc, uciążliwymi przesiadkami, pozwala też na znaczne oszczędności czasu.

Bezpieczeństwo przewozu dzieci i młodzieży kolejną i innymi środkami lokomocji regulują przepisy Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Każdy nauczyciel zobowiązany jest do zaznajomienia się z nimi i do bezwzględnego ich przestrzegania<sup>3</sup>. Korzystanie z usług PKP, PKS czy też żeglugi pasażerskiej wymaga znajomości rozkładu jazdy oraz wcześniejszego wykupienia biletów i rezerwacji miejsc.

W drodze dojazdowej podajemy w ciekawej formie związane informacje o mijanym terenie. Przez szyby autokaru lub pociągu można pokazać uczniom nowe drogi i osiedla mieszkaniowe, kominy fabryczne, pajęczą sieć linii wysokiego napięcia rozwieszoną nad polami i lasami. Wyjaśniają one dobitnie, na czym polega proces industrializacji i urbanizacji kraju.

Czas przejazdu nie może przekroczyć czasu przeznaczanego na odpoczynek i zwiedzanie. Przyjmuje się jako normę 60 km dojazdu do miejsc działalności krajoznawczo-turystycznej w przypadku wycieczki jedno-dniowej; 100-150 km przy wyjazdach 1,5 dniowych. Są to normy maksymalne.

Do podstawowych obowiązków organizatorów wycieczek kilkudniowych należy zapewnienie dzieciom i młodzieży godziwych warunków snu. Ułatwia je sieć szkolnych schronisk młodzieżowych PTSM. Adresy ich publikowane są corocznie w Informatorach PTSM. Rezerwacji schronisk dokonuje się w oddziałach wojewódzkich PTSM. Członkowie PTSM korzystają z 25% zniżki w opłatach za noclegi w szkolnych schroniskach młodzieżowych. Natomiast członkowie SKKT, PTTK korzystają z takiej samej zniżki w obiektach PTTK. Natomiast opiekunowie SKKT, PTTK i młodzieżowi organizatorzy turystyki PTTK z 50% zniżki za noclego /Karta praw i obowiązków członka PTTK. Wyd.PTTK "Kraj, Warszawa 1983/.

Wyżywienie wycieczek w większych środowiskach nie powinno narażać większych kłopotów. Do dyspozycji mamy bary szybkiej obsługi, bary mleczne, jadłodajnie i restauracje. Aby zapewnić sobie w miarę sprawną obsługę, w przeddzień lub przynajmniej rano w dniu konsumpcji uzgadniamy w zakładzie gastronomicznym menu, godzinę przybycia grupy, zamawiamy odpowiednią dla niej ilość posiłków.

Ekwipunek uczestników wycieczki zależy od typu wycieczek i czasu ich trwania. Bierzemy jedynie rzeczy niezbędne, o których informujemy uczniów i rodziców na odprawie zorganizowanej dwa tygodnie przed wyjazdem. W ekwipunku uczniowskim nie powinno zabraknąć ciepłego swetra i płaszcza przeciwdeszczowego /ze względu na zmienność pogody/, piżamy, przyborów do mycia, notatnika z ołówkiem. Znacznie większych przygotowań wymagają wycieczki połączone z biwakami, noclegami w namiotach i samodzielnym przygotowaniem posiłków. Zmieni się tu ekwipunek uczestnika i grupy<sup>4</sup>.

Zwrócimy uwagę, aby ekwipunek nie był pakowany w walizki lub torebki ręczne, lecz w plecaki. Bagaż ręczny niesiony przez dłuższy czas kryje niebezpieczeństwo wytworzenia się wad kręgosłupa, jest niewygodny i męczący. Istotny jest także sposób pakowania plecaków. Prze-



dmioty twarde i o ostrych kantach należy tak ułożyć, aby po założeniu plecaka odgradzała je od pleców warstwa rzeczy miękkich: /ręcznika, swetra/. Trzeba również zwrócić uwagę na obuwie. Musi ono być wygodne i wypróbowane. Bezpośrednio przed wyjazdem na wycieczkę przeglądamy zawartość plecaków jej uczestników. Eliminujemy rzeczy zbędne i korygujemy błędy w pakowaniu plecaków.

Dalszym elementem powodzenia wycieczek jest wcześniejsze zamówienie biletów wstępu, zwłaszcza do obiektów uczęszczanych i popularnych /np. pałace w Łańcucie, Wilanowie, Łazienkach, Wawel/. Podobnie postępujemy, jeżeli chcemy zapewnić sobie usługi przewodnika PTTK. Zaznaczamy, jakie obiekty planujemy zwiedzić, jaki jest wiek uczestników i ich przygotowanie. PTTK dysponując tymi informacjami stara się w miarę swoich możliwości przydzielić nam osobę najodpowiedniejszą.

Warto pamiętać, że w myśl zarządzenia nr 26 przewodniczącego GKkFiT z dnia 30 kwietnia 1968 r. w sprawie wykonywania funkcji przewodnika turystycznego /Dz.Urz.GKkFiT,1968,nr 3,poz.10/ wyłączne prawo oprowadzania wycieczek po: Białymstoku, Częstochowie, Gdańsku, Gdyni, Gnieźnie, Kaliszu, Katowicach, Kazimierzu Dolnym, Krakowie, Lublinie, Łańcucie, Łodzi, Malborku, Olsztynie, Opolu, Płocku, Poznaniu, Przemysłu, Rzeszowie, Sandomierzu, Sopocie, Szczecinie, Tarnowie, Toruniu, Warszawie, Wrocławiu i Zamościu oraz w strefie 20 km od tych miast przysługuje przewodnikom miejskim PTTK. Po Białymstoku, Częstochowie, Gnieźnie, Kaliszu, Kazimierzu Dolnym, Łańcucie, Płocku, Opolu, Przemysłu, Rzeszowie, Tarnowie, Zamościu mogą również oprowadzać przewodnicy terenowi, a po trasach krajowych przewodnicy według posiadanych uprawnień na odpowiednie rejony kraju.

Wycieczki połączone są z poniesieniem przez ich uczestników kosztów. Są one związane z: przejazdami, wyżywieniem, noclegami, biletami wstępu. Kosztorysy wycieczek powinny być opracowane przez ich kierowników wspólnie z uczestnikami i przedstawicielami Komitetów Rodzicielskich i zatwierdzone przez dyrekcje szkół. Poszczególne wpływy z tytułu wycieczek trzeba odnotować i potwierdzić na formularzach "kasa przyjęcie".

Po powrocie z wycieczek ich kierownicy zobowiązani są rozliczyć się rachunkami i dowodami wypłat z powierzonych sobie pieniędzy. Udział młodzieży w opracowywaniu budżetów wycieczek i ich realizowaniu stanowi jeden z ważnych predyktorów wychowawczych omawianej przez nas formy pracy dydaktyczno-wychowawczej i krajoznawczo-turystycznej. Trzeba także pomyśleć o uczniach niezamożnych i dyskretnie udzielić im pomocy przy współudziale Komitetów Rodzicielskich i instytucji sprawujących patronaty nad szkołami.

