



RUCH PEDAGOGICZNY

**Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

**Odnaczony
Pamiątkowym Medalem
Komisji Edukacji Narodowej**

6

ROK XXVII (LIX) LISTOPAD - GRUDZIEN 1985

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

CZESŁAW KUPISIEWICZ: Szkoła współczesna - krytyka i koncepcje przebudowy	3
TADEUSZ LEWOWICKI: O funkcjach współczesnej szkoły i ich realizacji	16
STANISŁAW PALKA: Metoda badawcza w procesach kształcenia, wychowania i samokształtowania młodzieży	22
BOGDAN BŁONNY: Metody cybernetyczne w modelowaniu procesu nauczania pojęć i zasad	30
ALEKSANDER SZTEJNBURG, JERZY MUCHA: Korelacja informatyki i chemii w praktyce szkolnej	43

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

BARBARA KAROLCZAK-BIERNACKA: Sprawdzian indywidualny i zespołowy w preferencjach uczniów /część I/	47
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: O przygotowaniu nauczycieli do kierowania rozwiązywaniem zadań problemowych w szkole podstawowej	60
BOGUMIŁA HISZPANSKA: Różnicowanie treści, metod i organizacji kształcenia w praktyce szkolnej	70

OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

GIEORGIJ N. FIŁONOW: Aktualne problemy wychowania ideowo-politycznego uczniów w ZSRR	80
--	----

MATERIAŁY DYSKUSYJNE - POGLĄDY, OPINIE

TERESA BOROWSKA: Współczesne rozumienie wychowania	88
WIESŁAW W. SZCZĘSNY: Paradygmat systemowy - wychowanie - charakter	94
MIKOŁAJ WINIARSKI: Idea interakcji szkoły i środowiska w procesie doskonalenia praktyki pedagogicznej	100

SYLWETKI PEDAGOGÓW

MARIA WALENTYNOWICZ: Praca nauczycielska Wacławy Fleury	113
---	-----

RECENZJE KSIĄŻEK

HALINA CZAJKOWSKA-KILIANEK, JÓZEF KILIANEK: Zadanie - metoda - rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia /red. A. Góral-ski/	119
HENRYK PIELKA: Podstawy psychologii rozwojowej w aspekcie aktywności dzieci i młodzieży /red. L. Niebrzydowski/	124

Czesław Kupisiewicz
Uniwersytet Warszawski
Warszawa

SZKOŁA WSPÓŁCZESNA

- KRYTYKA I KONCEPCJE PRZEBUDOWY

Jakie zarzuty wysuwa się obecnie pod adresem szkoły, która - wbrew wszelkiej krytyce - nadal jest rozbudowywana we wszystkich niemal krajach? Jakie są konsekwencje tych zarzutów, przejawiające się w postaci określonych koncepcji przebudowy szkoły?

KRYTYKA SZKOLNEJ TERAŹNIEJSZOŚCI

Poczynając od połowy lat 50-tych obecnego stulecia, nastąpił w uprzemysłowionych krajach świata - tak socjalistycznych, jak i kapitalistycznych - znaczny wzrost opieki przedszkolnej; upowszechnione zostało, a następnie zobligatoryzowane kształcenie dzieci i młodzieży do 15-16 roku życia, czyli kształcenie średnie I stopnia; rozbudowano maturalne kształcenie średnie, tzn. kształcenie II stopnia /ogólnokształcące i zawodowe/; a studia wyższe udostępniono znacznie większej niż kiedykolwiek liczbie młodzieży i dorosłych. Oprócz tego wzbogacono listę sprawowanych przez szkołę funkcji /kształcenie, selekcja/ o pozycje dotyczące poradnictwa szkolnego i zawodowego, opieki oraz poczynań diagnostycznych i terapeutycznych/ ujawnianie i likwidacja różnorodnych deficytów w rozwoju fizycznym i umysłowym dzieci, zwalczanie druzgoczości itp./. Ponadto rozwinęto szkolnictwo dla pracujących oraz rozbudowano sieć placówek tzw. kształcenia na odległość, wykorzystując do tego celu radio i telewizję.

Efekty tych zabiegów były w różnych krajach różne. Różnie też je oceniano. I tak, jedni, biorąc pod uwagę zarysowującą się rozbieżność między wzrastającymi gwałtownie aspiracjami edukacyjnymi ludzi oraz możliwościami zaspokojenia tych aspiracji przez szkołę, pisali o kryzysie edukacyjnym¹. Z kolei inni nie podzielali tych pesymistycznych ocen². A byli i tacy, którzy lata 60-te nazwali "złotym dziesięcioleciem oświaty"³.

Te różnice i rozbieżności ocen nie przekreślają jednak ogólnej tendencji, jaką było po II wojnie światowej we wszystkich krajach uprzemysłowionych dążenie do kształcenia coraz większej liczby ludzi na

coraz wyższym szczeblu i coraz dłużej. Wzmiankowanemu dążeniu towarzyszył istotny wzrost liczby szkół i uczniów, dokonujący się zgodnie z zasadami powszechności, ustawiczności i drożności kształcenia, notabene różnie w różnych krajach interpretowanymi i respektowanymi⁴.

Wzrostowi skolaryzacji towarzyszyła zarazem coraz ostrzejsza krytyka szkoły jako "centralnej instytucji edukacyjnej". Pod koniec lat 60-tych nastąpiła przy tym wyraźna polaryzacja ocen: z jednej bowiem strony uznano szkołę za placówkę, której działalność wręcz rozstrzyga o losach ludzi, z drugiej zaś, eksponując przesadnie jej rzeczywiste i domniemane wady, obarczono winą za pogłębianie nierówności społecznych, anachronizm przekazywanej uczniom wiedzy, nierespektowanie indywidualnych właściwości wychowanków itp., co miało uzasadniać jej likwidację⁵.

Druga połowa lat 70-tych przyniosła złagodzenie tych sprzecznych ocen. Ich miejsce zajęła wówczas teza, że szkoła wymaga nie tyle likwidacji - gdyż doprowadziłoby to, podobnie jak np. DE-familiaryzacja czy DE-industrializacja życia społecznego, do katastrofalnych skutków - co raczej reformy, usunięcia niedostatków charakteryzujących obecnie jej pracę. Odrzucając niedostatki przypisywane szkole przez Illicha, których syntezę stanowi określenie jej jako instytucji, która "... nie sprzyja ani zdobywaniu wiedzy, ani sprawiedliwości społecznej"⁶, myli nauczanie z nauką, przechodzenie z klasy do klasy z wykształceniem, dyplom z fachowością itd., itp., otrzymalibyśmy następującą ich listę:

1. W zakresie sprawowanych przez szkołę funkcji czynności selekcyjne /w znaczeniu eliminującym, a nie "orientującym"/ zdecydowanie przeważają nad egalitaryzacyjnymi. Ponadto funkcja nauczająca dominuje nad wychowawczą i opiekuńczą, a funkcje diagnostyczna i terapeutyczna /kompensująca/ ciągle jeszcze nie są należycie doceniane w wielu krajach. W tych okolicznościach szkoła nie spełnia przeważnie oczekiwań egalitarystów, a nawet - wbrew tym oczekiwaniom - stanowi instrument społecznej reprodukcji. Stąd też euforyczne nadzieje pedagogów, związane z przebudową oświaty i równocześnie społeczeństwa w myśl takich haseł, jak: "Równość szans edukacyjnych", "Poprzez oświatę do lepszych warunków życia" czy "Równość końcowych wyników kształcenia", należą już dzisiaj do przeszłości. Ich miejsce zajęły rozczarowanie, gdy chodzi o celowość dalszego wzrostu skolaryzacji, oraz pesymizm co do roli, jaką szkoła może odegrać i rzeczywiście odgrywa we współczesnym społeczeństwie⁷.

2. Gdy chodzi o realizowane przez szkołę cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze, których uogólniającą wykładnią jest postulat wszechstronnego rozwoju osobowości, to i tutaj występuje rozbieżność między celami i zadaniami zakładanymi i osiąganymi faktycznie. Świadczy o

tym np. fakt, że w licznych krajach kieruje się większość młodzieży na tor wąskospecjalistycznego kształcenia zawodowego, które nie zapewnia jej owego rozwoju, a oprócz tego utrudnia, a nierzadko wręcz uniemożliwia wielu zdolnym jednostkom dostęp do pełnowartościowego kształcenia maturalnego i studiów wyższych. Z drugiej zaś strony absolwenci średnich szkół ogólnokształcących nie uzyskują praktycznego przygotowania do życia, w tym zwłaszcza przysposobienia do pracy, co również nie jest zgodne z postulatami wszechstronnego rozwoju.

3. Realizowane przez szkołę plany i programy nauczania także nie są wolne od krytyki. Ograniczając jej treść i zakres do hasłowego ujęcia, można stwierdzić, że zarzuca się im: encyklopedyzm; dominację treści historycznych nad aktualnymi; addytywizm, który polega na mniej lub bardziej mechanicznym dodawaniu do już realizowanych programów nowych haseł i działów tematycznych, a nawet nowych przedmiotów nauczania, co prowadzi do przeciążenia uczniów pracą; przewagę absorbującej pamięć faktografii nad treściami ułatwiającymi rozwój myślenia uczniów, zwłaszcza myślenia innowacyjnego i antycypującego; uniformizm, który nakazuje dobierać treść nauczania według zasady "każdemu to samo", a nie - jak być powinno - "każdemu to, co dla niego najstosowniejsze", co zgodne z jego możliwościami i zainteresowaniami; wreszcie niezgodność z potrzebami i globalnymi problemami naszej epoki, których egzemplifikację stanowi zagrożenie nuklearne, dewastacja naturalnego środowiska człowieka, nieracjonalna gospodarka zasobami energii i surowców, choroby cywilizacyjne itd.

4. Poważne zarzuty wysuwa się oprócz tego wobec stosowanych w szkole metod nauczania. Twierdzi się więc, że dominuje w niej werbalizm; że przekazywanie uczniom gotowych wiadomości do zapamiętania i reprodukcji tłumi ich inicjatywę i samodzielność; że nagminnie stosowane pogadanki na ogół nie wywołują zainteresowania i pasji poznawczej u dzieci i młodzieży; że teoria rzadko tylko bywa wiązana z praktyką. Wskutek tego uczniowie, jak przed wiekami, nadal uczą się "dla szkoły", a nie "dla życia", zdobywają wiadomości, które przeważnie nie odzwierciedlają ich rzeczywistych kompetencji, mają do czynienia z problemami szkolnymi, książkowymi, niekiedy pozornymi, a nie rzeczywistymi, narzucanymi dzieciom i młodzieży przez życie.

5. Równie krytycznie ocenia się organizację nauki szkolnej oraz znajdujące się w dyspozycji szkoły środki dydaktyczne. I tak, gdy o organizacji mowa, to zarzuca się szkole, iż faworyzuje nauczanie masowe, a przede wszystkim tzw. nauczanie frontalne, a równocześnie nie docenia roli nauczania grupowego i indywidualnego. Ponadto podkreśla się, że szkoła nie powinna być, jak się często teraz dzieje,

jedynym terenem aktywności poznawczej dzieci i młodzieży, a system klasowo-lekcyjny - jedynym sposobem organizowania tej aktywności. Z kolei środki, którymi nauczyciele posługują się w swej pracy, nie czynią przeważnie zadość wymaganiom współczesności. I to właśnie jest źródłem rozdzwiewku np. między techniką poznawaną przez uczniów w szkole zawodowej i techniką stosowaną przez nowobczesne zakłady pracy.

6. Dość często głosi się wreszcie pogląd, iż dalszy rozwój skolaryzacji nie jest możliwy ze względu na ograniczone możliwości budżetowe poszczególnych krajów; że zarysowuje się luka między "produkcją szkoły", zwłaszcza średniej i wyższej, a potrzebami nowoczesnego rynku zatrudnienia; że dotychczasowy model kształcenia "ciągniętego" należałoby zastąpić bardziej od niego nowoczesnym modelem kształcenia "warstwowego", w którym okresy nauki i pracy przeplatają się wzajemnie; że edukacja szkolna nie jest racjonalnie powiązana z kształceniem równoległym; że szkoła nie wdraża uczniów do współpracy i odpowiedzialności, nie wyrabia u nich gotowości do ponoszenia ryzyka, nie przygotowuje ich do radzenia sobie w sytuacjach nowych i trudnych, słowem - do życia w cywilizacji zmiennej.

Takie i podobne zarzuty, kierowane pod adresem szkoły, stanowią niejednokrotnie punkt wyjścia mniej lub bardziej radykalnych koncepcji jej przebudowy. Spośród nich na szczególną uwagę zasługują koncepcje: deskolaryzacji społeczeństwa, szkoły alternatywnej oraz szkoły ustawicznie doskonalonej.

DESKOLARYZACJA SPOŁECZEŃSTWA

Żądanie deskolaryzacji społeczeństwa jest najbardziej jaskrawym wyrazem protestu przeciwko brakom dotychczasowej szkoły. Chodzi przy tym o braki, które ją charakteryzują od wielu już lat. O tym bowiem, że społeczeństwo jest przesycone atmosferą szkolarkstwa, że więcej ludzi uczy się żyć, aniżeli żyje pełnym życiem, że szkoła nie tylko poprzedza życie oraz mu towarzyszy, lecz również staje niekiedy ponad nim, pisał już E. Spranger. Posłużył się on nawet specjalną nazwą dla określenia tego zjawiska, a mianowicie Verschulung. To "przeszkolenie" przejawia się w postaci stopniowego wydłużania przez państwo czasu nauki obowiązkowej, obarczania szkoły coraz większą liczbą zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych, drobiazgowego sterowania procesem instytucjonalizacji oświaty, czemu np. służą narzucane uczniom treści, mało elastyczne formy organizacyjne i podające metody nauczania itd.⁸

W podobnym duchu, ale z innych pozycji, krytykował szkołę ra-
dziecki pedagog W.N.Szulgin, głosząc pod koniec lat 20-tych teorię
jej "stopniowego obumierania". Sporo uwag krytycznych pod adresem
szkoły, tym razem już obecnej, wypowiedzieli również współcześni pe-
dagogowie w RFN oraz w Polsce: G.Brinkman, H.Fend, E.E.Geissler,
H.Muszyński, W. Okoń, B.Suchodolski i inni⁹.

Jedną z przyczyn omawianego wyżej "przeszkolenia" było przekona-
nie, że to właśnie szkoła decyduje o rozwoju ekonomicznym i kulturo-
wym społeczeństwa, że tylko w niej i dzięki niej można zdobyć intrat-
ny zawód, podnieść swoją wartość, rozwinąć się wszechstronnie. Dla-
tego też wbrew postulatam Szulgina i innych przeciwników szkoły, od
wielu już lat rozbudowuje się ją, zmienia programy nauczania, dosko-
nali organizację, metody i środki pracy dydaktyczno-wychowawczej.
Skoro bowiem szkoła rozstrzyga o ludzkich losach, skoro jest swo-
istym dystrybutorem wartości i kompetencji człowieka, to trzeba ją
rozвивać i ulepszać, czyniąc to nawet kosztem rosnących nakładów fi-
nansowych i wysiłków społecznych.

Tymczasem, jak pamiętamy, pojawiły się głosy, że szkoła przeżywa
kryzys. Świadczy o tym między innymi - zdaniem rzeczników tego sta-
nowiska, a przede wszystkim I.Illicha - reprodukcja przez nią i-
stniejących struktur społeczno-ekonomicznych; wyraźna dysproporcja
między kosztami i efektami jej pracy; traktowanie nauczania jako
towaru, a nie środka rozwoju człowieka; fetyszyzacja dyplomów, dy-
skryminowanie dzieci i młodzieży z uboższych grup ludności, tłumie-
nie inicjatyw i naturalnej aktywności uczniów; autorytaryzm; nie-
zdrowa emulacja; konformizm; szerzenie przekonania, jakoby wykszta-
lenie można było zdobyć tylko w jej murach; stosowanie przez na-
uczycieli niewłaściwych metod i środków wychowania; ignorowanie róż-
nic indywidualnych; ogólnie - nieprzystosowanie do potrzeb współ-
czesności¹⁰.

Tych i podobnych zjawisk, świadczących o kryzysie szkoły, nie mo-
żna zlikwidować za pomocą reformy - konkluduje Illich. Aby to zro-
bić, trzeba szkołę po prostu usunąć, a społeczeństwo - zdeskolaryzo-
wać. Należy przy tym działać inaczej niż dotąd, kiedy to krytyce
szkoły towarzyszyła w ostatecznym rozrachunku nie tyle jej przebudowa,
co raczej ... rozbudowa. Wskutek tego powstało błędne koło: szko-
ła, rozpowszechniając "paczkowane" wykształcenie, wytwarzała coraz
większy odsiew, a to z kolei prowadziło do zakładania nowych szkół.
Chorobę usiłowano zatem leczyć za pomocą środka, który stanowi jej
przyczynę.

A przecież, dowodzi Illich, istnieje możliwość wyjścia poza to koło, przy czym jest nim "przeciwieństwo szkoły", swoista antyszkoła. Można bowiem wyobrazić sobie naukę "... wypływającą z osobistych pobudek, bez zatrudniania nauczycieli przekupujących albo zmuszających ucznia, by zechciał znaleźć czas i chęć na nauczanie się czegoś, można powiązać ucznia nowymi ogniwami ze światem, zamiast w dalszym ciągu przekazywać mu wszystkie problemy oświatowe za pośrednictwem nauczycieli¹¹.

W tym nowym systemie miejsce szkoły zajęłaby sieć edukacyjna, obejmująca wszystkie lokalne instytucje i placówki oświatowo-wychowawcze, poczynając od kina, muzeum, zakładów pracy, szpitala, biblioteki publicznej itd., a kończąc na korepetycjach i terminatorstwie. Sieć ta uwolniłaby uczenie się od krępujących je obecnie ograniczeń czasowych, treściowych /programowych/, materialnych, personalnych, przestrzennych, a oprócz tego przystosowała je do rzeczywistych aspiracji i potrzeb oświatowych ludzi.

Finansową podstawę proponowanego systemu stanowiłyby bony, które otrzymywałby każdy obywatel w dniu urodzin. Sprawa zaś ich wykorzystania pozostawałaby otwarta: mógłby on wydać je jednorazowo, np. w młodości, albo też później, w wieku dojrzałym. Mógłby także pomnażać ich wartość, świadcząc np. określone usługi oświatowe. Mógłby wreszcie przeznaczać je na realizację różnych celów edukacyjnych, łącznie z zaspokajaniem swoich pozazawodowych potrzeb i zainteresowań umysłowych i kulturalnych.

Dopiero taki system edukacji, tzn. system zapewniający każdemu człowiekowi pełną swobodę wyboru treści, metod, czasu i miejsca uczenia się, zdoła przezwyciężyć niedostatki konwencjonalnej szkoły, oraz przyczyni się - zdaniem Illicha - do zapewnienia ludziom równych szans oświatowych.

Czy rzeczywiście?

Załóżmy, że komuś udałoby się gdzieś uruchomić kiedyś lansowaną przez deskolaryzatorów sieć edukacyjną i zorganizować proces kształcenia z całkowitym pominięciem szkoły, albo - jak proponuje E.Reimer z zachowaniem jedynie jej najniższego szczebla, tzn. nauczania początkowego¹². Czy można by wówczas mieć pewność, że wszyscy członkowie społeczeństwa, poddani takiemu eksperymentowi, przyswoiliby sobie zasób wiedzy i umiejętności niezbędny do indywidualnego rozwoju, racjonalnego współżycia i zachowania ciągłości historycznego postępu? Czy można mieć pewność, że bony edukacyjne faktycznie przyczyniłyby się do wyrównania szans oświatowych ludzi? Przecież, aby z nich racjonalnie korzystać, trzeba wiedzieć, jak, kiedy i po co czynić z nich taki a

nie inny użytek. Taką zaś wiedzą nie dysponują na ogół ci, którym jest ona najbardziej potrzebna, a więc ludzie niezamożni. Czy można mieć pewność, że surowa krytyka szkoły, którą Illich obarcza winą za utrwalanie nierówności między ludźmi, za ubóstwo, krzywdę i niesprawiedliwość społeczną, nie odwraca uwagi od rzeczywistych przyczyn tych zjawisk?

Podobne wątpliwości nasuwają się również w związku z tą odmianą koncepcji deskolaryzacji społeczeństwa - nazwijmy ją technologiczną - w myśl której rozwój mikroprocesorów doprowadzi do zasadniczej przebudowy obecnego systemu nauczania. Dzięki bowiem mikroprocesorom każdy będzie mógł uczyć się w domu tego, czego pragnie się uczyć /i to w dowolnym zakresie/, wtedy, kiedy będzie mu to najbardziej odpowiadało, oraz za pomocą wybranych przez siebie metod. W tej sytuacji dotychczasowe zadania szkoły trzeba będzie poddać daleko idącej rewizji, przy czym może się okazać, że podważy to jej rację bytu, przynajmniej w obecnym kształcie¹³.

Podobną tezę - jak pamiętamy - głoszono również na przełomie lat 50-tych i 60-tych w związku z burzliwym wówczas rozwojem różnych koncepcji nauczania programowanego. Z czasem okazało się, że ma ono wprawdzie rację bytu w szkolnictwie, ale w najlepszym razie jako jedna obok wielu, ale bynajmniej nie jedyna metoda pracy dydaktycznej. Czy można wykluczyć, że w przypadku mikroprocesorów stanie się inaczej?

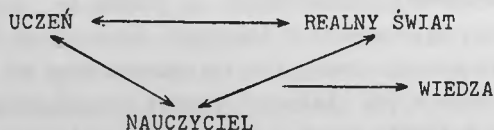
Rekapitulując stwierdzamy, że idea deskolaryzacji społeczeństwa jest w swej warstwie postulatywnej nie tylko utopijna, lecz również sprzeczna z interesem tych, którym rzekomo ma służyć, tzn. z interesem szerokich rzesz ludności. Inaczej natomiast przedstawia się sprawa, gdy chodzi o jej warstwę krytyczną. Chociaż bowiem ukazuje szkołę w sposób jednostronny, niejako w krzywym zwierciadle, i ocenia ją zbyt surowo, to jednak może okazać się pomocna przy jej naprawie. Wskazują na to pytania, które ta krytyka implikuje: Czy podejmowana reforma zapewnia uczniom szerszy niż dotychczas dostęp do wiedzy? Czy podnosi rangę uczenia się w porównaniu z nauczaniem? Czy daje dzieciom i młodzieży więcej swobody, a nauczycielom więcej autonomii? Czy wiąże szkołę z placówkami kształcenia równoległego? Czy tworzy warunki sprzyjające samodzielnej - indywidualnej i zbiorowej - aktywności poznawczej uczniów?

SZKOŁA ALTERNATYWNA

Rzecznicy deskolaryzacji społeczeństwa nie mają wielu zwolenników. Pod tym względem zdecydowanie górują nad nimi ci reformatorzy szkoły, którzy poszukują rozwiązań wobec niej alternatywnych. Tym razem nie żąda się już więc zniesienia szkoły, lecz zmierza do zbudowania szkoły innej od tej, którą znamy i którą krytykuje się z wielu różnych powodów. Cechą konstytutywną tej "innej szkoły", szkoły alternatywnej jest otwarcie na to, co ją otacza, co nowe i twórcze, co może pobudzać uczniów do samodzielnej aktywności poznawczej, kształtować i rozwijać ich zainteresowania, wdrażać do samokształcenia, słowem - co może sprzyjać ich wielostronnemu rozwojowi.

Autorzy tego "wyznania wiary" alternatywnych rozwiązań edukacyjnych chcieliby zatem zbudować szkołę odpowiadającą duchowi epoki, w której żyjemy, jakże innej od epok poprzednich¹⁴. Wymaga to jednak - ich zdaniem - usunięcia błędów typowych dla szkoły konwencjonalnej, takich jak: tworzenie klas szkolnych z uczniów tego samego rocznika oraz przetrzymywanie ich przez długie lata z dala od "prawdziwego życia" i odpowiedzialności; wydłużanie czasu nauki szkolnej poza granice wyznaczone przez potrzeby społeczno-gospodarcze i kulturowe; mnożenie przedmiotów nauczania; zastępowanie subiektywnych ocen nauczycielskich równie subiektywnymi ocenami testowymi; oddzielanie nauki od pracy; traktowanie szkoły jako narzędzia powołanego do wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, zastępowania rodziny w jej wychowawczych powinnościach, a nawet dokonywania społecznych reform.

Usunięcie tych błędów wymaga nie tylko wzmiankowanego już otwarcia szkoły, bez czego nie uda się przezwyciężyć jej obecnej izolacji, lecz również zasadniczej zmiany dotychczasowego modelu pracy dydaktyczno-wychowawczej. W tym bowiem modelu, którego podstawę stanowi szereg: WIEDZA - PROGRAM NAUCZANIA - NAUCZYCIEL - UCZEŃ; wychowankowie zdani są głównie na wiedzę narzuconą im z zewnątrz, z reguły dość odległą od ich rzeczywistych potrzeb i zainteresowań. Otóż na miejsce tego modelu należałoby wprowadzić nowy, w którym uczeń byłby równocześnie podmiotem i przedmiotem nauczania - uczenia się. Takie wymagania spełnia, zdaniem zwolenników szkoły alternatywnej, model o następującej strukturze:



W tym modelu nauczyciel nie jest wprawdzie postacią tak silnie eksponowaną jak w nauczaniu realizowanym w sposób konwencjonalny, niemniej jego rola jest znacząca. On to bowiem operacjonalizuje ogólne cele nauczania i wychowania, dobiera stosowne dla ich ekspozycji metody i środki, a równocześnie uwzględnia posiadane przez uczniów doświadczenie, ich możliwości i zainteresowania, a także formułowane przez nich propozycje organizacyjne i metodyczne. I pod tym właśnie względem obecne odmiany szkoły alternatywnej, określanej również niekiedy mianem "szkoły otwartej", w tym przede wszystkim duńska /Tvind/ i amerykańska /Syracuse, Santa Monica i inne/, różnią się od koncepcji wcześniejszych, związanych z ruchem "nowego wychowania". Różnice polegają na tym, że zgodnie z przedstawionym wyżej modelem nauczania otwartego, uczniowie mają szeroki, częsty i bezpośredni kontakt z rzeczywistością przyrodniczą, społeczną i kulturową. Dzieje się tak dlatego, że uczą się zarówno w szkole, jak i poza nią, że łączą naukę z pracą, mają pewien wpływ na dobór treści kształcenia, korzystają z usług nieprofesjonalnych nauczycieli, których włącza się do procesu nauczania, często pracują w mniejszych lub większych grupach, rozwiązują interdyscyplinarne problemy itp.

Ogólnie można powiedzieć, że wspólną podstawę różnych odmian szkoły alternatywnej stanowią następujące zasady:

1. O organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej rozstrzygają zachodzące między uczniami różnice. Stąd też indywidualizacja tej pracy jest dla szkoły dyrektywą naczelną.

2. Wszędzie tam, gdzie to jest celowe i możliwe, należy stosować metodę projektów, grupowe formy nauczania oraz interdyscyplinarną tematykę zajęć.

3. Lekcja powinna być ważnym, ale tylko jednym z trzech składników zinstytucjonalizowanego kształcenia, obejmującego również zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne.

4. Proces nauczania-uczenia się, realizowany w szkole i przez szkołę, wymaga racjonalnego łączenia z pracą przystosowaną pod względem trudności do wieku, planów życiowych, zainteresowań i możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży.

Szkołę alternatywną chwali się niejednokrotnie za to, że zerwała ze sztywną organizacją klasowo-lekcyjnego nauczania, otworzyła uczniom dostęp do pozaszkolnych źródeł wiedzy, wdraża ich do pracy, uczy odpowiedzialności, samodzielności i zaradności. Ale obok tych pochwał zarzuca się jej, że nie zapewnia dzieciom i młodzieży usystematyzowanych wiadomości; stwarza pozory emancypacji uczniów; zamiast

wspomagać wszechstronny rozwój, lansuje zawoalowaną selekcję wychowanków; a oprócz tego przecenia w pracy wychowawczej kategorię "być", czyniąc to zarazem niejako kosztem kategorii "wiedzieć". Nic zatem dziwnego, że z usług szkoły alternatywnej - z wyjątkiem tzw. Waldorfschulen w RFN - korzystają prawie wyłącznie uczniowie wywodzący się z najuboższych grup społecznych¹⁵.

SZKOŁA USTAWICZNIE DOSKONALONA

W tej sytuacji liczba zwolenników zachowania szkoły konwencjonalnej jako centralnej instytucji edukacyjnej - oczywiście ustawicznie doskonalonej i przystosowywanej do zmieniających się warunków życia - zdecydowanie przewyższa liczbę entuzjastów szkoły alternatywnej, a tym bardziej liczbę deskolaryzatorów. Ta doskonalona ciągle szkoła miałaby przy tym pozostać szkołą w tradycyjnym rozumieniu, a więc taką, której działalność dydaktyczno-wychowawcza opiera się na systemie klasowo-lekcyjnym, przedmiotowym podziale treści nauczania i kierowniczej roli nauczyciela w tym procesie. Utrzymanie więc, a nawet wzmocnienie obecnej pozycji szkoły jest głównym celem "doskonaleniowego" programu reformy edukacji. Realizacji tego celu ma przede wszystkim służyć uzupełnienie kształcącej funkcji szkoły, będącej dotychczas zasadniczą domeną jej poczynañ, o funkcję opiekuńczą. To właśnie z tego powodu proponuje się przedłużyć czas pracy szkoły, a nawet przekształcić ją w szkołę całodzienną lub w szkołę-internat. Z tego też powodu zamierza się objąć kontrolą tak zajęcia lekcyjne, jak pozalekcyjne, łącząc je zarazem w możliwie spójną całość i podporządkowując realizacji wspólnego programu. Cechą szczególną owego programu byłoby przy tym planowe kształtowanie zainteresowań, potrzeb poznawczych, kryteriów wartości, przekonań oraz postaw uczniów.

Wzmocnieniu dotychczasowej roli szkoły w społeczeństwie ma również służyć systematyczne doskonalenie realizowanych przez nią planów i programów oraz metod organizacji i środków nauczania. Jest ono konieczne - zdaniem rzeczników szkoły ustawicznie doskonalonej - ze względu na stały rozwój nauki, techniki, kultury i życia społecznego oraz związaną z tym rozwojem potrzebę aktualizacji treści nauczania. Jest ono niezbędne, aby szkoła mogła włączyć do swojej działalności również rodziców, by razem z nimi uzgadniać jej kierunek. Jest ono wreszcie pożądane, aby uczniowie zaznajamiali się z najnowszymi zdobyczami nauki już w szkole, a oprócz tego przyswoili sobie nawyk aktualizowania posiadanej wiedzy w drodze systematycznego samokształcenia także po opuszczeniu jej murów.

Ta strategia ustawicznego doskonalenia szkoły ma swoje priorytety. Obejmują one - oprócz wspomnianej już rozbudowy sprawowanych przez szkołę funkcji - tzw. przyspieszenie kształcenia w klasach najniższych, którego efektem było np. w ZSRR skrócenie cyklu nauczania początkowego z czterech do trzech lat; korelację pracy dydaktyczno-wychowawczej z pracą pozostałych instytucji i placówek oświatowych, w tym głównie z działalnością edukacyjną środków masowego przekazu; łączenie nauki szkolnej z szeroko rozumianą aktywnością praktyczną uczniów, czemu między innymi służy kształcenie politechniczne; wreszcie aktywizowanie poczynąń poznawczych uczniów za pomocą nowoczesnych metod /gry dydaktyczne, nauczanie problemowe itp./ i środków /teksty programowane o ekspozycji podręcznikowej i maszynowej, telewizja w obwodzie zamkniętym, komputery itd./.

Ukształtowana za pomocą takich i podobnych zabiegów "szkoła jutra" powinna umożliwiać wszystkim uczniom zdobycie wykształcenia uprawniającego do studiów wyższych oraz do podjęcia pracy zawodowej o szerokim profilu. W tym celu musi ona wiązać w racjonalną całość zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne, kształcenie realizowane w szkole z kształceniem równoległym, zawierać sprawnie funkcjonujący mechanizm orientacji pedagogicznej, a przede wszystkim być szkołą wychowującą.

Być może, że taka właśnie szkoła, ewentualnie wzbogacona o niektóre składniki szkoły alternatywnej, stanie się rzeczywiście szkołą przyszłości. Na rzecz tej hipotezy przemawia fakt, że już dzisiaj dysponujemy metodami i środkami, które niejako torują jej drogę. Zawdzięczamy je przede wszystkim postępowi społeczno-ekonomicznemu i technicznemu, ale także pedagogicznemu.

UWAGA KOŃCOWA

O tym, jaka będzie naprawdę przyszłość szkoły i szkoła przyszłości decydują, jak wiadomo, nie tylko pedagodowie. Szkoła bowiem stanowiła zawsze, i nadal stanowi, pochodną panujących w danym kraju stosunków społecznych, gospodarczych i politycznych. Na losy szkoły rzutowała ponadto i nadal rzutuje, sytuacja międzynarodowa, pokój przyja rozwojowi edukacji, wojna natomiast ów rozwój hamuje, a nawet niweczy. Dzisiaj pokój jest bardziej niż kiedykolwiek potrzebny, aby szkoła mogła w ogóle istnieć.

P r z y p i s y

¹ P.H. Coombs: The World Crisis in Education. A System Analysis. London 1968. Oxford University Press.

² Porównaj np. A.I. Markusiewicz, A.W. Pietrowski: Współzależność między oświatą a czynnikami ekonomicznymi, gdzie czytamy: "Nie ma żadnych objawów kryzysu oświatowego w Związku Radzieckim czy innych krajach socjalistycznych, jak to stwierdza Philip Coombs w swojej książce na temat kryzysu oświaty. Zawdzięczamy to głęboko demokratycznemu charakterowi życia gospodarczego i społecznego w Związku Radzieckim, wytrwałości, z jaką państwo stara się przyczynić do pełnego rozwoju osobowości, do utrzymania powiązań między wszystkimi szczeblami szkolnictwa i życiem, oraz planowaniu rozwoju oświaty i wychowania". W: E.Faure /red./ Oświata i wychowanie w toku przemian. Warszawa 1979. PWN, s. 73.

³ T. Husen: New Trends in Education. "Prospects" 1982, nr 1.

⁴ Porównaj na ten temat: Cz.Kupisiewicz: Przemiany edukacyjne w świecie. Wyd. II Warszawa 1980. Wiedza Powszechna, s. 25 i nast.

⁵ Tę sprzeczność dobrze oddaje zestawienie tytułów dwóch powszechnie znanych książek, a mianowicie E. Faure'a: Uczyć się, aby być /Warszawa 1975, PWN/ oraz I. Illicha: Społeczeństwo bez szkoły /Warszawa 1976, PIW/.

⁶ I. Illich: Społeczeństwo bez szkoły. Op. cit., s. 44.

⁷ Porównaj np. T. Husen: Schule in der Leistungsgesellschaft. Braunschweig 1980. Westerman-Verlag, gdzie czytamy "Die Überzeugung vom Wert traditioneller Bildung ist ebensogeschwunden wie der Glaube na Schule als Instrument zur Verbesserung der Gessellschaft".

⁸ Porównaj O. Anweiler: Zwischen "Verschulung" und "Entschulung" - Aspekte zum Problem der "erziehenden Schule". Bochum 1982. Maszynopis powielony.

⁹ Porównaj np.: G. Brinkman /i inni/: Theorie der Schule. Schulmodelle. Kronberg 1974. Scriptor Verlag; H. Fend: Theorie der Schule. Munchen /.../ 1980. Urban und Schwarzenberg; E.E. Geissler: Die Schule Theorien, Modelle, Kritik. Stuttgart 1984. Ernst Klett Verlage GmbH; H. Muszyński: Szkoła wychowująca - możliwości, nadzieje i zagrożenia. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1983, nr 2; W. Okoń: Szkoła Współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe. Warszawa 1979. Książka i Wiedza; B. Suchodolski: Wychowanie pozbawione nadziei. Kwartalnik Pedagogiczny 1983, nr 2.

¹⁰ Illich: op.cit., s. 29 i nast.

¹¹ I. Illich: op.cit., s. 129.

¹² Porównaj E. Reimer: School is Dead. Alternatives in Education. An Indictment of the System and a Strategy of Revolution. New York 1972. Doubleday and Co., Inc. Anchor Books Edition, s. 29 i nast.

¹³ Mary A. White: La revolution de l'apprentissage electronique: quelles questions se poser? "Prespectives" 1984, nr 1/49/. Czytamy tam między innymi: "La technologie de l'enseignement electronique peut nous fournir des textes, des sons, des images, des representations grafiques, et elle nous permet d'avoir des rapports interactifs de toutes evidence, le jour est donc proche ou l'enseignement dependra de l'apprenant et non plus du systeme educatif" s. /31/. Stąd też "... l'apprenant n'aura plus a se deplacer pour se rendre dans une salle de classes, dans un etablissement scolaire ou une universite et qu'il n'aura pas non plus de professeurs /s. 31/. W tej sytuacji "L'enseignement institutionnaliese risque fort de ceder le pas a l'enseignement individualise /s. 31/.

¹⁴ H. von Hentig: Was ist eine humane Schule? Wyd. IV Munchen-Wien 1978. Carl Hanser Verlag, a. 90.

15 Porównaj np. M. Pinkus, T. Rosenkranz: Grundpositionen des Offenen Unterrichts in der BRD. W: H. Babing, R. Gapp /Hrsg./: Organisation des Unterrichts und sozialistische Lebensweise der Schüler. Berlin 1981. Wissenschaftliche Schriftenreihe der Humboldt-Universität, s. 228.

16 P.M. Arsenjew: Przemiany kształcenia ogólnego. W: Cz. Kupisiewicz /red./: Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu. Tom I Warszawa 1979. WSiP, s. 127, i nast., a także H. Enderwitz: Weltweite Bildungsreform, Möglichkeiten einer realen Utopie. Köln 1983. Bund-Verlag.

Tadeusz Lewowicki
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

O FUNKCJACH WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY
I ICH REALIZACJI

Funkcjonowanie szkolnictwa jest przedmiotem zainteresowania wszystkich współczesnych społeczeństw. Jest to zainteresowanie zrozumiałe, ponieważ w edukacji, a w tym w oświacie szkolnej, widzi się szansę rozwoju państw i społeczeństw, widzi się możliwości oddziaływania na zachowania dużych i małych grup społecznych, dostrzega się drogę wiodącą do rozwiązywania wielu podstawowych problemów trapiących ludzkość.

Rozwojowi oświaty, swoistej eksplozji edukacyjnej, a także rozwojowi nauki, która przecież dostarcza treści kształcenia, towarzyszyły i towarzyszą wielkie oczekiwania, duże nadzieje. Z większą lub mniejszą siłą, ale ciągle utrzymuje się wiara w to, że coraz lepiej wykształcone społeczeństwa potrafią skuteczniej przezwyciężyć głód, zapobiegać klęskom żywiołowym, chronić środowisko naturalne, wkrzesać z bogactw przyrody. Wciąż żywe jest przeświadczenie, iż wykształcone społeczeństwa znajdują racjonalne sposoby rozstrzygnięcia konfliktów politycznych i sprzeczności społecznych, potrafią zapobiec wojnom. W znacznej części nadzieje te udaje się spełnić, ale można też wskazać liczne przykłady, że wykształcone społeczeństwa wcale nie potrafią, nie chcą lub z jakiegoś względu nie mogą rozwiązać nekających je problemów.

Zapewne oczekiwania wobec edukacji są często nadmierne, nierzadko też zdarzają się oczekiwania źle adresowane, nieuzasadnione - wiele bowiem trudności przezwyciężyć mogą i powinny nie tyle instytucje oświatowe /choć i one mogą mieć swój udział/, co raczej inne instytucje, grupy społeczne, organizacje. Ale w opinii wielu ludzi systemy edukacyjne, a szczególnie szkolnictwo, źle spełniają swoje zadania. Mówi się więc o kryzysie szkoły, nawołuje do likwidacji szkół i zastąpienia ich innymi formami kształcenia i wychowania¹.

Poczucie zawodu, które pojawia się u wielu ludzi, związane jest nie tylko z bezradnością czy słabym wpływem szkolnictwa na rzeczywistość społeczną i gospodarczą świata, ale również z niedostatecznymi - w odczuciu poszczególnych osób - możliwościami zaspokojenia tych własnych aspiracji, które kojarzono i kojarzy się ze zdobyciem wykształcenia. Wszak jeszcze do niedawna ukończenie szkoły średniej, a tym bardziej szkoły wyższej, zdobycie wykształcenia, były ważnymi

czynnikami awansu społecznego i zawodowego, czynnikami niejako stwarzającymi podstawy wysokiego prestiżu i wysokiego standardu życiowego. Innymi słowy - wykształcenie prowadziło do tzw. awansu pionowego, awansu w hierarchii społecznej. Wraz z upowszechnianiem edukacji szkolnej słabnie bezpośredni związek takiego awansu ze zdobyciem wykształcenia. Uzyskanie wiedzy nie gwarantuje już ani wysokiej pozycji zawodowej, ani wysokich dochodów, ani tak wysokiego jak dawniej prestiżu społecznego. W odróżnieniu od szkolnictwa elitarnego - szkolnictwo masowe często nie spełnia nadziei na wspomniany awans pionowy, ale daje szanse tzw. awansu poziomego, rozwoju osobowości, realizacji własnych zainteresowań, zmiany miejsca pracy /na inne, ale nierzadko wcale nie wyższe czy lepiej płatne/.

Wszystko to wywołuje niezadowolenie społeczne i silną krytykę szkolnictwa, podważa wiarę w wartość kształcenia i osłabia dążenia edukacyjne. Zjawiska takie występują w licznych krajach, szczególnie zaś w krajach szeroko upowszechniających kształcenie w szkolnictwie średnim i wyższym.