Koszty wszelkich wycieczek /poza przedmiotowymi/ są pokrywane w zasadzie z funduszy młodzieży. Skąd czerpać powinni uczniowie środki na pokrycie kosztów wycieczek? Dewiza organizatorów wycieczek powinna być troska, aby ze względów wychowawczych rodzice ponosili tylko część kosztów udziału swych dzieci w wycieczkach i tylko wówczas, gdy te wykazują się postępami w nauce i nienagannym zachowaniem. Trzeba dążyć, aby udział w wycieczkach stawał się dla uczniów nagrodą za pozytywne wyniki w nauce i sprawowaniu. Uczniowie powinni być zaangażowani w zapewnienie funduszy na wycieczki. Znaczną rolę może tu odegrać: systematyczne gromadzenie oszczędności w SKO, zdobywanie pieniędzy z tytułu sprzedaży zebranych uprzednio surowców wtórnych i wykonywanych prac społecznie użytecznych i usługowych, zyski ze spółdzielni uczniowskich, dotacje z Komitetów Podziemielskich i zakładów opiekuńczych.

Przypatrzymy się jeszcze składowi osobowemu wycieczek, doborowi i liczbie ich uczestników. Doświadczenia wskazują, że nie powinno się organizować wycieczek powyżej 50 osób. Uczestników wycieczki dzieli się na zespoły nie przekraczające 10 osób. Uczestnicy wycieczki nie powinni różnić się zasadniczo wiekiem, zainteresowaniami i kondycją.

Po uwzględnieniu strony merytorycznej i organizacyjnej wyruszamy na wycieczkę po wiedzę i wrażenia. Zaleca się jeszcze przedtem sprawdzić, czy: mamy dokładnie opracowane programy wycieczek /w postaci zebranych wiadomości, rozeznania w możliwościach krajoznawczych terenów wycieczek, sformułowania tematów do pracy z uczniami; czy dysponujemy dobrze dobranymi, zgranymi zespołami wycieczkowymi; zorganizowaliśmy niezbędne środki, opracowaliśmy budżety, aby pokryć koszty związane z wycieczkami; czy mamy zarezerwowane przejazdy, noclegi, wyżywienie, bilety wstępu, nawiązane kontakty z osobami, z którymi planujemy się spotkać; zapewniliśmy właściwy ekwipunek indywidualny uczestników, podręczne apteczki, których skład skonsultowaliśmy z lekarzami szkolnymi, znamy zastosowanie leków, umiemy udzielić pomocy przedlekarskiej, posiadamy polisy ubezpieczeniowe od następstw nieszczęśliwych wypadków uczestników wycieczek; zapoznaliśmy się z przepisami prawnymi odnoszącymi się do wycieczek, oraz czy posiadamy karty wycieczek.

Na wycieczki bierzemy: zgody na ich zorganizowanie, karty wycieczek /wg załączonego wzoru/, polisy ubezpieczeniowe, potwierdzenie zamówionych usług wraz z ewentualnymi dowodami dokonanych przedpłat, bilety kolejowe, harmonogramy wycieczek /wg załączonego wzoru/. Koniecznie należy sprawdzić, czy wszyscy uczestnicy wycieczki posiadają ważne legitymacje szkolne, kolejowe, PTSM i PTTK.



## P r z y p i s y

- <sup>1</sup> K.Denek: Środki audiowizualne w pracy krajoznawczo-turystycznej z młodzieżą szkół zawodowych. "Życie Szkoły" 1980 nr 9, s. 10-17.
- <sup>2</sup> S.Sosnowski: Vademecum turysty pieszego. Wyd.PTTK "KRAJ" 1984.
- <sup>3</sup> Na wczasach bezpiecznie. Zbiór przepisów i wytycznych dotyczących ochrony zdrowia i życia dzieci i młodzieży na wczasach. Warszawa 1978, MAW.
- <sup>4</sup> Kwestie te bliżej omawiają: S.Sosnowski: Vademecum młodego turysty. Warszawa 1975, SiT; S.Sosnowski, J.Stykowski: Sakwa włośczyki-ja. Warszawa 1972, Wydawnictwo Harcerskie "Horyzonty"; P.Burchard: Na szlaku. Nowoczesny sprzęt turystyczny. Warszawa 1960, Wydawnictwo Harcerskie.

CHADLY FITOURI: BICULTURALISME, BILINGUISME ET ÉDUCATION.DELEACHAUX ET NIESTLÉ.Paris 1983, s. 300.

Opublikowana przez wydawnictwo Delachaux et Niestlé w ramach serii: Aktualności pedagogiczne i psychologiczne, książka "Biculturalisme, bilinguisme et éducation"/ Bikulturalizm, bilingwizm a edukacja/ stanowi lekturę pasjonującą, acz z wielu względów niełatwą. Jej autor - Tunezyjczyk Chadly Fitouri, wysokiej rangi pracownik merytoryczny Międzynarodowego Biura Edukacji UNESCO-BIE, z siedzibą w Genewie - był przez wiele lat profesorem na Uniwersytecie w Tunisie oraz założycielem Tunezyjskiego Narodowego Instytutu Nauk Pedagogicznych. Rozległość zainteresowań naukowych Chadly Fitouri jest godna uwagi, od kulturoznawstwa i filozofii aż po psychologię i nauki pedagogiczne. Będąc wybitnym znawcą historii cywilizacji arabsko-islamskiej, autor pasjonuje się również od lat zagadnieniami związanymi z bilingwizmem oraz wzajemnym przenikaniem się różnych systemów kulturowych. Jako Tunezyjczykowi, urodzonym w roku 1930, a więc w okresie, gdy jego ojczyzna była kolonią francuską - problemy bikulturalizmu i bilingwizmu są mu szczególnie bliskie. Fitouri traktuje je notabene z godnym podziwu obiektywizmem, wolnym od wszelkich uprzedzeń, chłodnym i pozbawionym emocji. Należy podkreślić z uznaniem ten brak szowinizmu, który przecież mógł być uzasadniony specyfiką warunków, w jakich przyszło mu spędzać dzieciństwo i młodość.

Można bez przesady stwierdzić, że książka Chadly Fitouri odpowiada wszelkim najostrzejszym nawet kryteriom i wymogom stawianym wobec publikacji o charakterze naukowym. To 300-stronicowe dzieło obejmuje niezwykle bogactwo materiału faktograficznego, świadczące o ogromnej erudycji Autora. W ten konkretny i rzeczowy materiał po mistrzowsku wplecione zostały rozważania czysto teoretyczne, prowadzone na najwyższym szczeblu abstrakcji. Zdecydowanie interdyscyplinarny charakter książki sprawia, iż jest to lektura niełatwa. Mimo bowiem, iż napisana została językiem wielce precyzyjnym, to jednak wymaga ona od czytelnika dobrej znajomości co najmniej kilku dziedzin nauki, częściowo pokrewnych, często jednak bardzo odległych.

Prezentacja zarówno rozległości omawianej problematyki, jak i intelektualnej głębi rozważań Autora jest - w ramach recenzji - niemożliwa. Bezcelowe również - ze względu na niedostępność książki na rynku polskim - byłoby eksponowanie lub krytyka kilku wybranych aspektów lub fragmentów dzieła. Jedyną możliwą w tych warunkach formą zaprezentowania pracy Chadly Fitouri, formą - co należy podkreślić - niezbyt dla niego korzystną - może być streszczenie poszczególnych rozdziałów oraz omówienie głównych tez sformułowanych przez Autora.

Książka "Biculturalisme, bilinguisme et éducation" obejmuje oprócz wstępu /pióra Samuela Rollera/ i wprowadzenia - siedem rozdziałów, wnioski końcowe oraz bogatą bibliografię. W kilkunastu stronowym wprowadzeniu Autor precyzuje krąg swoich zainteresowań badawczych, a także cel pracy i tezy, które zamierza rozwijać i udowodniać w toku kolejnych rozdziałów. Dowiadujemy się zatem, iż przedmiotem książki ma być prezentacja oraz analiza wzajemnych relacji między biculturalizmem i bilingwizmem /istniejącym w krajach arabskich - byłych koloniach francuskich/ a edukacją dzieci i młodzieży. Fitouri stwierdza ponadto, że w warunkach społeczeństwa dwujęzycznego i biculturalnego, czyli w warunkach zdecydowanie konfliktotwórczych, poziom osiągnięć szkolnych uzależniony jest ściśle od rodzaju kręgu socjokulturowego, który reprezentuje środowisko domowe ucznia. Im wyższy jest poziom socjokulturalny środowiska - tym lepsze wyniki w nauce osiąga wywodzący się z niego uczeń. Zdaniem Autora relacje owe - typowe dla krajów arabskich - byłych kolonii francuskich, czyli Tunezji, Algierii i Maroka - stanowią istotny i trudny do rozwiązania problem edukacyjny. Ze statystycznego bowiem punktu widzenia uczniowie reprezentujący grupy społeczne zajmujące najniższe pozycje w hierarchii socjokulturalnej są najliczniejsi. Ergo - idąc tokiem rozumowania Autora, ogromna większość dzieci i młodzieży w tych /oraz wielu innych/ krajach praktycznie pozbawiona jest szans sukcesów edukacyjnych oraz - w konsekwencji - szansy awansu społecznego. Zjawisko to - niepokojące z socjologicznego, jak również pedagogicznego punktu widzenia - prowadzi do patologicznych zaburzeń w zakresie aktywności społecznej i edukacyjnej, upośledzając w groźny sposób dynamikę rozwoju społecznego. Fakty te w pełni uzasadniają podjętą przez Autora próbę analizy wspomnianych zjawisk, a także próbę znalezienia skutecznych środków zaradczych. Kolejne rozdziały książki stanowią przejrzystą ilustrację tych prób - zarówno teoretyczną, jak i praktyczną. Fitouri rozpoczyna od analizy podstawowych pojęć związanych z omawianą problematyką, a także pojęć im pokrewnych. Prezentuje zatem szereg różnych definicji kultury, monokulturalizmu /de facto istnieją-

czego tylko teoretycznie/, biculturalizmu, konfliktu dwóch lub więcej kultur, dominacji kulturalnej etc. Analiza tych pojęć nie ma charakteru li tylko teoretycznego, Autor przeprowadza ją bowiem w oparciu o opis historycznych uwarunkowań rozwoju biculturalizmu w skolonizowanych przez Francję arabskich krajach Afryki Północnej /przede wszystkim w swojej ojczystej Tunezji/.

Zgodnie z naszkicowanymi we wprowadzeniu celami przyświecającymi napisaniu książki, Fitouri już w pierwszym rozdziale nawiązuje do problematyki edukacyjnej, stwierdzając, że wychowanie w warunkach społeczeństwa biculturalnego sprzyja rozwojowi zaburzeń w sferze emocjonalnej u dzieci i młodzieży. Asymilacja bowiem wartości potrzeb prezentowanych przez obcą kulturę - wartości i potrzeb - podkreślmy to - nie mających odpowiedników w kulturze rodzimej, a często nawet z nią sprzecznych, staje się niejednokrotnie źródłem głębokich konfliktów przede wszystkim rodzinnych. W środowiskach kultywujących tradycje cywilizacji arabsko-islamskiej nie akceptuje się bowiem z zasady wzorców i wartości kultury Zachodu, przyswojonych przez młodzież kształconą w ramach biculturalnego systemu edukacyjnego.

W kolejnym rozdziale, poświęconym psychosocjologicznym aspektom zjawisk bilingwizmu i biculturalizmu Autor rozwija ten problem, uzasadniając szeroko podłoże historyczne i przyczyny omawianych konfliktów. Biculturalny - jak już wspomnieliśmy - system edukacyjny obowiązujący w arabskich krajach francuskojęzycznych oparty jest bowiem na dwóch - sprzecznych ze sobą - systemach wartości, wyrosłych z dwóch całkowicie odmiennych filozoficznych koncepcji życia ludzkiego. Zachodnioeuropejski system wartości przyznaje priorytet takim cechom, jak: aktywność, dynamizm, relatywizacja wartości, zdolność do antycypacji i nastawienie na działanie dla przyszłości. Cechy te pozostają w oczywistej sprzeczności z systemem wartości typowym dla kultury Islamu, kultywującym postawy rezygnacji, bierności oraz wierne odtworzenie tradycyjnych wzorców. Fitouri poddaje krytycznej analizie zarówno aktualny tunezyjski system edukacyjny, zdecydowanie nastawiony - po reformie z 1975 roku - na arabizację programów nauczania, jak i całą politykę edukacyjną prowadzoną w okresie kolonialnym i postkolonialnym - aż do 1975 roku. Polityka ta charakteryzowała się brakiem konsekwencji i zmiennością. W zależności od zmieniających się warunków politycznych tunezyjski system oświatowy oscylował między tendencją do dominacji języka i kultury francuskiej a tendencjami arabizacyjnymi, przy czym zmiany owe następowały w odstępach kilkuletnich. Nietrudno wyobrazić sobie negatywne skutki takiej polityki

edukacyjnej. Aktualnie obowiązujący system światowy natomiast oraz programy kształcenia mają - zdaniem Autora - charakter nadmiernie nacjonalistyczny i prowadzić mogą do wytworzenia się u uczniów postaw niechęci czy nawet wrogości wobec kultury francuskiej. A przecież - jak obiektywnie stwierdza Fitouri - wpływy tej kultury były i są nadal tak silne, że trzeba pogodzić się z faktem, iż społeczeństwo tunezyjskie jest i prawdopodobnie będzie przez dłuższy okres czasu społeczeństwem biculturalnym i dwujęzycznym. Negowanie tego faktu - przez zbyt daleko posuniętą arabizację systemu oświatowego wywołać może szereg niepożądanych zjawisk i reakcji społecznych. Należy podkreślić, że Autor wielokrotnie nawiązuje do powyższych problemów, analizując je w różnych kontekstach i generalizując na kraje sąsiadujące z Tunezją. Widoczna obawa przed narastaniem w tych krajach nadmiernych i niewłaściwie ukierunkowanych tendencji nacjonalistycznych i głębokiego, manifestowanego szeregu razy na łamach książki przekonania Autora o konieczności wychowywania młodzieży w duchu pokoju, daleko posuniętej tolerancji i konieczności współpracy społeczeństw wywodzących się z różnych kultur.