Sytuacja taka zmusza do poszukiwania rozwiązań pozwalających szkolnictwu lepiej spełniać rozmaite funkcje społeczne. Niektóre poczynania - zależne od szeroko rozumianych warunków społeczno-ekonomicznych - podejmowane są przez polityków oświatowych, administrację państwową, wielkie organizacje społeczne i gospodarcze. Inne mogą być podejmowane przez środowiska oświatowe, nauczycieli, pracowników szkolnictwa, przedstawicieli nauk pedagogicznych. Zatrzymajmy się na przykładach poczyznań w dużej mierze zależnych od tych ostatnich środowisk.

PROBLEMY OKREŚLENIA FUNKCJI SZKOŁY

Jednym z podstawowych zarzutów stawianych współczesnej szkole jest jej dysfunkcyjność. Twierdzi się, że szkoły stają się coraz bardziej oderwane od wielu dziedzin życia. Treści kształcenia szkolnego są w dużej części mało przydatne absolwentom szkoły, szkoła słabo przygotowuje do pełnienia przyszłych ról zawodowych, nie przygotowuje /lub czyni to nieudolnie/ do samodzielnego życia w społeczeństwie, nie pomaga w rozwiązywaniu różnorodnych trudności. Kształcenie odbywa się niejako "na niby" - w sztucznych warunkach, na niezbyt potrzebnych treściach, sztucznymi metodami. Szkoła jest zatem dysfunkcjonalna, bo nie pełni tych funkcji, których oczekuje społeczeństwo. System szkolny funkcjonuje niejako sam dla siebie.

W przytoczonych opiniach sporo jest przesady, ale nie brak też spostrzeżeń trafnych. Trudno bowiem zaprzeczyć, że szkolnictwo wielu

krajów dość tradycyjnie pojmuje swoje zadania czy swoje funkcje. Ciągłe dostrzegalne bywa nadmierne eksponowanie zadań dydaktycznych, a jednocześnie realizacji tych zadań służą encyklopedyczne treści i schematyczne metody nauczania. Nic dziwnego, że w warunkach coraz łatwiejszego dostępu do wielu źródeł wiedzy i coraz częstszego korzystania z atrakcyjnych - pozaszkolnych - metod i form zdobywania wiedzy, szkoła przestaje pełnić funkcję podstawowej i zdecydowanie dominującej instytucji, która dostarcza dzieciom i młodzieży wiedzę².

Nie bez racji mówi się, że współczesne szkolnictwo powinno w większym niż dotąd stopniu spełniać funkcje doradcze i funkcje związane z kierowaniem procesami poznawania świata i z systematyzowaniem zdobywanej przez młodzież wiedzy. Zwraca się też uwagę, że oczekiwania społeczne i potrzeby dzieci i młodzieży dotyczą lepszego przygotowania do życia społecznego i lepszego przygotowania do funkcjonowania w świecie rzeczy i w świecie idei. Od pewnego czasu sugeruje się potrzebę określenia tych funkcji, które spełniać powinna współczesna szkoła. W istocie są to sugestie dotyczące - inaczej mówiąc - określenia podstawowych zadań szkoły.

Dokonując prób zarysowania wspomnianych funkcji wymienia się m.in. funkcje związane z rozwojem człowieka, uczestnictwem w procesach społecznych i wykonywaniem określonych zadań. Uszczegółowieniem takiej propozycji jest np. koncepcja kształcenia, w której uwzględnia się kilka podstawowych obszarów życia i działalności człowieka. Są to m.in. zachowanie życia i zdrowie, sprawy wyżywienia i mieszkania, życie duchowe, przeżycia estetyczne, wychowanie, współpraca z innymi ludźmi, wypoczynek, materialne warunki życia³. W innym ujęciu proponuje się zwrócenie uwagi na dwa obszary spraw: rozwój indywidualny /zdrowie, rozwój intelektu, moralność, estetyka oraz kontakty z otoczeniem/ zjawiska i procesy społeczne, technologia, przyroda⁴. Już przed laty przedstawiona została jedna z polskich koncepcji, która zawierała szkic różnych dziedzin życia, do których przygotowywać powinna edukacja. Zaliczono do nich: działalność polityczną, udział w realizacji polityki ludnościowej, aktywność zawodowa, aktywność kulturalną, uczestnictwo w kręgach grup nieformalnych, procesy samokształcenia, samowychowania, "samorozwoju"⁵.

Pojawiły się też i inne propozycje niejako funkcjonalnego ujęcia powinności instytucji edukacyjnych - w tym szkoły. Propozycje te zmierzają do zbliżenia szkoły do potrzeb i oczekiwań społecznych, zmierzają do zmniejszenia swoistej luki edukacyjnej między rzeczywistością społeczną i jakby oderwaną od tej rzeczywistości pracą instytucji oświatowych. Chodzi jednak nie tylko o spełnianie przez edukację fun-

kcji adaptacyjnej - przystosowania człowieka do warunków współczesnego życia, ale także o przygotowanie do rozwiązywania problemów przyszłości. Temu zaś służyć ma kształcenie antycypacyjno-innowacyjne⁶. Programowo-organizacyjne modele takiego kształcenia coraz częściej opracowywane są w różnych krajach.

O REALIZACJI FUNKCJI WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY

Szkoła - podobnie jak i inne instytucje oświatowe - będzie w stanie pełnić swoje funkcje pod warunkiem daleko idących zmian w treściach, metodach, środkach i formach kształcenia i wychowania. Kształcenie encyklopedyczne i herbartowskie metody i formy pracy dydaktyczno-wychowawczej nie mogą nadal dominować w praktyce szkolnej. Kształcenie w coraz większym stopniu musi przygotowywać do samodzielnego zdobywania wiedzy, selekcji i systematyzacji, wartościowania tej wiedzy i jej wykorzystania. Treści kształcenia i sposoby współpracy nauczycieli i uczniów powinny pomagać w przygotowaniu do uczestnictwa w tych zakresach działalności czy dziedzinach życia, o których mowa była uprzednio, a które stanowią lub będą stanowić realną "treść" życia współczesnego człowieka.

Współczesna szkoła powinna kształtować sprawności ułatwiające samodzielne poznawanie i zmienianie świata. Potrzebne są więc metody sprzyjające rozwojowi myślenia i działania twórczego, metody badania rzeczywistości, metody służące przewidywaniu zjawisk i procesów, a także wywoływaniu procesów technologicznych, społecznych i in. Warunkiem dobrego funkcjonowania we współczesnym świecie jest opanowanie umiejętności właściwego rozwijania i wykorzystania techniki.

Niektóre rozwiązania sprzyjające wypełnianiu zróżnicowanych, wielostronnych, licznych funkcji szkoły wprowadzone są w krajach europejskich i wysoko rozwiniętych krajach pozaeuropejskich⁷. Również w Polsce znane są rozmaite sposoby kształcenia i wychowania, które ułatwiają realizację owych funkcji⁸. W przypadku naszego kraju przemiany praktyki oświatowej wciąż jednak przebiegają znacznie wolniej niż rozwój teorii pedagogicznej, a różne propozycje kształcenia - np. kształcenia problemowego, kształcenia przez badanie, kształcenia zindywidualizowanego - szybciej znajdują zastosowanie w innych krajach niż na gruncie ojczystym. Trudno niekiedy oprzeć się wrażeniu, że podstawowe problemy współczesnej polskiej szkoły polegają nie tyle na nieznanym drogach wiodących do pokonania trudności, co na kłopotach - obiektywnych i subiektywnych - z podążaniem tymi drogami.

Udana realizacja funkcji współczesnej szkoły zależy - rzecz jasna - zarówno od praktyki, jak i teorii pedagogicznej. W dziedzinie praktyki wskazane wydaje się śmielsze wdrażanie znanych i już zweryfikowanych rozwiązań dydaktycznych sprzyjających indywidualnemu rozwojowi uczniów, kształtowaniu sprawności poznawczych, rozwojowi myślenia twórczego, kształtowaniu postaw. Popularyzacji i przyswojeniu tych rozwiązań powinny służyć szkoły eksperymentalne i szkoły wiodące, których sieć trzeba odtworzyć i rozszerzyć.

Właściwe funkcjonowanie szkoły w dużej mierze zależy od współpracy ze środowiskami pozaszkolnymi i udziału społeczeństwa w realizacji procesu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Postulat kształcenia "społeczeństwa wychowującego" wciąż jednak daleki jest od spełnienia, a praktyka życia społecznego niekiedy przeczy zrozumieniu i akceptacji tego postulatu.

W dziedzinie teorii pożądane wydaje się przezwyciężenie izolacjonizmu - oderwania od rzeczywistych potrzeb ludzi uczących się, od zachodzących procesów społecznych, od praktyki pedagogicznej. Teorie pedagogiczne powinny silniej opierać się na empirii i służyć określaniu i wyjaśnianiu prawidłowości procesów edukacyjnych, powinny też - dzięki temu - pomagać w kształtowaniu tych procesów, sprzyjać trafnemu określaniu w osiąganiu podstawowych celów kształcenia i wychowania.

x

O wielu wymienionych wyżej sprawach, które wyznaczają udaną realizację funkcji współczesnej szkoły, mówi się już od dawna. Tylko w ostatnim piętnastoleciu kwestie te kilkakrotnie podnoszone były w szerokich dyskusjach społecznych - m.in. w dyskusjach poprzedzających opracowanie "Raportu o stanie oświaty w PRL", w dyskusjach po opublikowaniu "Raportu", w dyskusjach dotyczących systemu oświaty na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych.

Sprawy funkcji szkoły współczesnej i sposobów realizacji tych funkcji stanowią jeden z najważniejszych wątków najnowszej dyskusji o systemie edukacji - dyskusji, która toczy się od połowy bieżącego roku w związku z plenarnym posiedzeniem KC PZPR /posiedzeniem poświęconym problemem edukacji/ i III Kongresem Nauki Polskiej. W dyskusji tej jeszcze raz przypomniano o wadze wspomnianych spraw, ale też ponownie zwrócono uwagę na potrzebę zmian w rozumieniu miejsca i roli szkoły w systemie edukacyjnym, zmian w teorii i praktyce kształcenia i wychowania, zmian w relacjach między szkołą i społeczeństwem. Konieczne są zatem również zmiany w pojmowaniu i realizacji funkcji współczesnej szkoły.

Określenie programu tych zmian i rzeczywiste ich wprowadzenie są warunkami stworzenia szkoły na miarę potrzeb i oczekiwań współczesnego społeczeństwa.

P r z y p i s y

¹ Por. I. Illich: Społeczeństwo bez szkoły. Warszawa 1976, PIW; E. Reimer: School is Dead. Alternatives in Education. An Indictment of the System and a Strategy of Revolution. New York 1972, Doubleday and Co., Inc. Anchor Books Edition. O sprawach tych pisze w wielu najnowszych pracach Cz.Kupisiewicz.

² Zwracają na to uwagę liczne raporty edukacyjne, które przygotowane zostały w okresie kilkunastu ostatnich lat. Syntetyczne omówienie tych raportów znajduje się m.in. w pracy Cz.Kupisiewicza: Przemiany edukacyjne w świecie. Warszawa 1980, Wiedza Powszechna.

³ H.Taba: Curriculum Development. Theory and Practice. New York 1968.

⁴ j.w.

⁵ Autorem tej koncepcji jest J.Szczepański.

⁶ J.W.Botkin, M.Elmandjra, M.Malitz: Uczyć się - bez granic. Jak zwrócić "lukę ludzką?" Raport Klubu Rzymskiego. Warszawa 1982, PWN.

⁷ Służą temu m.in. rozwiązania przyjęte ostatnio w ZSRR, a także rozwiązania stosowane np. w niektórych szkołach w USA, RFN, Kanadzie czy Japonii. Ich charakterystykę znaleźć można w publikacjach zamieszczonych w polskich czasopismach - m.in. w "Kwartalniku Pedagogicznym", "Edukacji", "Nowej Szkole", a także w "Ruchu Pedagogicznym".

⁸ Przykładem są problemowe metody kształcenia, których różne wersje badań upowszechniali m.in. W.Okoń, Cz.Kupisiewicz, K.Kruszewski, J.Bogusz, S.Palka.

Stanisław Palka
 Uniwersytet Jagielloński
 Kraków

METODA BADAWCZA W PROCESACH KSZTAŁCENIA,
 WYCHOWANIA I SAMOKSZTAŁTOWANIA MŁODZIEŻY

We współczesnej teorii kształcenia zagadnienia problemowego nauczania i uczenia się, aktywizacji poznawczej dzieci i młodzieży, kształtowania samodzielności poznawczej i badawczej uczniów, podmiotowego traktowania wychowanków są mocno wyeksponowane i w pełni doceniane. Słusznie upatruje się w związku z tymi zagadnieniami szansy unowocześnienia pracy szkół wszystkich szczebli, uczynienia z instytucji szkoły przybytku twórczej pracy dzieci i młodzieży, w którym mniej będzie lęku i napięcia nerwowego, a więcej radości i przygód intelektualnych. We współczesnej praktyce kształcenia przedstawione zagadnienia nie znajdują wciąż należnego im uznania i miejsca. Czynione są co prawda interesujące i nierzadkie próby ożywienia procesu dydaktycznego, wprowadzania innowacji, w toku realizacji których uczeń stawiany jest w roli osoby samodzielnie rozwiązującej problemy poznawcze, przetwarzającej i wytwarzającej informacje, ale próby te nie zmieniają w istotny sposób tradycyjnego procesu kształcenia, w którym dominującą postacią pozostaje nauczyciel, a pierwszeństwo dawane jest pamięciowemu opanowywaniu przez uczniów gotowego /podanego/ materiału nauczania i możliwie bezbłędnemu odtwarzaniu tego materiału na lekcji czy w toku egzaminów /np. egzaminów wstępnych do szkół średnich i wyższych, egzaminów maturalnych/. Sytuacja ta skłania mnie do ponownego zabrania głosu na temat metody badawczej, jej użyteczności w praktyce kształcenia, wychowania i samokształtowania młodzieży. Pragnę, w warstwie praktycznej ukazać istotę tej metody oraz pedagogiczne korzyści związane z jej stosowaniem w szkole, a w warstwie teoretycznej - wskazać możliwości dalszych badań nad zmianami struktury tej metody i możliwościami dalszych zastosowań. Przedstawiając te informacje wykorzystywałem będę wyniki analizy literatury przedmiotu, a przede wszystkim efekty badań eksperymentalnych i sondażowych prowadzonych przeze mnie i pod moim kierunkiem w latach 1973-1981, głównie w wyższych klasach szkół podstawowych na wsi i w mieście¹.

1. GENEZA I ISTOTA METODY BADAWCZEJ

Koncepcja kształcenia przez badanie nie jest pomysłem czasów dzisiejszych, chociaż współcześnie nabiera szczególnego waloru. Można z

pewnym uproszczeniem przyjąć, że jej podstawy zostały wypracowane w początkach XX wieku oraz w okresie międzywojennym. Niewątpliwie mi-
 lowym krokiem w rozwoju tej koncepcji stały się efekty pracy ekspe-
 rymentalnej i dociekań teoretycznych J. Dewey'a, ze szczególnym u-
 względnieniem wydanej w 1910 roku w Bostonie książki "How we Think",
 w której przedstawiona została struktura pełnego aktu myślenia re-
 flekcyjnego - struktura procesu rozwiązywania problemów. Z pewnością
 rozwinięciu tej koncepcji służyły dokonania pedagogiczne związane
 m.in. z tymi nowatorskimi działaniami dydaktycznymi, które określone
 są jako Metoda projektów /W.H. Kilpatrick, J.A. Stevenson/, Metoda
 ośrodków zainteresowań O.Decroly'ego /akt czynności poznawczych dzie-
 cka obejmował: obserwowanie, następnie kojarzenie zdobytych w roku o-
 bserwacji informacji z wiadomościami wcześniej uzyskanymi, w końco-
 wej fazie - wyrażanie rzeczowe lub oderwane/, Plan Daltoński /H. Pa-
 rkhurst/, Szkoła pracy, Techniki C. Freineta². Te zachodnie ruchy no-
 watorskie zostały twórczo przetworzone w polskiej dydaktyce, co za-
 owocowało w postaci wielu wartościowych eksperymentów w szkołach mie-
 jskich i wiejskich - głównie w okresie międzywojennym³. Duży wkład
 w dzieło tworzenia koncepcji kształcenia przez badanie wnieśli
 pedagodzy polscy okresu XX-lecia międzywojennego. Godzi się tu wymie-
 nić m.in. L. Zarzeckiego /w wydanej w 1920 roku książce "Dydaktyka o-
 gólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie" przedstawił za-
 sady indukcji i samodzielności oraz metody heurystyczne/, K. Sośni-
 ckiego /w "Zarysie dydaktyki" wydanym w 1925 roku wyeksponował formę
 laboratoryjną/, E. Nawroczyńskiego /w wydanej w 1930 roku "Zasadzie
 nauczania" dokonał analizy heurystycznego toku nauczania/, S.Hessena
 /w pracy "Podstawy pedagogiki", która wyszła drukiem w 1931 roku, za-
 warł do dziś użyteczne rozważania na temat "wychowania naukowego"/,
 B. Suchodolskiego /godny uwagi jest zamieszczony w 1936 roku w "Nauce
 Polskiej" artykuł pt. "Badanie a nauczanie"/. Największy postęp w ro-
 zwoju koncepcji kształcenia przez badanie wiąże się z bardzo żywym w
 okresie powojennym nurtem refleksji teoretycznej i badań ekspery-
 mentalnych dotyczących nauczania i uczenia się problemowego. Jakkolwiek
 próby nauczania problemowego dokonywane były w polskiej dydaktyce je-
 szcze przed wojną, to jednak za symboliczny moment narodzin naukowych
 rozważań nad tym nauczaniem należy uznać ukazanie się w 1957 roku IV
 tomu Studiów Pedagogicznych /Kształcenie samodzielności myślenia w pro-
 cesie nauczania/, a w nim artykułu W. Okonia pt. "Problem samodzielno-
 ści myślenia i działania". Obok W. Okonia duży wkład w budowę dydakty-
 cznej teorii nauczania problemowego wnieśli - w pierwszej fazie jej

rozwoju - m.in. J. Bartecki, E. Chabior, Cz. Kupisiewicz, S. Baścik, J. Zborowski, K. Lech, E. Fleming. Ich dorobek rozwijany jest przez autorów prac metodycznych. Dobrą syntezą zagadnienia nauczania i uczenia się problemowego jest wydana w 1975 roku książka W. Okonia pt. "Nauczanie problemowe we współczesnej szkole" /Warszawa, WSiP/.

Współcześnie puls badań dydaktycznych nad tym zagadnieniem jest dość słaby⁴. Próba nawiązania do dokonań przeszłości oraz pogłębienia nurtu rozważań naukowych dotyczących nauczania i uczenia się problemowego stały się prowadzone przeze mnie dociekania teoretyczne i eksperymenty dydaktyczne związane ze stosowaniem metody badawczej w praktyce szkolnej. W swoich poszukiwaniach przyjąłem następującą definicję: "Metoda badawcza jest sposobem pracy nauczycieli z uczniami, w toku której:

a/ nauczyciele stwarzają ramy organizacyjne badawczej działalności uczniów,

b/ uczniowie samodzielnie formułują problemy badawcze, projektują badania, przeprowadzają badania w trakcie pracy na lekcji, zajęć pozaszkolnych i nauki domowej, analizują i interpretują wyniki badań⁵.

W toku pracy badawczej uczniowie klas eksperymentalnych stosowali następujące metody: obserwacje /połączona z pomiarami/, eksperyment laboratoryjny /na zajęciach z fizyki i chemii/, eksperyment naturalny /na zajęciach z biologii/, wywiad, analizę dokumentów, analizę treści. W skład struktury zajęć dydaktycznych z zastosowaniem metody badawczej wchodziły następujące główne elementy:

I. Sformułowanie głównego problemu badawczego oraz związanych z nim problemów szczegółowych.

II. Wybór do badań tych problemów szczegółowych, których rozstrzygnięcie stworzy podstawy do rozwiązania problemu głównego. Ewentualne sformułowanie hipotez /szczególnie przy problemach wymagających wyjaśnienia procesów i zjawisk/. Wybór formy organizacyjnej pracy uczniów stosowanej przy rozwiązywaniu problemów szczegółowych, np. pracy grupowej zróżnicowanej. Ewentualne powołanie grup badawczych do pracy w dłuższym okresie czasu poza szkołą.

III. Wybór metod badania służących do gromadzenia materiałów niezbędnych do rozwiązania problemów szczegółowych. Zaprojektowanie planu badań, ustalenie sposobu rejestrowania wyników. Skonstruowanie narzędzi badawczych np. planu wywiadu.

IV. Przeprowadzenie badań i rejestracja wyników. /Badania mogą być realizowane w toku jednej lub dwóch lekcji w tym samym dniu albo w trakcie kilku lub kilkunastu dni w czasie nauki domowej poza szkołą/.

v. Analiza i interpretacja wyników, próba rozwiązania problemu głównego /konfirmacja, falsyfikacja lub modyfikacja hipotezy/.

Zastosowany wyżej model zajęć dydaktycznych, użytecznych głównie w toku nauczania przedmiotów związanych z naukami empirycznymi, przyniósł i może przynosić szereg wartościowych rezultatów pedagogicznych - szczególnie w pracy z młodzieżą wyższych klas szkoły podstawowej oraz z uczniami szkół średnich - z młodzieżą w wieku dorastania. Rozwój umysłowy młodzieży w wieku dorastania staje się dobrą podstawą do organizowania pracy badawczej. W wieku tym u młodzieży:

- następuje szczytowy rozwój sprawności poszczególnych zmysłów, spostrzeżenia stają się więc bogatsze w szczegóły, dokładniejsza zaś obserwacja ukierunkowywana jest przez myślenie;

- wzrasta rola pamięci logicznej, zmniejsza się rola zapamiętywania mechanicznego;

- rozwija się myślenie, wzrastają zdolności rozumienia związków przyczynowo-skutkowych oraz myślenia logiczno-dedukcyjnego, następuje przejście od myślenia konkretnego do myślenia abstrakcyjnego, wzrastają umiejętności przewidywania, myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego, wzrasta krytycyzm, rozwijają się zainteresowania poznawcze, występuje duże natężenie życia umysłowego oraz aktywności myślowej⁶.

Obecnie przedstawię zasygnalizowane wyżej rezultaty pedagogiczne uzyskiwane w toku stosowania metody badawczej.

2. ROLA METODY BADAWCZEJ W PROCESACH KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I SAMOKSZTAŁTOWANIA MŁODZIEŻY

Wyniki badań eksperymentalnych wskazują, że stosowanie metody badawczej umożliwia uzyskiwanie wielu cennych rezultatów w s f e - r z e k s z t a ł c e n i a . Oto główne z nich:

a/ Wzrost poziomu opanowywanych przez uczniów wiadomości i wzrost trwałości zdobytych informacji. Jest to w poważnym stopniu rezultatem nie mechanicznego zapamiętywania, lecz zapamiętywania logicznego faktów uzyskiwanych na drodze samodzielnych dociekań. Trwałość i zakres przyswojonych wiadomości związane są z pozytywnym zaangażowaniem emocjonalnym uczniów w toku poszukiwań badawczych.

b/ Istotny wzrost poziomu samodzielności poznawczej młodzieży przejawiającej się w formie:

- umiejętności rozwiązywania problemów badawczych /formułowania problemów, projektowania badań, prowadzenia pracy badawczej, analizowania i interpretowania wyników, wyrażania wyników badań w formie ustnej i pisemnej/,

- umiejętności doboru źródeł informacji i gromadzenia wiadomości związanych z opracowywaniem nowego zagadnienia /m.in. analizowanie treści publikacji książkowych i prasowych/.

c/ Wystąpienie pozytywnego transferu umiejętności badawczych. Doświadczenia badawcze, jakie zdobywa uczeń na jednym przedmiocie nauczania, wykorzystywane są efektywnie w trakcie rozwiązywania problemów badawczych zarówno w toku uczenia się przedmiotów pokrewnych, jak i dyscyplin treściowo od siebie odległych. Nauczyciel np. biologii wykorzystując metodę badawczą w czasie zajęć lekcyjnych pracuje także "na rzecz" efektów nauczania innych przedmiotów - np. języka polskiego, chemii. Oznacza to możliwość korelowania pracy nauczyciela różnych przedmiotów oraz możliwość integrowania kształcenia prowadzonego na lekcjach różnych przedmiotów szkolnych.

d/ Wzrost poziomu zainteresowania uczniów treściami nauczanych przedmiotów. W sytuacji, gdy tradycyjny sposób nauczania jest dość monotony i nudny, wprowadzenie metody badawczej stanowi istotne urozmaicenie pracy szkolnej. Uczniowie bardziej angażują się emocjonalnie w pracy na lekcjach i poza szkołą. Szukają dodatkowych informacji, nie objętych programami nauczania, są dociekliwi w swoich poszukiwaniach.

Efekty badań eksperymentalnych stanowią dane świadczące o tym, że stosowanie metody badawczej przynosi wartościowe wyniki w s f e r z e w y c h o w a n i a. Następuje tak pożądane we współczesnej teorii i praktyce kształcenia powiązanie nauczania i wychowania. Do tych wartościowych wyników należą m.in.:

- Ukształtowanie się postawy badawczej, postawy krytycznej uczniów. Młodzież uczy się dostrzegać ważne problemy do rozwiązania w środowisku szkolnym i w środowisku lokalnym, stara się także projektować sposoby rozwiązywania tych problemów. M.in. w badaniach prowadzonych w środowisku wiejskim na zajęciach z wychowania obywatelskiego uczniowie w sposób bardzo dojrzały projektowali sposoby działań instytucji, organizacji i ludności, służące podniesieniu stanu higienicznego miejscowości, ochronie środowiska naturalnego, zwiększeniu aktywności kulturalnej dzieci, młodzieży i dorosłych. Młodzież potrafi także w sposób wartościowy zaprojektować innowacje w zakresie pracy szkolnej np. związane z gromadzeniem określonych zbiorów, prowadzeniem w sposób niekonwencjonalny zajęć pozalekcyjnych. Przejawia więc ona czynną postawę wobec otaczającej ją rzeczywistości społecznej, kulturowej, przyrodniczej. Można by powiedzieć, że stosowanie metody badawczej sprzyja kształtowaniu się twórczych postaw uczniów.

- Opanowanie umiejętności pracy w grupie, umiejętności współdziałania w rozwiązywaniu wspólnych zadań, ukształtowanie się poczucia odpowiedzialności za wyniki poszukiwań badawczych, współodpowiedzialności za efekty pracy grupy. W toku badań prowadzonych poza szkoła i przez dłuższy czas, młodzież umiejętnie planuje i synchronizuje pracę całej grupy, a także - przydzielając indywidualne zadania - poszczególnych jej członków, opracowuje zebrany materiał oraz wnikliwie ocenia efekty swych działań.

Rezultaty badań eksperymentalnych świadczą dowodnie o tym, że stosowanie metody badawczej stwarza znaczne możliwości osiągania pożytecznych efektów także w sferze samokształtowania młodzieży. Wę współczesnej teorii i praktyce kształcenia zbyt mało uwagi poświęca się tej właśnie sferze mającej podstawowe znaczenie dla rozwoju człowieka w ciągu całego życia, autokreacji, samodoskonalenia. Co prawda nie brak opracowań na temat samokształcenia, w naczelnym celu nauczania uwzględniane jest przygotowanie doń dzieci i młodzieży, ale zagadnienie to na ogół ograniczane jest do określonych umiejętności instrumentalnych. Przygotowanie do samokształtowania wymaga wprowadzenia umiejętności i są one zdobywane w trakcie pracy badawczej - głównie te decydujące o samodzielności poznawczej.

Przygotowanie to wymaga jednak ukształtowania także pewnych cech kierunkowych i takie cechy są kształtowane w toku stosowania metody badawczej, m.in. postawy twórcze, postawy pasji poznawczej. Opanowywanie przez uczniów umiejętności formułowania problemów i znajdowania odpowiedzi, chociażby hipotetycznych, na pytania badawcze, opanowywanie umiejętności analizy krytycznej, oceniania, przewidywania stają się dobrą podstawą dla autoanalizy młodzieży, samooceny, budowania programów własnego rozwoju, działalności nad swym doskonaleniem adekwatnej do potencjonalnych możliwości psychofizycznych i uzdolnień. Ten nurt refleksji nad własną kondycją człowieczą nie jest obcy dorastającej młodzieży. Postawa badawcza winna cechować człowieka w ciągu całego życia przy poznawaniu otaczającej rzeczywistości i samego siebie. Kształtowaniu takiej postawy - jak napisałem wyżej - służy stosowanie metody badawczej.

3. MOŻLIWOŚCI ROZWOJU METODY BADAWCZEJ

Wcześniej przedstawiłem walory pedagogiczne metody badawczej. Nie została jednak zamknięta księga badań nad stosowaniem tej metody w praktyce szkolnej, jeszcze w tej księdze jest wiele kart nie zapisanych. Dalsze badania służące rozwojowi metody badawczej i jej praktycznej aplikacji mogą iść w co najmniej dwóch kierunkach. P o p i e r w s z e: Warto kontynuować badania nad możliwościami wykorzystywania pracy badawczej uczniów na szczeblu początkowego nauczania - oczywiście na miarę rozwoju intelektualnego i fizycznego dzieci. Warto również większą uwagę zwrócić na "wychowanie naukowe" w uczelniach wyższych. Współcześnie daje się zaobserwować tendencję upodobnienia pracy dydaktycznej w uczelni do pracy szkoły średniej. Przeważa nauczanie dość sztywne, rozbite na dziesiątki przedmiotów i realizowane w formie nadmiernej liczby zajęć typu wykładowego i ćwiczeniowego. Studenci uczą się, ale nie studiują, opanowują gotowe wiadomości, a nie odkrywają ich w toku działalności badawczej. Wprowadzenie pracy badawczej w nurt działań dydaktycznych w uczelni wyższej może przywrócić studiowaniu walor przygody intelektualnej, pogłębionego i żywego stosunku do procesów poznawania i odkrywania. Więcej uwagi trzeba także poświęcić sprawie efektów, jakie można uzyskać przez stosowanie metody badawczej w sferach wychowania i samokształtowania młodzieży. Tkwia tu zapewne duże rezerwy pedagogiczne. P o d r u g i e: Zmodyfikować można i trzeba strukturę zajęć z wykorzystaniem metody badawczej. W niniejszym artykule przedstawiłem model typowy dla nauk empirycznych, przyrodniczych. Nie musi on być jedynym np. w nauczaniu przedmiotów humanistyczno-społecznych. Tu bardziej być może użytecznym byłoby badanie oparte na doświadczeniach naukowych uzyskanych na gruncie fenomenologii i hermeneutyki, gdzie eksponuje się raczej przeżycie, wczuwanie się, rozumienie i interpretację niż opis, pomiar i wyjaśnianie. Rzecz wymaga więc dalszych badań. Żywię nadzieję, że takie badania zostaną podjęte i bystry w przyszłości nurt naukowej refleksji związanej z nauczaniem i uczeniem się problemowym toczyć się będzie dalej wartko.

P r z y p i s y

¹ Najobszerniejszą i najbardziej kompletną relację z tych badań zamieściłem w monografii pt. Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej /Kraków 1984, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, zeszyt 1/.

² Szczegółową analizę tych i innych innowacji dydaktycznych znaleźć można w opracowanej pod red. W. Okonia książce pt. Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975 (Warszawa 1978, WSiP/).

³ Czytelnik zainteresowany tymi eksperymentami znajdzie wyczerpujące i użyteczne także współcześnie informacje w książkach:

- Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939. Opracowanie W. Dzierzbicka i S. Dobrowolski. Ossolineum 1963.

- S. Dobrowolski, T. Nowacki: Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900-1964. Warszawa 1966, NK.

⁴ Wartościową próbę badawczą przedstawił w ostatnich latach J. Kujawiński w książce pt. Indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej. Poznań 1978, Wyd. UAM.

⁵ S. Palka: Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej ..., s.28.

⁶ Por. R. Łapińska, M. Żebrowska: Wiek dorastania. W: Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży. Pod red. M. Żebrowskiej. Warszawa 1969, PWN.

Bogdan Bionny
 Oddział Doskonalenia Nauczycieli
 Jelenia Góra

METODY CYBERNETYCZNE

W MODELOWANIU PROCESU NAUCZANIA

POJĘĆ I ZASAD

W nowoczesnej dydaktyce coraz większego znaczenia nabierają umiejętności modelowania i projektowania procesu dydaktycznego oparte na metodach cybernetyki, uwzględniających nie tylko wymogi teorii przepływu informacji i ogólnej teorii sterowania, ale również wymogi logiczne procesu dydaktycznego, wiążące się z ogólną teorią systemów, nauczaniem programowym i teorią algorytmów.

W dydaktyce przedmiotów zawodowych niezwykle ważny jest właściwy dobór strategii i metod nauczania pojęć i zasad. W praktyce dydaktycznej często daje się zaobserwować błędy polegające na podawaniu jedynie przykładów pojęć bez wyraźnego określania ich cech charakterystycznych lub przykładów zastosowań zasad bez dokładnego określenia warunków, w jakich można je stosować, oraz bez wyraźnego ich zdefiniowania, po czym bezpośrednio następują ćwiczenia w ich zastosowaniach.

Kształtowanie pojęć i zasad bez zachowania właściwego toku postępowania, z pominięciem niektórych niezbędnych ogniw nauczania, jest przyczyną nie tylko obniżenia efektów nauczania, mierzonych w kategoriach wiadomości, umiejętności i rozumienia, ale również trudności w ukształtowaniu takich umiejętności, jak umiejętność wyodrębniania i rozróżniania cech pojęć, ich klasyfikacji, podawania przykładów, określania związków między pojęciami i warunków stosowania zasad.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie możliwości praktycznego zastosowania metod cybernetyki w modelowaniu i projektowaniu procesu dydaktycznego na przykładzie procesu kształtowania elementarnych pojęć i zasad w rysunku technicznym.

Jednym z zasadniczych celów stosowania metod cybernetyki w pedagogice jest optymalizacja procesu dydaktycznego, przy czym kryteria optymalizacji można podzielić na dwie grupy:

- kryteria pedagogiczne, psychologiczne i socjologiczne, pozwalające na określenie prawdopodobieństwa uzyskania pozytywnego wyniku przyswajania elementarnych "porcji" wiedzy naukowej, w określonym czasie, z zachowaniem ustalonej kolejności realizacji tych "porcji", określonego stopnia trwałości opanowanej wiedzy, jej operatywności,

- kryteria logiczno-matematyczne, pozwalające na określenie wielkości "porcji" elementarnych, dla których punktem wyjścia jest analiza struktury przekazywanego materiału, w której znajdują zastosowanie m.in. metody cybernetyki: wyróżnianie elementów struktury i ich cech, zestawianie wyróżnionych elementów w tablice logiczne i systemy, określanie związków między elementami struktury, budowanie algorytmów działań z zachowaniem określonych wymogów i warunków itp., co umożliwi uogólnianie uzyskanych wyników i przedstawianie ich w postaci bardziej "ściślej" oraz sprzyja lepszej formalizacji języka pedagogicznego.

Przedstawione powyżej metody cybernetyczne, znajdujące zastosowanie w pedagogice, a w szczególności w dydaktyce, można więc określić jako metody optymalizacji procesu dydaktycznego.

Według definicji A. Niederlińskiego cybernetyka jest dziedziną wiedzy, zajmującą się analizą różnorodnych systemów jako obiektów sterowania oraz syntezą algorytmów sterowania tymi systemami /1, s.18/, natomiast szczególną rolę w procesach sterowania, zdaniem J. Koniecznego, odgrywa informacja i procesy informacyjne, a w optymalizacji decyzji - algorytmy decyzyjne /2, s.32/.

Z tak rozumianej definicji i zadań cybernetyki wynika konieczność syntezy i analizy systemów funkcjonujących w dydaktyce oraz syntezy algorytmów sterowania tymi systemami.

W przedstawionych poniżej systemach pojęć i zasad, a także w budowie prezentowanych algorytmów, konieczne jest uwzględnienie kryteriów mieszczących się w obu wymienionych już grupach, a więc kryteriów pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych i logiczno-matematycznych.

1. POJĘCIE SYSTEMU, SYNTEZA I ANALIZA SYSTEMÓW

Pojęcie systemu jest różnie definiowane przez różnych autorów, mimo że jest ono znane od dawna. Powszechne rozumienie systemu jako całości stanowiącej uporządkowany zbiór szczególnie dobranych czy wyróżnionych elementów powiązanych przez wyróżnione współzależności między nimi /3, s.44/ jest niewystarczające. Dlatego też W. Bojarski podaje za A.J. Ujemowem¹ ogólną operacyjną zasadę kreowania systemu: system ze względu na daną relację R i jej własność W tworzą te elementy, które spełniają relację R wykazującą własność W /3, s.44/.

Inaczej mówiąc, W. Bojarski przez system rozumie zbiór elementów, które spełniają daną relację mającą z góry zadaną własność. Spełnie-

nie tej samej relacji przez wszystkie elementy systemu decyduje o spójności i integralności systemu oraz wyodrębnia go w pewien sposób z otoczenia.

A. Niederliński systemem nazywa zbiór elementów w określony sposób ze sobą powiązanych, stanowiący całość o określonym przeznaczeniu i scharakteryzowany pewną liczbą wielkości zwanych zmiennymi systemu /1, s.18/.

Autor ów zmiennymi wejściowymi /wejściami/ nazywa zmienne przedstawiające oddziaływanie otoczenia na system, natomiast zmiennymi wyjściowymi /wyjściami/ - zmienne przedstawiające oddziaływanie systemu na otoczenie /1, s. 19/.

Sterowaniem systemu nazywa on taką zmianę w czasie jego wejść, która zapewni osiągnięcie celu działania tego systemu /1. s.34/.

Stosunkowo najpełniej, opierając się o prawa systemów, definiuje system działania J. Konieczny /2, s. 22/. Jego zdaniem system ten to taki twór rzeczywistości, który:

- realizuje działanie celowe;
- istnieje wtedy, gdy istnieje jego realizator;
- może być współużyteczny z innymi systemami;
- może składać się z innych systemów;
- służy innym systemom, ale również służy sobie;
- jest zabezpieczony przez inne systemy, ale również przez siebie;
- może zmieniać się i doskonalić;
- trwa w czasie i ma skończoną trwałość;
- zużywa się i wymaga odnowy;
- może być zdatny lub niezdatny;
- może szkodzić człowiekowi.

Z takiej definicji systemu wynikają jego ważne własności. Może on mianowicie składać się z systemów prostszych /podsystemów/ oraz być elementem składowym systemów bardziej złożonych /nadsystemów/. Ta właściwość daje nam możliwość dokonywania łączenia systemów prostych w systemy bardziej złożone /synteza/ oraz wyodrębniania z systemów bardziej złożonych systemów prostszych /analiza/.

Z. Pawlak rozróżnia dwa rodzaje złączenia systemów: złączenie atrybutami oraz złączenie obiektami /4, s.42-44/. W praktyce dokonujemy tego łącząc atrybutami lub obiektami tablice definiujące systemy. Ważne jest przy tym, by zbiory atrybutów i obiektów w obu systemach były jednakowe. Gdy zbiory atrybutów oraz zbiory obiektów w obu systemach składowych są różne i żaden z systemów składowych nie jest swoim właściwym podsystemem, wówczas złączenie takich systemów nie

jest systemem informacyjnym /4, s.42/. Taki sposób postępowania odpowiada syntezie systemów.

Z systemu bardziej złożonego można wyodrębnić jego podsystemy przez wykreślanie z tablicy definiującej odpowiednich wierszy lub kolumn /4, s.36-37/. Taki sposób postępowania odpowiada analizie systemów.

Podane powyżej zasady złączania systemów obiektami bądź atrybutami oraz zasady wyodrębniania z systemów odpowiednich podsystemów przez wykreślanie wierszy lub kolumn z tablicy definiującej system stanowią podstawę do zaprojektowania systemu zasad rzutowania odcinka, figur płaskich i elementarnych brył geometrycznych nauczanych w rysunku technicznym. Tablice definiujące poszczególne, pojedyncze systemy zasad rzutowania złączono obiektami, którymi są w opisywanym przykładzie coraz bardziej złożone twory geometryczne: odcinek, figury płaskie, elementarne bryły geometryczne. Kolejność składania pojedynczych podsystemów w jeden system zasad rzutowania określonego postępując się macierzą korelacyjną podstawowych pojęć geometrycznych. Przedstawiona tablica jest macierzą zero-jedynkową.

Tabl. 1

Macierz korelacyjna podstawowych pojęć geometrycznych

Pojęcie \ Pojęcie	Punktu	Odcinka	Figury płaskiej	Bryły geometrycznej	R A Z E M
Punktu	1	0	0	0	1
Odcinka	0	1	0	0	1
Figury płaskiej	0	0	1	0	1
Bryły geometrycznej	0	0	0	1	1
R A Z E M	1	1	1	1	4

Tabl. 1. jest macierzą kwadratową, w której elementy znajdujące się w poszczególnych wierszach są podrzędne w stosunku do elementów znajdujących się w odpowiednich kolumnach. Liczba "1" w tablicy oznacza, że pojęcie określonego elementu geometrycznego, znajdującego się w rozpatrywanym wierszu, stanowi podbudowę do kształtowania pojęcia, znaj-

dującego się w krzyżującej się z danym wierszem kolumnie, natomiast liczba "0" oznacza, że nie stanowi takiej podbudowy.