Dzieło Chadly Fitouri napisane jest - jak już wspomnieliśmy - językiem trudnym, lecz precyzyjnym, co odzwierciedla troskę Autora o uniknięcie nieporozumień, głównie terminologicznych i metodologicznych. Innym wyrazem tej troski, umacniającym naukową rangę książki - jest fakt poświęcenia jednego z rozdziałów krytycznemu przeglądowi literatury światowej dotyczącej zagadnień biculturalizmu i bilingwizmu. Fitouri omawia wnikliwie najważniejsze pozycje z tego zakresu, napisane przed i po drugiej wojnie światowej /cezura ta ma swoje głębokie uzasadnienie, ponieważ po roku 1945, w wyniku szybkich przemian społeczno-politycznych w wielu krajach, problemy dwujęzyczności i biculturalizmu nabrały nowego wymiaru/. Fitouri kończy ten przegląd literatury prezentacją i omówieniem wydanych w różnych krajach bibliografii dotyczących interesującej go problematyki. Logiczną konsekwencją rozważań zawartych w omawianym rozdziale stanowi kolejny, zatytułowany "Bilingwizm i biculturalizm. Próba definicji". Fitouri nawiązuje w nim do naszkicowanych we wprowadzeniu prób definicji pojęć podstawowych, przedstawiając w krytyczny sposób szereg definicji zdecydowanie sprzecznych wobec siebie. Rozważania Autora są niezwykle interesujące, a ich wysoki poziom naukowy wart jest uznania. Należy żałować, że nie można ich choćby częściowo przytoczyć w ramach tak zwartej formy, jaką jest recenzja. Wspomnijmy zatem tylko o tym, co - na tle literatury światowej - stanowi o oryginalności i nowatorstwie



przemysła Chadly Fitouri. Niemal wszyscy autorzy zajmujący się zagadnieniami dwujęzyczności i kontaktów oraz konfliktów dwóch kultur uznają pierwotność zjawisk bilingwizmu wobec biculturalizmu. Innymi słowy, twierdzą oni, że podmiot znajdujący się w warunkach społeczności biculturalnej najpierw opanowuje obcy język, a dopiero później przyswaja sobie kulturę narodu, który tym językiem włada. Podejście takie odzwierciedla szeroko rozpowszechnione w nauce przekonanie o podstawowym - w przebiegu procesów poznawczych - znaczeniu operacji typu lingwistycznego. Fitouri w nader interesujący sposób polemizuje z tymi poglądami. Poddaje krytycznej analizie najbardziej znane i powszechnie akceptowane prace z zakresu psychologii myślenia, przede wszystkim prace J. Piageta i jego uczniów. Oryginalność koncepcji Chadly Fitouri polega na wysunięciu - i udowodnieniu - tezy o wtórności czynnika lingwistycznego wobec kulturalnego. Język - twierdzi nie bez racji Fitouri - nie może być traktowany jako zjawisko aspołeczne czy akulturalne. Jest on nierozzerwalnie związany z daną kulturą, stanowiąc niejako jej odzwierciedlenie. Nie powinno się zatem ograniczać procesu nauczania języka obcego do opanowania określonej liczby operacji lingwistycznych. Nauka jakiegokolwiek języka obcego /czy to w warunkach bilingwizmu, czy nie/ może być w pełni skuteczna tylko wówczas, gdy od początku konsekwentnie jej towarzyszy proces przyswajania kultury narodu, reprezentującego ten język. Przyznać należy, że codzienna praktyka dydaktyki języków obcych potwierdza słuszność poglądów Fitouri. Logiczną tych poglądów konsekwencją stanowi wysunięty przez Autora postulat konieczności głębokiej reformy nauczania języków obcych w ogóle, a szczególnie - tzw. drugiego języka w społeczeństwach biculturalnych i dwujęzycznych. Chadly Fitouri kontynuuje ten wątek nawiązując do zaprezentowanej we wprowadzeniu do swej tezy o istnieniu wprost proporcjonalnego związku między socjokulturalną rangą środowiska rodzinnego a osiągnięciami ucznia w szkole typu biculturalnego i bilingwistycznego. Tezę tę udowadnia Fitouri w ostatnich trzech rozdziałach książki, poświęconych wzajemnym relacjom między dwujęzycznością i biculturalnością a edukacją. W odróżnieniu od pierwszej, teoretycznej części pracy, rozdziały te mają charakter empiryczny, zawierają bowiem szczegółowy opis badań dotyczących wspomnianych relacji, a przeprowadzanych ostatnimi laty wśród uczniów szkół tunezyjskich. Badania te dotyczyły percepcji języka i kultury francuskiej przez uczniów pochodzących z różnych środowisk, czy też - jak to Autor nazywa - reprezentujących różne poziomy socjokulturalne. Fitouri prezentuje w niezwykle szczegółowy i metodologicznie nienaganny sposób nie tylko

wyniki przeprowadzonych badań, lecz również opis ich przebiegu i przygotowań wstępnych. Należy żałować, że - ze względu na empiryczny charakter tej części pracy, nie sposób jej zaprezentować czy też streścić w ramach recenzji. Ewentualnego czytelnika książki Chadly Fitouri, zwłaszcza pedagoga lub psychologa, z pewnością zainteresują wspomniane trzy rozdziały. Ujmując problem w ogromnym skrócie - wiceprzewodniczący BIE relacjonuje badania dotyczące różnego typu zachowań i reakcji uczniów wobec podwójnego systemu lingwistyczno-kulturowego. Uzyskane wyniki w pełni potwierdzają cytowaną już tezę sformułowaną we wprowadzeniu do książki. Stopień akceptacji obcej kultury i języka okazuje się ściśle uzależniony od socjokulturalnego poziomu środowiska, z którego wywodzą się uczniowie. Im wyższy poziom socjokulturalny - tym akceptacja ta jest pełniejsza. Autor interpretuje omawiane zależności zgodnie z poglądami zaprezentowanymi w teoretycznej części pracy, a przytoczonymi powyżej. Twierdzi mianowicie, że w środowiskach reprezentujących wysoki poziom socjokulturalny /nie jest to równoznaczne - jak podkreśla Fitouri - z poziomem socjoekonomicznym/ stopień asymilacji kultury francuskiej jest najwyższy. W tych właśnie grupach społecznych - dowodzi Autor - spotykamy się ze zjawiskiem autentycznego biculturalizmu i bilingwizmu, dzieci zaś pochodzące z tych grup osiągają najlepsze wyniki w dwujęzycznym systemie szkolnictwa. W grupach reprezentujących niski poziom socjokulturalny /czyli de facto niewykształconych/ mamy do czynienia ze zjawiskiem monokulturalizmu połączonym z przymusowym bilingwizmem. W rzeczywistości - twierdzi Chadly Fitouri - nie bilingwizm, a właśnie bi lub monokulturalizm środowiska decyduje o szkolnych sukcesach uczniów. Rozwiązanie wynikających z tego faktu poważnych konsekwencji edukacyjnych i społecznych nie jest proste, zważywszy że przeważającą większość społeczeństwa tunezyjskiego stanowią grupy niewykształcone czyli - monokulturalne.

Chadly Fitouri podejmuje jednak próbę odpowiedzi na pytanie o możliwość rozwiązania tego dylematu. Upatruje ją w oryginalnej koncepcji reformy systemu oświatowego, którą nazywa edukacją transkulturalną. Kreśląc porywającą wizję społeczeństwa plurikulturalnego, akceptującego i tolerującego różne kultury i systemy wartości, Autor nawiązuje do historii arabskich krajów francuskojęzycznych. Na przestrzeni wieków podlegały one różnym wpływom kulturowym /a co za tym idzie i lingwistycznym/, a jednak - co Fitouri uważa za godne podziwu - potrafiły te kultury zasymilować /chodzi tu o wpływy europejskie, izraelskie itd/. Stąd sformułowane przez Autora optymistyczne przekonanie, że również obecnie, w końcu XX wieku, możliwe jest istnienie społeczeństwa plu-

rikulturalnego. Jego utworzenie wymaga ogromnej pracy - nie ze strony władz jednak, a pedagogów, psychologów i polityków oświatowych. Przygotowanie bowiem projektu edukacji transkulturalnej, która winna objąć całą populację dzieci i młodzieży począwszy od pierwszej klasy szkoły podstawowej, będzie zadaniem niezmiernie odpowiedzialnym i zakrojonym z pewnością na wiele lat. Ta humanistyczna wizja transkulturalnego systemu oświatowego czyni książkę Chadly Fitouri godną jak najszerszego rozpowszechnienia wśród czynników odpowiedzialnych za politykę edukacyjną wszystkich krajów - nie tylko biculturalnych.