Rozpatrując kolejne wiersze w tabl. 1. możemy stwierdzić, że pojęcie punktu /pierwszy wiersz/ stanowi podbudowę do kształtowania pojęcia odcinka /liczba "1" na skrzyżowaniu wiersza i kolumny/, oraz pojęć figury płaskiej i bryły geometrycznej /również liczby "1" na skrzyżowaniu wiersza z odpowiednimi kolumnami/. Rozpatrując drugi wiersz możemy stwierdzić, że pojęcie odcinka nie służy do kształtowania pojęcia punktu /"0"/, natomiast służy do kształtowania pojęć figur płaskich i brył geometrycznych /liczby "1" na skrzyżowaniu z odpowiednimi kolumnami/. Analogicznie postąpiono z wierszami trzecim i czwartym. W macierzy korelacyjnej nad przekątną otrzymano same "jedynki", natomiast pod przekątną - same "zera". Oznacza to, że wszystkie pojęcia są ze sobą dobrze skorelowane, natomiast rozpatrywane pojęcia należy realizować w toku procesu dydaktycznego w kolejności takiej, w jakiej wystąpiły one w tablicy, tj. poczynając od pojęcia, które uzyskało największą liczbę punktów w kolumnie "Razem", a kończąc na pojęciu, które uzyskało najmniejszą liczbę punktów. W rozpatrywanym przykładzie pojęcia należy więc kształtować poczynając od pojęcia punktu /3 pkt. w tablicy/, a kończąc na pojęciu bryły geometrycznej /czwarty wiersz - 0 pkt./.

W takiej również kolejności, uzasadnionej w sposób logiczny, należy składać systemy zasad rzutowania prostokątnego.

Tabl. 2

Tablica definiująca system zasad rzutowania odcinka, figur płaskich i elementarnych brył geometrycznych

Sposób odwzorowania			Położenie względem rzutni		Równoległe do rzutni	Prostopadłe do rzutni	Pod kątem dowolnym od do rzutni, $\alpha \neq 90^\circ$
			I	II	III		
odcinka	1	w skróceniu	0	0	1		
	2	w postaci punktu	0	1	0		
	3	w wielkości naturalnej	1	0	0		

Tabl.2 /dok./

Sposób odwzorowania		Położenie względem rzutni	Równoległe do rzutni	Prostopadłe do rzutni	Pod kątem dowolnym do rzutni / $\alpha \neq 90^\circ$ /
			I	II	III
Figur płaskich	4	w skróceniu	0	0	1
	5	w postaci odcinka	0	1	0
	6	w wielkości naturalnej	1	0	0
Elementarnych brył geometrycznych	7	w skróceniu	0	0	1
	8	ściany - w postaci odcinka	0	1	0
	9	odcinka - w postaci punktu	0	1	0
	10	ścian i krawędzi w wielkości naturalnej	1	0	0

System zasad rzutowania odcinka, figur płaskich i elementarnych brył geometrycznych, przedstawiony w tabl. 2. powstał przez złączenie obiektami trzech odrębnych systemów rzutowania, przy czym obiektami są w tym przypadku coraz bardziej złożone twory geometryczne: punkt, odcinek, figury płaskie i elementarne bryły geometryczne, odwzorowane w odpowiednich skróceniach, natomiast atrybutami - kąty rzutowania /położenie względem rzutni/.

Ze względu na fakt, iż nie ma sensu mówienie o skróceniach punktu podczas rzutowania prostokątnego, w tabl. 2 nie umieszczono tego najprostszego elementu geometrycznego.

Wykreślenie którejkolwiek z kolumn w tabl. 2 powoduje wystąpienie w każdym podsystemie zasad rzutowania /a więc odcinka, figur płaskich i elementarnych brył geometrycznych/ jednego wiersza, w którym wystąpią same "zera". Po odrzuceniu wierszy, w których wystąpiły same "zera", otrzymamy trzy kolejne podsystemy zasad rzutowania złożone z wierszy, w których wystąpiły same "jedyńki". Wykreślenie np. w tabl. 2 kolumny II powoduje wystąpienie samych "zer" w wierszach 2, 5, 8 i 9. Wykreślenie kolejnej kolumny umożliwia wyodrębnienie dalszych podsystemów.

Na podstawie tabl. 2, można sformułować wszystkie zasady rzutowania prostokątnego odcinka, figur płaskich i elementarnych brył geometrycznych. Podajmy dla przykładu kilka z nich:

- aby odcinek odwzorować w postaci punktu, należy umieścić go w położeniu prostopadłym do rzutni /wykreślono kolumnę I i III/,
- aby odcinek odwzorować w jego wielkości naturalnej, należy umieścić go w położeniu równoległym do rzutni /wykreślono kolumny II i III/,
- aby dowolną figurę płaską odwzorować w postaci odcinka, należy umieścić ją w płaszczyźnie prostopadłej do rzutni /wykreślono kolumny I i III/.

Zachowanie właściwej kolejności składania systemów zasad rzutowania prostokątnego odcinka, figur płaskich i elementarnych brył geometrycznych /tabl. 2/ jest powodem, dla którego zasady rzutowania dla kolejnych tworów geometrycznych odznaczają się wzrastającym stopniem ogólności. W związku z tym z zasad rzutowania prostokątnego odcinka łatwo dają się wyprowadzić zasady rzutowania prostokątnego figur płaskich, a z nich z kolei - zasady rzutowania prostokątnego elementarnych brył geometrycznych.

Łatwo przy tym zauważyć, że elementarne bryły geometryczne niekoniecznie muszą być bryłami płaskościennymi. Mogą to być bryły obrotowe, np. walce, stożki, beczki, szyjki, przewężenia - proste, przecięte różnymi płaszczyznami itp. Można, w nich przecież zawsze wyróżnić, oprócz rzeczywistych ścian i krawędzi w postaci odcinków linii prostej lub łuków o znanym kształcie - abstrakcyjne linie teoretyczne takie, jak: osie i płaszczyzny symetrii brył i powierzchni, wysokości brył i figur płaskich, tworzące brył /np. walca lub stożka/ itp., które odwzorowują się zgodnie z zasadami rzutowania o niższym stopniu uogólnienia /np. odcinka i figur płaskich/.

Z zasad rzutowania elementarnych brył geometrycznych można już łatwo wyprowadzić zasady rzutowania prostych przedmiotów i części maszynowych /które przecież składają się z elementarnych brył geometrycznych: walców, stożków, prostopadłościanów, graniastosłupów itp./ . Łatwo również można wyprowadzić zasady umieszczania przedmiotów w układzie trzech rzutni /lub sześciu/ - takiego, aby jak najmniej elementów i krawędzi przedmiotu uległo niepożądanym, trudnym do odwzorowania, skróconym rysunkowym. Przedmiot należy więc tak umieścić w układzie trzech rzutni, aby jak najwięcej jego elementów /krawędzi, osi symetrii/ było równoległych lub prostopadłych do rzutni. Odwzorowują się one wówczas w swojej wielkości naturalnej, w postaci punktu lub odcinka, bez skrótów.

Jak to już wspomniano we wstępie, w projektowaniu i optymalizowaniu procesu dydaktycznego, obok innych kryteriów, należy uwzględnić kryteria psychologiczne. Dlatego też kolejności przyswajania pojęć wynikającej z tabeli 6 nie należy zachowywać np. w początkowych klasach szkoły podstawowej, gdyż w młodszym wieku szkolnym dziecko nie potrafi jeszcze myśleć abstrakcyjnie, a jego myślenie ma charakter konkretno-obrazowy. Ucząc zasad rzutowania prostokątnego w szkole podstawowej nie należy zaczynać nauki od zasad rzutowania punktu, gdyż jest to jeszcze za wysoki stopień abstrakcji dla dziecka. Wskazaną kolejność należy jednak zachować w szkole zawodowej, gdzie uczeń ma już ukształtowaną umiejętność myślenia abstrakcyjnego.

2. ALGORYTMY FORMUŁOWANIA I NAUCZANIA ZASAD

Opracowane systemy zasad rzutowania prostokątnego odcinka, figur płaskich i elementarnych brył geometrycznych, zgodnie z definicją cybernetyki, wymagają jeszcze zaprojektowania odpowiednich algorytmów realizacyjnych.

R.H. Davis, L.T. Alexander i S.L. Yelon /5, s. 306-309/ rozróżniają dwie podstawowe strategie wprowadzania informacji o pojęciach: strategię dedukcyjną i strategię indukcyjną. W strategii dedukcyjnej podaje się najpierw definicję, a po niej przykłady, w strategii indukcyjnej - najpierw przykłady, a dopiero po nich - definicję. Wymienieni już powyżej trzej autorzy amerykańscy zalecają połączenie strategii dedukcyjnej ze strategią indukcyjną. Schemat wprowadzania informacji o pojęciach będzie wówczas wyglądać następująco:

definicja - przykłady - definicja

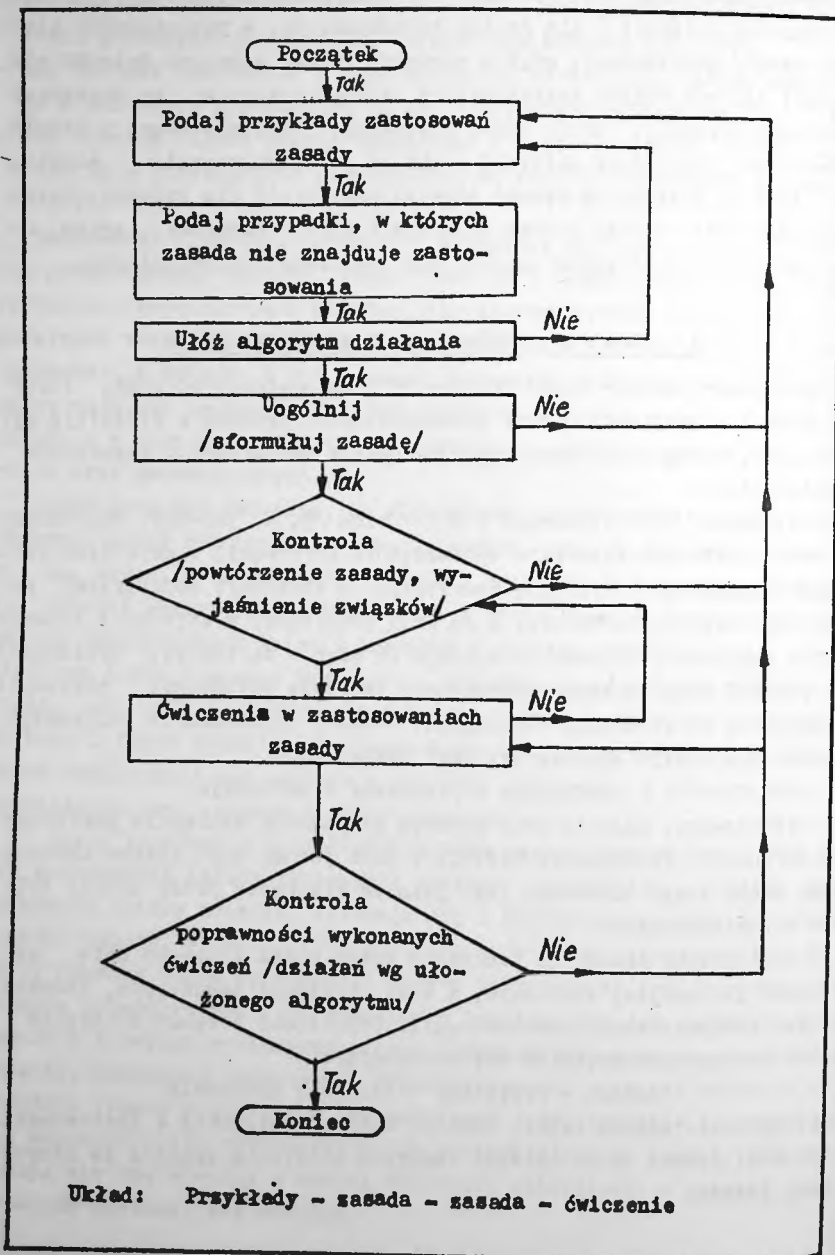
Po zdefiniowaniu pojęcia oraz podaniu przykładów następuje powtórzenie definicji. Powtórzenie definicji jest jednak zbyt słabym wzmocnieniem, wobec czego konieczne jest jeszcze wykonanie przez ucznia ćwiczeń w zastosowaniach.

W analogiczny sposób do nauczania zasad można stosować obie wymienione już powyżej strategie, a więc strategię dedukcyjną, indukcyjną lub też połączenie obu strategii. Odpowiedni schemat działania będzie wówczas przedstawiać się następująco:

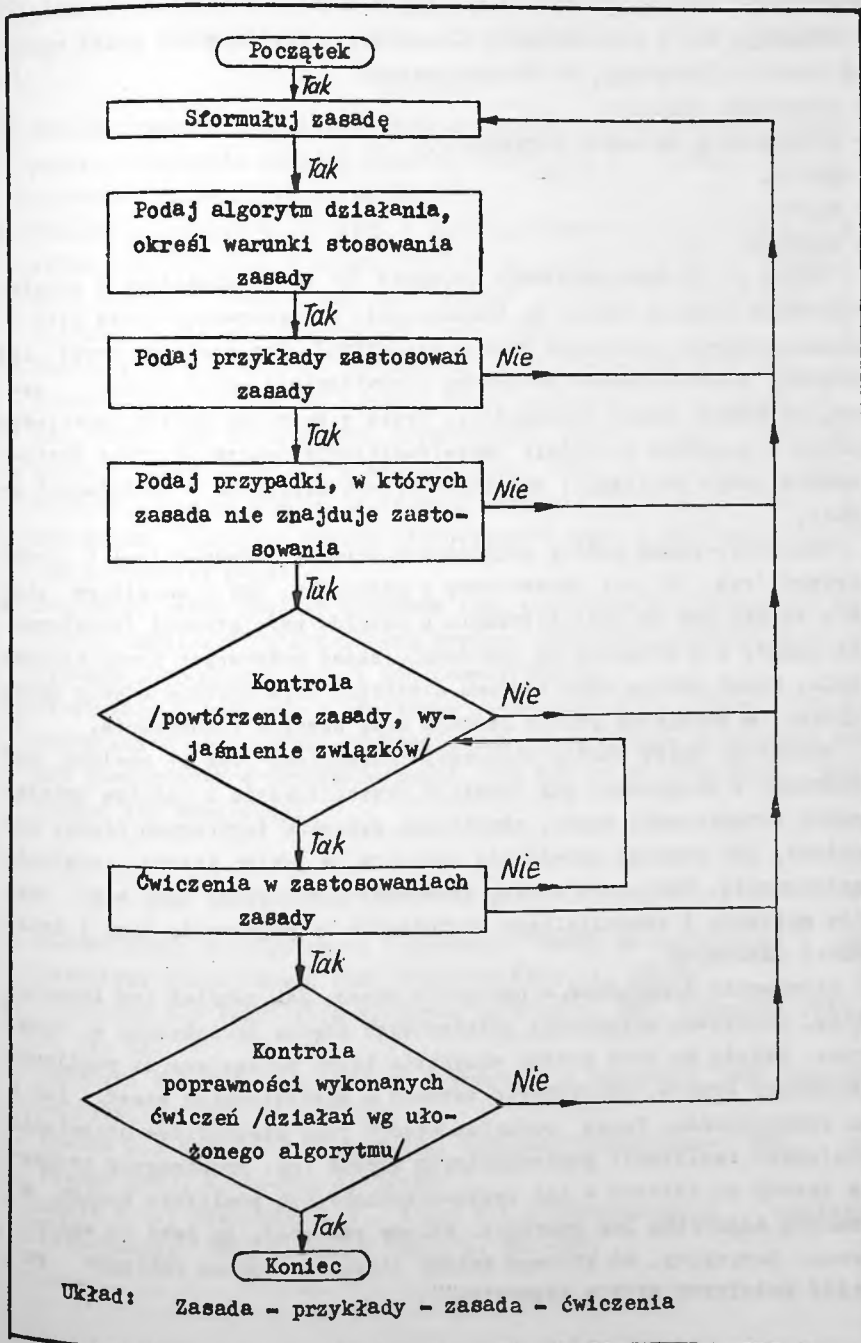
zasada - przykłady - zasada - ćwiczenia

Po powtórzeniu zasady należy również wykonać ćwiczenia w zastosowaniach. Uczeń musi jednak umieć układać algorytm działania zgodnie ze sformułowaną zasadą.

Rys.1. Algorytm nauczania zasad wg strategii indukcyjnej



Rys.2. Algorytm nauczania zasad wg połączonych strategii dedukcyjnej i indukcyjnej



Zaprojektowane algorytmy nauczania zasad według strategii indukcyjnej /rys.1/ oraz według połączonych strategii dedukcyjnej i indukcyjnej /rys.2/ zbudowane zostały w oparciu o założone strategie i składają się z podstawowych elementów, przewidzianych przez ogólną teorię algorytmów, do których należą:

- sekwencje operacji,
- przełącznik /element decyzyjny/,
- pętla,
- wejście,
- wyjście.

Obieg po pętlach umożliwia usuwanie luk w wiadomościach i umiejętnościach uczniów /które są konsekwencją nieopanowania przez nich poszczególnych, kolejnych kroków algorytmu/. Poszczególne kroki algorytmu są realizowane za pomocą odpowiedniego układu zadań, zaprojektowanego przez nauczyciela. Praca z uczniami według zaprojektowanych algorytmów umożliwia indywidualizację nauczania przez dostosowanie tempa realizacji kolejnych kroków algorytmu do możliwości ucznia.

Nauczanie zasad według połączonych strategii dedukcyjnej i indukcyjnej /rys. 2/ jest uzasadnione w przypadku, gdy w mniejszym stopniu zależy nam na ukształtowaniu u uczniów umiejętności formułowania zasad, a w większym na opanowaniu zasad podawanych przez nauczyciela. Praca według tego systemu strategii daje szybsze efekty dydaktyczne, w mniejszym jednak stopniu uczy uczniów rozumowania.

Nauczanie zasad według strategii indukcyjnej /rys.1/ powinno być stosowane w przypadku, gdy chodzi o ukształtowanie u uczniów umiejętności formułowania zasad, określania związków logicznych między pojęciami, jak również określania warunków, w jakich zasada znajduje zastosowanie. Nauczanie według strategii indukcyjnej uczy więc uczniów myślenia i samodzielnego dochodzenia do poznawania praw i zależności naukowych.

Stosowanie algorytmów w nauczaniu zasad, jak również ich formułowaniu, umożliwia uniknięcie podstawowych błędów spotykanych w dydaktyce. Należą do nich przede wszystkim błędy polegające na pomijaniu niektórych kroków, niezbędnych zarówno w kształtowaniu zasad, jak i ich formułowaniu. Innym rodzajem błędów jest niewłaściwe ustawienie kolejności realizacji poszczególnych kroków /np. rozpoczęcie nauczania zasady od ćwiczeń w jej zastosowaniach/ lub pomijanie takich elementów algorytmu jak kontrola. Należy pamiętać, że jest to ważny element decyzyjny, od którego zależy liczba powtórzeń /obiegów po pętli/ kolejnych kroków algorytmu.

Algorytmizacja procesu dydaktycznego jest ważnym elementem optymalizacji, o ile zachowane zostaną jej kryteria, wymienione na wstępie artykułu.

WNIOSKI

1. Metody cybernetyczne zastosowane do modelowania i projektowania procesu nauczania pojęć i zasad są jednocześnie metodami optymalizowania procesu dydaktycznego.
2. Podejście systemowe, synteza i analiza systemów, umożliwiają nie tylko wyodrębnienie i identyfikację wszystkich elementów tworzących systemy i podsystemy, ale również określenie optymalnej kolejności realizacji algorytmów decyzyjnych.
3. Znajomość zasad syntezy /składania/ systemów zasad umożliwia uzyskiwanie w wyniku tej syntezy coraz wyższych stopni uogólnienia, przy czym możliwe jest formułowanie zasad o charakterze złożonym, składających się z szeregu zasad /lub ich systemów/ prostszych. Inaczej mówiąc, składanie systemów zasad obiektami /lub atrybutami/ poszerza zakres stosowalności zasady złożonej. Dotyczy to również pojęć.
4. Znajomość zasad analizy systemów /np. wykreślanie wierszy lub kolumn w tablicach definiujących system/ umożliwia wyodrębnienie z systemu jego podsystemów i ich identyfikację.
5. Stosowanie algorytmów w nauczaniu zasad umożliwia unikanie błędów spotykanych w dydaktyce, polegających na pomijaniu niektórych kroków niezbędnych w nauczaniu zasad, lub też na niewłaściwej kolejności ich realizacji.

LITERATURA

1. Niederliński A.: Systemy i sterowanie. Wstęp do automatyki i cybernetyki technicznej. PWN, Warszawa 1983, s. 18-19.
2. Konieczny J.: Inżynieria systemów działania. WNT, Warszawa 1983, s. 32, 22.
3. Bojarski W.: Podstawy analizy i inżynierii systemów. PWN, Warszawa 1984, s. 44.
4. Pawlak Z.: Systemy informacyjne. Podstawy teoretyczne. WNT, Warszawa 1983, s. 42-44, s. 36-37.
5. Davis R.H.; Alexander L.T., Yelon S.L.: Konstruowanie systemu kształcenia. PWN, Warszawa 1983, s. 306-309.

P r z y p i s y

¹ A.J. Ujemow podał następujące definicje systemu:

1. Przedmioty m tworzą system ze względu na daną relację R i cechy P wtedy, gdy przedmioty m wykazują cechy P , między którymi zachodzi relacja R .

2. Przedmioty m tworzą system ze względu na daną cechę P wtedy, gdy między tymi przedmiotami występuje relacja mająca cechę P .
/Ujemow A.J.: Systemy i badania systemowe, w: Problemy metodologii badań systemowych. WNT, Warszawa, s. 62, 64/.

Na tak sformułowanych definicjach systemu podanych przez A.J. Ujemowa oparte zostały zasady składania systemów obiektami lub atrybutami podane przez Z.Pawlaka /aut./.

Aleksander Szejnberg
Instytut Kształcenia Nauczycieli
Wrocław

Jerzy Mucha
Zakład Elektronicznej Techniki Obliczeniowej
Wałbrzych z/s w Świdnicy

KORELACJA INFORMATYKI I CHEMII

W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Gwałtowne zmiany zachodzące w wielu dyscyplinach nauki sprawiły, że w praktycznej działalności człowieka stało się koniecznym opracowanie nowych metod zbierania, przechowywania i wykorzystania informacji. Najskuteczniejszym sposobem rozwiązania tych problemów wydaje się wykorzystanie możliwości, jakie niesie informatyka.

W ostatnim okresie zastosowanie metod komputerowych w różnych dziedzinach fizykochemii jest niezwykle popularne^{1,2}. Zasadniczym celem niniejszego opracowania jest zwrócenie uwagi na możliwości wykorzystania korelacji między informatyką a chemią w III klasie liceum ogólnokształcącego o profilu matematyczno-fizycznym. W klasie tej już od kilku lat prowadzone jest nauczanie elementów informatyki jako przedmiotu ponadobowiązkowego.

Każdy nauczyciel w praktyce szkolnej dąży do osiągnięcia jak najlepszych wyników w swoim przedmiocie. Stara się przy tym wypracować właściwe metody utrwalające wiadomości i umiejętności uczniów³.

Trwale przyswajanie treści nauczania chemii zależy między innymi od aktywnego udziału uczniów w lekcjach, od ich zainteresowania realizowanymi przez nauczyciela treściami programowymi.

Aby rozbudzić aktywność uczniów, należy stworzyć ku temu odpowiednie warunki na lekcjach poprzez pobudzenie uczniów do samodzielnego myślenia i działania oraz dążenie do tego, aby uczniowie potrafili w porę przywołać i wykorzystać wiadomości uzyskane na lekcjach innych przedmiotów^{4,5}.

Realizacja haseł programowych informatyki w korelacji z chemią jest jedną z form pogłębienia i wykorzystania wiedzy zdobytej przez uczniów na lekcjach. W niniejszym opracowaniu szczegółowo przedstawiono wyniki współpracy nauczycieli informatyki i chemii.

Uczniowie III klasy LO o profilu matematyczno-fizycznym na lekcjach informatyki zapoznają się między innymi z możliwościami wykorzystania mikrokomputerów w procesie nauczania i uczenia się chemii.

Utrwalając zdobyte w I i II klasie wiadomości przedstawiają algorytmny /w postaci schematów blokowych/ dotyczące między innymi następujących zagadnień z zakresu podstaw chemii:

- 1/ tworzenia wzorów związków chemicznych,
- 2/ dobierania współczynników w równaniach reakcji chemicznych,
- 3/ obliczeń z wykorzystaniem masy molowej i cząsteczkowej dowolnego związku chemicznego i wiele, wiele innych.

Opracowane schematy blokowe programów wykorzystywane są do pisania przez nich programów w języku konwersacyjnym EBASIC na minikomputer ELWRO-523.

Dzięki współpracy z ZETO, mają uczniowie w ramach prac kółka informatyczno-chemicznego możliwość sprawdzenia i uruchomienia opracowanych przez siebie programów. Najciekawsze z nich zostają następnie wprowadzone do bazy danych, aby mogły być wykorzystane przez innych uczniów w następnym roku szkolnym.

Na uwagę zasługuje fakt, że oprócz programów, których twórcami są uczniowie, w zespole /nauczyciel-metodyk chemii-informatyk/ opracowano szereg programów w języku BASIC przeznaczonych do wspomagania nauczania. Programy minikomputera wykorzystywane w powyższym celu mogą mieć różne formy, odpowiadające zróżnicowanym potrzebom uczniów⁶. Jedną z głównych cech zastosowanego języka programowania jest możliwość tworzenia programów w dialogu uczeń - mikrokomputer. Mając możliwość dostępu do mikrokomputera uczniowie mogą za pomocą klawiatury prowadzić dialog, uzyskując równocześnie zapis swoich odpowiedzi na ekranie monitora lub papierze drukarki wierszowej.

- Do grupy programów nauczających opracowanych przez autorów należą:
- 1/ program /MOL/ - dotyczy kształcenia umiejętności posługiwania się masą molową w obliczeniach chemicznych,
 - 2/ program /CIEPŁO TWORZENIA/ dotyczy wykorzystania wartości ciepła tworzenia związków chemicznych w obliczeniach.

Do grupy programów ćwiczących należą:

- 3/ program /SYMBOL/ - dotyczy ćwiczeń z zakresu symboli i nazewnictwa pierwiastków chemicznych;
- 4/ program /WZÓR/ - dotyczy ćwiczeń z zakresu tworzenia wzorów tlenków, kwasów, wodorotlenków i soli oraz nazewnictwa tych związków;
- 5/ program /MASA/ - dotyczy ćwiczeń w zakresie obliczeń mas cząsteczkowych; związków chemicznych.

Do grupy programów mikrokomputerowej kontroli wiadomości i umiejętności uczniów należą:

- 6/ program /ANALOGCHEM/ - dotyczy sprawdzania umiejętności wnioskowania przez analogię na bazie danych chemicznych. Wnioskowanie to zaliczone zostało przez Brunera do metod heurystycznych rozwiązy-

wania zadań⁷. Po rozwiązaniu zadań programu na ekran monitora, względnie na papier drukarki wierszowej wyprowadzana jest analiza statystyczna wyników każdego badanego ucznia oraz uzyskana ocena za rozwiązanie zadań testowych przedstawionych w programie /ANALOGCHEM/;

7/ program /REDOKS/ - dotyczy sprawdzenia stopnia przyswojenia wiedzy chemicznej z zakresu procesów utleniania i redukcji.

Do grupy programów z zakresu rozwiązywania problemów należą⁸:

8/ program /LOGCHEM-I/ - dotyczy problemu identyfikacji pierwiastka chemicznego na podstawie trzech logicznie uporządkowanych informacji o tym pierwiastku;

9/ program /LOGCHEM-II/ - dotyczy problemu identyfikacji związku organicznego na podstawie czterech logicznie uporządkowanych informacji o tym związku.

Zdaniem autorów opracowania wymienione przykładowe programy mogą być z powodzeniem wykorzystane w ramach zajęć metodycznych prowadzonych z przyszłymi nauczycielami w Zakładach Dydaktyki Chemii wyższych uczelni dysponujących mikrokomputerem.

W trakcie zajęć można:

- zapoznać studentów z podstawowymi zagadnieniami programowymi, z jakimi spotykają się oni w szkole podstawowej i średniej,
- nauczyć ich prawidłowych metod rozwiązywania zadań ćwiczeniowych,
- nauczyć poprawnego wykorzystania w obliczeniach poznanych praw i pojęć chemicznych.

Wydaje się bardzo celowe wykorzystanie programów mikrokomputera przeznaczonych do wspomaganiania nauczania również w procesie doksztalcania tych nauczycieli chemii szkół podstawowych, którzy nie mają wykształcenia chemicznego. Myślmy tu przede wszystkim o doksztalcaniu prowadzonym w zakładach Oddziałów Doskonalenia Nauczycieli.

P r z y p i s y

¹ A. Bartecki, A. Szejnberg: Zastosowanie komputerowej analizy widm w spektroskopii elektronowej związków kompleksowych. Prace Naukowe Instytutu Chemii Nieorganicznej i Metalurgii Pierwiastków Rządskich Politechniki Wrocławskiej 46, Seria: Monografie 20, Wrocław 1980.

² Z. Hippe, B. Dębska, A. Kerste: Ćwiczenia z chemii fizycznej z programami do obliczeń na EMC. PWN, Warszawa 1979.

³ A. Szejnberg: Nowe formy sprawdzania i utrwalania wiadomości w nauczaniu chemii w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. IKN-ODN, Wrocław 1983.

⁴ A. Szejnberg: Zastosowanie elementów informatyki w procesie nauczania chemii w szkole podstawowej i średniej. Materiały Zjazdu Naukowego PTCh i SITPChem, Lublin 1982.

⁵ A. Szejnberg: Zastosowanie nowych form sprawdzania i utrwalania wiadomości w nauczaniu zagadnień energetyki chemicznej w szkole ponadpodstawowej. Materiały II Wiosennej Szkoły Problemów Dydaktyki Chemii /Karpacz 1981/, IKN-ODN, Wrocław 1983.

⁶ J. Martin: Dialog człowieka z maszyną cyfrową. WNT, Warszawa 1976.

⁷ J.S.-Bruner: Proces kształcenia. PWN, Warszawa 1964.

⁸ A. Szejnberg: Zadania LOGCHEM w praktyce szkolnej, "Chemia w Szkole" 1983, nr 2.

⁹ Wymienione wyżej programy są dostępne w ZETO Wałbrzych z/s w Świdnicy. Aktualnie w opracowaniu są programy dotyczące węzłowych zagadnień programowych z chemii w klasie I, II i III liceum ogólnokształcącego. Wszystkich nauczycieli zainteresowanych powyższą problematyką, autorzy proszą o kontakt pisemny.

Barbara Karolczak-Biernacka
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

SPRAWDZIAN INDYWIDUALNY I ZESPOŁOWY
W PREFERENCJACH UCZNIÓW
CZĘŚĆ I

/Wprowadzenie. Problem, pytania, hipotezy. Metoda. Wyniki:
dane ogólne oraz preferencje dziewcząt i chłopców/

WPROWADZENIE

Ilekrót trafiamy do klasycznych eksperymentów nad wpływem społecznym, a dokładniej: nad współzawodnictwem i współpracą /nad pracą indywidualną i zespołową, nad dążeniem do osiągnięć i koordynacją strategii oraz podobnymi zagadnieniami/, w znakomitej większości przypadków mamy do czynienia z badaniami uczniów, z ideą poszukiwania warunków, które mogą polepszyć pracę uczniów oraz z takimi schematami badań, w których pracę jednostkową /indywidualną/ porównuje się z pracą w diadzie, w grupie, w obecności drugiej osoby, bądź większej liczby osób.

Tak badali: N. Triplett /1897/, W. Moede /1920/, F.H. Allport/1916-20, 1924/, J.E. Dashiell /1930, 1935; w Polsce Ludwik Jaxa-Bykowski /1917/, Bogdan Nawroczyński /1930/, Oskar Żawrocki /1938/, że wymienię tylko niektórych z najbardziej znanych.

W badaniach tych dominującą ideą było poszukiwanie warunków i prawidłowości rządzących efektywnością funkcjonowania, a więc aspekt prakseologiczny. W rozmaicie organizowanych eksperymentach uzyskiwano dość różne rezultaty, czasami rozbieżne na tyle, że znane jest już stwierdzenie, iż "nie można zdecydowanie stwierdzić, że grupowe rozwiązywanie problemów jest zawsze lepsze od indywidualnego, czy na odwrót"¹.

Tym niemniej pewne ogólne zależności pracy "alone" i "together"² możliwe są już do określenia, ale nie tym aspektem zajmujemy się w niniejszej pracy.

Problematyka pracy indywidualnej i zespołowej /zbiorowej, grupowej/³ wyraźnie interesowała teoretyków wychowania, pedagogów i psychologów

zajmujących się z jednej strony życiem społecznym klasy szkolnej, z drugiej - efektywnością nauczania /np. 4, 14,, 24, 26/. Refleksja dotyczyła tu nauczania indywidualnego w miejsce zbiorowego lub odwrotnie, zachęty do stosowania obydwu form, bądź też eksponowania wartości każdej formy z osobna⁴. W polskiej myśli pedagogicznej dużo uwagi poświęcono obydwu formom, przy czym nie zawsze chodziło tu o czysty dychotomiczny podział. Na przykład Wincenty Okoń badał efektywność nauczania problemowo-grupowego /21/. Jerzy Kujawiński zajmował się "indywidualizowanym nauczaniem problemowo-grupowym"⁵.

Oczywiście omawiane formy nauczania były wartościowane /5, 15/. W skrajnej postaci, jeśli wiązane były z motywacją indywidualną, uważane były za zjawisko negatywne, z motywacją zespołową - za pozytywne /3/.

Określenie indywidualnych warunków pracy w znacznej mierze odpowiada definicji współzawodnictwa indywidualnego⁶, natomiast określenie warunku pracy zespołowej odpowiada wprost definicji współpracy. Wystarczy ustalić, że wszyscy współuczestnicy /współdziałający/ oceniani są notą, jaką zespół otrzyma jako całość i już wiadomo, że jest to warunek kooperacji⁷.

W sytuacjach szkolnych znane są próby organizowania uczenia w różny sposób. Wachlarz możliwości w tym zasadniczym podziale nie jest obszerny. Tradycyjnie nauczanie polega na indywidualnej pracy ucznia. Szkoła polska uważana jest za taką, która preferuje indywidualne osiągnięcia. Wydaje się, że jest to taki rodzaj preferencji, który szczególnie koncentruje się na ocenach szkolnych, ich wadze i manipulacji nimi. Na tle zrutynizowanego nauczania indywidualnego podejmowane próby wprowadzania pracy zespołowej ujawniać mogą szereg interesujących zjawisk.

Wiemy już, że praca zespołowa jest tą, którą ocenia się jako wytwarzającą dobrą atmosferę /w przeciwieństwie do współzawodnictwa/, jako rodzącą "łagodny klimat" interpersonalny. Natomiast współzawodnictwo charakteryzowane jest często jako to, za którym idzie nadmiar napięcia, jak każde konkursy, egzaminy - zakresy są jasne. Tym zagadnieniom wielu autorów poświęciło znaczną uwagę.

W sytuacjach szkolnych możemy mieć także do czynienia z pracą indywidualną i zespołową w związku z kontrolą osiągnięć /umiejętności, wiedzy/.

Powszechny jest indywidualny sposób oceniania. Sprawdziany organizowane są nawet tak, by otrzymywane odpowiedzi, wypracowania, twory uczenia nie były skażone jakimkolwiek wpływem pracy /wiedzy, umiejętności/ innych. Taki cel ma odpytywanie przy tablicy,

podczas klasówek dzielenie na rzędy, by siedzący obok siebie mieli odrębne zadania, a zatem małe lub żadne szanse korzystania z pracy cudzej. Być może stosowane są jeszcze i inne sposoby izolacji - doskonałe lub doskonałe w mniemaniu nauczycieli. W rzeczywistości konkurują one z pomysłowością uczniów.

Z rzadka natrafić można na przeprowadzanie zespołowo odbywanego sprawdzianu. Wówczas, przy odpowiedniej instrukcji, dzielenie się wiedzą /umiejętnościami/ może być dopuszczalne lub być zasadą. Ten warunek, jak i inne towarzyszące pracy zespołowej są szansą modyfikowania stanów i relacji interpersonalnych zjawiających się w tradycyjnym sposobie egzaminowania.

Reakcja młodzieży szkolnej na możliwość zespołowego odbycia sprawdzianu jest przedmiotem niniejszego badania.

PROBLEM, PYTANIA, HIPOTEZY

Dość znane są krytyczne uwagi na temat tych warunków szkolnych, które wywołują stresy i lęki. Należą do nich takie sytuacje, jak kontrola postępów, egzaminowanie, sprawdziany wywołujące obawy przedegzaminacyjne, napięcia i negatywne emocje. Próbuje się opisywać te fakty z życia szkoły w kategoriach zdrowia uczniów /6/.

W tej sprawie do wyjątków należą wypowiedzi wskazujące celowość zwiększania liczby sprawdzianów z myślą o przyzwyczajeniu uczniów, o wdrożeniu i uodpornieniu. Częste sprawdziany przyczyniają się do nabywania przez uczniów wprawy w tym zakresie, do niwelowania napięcia. Głównie "wyjątkowość sytuacji", jaką stwarzają rzadkie sprawdziany. Głos w tej sprawie zabrał swego czasu prof. Jan Werle /23/.

Uczeń poddawany jest dwom koniecznościom. Pierwszą jest fakt odbycia samego sprawdzianu, drugą - podporządkowanie się jego formie. Wiadomo, że forma egzaminu /sprawdzianu/ może w zasadniczy sposób modyfikować napięcie, emocje, efektywność pracy.

Zauważenie tego faktu i chęć "zhumanizowania" procesu oceniania prowadzi do różnych prób. Zaliczymy do nich "kontrolę przez zespół". Sposób ten prezentuje Piotr Sarna następująco:

"... Rozwinięcie tej formy kontroli jest możliwe wówczas, gdy zespół jako całość otrzymuje zadanie i dokonuje wewnętrznego podziału czynności lub rozkłada je na zadania bardziej elementarne, a następnie rozlicza się z podjętego zadania całościowego. W takiej sytuacji wszystkim zależy na osiągnięciu efektu końcowego. A jeżeli wykonawstwu zadań towarzyszy jeszcze współzawodnictwo to wówczas kontrola zespołu obejmuje również poziom wykonania ..."/22/.

Znane jest "ustalenie" przez nauczyciela oceny dla odpytywanego ucznia na podstawie opinii klasy. Na Uniwersytecie w Princeton tytułem eksperymentu wprowadzono dwie oceny: praca przyjęta i odrzucona. System ten nie został zaakceptowany przez studentów. "Wyrazili oni opinię, że lepiej się uczyli wówczas, gdy był stosowany system ocen uwzględniający współzawodnictwo" /13/.

Możliwość nie zaakceptowania, o której wyżej, łączy się z drugą kwestią, na którą naprowadzają wymienione wcześniej "konieczności". Jest nią problem upodmiotawiania sytuacji ucznia. Za taki sygnał upodmiotawiania uznamy możliwość wyboru przez ucznia sposobu pracy nad zadaniem prowadzącym do osiągnięcia wyznaczonego mu celu, jak w daltńskim planie laboratoryjnym /25, s. 60 i n./, klasówki "nieobowiązkowe" /1/, możliwość wyboru zadań przez samych uczniów, jak w koncepcji J. Kujawińskiego /12/.

Rachel Hertz-Lazarowitz, Shlomo Sharan i Ruth Steinberg badając tendencję uczniów do współdziałania wprowadziły wybór pracy indywidualnej bądź w zespole /7/.

Z wyliczenia obiektów wyboru widać, że zakres ich jest dość szeroki, obejmuje bowiem: sposób pracy, rodzaj zadań, ilość sprawdzianów, a występuje jeszcze uzgadnianie z uczniem ocen, na które chce zdawać.

Jeśli terenem rozważań stało się w tym miejscu zagadnienie oceniania to przez fakt, że w ocenianiu /operując pewnym skrótem myślowym/ spotykamy elementy bliskie sytuacjom współzawodnictwa wprowadzonego formalnie, nadto "walka" o oceny jest tym co uruchamia spontaniczną rywalizację. Ocenianie uczestników zespołu notą, jaką zespół otrzymał jako całość, dobrze charakteryzuje formalną sytuację współpracy. Jest prawdopodobne, że akt wyboru formy sprawdzianu /indywidualny-zespołowy/ umożliwić będzie uzyskanie nowych informacji na temat tendencji do współdziałania /współzawodnictwa i współpracy/.

Istnieje pogląd o "sztywnym" systemie sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów. Znane są próby jego naruszenia przez wprowadzenie jakichś alternatywnych rozwiązań /była o tym mowa/. Na tym tle jawi się pytanie, jaki procent uczniów pozostanie przy tradycyjnym systemie? Odpowiedź na nie będzie także pośrednią informacją na temat odczuwanego obciążenia psychicznego uczniów spowodowanego dotychczasowym sposobem sprawdzania wiedzy /umiejętności/. Opowiedzenie się ucznia za dotychczasową formą sprawdzania wiedzy z pewnym przybliżeniem świadczą będzie o pozostaniu przy tradycyjnej formie - zwracamy na to uwagę, bowiem sama możliwość wyboru formy sprawdzianu stworzyła uczniowi zupełnie nową sytuację.

Przyjęto założenie, że preferowanie-wybor indywidualnej formy sprawdzianu /uczeń oceniany jest za indywidualny wysiłek/ wiąże się z postawą zadaniową, w której przeważa motywacja poznawcza, natomiast wybór zespołowego sprawdzianu /uczeń oceniany jest notą, jaką zespół otrzyma jako całość/ wiąże się z postawą interpersonalną, w której przeważa motywacja emocjonalna. Właśnie ta motywacja winna mieć wpływ na "chętne uczestnictwo" /wymiar na skali od zdecydowanie chętnie do zdecydowanie niechętnie/. Na podstawie tego założenia przyjęto pierwszą hipotezę o następującym brzmieniu:

H_1 / Jest prawdopodobne, że uczniowie wybierający indywidualny sprawdzian, mimo całkowitej dobrowolności wyboru, funkcjonować będą mniej chętnie niż uczniowie wybierający sprawdzian zespołowy.

Przyjęto także drugą hipotezę:

H_2 / Wobec braku /jeszcze/ umiejętności dobrego funkcjonowania uczniów młodszych w warunkach pracy indywidualnej /chodzi tu o zasób umiejętności, opanowanie techniki zadania itp./ należy oczekiwać przewagi u nich wyborów sprawdzianu zespołowego nad wyborami sprawdzianu indywidualnego. Przeciwny fakt powinien dotyczyć uczniów starszych.

Stawiamy także pytanie, jakie kategorie spraw służą uczniom do opisu korzyści i kosztów wynikających z odbywania sprawdzianu indywidualnie, a jakie z odbywania sprawdzianu zespołowo?

Osoby badane stanowili uczniowie pięciu klas IV, jedenastu V, trzech VI, trzech VII, dziesięciu VIII oraz jednej klasy I ZSZ. Ogółem zbadano 597 uczniów.

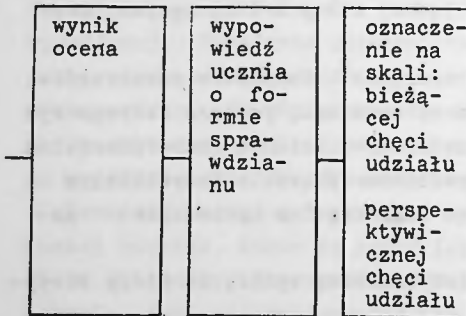
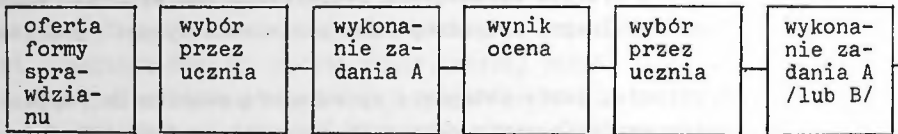
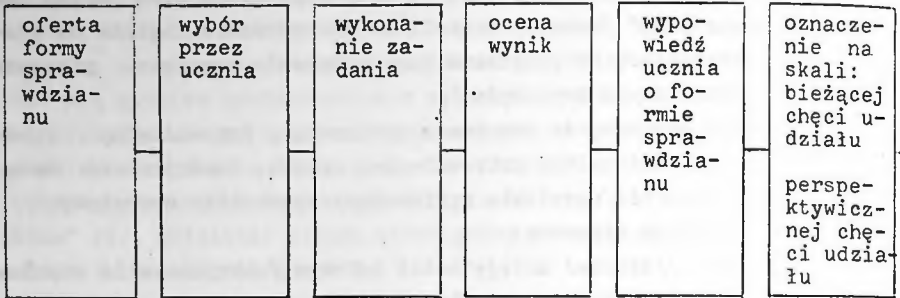
Metoda. Przeprowadzono eksperymenty naturalne⁸. Uczniowie poszczególnych klas przystępowali do rutynowego sprawdzianu, podczas którego wykonywali zadanie przyjęte w danym przedmiocie. Zmienną eksperymentalną stanowiła możliwość wyboru formy sprawdzianu: zdawanie indywidualne bądź wspólnie z drugim /innymi/. Przed rozpoczęciem sprawdzianu nauczyciel informował:

- uczeń może zadanie wykonać sam na indywidualny wynik, za który otrzymuje ocenę,
- uczeń może zadanie wykonać w zespole /diadzie, triadzie, czy o większej liczbie osób/, który dobiera się sam i oceniany jest notą, jaką zespół ten otrzyma jako całość.

Po wyborze formy sprawdzianu /odnotowanej przez nauczyciela/ uczniowie przystępowali do zadania pierwszego. Rejestrowany był wynik i przekazywana ocena. W innym terminie odbywała się sesja, podczas której uczniowie wykonywali drugie zadanie, najczęściej o innej strukturze⁹.

Podczas trzeciej sesji uczniowie wypowiadali się pisemnie na temat formy zaliczenia oraz określali na skali, jak chętnie uczestniczyli w tym sprawdzianie i jak chętnie będą w perspektywie ponownie uczestniczyć.

Schematy badań /możliwe modyfikacje - patrz przypis 9/:



Wybór zadania pozostawiono nauczycielowi. Decydującym czynnikiem była gotowość nauczyciela /po zgodzie dyrekcji szkoły/ wytypowania określonego zadania, takiego by sytuacja miała charakter naturalnego sprawdzianu. W referowanych badaniach zastosowano: testy do kontroli cech motoryki, różne zadania z prób sprawności fizycznej, dyktando /kontrola ortografii/, analizę gramatyczną zdania, odbijanie wzorów /do pó-

źniejszego malowania/ oraz wykonywanie wazonów /dwa ostatnie zadania z przedmiotu ZPT/.

Skale do określania chęci udziału w ... /co nazywano także podmiotową akceptację formy sprawdzianu/ miały następujące stopnie:

"Jak chętnie uczestniczyłeś w tym sprawdzianie":

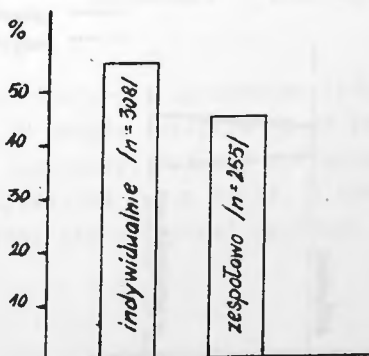
zdecydowanie niechętnie	niechętnie	raczej niechętnie	+ -	raczej chętnie	chętnie	zdecydowanie chętnie
-------------------------	------------	-------------------	--------	----------------	---------	----------------------

/+ -/ oznacza "ani chętnie, ani niechętnie" albo "trudno mi zdecydować się/.

Wypowiedź uczniów na temat sprawdzianu ukierunkowana była pytaniem otwartym-hasiem: jakie korzyści i straty każdy poszczególny uczeń osiągnął-poniósł, albo co na ten temat każdy z nich może /chce/ powiedzieć? Pozostawiono tu uczniom pewną swobodę licząc się z ewentualną trudnością w formułowaniu sądów na ten temat.

WYNIKI

Pierwsze rezultaty odnoszą się do pytania o wielkość subprób: wielkość ogólnej próby uczniów preferujących indywidualny /tradycyjny/ sposób udziału w sprawdzianie oraz wielkość próby uczniów preferujących zespołowy sposób uzyskiwania oceny, nadto rozkład tych preferencji w badanych klasach. Wyniki przedstawia rycina 1 oraz tabela 1.



Różnica pomiędzy wyborami "indywidualnie" a "zespołowo" osiąga poziom istotności statystycznej $p < 0,05$.

Tabela 1

Klasa	n	Wybór "indywidualnie"		wybór "zespołowo"		CHI ²	Ocena
		n	%	n	%		
IV	88	42	47,7	46	52,3	0,18	n.i.
V	160	84	52,5	76	47,5	0,45	n.i.
VI	51	21	41,2	30	58,8	1,6	n.i.
VII	48	22	45,8	26	54,2	0,33	n.i.
VIII	197	120	60,9	77	39,1	9,38	$p < 0,01$

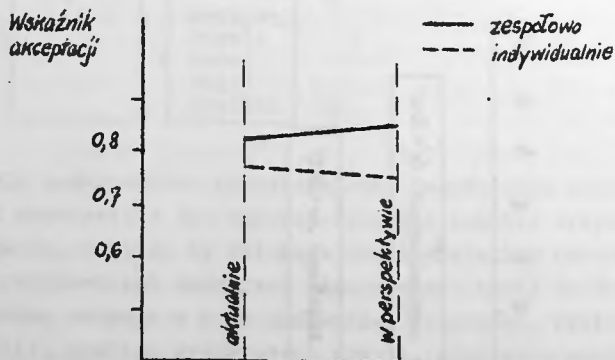
Wyniki dotyczące rozkładów preferencji w badanych klasach wskazują że nie uzyskano potwierdzenia dla postawionej hipotezy H_2 , jednakże częściowy rezultat jest z nią zgodny, mianowicie uczniowie klas VIII istotnie częściej wybierali sprawdzian indywidualny.

W H_1 zakładano, że uczniowie którzy wybierali taki sprawdzian realizować go będą mniej chętnie niż ci, którzy wybierali sprawdzian zespołowy. Hipoteza ta wywodzi się z refleksji nad związkiem między decyzjami racjonalnymi a emocjami.

Stosując obliczenia wskaźnika akceptacji /chęci udziału/ według wzoru:

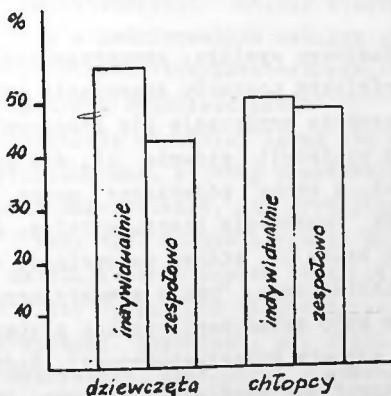
$$W_{pa} = \frac{\text{wartości przypisywane}}{\text{wartości możliwe /max/}}$$

uzyskano rezultaty, które ilustruje rycina 2.



Przeprowadzona statystyka wykazuje tendencję zgodną z H_1 przez dwa fakty: wyższy wskaźnik akceptacji dla pracy zespołowej oraz "rozwidlania się" wskaźników perspektywicznych, tzn. w perspektywie młodzież zapowiada bardziej chętny udział w sprawdzianie zespołowym i mniej chętny niż obecnie udział w sprawdzianie indywidualnym. Możemy jednak tylko mówić o zarysowanej tendencji. Rezultat ten odpowiada w pewnym sensie wynikom, jakie uzyskał B. Nawroczyński z ankiety skierowanej do uczniów. Myślę tu o proporcji deklaracji. Na jego pytanie adresowane do 30 uczniów: "kiedy ta praca była przyjemniejsza i łatwiejsza: czy wówczas, gdy ją wykonywali na osobności czy też, gdy pracowali wszyscy razem?" "16 uczniów oświadczyło się za pracą zbiorową, 10 uczniów oświadczyło się za pracą jednostkową, 4 uczniów wstrzymało się od odpowiedzi" /19, s. 116/.

W całej próbie 563 osób 347 stanowiły dziewczęta, a 216 chłopcy. Czy w każdej z podgrup, jednorodnych pod względem płci, stwierdzić można taki sam obraz wyborów?



56,8% dziewcząt preferuje sprawdzian indywidualny, a 43,2% sprawdzian zespołowy. W grupie chłopców 51,4% preferuje sprawdzian indywidualny a 48,6% zespołowy. Różnica pomiędzy wyborami dziewcząt osiąga istotność statystyczną / $p < 0,05$ /. W odniesieniu do wyborów chłopców nie stwierdzamy statystycznej przewagi któregośkolwiek z nich.

KOMENTARZ

Niezależnie od użyteczności informacji czysto statystycznych, stanowią one w badanym przedmiocie dane niepełne jeśli nie zostaną uzupełnione o analizę jakościową. Myślę tu o motywacji wyborów rozpoznawanej także przez atrybucje korzyści i strat wyborów, przez zmiany decyzji wyborów, przez analizę konsekwencji tych zmian. Te ostatnie kwestie omówione będą w części II artykułu. Tutaj krótko o źródłach wyborów i komentarz dotyczący wyborów dokonywanych przez dziewczęta i chłopców.

Sprawdzian indywidualny wybierali głównie ci uczniowie, którzy: chcieli się sprawdzić /znaczy to także podwyższyć rezultat, stwierdzić "czy postęp?"/, zapracować samodzielnie na ocenę, uzyskać rzeczywisty rezultat i ocenę, na jaką się zasłużyło, a także ci, którzy obawiali się pogorszenia stosunków z kolegami /cel interpersonalny/.

Wśród światłych pedagogów, wychowawców doceniany jest moment, w którym uczeń może stwierdzić: "zrobiłem to sam", fakt ten przeżyć¹⁰. Wiadomo także, jaką wagę mają w tym okresie poprawne kontakty z kolegami.

Tendencja do indywidualnego wysiłku, samoprezentacji i doskonalenia może świadczyć o mniejszym poczuciu zagrożenia /wytwarzanego lęku/, niż to, które powszechnie przypisuje się szkolnym sprawdzianom.

Sprawdzian zespołowy wybierali głównie ci, dla których sytuacja spostrzegana była trudna, a chcąc podwyższyć ocenę dążyli do pracy z kimś, kto pomoże /motywacja instrumentalna, cel zadaniowy/, ale uczestniczyli w nim także ci, którym zadowolenie sprawiała wspólna praca /motywacja autoteliczna, "być w sympatycznym zespole" /por. 11/ i ci, których celem było świadczenie pomocy słabszym /"cel interpersonalny zadaniowy", czynnik kolektywistyczny/. Nadto byli i tacy, którzy zamierzali "osiągnąć coś wspólnie". Czytamy: osiągnąć wspólnie więcej przy maksymalnych wkładach partnerów. Ten ostatni rodzaj motywacji charakteryzuje zazwyczaj osoby o wyższym /jeśli nie wyłącznie wysokim/ poziomie kompetencyjności w danej dziedzinie.

Z przeglądu tych motywów wiadomo już, że fakt wyboru pracy indywidualnej /i jej realizacja/ może mieć podłoże kolektywistyczne, a wybór pracy wspólnej podłoże indywidualistyczne. Jest to fakt, który łączy takie stereotypowe interpretacje, według których każdy akt wyboru - przypisania się do zespołu ma motywację kolektywistyczną, a nie przypisania - egoistyczną. Bywa, że takie stereotypowe interpretacje niezwykle łatwo wywołują oceny moralne. Konsekwencje wychowawcze łatwo przewidzieć.

Dodamy, że wszyscy uczniowie otrzymali jedną taką samą instrukcję nastawiającą: należy odbyć rutynowy sprawdzian na ocenę. W samej instrukcji nie wprowadzano elementów, które mogły wytwarzać różne poznawcze reprezentacje zadania i wpływać na zachowania indywidualistyczne czy kooperacyjne /jak np. w eksperymentach J.P. Codola/.

Kilka uwag o wyborach dziewcząt i chłopców. Przedstawione wcześniej dane statystyczne wskazują, że więcej chłopców niż dziewcząt preferuje pracę zespołową. Rezultat ten jest zbieżny z wcześniejszymi wynikami badań dotyczącymi zapotrzebowania na współpracę i współzawodnictwo. Dziewczęta mianowicie zgłaszały większe zapotrzebowanie na rywalizację niż czynili to chłopcy. Jakkolwiek przewaga dziewcząt w tym zakresie nie jest duża, ale zastanawia wobec znanych w literaturze światowej stwierdzeń, że chłopcy są bardziej nastawieni na rywalizację, a dziewczęta bardziej skłonne do współpracy¹¹.

Jeśli chodzi o przewagę u dziewcząt wyborów sprawdzianu indywidualnego nad wyborami sprawdzianu zespołowego - być może, że mamy tu do czynienia z następującym zjawiskiem: istnieje rozbieżność - albo /ostrożnie/ nie ma odpowiedniości między stwierdzaną u dziewcząt tendencją do współpracy a podejmowaniem ważnych zadań wspólnych. Im silniejsze przeżywanie więzów interpersonalnych, tym ostrożniejsze podejmowanie prac wspólnych /hipoteza-pomost/.

Dziewczęta rzeczywiście wcześniej łączą się w pary, wcześniej zainteresowane są przyjaciółmi, silniej przeżywają "sprawy wspólne", w których chętnie chcą uczestniczyć, ale przebiega to raczej poza "ważnym obowiązkiem". Waga tych doznań utrudnia podejmowanie wspólnych zadań, zwłaszcza decydujących o ocenie osiągnięć własnych i cudzych /kogoś bliskiego/. Jest ryzyko dla istniejących więzów, jest ryzyko dla perspektywy przyjaźni. Natomiast, gdy tylko zadanie może być traktowane bardziej rozrywkowo, swobodniej - wówczas wybory "razem" będą dominowały. Czynniki ten odgrywał rolę w badaniach zespołu klasowego oznaczonego u nas symbolem 29-VIII. Reakcję taką spotkano i w innych eksperymentach¹².

W grupach dziewcząt mieliśmy okazję zaobserwować stawianie niskich /łagodnych/ standardów zadaniowych i rygorystycznych standardów interpersonalnych, w zastosowanym typie czynności. Dla szerszych generalizacji niezbędne są odrębne badania.

Myszę, że prawidłowość wybierania do zadań wspólnych raczej innych osób niż te, z którymi utrzymuje się związki interpersonalne /Moreno/ dotyczy szczególnie dziewcząt i że można ją rozszerzyć: w sytuacji możliwego wyboru pracy "razem" bądź "osobno", wybierana będzie raczej

praca "osobno", niż z osobami bliskimi /z którymi utrzymuje się związki interpersonalne/, gdy zadanie jest ważne, trudne i grozi zakłóceniem więzi.

Przedstawione fakty można /należałoby/ rozpatrywać: 1/ w związku z przypisywaniem sytuacji współpracy "łagodnego klimatu interpersonalnego, 2/ w związku z wypowiedziami na temat poziomu wyników osiąganych we współpracy oraz 3/ w kontekście trudności, jakie może stwarzać konieczność podjęcia pracy wspólnej.

LITERATURA

1. Allport F.H., Social psychology. Boston, New York, Chicago, San Francisco 1924.
2. Arct Z., "Klasówka" bez kompleksów. "Nowa Szkoła" 1983, 12.
3. Babosik I., Biro K.: Az altalanos iskolas tanulok erkolcsitarsadalmi fejlettsegenek vizsgalata. Pedagogiai Kozlemenyek 21. Budapest 1980, s. 106.
4. Bartecki J.: Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie. Warszawa 1958.
5. Debesse M. /red./: Psychologia dziecka. Warszawa 1963.
6. Grochulska-Stec J.: Ocenianie ucznia a warunki jego wychowania. "Ruch Pedagogiczny" 1983, 6.
7. Hertz-Lazarowitz R., Sharan S., Steinberg R.: "J. of Educational Psychology" 1980, t. 72, Nr 1.
8. Jaxa-Bykowski L.: Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. Warszawa 1923.
9. Karolczak-Biernacka B.: Związek między otoczeniem społecznym a zachowaniem się jednostek w procesie wykonywania zadania. W: Wołoszynowa L. /red./: Materiały do Nauczania Psychologii. Seria III, T.2, Warszawa 1973.
10. Karolczak-Biernacka B.: Współzawodnictwo, współpraca, wynik. Warszawa 1981. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
11. Karolczak-Biernacka B.: Orientacje prokooperacyjne i prorywalizacyjne a mechanizm poczucia kontroli. "Edukacja" 1984, 1.
12. Kujawiński J.: Indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej. Poznań 1978.
13. Lazar A.: Porównanie wpływu czynników motywacyjnych kontroli i współzawodnictwa na aktywność poznawczą uczniów. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1972, 2.
14. Lewowicki T.: Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa. Warszawa 1977.

15. Lindgren H.C.: Psychologia wychowawcza w szkole. Warszawa 1962.
16. Lindzey G. /red./: Handbook of social psychology. Cambridge 42, 1956.
17. Mieszalski S.: O dydaktycznych uwarunkowaniach współpracy. "Kwartalnik Pedagogiczny", 1982, 3-4.
18. Moede W.: Experimentale Massenpsychologie. Leipzig 1920.
19. Nawroczyński B.: Uczeń i klasa. Lwów 1931.
20. Newcomb Th.M., Turner R.H., Converse Ph.E.: Psychologia społeczna. Warszawa 1965.
21. Okoń W.: Der Kollektivunterricht in der polnischen Schule. W: E. Meyer /red./: Sozialerziehung und Gruppenunterricht - international geschen. Stuttgart 1963.
22. Sarna P.: Na czym polega inna jakość kontroli pracy ucznia w zespole w porównaniu z indywidualnym rozliczaniem. "Życie Szkoły" 1978, 9.
23. Werle J.: "Polityka" Nr 26, 30 VI 1979 r.
24. Więckowski R.: Problemy indywidualizacji nauczania. Wrocław 1973.
25. Wołoszyn S. /wybór i oprac./: Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Warszawa 1965, t. III.
26. Zaborowski Z.: Problemy wychowania społecznego w szkole. Warszawa 1960.
27. Żawrocki O.: Badania nad współzawodnictwem na podstawie pomiarów biometrycznych. Wyd.Nauk.Tow.Pedagogicznego. Prace Psychologiczne pod red. S.Szumana. Warszawa 1938.

P r z y p i s y

^x Niniejszy artykuł składa się z dwóch części, względnie samodzielnych, które są fragmentem większej całości /wchodzącej w skład studiów nad współzawodnictwem i współpracą w szkole/. Wyrażam podziękowanie prof.prof. T.Lewowickiemu, T.Pszczółowskiemu i T.Tomaszewskiemu za poświęcenie czasu na przeczytanie tego tekstu i wymianę uwag.

¹ Cyt. za /20, s. 305, 486/.

² Jak np. to, że w sytuacji "razem" lepsze wyniki uzyskuje się w czysto mechanicznych zadaniach.

³ Sytuacje poza-indywidualne rozmaicie są definiowane.

⁴ Wiemy już, że B.Nawroczyński opowiadał się za nauczaniem zbiorowym i indywidualnym. Precyzował rodzaj nauczanych treści i w związku z tym formę pracy. Postulat łącznego stosowania zasady indywidualizacji i zespołowej pracy formułują także badacze współcześni, np. J.Kujawiński /12/.

⁵ Nawiasem, na temat "indywidualizowanego nauczania zbiorowego" pisał B.Nawroczyński /19, s. 128 i nast./.

6 W znacznej mierze, bowiem zachodzi fakt pracy na własny wynik, w którym zakłada się milcząco "kto lepiej?"; "jak dobrze?". Organizowanie współzawodnictwa bez możliwości porównań krytykował R. Cousinet / cyt. za 5/.

7 Pojęcia współpracy i kooperacji oraz współzawodnictwa i rywalizacji stosuje zamiennie.

8 W przeprowadzaniu eksperymentów pomagali także nauczyciele-studenci studiów zaocznych WSP w Szczecinie.

9 Liczba zadań i ich rodzaj uzależnione były od warunków szkolnych i decyzji nauczyciela. Kolejność zadań i powtórzenie wyboru były także modyfikacjami nauczyciela, które jednak nie zakłócały istoty schematu: wybór-zadanie-wypowiedź.

10 To przeżycie nie tylko podbudowuje najlepszych, ale jest największą siłą sprawczą postępów u tych najsłabszych. Na mechanizmie tym oparta jest rehabilitacja. "Chciałem w życiu zrobić coś indywidualnego nie dzięki komuś" stwierdzi młody człowiek dotknięty chorobą Heinego-Medina po osiągnięciu tytułu Mistrza Polski w kajakarstwie.

11 Problematykę tę podnoszono sygnałnie w pozycji /11/.

12 Dziewczęta, na przykład, umawiały się ze współwiczającymi /wykonującymi równocześnie takie samo zadanie/, aby czynność zakończyć równocześnie. Stąd ograniczanie wysiłku i niższe rezultaty /9/.

Bogumiła Kwiatkowska-Kowal
Uniwersytet Warszawski
Warszawa

O PRZYGOTOWANIU NAUCZYCIELI DO KIEROWANIA
ROZWIĄZYWANIEM ZADAŃ PROBLEMOWYCH
W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Już ponad 20 lat liczy sobie historia upowszechniania nauczania problemowego w Polsce. Na podstawie licznych opracowań teoretycznych oraz badań empirycznych /przeprowadzonych przez psychologów i pedagogów/, a także poradników metodycznych dla nauczycieli i zaleceń władz oświatowych można by przypuszczać, że o wartości nauczania problemowego przekonany jest każdy nauczyciel, a uczelnie kształcące nauczycieli przygotowują swoich studentów do kierowania procesami rozwiązywania zadań problemowych w stopniu zadowalającym.

Tymczasem praktyka szkolna nie zawsze potwierdza wystarczające kompetencje nauczycieli do kierowania rozwiązywaniem zadań problemowych. Aby nauczyciel mógł w poprawny sposób kierować pracą uczniów podczas rozwiązywania zadań problemowych, niezbędna jest mu między innymi znajomość struktury czynności uczniów i własnych, umiejętność organizowania warunków do rozwiązywania różnych typów zadań problemowych /orientacyjnych czyli poznawczych, decyzyjnych i wykonawczych/, a prze-

de wszystkim umiejętność stawiania uczniów w sytuacji problemowej i "poprowadzenia" ich przez kolejne fazy rozwiązywania¹. To "poprowadzenie" przez fazy rozwiązywania zadania problemowego polega m.in. na umiejętnym pomaganiu uczniom od momentu sformułowania problemu po wyciągnięcie ostatecznych wniosków z rozwiązań, na różnicowaniu sposobów pomocy w zależności od rodzaju problemu, fazy rozwiązywania zadania, jego treści, a także zasobu wiedzy uczniów, stopnia trudności zadania itp.

Nauczyciel powinien umieć też diagnozować przyczyny niepowodzeń uczniów w rozwiązywaniu problemów, by starać się je kompensować, a także odpowiednio motywować ich do rozwiązywania dalszych problemów.

Po to, by zbadać: jak nauczyciele szkół podstawowych są przygotowani do kierowania rozwiązywaniem zadań problemowych przez uczniów, jak często stosują owe zadania w nauczaniu swojego przedmiotu oraz co warunkuje to przygotowanie, jak je oceniają, a także jak widzą w zakresie tych działań pedagogicznych - przeprowadzono w 1985 r. badania sondażowe posługując się techniką ankiety².

BADANA PRÓBA

Badaniami objęto 200 nauczycieli ze szkół podstawowych podwarszawskich miejscowości /z tego 31% stanowili nauczyciele szkół wiejskich, 45% - szkół małomiasteczkowych i 24% - szkół miejskich - głównie Otwócka/. Większość badanych /78%/ stanowili nauczyciele ze stażem powyżej 3 lat pracy, a więc już po okresie adaptacji zawodowej. Zbliżona była liczba nauczycieli: klas I-III - 31%, nauczycieli przedmiotów humanistycznych w klasach IV-VIII - 38% i nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w klasach IV-VIII - 31%.

Większość badanych legitymowała się zakończonymi studiami: uniwersyteckimi - 41% i WSP - 29%, natomiast 26% ukończyło SN, a 5% - dawne liceum pedagogiczne /głównie nauczyciele klas I-III/. Większość badanych, bo 86% stanowiły kobiety.

POPRAWNOŚĆ ROZUMIENIA ISTOTY

ZADANIA PROBLEMOWEGO PRZEZ BADANYCH

Braki w przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli do kierowania rozwiązywaniem przez uczniów zadań problemowych należy wiązać już z samym rozumieniem przez badanych istoty takiego zadania. Spośród

trzech definicji zawartych w kwestionariuszu należało wskazać właściwą. Uczyniło to poprawnie 75% badanych nauczycieli klas I-III, także 75% badanych nauczycieli przedmiotów humanistycznych klas IV-VIII i 88% nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych klas VI-VIII. Około 21% badanej próby nauczycieli /N=200/ nie potrafił dokładnie określić, o którą definicję chodzi. W przypadku nauczycieli klas I-III i nauczycieli przedmiotów humanistycznych klas wyższych szkoły podstawowej - co czwarty nauczyciel wykazał niepoprawne rozumienie sensu zadania problemowego!

Wynikają z tego określone konsekwencje. Nauczyciele nie znający dokładnie istoty zadania problemowego, nie odróżniają w praktyce problemów pozornych czy pseudoproblemów od problemów prawdziwych i nie są w stanie prawidłowo doskonalić zdolności twórczych ucznia. Niepokoi fakt, że większość przepracowała więcej niż 3 lata. Nie znając istoty zadania problemowego, tylko sporadycznie polecają ich rozwiązywanie uczniom.

CZĘSTOTLIWOŚĆ STOSOWANIA ZADAŃ PROBLEMOWYCH

17% badanych nauczycieli przyznało, że w ogóle nie stosuje zadań problemowych. Prawie co czwarty nauczyciel przedmiotów humanistycznych wyraził ten pogląd, a większość z nich ma ukończone studia uniwersyteckie lub WSP. Ponad połowa /53%/ badanych określiła, iż czwartą część wszystkich zadań stawianych przez nich uczniom stanowią zadania problemowe, zaś 27% badanych nauczycieli stosuje zadania problemowe na równi z zadaniami nieproblemowymi, a u 3% badanych /głównie nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych/ zadania problemowe występują na lekcjach częściej niż zadania nieproblemowe.

Mamy więc do czynienia w praktyce szkolnej z niepokojącym zjawiskiem: dużo nauczycieli nie stosuje zadań problemowych, pozostali stosują je w zbyt małym zakresie, co nie może wpływać dodatnio na osiągnięte wyniki kształcenia.

Badani nauczyciele określili też częstotliwość stosowania różnych typów zadań problemowych na swoich przedmiotach. I tak najczęściej w nauczaniu początkowym stosują problemy orientacyjne /63% nauczycieli klas I-III przyznało, że stosuje je bardzo często/, w następnej kolejności problemy wykonawcze /28% badanych stosuje je dość często/. Decyzyjne problemy większość nauczycieli najniższego szczebla kształcenia stosuje sporadycznie /78% badanych/.

W nauczaniu przedmiotów humanistycznych również dominują problemy orientacyjne /45% nauczycieli przyznało, że stosuje je często/, w następnej kolejności występują problemy decyzyjne, a po nich wykonawcze - z tym, że częstotliwość ich występowania określili badani jako zbliżoną. Inna jest kolejność występowania typów zadań problemowych w nauczaniu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Oto bowiem najczęściej stosują nauczyciele problemy wykonawcze /40% badanych - często i bardzo często/, następnie problemy decyzyjne /zbliżony odsetek badanych stosuje je często i bardzo często/, problemy orientacyjne zaś stosują badani raczej sporadycznie.

Wydaje się, że preferowanie danych typów zadań problemowych przez nauczycieli poszczególnych grup przedmiotowych nie jest wynikiem kierowania się racjonalnymi przesłankami. Przecież treści takich przedmiotów przyrodniczych jak biologia i geografia skłaniają raczej do stosowania zadań orientacyjnych, których celem jest zdobycie informacji o otaczającym świecie. Treści nauczania fizyki, chemii czy matematyki dają ponadto okazję do stosowania częściej niż to czynią badani nauczyciele zadań decyzyjnych.

Zadziwia też silne preferowanie zadań orientacyjnych przez nauczycieli klas I-III. Wydaje się, że na tym szczeblu kształcenia należy wprowadzać w większej mierze niż to czynią badani problemy decyzyjne i wykonawcze tym bardziej, że zreformowane treści kształcenia /szczególnie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych/ taki wymóg przed nauczycielami stawiają.

Skąd więc biorą się te nieprawidłowe proporcje różnych typów zadań problemowych w nauczaniu poszczególnych przedmiotów? Można przypuszczać, że przyczyną tego jest niezbyt pogłębiona wiedza nauczycieli o zadaniach problemowych. Odpowiedzi badanych na kolejne pytania zdają się tę tezę potwierdzić.

SPOSOBY STAWIANIA UCZNIÓW W SYTUACJI PROBLEMOVEJ

Stosując zadania problemowe w nauczaniu swojego przedmiotu mogą nauczyciele w dwojaki sposób stawiać uczniów w sytuacji problemowej. Bardziej pożądanym sposobem jest zachęcanie uczniów do samodzielnego odkrywania problemów niż podawanie im gotowych problemów do rozwiązania. Badani nauczyciele stosują niejednakową strategię w tym względzie:

- nauczyciele klas I-III - częściej zachęcają uczniów do samodzielnego odkrywania problemów /68% badanych/;
- nauczyciele przedmiotów matematyczno-przyrodniczych - również częściej zachęcają uczniów do samodzielnego poszukiwania problemów /56% badanych/;

- nauczyciele przedmiotów humanistycznych - częściej podają uczniom gotowe problemy /80% badanych/.

Zastanawia przyczyna, dla której nauczyciele przedmiotów humanistycznych preferują podawanie uczniom gotowych problemów.

Sposoby stawiania ucznia w sytuacji problemowej /jak wynika z analizy zebranego materiału empirycznego/ różnicuje staż pracy badanych i poziom wiedzy o nauczaniu problemowym. Nauczyciele ze stażem pracy powyżej 3 lat znacznie częściej zachęcają uczniów do odkrywania problemów. Podobnie nauczyciele, którzy poprawnie określili istotę nauczania problemowego. U respondentów pracujących mniej niż 3 lata przewagę stanowi podawanie gotowych problemów. Może więc poznanie treści zawartych w programie nauczania swojego przedmiotu, swobodne operowanie nimi na lekcji, także doświadczenie w pracy z dziećmi jest czynnikiem /oczywiście poza merytoryczną wiedzą nauczycieli o zadaniach problemowych/ sprzyjającym stosowaniu korzystnych dla ucznia sposobów stawiania go w sytuacji problemowej?

OPINIA NAUCZYCIELI O MOTYWACH ROZWIĄZYWANIA ZADAŃ PROBLEMOWYCH PRZEZ UCZNIÓW

Nauczyciele dość zgodnie sądzą, że uczniowie na ogół chętnie rozwiązują zadania problemowe: 52% nauczycieli klas I-III wyraziło tę opinię, 64% - nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i 71% nauczycieli przedmiotów humanistycznych. Jednak opinie ich o motywach podejmowania przez uczniów rozwiązywania tych zadań różnią się.

Wśród motywów pobudzających uczniów klas I-III do rozwiązywania zadań problemowych wymienili: ciekawość poznawczą /58% badanych/, chęć zdobycia dobrej oceny /39%/, satysfakcję z pokonanej trudności /21% badanych/. Według opinii nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w klasach IV-VIII najczęściej występującymi motywami uczniów jest: zdobycie dobrej oceny /55% badanych tak uważa/, ciekawość poznawcza /45% badanych/, satysfakcja z rozwiązywanego problemu, pokonania trudności /26% badanych/. Natomiast nauczyciele przedmiotów humanistycznych w klasach IV-VIII, podobnie jak nauczyciele najniższego szczebla kształcenia, sądzą, że głównym motywem pobudzającym uczniów do rozwiązywania zadań problemowych jest najczęściej ciekawość poznawcza /37% badanych tak twierdzi/, następnie chęć zdobycia dobrej oceny /25% badanych/ oraz satysfakcja z pokonanej trudności /17% badanych/.

Nie zawsze więc nauczyciele wysoko oceniają pobudki działań twórczych uczniów. Ciekawe byłoby zbadanie opinii uczniów o motywach podejmowania trudu rozwiązywania problemów na różnych lekcjach. Wydaje

się, że "winą" nieodpowiedniej motywacji uczniów do wysiłku należy obarczyć samych nauczycieli. Od ich umiejętności bowiem zależy, czy potrafią rozbudzić ciekawość poznawczą ucznia i zachęcić do wysiłku myślowego, czy też motorem działania uczniów uczynią wyścig po dobre oceny.

RODZAJE POMOCY UDZIELANEJ UCZNIOM
PODCZAS ROZWIĄZYWANIA ZADAŃ PROBLEMOWYCH

I KRYTERIA ICH DOBORU

Udzielanie pomocy nauczycielskiej uczniom w rozwiązywaniu zadań problemowych może odbywać się różnymi sposobami: za pomocą wskazówek słownych, zadań pomocniczych, odraczania czynności rozwiązywania i stymulacji pytań uczniów³.

Nauczyciele klas I-III najczęściej stosują technikę wskazówek słownych /95% badanych/, rzadziej technikę stymulacji pytań ucznia /33% badanych/ i technikę zadania pomocniczego /25% badanych/. Najmniejszą popularnością cieszy się wśród tej grupy nauczycieli technika odraczania czynności rozwiązywania /95% przyznało, że stosuje ją czasem lub nigdy/. Na przedmiotach matematyczno-przyrodniczych nauczyciele najczęściej pomagają uczniom stosując zadanie pomocnicze /33% badanych/ i wskazówki słowne /25% badanych/, rzadziej stymulację pytań ucznia /18% badanych/, czasami odraczanie czynności rozwiązywania /11%/. Jednak w zależności od przedmiotu nauczania dominuje zdecydowanie technika zadania pomocniczego - na lekcjach matematyki i fizyki czy wskazówek słownych - na lekcjach chemii i geografii.

Nauczyciele przedmiotów humanistycznych preferują technikę stymulacji pytań ucznia /43% badanych/, stosują też technikę wskazówek słownych /21% badanych/ oraz odraczanie czynności rozwiązania /18% badanych/ i zadania pomocniczego /17%.

Część nauczycieli klas wyższych szkoły podstawowej /około 10% badanych/ nie potrafiła /lub nie chciała/ odpowiedzieć, jakie rodzaje pomocy uczniom stosuje.

Z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, że dobierając technikę pomocy w rozwiązywaniu problemów kierują się wieloma kryteriami. Nauczyciele klas I-III najczęściej uzależniają rodzaj pomocy od: stopnia trudności zadania /47%, specyfiki treści /45%, typu zadania /42%, zasobu wiedzy uczniów /32%, swojego przygotowania /12% i fazy rozwiązywania zadania /10%.

Nauczyciele przedmiotów matematyczno-przyrodniczych również preferują kryterium trudności zadania /46%/, treści /45%/, następnie zaś zasobu wiedzy ucznia /44%/ i typu zadania /32%/. W mniejszym stopniu o doborze sposobu pomocy decyduje u nich faza rozwiązywania zadania /31%/, a najmniejszym - własne przygotowanie /22%/. Hierarchia uznawanych kryteriów doboru pomocy przez nauczycieli przedmiotów humanistycznych jest taka, jak u nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

Zadziwia zgodność nauczycieli wszystkich grup przedmiotowych w przypisywaniu własnemu przygotowaniu i fazom rozwiązywania zadań małego znaczenia dla doboru pomocy udzielanej uczniom przy rozwiązywaniu problemów. Czy to swoiste lekceważenie powyższych kryteriów nie wynika z braków w metodycznym przygotowaniu nauczycieli w zakresie nauczania problemowego?

Odpowiedzi na pytanie dotyczące częstotliwości udzielania pomocy w zależności od fazy rozwiązywania problemów, zdają się potwierdzać powyższe przypuszczenie. Badani nauczyciele /wszystkich grup przedmiotowych/ stwierdzili, że najbardziej potrzebna jest pomoc uczniom w dwóch pierwszych fazach: dostrzegania problemu i fazie analizy sytuacji problemowej. Mniej nauczycieli widzi konieczność pomocy uczniom w momencie wytwarzania pomysłów rozwiązania i ich weryfikacji, a najmniej w fazie systematyzacji zdobytej wiedzy. Dobrze, że nauczyciele doceniają potrzebę pomocy uczniom w pierwszych fazach rozwiązywania, ale nie jest zadowalający fakt, że w mniejszym stopniu dostrzegają tę potrzebę w fazach następnych. Przecież zasadniczym etapem w rozwiązywaniu problemów jest produkowanie pomysłów rozwiązania i analiza pomysłów będących wynikiem procesów wytwarzania, wartościowanie i ocenianie owych pomysłów, logiczna lub też empiryczna weryfikacja ich. Są to więc fazy wymagające szczególnej staranności w doborze sposobu pomocy dla ucznia. Od poprawności przebiegu tych faz w znacznej mierze zależy efekt ostatniej fazy - systematyzowania zdobytej przez uczniów wiedzy.

PREFEROWANE FORMY ORGANIZACJI PRACY UCZNIÓW PODZAS ROZWIĄZYWANIA ZADAŃ PROBLEMOWYCH

Nauczyciel może zastosować różne formy organizacyjne podczas rozwiązywania zadań problemowych przez uczniów. Jednak najbardziej popularna wśród badanych formą okazała się praca zbiorowa. Stosuje ją bardzo często i często 67% nauczycieli klas I-III, 60% nauczycieli przedmiotów

matematyczno-przyrodniczych i 59% nauczycieli przedmiotów humanistycznych.

Pracę zespołową preferuje tylko 25% wszystkich badanych nauczycieli /zbliżone odsetki badanych we wszystkich grupach przedmiotowych/, a pracę indywidualną - najniższy odsetek badanych /15% badanej próby/. Należy stwierdzić, że nauczyciele preferują tę formę pracy z uczniami, która wymaga najmniejszego nakładu pracy na etapie przygotowania się do lekcji i przeprowadzenia jej, oraz nie gwarantuje najwyższych efektów dydaktyczno-wychowawczych w porównaniu z pozostałymi formami. Zarówno praca zespołowa uczniów jak i praca indywidualna zdają się być nie doceniane przez badanych nauczycieli.

OCENA PRZYCZYŃ NIEPOWODZEŃ UCZNIÓW W ROZWIĄZYWANIU ZADAŃ PROBLEMOWYCH

Badani nauczyciele niezbyt wysoko ocenili efekty stosowania zadań problemowych w nauczaniu swoich przedmiotów:

- 10% nauczycieli klas I-III oceniło je jako niedostateczne, 72% jako średnie, 18% jako dobre;
- 4% nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych oceniło je jako niedostateczne, 82% jako średnie, 14% - jako dobre;
- 5% nauczycieli przedmiotów humanistycznych oceniło je jako niedostateczne, 69% jako średnie, 12% jako dobre.