Ewa Regulska

WANDA HEMMERLING: GRY I ZABAWY DYDAKTYCZNE UŁATWIAJĄCE

POZNAWANIE POŚREDNIE W KLASACH I-III.

IKN ODN Poznań 1984, s. 145

I. Na ważność gier i zabaw w życiu człowieka, w tym także dziecka, zwracano już wielokrotnie uwagę<sup>1</sup>. Zastosowanie tych niezbędnych przejawów /elementów/ działalności ludzkiej do procesu dydaktycznego, i to na szczeblu klas najniższych, jest problemem szczególnie absorbującym. I nic dziwnego, że wydana kolejna pozycja W.Hemmerling<sup>2</sup>, spotkała się z żywym zainteresowaniem nauczycieli klas I-III, jest przez nich poszukiwana. Najczęściej bezowocnie, gdyż kogo może zaspokoić nakład aż ... w 300 /słownie: w trzystu!/ egzemplarzach /ale różnego rodzaju "poradniki" astrologiczne posiadają u nas nakład do 100 tysięcy!/.

Jakie nasuwają się najważniejsze uwagi ogólne i szczegółowe przy lekturze dwu pierwszych części pracy? Ze Wstępu, jak i z cz. I wynika, że Autorka utożsamia zabawę z grą i pisze głównie o zabawie. Tymczasem słownikowe chociażby zapoznanie się z tymi pojęciami wskazuje, że nie są one tożsame<sup>3</sup>. Może więc warto w kolejnym wydaniu pojęcia te rozgraniczyć i poświęcić im trochę osobnego miejsca. Nie każda bowiem zabawa jest grą, a gra zabawą. Zabawa zakłada relaks, przyjemność, zgromadzone zaś przez Autorkę gry i zabawy wymagają od uczniów /jak i nauczycieli/ dużego wysiłku umysłowego, wiedzy oraz inteligencji.

1. Stopień zawartych trudności w poszczególnych zabawach-grach jest bardzo różnorodny: od łatwych i bardzo łatwych /np. 2, 5/II, 6, 11, 20, 24, 26/ do trudnych i bardzo trudnych, sprawiających kłopoty samym nauczycielom /np. 3, 4, 5/V, 8, 9, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 23/I

i II, 24/V, 27, 31, 33, 34/. Aby nie być gołosłownym - jeden przykład. W rebusie - zabawie nr 3 /s. 22-23/ Autorka zakłada, że dzieci wymyślą słowo ... ruleta! Dlatego, uważam, warto było ułożyć gry-zabawy klasami. Przecież już pierwsza - "zegar sylabowy" /s. 21/, całkiem inaczej będzie rozwiązywana w klasie I niż w III.

2. Samo przygotowanie wielu zabaw okazuje się bardzo czasochłonne dla nauczycieli. Wymaga w dodatku posiadania przez szkołę licznych pomocy, jak: koperty, kartony, mazaki, komplety /i to nie tylko dwa, trzy/ liter, itp. Czy te przeszkody nie zniechęcą nauczycieli? A sam problem p r z e p i s y w a n i a i przygotowania materiałów tekstowych i to do większości przecież zabaw-gier. Może więc należało we Wstępie zasugerować ten problem nauczycielom i zachęcić ich, wbrew trudnościom, aby podjęli ten wysiłek, byli przekonani o c e l o - w o ś c i podjętej pracy, zobaczyli korzyści z niej płynące.

3. Wiele zabaw-gier ma charakter grupowy. Szkoda więc, że Autorka na temat f o r m i m e t o d p r a c y g r u p o w e j nie napisała ani jednego zdania. A przecież już sam dobór grup jest ważnym zagadnieniem dydaktycznym i nie możemy pozwolić na to, aby podział na grupy dokonał się według upodobań dzieci.

4. Ważną sprawą jest również czas, jaki zamierzamy przeznaczyć na wykonanie poleceń zawartych w poszczególnych grach-zabawach. Niektóre są czasochłonne i po prostu ... zanudzą dzieci. Dlatego sam nauczyciel musi zdecydować o tym, czy wszystkie polecenia zawarte w danej zabawie są wykonalne np. w przeciągu 10-15 minut. Wydaje mi się, że nie możemy przeznaczyć całej jednostki lekcyjnej. W dodatku tempo pracy każdego dziecka, jak i grupy /grup/, będzie różnorodne.

5. Język wielu gier-zabaw jest bardzo często mało precyzyjny z punktu widzenia opisu gramatycznego. A przecież chodzi o to, aby przekazywać - przede wszystkim nauczycielom - jasną i precyzyjną wiedzę gramatyczną i żeby zrozumieli bez większego wysiłku przekazywane polecenia.

Niektóre zabawy wymagają chyba korekty z punktu widzenia merytorycznego. Np. już w 1 /Zegar sylabowy/ czytamy, że spółgłoskę b mamy połączyć "ze spółgłoskami znajdującymi się na obwodzie tarczy". Tymczasem na obwodzie tarczy znajdują się s a m o g ł o s k i. Dalej Autorka pisze: "Dziecko posuwając się od głoski do głoski zgodnie z kierunkiem wskazówek zegara, wyodrębnia sylabę, a następnie dodaje do niej dowolną sylabę, tak aby utworzyć wyraz". Z punktu widzenia słowotwórczego<sup>4</sup> nie tworzymy wyrazów dodając sylabę do sylaby, w dodatku nie może to być n i g d y s y l a b a d o w o l n a, ale tylko taka, która mieści się w polskim systemie fonologicznym i fo-

netycznym. Dziecko też z niczego **n i e w y o d r ę b n i a** sylaby, ale je tworzy z podanych w zegarze liter.

W zabawie-grze 13 podział rzeczowników na podane przez Autorkę "grupy znaczeniowe" jest nielogiczny i niezgodny z podziałem gramatycznym. Grupy znaczeniowe rzeczowników to: rzeczowniki żywotne, nieżywotne, własne, pospolite, konkretne, abstrakcyjne itp. Wystarczyło np. jedynie wybrać przykłady rzeczowników żywotnych, nieżywotnych i osobowych. Ten sam błąd rzeczowy widoczny jest w grze 15, zaczynającej się od słów: "Zaszyfrowany wyraz to rzeczowniki jako pojęcie nadrzędne w stosunku do podporządkowanych mu pojęć podrzędnych stanowiących nazwy osób, rzeczy, roślin, zwierząt, zjawisk". Przykładów zaś podanych w tekście /s.39/ nie sposób rozpatrywać z tego punktu widzenia. Które bowiem rzeczowniki /Robert, Zosia, Ewa, /z/ ciocią, zwierzątko, wiewiórka etc./ uznać za nadrzędne, a które za podrzędne / w ramach rzeczowników/? Oczywiście, że poszczególne wyrazy w zdaniu są do siebie ustosunkowane współrzędnie lub podrzędnie i w tych aspektach mówimy o związku zgody, rządu i /samej/ przynależności. Krótko: chodzi o to, aby **k o n s e k w e n t n i e** używać jednolitego i prostego języka oraz terminologii - przecież jednoznacznej - gramatycznej. Przykłady można by mnożyć, ale konieczność ograniczenia recenzji do kilku zaledwie stron nie pozwala na ich szersze rozpatrywanie. Warto więc, aby do kolejnego wydania książki Autorka przeanalizowała wartość treściową poszczególnych gier-zabaw do języka polskiego z punktu widzenia gramatycznego. Wystarczy w tym wypadku oprzeć się na terminologii zawartej w "Gramatyce języka polskiego" Piotra Bąka /kilka wydań/ oraz "Słowniku ortograficznym języka polskiego" pod redakcją prof. M.Szymczaka /też kilka wydań/.

Cenne i wartościowe gry-zabawy proponowane przez Autorkę muszą być najpierw **d o k ł a d n i e p r z e s t u d i o w a n e** przez nauczycieli. I warto, aby wybrali oni chociażby niektóre, opracowali je /tzn. przygotowali wszystkie niezbędne materiały do ich wykonania/ i wykorzystywali w praktyce dydaktycznej jako nie tylko urozmaicenie procesu dydaktycznego, ale głównie jako jego intensyfikację.

II. Rozbudzenie naturalnej ciekawości dziecka, odpowiednie jej u kierunkowanie, umożliwienie dzieciom rozwijania własnych strategii badawczych i odnoszenia sukcesów, rozwijanie ich inwencji twórczej - wymaga stosowania nowoczesnych, aktywizujących metod nauczania przedmiotu "środowisko społeczno-przyrodnicze" w klasach I-III. Jedną ze skutecznych metod oddziaływania na dziecko są gry i zabawy dydaktyczne.

Prezentowany podział gier i zabaw oraz proponowane przykładowe zestawy spełniają różnorakie funkcje. W różnym stopniu oddziałują na poszczególne strony osobowości ucznia: intelektualną, emocjonalną, motywacyjną i społeczno-moralną. Przyczyniają się także do rozwijania spostrzegawczości, wyobraźni i pamięci uczniów. Przez swoją atrakcyjność zabawy dostarczają uczniom wielu przyjemnych doznań, które pobudzają motywację do nauki.

Proponowany zestaw 37 zabaw i gier spełnia przede wszystkim funkcję intelektualno-poznawczą, służącą realizacji celów dydaktycznych i rozwiązaniu jakiegoś złożonego w nich zadania. Prócz tego większość gier i zabaw ma charakter ruchowy, co wpływa na rozwijanie aktywności ruchowej i sprawności psychomotorycznych ucznia. Zabawy tematyczne mają szczególne zalety wychowawcze, ponieważ uczeń przyjmując na siebie określone role, jakie ludzie dorośli pełnią w pracy, w domu, w życiu społecznym, przyjmuje i akceptuje jako własne zasady i normy postępowania. Naśladowanie i akceptacja czynów ludzkich przez dzieci w formie zabawowej skutecznie wpływa na kształtowanie się ich postaw społeczno-moralnych. Dzięki właściwościom różnych rodzajów zabaw, korzystający z nich nauczyciel osiągnie zamierzone rezultaty dydaktyczno-wychowawcze, gdyż każdej zabawie i grze przyswieca jasno nakreślony cel oraz przepisy, które określają obowiązujący sposób wykonania lub zachowania się uczniów w czasie zabawy. Zestaw gier i zabaw służy lepszemu zapamiętaniu i opanowaniu przerobionego materiału, prowadzi do wykorzystania własnych doświadczeń ucznia oraz jest zachętą do dokładniejszego i wszechstronnego opanowania realizowanych treści nauczania przedmiotu. Uczenie przez działanie wzmacnia bowiem przeżycie wywołane nastrojem, rozbudza wyobraźnię dziecka.

Sumując, proponowałbym wszystkim nauczycielom szerokie wykorzystanie w swej praktyce pedagogicznej różnorodnych gier i zabaw dydaktycznych zawartych w omawianej pozycji. Pozwolą one na urozmaicenie toku lekcji, na uniknięcie znużenia dzieci i rozwinięć motywację do uczenia się.

III. Istnieje ogromne zapotrzebowanie ze strony nauczycieli na zbiór gier i zabaw, które mogą być wykorzystane w pracy na lekcjach matematyki w klasach początkowych. Przykłady zabaw recepcyjnych Wandy Hemmerling stanowią próbę wypełnienia znacznej luki w tym zakresie. Wydaje się, że propozycje zawarte w omawianej monografii są o wiele bardziej przemyślane, a zarazem bardziej dojrzałe, niż te, które proponowała Autorka w pierwszej pracy na ten temat /"Gry i zabawy dydaktyczne umożliwiające poznawanie pośrednie w klasach I-III"/. Szkoda jednak, że Autorka nadal używa zamiennie i nie definiuje w sposób precyzyjny następujących pojęć: "zabawa", "gra" oraz "ćwiczenie zabawowe".

Zabawy rozwijające poznawczą aktywność matematyczną podzielone zostały na trzy grupy: 1. zabawy polegające na poszukiwaniu i odkrywaniu relacji logicznych oraz związków i stosunków wielkościowych i przestrzennych /s.111-120/; zabawy ułatwiające opanowanie pojęcia liczby, umiejętności porównywania liczb i operowania nimi; 3. zabawy do ćwiczenia techniki rachunkowej w zakresie czterech podstawowych działań matematycznych /s. 127-136/.

Całość opracowana jest starannie, niemniej można zauważyć pewne niedociągnięcia, głównie w zakresie języka matematycznego. I tak np. błędne jest użycie pojęcia "cyfra", zamiast: liczba /s. 117, 7g i na s. 125, 14d i 12d/. Dyskusyjne jest użycie sformułowania: "wyraz zawiera trudności ortograficzne" /s. 135, 13g/ oraz "czynności o charakterze polonistycznym" /s. 117, 2d/. Ponadto nie można mówić tylko o "pojęciu liczby" /s.121, 2d/, ale zawsze o pojęciu liczby naturalnej w jej trzech aspektach: liczba kardynalna, liczba porządkowa i liczba będąca wynikiem mierzenia wielkości ciągłych. Rozumieć pojęcie liczby naturalnej to rozumieć właśnie jej trzy aspekty. Szkoda więc, że druga grupa zabaw, ułatwiająca "opanowanie pojęcia liczby", nie zawiera ani jednego przykładu traktującego o trzecim aspekcie liczby naturalnej.

Wydaje się również konieczne bardziej precyzyjne określenie charakteru porównania liczb /s. 121 i in./. W nauczaniu początkowym można /i trzeba/ mówić o porównywaniu różnicowym liczb /o ile większa, o ile mniejsza/ oraz o porównywaniu ilorazowym liczb /ile razy większa, ile razy mniejsza/.

Na wyróżnienie zasługuje bardzo dobra zabawa 78 /s. 130/, w której Autorka poleca uczniom postępować według algorytmu dodawania i odejmowania określonego przez nauczyciela. Należy jednak pamiętać, że jeszcze bardziej pożądane są zabawy, w których uczniowie mają możliwość samodzielnego odkrycia algorytmu.

Najwięcej zastrzeżeń stwarza zabawa 66 /s.117/ "Zagadka geometryczna". Wydaje się, że nie można mówić o porównywaniu prostych według długości /co jest sprzeczne z definicją prostej/, ale należałoby mówić o porównywaniu odcinków. Ponadto: odcinek /prosta i półprosta również/ powinny być oznaczone małymi literami alfabetu.