Żaden nauczyciel nie ocenił efektów stosowania przez siebie zadań problemowych bardzo dobrze, natomiast część badanych wstrzymała się od samooceny, gdyż nie stosuje zadań problemowych. Przyczyn niepowodzeń w rozwiązywaniu zadań problemowych dopatrywali się badani nauczyciele głównie w uczniach: w braku samodzielności myślenia uczniów, braku wiedzy niezbędnej do rozwiązywania problemów, niskiej operatywności wiedzy uczniów, braku wytrwałości w pokonywaniu trudności, niewłaściwej motywacji. Tylko nieliczni badani przypisywali niepowodzenia niedostatecznej pomocy ze strony nauczyciela czy też niewłaściwemu doborowi zadań. Nie dostrzegają więc nauczyciele związku między małą częstotliwością stosowania zadań problemowych w nauczaniu swojego przedmiotu i własną niedoskonałością metodyczną z deficytami wiedzy uczniów, na które się uskarżają.

ŹRÓDŁA WIEDZY NAUCZYCIELI O KIEROWANIU
ROZWIĄZYWANIEM ZADAŃ PROBLEMOWYCH

Dla dopełnienia informacji o badanej próbie potrzebna była i ta, skąd nauczyciele wynieśli wiedzę na temat rozwiązywania zadań problemowych. I tak badani stwierdzili, że źródłem ich wiedzy na powyższy temat była ukończona szkoła, uczelnia - 50% badanych, kursy dokształcające - 30% badanych, lekcje koleżeńskie - 9% badanych, prasa - 2% badanych. Do braku wiedzy na temat kierowania rozwiązywaniem zadań problemowych przyznało się 9% badanych.

Dwa źródła wiedzy są więc najbardziej znaczące dla nauczycieli: uczelnia i kursy dokształcające. Skoro więc w przygotowaniu nauczycieli do kierowania rozwiązywaniem zadań problemowych stwierdza się liczne niedostatki, propozycje usprawnień w kształceniu nauczycieli powinny być skierowane głównie do uczelni i instytucji zajmujących się dokształcaniem.

Propozycje usprawnień dotyczą treści i sposobów kształcenia nauczycieli w uczelniach, odnoszą się głównie do bloku przedmiotów pedagogicznych:

- należy szerzej niż dotychczas uwzględnić psychologiczne aspekty rozwiązywania problemów: proces rozwiązywania, znaczenie rozwiązywania problemów dla rozwoju samodzielności poznawczej uczniów w różnym wieku, rodzaje problemów i techniki kształtowania umiejętności rozwiązywania ich;

- w realizacji przedmiotu "pedagogika" należy więcej miejsca poświęcić na ukazanie struktury czynności nauczycieli i uczniów w procesie rozwiązywania problemów, ze szczególnym uwzględnieniem sposobów pomocy udzielanej uczniom w różnych fazach rozwiązywania oraz zapoznania z innymi kryteriami doboru tych sposobów;

- stworzyć w ramach praktyk śródrocznych możliwość hospitowania lekcji z różnych przedmiotów, na których będą rozwiązywane problemy i wnikliwie omawiać hospitowane lekcje ze studentami;

- w ramach zajęć z metodyki przedmiotowej zwiększyć czas przeznaczony na projektowanie lekcji z uwzględnieniem rozwiązywania zadań problemowych i próby przeprowadzenia ich przez studentów, ukazywać możliwości, stosowanie różnych typów problemów w nauczaniu danego przedmiotu, a także korzyści, jakie dają one uczniom;

- zajęcia bloku przedmiotów pedagogicznych należy prowadzić tak, aby student miał możliwość rozwiązywania problemów, dostrzegania kierowniczych czynności nauczyciela akademickiego w powiązaniu z różnymi formami organizacji pracy studentów /pracą zespołową, indywidualną, a nie tylko zbiorową/;

- samodzielne praktyki pedagogiczne studentów winny być okazją do sprawdzenia wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych w zakresie kierowania rozwiązywaniem przez uczniów zadań problemowych na lekcji i poza nią /np. w kole zainteresowań/;

Oddębne postulaty należy skierować pod adresem IKN i jego oddziałów terenowych:

- kursy przedmiotowe doskonalące nauczycieli winny być okazją do obejrzenia ciekawych lekcji z zastosowaniem nowoczesnych form organizacyjnych przy rozwiązywaniu zadań problemowych, powinny sprzyjać integrowaniu wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i metodycznej młodych nauczycieli;

- należy wznowić działalność zespołów samokształceniowych, w programie których istotne miejsce znalazłaby wymiana doświadczeń z zakresu nauczania problemowego, wspólne projektowanie działań modernizujących pracę metodyczną nauczycieli w oparciu o czytelnictwo pedagogiczne;

- ponieważ /jak się wydaje/ po okresie dużego zainteresowania nauczaniem problemowym nastąpił pewien spadek jego prestiżu wśród nauczycieli, wskazane byłoby podjęcie działań propagujących, np. rozpiśnięcie konkursu na zbiór doświadczeń nauczycieli-praktyków w zakresie nauczania problemowego poszczególnych przedmiotów/, zebranie ich i opublikowanie najciekawszych prac w czasopismach pedagogicznych.

Na zakończenie wypada powiedzieć, że większość podanych tu wniosków badani nauczyciele zgłosili sami, wskazując liczne, bardzo szczegółowe propozycje skierowane zarówno do instytucji kształcących, do kształcących jak i zajmujących się upowszechnianiem wiedzy pedagogicznej. Przytoczenie tych propozycji przekracza jednak ramy niniejszego sprawozdania.

P r z y p i s y

¹ Obszerne informacje o rodzajach problemów i ich rozwiązywaniu zawierają m.in. książki: J.Kozielecki: Rozwiązywanie problemów. Warszawa 1969, PZWS; Cz.Kupisiewicz: O efektywności nauczania problemowego. Warszawa 1960, PWN; W.Okon: Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Warszawa 1978, WSiP.

² Badania zostały przeprowadzone pod kierunkiem autorki w ramach seminarium magisterskiego przez: Danutę Gmurczyk, Halinę Parzyszek i Alicję Repczyńską.

³ Por. J.Kozielecki: op.cit.roz.IV.

Bogumiła Hiszpańska
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

ROZNICOWANIE TREŚCI, METOD I ORGANIZACJI
KSZTAŁCENIA W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Fakt zróżnicowania uczniów pod względem poziomu intelektualnego, postaw względem obowiązków szkolnych, zdolności jest oczywisty. Wywołuje on określone reakcje ze strony pedagogów, reakcje bardzo różne w zależności od przyjętego systemu filozoficznego, poglądów społecznych, poziomu kultury. Od czasów starożytnych po dzień dzisiejszy - w zależności od reprezentowanego systemu wartości - twórcy systemów nauczania i wychowania oraz nauczyciele praktycy uwzględniają w planowaniu i realizacji celów kształcenia indywidualne cechy i predyspozycje uczniów.

Zasada jednolitości i różnicowania kształcenia stanowi jedną z głównych zasad pracy szkoły współczesnej. Jej sens opiera się na przesłankach dotyczących stwierdzonych faktów oraz oceny potrzeb kształtowania rzeczywistości.

Każdy człowiek ma cechy osobowości stanowiące rezultat wzajemnego oddziaływania jego niepowtarzalnego genotypu¹ i środowiska. Spór o to, która grupa czynników dominuje - czynniki dziedziczne czy wychowawcze oddziaływanie określonego środowiska - stanowi inspirację licznych badań naukowych - biologicznych, psychologicznych i socjologicznych - w ostatnim stuleciu². Obecna nauka przyjmuje istnienie dialektycznego związku między różnymi uwarunkowaniami rozwoju człowieka: czynnikami dziedzicznymi, środowiskowymi, pedagogicznymi, wreszcie - własną aktywnością jednostki. Określone dziedziczne predyspozycje dotyczą między innymi poziomu inteligencji ogólnej, uzdolnień specjalnych /kierunkowych/, tempa uczenia się, pamięci, męczliwości, temperamentu, wrażliwości.

Obiektywnie identyczna sytuacja zewnętrzna interpretowana jest przez różne osoby odmiennie, subiektywna percepcja stanowi o doznanim doświadczeniu³, a więc o tym, czego te osoby uczą się.

Sytuacje naturalne rzadko stwarzają obiektywnie identyczne warunki. Z reguły dzieci poddane są od początku życia różnym wpływom - w dużym mieście i na wsi, w rodzinach inteligentnych i chłopskich, pełnych i rozbitych, korzystających z bibliotek czy nadużywających alkoholu. W każdym ze środowisk kształtuje się odmienny stosunek dzieci do nauki i pracy, do samodzielności i odpowiedzialności, do same-

go siebie i innych ludzi. Z drugiej strony - każde dziecko polskie "wraasta" w rzeczywistość społeczną i kulturową o pewnych wspólnych cechach wynikających z naszych tradycji historycznych, obyczaju, klimatu społecznego i politycznego. Własna aktywność dzieci i młodzieży, wychowanie i samowychowanie wzajemnie są tworzone i współtworzą teraźniejszość i przeszłość szeroko rozumianej kultury.

Taka jest rzeczywistość. Zmiany w pożądanym wychowawczo kierunku dotyczą wielu dziedzin życia w całym kraju. Są one w polu uwagi i w gestii wielu decydentów. Jednakże prezentowany tekst nie dotyczy całokształtu różnorodnych wpływów kształtujących młode pokolenie. Całokształt ten został nakreślony jako tło rozważań problematyki jednolitości i różnicowania kształcenia w szkole.

Tendencja jednolitości w kształceniu - dyktowana jest potrzebą wykształcenia ludzi ogólnie światłych, charakteryzujących się pewnym wspólnym zasobem wiedzy i umiejętności oraz pewnym uznanym systemem wartości i norm postępowania. Ów wspólny poziom wykształcenia ogólnego stwarza płaszczyznę porozumienia i współdziałania.

Tendencja przeciwna - różnicowania - wynika z poszanowania podmiotowości każdego ucznia, jego indywidualnych potrzeb oraz potrzeb społecznych wykorzystania różnych zdolności i zainteresowań, wykształcenia współtwórców i współorganizatorów różnych dziedzin życia. Jeśli uświadomimy sobie, że już za 20-30 lat co czwarty uczeń obecnej szkoły podstawowej będzie wykonywał zawód teraz jeszcze nieistniejący⁴, to odczuwamy wagę problemów oświatowych w ogóle, a zasady jednolitości i różnicowania w szczególności.

To, jak nauczyciele praktycy uwzględniają w planowaniu i realizacji procesu nauczania zróżnicowanie uczniów, sygnalizują wyniki badań ankietowych, które pragnę przedstawić. Traktuję je za ledwie jako sondaż, gdyż objęły niewielką liczbę nauczycieli, lecz są na tyle interesujące, że warto je zaprezentować.

Badania przeprowadzono pod koniec roku szkolnego 1983/84 w dwóch warszawskich szkołach podstawowych - nr 41 w Śródmieściu oraz nr 82 w dzielnicy Wola-Jelonki. Otrzymano zwrot 34 wypełnionych ankiet, co stanowiło około 80% liczby obecnych w czasie badań nauczycieli. Większość ankietowanych /30 osób/ ma wykształcenie wyższe, także większość /25 osób/ pracuje w zawodzie nauczycielskim powyżej lat 5, dziesięć osób - powyżej lat 15. W klasach młodszych uczy 13 ankietowanych. Pozostali to specjaliści przedmiotowi. Klasy liczą po 30-35 uczniów.

Narzędzie badawcze zostało skonstruowane przez autorkę z myślą o uzyskaniu wstępnego rozeznania dotyczącego możliwości różnicowania

kształcenia na szczeblu szkoły podstawowej. W niniejszym tekście przedstawię wyniki różnicowania treści programowych - podstawowych oraz dodatkowych /rozszerzających, wyjaśniających/, metod nauczania - uczenia się, zasad dydaktycznych oraz tempa pracy uczniów.

Pytania ankiety są tak skonstruowane, aby uzyskać informacje o tym, jak respondenci postępują w toku lekcji, dlaczego taki sposób postępowania uważają za odpowiedni oraz jakie są potrzeby i postulaty związane z różnicowaniem kształcenia w warunkach szkoły podstawowej.

Jeśli wyobrazilibyśmy sobie skalę poczyną pedagogicznych uwzględniających odmienną predyspozycję intelektualnych i behawioralnych uczniów - na jej przeciwnych krańcach umieścić by wypadało zwolenników pełnej indywidualizacji w nauczaniu i wychowaniu oraz rzeczników powszechnego kształcenia jednolitego. Obie te skrajne tendencje przejawiają się bądź w akceptacji stanu zastanego, bądź w celowym kształtowaniu pożądanego stanu przyszłego.

Wśród wypowiedzi ankietowych nie było ani jednej, którą można by umieścić na skraju skali - jednolitość cech, potrzeb, unifikacja w toku kształcenia. Wszyscy nauczyciele /34/⁵ dostrzegają zróżnicowanie uczniów, podkreślają przy tym rozmaite jego aspekty: właściwości psychiczne /15/, intelektualne /24/, zdrowotne /4/, kulturalne, rodzinne, materialne /17/. Te ostatnie rozważane są jako przyczyny zróżnicowania poziomu intelektualnego i zdrowotnego oraz potrzeb psychicznych, które nauczyciel powinien uwzględniać w swoim postępowaniu.

"Postępowanie nauczyciela winno charakteryzować się elastycznością"; "Uczniów zdolnych należy chronić przed nudą i lenistwem stawiając trudne zadania, słabi uczniowie muszą mieć zadania łatwiejsze"; "Uczniowie o odmiennym poziomie sprawności i koordynacji ruchowej muszą być odmiennie traktowani"; "Jest młodzież ze środowisk zaniedbanych, trudna, która wymaga osobistego zajęcia się jej problemami". Oto urywki charakterystycznych wypowiedzi. Widząc potrzebę różnicowania kształcenia niektórzy nauczyciele /16/ podkreślają ważność "niewyróżniania" i "nie-faworyzowania", a więc zróżnicowanego, ale bezstronnego traktowania wychowanków.

Jako myśli przewodnie w większości ankiet można uznać stwierdzenia: "Absolutna jednolitość w warunkach szkolnych jest niemożliwa. Indywidualizacja realizuje się sama przez się, nawet jeśli nauczyciel sobie tego nie życzy. /.../ Różnicowanie wskazane jest w każdym warunkach, tam gdzie mamy do czynienia z żywą istotą. Uważam, że formy różnicowania dotyczą całokształtu nauczania, a nie poszczególnych przedmiotów" /j.rosyjski, 10 lat/⁶.

Większość nauczycieli /30/ stawia sobie jako zadanie stymulowanie opanowania przez wszystkich uczniów podstawowych treści programu szkolnego. "Podstawowe treści programowe winni opanować wszyscy uczniowie za pomocą zróżnicowanych metod pracy" /j.polski, 26 lat/. Podstawowe treści stanowią pewne minimum wiedzy i umiejętności ucznia potrzebnych na danym etapie rozwoju. Są one konieczne do kontynuowania kształcenia, stwarzają możliwość dalszego rozwoju. Nauczyciele dokładają więc starań, aby ułatwić ich opanowanie uczniom słabym. Wypowiedzi ankietowe świadczą o rzetelnej trosce i trudzie nauczycieli w tym zakresie. Niepokój nauczycieli budzi brak jasnego określenia w programach szkolnych, co należy uznać za treści podstawowe. W tej dziedzinie oczekują oni ukierunkowania przez programy szkolne.

Czterech respondentów jest zwolennikami całościowego różnicowania treści kształcenia, wśród nich dwie osoby to nauczyciele klas początkowych. Postępują tak "ze względu na indywidualne różnice między wychowankami dotyczące możliwości przyswajania wiedzy". Sformułowano postulat, aby "na podstawie badań dojrzałości szkolnej kierować dzieci do klas o różnym poziomie, nauczyciel przestałby borykać się z uczniami niezdolnymi i najzdolniejszymi wraz z przeciętnymi; od początku nauki dziecko miałoby treści i zadania dostosowane do swojego poziomu, a w razie zmiany /owego poziomu - B.H./ mogłoby przejść do innej, równoległej klasy"⁷. Wypowiedź ta sugeruje rezygnację z wyposażenia uczniów szkoły podstawowej, nawet klas początkowych w podstawowe minimum wykształcenia.

Doświadczenia szkoły mannheimskiej⁸ oraz współczesnych szkół w Wielkiej Brytanii wskazują, że tworzenie ciągów klas o zróżnicowanym poziomie przesądza o poziomie dalszego rozwoju intelektualnego, blokując niejako możliwości uczniów, którzy w warunkach stymulacji rozwoju osiągnęliby wysoki poziom w wieku późniejszym. Taka selekcja szkolna jest szkodliwa społecznie i z tego względu, że wychowuje w poczuciu niższości lub wyższości, w izolacji, sprzecznie z postawą demokratyczną.

Słuszny jest natomiast postulat wyznaczenia w programach szkolnych zakresów treści: minimum, podstawowego i rozszerzonego. Postulat ten wyraziło 18 osób. Nauczyciele szczególnie potrzebują precyzyjnego określenia zakresu minimum oraz zakresu podstawowego treści. Wiąże się to z postawą zaangażowania w rzetelną realizację programów oraz trudności, jakie mają w kierowaniu uczeniem się uczniów mało zdolnych.

"Kiedy cele kształcenia są osiągnięte?", "Co uznać za niepowodzenie szkolne ucznia i nauczyciela?" - oto typowe wątpliwości. Sygnali-

zują one potrzebę dalszego doskonalenia programów szkolnych - operacyjonalizacji i uszczegółowienia celów kształcenia oraz uzupełnienia norm wymagań, szczególnie w zakresie minimum oraz w podstawowym. W tym kierunku zmierzają prace ewaluacyjne nad szkolnymi programami, praktyka dopomina się o ich rezultaty.

Modernizacja programów obejmuje też strukturyzację merytoryczną i logiczną. Zatem - eliminację treści zbędnych ze względu na spójność struktury. "Należy wyrzucić z programów treści nie związane z głównym nurtem /myślami przewodnimi/ kształcenia" /nauczanie początkowe, 10 lat/, "usunąć z programów nieprzydatne w dalszym kształceniu treści" /nauczanie początkowe, 15 lat/.

Różnicowanie kształcenia w zakresie treści dodatkowych, rozszerzających, wyjaśniających jest powszechne /32/. Daje to pole inwencji nauczyciela, mniej, choć czasem także, w szkole podstawowej inwencji uczniów. Część nauczycieli - bardziej nastawiona na rozwój zainteresowań i zdolności uczniów o wyższych zdolnościach intelektualnych /10/ - znajduje tu satysfakcję /5/, uczy partnerstwa /3/ i elementów samo-kształcenia /2/.

Uzasadnieniem różnicowania treści przez dodatkowe zadania jest troska o właściwe wykorzystanie czasu lekcyjnego, w związku z szybszym tempem przyswajania wiedzy przez uczniów o wyższym poziomie intelektualnym /8/. To niejako praktyczny aspekt zagadnienia, związany z organizacją lekcji. Głębsze uzasadnienie wprowadzania treści rozszerzających i wyjaśniających związane jest z poczuciem odpowiedzialności nauczycieli za rozwój uzdolnień /13/, zaspokojenie zainteresowań /7/, oraz ich rozbudzanie /7/.

Nauczyciele wyrażają potrzebę działań niesformalizowanych, swobodnych, rozszerzania pola ich inwencji w kierowaniu rozwojem uczniów /10/: "stymulacja przez szkołę uzdolnień i zainteresowań w systemie nauczania klasowo-lekcyjnego jest poniżej potrzeb uczniów i naszych nauczycielskich ambicji" /j.polski, 12 lat/; "moje chęci /w zakresie różnicowania treści rozszerzających - B.H./ nie zawsze mogą realizować. Na przeszkodzie stoi liczebność klasy i przeładowany program obowiązkowy" /nauczanie początkowe, 15 lat/. Są to sygnały nieodosobnione, wyrażane od lat w wielu publikacjach.

Nauczyciele wykazują znaczną pomysłowość w organizacji kształcenia o zróżnicowanych treściach w zbiorowym nauczaniu. Oto jak to czynią. Przede wszystkim /12/ przez podział klasy na zespoły opracowujące ten sam temat w różnym zakresie treściowym. Są więc zespoły lub zespoły rozwiązujące zadania na poziomie minimum, na poziomie podstawowym i na

poziomie rozszerzonym. Może być więcej niż jeden zespół wykonujący zadania o treściach ponadpodstawowych i wówczas treści te mogą być także zróżnicowane.

Nauczyciel pełni rolę organizatora, koordynatora działań i doradcy, uczniowie uczą się samodzielności i współdziałania w grupie.

Uczniowie w każdym zespole dysponują danymi przez nauczyciela materiałami /z reguły są to podręczniki, rzadziej albumy i ilustracje, w przedmiotach przyrodniczych - prosta aparatura i okazy naturalne/. Lepiej, jeśli część materiałów przygotowana jest przez uczniów /3/.

Stosunkowo często nauczyciele stosują więc różne warianty nauczania wielopoziomowego. Większość znajduje w tej formie radę na zbyt dużą liczebność klas i nieefektywność nauczania zbiorowego. Jednak niektórzy /4/ uważają, że "ta forma organizacyjna wymaga odpowiedniego wyposażenia w środki dydaktyczne. Izby lekcyjne są dostosowane do tradycyjnego sposobu pracy" /geografia, 15 lat/.

Przy ciągłym braku czasu na systematyzację i utrwalanie, o czym jak o poważnym utrudnieniu piszą respondenci /8/, nauczanie w zespołach grupujących oddzielnie uczniów o wysokim i niskim poziomie wiedzy i sprawności może pogłębiać zróżnicowanie uczniów, zamiast je niwelować. Oczywiście jest to sytuacja ze względów poznawczych korzystna dla najzdolniejszych. Ze względów wychowawczych jest niewłaściwa, grozi wytworzeniem u dobrych uczniów postaw egoistycznych, u słabszych uczniów - zwiększeniem dystansu poznawczego i społecznego.

Niebezpieczeństwo takie nie istnieje, gdy dobrzy uczniowie dzielą się swymi osiągnięciami ze słabszymi kolegami, objaśniając sposób rozwiązania zadań, referując interesujące, samodzielnie opracowane zagadnienia /6/, bądź gdy "grupy słabsze rozwiązują te same lub podobne zadania /jak uczniowie dobrzy - B.H./ otrzymując dodatkową pomoc i instrukcję, plan działania, zestaw wyrazów, gotowy tekst z lukami do uzupełnienia itp." /j.polski, 26 lat/.

Równie duża grupa nauczycieli /12/ organizuje zespoły uczniowskie łączące uczniów o różnym poziomie, opierając uzyskiwane efekty dydaktyczne i wychowawcze na współdziałaniu uczniów. Wymaga to, by uczniowie słabsi rzeczywiście pracowali, nie wyręczając się aktywnością kolegów /6/. Ponadto, by uczniowie zdolni, zainteresowani tematem mogli pracować w swoim tempie opanowując rozszerzony zakres treści /8/.

"Klasę dzielę na zespoły. Każdy ma wyznaczone zadanie, z którego jest dokładnie rozliczany. Gdy uczniowie pracujący szybko kończą swe zadania, mają następne podnosząc jednocześnie stopień trudności. Dla u-

ucznia słabego konieczne jest wyjaśnienie treści programowych, dla ucznia dobrego należy podnosić stopień trudności, aby nie nastąpiło u niego znudzenie. Tempo pracy też powinno być zróżnicowane. Jednak nauczyciel powinien mobilizować ucznia do poprawy tempa, jeśli taka potrzeba zachodzi. Wymagania powinny być na miarę uczniów, dla wszystkich wysokie" /nauczanie początkowe, 15 lat/. Nauczyciel czuwa stale udzielając objaśnień, ukierunkowując pracę mniej sprawnych i podsuwając dodatkowe zadania - poznawcze i związane z pomocą koleżeńską - uczniom dobrym.

Nauczyciele rozszerzają zakres treści programowych dla uczniów uzdolnionych przez dodatkową lekturę i dodatkowe zadania wykonywane na lekcji, w czasie uzyskanym dzięki szybszemu tempu uczenia się /7/. Także - przez wskazywanie interesującej lektury i trudniejszych zadań w ramach prac domowych /5/.

Różnicowanie tempa pracy, szczególnie w klasach młodszych, traktowane jest jako sytuacja przejściowa /4/, bądź też stała konieczność związana ze zróżnicowaniem psychicznym uczniów /4/. Oto dwie charakterystyczne wypowiedzi: "tempo pracy należy bardziej różnicować w klasach młodszych, zarazem dążąc do jego wyrównania w wyższych klasach" /historia, 15 lat/; "najbardziej pożądaną formą różnicowania kształcenia dla tzw. uczniów słabych jest regulowanie tempa pracy, ponieważ nierzadko dobry efekt to tylko kwestia czasu" /j.rosyjski, 10 lat/.

Zróżnicowanie ilości czasu potrzebnego do opanowania wiedzy i umiejętności jest najjaskrawsze w klasach młodszych. Wymaga spostrzegawczości, taktu i dobrej organizacji ze strony nauczycieli. Radzą sobie z tym bez trudności - różnicując ilość i jakość zadań uczniowskich. Z reguły więc różnicowanie zakresu treści i tempa uczenia się są ze sobą sprzężone, uczniowie pracujący szybciej uczą się więcej. Jest to sposób postępowania najprostszy, a zarazem najbardziej pożądanym w systemie klasowo-lekcyjnym⁹.

Nauczyciele odmiennie traktują sprawę różnicowania metod i zasad dydaktycznych. Metody nauczania rozumiane są jako systematycznie stosowane sposoby pracy nauczyciela z uczniami, zależne od właściwości przedmiotów nauczania /3/, celów dydaktycznych i rodzaju treści /18/ oraz wieku i poziomu uczniów /28/.

Zasady dydaktyczne jako normy postępowania są uważane przez większość nauczycieli za uniwersalne, nie podlegające zróżnicowaniu ze względu na odmienną indywidualną uczniów /20/. "Różnicowanie zasad postępowania uważam za niewłaściwe. Większość z nich powinna wystąpić

w każdej jednostce metodycznej. Za najważniejsze uważam zasady: przystępności, systematyczności i wiązania teorii z praktyką. Dotyczą one nauczania i uczenia się wszystkich uczniów" /matematyka, 10 lat/. Podobnych, choć nie tak dokładnie sprecyzowanych wypowiedzi jest więcej.

Zasygnalizowana reguła nie była oczywiście bezwyjątkowa, co zresztą ilustrują wypowiedzi. Niewielu jednak nauczycieli opisało, jak różnicuje stosowanie zasad dydaktycznych ze względu na potrzeby dydaktyczne uczniów /4/. "W pracy z uczniami zdolnymi dominuje zasada operatywności wiedzy, natomiast uczniowie słabi wymagają stosowania zasady przystępności i trwałości wiedzy" /j.polski, 26 lat/.

Preferowane przez nauczycieli zasady różnicowania celów kształcenia bezpośrednio wpływają na metody nauczania. Stosowanie zasady operatywności wiąże się ze stosowaniem problemowej metody, uznanej przez nauczycieli za najlepszy sposób kierowania uczeniem się uczniów najzdolniejszych /11/ lub ogółu uczniów /7/. "Nauczanie problemowe pozwala uczniom zdolniejszym na operatywne posługiwanie się posiadaną wiedzą i jej uzupełnianie, natomiast uczniowie słabsi też aktywnie uczestniczą w rozwiązywaniu problemu odpowiednio dla nich sformułowanego. Końcowy etap pracy - rozwiązanie problemu dostarcza jednym i drugim satysfakcji i pobudza ambicje poznawcze" /j.polski, 26 lat/.

Uczniowie otrzymują ambitne zadania wymagające samodzielnego stosowania posiadanej wiedzy dla zdobycia dalszych nieznanych im jeszcze, potrzebnych, budzących zainteresowanie informacji. Nie tylko młodzież, ale też dzieci korzystają z encyklopedii i dodatkowej lektury /6/. Metoda dyskusji, uważana przez niektórych za właściwa tylko dla uczniów bardziej zdolnych, mających łatwość wypowiadania swych myśli, bywa też stosowana jako dobry sposób różnicowania uczenia się w nauczaniu zbiorowym. Nauczyciel kieruje dyskusją pobudzając mniej aktywnych uczniów przystępnymi pytaniami. Uczniowie bardzo dobrzy przygotowują i samodzielnie wygłaszają referaty z historii, geografii i języka polskiego /3/, a także uczestniczą w wykonywaniu eksperymentów z biologii i chemii /2/. Czy jednak zaniechać tych metod w stosunku do przeciętnych?

Trudno zgodzić się z tym, że "jeżeli uczniowie nie mają zdolności, wystarczy jeśli potrafią opowiedzieć doświadczenie i zapamiętają wniośki"; "nie wymagam zadań trudniejszych a tylko takich, w których należy zastosować znany wzór"; "wystarczy jeżeli uczniowie umieją odtworzyć to, o czym była mowa na lekcji, gdyż niektóre dzieci uczą się tylko pamięciowo". Są to wypowiedzi różnych specjalistów. Ich wspólną cechą jest rezygnacja z pobudzania myślenia uczniów. Widać tu ograniczenie wymagań do reprodukcji z pamięci prostych formuł czy goto-

wych wniosków. Przypomnijmy, że taki sposób uczenia się jest szczególnie nietrwały, a brak zrozumienia czyni wiedzę nieprzydatną w dalszym kształceniu.

"Wszystkie metody słowne nie poparte oglądem albo działaniem praktycznym są nieodpowiednie dla uczniów młodszych oraz dla uczniów starszych nawet z wyższych klas. Dla uczniów tych stosuję zadania oparte na działaniu" /środowisko społeczno-przyrodnicze, 28 lat/. "Wracam do trudniejszych partii materiału po parę razy, stosując różne metody nauczania, tak aby znaleźć sposób odpowiedni dla każdego ucznia" /matematyka, 2 lata/.

Z wypowiedzi ankietowych wynika kilka wniosków ogólnych. Po pierwsze - duże zaangażowanie w wykonywanie swej pracy u większości nauczycieli. Wielu z nich wykazuje przy tym pogłębioną refleksję pedagogiczną.

Wśród nauczycieli wyraźnie rysuje się podział na tych, którzy gros wysiłków koncentrują na opiece i wszelkiej pomocy potrzebnej uczniom mniej zdolnym lub wywodzącym się ze środowisk zaniedbanych oraz tych, którzy stawiają na stymulację rozwoju najzdolniejszych, rokujących największe postępy. Oczywiście trzecia grupa to "centrum", a więc ci, którzy łączą w swej działalności te dwie niełatwe do łącznej realizacji tendencje. Są one niełatwe z wielu powodów, spośród których największe trudności sprawia zbyt duża liczebność klas, brak wyposażenia w środki dydaktyczne - szczególnie w ilości wystarczającej do stosowania podziału na małe zespoły lub wdrażania do technik samodzielnego uczenia się.

Kolejna trudność to konieczność realizacji ciągłości programów, uważanych przez respondentów za nie w pełni właściwie ustrukturyzowane i interesujące.

Różnicowanie kształcenia traktowane jest niejednakowo w rozumieniu celów, jakim służy. Bądź jako swoiste przystosowanie do faktycznego zróżnicowania poziomu i możliwości intelektualnych uczniów, bez widocznego dążenia do zmiany tej sytuacji, traktowanej jako naturalna. Bądź też - jest to tendencja bardziej powszechna - jako system postępowania pedagogicznego mającego na celu zmianę poziomu i możliwości rozwojowych uczniów. I tu znów rysują się dwa podejścia: niwelowanie różnic między uczniami, szczególnie przez stymulację rozwoju przeciętnych i mniej niż przeciętnie zdolnych, lub też system takiego postępowania, które stawia na maksymalizację rozwoju tych, których szanse są stosunkowo wysokie. Wszystkie te sposoby rozumienia i realizacji różnicowania kształcenia wzajemnie uzupełniają się.

Szkoda, że wszyscy respondenci mimo poważnego traktowania obowiązków, uwagę swą koncentrują wyłącznie na treściach poznawczych pomijając kształtowanie sfery przeżyć i woli uczniów. Treści poznawcze natomiast rozumiane są niestety bardzo tradycyjnie - jako stałe prawdy o rzeczywistości.

Wprowadzenie podejścia pedagogicznego, polegającego na priorytecie uczenia metod i technik pracy umysłowej, a więc realizacji zasady "uczyć, jak się uczyć"¹⁰, nadal nie weszło do praktyki. Tymczasem przyswajanie metody powinno wyprzedzać gromadzenie wiedzy. Warto to sobie uświadomić w aspekcie realizacji jedności i różnicowania kształcenia w szkole.

P r z y p i s y

¹ Wyjątek stanowią identyczne genotypy bliźniąt jednojajowych. W skali populacji jest to sprawa marginalna.

² Częściowe omówienie tych badań i bibliografię znajdzie Czytelnik w pracy T.Lewowickiego: Kształcenie uczniów zdolnych. WSiP, Warszawa 1980.

³ W.Kozłowski: Interakcyjny model zachowania i jego konsekwencje dla badań pedagogicznych. Referat na Seminarium Młodych Pracowników Nauki Krajów Socjalistycznych, X.1983 oraz oryginalne prace N.S. Endlera i D.Magnussona.

⁴ T.Husen: Oświata i wychowanie w roku 2000. PWN, Warszawa 1974, s. 132.

⁵ W nawiasach zaznaczono bezwzględną liczbę respondentów reprezentujących dany pogląd.

⁶ Powołując się na wypowiedzi konkretnych nauczycieli będą podawać specjalność oraz liczbę lat pracy w zawodzie nauczycielskim.

⁷ W wypowiedziach, które uważam za niesłuszne, nie podaję danych pozwalających zidentyfikować respondenta. Podobnych wypowiedzi jest 3.

⁸ W.Okoń: Szkoły eksperymentalne w świecie. WSiP, Warszawa 1978.

⁹ Inne, trudniejsze ze względów organizacyjnych /a przede wszystkim budzące kontrowersje pedagogiczne/, sposoby zróżnicowania tempa omawia przystępnie T.Lewowicki w cytowanej powyżej pracy.

¹⁰ E.Faure: Uczyć się, aby być. PWN, Warszawa 1975, s. 77-78, 381-382.

Georgij N. Filonow
Akademia Nauk Pedagogicznych
ZSRR

AKTUALNE PROBLEMY WYCHOWANIA
IDEOWO-POLITYCZNEGO UCZNIÓW W ZSRR

Rozwój społeczeństwa socjalistycznego przechodzi przez pewne, historycznie określone etapy. Obecny etap, znaczący ze względu na historyczne trwanie, jest okresem planowego i wszechstronnego doskonalenia rozwiniętego socjalizmu. Charakteryzuje się on wysoką dynamiką sił wytwórczych i systemu wzajemnych stosunków wszystkich sfer kultury duchowej. Pełniejsze ukazanie humanistycznej natury rozwiniętego socjalizmu ściśle związane jest z utrwaleniem radzieckiego obrazu życia, ze wzmocnieniem świadomości i twórczej aktywności zarówno mas, jak i jednostki, z formowaniem nowego człowieka.

Postęp w życiu socjalnym i duchowym społeczeństwa niesie w sobie obiektywną potrzebę wszechstronnego rozwoju jednostki jako głównej siły twórczej, nosiciela i podmiotu stosunków społecznych. Stąd jednym z ważnych kierunków doskonalenia rozwiniętego socjalizmu stała się reforma szkolnictwa zawodowego i ogólnokształcącego.

W swoim wystąpieniu na kwietniowym /1984 r./ plenum Centralnego Komitetu KPZR Sekretarz Generalny KC, tow. K.U. Gorbaczow, jasno i przekonująco określił jej cele: "żeby społeczeństwo radzieckie pewnie kroczyło naprzód ku nowym wielkim celom, każde nowe pokolenie powinno wznosić się na coraz wyższy stopień ogólnej kultury i aktywności obywatelskiej, zdobywając coraz wyższe wykształcenie i kwalifikacje zawodowe. Takie, można powiedzieć, są prawa /zasady/ postępu socjalistycznego"¹. Oto dlaczego określając jakość strategicznej orientacji w procesie wychowawczym, którego celem jest formowanie wszechstronnie rozwiniętej jednostki, nasza partia walczy o to, aby człowiek był wychowywany nie jako nosiciel określonej sumy wiadomości, ale przede wszystkim jako obywatel społeczeństwa socjalistycznego, jako aktywna, twórcza jednostka budowniczej komunizmu z charakterystycznymi dla niej ideowymi postawami, światopoglądem, moralnością, wysoką kulturą pracy i zachowania.

Ukierunkowanie dydaktyczno-wychowawczej działalności szkoły w większym stopniu na powiązanie nauki z pracą fizyczną i umysłową oraz

wszczepienie uczniom przyzwyczajęń i szacunku dla niej - ze szczególnym zwróceniem uwagi na pracę twórczą, potrzebną społeczeństwu - to jedno z ważnych ogniw reformy szkoły:

Bezsparnie wymienione warunki pozwolą na właściwą realizację procesu pedagogicznego i oddziaływanie na kształtowanie osobowości ucznia oraz tworzenie właściwej postawy moralnej i ideologicznej. W trakcie wprowadzania reformy szkolnej sprawą pierwszorzędnej wagi jest efektywne wykorzystanie ideologicznego potencjału w procesie nauczania - przede wszystkim takich przedmiotów, jak: wychowanie obywatelskie, historia, literatura, podstawy państwa i prawa itd.

Mamy tu do czynienia z gatunkowo nowym etapem ideologiczno-politycznego wychowania ucznia, który można osiągnąć przez rozwinięcie bardziej całościowego i pogłębionego w swej treści systemu wychowania obywatelsko-politycznego, wychowania przez pracę, przez doskonalenie struktur i treści przedmiotów, powiązanie między różnymi dyscyplinami - wykorzystując różne metody nauczania, rozwijając poznawczą i społecznie użyteczną działalność uczniów. W związku z powyższym, kompleksowe badania pedagogiczne z udziałem dydaktyków, metodyków, psychologów, specjalistów z dziedziny teorii wychowania stanowią ważny ideologiczny kontekst - opracowanie od strony metodycznej całościowego systemu środków i metod podwyższania roli szkolnych dyscyplin społecznych w praktyczno-ideologicznym wychowaniu młodzieży, w formowaniu jej naukowego światopoglądu, bezkompromisowego stosunku do przejawów burżuazyjnej ideologii i moralności.

Te opracowania metodyczne stanowią pomoc dla nauczycieli, wychowawców, drużynowych i są ukierunkowane na kształtowanie u uczniów trwałych motywacji i ideowo-politycznych wytycznych dotyczących stosunku uczniów do pracy fizycznej i umysłowej, pracy jako działania dającego widoczne rezultaty, koniecznego i cennego ze społecznego punktu widzenia, dotyczącego również stosunku uczniów do prawnych i moralnych norm oraz wartości kulturowych, które stanowią duchową podstawę socjalistycznego obrazu życia.

Szczególnej uwagi wymaga dalsze opracowanie metod nauczania w szkole: idei marksizmu-leninizmu, historycznego doświadczenia i praktyki KPZR, teorii i praktyki rozwiniętego socjalizmu, jak też opracowanie systemu przekazywania ekonomicznych i prawnych wiadomości uczniom w różnym wieku z zastosowaniem różnorodnych form szkolnego i pozaszkolnego oddziaływania. W badaniach reprezentujących wspólne gałęzie wiedzy, a prowadzonych przez Akademię Nauk Pedagogicznych razem z socjologami, ważne znaczenie dla ulepszenia systemu komunistycznego wychowania ma faktycznie już dokonany, kompleksowy program badawczy. Jego celem jest

teoretyczne i metodyczne opracowanie całościowego systemu wychowania młodego obywatela w średniej szkole ogólnokształcącej.

Podstawę metodologii danego badania stanowiła marksistowsko-leninowska nauka o wychowaniu nowego człowieka. Dowodem tego jest ukierunkowanie całej pracy na:

- kierowanie uwagi uczniów na główne socjalno-moralne zasady obowiązujące w społeczeństwie rozwiniętego socjalizmu /a są nimi człowiek, Ojczyzna, wolna praca, moralno-polityczna jedność partii i narodu, patriotyzm, internacjonalizm, pokój, postęp socjalny/;
- kształtowanie u uczniów moralnej, psychologicznej i fizycznej gotowości do wypełniania swej funkcji /robotnika, działacza społecznego, dobrego członka rodziny, obrońcy Ojczyzny jak i osiągnięć światowego systemu socjalistycznego/ takimi sposobami i w takim stopniu odpowiedzialności, które odpowiadają normom i wymaganiom społecznym. Opracowując system wychowania obywatelskiego młodzieży szkolnej należy zapoznać się z psychologicznymi mechanizmami formowania się młodej osobowości, jej obywatelskiej świadomości, światopoglądu.

Ważne jest określenie treści, form i metod wyrabiania u uczniów potrzeby pracy i moralnej gotowości do twórczego działania. I jeszcze, nie mniej ważny aspekt, na który zwracamy uwagę w niniejszej pracy. Rzecz polega na tym, że w wychowaniu ideowo-politycznym młodego obywatela /w wychowaniu, które daje lepsze wyniki przy aktywnej współpracy szkoły, rodziny, kolektywu, społeczeństwa/ - ważną jest stałą koncentracją uwagi na psychologicznym i emocjonalnym oddziaływaniu na osobowość. Doświadczenie wskazuje, jak istotną sprawą /zarówno w obecnym planie wychowania, jak i w tradycyjnych, utrwalonych już formach pracy na lekcjach i w czasie zajęć pozalekcyjnych, w procesie pracy fizycznej i umysłowej/ jest stała pedagogiczna ocena tego, co podstawowe, "co przeobraża się" /przeistacza/ w emocjonalną sferę i wzbogaca psychologiczne kształtowanie się osobowości, stwarzając warunki do powstawania jej obywatelskich postaw, stałych światopoglądowych pozycji, niewatpliwego stosunku wpływów ideologii i moralności burżuazyjnej.