Należy również podkreślić, że problemu poznawania pośredniego w kl. I-III nie można traktować w sposób fragmentaryczny. Rozwijanie poznawczej aktywności matematycznej wymaga przecież pewnego ciągu zabaw o ściśle określonej kolejności i dostosowania ich do możliwości psychofizycznych uczniów w danym wieku szkolnym. Każda proponowana

zabawa dydaktyczna powinna zawierać następujące części: cel dydaktyczny, środki dydaktyczne, przebieg zabawy oraz czas trwania i częstotliwość zajęć. Jest to tym bardziej wskazane, że Autorka sugeruje możliwość wykorzystania proponowanych zabaw dydaktycznych do pracy kompensacyjno-korekcyjnej prowadzonej w ramach zajęć reedukacyjnych i dydaktyczno-wyrównawczych /s. 5/.

Sprawą dyskusyjną jest również pewien stały, zbyt tradycyjny schemat zabaw proponowanych przez Autorkę. Pozytywnym wyjątkiem jest wspomniana już zabawa 78. Konieczne wydaje mi się dowartościowanie przedstawionych propozycji o zabawy wymagające od ucznia tworzenia algorytmów oraz o gry, wymagające logicznego myślenia, jak np. "Business-Game". Ponadto należy w zabawach i grach wykorzystywać środki dydaktyczne, których przydatność została udowodniona za pomocą licznych badań. Są to: klocki Dienes'a, klocki Cuisenaire'a, suwaki arytmetyczne, mini-komputer Papy'ego, abaki /utworzone z kulek nakładanych na pionowe pręty/, liczydła prętowe, geoplany oraz modele termometrów, zegarów itp.

Pomimo powyższych uwag należy jednak z całą stanowczością podkreślić pozytywny aspekt pracy jako całości, a mianowicie fakt dostrzeżenia przez Autorkę ogromnego zapotrzebowania na zbiór gier i zabaw dydaktycznych oraz podjęcie tego, niełatwego przecież, tematu. Jednak w obecnej postaci nie można mówić o zbiorze zabaw, ale raczej o propozycjach alternatywnych do niektórych etapów rozwijania poznawczej aktywności dziecka. Tak więc sprawa jest nadal otwarta, ponieważ dla klas I, II i III ciągle nie mamy zbioru gier i zabaw z prawdziwego zdarzenia.

#### P r z y p i s y

<sup>1</sup> Por. chociażby: J. Huizinga: Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury /.../ Warszawa 1967; K.A. Wengierek /red./: Gry dydaktyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym. Warszawa 1983; WSiP; E. Putkiewicz, M. Ruszczyńska-Schiller; Gry symulacyjne w szkole. Warszawa 1983 WSiP; E. Elkonin: Psychologia zabawy. Warszawa 1984 WSiP; M. Radłowiczowa, R. Radłowicz, Elementy nauki, zabawy i pracy w nauczaniu początkowym. "Oświata i Wychowanie". Studium nauczania początkowego 1984 nr 21, s. 11-19; R. Radłowicz: Zadania w zabawie, nauce i pracy uczniów w klasach początkowych. Tamże, s. 20-23.

<sup>2</sup> Pozycję omawianą można uznać za ciąg dalszy pierwszej pracy Autorki na ten temat. "Gry i zabawy dydaktyczne umożliwiające poznanie bezpośrednie w klasach I-III. Poznań 1981 IKNiBO, s. 131/, która jest niewątpliwie gorsza od omawianej. Ale porównanie tych dwu pozycji wymagałoby osobnej recenzji i to znacznie obszerniejszej niż niniejsza.

<sup>3</sup> Patrz: "Słownik języka polskiego". Tom pierwszy, Warszawa 1979, PWN /hasło: gra/; "Słownik języka polskiego". Tom trzeci. Warszawa 1981, PWN /hasło: zabawa/.



<sup>4</sup> Patrz chociażby: R.Grzegorzczkova: Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe. Warszawa 1981 PWN; D.Butler, H.Satkiewicz: Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności leksykalnej /Słowotwórstwo rodzime/. Warszawa 1982. PWN; R.Grzegorzczkova, K.Kallas, K.Kowalik, R.Laskowski, A.Orzechowska, J.Puzynina, H.Wróbel: Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia. Warszawa 1984, PWN.

Gotfryd Pyka  
Piotr Kowolik  
Jan Łysek

WOJCIECH PASTERNIAK: METODOLOGIA DYDAKTYKI LITERATURY. WPROWADZENIE.

Warszawa 1984, PWN, ss.175

Nową książkę Wojciecha Pasterniaka "z dużą satysfakcją" 'poleca czytelnikom Autor jej "Przedmowy", Jerzy Topolski, wybitny metodolog, określając ją jako nowatorską, potrzebną, ważną naukowo i "po prostu ciekawą", a przez to "przydatną również do refleksji nad dydaktyką innych nauk humanistycznych" /s.5/.

Już samym tytułem pozycja sygnalizuje podstawowy temat książki, pozostający od dawna w kręgu zainteresowań naukowców Autora i podejmowany dotąd w rozprawach lub towarzyszący twórczości naukowej W.Pasterniaka w jego wcześniejszych pozycjach zwartych. Użyty w tytule termin metodologia wprowadza odbiorcę w problematykę teorii nauki, gdzie termin ten funkcjonuje na oznaczenie całokształtu sposobów, jakie uczeni podejmują dla realizacji celów poznawczych danej nauki, czyli - inaczej mówiąc - jakie środki, metody postępowania badawczego i jakie procedury poznawcze stosują w procesie konstruowania określonej nauki empirycznej.

Dotąd czytelnik dysponuje - w odniesieniu do nauk pedagogicznych - tylko nielicznymi tego typu pracami metanaukowymi, m.in. książką H. Muszyńskiego "Wstęp do metodologii pedagogiki" /Warszawa 1971/. Praca W.Pasterniaka jest pierwszą próbą określenia metodologii dydaktyki szczegółowej we współczesnym ujęciu. Jej podtytuł - Wprowadzenie - jest w pełni adekwatny do sytuacji, w której brak dotąd opracowanych podstaw metodologicznych dydaktyki ogólnej, z którą dydaktyka literatury wchodzi w określone związki.

Na całość książki składa się, obok "Przedmowy" J.Topolskiego i "Wstępu" Autora, siedem rozdziałów i bibliografia w następującym porządku:

- rozd. 1. Dydaktyka literatury jako nauka o kształceniu literackim,
- rozd. 2. Twierdzenia naukowe z dydaktyki literatury,
- rozd. 3. Literaturoznawstwo a dydaktyka literatury,

- rozdz. 4. Systemowe nauczanie literatury a integracyjne tendencje w nauce,  
rozdz. 5. Teoria dydaktyczna a praktyka nauczania-uczenia się literatury,  
rozdz. 6. O niewspółmierności współczesnych teorii nauczania-uczenia się literatury,  
rozdz. 7. Uwagi o metodologicznych podstawach konstrukcji programu nauczania-uczenia się literatury.

Niełatwo przedstawić złożoną i wielowątkową problematykę książki Profesora. Zadania nie ułatwia także układ nawarstwiających się zagadnień, komponowany spiralnie i wprowadzający coraz nowe konteksty metodologiczne. Lektura książki zakłada pewien poziom teoretycznego "przygotowania pośredniego" jej odbiorców, znajomość podstawowego języka i terminologii metodologii ogólnej, orientację w metodologii badań literackich i pedagogicznych. Bo też wykładane w niej treści kodyfikują dotychczasowy dorobek teoretycznej refleksji nad złożonością dydaktyki literatury, jak również otwierają nowe dla niej perspektywy badawcze.

Znaczenie i ranga teoretyczna książki Profesora są tak dalece znaczące dla przyszłych prac dydaktyczno-literackich, że ich autorzy będą musieli do jej rozstrzygnięć nawiazywać.