Rozpatrując dalszy aspekt ideowo-politycznego i ideologicznego wychowania, nie należy tego problemu upraszczać i sprowadzać go tylko do procesu przyswajania przez uczniów, jak i przez jednostkę, określonego zakresu wiadomości politycznych². Wiadomo, że wychowanie polityczne to nie tylko zwykła nauka, a przede wszystkim kształtowanie osobowości z odpowiednim ukierunkowaniem, konkretnie wyrażonymi postawami żywymi, opracowanym systemem socjalistyczno-politycznych i moralno-psychologicznych postaw. Stąd staje się wyraźnie jasne i zrozumiałe, że

w procesie wychowania, szczególnie wychowania ideowo-politycznego, wzajemne oddziaływanie pedagogiki jako nauki o człowieku pełni w wyższym stopniu ważne funkcje - jako że nauki te mają za zadanie badać prawidłowości formowania się i rozwijania psychologicznych i socjalno-psychologicznych struktur osobowości. Jednocześnie stwierdzono za pomocą badań, że przede wszystkim postawy ideowo-polityczne /które określają stosunek jednostki do społeczeństwa i do miejsca, które zajmuje ona w tym społeczeństwie/ stwarzają system formujący podstawę światopoglądu, a ten z kolei określa podstawę osobowości i formowania całego systemu jej społecznych postaw.

Ma się rozumieć, że świadomość i postępowanie człowieka może stać się obiektem manipulacji, jak to ma miejsce w społeczeństwie burżuazyjnym i w warunkach kryzysowych sytuacji społeczno-politycznych, ale fakt ten nie wyklucza świadomości w procesie politycznego rozwoju.

Rola świadomości tylko pozornie się zmienia, odzwierciedlając formy i treść wywieranych na nią działań manipulacyjnych i tym samym pozwala na poznanie tych społecznych sił, które są źródłem takich wpływów. Wiadomo, np., że w burżuazyjnej teorii pedagogicznej i w praktyce szkolnej na trwałe zakorzeniły się i stale są wzbogacane "nowoczesnymi prezentacjami" - tradycje autorytarnego wychowania. Podstawę tych dążeń polityków, ideologów, pedagogów i psychologów stanowi obrona klasowych pozycji współczesnego kapitalizmu.

Właśnie "metoda autorytarna", jak sądzą konserwatywni działacze zachodu, którzy reprezentują sferę rządzącą, pozwala zapewnić trwałą niezawodną kontrolę społeczną w sferze wykształcenia i wychowania. Będąc ukierunkowany na walkę z poglądami i nastrojami demokratycznymi w środowisku młodzieżowym, program ten jednoznacznie głosi polityczno-ideologiczną obróbkę i "pranie" mózgów młodzieży w duchu "najnowszych" koncepcji antykomunizmu.

Z tego co powiedziano wypływa ważny wniosek praktyczny dla ideowo-politycznego i społecznego wychowania młodzieży w warunkach toczącej się współcześnie walki ideologicznej. Rozpatrując osobowość w systemie wzajemnych jej związków ze społeczeństwem jako całością, należy mieć na uwadze to, że proces politycznego rozwoju osobowości nie jest izolowany, ale wzajemnie uwarunkowany i determinowany przez tę konkretną socjalno-ekonomiczną i polityczną rzeczywistość /w jej makro- i mikrowymiarze/, w sferę której jednostka jest włączona jako podmiot konkretnej działalności i stosunków.

Tak pojmując proces politycznego rozwoju osobowości wyjątkowo cenny dla zastosowania w praktyce staje się jakościowo nowy etap naszej pracy, związany z obiektywnym prognozowaniem stopnia formowania naukowego światopoglądu uczniów w różnych grupach. To pozwala śledzić dynamikę samego procesu nie tylko w stopniu kompleksowo sformułowanej znajomości podstaw nauk, ale jednocześnie pozwala stosować system profilaktycznych działań wychowawczych. Jednocześnie bardziej rzeczowo realizuje się aktywne podejście do systemu wszechstronnego wychowania i rozwoju uczniów, bardziej dynamicznie formułuje się światopogląd jednostki.

Pozwala to - co potwierdzają badania i doświadczenia - na osiągnięcie lepszych wyników w procesie państwowego, społecznego i rodzinnego wychowania, pozwala pokonać u części uczniów takie negatywne objawy, jak: konsumpcyjny stosunek do życia, zachwyty modą Zachodu czy też pseudokrytyczną informacją zagraniczną itd.

"Marksizm-leninizm niezachwianie utrwalił się w naszym kraju jako ideologia całego narodu radzieckiego" - podkreśla tow. Czernienko. "Ale my całkowicie zdajemy sobie sprawę z tego, że wszystkie problemy związane z formowaniem się socjalistycznej świadomości są już rozwiązane. Oczekuje nas jeszcze niemało pracy nad tym, ażeby uczynić każdego człowieka radzieckiego świadomym politycznie bojownikiem, zdolnym samodzielnie ocenić złożone zjawiska życia społeczno-politycznego, widzieć związek spraw bieżących z perspektywami rozwoju społeczeństwa, dawać czynny opór ideowym przeciwnikom"³. Stąd nierozrwalną częścią składową wszechstronnego wychowania młodzieży jest systematyczne i planowe demaskowanie treści i metod "wojny psychologicznej", którą się prowadzi przeciwko krajom wspólnoty socjalistycznej, przeciwko komunistycznym i robotniczym partiom.

Na plan pierwszy tej destrukcyjnej działalności imperializmu coraz bardziej wysuwa się sprawa bezpośredniego oddziaływania na ludność krajów socjalistycznych, a szczególnie na młodzież. Zmiany w oddziaływaniu kapitalistycznych środków masowego przekazu na kraje socjalistyczne, w tej liczbie i na młodzież radziecką, bezpośrednio wynikają z nasilenia się powszechnej agresywności imperializmu, jego kursu na przygotowanie do nowej wojny jądrowej. Wszystko to wymagało skorygowania form i metod ideologicznej dywersji w porównaniu z początkiem lat 70-tych. Ostatnimi czasy nasila się ta działalność, staje się bardziej rozpasana, otwarcie antysocjalistyczna i antyradziecka, stawiająca sobie za cel nie tylko przekonać człowieka, ale go demoralizować, a nawet zastraszyć.

"KPZR nie ma zamiaru "wtórować" burżuazyjnej propagandzie, która delikatnie mówiąc nie przebiera w środkach działając nagle i cynicznie - podkreśla tow. Czernienko. Jesteśmy zdecydowanymi przeciwnikami wojny psychologicznej i nie mamy zamiaru przyczyniać się do jej rozpalania. Ale nie może być mowy o bierności /pasywności/ w walce ideologicznej, a tym bardziej o tym, żeby ustępować z zasadniczych /podstawowych/ pozycji. Przeciwnie, powodzenie mogą tu przynieść tylko ofensywne, w innych przypadkach wyprzedzające działania, wyczerpująca informacja, gruntowna /szczegółowa/ argumentacja we wszystkich kluczowych pytaniach"⁴.

Aby z powodzeniem zadania te mogły być rozwiązywane przez wszystkie instytucje społeczno-ideologiczne, a wśród nich i szkoły, konieczne jest aktywne planowe działanie, przykładowo w takich kierunkach:

1. Szeroka propaganda osiągnięć społeczeństwa socjalistycznego i jednocześnie systematyczna, dobrze i w sposób przystępny argumentowana krytyka rzeczywistości kapitalistycznej. Jasna, przekonująca demonstracja wyższości socjalizmu - to podstawowy kierunek kontrpropagandowej pracy wśród młodzieży.

2. Przekonywające ukazanie dynamicznego rozwoju naszego społecznego i państwowego systemu w trakcie codziennej analizy tych lub innych wydarzeń w społecznym i politycznym życiu kraju. Propagowanie naszych osiągnięć nie powinno sprowadzać się do pokazywania w lepszym świetle socjalistycznej rzeczywistości. Ujawniając przyczyny występujących trudności i niedostatków, nierozwiązanych problemów, należy pokazywać też i drogi ich przewyciężania.

3. Uzbrojenie uczniów w wiedzę o socjalizmie jako ustroju społecznym umacniającym nowy typ międzynarodowych stosunków pomiędzy suwerennymi państwami.

4. Pokazanie we właściwym świetle świata socjalistycznego powinno zajmować znaczące miejsce w całej pracy ideologicznej w szkole. Sądzę, że ważny wkład w internacjonalistyczne wychowanie uczniów może mieć stale podtrzymywane i rozwijające się zainteresowanie życiem bratnich krajów socjalistycznych.

5. Uświadomienie pokojowych inicjatyw ZSRR i krajów Układu Warszawskiego, ukazanie istniejącej przepaści między słowami a czynami działaczy stojących na czele rządów państw Zachodu, ich metod w usiłowaniu podjęcia próby sfałszowania pokojowej polityki Związku Radzieckiego i jego sojuszników, dyskredytowania światowego ruchu pokoju.

6. Poważnym zagadnieniem, na temat którego próbują spekulować ideologowie Zachodu, jest problem dotyczący praw człowieka w krajach so-

cialistycznych. Ważne wydaje się pokazanie z jednej strony tego, że właśnie w naszym społeczeństwie po raz pierwszy prawnie uznano i zagwarantowano ważniejsze ekonomiczne, socjalne, polityczne prawa i swobody, z drugiej zaś strony to, że za każdym razem, kiedy powstaje realne zagrożenie władzy kapitału, ten ostatni nie wstrzymuje się przed pogwałceniem demokratycznych praw i norm, ani przed wprowadzeniem terrorystycznych a nawet faszystowskich dyktatur.

7. W centrum walki ideologicznej znajduje się tak kluczowy temat, jak - historyczna perspektywa. Wzrost atrakcyjności idei socjalizmu na całym świecie, umocnienie pozycji prawdziwego socjalizmu, przeciwstawienie ekonomicznego potencjału ZSRR i USA w historycznym ujęciu świadczy przekonująco o skazaniu kapitalizmu na zagładę. Ma głębokie znaczenie metodologiczne leninowska wytyczna mówiąca o tym, że nie należy dążyć do tego, aby zwalczać wszelkie nonsensy, niedorzeczności, jakie tylko ujrzą światło dzienne⁵. Ważne jest skoncentrowanie swoich wysiłków na krytyce panujących, najbardziej rozprzestrzenionych i najbardziej szkodliwych poglądów i kierunków⁶.

Kontrpropaganda daje efekty tylko w warunkach dobrze zorganizowanej /na zasadzie sprzężenia zwrotnego/ obiektywnej ocenie i wzięciu pod uwagę tego, jak przyjmowane są te lub inne tezy, argumenty, jakie problemy szczególnie nurtują młodzież. Nawiązać taki kontakt można za pomocą badań socjologicznych. Otrzymane materiały pozwolą lepiej wybrać właściwe formy i metody pracy kontrpropagandowej z uwzględnieniem specyfiki kolektywów młodzieżowych, stopnia informacji już przez nich posiadanych itd.

W związku z tym chcemy podkreślić, że w naszej pracy kontrpropagandowej wśród uczącej się dzisiaj młodzieży szczególnie ważne jest skoncentrowanie wysiłków na tych problemach, które są przedmiotem manipulacji ideologów burżuazyjnych i specjalistów od "wojny psychologicznej". Jak się okazuje, w samym centrum walki ideologicznej jest problem, dotyczący stosunku ideałów społecznych i rzeczywistości. Mówiąc o aktualnych aspektach tego problemu, nie należy go pomijać podczas rozwiązywania podstawowych zadań wychowania ideologiczno-politycznego. Pytanie dotyczące stosunków społecznych, ideałów i rzeczywistości bezpośrednio dotyczy motywów działania każdego człowieka, jego sposobu myślenia, zachowania i jest złożonym obiektem twórczej analizy. I nie tylko w przyszłości, ale i bezpośrednio w obecnej chwili, w dniu dzisiejszym. Stąd tak ważna rola ideologicznej pracy w tym kierunku, szczególnie kiedy jest mowa o dorastającym pokoleniu.

Czerwcowe /1983 r./ Plenum KC PZPR ze szczególną siłą podkreśliło, że "w sferze życia duchowego przewidujemy dalsze ideologiczne zbliże-

nie bratnich narodów, umocnienie uczuć jedności wspólnoty historycznych losów, rozszerzenie wymiany dóbr kultury. I jesteśmy przekonani, że im wyższy i bliższy wzajemny stopień rozwoju społecznego w krajach socjalistycznych, tym będzie większe między nimi zrozumienie, tym ściślejsza głębsza i bogatsza będzie ich współpraca"⁷.

Twórcze kontakty naukowe uczonych pedagogów krajów socjalistycznych, dalsze ich umacnianie, stanowiąc będą niezawodną podstawę dla wspólnego i twórczego działania w celu rozwoju socjalistycznej pedagogiki i ulepszenia systemu wykształcenia i marksistowsko-leninowskiego wychowania młodzieży szkolnej.

Tłumaczyła HALINA PIOTROWSKA

P r z y p i s y

- ¹ "Kommunist" 1984, nr 6, s. 33.
- ² Psichologiczeskije problemy političeskowo razvitija licznosti. "Psichologiczeskij Žurnał" 1984, t. 5, nr 2 s. 41.
- ³ K.U. Czernienko: Idołogija riewoljucion sozilanija i mira. "Probliemy mira i socjalizma" 1985, nr 11, s. 5.
- ⁴ tamże, s. 2.
- ⁵ W.I. Lenin: Pełne wydanie dzieł /w j.ros./, t. 24, s. 241.
- ⁶ tamże, t. 20, s. 357.
- ⁷ Materiały plenum KC KPZR z 14-15 czerwca 1983 r.

Teresa Borowska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Opole

WSPÓŁCZESNE ROZUMIENIE WYCHOWANIA

Historia wychowania pokazuje, iż na przestrzeni wieków wychowanie sprowadzano bądź tylko do działalności inspirującej, bądź jedynie do czynności urabiających osobowość wychowanka. Oba te rodzaje działalności były krańcowo różne, oba też miały swe wady i zalety. Zawsze jednak działalność urabiająca była zaprzeczeniem działalności inspirującej. Przyczyną tego stanu rzeczy było to, iż oba wspomniane nury wywodziły się z dwu biegunowo różnych koncepcji człowieka.

Nurt pierwszy, sprowadzający wychowanie do inspirowania, koncentrował się na wychowaniu jednostki dla niej samej. Natomiast w drugim nurcie chodziło o wychowanie jednostki dla dobra narodu, społeczeństwa. Dopiero punkt widzenia K. Marksa zniósł ową antynomię w pojmowaniu człowieka¹. Cały bowiem proces rozwoju społeczeństwa, a tym samym rozwoju człowieka został uznany przez K. Marksa za proces dialektyczny, polegający na ścisłym powiązaniu ze sobą i wzajemnym uwarunkowaniu działalności inspirującej i urabiającej osobowość jednostki.

To dialektyczne spojrzenie na proces wychowania zaznacza się także w aktualnych pracach Komisji Rozwoju Wychowania istniejącej przy UNESCO. Wielu ekspertów tej Komisji mocno podkreśla dialektykę jednostkowości /osobliwości jednostki/ i uniwersalności /powszechności/ mającą miejsce we współczesnym wychowaniu². Można nawet powiedzieć, iż w pracach tej Komisji istnieje pewna idea, pewna koncepcja człowieka we wszystkich jego wymiarach - indywidualnych, społecznych, a nawet - historycznych. Komisja, o której mowa, pragnie obracać człowieka za przedmiot wychowania z punktu widzenia zarówno jego zdolności, jak i jego odpowiedzialności, z punktu widzenia jego integracji i uczestnictwa w danym społeczeństwie, z punktu widzenia jego dążenia do przyszłości tego społeczeństwa, nieodłącznej od losu świata³. Wielu uczestników trzeciego zebrania zorganizowanego przez Międzynarodowe Biuro Wychowania /IBE/ w Genewie w swych referatach podkreślało kryzys tradycyjnych instytucji wychowawczych i w związku z tym rodzącą się konieczność ujmowania wychowania jako procesu aktywnego i ciągłego.

Można powiedzieć, iż istnieje w świecie coraz większa tendencja do odróżniania wychowania konwencjonalnego, ujmowanego w sensie ograniczonego personelu, od wychowania ujmowanego w sensie poszerzonego otoczenia wychowującego. To ostatnie, zdaniem członków Międzynarodowego Biura Wychowania, bardziej niż pierwsze przyczynia się do postępu społecznego i do wzbogacenia jednostki. Na ostatnim spotkaniu genewskim podkreślano, iż świadomość, solidarność światowej może wynikać jedynie z pojmowania wychowania jako procesu permanentnego, ujmowanego w kontekście otoczenia wychowującego.

W świetle tych nowych światowych tendencji L.A. Lauwerys i R. Cowen podjęli próbę podania aktualnej definicji wychowania. Autorzy ci uważają, iż wychowanie to proces, w którym indywidualność i osobowość młodych rozwijają się i w którym rodzi się baza zaufania przynosząca zrozumienie przeszłości bez negowania nowości, oryginalności i nonkonformizmu⁴. Nietrudno zauważyć, iż określenie powyższe nie ujmuje wychowania w sposób konwencjonalny, nie zamyka tego procesu w ramach określonych instytucji, lecz widzi go bardzo szeroko przypisując mu związek, jaki istnieje między elementami tradycji /przeszłości/ i nowatorstwa. Tym niemniej odnosi się wrażenie, iż autorzy tego określenia bardziej zajmują się jakością człowieka aniżeli jego działalnością.

Wprawdzie z wyżej przedstawionego określenia wychowania wynika, iż w procesie tym chodzi o to, aby jednostka potrafiła krytycznie ustosunkować się do istniejących norm i opinii mających miejsce w jej otoczeniu /nonkonformizm/, tym niemniej brak w nim aktywnego udziału jednostki w przekształcaniu tego otoczenia. To zaś przecież jest warunkiem zarówno rozwoju współczesnej cywilizacji, jak i warunkiem rozwoju samego człowieka. Definicja wychowania, którą sformułowali L.A. Lauwerys i R. Cowen, czyni z wychowania niejako własność człowieka. Tymczasem coraz częściej pojawiają się głosy, że wychowanie jest także źródłem, z którego czerpiemy wiedzę pozwalającą nam zrozumieć istotę i trendy rozwojowe współczesnej cywilizacji, a także kierować jej rozwojem. W związku z tym, obok teorii i praktyki wychowania rozumianego jako własność człowieka, należy rozwinąć teorię i praktykę wychowania pojmowanego jako własność społeczną⁵. Jest to niezmiernie ważne w okresie groźby wyniszczenia nuklearnego, a jednocześnie dążenia do niezależności i tożsamości Krajów Trzeciego Świata, walki o sprawiedliwość społeczną; w okresie szybkiego rozwoju nauki i techniki, ale także kryzysów i zanikania wielu wartości. Głównym zatem i najtrudniejszym zadaniem w aktualnym wychowaniu jest związek między

dwiema perspektywami: indywidualne i osobiste życie, życie obywatelskie i publiczne⁶. Współczesne wychowanie musi bowiem zarówno ukształtować człowieka, jak i ukształtować obywateli krajów i świata. Aby ta podwójna rola mogła być spełniona w procesie wychowania, uwzględniona musi zostać zarówno działalność inspirująca, jak i urabiająca osobowość jednostki.

Rodzi się teraz pytanie, jak w świetle powyższych wywodów winna brzmieć aktualna definicja wychowania? Otóż wydaje się, iż nie ma potrzeby budowania jakiegś zupełnie nowej definicji tego terminu. Natomiast istnieje konieczność wprowadzenia definicji regulującej określenie "wychowanie". Definicja ta, będąc odmianą definicji projektującej, liczy się z ustalonym wcześniej znaczeniem pojęcia "wychowanie" /uwzględnia znaczenie, jakie termin ów miał dotychczas⁷/. Według tej definicji wychowanie współczesne to działalność /inspirująca oraz urabiająca/ podejmowana przez różne podmioty wychowujące oraz nie będące działalnością pewne wpływy otoczenia społecznego /wytwory ludzkie, zdarzenia/, przy czym jedne i drugie są rozciągnięte w określonym czasie i prowadzą do takich stanów rzeczy lub ich zmian w osobowości jednostki, które pozwalają jej nie tylko regulować, ale i przekształcać stosunki społeczne, w które ona wchodzi⁸.

Powyższą definicję można ująć w formułę:

$$D^t /Oy/ \text{ def } \left\langle \left\{ dt /x_1 \dots x_n, Oy/, K^t /Oy/, L^t /Oy/ \right\}, P_1 \dots P_n \right\rangle$$

gdzie $D^t /Oy/$ oznacza wychowanie, natomiast d to działalność /inspirująca oraz urabiająca/ podejmowana w określonym czasie t przez różne podmioty wychowujące $/x_1 \dots x_n/$ względem wychowywanej jednostki $/Oy/$. Pozostałe dwa elementy sprowadzić można do wpływów otoczenia społecznego, a ściślej biorąc do kultury $/K/$, a także pewnych układów warunków zewnętrznych $/L/$ prowadzących do zmian w osobowości jednostki. Parametry $P_1 \dots P_n$ określają każdy z wymienionych wyżej elementów tj. rodzaje działalności, cele stawiane przez różne podmioty wychowujące, składniki kultury, rodzaje zdarzeń itp. Parametry te winny także określać związki, jakie zachodzą między poszczególnymi elementami, np. działalność pewnego podmiotu wychowującego może uwzględniać elementy kultury itd. Wyzaczyliśmy zatem pojęciu "wychowanie" zakres bardzo szeroki, nie ograniczając go tylko do działalności celowej, lecz także włączając doń nie będące działalnością pewne wpływy otoczenia społecznego. Taki punkt widzenia jest zgodny z najnowszymi tendencjami, jakie istnieją w zakresie wychowania we współczesnym świecie.

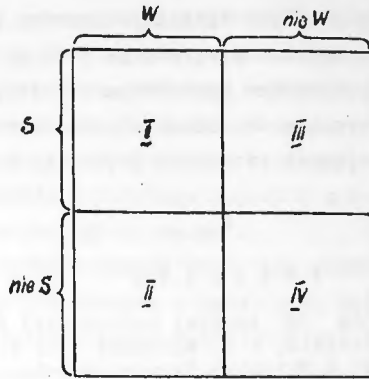
A zatem wychowuje nie tylko szkoła, dom rodzinny, wybrane placówki oświatowo-wychowawcze, jak to zakładało wychowanie konwencjonalne, ale wychowuje także szeroko pojęte otoczenie, w którym jednostka żyje i działa i które pod wpływem tego działania przekształca. Trzeba zatem w nieco inny sposób spojrzeć na czynniki wychowania. Czyż bowiem istotnej roli w kształceniu osobowości współczesnego człowieka nie odgrywają wydarzenia polityczne i procesy społeczne mające miejsce zarówno w świecie, jak i w jego własnym kraju? A klasy społeczne, czyż i w nich nie tkwi ogromna siła osobotwórcza? A kultura pojmowana zarówno, jako dziedzictwo poprzednich pokoleń, jak i działalność kulturotwórcza jednostki, czyż i ona nie stanowi istotnego czynnika warunkującego tworzenie się osobowości współczesnych ludzi? W każdym z tych czynników w grę wchodzi zarówno działalność ludzka, jak i nie będące działalnością, często przez nikogo nie zamierzone pewne wpływy otoczenia społecznego. Dla przykładu, w ramach klas społecznych istotną rolę w kształtowaniu pewnych mechanizmów osobowości /np. świadomości społecznej/ mogą odegrać organizacje klasowe i ich przywódcy. Uznamy to wówczas za działalność wychowawczą /inspirującą lub urabiającą/. Obok jednak działalności ogromną rolę osobotwórczą w ramach tychże klas mogą odegrać na przykład przypadkowo podsłuchane rozmowy lub poczynione przez jednostkę obserwacje. Analiza biografii ludzkich pokazuje, iż zarówno jedne, jak i drugie, odgrywały często ogromną rolę nie tylko w budzeniu świadomości narodowej lub społecznej młodych ludzi, lecz także przyczyniały się do kształtowania u nich innych stanów osobowości. Podobną moc osobotwórczą ma także doświadczenie nabywane przez jednostkę w ramach danej klasy społecznej, które przecież trudno uznać za tradycyjną działalność wychowawczą.

Rozpatrując tak szeroko proces wychowania należy postawić pytanie: czym jest w takim razie socjalizacja? Relacja: socjalizacja - wychowanie rozpatrywana bywa w literaturze zarówno przez pedagogów, jak i przez socjologów⁹. Większość z nich wyznacza pojęciu "socjalizacja" szerszy zakres, uważając tym samym, iż termin wychowanie, będący tylko intencjonalnym kształtowaniem osobowości, pozostaje w stosunku podrzędności do terminu socjalizacja. Natomiast w niniejszych rozważaniach uważamy, iż socjalizacja to działalność oraz inne wpływy otoczenia społecznego urabiające w określonym czasie nie tylko osobowość jednostki, lecz także zaszczepiające jej podstawowe umiejętności prowadzące do przystosowania się do wymogów i wzorów obowiązujących w otoczeniu społecznym. Umiejętności te określić można, jako adaptacyjne,

przy czym zaliczać do nich będziemy:

- umiejętności ruchowe /np. opanowanie przez jednostkę sztuki chodzenia/,
- umiejętności użyteczne /manipulowanie przedmiotami codziennego użytku,
- umiejętności techniczne /dotyczące wykonywania pracy, a także obsługi różnych urządzeń, np. obsługi samochodów/ oraz
- umiejętności higieniczne przybierające postać nawyków /chodzi o nawyki higieniczne/.

Dokonując analizy wyżej przedstawionej definicji nietrudno zauważyć, iż ze względu na rodzaj podejmowanej działalności oraz rodzaj wpływów otoczenia społecznego socjalizacja bierze pod uwagę tylko czynności i wpływy urabiające, a jej przedmiotem jest nie tylko osobowość jednostki, lecz także niezmiernie ważne umiejętności, które określiliśmy mianem umiejętności adaptacyjnych. Umiejętności te mają przystosować jednostkę do grupy, w której żyje, do wymogów społeczeństwa jako całości. Proces socjalizacji ma więc charakter przystosowawczy, ogranicza się bowiem do działalności urabiającej oraz doprowadza do przystosowania się jednostki do otoczenia. Tymczasem z przedstawionej wcześniej definicji wychowania wynika, iż w procesie tym istotna jest nie tylko działalność urabiająca, lecz także działalność inspirowająca osobowość jednostki. Oba te rodzaje działalności mają, jak to już powiedzieliśmy, prowadzić nie tylko do przystosowania jednostki do otoczenia, lecz także do przekształcania dotychczasowych stosunków społecznych, w jakie ta jednostka wchodzi. W procesie wychowania istotne jest bowiem przygotowanie pokolenia do przekształcania zastanej rzeczywistości, do poprawy istniejących stosunków. Z drugiej jednak strony proces wychowania nie obejmuje pewnych umiejętności, które nazwaliśmy adaptacyjnymi i które uważamy za niezmiernie istotne zarówno w życiu każdej indywidualnej jednostki, jak i w życiu społeczeństwa jako całości. Jaka zatem relacja zachodzi pomiędzy zakresami pojęć: wychowanie i socjalizacja? Z przedstawionych przez nas definicji obu tych terminów wynika, iż wspólnym uniwersum dla pojęć wychowania i socjalizacji są czynności /działalność/ oraz pewne wpływy otoczenia społecznego. Rodzaj stosunku zachodzącego pomiędzy zakresami obu tych pojęć ilustruje rycina 1.



Ryc.1. Ilustracja graficzna dla stosunków zakresowych zachodzących między pojęciami wychowania i socjalizacji

I oznacza miejsce dla czynności oraz innych wpływów otoczenia społecznego, które są zarazem desygnatami nazwy W /wychowanie/ i nazwy S /socjalizacja/. Będą się tu zawierały czynności urabiające osobowość jednostki. II oznacza miejsce dla czynności oraz innych wpływów otoczenia społecznego, które są desygnatami nazwy W, lecz nie są desygnatami nazwy S /mowa tu o czynnościach inspirujących/. III oznacza miejsce dla czynności oraz innych wpływów otoczenia społecznego, które nie są desygnatami nazwy W, lecz są desygnatami nazwy S /chodzi tu o czynności urabiające umiejętności adaptacyjne, które nie dotyczą osobowości jednostki/, IV-oznacza miejsce dla czynności oraz innych wpływów otoczenia społecznego, które nie są ani desygnatami nazwy W, ani też desygnatami nazwy S.

Istnieją takie czynności oraz wpływy wychowawcze, które są zarazem czynnościami i wpływami socjalizacyjnymi /są to czynności i wpływy urabiające osobowość jednostki/. Nadto istnieją takie czynności oraz wpływy wychowawcze, które nie są czynnościami i wpływami socjalizacyjnymi /są to czynności i wpływy inspirujące osobowość jednostki/. Wreszcie istnieją czynności oraz wpływy socjalizacyjne nie będące czynnościami i wpływami wychowawczymi /czynności i wpływy urabiające umiejętności adaptacyjne jednostki/. Taki stan rzeczy jest charakterystyczny dla stosunku krzyżowania się zakresów¹⁰.

Sumując nasze dotychczasowe rozważania możemy powiedzieć, iż biorąc pod uwagę aktualne tendencje w pojmowaniu wychowania we współczesnym świecie wyznaczaliśmy temu pojęciu zakres bardzo szeroki. Współczesna cywilizacja i rosnące w niej sprzeczności rodzą potrzebę takiego właśnie rozpatrywania procesu wychowania. Chcemy jednak zaznaczyć, iż jesteśmy w pełni świadomi faktu, iż obok tego wychowania o-

gólnego, pojmowanego jako całokształt odpowiednich czynności oraz innych wpływów otoczenia społecznego, którym podlega jednostka, mamy także do czynienia z wychowaniem konkretnym - pojedynczym przypadkiem wychowania sprowadzającym się do celowego podejmowania czynności inspirowanych oraz urabiających osobowość jednostki przez pojedynczy podmiot wychowujący.

P r z y p i s y

- 1 K.Marks: Przyczynek do krytyki heglowskiej filozofii prawa /W/ K.Marks, F.Engels: Dzieła, t.I. Warszawa 1962 s. 457 oraz K.Marks: "Tezy o Feuerbachu". /W/ K.Marks, F.Engels: Dzieła, t. III, s. 5.
- 2 Ch.Fitouri: Introduction. /W/ Educational goals. UNESCO 1981.
- 3 Tamże, ..., s. 10.
- 4 L.A. Lauwers and R.Cowen: Theoretical aspects of problem /W/ Educational goals.
- 5 B.Suchodolski: Towards a world approach to the problem of goals. /W/ Educational goals.
- 6 Tamże.
- 7 T.Pawłowski: Pojęcia i metody współczesnej humanistyki. Wrocław-Warszawa-Kraków 1977, s. 64-65.
- 8 Zaznaczamy, iż spójnika "oraz" używamy w powyższej definicji w znaczeniu enumeracyjnym, nie zaś syntetyzującym. Zatem spójnik "oraz" oznacza wystąpienie zarówno jednego, jak i drugiego definiowanego elementu bądź też tylko jednego z nich.
- 9 Wśród pedagogów zagadnienie "wychowanie-specjalizacja" rozpatrywali: H.Muszyński oraz R.Miller. Wśród socjologów problem ów rozważali: J.Szczepański oraz S.Kowalski.
- 10 Z.Ziemiński: Logika praktyczna. Warszawa 1965, s. 37-38.

Wiesław Wojciech Szczęsny
Instytut Programów Szkolnych
Warszawa

PARADYGMAT SYSTEMOWY - WYCHOWANIE - CHARAKTER

Dzięki uprzejmości Redakcji "Puchu Pedagogicznego" miałem możliwość zapoznania się z artykułem Szczepana Skrzypca pt. "W poszukiwaniu paradygmatu systemowego dla pedagogiki", który jest głosem w dyskusji dotyczącej zastosowań ujęć systemowych w dyscyplinach pedagogicznych. Jednocześnie Redakcja hołdując dobremu obyczajom panującym w piśmiennictwie naukowym, odczytawszy wspomniany artykuł jako polemikę z niektórymi tezami zawartymi w dwóch artykułach mojego autorstwa, zamieszczonych na łamach "Puchu Pedagogicznego" /1983 nr 2 i 1984 nr 3/, dała mi szansę ustosunkowania się do zasygnalizowanych przez Szczepana Skrzypca kwestii dyskusyjnych.

Korzystając z tej szansy, chciałbym najpierw podziękować Autorowi uwag krytycznych za wnikliwą lekturę moich tekstów, podzielenie się interesującymi przemyśleniami oraz cennymi sugestiami w kwestiach /niech wolno będzie sądzić nam obu/ żywo obchodzących nie tylko zwolenników poglądu, że paradygmat systemowy jest dla pedagogiki drogą do przewyższania badawczego impasu i z tej to chociażby racji zasługującego na szczególną uwagę¹.

Ceniąc to, co w prezentowanych przez nas stanowiskach jest im wspólne, napomykając zaś jedynie o kwestiach, których dyskusyjność /być może/ w nieco jeszcze innym świetle objawi się po opublikowaniu mego tekstu w jednym z kolejnych numerów "Ruchu Pedagogicznego" na temat patologii wychowania, uwagę skupię przede wszystkim na kontrolerskich wydzwigniętych z cytowanego artykułu; porządkując je wedle haseł stanowiących tytuł niniejszego głosu w dyskusji, a mających ścisły związek z teorią i praktyką badań pedagogicznych.

Zacznę od sprecyzowania odpowiedzi na postawione mi pytanie: dlaczego konstruując paradygmat systemowy ograniczyłem się do trzech dyscyplin /teorii informacji, ogólnej teorii systemów, cybernetyki/ zważając przy tym bacznie, iż - dla Autora pytania - niewystarczającym uzasadnieniem wprowadzonego ograniczenia jest ich decydująca rola /czemu nie zaprzecza/ w tworzeniu nowego paradygmatu myślenia o człowieku i otaczającym go świecie². Jego bowiem zdaniem, wiodącą rolę w tworzeniu się paradygmatu systemowego odgrywała i nadal odgrywa biologia³.

Nie kwestionując bynajmniej roli, jaką odgrywa biologia /i inne jeszcze dyscypliny wymienione⁴, jak i nie wymienione przez Szczepana Skrzypca/ w tworzeniu się ogólnej teorii systemów oraz jej /ich/ aktualnego wkładu w rozwój myślenia systemowego, nadal podtrzymuję stanowisko, iż wiodącą rolę w powstawaniu paradygmatu systemowego odegrały trzy wymienione dyscypliny, uzasadniając to następująco:

To nie biologia /ani też żadna z monodyscyplin/ wykazała, że: /A1/ Informacja jest trzecim niesprowadzalnym do masy i energii strukturalnym elementem rzeczywistości;⁵ /A2/ Nie ma sterowania bez informacji i informacji bez sterowania⁶; /A3/ Elementem pierwotnym rzeczywistości jest system⁷; /A4/ Rzeczywistość można traktować jako układ systemów zhierarchizowany, tworzący "drabinę" systemów⁸; /A5/ Informację można /i należy/ rozpatrywać w aspekcie ilościowym, jakościowym i jej wartości⁹.

To bowiem wykazała: cybernetyka /A1, A2/, ogólna teoria systemów /A3, A4/ oraz teoria informacji w rozumieniu szerokim /A5/. Stąd za

dostatecznie uzasadnione, i wystarczające jednocześnie, uważam traktowanie wymienionych dyscyplin w tworzeniu nowego wzorca postępowania naukowego zakładające akceptację zdań od A1 do A5; nawet jeżeli dopuści się rozmaite interpretacje kluczowych terminów w nich występujących.

Jest już chyba teraz dostatecznie widoczne, iż z punktu widzenia logiczno-metodologicznego wzięcie pod uwagę li tylko dyscyplin wymienionych jest wystarczająco uzasadnione. Nie jest zaś wystarczająco uzasadnione z punktu widzenia genetyczno-historycznego oraz w założeniu prymatu biologii w stosunku do innych dyscyplin w stosowaniu podejścia systemowego¹⁰. Ten jednak aspekt mógł mnie nie interesować i, co niech mi wolno będzie podkreślić, nie interesował mnie ze względu na zakładany cel artykułu. Tak więc, do pewnego tylko stopnia zgadzając się z postawionym mi zarzutem "nieuzasadnionego ograniczenia się do trzech dyscyplin w konstruowaniu paradygmatu systemowego dla pedagogiki", chciałbym raz jeszcze zastanowić się nad jego przydatnością /i wystarczalnością/ do zbudowania ogólnej teorii wychowania /przy wielu możliwych sposobach rozumienia tych terminów/ z uwzględnieniem obawy, że: "Ograniczanie się wyłącznie do trzech nauk w tworzeniu paradygmatu grozi zbyt dużym uproszczeniem czy pominięciem istotnych właściwości modelu"¹¹. Dla jasności dalszych wywodów już tylko marginesowo nadmienię, że przez "zbyt upraszczanie" będę rozumiał: "pomijanie istotnych właściwości modelu z jakiegoś punktu widzenia, czyli zespołu przyjmowanych jawnie lub milcząco założeń".

Zgodnie z przyjmowanym tu systemowym punktem widzenia /założenia od A1 do A5 wraz z płynącymi z nich konsekwencjami/ ogólna teoria wychowania powinna spełniać następujące warunki:

- /w₁/ posiadać charakter interdyscyplinarny, tj. by jej twierdzenia mogły być wykorzystywane w wielu innych subdyscyplinach pedagogicznych;

- /w₂/ dysponować dyrektywami pozwalającymi przekształcać ogólną konkretność jej twierdzeń w szczegółową konkretność poszczególnych subdyscyplin;

- /w₃/ umożliwiać formułowanie, rozwiązywanie, weryfikację problemów optymalizacyjnych w zakresie szeroko rozumianego wychowania, co byłoby równoważne z posiadaniem przez nią zespołu twierdzeń pozwalających - przynajmniej w zasadzie - rozstrzygać, które z właściwości rozpatrywanych systemów są sterowalne /możemy na nie wpływać/, a które są niesterowalne /czy to wskutek zakazu np. prawa, czy niemożności fizycznej/¹².

W związku z tym utrzymuję konsekwentnie, że modelom budowanym na gruncie teorii wychowania, w ramach naszkicowanego przeze mnie paradygmatu systemowego, nie grozi /przynajmniej teoretycznie/ nadmierne upraszczanie odwzorowywanej przez nie rzeczywistości, o ile teoria spełni wszystkie powyżej sformułowane warunki / $w_1 - w_3$ /.

Przyznaję natomiast rację Szczepanowi Skrzypcowi, iż paradygmat systemowy wymaga ciągle jeszcze poważnych modyfikacji zanim w jego ramach będzie można budować systemowe teorie w dyscyplinach pedagogicznych. Zasadniczo jednak różni się w poglądach co do natury owych modyfikacji. Najwyraźniej jest to widoczne w kwestii dotyczącej systemowego ujęcia charakteru. Na tym więc przykładzie spróbuję objaśnić różnice naszych stanowisk.

Cytowany Autor pisze m.in., że zaprezentowana przeze mnie koncepcja charakteru nie jest w pedagogice żadną rewelacją, i nie trzeba szukać oparcia w cybernetyce, aby ją stworzyć, gdyż już w roku 1892 Theodule Ribot mówił o trwałości i jednolitości charakteru¹³. Niech mi będzie wybaczone, ale nie zastanawiałem się, czy cybernetyczna teoria charakteru jest rewelacją, czy też nie. Natomiast przyznam się, że nie wiedziałem, co o charakterze mówił Th. Ribot, niemniej jednak wiem, że o charakterach etycznych pisał nieco wcześniej, bo około 370 - 286 p.n.e. Teofrast z Erezu¹⁴. Z tego jednak co pisze K. Sośnicky o koncepcji Th. Ribota wnoszę, iż z cybernetyczną teorią charakteru M. Mazura poza równokształtnym terminem "charakter" nie ma nic wspólnego. Tak samo zresztą jak filozoficzne rozważania Teofrasta o charakterach etycznych.

Jawnym nieporozumieniem jest pogląd, że do stworzenia cybernetycznej teorii charakteru nie trzeba było szukać oparcia w cybernetyce. Ponieważ jednak żywienie takiego mniemania ma raczej luźny związek z budowaniem systemowych teorii w dyscyplinach pedagogicznych, poniecham zajęcia wobec niego stanowiska. Nadmienię jedynie, że do stworzenia cybernetycznej teorii charakteru nie tylko nieodzowna była cybernetyka, ale także jakościowa teoria informacji i metoda systemowa¹⁵.

Co zaś się tyczy systemowego ujęcia cybernetyczno-informacyjnej teorii charakteru, to mocno chciałbym zaakcentować, że teoria ta dostarcza nam u d o w o d n i o n y c h twierdzeń pozwalających w sposób teoretycznie jednoznaczny ustalić: co w człowieku rozpatrywanym jako szczególny przypadek układu autonomicznego jest sterowalne /wielkości decyzyjne/, a co jest niesterowalne /wielkości parametryczne/. Zwrócić należy przy tym uwagę, że z tym fundamentalnym problemem, odnoszącym się nie tylko do wychowania, nie mogą sobie dać rady - do dnia dzisiejszego - nauki psychologiczne¹⁶.