Za motto publikacji służyć może zaczerpnięta z 7 rozdziału teza, że "nauka jest nieustannym procesem doskonalenia się" /s. 147/.  
Naczelny problem książki - samookreślenie metodologiczne dydaktyki literatury jako historycznie określonej dziedziny autonomicznej praktyki badawczej - jest rozpatrywane w kontekstach twierdzeń epistemologii, naukoznawstwa, prakseologii, literaturoznawstwa i innych nauk.

Zakładając syntetyczność oceny i stosując skrót myślowy, można wartość omawianej pozycji uznać za wielopłaszczyznową analizę, implikowanych w cytowanej tezie-motcie, sensów jej strukturalnych składników, szczególnie tych ich znaczeń, które zawarte są w pojęciach nauka-proces-rozwój.

W monografii rozważa Autor układ problemów, które streścić można następująco: kiedy, jak i dlaczego wiedza o określonej dziedzinie rzeczywistości staje się nauką? Co w dydaktyce literatury jest z dydaktyki, co z literatury, co z innych nauk? Jak teoria dydaktyczno-literacka integruje inne dziedziny wiedzy w system autonomicznych twierdzeń? Jak teoria przekształca się w praktykę nauczania? Jak konstruować programy nauczania?

Problemy te rozpatruje Autor w kontekście autonomicznego przedmiotu badań dydaktyczno-literackich, miejsca i funkcji wiedzy zapożyczo-

nej z innych dyscyplin, zadań i sposobów konstruowania autonomicznej wiedzy z dydaktyki literatury /ss. 27-33, 63-66/ na tle metod naiwnego empiryzmu i indywidualizmu metodologicznego, realizowanych w przeszłej i obecnej praktyce badawczej /s.43/ oraz omawia czynności naukowego opisu, wyjaśniania i projektowania twierdzeń dydaktycznoliterackich. Rozwijając szerzej zasadę stadialnego rozwoju wszelkich nauk, wyraziście ujawnia teoretyczny status dydaktyki literatury jako dyscypliny badającej "zależności między czynnościami dydaktycznymi a ich efektami /celami/, poddając te zależności wszechstronnym procesom weryfikacyjnym" /s. 22/. Współczesna dydaktyka literatury znajduje się w specyficznym, przejściowym między przedteoretycznym a teoretycznym stadium jej rozwoju historycznego, które charakteryzuje się wzrastającą tendencją do stawiania nowych pytań o fundamentalną kwestię skuteczności kształcenia literackiego.

Kolejny wątek książki dotyczy problemów relacji interdyscyplinarnych między dydaktyką literatury a innymi dziedzinami wiedzy. Szczegółowiej rozpatruje Autor ten związek z literaturoznawstwem. Na wielu przykładach /s. 64-65 i w rozdz. 3/ wyjaśnia skomplikowany proces transformowania twierdzeń nauk teoretycznych na twierdzenia o statusie prakseologicznym, jakimi są twierdzenia dydaktycznoliterackie, proces przekształcania twierdzeń opisowych i wyjaśniających na autonomiczne twierdzenia projektujące.

Problem relacji między teorią dydaktyczną a praktyką kształcenia literackiego stanowi treść rozdziału 5. Wskazuje w nim Autor na przykładzie teorii systemowej organizacji pracy nad lekturą poszczególne stopnie konkretyzowania teorii na drodze do praktyki. Prowadzą one przez model ogólny teorii do modelu szczegółowego, a ten do konspektu i jego realizacji. W kontekście tych zagadnień rozpatruje też Autor inne, uproszczone powiązania między teorią a praktyką, jakie sprowadzają się do przypadków, gdy teorię dydaktycznoliteracką zastępuje wiedza ogólnodydaktyczna lub wiedza literaturoznawcza, co w konsekwencji prowadzi do uproszczenia celów i organizacji procesu kształcenia.

Pewnego rodzaju podsumowaniem problematyki omawianej w pięciu rozdziałach stanowi rozdz. 6., w którym Autor podjął problem funkcji istniejących systemów teoretycznych w dydaktyce literatury z perspektywy metodologicznej zasady korespondencji teorii naukowych oraz niewspółmierności ich twierdzeń. Zastosowawszy do zastanego dorobku naukowego dydaktyki literatury kryterium uprawianych metod badawczych oraz kryterium zakładanego stosunku dydaktyki literatury do jej po-

dstaw teoretycznych, wyodrębnił trzy stanowiska metodologiczne oraz odpowiadające im trzy koncepcje rozumienia i uprawiania dydaktyki literatury /s. 133,136/, by następnie wskazać różne stopnie ograniczenia ich funkcji poznawczych, przewidystycznych i praktycznych.

Zamykający książkę W.Pasterniaka rozdział na temat metodologicznych podstaw konstrukcji programu nauczania-uczenia się literatury rozwija zupełnie nową koncepcję prac nad programem nauczania. Choć Autor szkic ten nazywa "próbą przynajmniej częściowego wypełnienia luki badawczej w metodologii konstrukcji programu nauczania" /s.145/, zawarł w nim rozbudowany projekt konkretnych działań interdyscyplinarnych. Podjęte w nim zostały zagadnienia teoretycznych założeń budowy programu, podstawowe strategie jego konstrukcji oraz właściwości prakseologiczne programu jako planu dobrej roboty nauczyciela i ucznia, ukazane na tle niektórych błędów programów projektowanych.

Wydaje się, że w świetle omawianych tez metodologicznych ani następnny etap budowania programów nauczania języka polskiego, ani inne prace badawcze z dydaktyki literatury nie mogą pozostawać poza wpływem rozstrzygnięć, postulatów, jak również pytań stawianych w książce Profesora. Nowatorstwo jej tez i ich systematyka metodologiczna wyznaczają nowy porządek przyszłym badaniom dydaktycznoliterackim. Bo czy warto jeszcze w pracach dydaktycznoliterackich świadomie kontynuować pozytywistyczny opis indukcyjny zjawisk dydaktycznych, stosować indywidualizm metodologiczny i pielęgnować inne niedostatki warsztatowe, gdy zostały one wyjaśnione i ocenione w "Metodologii dydaktyki literatury" oraz gdy czytelnik może skorzystać z 8,5 stron liczącej bibliografii przedmiotu.

Na koniec pragnę zwrócić uwagę na obecne w tekście książki braki techniczne: na s. 48, do przypisu 12. podano zniekształcony cytat z "Zarysu dydaktyki ogólnej" W.Okonia. Ostatnie zdanie brzmi prawidłowo: "Tak więc w gruncie rzeczy każdy, kto dokładnie zanalizuje proces nauczania i pozna jego podstawowe prawidłowości, powinien być przygotowany do wyprowadzenia z tych prawidłowości odpowiednich zasad nauczania". Na s. 116 podano błędnie tytuł książki B.Chrząstowskiej. Wydrukowano zamiast "Poetyka stosowana" - "Literaturoznawstwo stosowane", Mylnie podana jest na s. 118 data wydania książki W.Pasterniaka - "Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej", która ukazała się drukiem w r. 1974, a nie w r. 1977.

Zniekształca też sens wypowiedzi na s. 137 błąd zecerski u góry strony w zdaniu "Odpowiadając na pytanie, jak analizować, interpretować i wartościować dzieła literackie, by osiągnąć pożądane cele kształcenia literackiego, odwołują się do szerszej bazy e k s p l a n a c y j n e j", zamiast błędnego epitetu eksploatacyjnej.