Natomiast jako problem otwarty pozostawiam kwestię: Czy psychologia /raczej należałoby powiedzieć psychologie/ i inne monodyscypliny zajmujące się człowiekiem i jego światem będą kiedykolwiek w stanie to zagadnienie rozstrzygnąć?. Istnieje bowiem stanowisko, że nie¹⁷.

Teraz, już bardzo skrótowo, uzasadnię ważność umiejętne posługiwania się teorią sztywnych właściwości sterowniczych w rozwiązywaniu problemów decyzyjnych w zakresie wychowania.

Jeżeli przez wychowanie /w znaczeniu właściwym/ rozumieć rozwiązywanie problemów optymalizacyjnych, to najpierw musimy możliwie precyzyjnie sformułować trzy typy zmiennych.

Przede wszystkim należy wyszczególnić zmienną kryterialną, do której zwiększania bądź zmniejszania dążyć się będzie jako celu wychowania. Następnie należy wymienić zmienne decyzyjne, tj. zmienne, na które możemy wpływać w celu osiągnięcia zamierzonego skutku wychowawczego. I wreszcie należy umieć wyróżnić zmienne parametryczne, tj. wielkości, którymi nie możemy sterować czy to wskutek różnego rodzaju żądań, czy niemożności natury fizycznej. Otóż zmiennych parametrycznych w zakresie wychowania, na które nie możemy wpływać ani perswazją /oddziaływania informacyjne/, ani karami /oddziaływania energetyczne/, dostarcza właśnie cybernetyczno-informacyjna teoria charakteru.

Jeżeli zważymy teraz, że wielkości te mają istotny wpływ na zachowanie się ludzi, to jedynie zrozumiałym wyjaśnieniem potraktowania przez Szczepana Skrzypca próby rozpatrzenia procesu wychowania w świetle twierdzeń systemowego ujęcia charakteru jest niedostateczne rozróżnianie podejścia interdyscyplinarnego od podejścia multidyscyplinarnego w zajmowanym przez niego stanowisku. Bo jak inaczej można zrozumieć zarzut znajdujący się w następującym sformułowaniu: "Oprócz tego systemowy sposób patrzenia na rzeczywistość zakłada jej całościowe pojmowanie, a więc zespalanie dorobku wszystkich nauk w jedną naukę o świecie. Od tej zasady odstąpił Wiesław Szczepny już całkowicie w następnym artykule, w którym proces wychowania przedstawiony jest w świetle tylko jednej, cybernetycznej teorii charakteru, a właściwie tylko według koncepcji systemu autonomicznego M. Mazura"¹⁸.

Sumując dotychczasowe ustalenia można powiedzieć, iż to, co jest nam wspólne, wynika z uplasowania się w wielokierunkowym, ciągle żywo rozwijającym się nurcie ruchu systemowego, to, co nas dzieli, wynika z preferowania różnych podejść w rozwiązywaniu problemów. Oponent mój opowiada się raczej za poszukiwaniem problemów, których rozwiązanie

wymagałoby współdziałania możliwie wielu dyscyplin, natomiast ja za stawianiem tak ogólnych problemów, żeby ich rozwiązania dawały się stosować w możliwie wielu dyscyplinach konkretnych. Oba stanowiska - co należy podkreślić - mają swoje zalety i wady. Bliższe ich omówienie wymagałoby jednak obszernego, oddzielnego opracowania. Na to jednak nie ma tu miejsca. Dlatego, żywiąc nadzieję na dalszą szeroką dyskusję, pragnąłbym już na zakończenie wypuklić interesującą - zdaniem moim - sugestię Autora sporządzania biograficznej "fotografii" rodzin czy osób. Propozycja ta - uwzględniwszy systemowe ujęcie charakteru - mogłaby się stać załączkiem interdyscyplinarnej koncepcji biograficznej "fotografii charakterologicznej", stanowiącej nie tylko cenne narzędzie badawcze, ale nieodzowną podstawę warunkującą przejście od wychowania do samoedukacji poprzez trafny, z punktu widzenia indywidualnych właściwości charakterologicznych, wybór zawodu i osób, z którymi powstałe konfiguracje charakterologiczne stwarzałyby optymalną społeczną sytuację do wielostronnego rozwoju jednostki.

P r z y p i s y

- 1 Sz.Skrzypiec: W poszukiwaniu paradygmatu systemowego dla pedagogiki, /strony cytowanego artykułu będą podawane według maszynopisu złożonego w Redakcji "Ruchu Pedagogicznego"/, s. 2.
- 2 Sz.Skrzypiec, art.cyt., s. 2-3.
- 3 Art.cyt., s. 3.
- 4 Tamże, s. 3 i nast.
- 5 A.J.Lerner: Zarys cybernetyki. Warszawa 1971, s. 14.
- 6 N.Wiener: Cybernetyka czyli sterowanie i komunikacja w zwierzęciu i maszynie. Warszawa 1971.
- 7 "Rzeczywistość nie jest traktowana jako zbiór monad, lecz jako system systemów. Elementem pierwotnym nie jest atom, monada /czy jak to inaczej nazwać/, lecz system". Por. M.Lubański: Wprowadzenie do informatyki. Warszawa 1979, s. 206.
- 8 M.Lubański: dz.cyt., s. 206.
- 9 M.Lubański: Filozoficzne zagadnienia teorii informacji. Warszawa 1979.
- 10 Sz.Skrzypiec: art.cyt., s. 6.
- 11 Tamże, s. 4.
- 12 M.Mazur: Cybernetyka i zarządzanie. Warszawa 1969, s. 119 i nast.
- 13 Sz.Skrzypiec: art.cyt., s. 4.
- 14 Diogenes Laertios: Żywoty i poglądy słynnych filozofów. Warszawa 1982, s. 275-288.
- 15 Por. M.Mazur: Cybernetyczna teoria układów samodzielnych. Warszawa 1966; M.Mazur: Jakościowa teoria informacji. Warszawa 1970; M.Mazur: Cybernetyka i charakter. Warszawa 1976; a w szczególności rozdz. 4, s. 44-62.

16 "Psychologia istnieje jako wyodrębniona dyscyplina ponad setkę lat, wiadomo więc, co osiągnęła i czego w zasadzie można jeszcze od niej oczekiwać. /.../ Cybernetyka może wnieść wiedzę o ludzkim charakterze. Psychologia może na ten temat snuć jedynie domniemanie z objawów ludzkiego zachowania". Por. M.Mazur: Cybernetyka i charakter dz. cyt., s. 43.

17 Uzasadnienie tego stanowiska brzmi: "Mechanizm psychiki, jako niedostępny dla obserwacji znajduje się poza zakresem psychologii. Cybernetyce jego dostępność nie jest potrzebna, ponieważ zna ona zespół przyczyn ludzkiego zachowania; zna je zaś dzięki swojej interdyscyplinarności." Por. M.Mazur: Cybernetyka i charakter, dz. cyt., s. 43.

18 Sz.Skrzypiec: art. cyt., s. 4.

Mikołaj Winiarski
Instytut Fadań Pedagogicznych
Warszawa

IDEA INTERAKCJI SZKOŁY I ŚRODOWISKA
W PROCESIE DOSKONALENIA
PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

We współczesnej pedagogice nadaje się szczególną rangę funkcji praktycznej. Kluczowym zadaniem pedagogiki staje się "... współdziałanie w przeobrażaniu, doskonaleniu pedagogicznej praktyki. Jej odbiorcą nie jest praktyka, lecz praktyka zmiany. Pedagogika uczestniczy w projektowaniu i wprowadzaniu innowacji /zmiany/ do praktyki. Jest czynnikiem dynamizującym i reorientującym, a nie stabilizującym. W ten sposób więź teorii i praktyki zyskuje dziś pewien nowy wymiar. Okazuje się bowiem, że nauka pozostaje nie tyle na usługach praktyki, ile na usługach procesów innowacyjnych, zorientowanych na i zmierzających do zmiany praktyki"¹. Z tego punktu widzenia spróbuję spojrzeć na ideę /zasadę/ powiązania szkoły i środowiska w procesie wychowania, mechanizmy jej przenikania /transmisji/ do praktyki, uwarunkowania oraz możliwości regulacyjne w tym zakresie.

1. ISTOTA, ZNACZENIE I DROGI TRANSMISJI
IDEI PEDAGOGICZNYCH DO PRAKTYKI

W czym przejawia się istota idei pedagogicznej? W ujęciu słownikowym, idea znaczy tyle co określony pomysł, koncepcja, pojęcie ukierunkowujące i przenikające dane działanie. Przez ideę wychowawczą należy rozumieć taki pomysł, koncepcję, rozwiązanie, które wyznaczają kierunek refleksji i działalności opiekuńczo-wychowawczej nacelo-

wanej bezpośrednio na kształtowanie cech osobowości dzieci i młodzieży oraz tworzenie warunków społeczno-kulturalnych dla ich aktywności. Idee pedagogiczne mogą dotyczyć sfery aksjologicznej, programowej, działaniowej, organizacyjnej i materialnej procesu wychowania.

Skąd się biorą idee pedagogiczne? Mogą być trojaki ich źródła: a/ refleksja pedagogiczna, b/ refleksja pedagogiczna połączona z doświadczeniem praktycznym /eksperyment pedagogiczny/, c/ doświadczenie praktyczne. Oczywiście, we wszystkich przypadkach twórcami, czy też współtwórcami nowych pomysłów, nowych rozwiązań są głównie pedagodzy - pracownicy nauki i praktycy /nauczyciele i wychowawcy, rodzice/.

Idee pedagogiczne mają zazwyczaj charakter innowacyjny. Innowacje mogą przybierać rozmaite postacie, mogą być zróżnicowane pod względem treści, zakresu i stopnia radykalności. Stopień innowacyjności idei pedagogicznych i ich trafność w stosunku do kontekstu społeczno-kulturowego determinuje ich rolę /znaczenie/ w aspekcie teorii i praktyki pedagogicznej. Nowatorska, radykalna i trafna idea może przez setki lub dziesiątki lat inspirować i ukierunkowywać refleksję pedagogiczną, a także poczynania praktyczne szerokiego grona nauczycieli i wychowawców. Tak było na przykład z zasadą pogłębienia w nauczaniu, zasadą samorządności w wychowaniu, ideą wychowania dla przyszłości. Można powiedzieć, że idee te weszły na trwałe do teorii i praktyki pedagogicznej.

O życiu idei, jej funkcjonowaniu nie przesądza zazwyczaj tylko jej innowacyjność, atrakcyjność i radykalizm, ale ma też istotne znaczenie uruchomienie odpowiednich mechanizmów transmitujących /przenoszących/ ją do środowisk naukowych i praktyków. Można chyba wyodrębnić co najmniej trzy drogi transmisji /wejścia/ idei pedagogicznych do praktycznej działalności opiekuńczo-wychowawczej i regulacyjnej /kierowanie i zarządzanie/. W pierwszym przypadku klarownie sformułowana i zweryfikowana idea pedagogiczna /stanowiąca element teorii pedagogicznej/ może wejść do działania praktycznego szeroko rozumianego /tj. obejmującego działanie rzeczowe, regulacyjne i innowacyjne/ jako przesłanka teoretyczna; sens tej tezy najbardziej oddaje powiedzenie, że najlepiej służy praktyce dobra teoria. W drugim przypadku może mieć miejsce taka sytuacja, kiedy określona idea, zasada zostaje zoperacjonalizowana, tj. ujęta jako mniej lub bardziej konkretne modelowe rozwiązanie innowacyjne /zespół dyrektyw praktycznych/ i skierowana do urzeczywistnienia przez określonego adresata /np. ośrodek decyzyjny, konkretną placówkę opiekuńczo-wychowawczą lub ich jakąś kategorię, zespół nauczycieli i wychowawców/. Oczywiście adresat może dane rozwiązanie innowacyjne przystąpić do realizacji bez wprowadzania w nim większych modyfikacji lub

też wprowadzić w nim znaczące zmiany; drugi wariant częściej występuje w rzeczywistości. W trzecim przypadku rzecz sprowadza się najczęściej do zoperacjonalizowania idei pedagogicznej i bezpośredniego eksperymentalnego wdrażania rozwiązania innowacyjnego w szerszej lub też węższej skali. Wyniki takiego eksperymentu czy też doświadczenia pedagogicznego są zazwyczaj werbalizowane i upowszechniane w kraju. W tym przypadku w odróżnieniu od poprzednich role twórcy pomysłu innowacyjnego i jego realizatora mogą się pokrywać lub też całe przedsięwzięcie /teoretyczno-praktyczne/ może być realizowane przez zespół składający się z pracowników naukowych i praktyków. Można więc mówić o dwu drogach transmisji idei pedagogicznych do praktyki: a/pośredniej /przesłanka teoretyczna, rozwiązania modelowe jako zespół dyrektyw stanowiących warunek sprawnego działania opiekuńczo-wychowawczego i regulacyjnego/, oraz b/ bezpośredniej /eksperymentalne wdrażanie rozwiązania innowacyjnego i upowszechnianie jego wyników/.

Proces przenikania idei pedagogicznych do praktyki zdeterminowany jest różnymi czynnikami. Wśród nich należy przede wszystkim wymienić takie jak: 1/ pozycja społeczno-zawodowa, poziom kwalifikacji i operatywność twórcy-inicjatora, czy też zespołu twórczego; 2/ poziom kultury pedagogicznej adresata /pracowników administracji oświatowej, nauczycieli, wychowawców, rodziców/; 3/ możliwości organizacyjno-materiałne placówki opiekuńczo-wychowawczej lub też określonej ich kategorii, w których ma być urzeczywistniane rozwiązanie innowacyjne; 4/ akceptacja rozwiązania innowacyjnego przez społeczność lokalną czy też ponadlokalną i bezpośrednie wsparcie, włączenie się do urzeczywistnienia tego przedsięwzięcia innowacyjnego; 5/ akceptacja i wsparcie inicjatywy nowatorskiej przez politykę oświatową.

Po tych ogólnych uwagach, spróbuję skoncentrować się na idei interakcji szkoły i środowiska.

2. GENEZA I ROZWÓJ IDEI INTERAKCJI SZKOŁY I ŚRODOWISKA W POLSCE LUDOWEJ

Przez interakcję rozumiem wzajemne oddziaływanie na siebie dwu osób, instytucji lub większej ich liczby. Innymi słowy, chodzi tu o podejmowanie sekwencji czynności zarówno przez jedną, jak i drugą stronę z uwagi na realizowane cele i zadania w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki, przy czym pomiędzy tymi czynnościami występuje sprzężenie zwrotne. Sprzężenie zwrotne oznacza tu taki związek między czynnościami, gdzie stan jednych wpływa na stan drugich i odwrotnie; rela-

cje te mogą mieć charakter dodatni /nasilenie jednej sekwencji czynności powoduje narastanie drugiej/ lub ujemny /nasilenie - osłabienie/. Odpowiednikami - choć nie w pełni oddającymi sens interakcji - są takie wyrażenia, jak: współpraca i współdziałanie, powiązanie i więź, wzajemne relacje, integracja działalności.

Interakcje szkoły i środowiska sprowadzają się - najogólniej rzecz biorąc - do dopełniania, wzmacniania i integracji oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych. Dopełnianie i wzmacnianie działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły ze strony społeczności lokalnej /jej instytucji i placówek, grup społecznych i jednostek/ oznacza jej bezpośredni udział w realizacji zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki oraz dostarczanie niezbędnych środków do działalności rzeczowej /merytorycznej/, a środowiska lokalnego ze strony szkoły - sprowadza się do udziału w bezpośrednim zaspokajaniu potrzeb kulturalno-oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych oraz stymulowaniu społeczności lokalnej do udziału w zaspokajaniu tych potrzeb. Integracja zaś przejawia się w harmonizowaniu, synchronizacji działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły i oddziaływań w tym zakresie środowiska lokalnego zarówno w aspekcie aksjologicznym, jak też funkcjonalnym.

Idea interakcji szkoły i środowiska nie jest nowa, nie zrodziła się ona w ostatnich dziesięcioleciach; jej rodowód daleko sięga w przeszłość. Nie jest ona też wytworem tylko polskiej refleksji i praktyki pedagogicznej. Znalazła ona swój wyraz w twórczości i nowatorskiej działalności znakomitych pedagogów XVIII i XIX wieku /m.in. J.H. Pestalozziego, A.W. Deisterwega, L.Toistoja/, I połowy XX wieku /m.in. St. Szackiego, J. Deweya, C. Freineta, W. Suchomlińskiego/, na gruncie polskim m.in. J.Wł. Dawida, St. Karpowicza, H. Rowida, J. Korczaka. Szczególnie znaczący wkład do rozwoju tej idei wnieśli: twórca pedagogiki społecznej - H. Radlińska /wiele uwagi poświęciła problemom współdziałania szkoły i środowiska, aktywizacji społeczności lokalnej, integracji wpływów środowiskowych/ oraz współtwórca socjologii wychowania - F. Znaniecki /autor idei społeczeństwa wychowującego, szkoły otwartej wielostronnie powiązanej z nurtem życia pozaszkolnego/. W okresie międzywojennym spotykamy też pierwsze próby konstruowania koncepcji szkoły powiązanej ze środowiskiem oraz jej weryfikacji praktycznej /szkoła wiejska M. Siudaka, szkoła w osiedlu żoliborskim WSM, doświadczenia ZNP/.

Większe zainteresowanie problemem interakcji szkoły i środowiska obserwujemy dopiero w Polsce Ludowej, a w szczególności w okresie ostatnich 25 lat. Zapewne wiąże się to ze wzrostem roli czynników środowiskowych w wychowaniu, postępującą złożonością i dynamiką współczesnego

procesu wychowania, integralnym charakterem osobowości ludzkiej /na co wskazuje psychologia współczesna/ i procesu jej kształtowania /co akcentuje teoria wychowania/, wzrastającymi niedomogami szkoły w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych oraz narastającymi potrzebami opiekuńczo-wychowawczymi w środowiskach zamieszkania /miejskich i wiejskich/:

W tym okresie znalazła szerokie odzwierciedlenie idea powiązania szkoły i środowiska w licznych koncepcjach pedagogicznych szkół, a w szczególności modelu szkoły wychowującej H. Muszyńskiego, mikrosystemu wychowawczego A. Lewina, szkoły całodzienniej T. Wilocha i M. Oryła, szkoły osiedlowej I. Jundziłł, "szkoły przyszłości" zespołu naukowców wrocławskich, szkoły otwartej J. Wołczyka, szkoły środowiskowej w jej różnorodnych wariantach. Należy tu także wspomnieć o koncepcjach wychowania integralnego E. Trempały, S. Kowalskiego, Z. Zaborowskiego, M. Snieżyńskiego oraz wychowania środowiskowego A. Kamińskiego, R. Wroczyńskiego i I. Lepalczyk. Idea ta zaczęła też wyraźnie przenikać do praktyki pedagogicznej /eksperymenty pedagogiczne, doświadczenia licznych szkół podstawowych, a także średnich/.

Drogi rozwoju idei pedagogicznych przedstawiają się różnie. Jedne idee szybko się pojawiają, fascynują i szybko znikają, obumierają. Znowu inne pojawiają się i równomiernie rozwijają zachowując swoją żywotność przez długi okres. Bywa też tak, że niektóre idee znajdują rezonans na terenie tylko jednego kraju, inne zaś w wielu, przełamując wszelkie bariery ustrojowe i społeczno-kulturowe. Nie sposób przedstawić tutaj całej drogi rozwojowej idei powiązania szkoły i środowiska, wymagałoby to bowiem specjalnego studium. Można natomiast zarysować rozwój tej idei w okresie Polski Ludowej. Ze względu na zakres i charakter występujących relacji pomiędzy szkołą i środowiskiem, ich stopień rążenia, a także odzwierciedlenie w teorii i praktyce pedagogicznej, można wyłonić tu następujące etapy: I etap /I połowa lat 60-tych/ - "odkrycie" idei i sformułowanie jej treści /artykuły na łamach pism pedagogicznych, pierwsze eksperymenty nt. "szkoła ośrodkiem życia kulturalno-oświatowego"/; II etap /II połowa lat 60-tych/ - wzbogacanie założeń interakcji szkoły i środowiska oraz wstępna eksperymentalna ich weryfikacja /pojawienie się idei szkoły środowiskowej, eksperymenty pedagogiczne - w Warszawie pod kierunkiem J. Mikulskiego, w Bydgoszczy pod kierunkiem M.Z. Małyjasiaka i E. Trempały, publikacje pedagogiczne na ten temat/; III etap /lata 70-te/ - ruch pedagogiczny wokół idei powiązania szkoły i środowiska /rozwój różnych koncepcji szkoły środowiskowej i otwartej, wejście i-

dei do innych koncepcji pedagogicznych szkół np. szkoły wychowującej i całodziennej, eksperymenty pedagogiczne związane z weryfikacją założeń koncepcji szkoły środowiskowej, wielokierunkowe badania pedagogiczne i socjologiczne, publikacje książkowe i liczne artykuły, upowszechnianie idei; V etap /I połowa lat 80-tych/ - stopniowe obumieranie idei, czy też jej transformacja.

Można więc powiedzieć, że problem powiązania szkoły i środowiska przeżywał swoje apogeum w latach siedemdziesiątych. Wtedy właśnie powstał swoisty ruch pedagogiczny. Przyjrzyjmy się, na ile ruch ten znalazł swoje odzwierciedlenie w praktycznej działalności szkoły podstawowej oraz placówek i instytucji pozaszkolnych.

3. RZECZYWISTOŚĆ W ZAKRESIE WSPÓŁPRACY SZKOŁY I ŚRODOWISKA W LATACH SIEDEMDZIESIĄTYCH

Trudno zarysować globalny, obiektywny obraz stanu współdziałania szkoły i środowiska lokalnego w latach siedemdziesiątych ze względu na brak szeroko zakrojonych, reprezentatywnych i wiarygodnych badań w tym zakresie. Obecnie dosyć często spotykamy się z faktem przedstawiania rzeczywistości oświatowej, a także problemu współpracy szkoły i środowiska tylko w barwach czarnych. Niektórzy autorzy czynią to w sposób wyraźnie przejawający, zapominając w ogóle o uwzględnieniu elementarnych wymogów przy formułowaniu twierdzeń naukowych; często na podstawie jednostkowych faktów, nie dysponując wiarygodnym materiałem empirycznym, stosują daleko idące uogólnienia. Trudno pogodzić się z takim podejściem. Wymóg rzetelności naukowej zobowiązuje do przedstawiania rzeczywistości wychowawczej - także lat siedemdziesiątych - w sposób udokumentowany i obiektywny, niezależnie od tego czy się jest sympatykiem takiego czy innego konkretnego rozwiązania:

W naszym przypadku stan współpracy szkoły i środowiska przedstawimy w oparciu o własne badania zrealizowane w latach 70-tych w środowisku wielkomiejskim i wiejskim². Sformułowane uogólnienia mają ograniczony zasięg i mogą przybierać jedynie postać prawd hipotetycznych, a więc wymagających dalszej weryfikacji.

Pragnę skoncentrować uwagę na zasięgu i kierunkach współdziałania szkoły i środowiska w mieście i na wsi oraz uwarunkowaniach immanentnych i zewnętrznych tych interakcji społeczno-pedagogicznych.

Mówiąc o współpracy szkoły i środowiska należy zwrócić uwagę przede wszystkim na takie relacje jak: szkoła - rodzina, szkoła - środowiskowe placówki wychowania pozaszkolnego, szkoła - organizacje społeczne, szkoła - środowisko pracy /zakład pracy/.

Zaznaczyły się tu wyraźne nieprawidłowości. Współdziałanie szkoły i rodziny miało zazwyczaj bardzo wąski zasięg. Znaczna część rodziców /ok. 50%/ nie tylko że nie współpracowała ze szkołą, ale nawet nie utrzymywała z nią systematycznych kontaktów. Współpraca charakteryzowała się występowaniem tradycyjnych form wzajemnych świadczeń, tj. działań szkoły wspomagających wychowanie w rodzinie - różnego rodzaju zebrań i spotkań. Aktywność rodziców ograniczała się zazwyczaj do sporadycznego wykonywania pomocniczych funkcji, jak: naprawa sprzętu, pomoc przy organizowaniu wycieczek czy imprez szkolnych; nie zaznaczał się ich udział w planowaniu i realizacji programu wychowawczego szkoły. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice dostrzegali potencjalne możliwości rozszerzenia ram i wzbogacenia form współpracy szkoły i rodziny.

Jeśli chodzi o współdziałanie szkoły ze środowiskowymi placówkami wychowania pozaszkolnego, nie miało ono też szerokiego zasięgu. Szkoła przejawiała zainteresowanie jedynie placówkami wyżej zorganizowanymi /dom kultury, większe kluby mieszkańców/. Obserwowano także ubóstwo form współdziałania. Najczęściej występowały takie formy, jak: wspólne organizowanie imprez środowiskowych, udostępnianie lokali i sprzętu, wykonywanie czynów społecznych na rzecz środowiska. Bardzo rzadko natomiast miały miejsce takie formy współpracy, jak: rozpoznawanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych, wspólne programowanie działalności wychowawczo-opiekuńczej, wspólne prowadzenie stałych form zajęć /zespoły zainteresowań/, doskonalenie metodyczne, badanie efektywności pracy.

Najchętniej szkoła współdziałała ze środowiskowymi kołami TPD, rzadziej natomiast z samorządem mieszkańców i innymi organizacjami społecznymi. Dominowały takie formy współpracy, jak: zebrania, spotkania i prelekcje, wspólne organizowanie imprez rozrywkowych, pomoc przy organizowaniu wycieczek i innych imprez szkolnych.

Współpraca szkół i zakładów pracy miała nieco szerszy zasięg. Około 50% zakładów pracy zlokalizowanych w rejonach szkolnych podejmowało współpracę, która przejawiała się głównie w takich formach, jak: pomoc w rozwijaniu bazy materialnej szkół, pomoc finansowa, udostępnianie środków transportu, udział w zajęciach z zakresu preorientacji zawodowej. Szkoły najczęściej udostępniały zakładom pracy sale gimnastyczne, boiska i inne urządzenia sportowe oraz uczestniczyły w uroczystościach zakładowych. Niepokojącym było to, że współpraca szkoły i zakładu pracy często miała charakter formalny, powierzchowny, reżyserowany z zewnątrz.

Najogólniej można stwierdzić, że we współpracy szkoły i środowiska występowały wyraźne niedomogi. Przede wszystkim dominowała tzw. współpraca cząstkowa, charakteryzująca się jednokierunkową relacją świadczeń jednej placówki na rzecz drugiej, bez całkowitego względnie małego zaznaczającego się odwzajemniania ze strony drugiej instytucji. We współpracy tej nikły był udział dzieci i młodzieży szkolnej, grup uczniowskich, organizacji i zespołów zainteresowań. Wąski był również zasięg działalności ZHP w środowisku zamieszkania. Programowaniem jak i realizacją zadań w ramach współpracy zajmowali się przede wszystkim dorośli, a w szczególności zespoły kierownicze placówek i instytucji, nie zaś dzieci i młodzież; wyraźnie zaznaczyło się przedmiotowe traktowanie uczniów.

Podobnie przedstawiał się obraz współdziałania szkoły i rodziny, placówek pozaszkolnych, organizacji społecznych oraz zakładów pracy w środowiskach wiejskich. Istotną przeszkodą w rozwijaniu współpracy szkoły i środowiska lokalnego wsi była bariera przestrzenna, która pojawiła się w wyniku powołania do życia zbiorczych szkół gminnych, a tym samym wprowadzeniu znacznych zmian w sieci szkolnej³. W konsekwencji tych zmian organizacyjnych doszło do pewnego oddalenia szkoły od środowiska. Znalazło to szczególne odzwierciedlenie w odniesieniu do rodziców, którzy mieszkali poza miejscowością będącą siedzibą szkoły zbiorczej, a ich dzieci uczęszczały do tej szkoły. Mieszkańcy odległych wsi w małym stopniu mogli korzystać z działalności oświatowej szkoły: prelekcji, wykładów, spotkań, które były organizowane w godzinach popołudniowych lub wieczornych, co było uwarunkowane trudnościami dojazdu do szkoły i powrotu do domu.

Tak więc obraz interakcji szkoły i środowiska w procesie wychowania dzieci i młodzieży zarówno w środowisku miejskim, jak też wiejskim nie prezentował się pozytywnie, co znalazło swój wyraz w wąskim zasięgu działalności wspomagającej, małym jej zespoleniu, ubóstwie kierunków i form wzajemnych świadczeń, jednokierunkowości relacji, daleko idącej unifikacji i formalizacji. Można na podstawie naszych badań sądzić, iż mimo wielokierunkowych poczynań zorientowanych na rozwijanie i urzeczywistnianie idei szkoły środowiskowej, tylko w minimalnym stopniu weszła ona do świadomości nauczycieli, wychowawców i rodziców, a także do praktyki pedagogicznej.

Można stwierdzić, iż ruch pedagogiczny - w pewnej mierze sterowany wokół idei szkoły środowiskowej w latach siedemdziesiątych, obok ukierunkowania refleksji pedagogicznej na ten problem, zainspirowania badań w tym zakresie oraz poszukiwań eksperymentalnych, miał też swoje

słabe strony: sprzyjał przede wszystkim narastaniu schematyzmu, unifikacji rozwiązań, powierzchowności i osiąganiu zazwyczaj pozornych sukcesów. Nie zawsze ruch ten sprzyjał też wyzwolaniu autentycznych i twórczych postaw nauczycieli, wychowawców i rodziców.

4. CZYNNIKI WARUNKUJĄCE PRZENIKANIE IDEI SZKOŁY ŚRODOWISKOWEJ DO PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Proces transmisji idei szkoły powiązanej ze środowiskiem do praktyki zdeterminowany był szerokim zestawem czynników. Należy przede wszystkim zwrócić uwagę na cztery ich grupy: a/ czynniki związane z respektowaniem podstawowych funkcji pedagogiki współczesnej, b/ czynniki immanentne /tkwiące w samej szkole/, c/ czynniki zewnętrzne - środowiskowe /tkwiące w środowisku lokalnym/, d/ czynniki zewnętrzne-pozaszkolowe /poczynania reformatorskie resortu oświaty i wychowania/.

Współczesna pedagogika opiera swoje podstawowe funkcje /ideologiczną, poznawczą i praktyczną/ na trzech formach myślenia, tj. myśleniu typu rozumiejącego, poznawczego i pragmatycznego /praktycznego/⁴. Myślenie typu rozumiejącego zorientowane jest na ustalenie sensu i znaczenia danego zjawiska, czyli określenie związków, w jakich ono pozostaje z innymi zjawiskami. Myślenie poznawcze-ogólnie rzecz biorąc - ukierunkowane jest na poszukiwanie relacji o charakterze przyczynowym; dostarcza wiedzy naukowej /informacji/ wielce użytecznej w realizacji celów praktycznych. Myślenie pragmatyczne zaś zorientowane jest na rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów praktycznych.

Czy w poczynaniach pedagogicznych związanych z urzeczywistnianiem szkoły środowiskowej znalazły dostatecznie wyraz poszczególne typy myślenia pedagogicznego? Innymi słowy: czy określono klarownie istotę i znaczenie szkoły środowiskowej, relacje tej idei do innych zjawisk, form wychowania, koncepcji pedagogicznych szkoły? Czy zgromadzono dostateczną wiedzę na temat funkcjonowania, uwarunkowań i socjotechniki urzeczywistniania szkoły środowiskowej? Czy i w jakim zakresie zaprezentowano walory praktyczne tej idei pedagogicznej, uzasadniono jej przydatność w rozwiązywaniu praktycznych problemów w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki?

Nie jest sprawą prostą udzielenie wyczerpującej odpowiedzi na powyższe pytania. Śledząc jednak piśmiennictwo na temat szkoły środowiskowej /szczególnie w latach 70-tych/ oraz poczynania badawcze w tym zakresie można pokusić się o kilka uogólnień. Po pierwsze, nie wypracowano klarownej i trafnej definicji szkoły środowiskowej; pojawił się w tym zakresie niezwykle chaos terminologiczny /omalże nie każdy z au-

torów piszących na ten temat podawał własną definicję/. Uzasadnienie teoretyczne tej koncepcji szkoły nie było też wystarczające w kontekście rozwoju współczesnej pedagogiki, socjologii wychowania i psychologii. Problem ten nie został też właściwie umiejscowiony w hierarchii zjawisk pedagogicznych. Po drugie, zgromadzono spory zasób wiedzy, informacji na temat funkcjonowania i uwarunkowań tego typu szkoły w różnych środowiskach miejskich i wiejskich, ale wiedzy tej nie uporządkowano, nie dokonano jej syntezy, nie ujęto jej w spójny system pojęciowo-teoretyczny. Po trzecie, nie było wyraźnie widać praktycznej użyteczności tej koncepcji szkoły, albowiem prowadzone badania diagnostyczne i eksperymentalne nie były wyczulone na ten parametr. Można więc sądzić, że powyższe słabości, niedomogi w sferze refleksji pedagogicznej i badań empirycznych niekorzystnie wpłynęły na transmisję i zakorzenienie się koncepcji szkoły środowiskowej w praktyce.

Jeśli chodzi o czynniki immanentne i zewnętrzne - środowiskowe, wymienić tu należy m.in.: niski poziom kultury pedagogicznej rodziców oraz pracowników pedagogicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych (co znajdowało swój wyraz w braku rozumienia znaczenia zespolonego działania w wychowaniu oraz nieznanomości socjotechniki pracy środowiskowej/, brak przygotowania nauczycieli do rozwijania tego rodzaju działalności, szczupłość lokali szkolnych, których rozwiązania architektoniczne nie były na ogół dostosowane do prowadzenia szerokiej działalności środowiskowej, wysoki wskaźnik zmienowości w pracy szkoły, często duże przeciążenie nauczycieli obowiązkami dydaktycznymi, wadliwe założenie organizacyjne i metodyczne w pracy szkoły, niski poziom aktywności wychowawczej lokalnych stowarzyszeń społecznych, daleko posuniętą instytucjonalizację i formalizację życia społeczności lokalnych.

A jak przedstawiały się poczynania reformatorskie resortu oświaty i wychowania w kontekście zasady powiązania szkoły ze środowiskiem? Mimo akceptowania i ogólnego popierania idei szkoły środowiskowej, zaznaczyły się w działalności resortu pewne niekonsekwencje, wręcz słabości. Tylko w minimalnym stopniu uwzględniono zasadę powiązania szkoły ze środowiskiem przy tworzeniu sieci szkolnictwa wiejskiego: wiele szkół wiejskich pochopnie zlikwidowano, nawet tam, gdzie były jedynymi placówkami oświatowo-kulturalnymi. Nie podniesiono statusu nauczyciela, wychowawcy zajmującego się w szkole działalnością pozalekcyjną, opiekuńczo-socjalną i środowiskową. Nie zapewniono szkołom odpowiednich warunków materialnych do rozwijania działalności pozalekcyjnej i środo-

wiskowej ani też odpowiedniej kadry pedagogicznej. Niemrawo też przełamano bariery międzyresortowe, stojące wyraźnie na przeszkodzie do urzeczywistniania integralnej koncepcji wychowania w środowisku lokalnym. Nie rozluźniono także wystarczająco "gorsetu urzędniczo-administracyjnego" wobec szkoły w celu stworzenia odpowiednich warunków dla rozwoju samorządności nauczycieli, uczniów i rodziców, a tym samym wzrostu ich odpowiedzialności za sprawę szkoły i środowiska.

5. TRANSFORMACJA CZY ZMIERZCH IDEI POWIĄZANIA SZKOŁY I ŚRODOWISKA?

Chodzi tu o funkcjonowanie tej zasady w I połowie lat osiemdziesiątych. Czy kryzys oświaty, który wyraźnie zazaczył się już u schyłku lat siedemdziesiątych i na początku osiemdziesiątych, ściśle związany z kryzysem społeczno-ekonomicznym w naszym kraju, nie przekreślił tej idei, jak to uczynił z założeniami kompleksowej reformy czy też innymi inicjatywami pedagogicznymi? Można stwierdzić, na podstawie wstępnego rozpoznania, iż mimo przesunięcia się tego problemu w środkach masowego przekazu na plan dalszy nie zatracił on swojej aktualności i ważności. Egzystencja zasady powiązania szkoły i środowiska zaznacza się m.in. w nadal odrębnie funkcjonującej idei szkoły środowiskowej /M.Jakowicka, M.Winiarski/ oraz innych koncepcjach pedagogicznych m.in. szkoły uspołecznionej i usamorzadowionej /A.Smołański, T.Kowalski/, mikro-systemu wychowawczego /A.Lewin, J.Radziewicz/, środowiskowego systemu wychowania /S.Kowalski, I.Lepalczyk, I.Jundziłł/, wychowania równoległego /E.Trempała/, idei społeczeństwa wychowującego /B.Suchodolski, J.Szczepański/. Nowe i obiecujące w sensie teoretyczno-praktycznym podejście do wzajemnych relacji szkoły i środowiska gwarantuje zapewne rozpatrywanie ich w kontekście wychowania równoległego, uwzględniając przy tym takie kwestie, jak: przygotowanie dzieci i młodzieży do uczestnictwa w formach wychowania równoległego, wzajemne wspieranie się i wzmacnianie, integrowanie oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych.

Waga i aktualność zasady interakcji szkoły i środowiska w latach osiemdziesiątych znajduje swoje potwierdzenie zarówno w refleksji pedagogicznej, jak też inicjatywach społecznych o zasięgu ogólnokrajowym. Wśród inicjatyw najbardziej znaczących należy wymienić Narodowy Czyn Pomocy Szkole, w którego programie działania kładzie się szczególny akcent na wzbogacenie infrastruktury materialnej szkoły, ale także wspomaganie jej w działalności opiekuńczo-wychowawczej przez włączenie się sił społecznych do realizacji zadań merytorycznych. Innymi słowy, nada-

je się tu zasadzie wielostronnej współpracy szkoły i środowiska rangę priorytetową; dostrzegając, iż jest to jeden ze znaczących warunków odnowy polskiej oświaty.

Docenia się też wagę interakcji szkoły i środowiska w kontekście rozwoju orientacji systemowej. A. Lewin zdecydowanie przeciwstawia się zarzutom nieraz wysuwanych pod adresem szkoły ściśle współpracującej ze środowiskiem lokalnym. "Jest - podkreśla - poważnym nieporozumieniem, gdy traktuje się lokalność jako *sui generis* zaściankowość - nieumiejętność dostrzegania szerszych zagadnień, jako uzależnienie procesu wychowania od ciasno pojętych uwarunkowań środowiskowych. Wprost przeciwnie. Akcentując systemotwórcze znaczenie czynników lokalnych, znacznie rozszerzamy i wzbogacamy zakres samodzielnych działań każdej placówki oświatowo-wychowawczej"⁵.

Rozwijanie zasady powiązania szkoły i środowiska ma też istotne znaczenie z punktu widzenia wzmocnienia i rozszerzenia funkcji opiekuńczo-wychowawczej współczesnej szkoły. Zwracają na to uwagę m.in. H. Muszyński, R. Wroczyński, E. Trempała. B. Suchodolski stwierdza, że idee "szkoły otwartej, szkoły podejmującej zadania opiekuńczo-wychowawcze, szkoły - ośrodka życia kulturalno-oświatowego rejonu, szkoły powiązanej z praktyką produkcyjną, szkoły - pierwszego szczebla edukacji permanentnej wykraczają bardzo znacznie poza granice tradycyjnego modelu szkoły izolowanej i intelektualistycznej"⁶. Ten znakomity pedagog nie tylko w pełni akceptuje ten model szkoły, ale uznaje go za przyszłościowy.

Przytoczone stanowiska i argumenty z jednej strony w pełni podważają sąd o zmierzchu idei powiązania szkoły i środowiska w procesie wychowania, z drugiej zaś - wskazują na potrzebę jej modyfikacji stosownie do aktualnych potrzeb i możliwości realizacyjnych wynikających z nowej sytuacji oświatowo-kulturalnej i społeczno-ekonomicznej kraju.

Z punktu widzenia dalszego rozwoju interakcji szkoły i środowiska, rozwoju szkoły środowiskowej niezbędna jest: a/ reinterpretacja tej zasady pedagogicznej, idei szkoły środowiskowej w kontekście rozwoju wychowania równoległego; b/ analiza "rozumiejąca" tej idei, zorientowana na określenie jej miejsca i roli w systemie wychowania, w społeczeństwie wychowującym; c/ rozwijanie badań kompleksowych /wielostronna diagnoza połączona z eksperymentem pedagogicznym/ nad interakcjami szkoły i środowiska w różnych warunkach społeczno-kulturowych; d/ opracowanie wariantowych strategii urzeczywistniania idei szkoły środowiskowej; e/ podniesienie poziomu kultury pedagogicznej społeczności lokalnej, całego społeczeństwa; f/ stawianie na oddolną aktywność i twórczość, poszukiwania rozwiązań innowacyjnych przez nauczycieli, wychowawców i rodziców; z te-

go względu potrzebna jest szkole większa autonomia i niezbędne warunki do rozwoju autentycznej samorządności uczniów i nauczycieli; g/ sukcesywne polepszanie warunków organizacyjno-materialnych pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej szkoły /chodzi tu nade wszystko o warunki lokalowe, odpowiednie rozwiązania architektoniczne wyposażenie w pomoce i urządzenia, rozluźnienie struktury organizacyjnej, zapewnienie kwalifikowanej kadry pedagogicznej itd./.

P r z y p i s y

¹ R. Schulz: Refleksje o pedagogice współczesnej. "Edukacja" 1984, nr 1, s. 30.

² Niektóre wyniki tych badań zostały przedstawione w następujących pracach: M. Winiarski: Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa. Warszawa 1975, KiW; Szkoła otwarta - rzeczywistość i perspektywy. Pod red. J. Wołczyka i M. Winiarskiego. Warszawa 1976, PWN; H. Winiarski: Organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży w rejonie zamieszkania. Warszawa 1979, WSiP; G. Pantak, M. Winiarski: Szkoła Środowiskowa na wsi. Warszawa 1982, WSiP.

³ Zob. J. Niemiec: Zakres i konsekwencje zmian sieci szkolnej na wsi w latach 1970-80. "Badania Oświatowe 1982, nr 4 /28/.

⁴ Zob. R. Schulz: Refleksje o ..., s. 19-20.

⁵ A. Lewin: System wychowania a twórczość pedagogiczna. Warszawa 1983, PWN, s. 66-69.

B. Suchodolski: Perspektywy i zadania oświaty. "Edukacja" 1984, nr 3, s. 36.

Maria Walentynowicz
Poznań

PRACA NAUCZYCIELSKA WACŁAWY FLEURY

/1888-1983/

Bogata jest nasza przeszłość pedagogiczna, kształtowana przez szereg pokoleń nauczycieli i wychowawców, przekazujących następcom wiedzę, tradycje i praktyczne umiejętności.

Obok powszechnie znanych sylwetek wielkich pedagogów dorobek myśli pedagogicznej tworzą także szare szeregi nauczycieli, którym zawdzięczamy kształt współczesnej rzeczywistości wychowawczej - teorii i praktyki. Takim nieznanym w piśmiennictwie pedagogicznym fragmentem przeszłości wychowawczej jest praca Wacławy Fleury, "pranauczycielki", zaangażowanej w ruch nowego wychowania¹. Pozostawione własnoręczne zapiski, listy oraz wspomnienia różnych osób pozwalają odtworzyć jej sylwetkę i bieg życia.

Kim była Wacława Fleury?

Działała ona ponad 20 lat /1918-1939/ w znanej wileńskiej szkole "Świt", kontynuowała dalej swą służbę oświacie przez tajne nauczanie w okresie okupacji niemieckiej w Wilnie. Po repatriacji pełniła funkcję sekretarki w Zarządzie Sekcji Emerytalnej Oddziału Sopotkiego ZNP od założenia sekcji do r. 1968, a do końca życia pozostała żywo zainteresowaną losami zawodu nauczycielskiego członkinią Związku.

Jej długie życie obejmuje okres od 28.9.1888 do 15.5.1983, nic więc dziwnego, że nazywano ją "pranauczycielką". Znana była wśród trzech pokoleń nauczycieli - współcześnie z nią pracujących w zawodzie, tych których wychowała jako pedagog-wychowawczyni w szkole "Świt" i skierowała do zawodu nauczycielskiego oraz tych, z którymi miała liczne kontakty i powiązania jako sekretarka ZNP w Sopocie. Tradycje nauczycielskie prezentowali w rodzinie pradziadek, nauczyciel ludowy, oraz matka, Felicja Andrukowiczówna, która przed zamążpójściem była prywatną nauczycielką. Ojciec Wacławy to Polak w piątym pokoleniu, osiedlonego za czasów Stanisława Augusta francuskiego rodu Fleury, praprawnuk podpułkownika Filipa Fleury /z nadaniem w 1700 r. szlacheckim herbem/ zamieszkującego w Warszawie. Stanisław Filibert Fleury, ojciec Wacławy /spokrewniony z rodziną Syrokomli/, mieszkał w Wilnie, był z zawodu fotografem i malarzem. Wszechstronnie uzdolniony, osiągnął znaczne sukcesy

w pracy zawodowej /za zdjęcia fotograficzne wysłane na wystawy i konkursy do Akademii Sztuk Pięknych w Petersburgu uzyskał nagrody i pochwały/.

Z pięciorga rodzeństwa Wacława była najstarsza. W środowisku rodzinnym odziedziczyła dwukierunkowe zainteresowania: pedagogiczne i malarskie. Te dwa nurty zainteresowań pielęgnowała od początku do końca życia. Ze środowiska rodzinnego wyniosła też tradycje pracy społecznej. Bracia byli włączeni do działalności konspiracyjnych kół młodzieży pod zaborem rosyjskim. Jeden z braci, Witold, był lekarzem i zmarł w latach trzydziestych lecząc chorego na tyfus plamisty. Matka śpieszyła potrzebującym z pomocą.

Dzięki pozycji rodziców, wybitnym uzdolnieniom, a jednocześnie niezwyklej pracowitości, uzyskała Wacława wszechstronne i gruntowne wykształcenie. W latach 1898-1906 uczęszczała do rosyjskiego gimnazjum w Wilnie, kończąc je ze srebrnym medalem. Później kształciła się w kompletach studiując prywatnie historię i literaturę polską pod kierunkiem Teresy Zakrzewskiej. Do tego kompletu należały również Eugenia Żelska - późniejsza żona prof. Stanisława Kościałkowskiego, Ludwika Kondratowicz - wnuczka Syrokomli, oraz Czesława Wyganowska - kuzynka Fleury.

Równolegle z kształceniem ogólnym rozwijała swe wrodzone uzdolnienia malarskie uczęszczając do miejskiej szkoły rysunkowej pod dyrekcją Iwana Pietrowicza Trutniewa, artysty - malarza. Od 1907 do 1908 kontynuowała studia malarskie w Petersburgu, w szkole Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych, a później tamże w klasach Wyższej Szkoły Sztuk Pięknych. Lata 1917-1918 to samodzielna praca artystki. Miała widocznie wysokie uzdolnienia, skoro obraz konkursowy /temat: Most św. Mikołaja w Petersburgu/ w ubieganiu się o tytuł artysty malarza został zakupiony do galerii prywatnej przez posła Królestwa Danii, Landsdorfa.

Doskonalenie sztuki malarskiej postępowało dalej równolegle z kształceniem pedagogicznym, gdyż w latach 1911/12 i 1912/13 uczęszczała na kursy pedagogiczno-rysunkowe, ukończone z dobrym wynikiem. Rozwój jej studiów jest ciągle świadectwem wielkiej siły charakteru - umie doprowadzić do końca swoje zamierzenia.

Po nagłej śmierci ojca w roku 1915 Wacława stanęła przed koniecznością podjęcia pracy zarobkowej, zapoczątkowanej już w Wilnie przez prywatne korepetycje, udzielane w toku nauki w gimnazjum. Do wysługi lat emerytalnych zaliczono jej staż pedagogiczny już od roku 1914. Były to lata nauczania w szkołach początkowych i średnich w Petersburgu od 1914 do 1918: w gimnazjum polskim Tow. Nauczycieli Szkół Średnich, w szkole

początkowej Polskiej Macierzy Szkolnej, działającej w ośrodku licznej Polonii Petersburskiej. Po powrocie do Wilna pracowała przez krótki czas (1918-1919) w szkole ludowej przy zborze kalwińskim oraz dorywczo - w gminazjach.

Eksperymentalna szkoła "Świt" w Wilnie.

Najważniejszym okresem jej działalności pedagogicznej była praca w szkole "Świt", w której kierowała kształceniem tysięcy dzieci od września 1919 do jesieni 1939. Wysoki poziom dydaktyczny szkoły był powszechnie znany w Wilnie. Wyrazem uznania władz szkolnych dla poziomu pedagogicznego całego grona była, między innymi, opinia ówczesnego inspektora szkolnego, Stanisława Starościaka, który pisał: "Szkoła "Świt", którą kierowała W. Fleury, była zorganizowana według najbardziej postępowych zasad. Pracę pedagogiczną szkoły cechowała atmosfera szczerzej demokracji, będącej wyrazem naukowego światopoglądu kierowniczkii szkoły i jej nauczycielstwa"². Największą siawę zdobyło grono szkoły dzięki nowatorstwu pedagogicznemu. Pod kierunkiem W. Fleury zespół nauczycielski prowadził nauczania metodą daltońską, znaną w polskim ujęciu jako metodę samodzielnej pracy ucznia. Nowatorskie doświadczenia pedagogiczne opisała W. Fleury w artykule "Próba indywidualnego nauczania"³.

Prowadzenie eksperymentu ułatwił wyjazd za granicę. Wacława Fleury i Antonina Swidzińska ze szkoły "Świt" wzięły udział w Kongresie Pedagogicznym w Helsingor, zorganizowanym w 1928 r. przez Ligę Nowoczesnego Wychowania. Tam nawiązały kontakty z Heleną Parkhurst, twórczynią systemu daltońskiego, i zapoznały się z cyklem wykładów O. Decroly'ego na temat twórczości dziecka. Poznały też wielu wybitnych pedagogów o światowej sławie, a między innymi Marię Montessori. Dzięki tym kontaktom nowe prądy pedagogiczne docierały szybko na teren Polski i były tu twórczo przetwarzane.

Eksperyment został zapoczątkowany w 1928/29 roku. Podstawę organizacji nauczania stanowiły zasady systemu daltońskiego: swobodna praca ucznia, indywidualizacja w nauczaniu i współdziałanie w życiu grupowym. Dziecko mogło stosować własne tempo pracy i miało możliwość rozszerzenia zakresu wiedzy według własnych uzdolnień. Zasady systemu w szkole "Świt" streszczało hasło O. Decroly'ego "par la vie et pour la vie" /przez życie dla życia/.

Godziny pracy samodzielnej wprowadzono już w kl. I poczynając od doskonalenia techniki czytania i pisanja /przy wykorzystaniu obrazków/ oraz wyćwiczenia w rachunkach. Eksperyment miał oparcie w szerszym środowisku naukowym, gdyż tematykę zajęć opracowano na podstawie sondażu badawczego Sekcji Daltońskiej Wileńskiego Towarzystwa Nowoczesnego Wy-

chowania, z którą współdziałała eksperymentatorka. Cykle tematyczne obejmowały: świat baśni, zabawy i zabawki dziecka, dzień dziecka, najbliższe otoczenie ucznia oraz tematy, które nasuwa życie.

Styl pracy szkolnej miał znaczne pokrewieństwo ze współczesną szkołą Freineta we Francji. Dzieci układały i zapisywały opowiadania oparte na przeżyciach, a starsze ilustrowały je tworząc książeczki - podręczniki do biblioteki. Materiały wykorzystywano w godzinach pracy indywidualnej.

Ośrodki nauczania rozszerzały stopniowo zakres zainteresowań dziecka, na przykład w kl. II głównie centrum stanowiło życie ludzi prehistorycznych w zestawieniu z życiem współczesnym. Każdy temat obejmował wszystkie przedmioty nauczania. Jednostką pracy w kl. I był przydział materiału na jeden dzień, a w kl. II i III - przydziały tygodniowe. Nauka samodzielna miała charakter wprowadzający lub podejmujący uprzednią pracę ucznia. Od kl. IV organizowano już sale przedmiotowe: polonistyczno-historyczną, geograficzno-przyrodniczą, robót ręcznych i rysunków. System pracowniany wymagał innej organizacji klasy szkolnej. Usunięto więc tradycyjne ławki szkolne, przemeblowano całkowicie klaso-pracownie. W. Fleury zapamiętała z wykładów O. Decroly'ego zdanie: "Nie wiem, kto wymyślił ławy szkolne, może jakiś notariusz?". W pomoce szkolne młodzież zaopatrywała się sama funkcjonującej od dawna pracowni szkolnej /blacha, metal, drewno/.

Przydział materiału wyznaczał jedynie ogólne ramy, dając pole do dalszych poszukiwań dziecka. Organizatorki eksperymentu dostrzegały braki systemu daltońskiego, starając się świadomie o rozwój twórczości i inicjatywy. Nauczanie rachunków odbywało się zbiorowo z uwzględnieniem elementów pracy samodzielnej.

Przydzielony materiał mogło dziecko opracować wyłącznie w szkole lub też wykończyć i uzupełnić w domu. Konieczność terminowego oddania pracy, udział w dyskusji podsumowującej dorobek wymagały czynnej postawy. Wielką wartością wychowawczą miała możliwość swobodnego wyboru zajęcia najbardziej odpowiadającego dziecku w danej chwili. Podstawę systemu tworzyły więc zasady indywidualizacji pracy, wolności i odpowiedzialności.

System daltoński umożliwiał nauczycielowi różnicowanie uzdolnień dziecka. Wielkie znaczenie dydaktyczne miała tu biblioteka szkolna, a także wyposażenie sali w czasopisma, podręczniki, mapy, encyklopedie. Już od kl. I wprowadzono też wycieczki, wywiady, przeżroczka, rozszerzając zakres bezpośrednich doświadczeń ucznia. Przed jednostronnością indywidualnego uczenia się chroniły dziecko elementy gru-

powego i zbiorowego nauczania, kształcące wzajemne oddziaływanie i współdziałanie członków zespołu.

Dzisiejsze nowatorstwo pedagogiczne w świecie w wielu przypadkach nawiązuje do eksperymentalnych prób nowego wychowania. Elementy wspólne zawierają techniki Freineta, klasy z rozszerzonym programem poszczególnych przedmiotów, nauczanie wielopoziomowe, różnicowanie tempa nauki, przedmioty fakultatywne, lekcje oparte na pracy bibliotecznej czy inne formy organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Mają one na celu zapewnienie takiego nauczania, jakie odpowiada indywidualnym predyspozycjom dzieci. Te same cele stawiali organizatorzy eksperymentu w wileńskiej szkole "Świt", tworząc jedno z ogniw postępu pedagogicznego.

Osoby najbardziej zaangażowane w eksperymencie - kierowniczka - Wacława Fleury, Antonina Swidzińska i Stanisława Adamowiczówna - otrzymały srebrne krzyże zasługi.

Próby nowych metod nauczania stosowane przez W. Fleury ukazują, jak wiele zawdzięcza współczesne nowatorstwo pedagogiczne wysiłkom twórczej pracy minionych pokoleń nauczycielskich.

Ruch pedagogiczny środowiska wileńskiego w okresie międzywojennym sprzyjał takim poczynaniom. W innych szkołach wprowadzono również nowe reformy: system grupowy, klasy dla uzdolnionych, strukturalizm nauczania, wychowanie społeczne dziecka przez samorząd szkolny, przygotowanie praktyczne w starszych klasach szkoły podstawowej /zajęcia gospodarcze z zakresu gotowania, szycia, prania/ i inne formy. Pięcioletnie doświadczenia w szkole "Świt" były prezentowane na III Kongresie Pedagogicznym ZNP we Lwowie.

Osobnego omówienia wymaga wieloletnia praca harcerska W. Fleury na terenie szkoły. Obliczono, że około 50% uczących się należało do tej organizacji, wspomagającej proces dydaktyczno-wychowawczy.

Praca w Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Już w okresie wileńskim organizowała W. Fleury od początków pracę Związku. Nie było jeszcze środków na personel pomocniczy, więc Wacława sama pełniła funkcję przewodniczącej, sekretarki i gońca. Żywe zainteresowanie życiem szkoły i losami nauczycieli towarzyszyło jej do końca życia.

Po repatriacji w 1945 roku osiedliła się w Sopocie. Do pracy pedagogicznej bezpośrednio w szkole już nie wróciła, ale służyła dalej sprawie kształcenia młodzieży. Wykorzystując zawodowe przygotowanie malarskie podjęła pracę dla Akademii Medycznej w Gdańsku, wykonując plansze do upogłdowienia treści nauczania. Spotykając absolwentki swojej szkoły na studiach medycznych mówiła: "w szkole uczennice mia-

ły moje tablice poglądowe do pogadańek z lekcji przyrody, teraz będą je miały do wykładów z embriologii i histologii".

Jednocześnie pracowała czynnie w ZNP pełniąc funkcje sekretarki w zarządzie Sekcji Emerytalnej Oddziału Sopotckiego - od założenia sekcji do roku 1968. Zbierała składki członkowskie, organizowała przydzielanie zasiłków nauczycielom-emerytom, załatwiała sprawy związkowe w PKO, NBP, prowadziła korespondencję z innymi ośrodkami, organizowała ostatnie pożegnania nauczycieli-emerytów, przechodzących na drugi brzeg.

Tuż przed przejściem na emeryturę, w roku 1950, pracowała Wacława jeszcze kilka lat jako kierowniczką, a potem nauczycielką szkoły podstawowej w Gdyni i została zwolniona na własną prośbę.

Do późnych lat życia prenumerowała "Głos Nauczycielski", interesując się żywo ruchem pedagogicznym w kraju i na świecie. Utrzymywała też szeroką korespondencję z absolwentami swej szkoły włączając się do pomocy w organizowaniu pracy zawodowej. Zachowana korespondencja jest dowodem licznych kontaktów i jej wielkiej życzliwości dla ludzi. Za żmudną, wytrwałą pracę została odznaczona w 1970 r. Odznaką Honorową Zasłużony dla Ziemi Gdańskiej, a w 1974 r. przyznano jej Złotą Odznakę ZNP.

Ofiarna praca nauczycielska Wacławy Fleury była żywym ogniwem w przekazywaniu doświadczeń pedagogicznych dalszym pokoleniom. W chwilach trudnych mówiła: Uszy do góry, mospanku, i zawsze w postawie czujnej ... frontem do życia! Tak, frontem do życia, jakie by ono nie było!".

P r z y p i s y

¹ Wzmiankę o jej nowatorstwie zamieszczono w książce: Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939. Wrocław 1963, s. 219-220.

² Zapiski W. Fleury z r. 1977.

³ W: III Kongres Pedagogiczny ZNP we Lwowie. Warszawa 1934.

ZADANIE - METODA - ROZWIĄZANIE.TECHNIKI TWÓRCZEGO MYŚLENIARED. A. GÓRALSKI.WYDAWNICTWA NAUKOWO-TECHNICZNE.WARSZAWA 1984, S. 192

Problematyka zdolności zawsze wywoływała zainteresowanie praktyczne i była przedmiotem zażartych sporów. Główna kontrowersja w tej dziedzinie, dotycząca genezy uzdolnień, rozstrzygnięta została kompromisowo. Zarówno natywiści, jak i kontynuatorzy poglądów Helwecjusza, wierzący w pełną zależność zdolności od środowiska, byli w błędzie. Ów odwieczny problem przybrał formę pytania o proporcję udziału dziedziczności i wychowania w określaniu możliwości jednostki. Jest to jednak pytanie pomocnicze. Problem centralny, który i u nas został ostatecznie zauważony w szkolnictwie, brzmi: jak ułatwić rozwój i wykorzystanie zdolności?

Odpowiedź na to arcyważne pytanie można podzielić na dwie kategorie: pierwsza sprowadza się do wskazówek, jak usunąć przeszkody, stojące na drodze rozwoju zdolności, druga - odpowiedzi, będących w znacznej mierze symptomem przyszłości, dotyczy zabiegów konstruktywnych, które aktywnie i finezyjnie stymulują przesłanki wysokich osiągnięć jednostki w danej dziedzinie. Najbardziej metodyczne i zaawansowane poszukiwania odpowiedzi na te pytania znajdujemy dziś w praktyce i teorii ... treningu sportowego.

Nasi pedagodzy zaabsorbowani są obecnie - naturalnym porządkiem rzeczy - pierwszą klasą odpowiedzi stanowiących odniesienie do uczniów i studentów. Pierwsze poczynania zmierzają do tego, by ludzie ci przestali marnować czas i mieli szanse skrócić swój pobyt w szkole lub wykorzystać go na opanowanie czegoś więcej, niż przewiduje program obliczony na przeciętną chłonność umysłu. Podstawą uzyskiwania odpowiedzi należących do drugiej klasy oraz przejścia na wyższy i obejmujący wszystkich uczniów etap kulturywalności zdolności są m.in. postępy wiedzy o zdolnościach, a także o metodach ich stymulacji. Niestety, wiedza ta jak dotąd należy do najtrudniejszych i najsłabiej opracowanych działów psychologii i pedagogiki.

Dlatego też z dużym zainteresowaniem i satysfakcją należy powitać kolejną, piątą z rzędu, książkę poświęconą w całości przedstawianiu podstawowych problemów heurystyki¹. Zwięźle można powiedzieć, że heurystyka zajmuje się metodami działania twórczego, bo jak powiedział W. James - "najbardziej charakterystyczna i specyficzna właściwość świadomego myślenia wyraża się w rozwiązywaniu zadań".

Recenzowana praca, jak również jej poprzedniczki, mniej więcej równocześnie łączą teorię heurystyki z heurystyką praktyczną, a przede wszystkim bardzo istotne elementy twórczego myślenia: zadanie - metodę - rozwiązanie. Stąd też Czytelnik znajdzie tu w miarę dokładny opis systemów postępowania twórczego, m.in. w zbiorze 1 analizy morfologicznej, synektyki, dialogu sokratejskiego, metody Polya, w zbiorze 2 metody kartezjańskiej, brainstormingu, metody racjonalizacji prac badawczych, a w zbiorze 3 metody Pattern, metodyki modelowania i stymulacji, natomiast w zbiorze 4 metody rozwiązania idealnego, analizy funkcjonalnej metod rozwiązywania zadań kombinatorycznych oraz podstaw pracy umysłowej. Ale nie tylko owe opisy składają się na treść zbiorów. Autorom nieobca jest także refleksja nad psychologią twórczości, dyskusja nad przeszkodami uniemożliwiającymi efektywne rozwiązywanie problemów.

Książka, jak i poprzednie, jest pracą zbiorową, napisaną przez część grona autorów uprawniających w kraju heurystykę, skupionych w sekcji Heurystyki Polskiego Towarzystwa Cybernetycznego i Zespołu Heurystyki Międzyuczelnianego Instytutu Filozofii i Socjologii UMCS w Lublinie, jak również autorów zagranicznych, wybitnych specjalistów w tej dziedzinie.

Na zawartość pracy składają się następujące zagadnienia wg klucza: Rozdział I, największy objętościowo, autorstwa Ł. Pruskiego prezentuje metodę rozwiązywania zadań matematycznych, które w praktyce szkolnej - jak wiadomo - sprawiają młodzieży rozliczne trudności, wywołując cykliczne niemal dyskusje prasowe. Choć poszczególne elementy owej metody są dobrze znane, to jednak ich połączenie tworzy oryginalną całość mogącą zainteresować nie tylko nauczycieli, ale także pracowników naukowych. Dla Autora metoda rozwiązywania zadań jest tożsąca z metodą nauczania matematyki w ogóle. Wszelkie uczenie się jest w jego przekonaniu równoznaczne z nabywaniem umiejętności rozwiązywania zadań. Odrzuca on koncepcje biernego, pamięciowego uczenia matematyki jako mało efektywne.

U podstaw teoretycznych tej metody leżą następujące założenia: po pierwsze - struktura działań nauczyciela jest wyznaczana nie tyle przez program nauczania czy jedną z istniejących teorii dydaktycznych, lecz

przede wszystkim "zależy od podmiotu, którego te działania dotyczą" /str. 46-47/. Tak więc właściwości intelektualne ucznia decydują o strategii postępowania nauczyciela. Stąd też Autor prezentuje różne "osobowości" matematyczne /uczeń: praktyk, esteta, obliczeniowiec, matematyk/ będące efektem jego wieloletnich obserwacji, a na tym tle odmiennosć postępowania nauczyciela nawet przy rozwiązywaniu zadań tego samego typu. Zamieszczony dla ilustracji protokół postępowania umożliwia Czytelnikowi dokładną analizę tego założenia. Po drugie - zdaniem Autora - nauczanie rozwiązywania zadań matematycznych nie jest celem samym w sobie, jak ma to miejsce w praktyce szkolnej "uczę się matematyki, by napisać klasówkę, zdać egzamin, maturę, itp" ale przez wspólne rozwiązywanie zadań matematycznych idzie o rozwijanie i kształtowanie matematycznego myślenia twórczego, rozumianego przede wszystkim jako zdolność do generowania pomysłów, pewną niezależność od schematów myślowych, wreszcie umiejętność stosowania reguł i chwytów heurystycznych. To właśnie błędne sformułowanie celów nauczania matematyki, w niektórych przypadkach doprowadzone do skrajności, np. ukierunkowanie rozwiązywania zadań wyłącznie na utrwalenie wzorców, jest podstawowym "grzechem" - możliwym do usunięcia - współczesnej dydaktyki matematyki.

Charakteryzując istotę swej metody, Ł. Pruski ukazuje także założenia natury psychologicznej. Uważa, że umiejętności zdobyte przez ucznia dzięki jego własnym odkryciom, a także zrozumieniu mają dla niego większą wartość aniżeli te, które zdobył przez naśladownictwo znanych sobie sposobów postępowania czy przez zapamiętanie. Przesądza o tym charakter pojawiających się trudności i błędów. Otóż można je podzielić na takie, które są typowe dla wszystkich uczniów, i takie, które charakterystyczne są dla jednego. Tylko diagnoza błędów drugiego rodzaju może być pomocna nauczycielowi przy określaniu wiedzy i umiejętności ucznia, a także określeniu terapii. Natomiast błędy typowe dla wszystkich są na ogół znane nauczycielowi dzięki Praktyce, co pozwala na konstruowanie z pewnym wyprzedzeniem takich zestawów zadań, które umożliwiałyby uczniom zetknięcie się z tymi trudnościami. Swe rozważania kończy Autor uwagami na temat współpracy nauczyciela z uczniami. Mają one jednak dość ogólnikowy charakter w przeciwieństwie do tych partii rozprawy, które charakteryzowały metodę rozwiązywania zadań matematycznych.

Czy istnieje metoda idealna? Okazuje się, że tak. Przynajmniej tak twierdzi G. Nadler, profesor Uniwersytetu Winconsin w USA. Zainicjował on odmienne od dotychczas znanych podejście do rozwiązywania zadań, pro-

blemów, trudności, które nie tyle jest metodą, co swoistą strategią postępowania przydatną do projektowania systemów organizacyjnych, rozwiązywania problemów natury technicznej. Wykorzystanie typowych chwytów metody idealnej, a także innych technik twórczego myślenia w rozwiązywaniu zadań natury technicznej, przedstawia J. Oderfeld w rozdz. II oraz S. Sz waj w rozdz. III. Rozwiązywanie zadań zaczyna się częstokroć od szczegółowego analizowania stanu obecnego, od poznania wszelkich powiązań i zależności, a także od studiowania rozwiązań analogicznych. Jest to jednak podejście najgorsze z możliwych. Poznaje się wtedy wszelkie błędy, utrwała się w pamięci wadliwe rozwiązania, ztraca się odkrywcze spojrzenie na zadanie, które trzeba rozwiązać. Choć Autorzy przyznają, że tą drogą można osiągnąć zadowalające rezultaty, to jednak zazwyczaj nie odchodzi się zbyt daleko od stanu już istniejącego. Dlatego też trzeba stosować odmienne podejście. Może ono polegać na rozpoczynaniu rozwiązania nie od określenia stanu obecnego, ale na określeniu stanu idealnego, który chcemy osiągnąć. Podstawową ideą jest więc zrezygnowanie z rozwiązania zadania na drodze ewolucji, ale postawienie sobie wzorca idealnego, spreycyzowanie wymagań nawet bardzo trudnych do osiągnięcia, ale dających w przypadku rozwiązania pełną satysfakcję.

Wprawdzie w trakcie rozwiązywania zadania z wielu wymagań trzeba będzie zrezygnować, inne zmodyfikować, ale ważne jest, aby mieć wizję systemu idealnego i dążyć do jego realizacji. Zaletą tych rozważań jest to, iż Autorzy na bazie praktycznych przykładów, określonych trudności czy to chemicznych, cieplnych, czy też mechanicznych ukazują krok po kroku metodykę tej strategii, by w ten sposób wyrobić sobie opinię o wartości tego sposobu rozwiązywania problemów.

Rozdział IV "O możliwościach wykorzystania synektyki w procesie rozwiązywania zadań wynalazczych", którego autorami są E. Nęcka i K. Brocławik, stanowi sprawozdanie z eksperymentu przeprowadzonego w Ośrodku Badań Progностycznych Politechniki Wrocławskiej. Miał on na celu praktyczne wykorzystanie synektyki, a założeniem programu była stopniowa profesjonalizacja specjalnie dobranych grup, tak, aby regularnie mogły rozwiązywać problemy naukowe za pomocą technik twórczego myślenia /rozwiązywania, projekty, patenty/. Eksperyment potwierdził, co nie jest zaskoczeniem w świetle doświadczeń firmy Synectis Inc., że synektyka może być przydatna w procesie rozwiązywania różnego typu zadań, co Autorzy ilustrują wieloma przykładami. Jednakże nie same wyniki stały się przedmiotem szczegółowych rozważań, ale przede wszystkim cała sfera organizacyjna eksperymentu, łącznie z popełnionymi

mi błędami, wyrażającymi się głównie w zbyt dużej jednorodności grup i nadmiernej jednostronności w zakresie technik twórczego myślenia. Rzadki to przecież przypadek na naszym rynku wydawniczym! W każdym razie doświadczenia Autorów powinniśmy wykorzystać choćby w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Pracę kończą uwagi E. Grabowskiej na temat ujęć zjawiska twórczości na terenie psychologii. Przede wszystkim Autorka zwraca uwagę na potrzebę interdyscyplinarnych, zintegrowanych badań nad metodami twórczego myślenia i działania człowieka. Jest bowiem tak, że większość danych pochodzi z introspekcji lub z refleksji nad własnym doświadczeniem, przy czym metoda, wedle której dokonuje się opisów, nie jest jasno określona. Stąd też na terenie psychologii funkcjonuje wiele teorii cząstkowych i prób interpretacji podejmowanych z najrozmaitszych punktów widzenia, poczynając od podejścia asocjacyjnego, a na poznawczym kończąc. Niektóre z tych ujęć mogą być mylące, jednak każde stanowi wycinkową charakterystykę procesu twórczego.

Książka jest interesująca, lecz miejscami wymagane jest do jej zrozumienia pewne przygotowanie matematyczne. Trudno tu stawiać inne zarzuty autorom, którzy jako pierwsi w kraju zajęli się w sposób uporządkowany i systematyczny tymi niełatwymi problemami, mającymi ogromne znaczenie w rozwijaniu twórczego myślenia. Wydaje się jednak, że zawartość treściową należało wyraźnie uporządkować wedle pewnych logicznych kryteriów, np. z historii technik myślenia twórczego, metody algorytmiczne a heurystyka, itp. W ten sposób recenzowana praca, a także wcześniejsze, tworzyłyby swoistą encyklopedię, co ułatwiałoby korzystanie z publikacji. I jeszcze jedno. Otóż omówionych technik twórczego myślenia nie mogą zastąpić udostępnienia oryginalnych tekstów samych twórców tych technik, jak też sposobów praktycznego ich wykorzystania w wielu sferach naszego życia.

Mimo tych uwag, cel książki, a także całej serii, został osiągnięty. Czytelnik ma możliwość zapoznania się z osiągnięciami heurystyki. Co więcej, zawartość treściowa może być wykorzystana do nauczania technik twórczego myślenia. Dlatego też ze względu na walory poznawcze tej książki i całej serii, z jej treścią powinien zapoznać się każdy student, nauczyciel, pracownik naukowy, gdyż znajdą tam niejedną myśl pobudzającą do refleksji i działań na rzecz doskonalenia własnych metod pracy.

Halina Czajkowska-Kilianek
Józef Kilianek

¹ Pierwsza praca z tej serii ukazała się w 1977 r., druga - 1978, trzecia - 1980, czwarta - 1982. Stanowią one samodzielne całości.

PODSTAWY PSYCHOLOGII WYCHOWAWCZEJ W ASPEKCIE

ROZWOJU AKTYWNOŚCI DZIECI I MŁODZIEŻY

RED. LEON NIEBRZYDOWSKI

UNIwersytet Łódzki. Łódź 1984, s. 222

Zawarta w tytule pracy zbiorowej, pod redakcją Leona Niebrzydowskiego, zapowiedź ujęcia psychologii wychowawczej w aspekcie rozwoju aktywności dzieci i młodzieży wzbudza ciekawość czytelnika.

Już we wstępie Leon Niebrzydowski utwierdza w przekonaniu o doniosłości zamierzeń Autorów.

Autorzy wyszli z założenia, że w rozwoju i wychowaniu młodego pokolenia najważniejszą rolę odgrywa indywidualna aktywność jednostki, która różnicuje się w kilku kierunkach, takich jak:

- rozwój świadomości i samoświadomości dzieci i młodzieży,
- rozwój sfery poznawczej i mechanizmów stymulujących szeroko rozumiany proces uczenia się oraz
- rozwój kontaktów interpersonalnych, będących podstawą kształtowania się zachowań społecznych i prospołecznych.

Wszelkie oddziaływania wychowawcze na dzieci i młodzież mogą być skuteczne jedynie wówczas, gdy wychowawca zrozumie i dobrze pozna prawidłowości rozwoju wskazanych wyżej procesów oraz znajdzie odpowiednie środki wyzwalające potrzebę samorozwoju i samowychowania jednostki.

Kierując się wyżej wymienionymi założeniami, Autorzy recenzowanej pracy podejmują próby stworzenia "nowej koncepcji psychologii wychowawczej, opartej na wykorzystaniu rodzających się u dzieci i młodzieży sił dynamizujących i aktywizujących proces samokreacji" /s.5/.

Recenzowana praca przygotowana została jako skrypt dla studentów IV i V roku psychologii, specjalizujących się w stosowanej psychologii wychowawczej.

Praca składa się z trzech części. W pierwszej części zatytułowanej "Rozwój i funkcjonowanie samoświadomości i samowychowania" mowa jest o:

- pojęciu, genezie oraz etapach rozwoju samoświadomości dziecka;
- samoocenie jako procesie wartościowania argumentów za i przeciw samemu sobie, a także o samowychowaniu i jego wyznacznikach.

W części drugiej, poświęconej czynnikom wyzwalającym i aktywizującym zachowanie, uwaga Autorów została skoncentrowana na zewnętrznych determinantach ludzkiej aktywności, rozwoju samodzielności myślenia i działania oraz motywacji uczenia się na tle środowiska społecznego.

Część trzecia dotyczy rozwoju stosunków międzyludzkich w procesie wychowania. Mowa w niej o rozwoju kontaktów interpersonalnych w różnych okresach życia dzieci i młodzieży, ekspresji i empatii, mechanizmach zachowań prospołecznych, konfliktach dorastającej młodzieży z rodzicami.

Lektura treści zawartych w wymienionych częściach pozwala zorientować się, że recenzowana publikacja odbiega w zasadniczy sposób od prac poświęconych zagadnieniom psychologii wychowawczej. Jest nowatorską książką naukową, nie tylko opartą na podstawach psychologii empirycznej, lecz także teoretycznej i praktycznej.

Autorzy nie rezygnują z dochodzenia do twierdzeń ogólnych oraz z wyjaśnienia zjawisk wychowania przez odwoływanie się do tych twierdzeń. Mając na uwadze praktykę, gromadzą i porządkują wiedzę o warunkach, w jakich przebiegają procesy samowychowania, samooceny, itp.

Zastosowany podział treści na trzy podstawowe części oraz ich logiczna konstrukcja umożliwiają Czytelnikowi szybką orientację w tekście. Ilustrowanie wywodów wynikami własnych badań stanowi szczególną wartość skryptu. Definitywne uściślenie wielu pojęć i stosowanych terminów uczyniło prace czytelną w odbiorze.

Wartość metodyczną recenzowanej pracy poszerzają zamieszczone na końcu każdego rozdziału pytania kontrolne oraz starannie dobrana bibliografia służąca poszerzeniu omawianej problematyki. Tak skonstruowana książka jest przydatna do studiowania indywidualnego.

Na podkreślenie zasługują ponadto: jasność wypowiedzi, trafność określeń, prostota i zwięzłość ujęć rozwiązywanych problemów prezentowanych w pracy.

Dokonując ogólnego podsumowania stwierdzam dużą użyteczność pracy i oryginalność podjętego tematu. Prezentowana książka może być wzorem do opracowania publikacji dydaktycznych.

Swoistą "wadą" recenzowanej pracy jest jej niski nakład /400 egzemplarzy/. Wydaje się on niewspółmierny do zapotrzebowania na treści zawarte w książce.

HENRYK PIELKA

ARTYKUŁY	Nr
BOGDAN BŁONNY: Metody cybernetyczne w modelowaniu procesu nauczania pojęć i zasad	6
KAZIMIERZ DENEK: Planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki /IJ/	1
KAZIMIERZ DENEK: Pojęcie, geneza i rodzaje wycieczek szkolnych	4
IRENA JUNDZIŁŁ: Opieka nad dzieckiem w świetle idei Janusza Korczaka	1
ALICJA KOTUSIEWICZ, HENRYKA KWIATKOWSKA: Edukacyjne bariery racjonalnego myślenia	2-3
CZESŁAW KUPISIEWICZ: Szkoła współczesna - krytyka i koncepcje przebudowy	6
STEFAN M. KWIATKOWSKI: Informatyka w planach i programach studiów nauczycielskich w uczelniach technicznych	1
TADEUSZ LEWOWICKI: O funkcjach współczesnej szkoły i ich realizacji	6
STANISŁAW PALKA: Metoda badawcza w procesach kształcenia, wychowania i samokształtowania młodzieży	6
TADEUSZ PETER: Szansa dla szkoły	2-3
TADEUSZ PETER: Klucz do innowacji	4
RYSZARD PĘCZKOWSKI: Konstrukcja obrazu dydaktycznego w świetle teorii optymalnego znaku	2-3
JERZY PIEKARSKI: Środowisko rodzinne jako przedmiot diagnozy pedagogicznej - główne przesłanki teoretyczne i metodologiczne	2-3
KRZYSZTOF POLAK: Tradycja i postęp w pedagogice	4
STANISŁAW RUSZNICA: Nauczanie multimedialne w dydaktyce fizyki	1
ROMAN SCHULZ: Refleksje o autonomii, samoregulacji i samorządności szkoły	1
ROMAN SCHULZ: O istocie pedagogicznego nowatorstwa	4
ZBIGNIEW SKORNY: Realizm i transgresja a wychowanie	2-3
WIESŁAW W. SZCZĘŚNY: Patologia wychowania a charakter człowieka	2-3

ALEKSANDER SZTEJNBERG; JERZY MUCHA: Korelacja informatyki i chemii w praktyce szkolnej	6
MIKOŁAJ WINIARSKI: Szkoła środowiskowa a wychowanie równoległe - rodowód i istota szkoły środowiskowej	2-3
MIKOŁAJ WINIARSKI: Szkoła środowiskowa a wychowanie równoległe - funkcje szkoły środowiskowej w odniesieniu do wychowania równoległego	4
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Sprawiedliwość w stosunkach bliskich	2-3

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

WITOLD KOMAR, BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Zadania sytuacyjne w badaniach nad zawodowym przygotowaniem nauczycieli	2-3
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: O badaniach eksperymentalnych w pedagogice	4
BOLESŁAW NIEMIERKO: Rodowód i współczesność pomiaru dydaktycznego	4
STANISŁAW PALKA: Badanie pedagogiczne: między pewnością a zwątpieniem	2-3
SZCZEPAN SKRZYPIEC: W poszukiwaniu paradygmatu systemowego dla pedagogiki	4

PROBLEMY POLITYKI OŚWIATOWEJ I ZARZĄDZANIE OŚWIATĄ

CZESŁAW BERKA: Planowanie pracy szkoły	2-3
TADEUSZ WILOCH: Rekrutacja na studia w aspektach systemu edukacji narodowej	1

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

JADWIGA BIŃCZYCKA: Studenckie spotkania z wartościami moralnymi	5
ELŻBIETA BRYCKA: W poszukiwaniu optymalnego modelu praktyki asystenckiej /z doświadczeń WSP w Krakowie/	5
HALINA CZAJKOWSKA-KILIANEK, JÓZEF KILIANEK: Identyfikacja z zawodem nauczycielek przedszkola	5
URUSZULA GWALIK-KIEREPKA: Ćwiczenia z teorii wychowania na studiach pedagogicznych uczelni technicznej	5

WITOLD KOMAR, BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Kryteria samooceny przygotowania zawodowego nauczycieli /problemy klasyfikacji dla potrzeb diagnostycznych/	5
ALICJA KOTUSIEWICZ, HENRYKA KWIATKOWSKA: Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach - uwagi i refleksje	5
JAN KROPIWNICKI: Technologia kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczycieli	5
ZOFIA KRUCZKOWSKA-NAWARA: Organizacja praktycznego przygotowania kandydatów na nauczycieli w poszczególnych uczelniach..	5
TADEUSZ LEWOWICKI: Niektóre tendencje w zakresie kształcenia nauczycieli	5

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ.
INNOWACJE PEDAGOGICZNE

ANNA GROCHULSKA: Słuchaczki studium pedagogicznego wobec wartości moralnych	4
JOZEF GÓRNIIEWICZ: Funkcjonowanie instytucji kulturalnych a amatorski ruch artystyczny w środowisku małego miasta	2-3
BOGUMIŁA HISZPAŃSKA: Różnicowanie treści, metod i organizacji kształcenia w praktyce szkolnej	6
BARBARA KAROLCZAK-PIERNACKA: Sprawdzian indywidualny i zespołowy w preferencjach uczniów. Część I	6
NELLI KORCZYŃSKA: Przystosowanie społeczne studentów studiów pedagogicznych w świetle wyników pomiaru Inwentarzem Psychologicznym Harrisona G. Gougha	2-3
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: O przygotowaniu nauczycieli do kierowania rozwiązywaniem zadań problemowych w szkole podstawowej	6
ANNA MALIGŁÓWKA: Samoocena uczniów wyróżniających się a ich stopnie aktywności	1
STANISŁAW PAJKA: Z badań nad świadomością polityczną uczniów szkół średnich	4
WŁADYSŁAW PUŚLECKI: Skuteczność ćwiczeń usprawniających czytanie ciche ze zrozumieniem	2-3
MIECZYŚŁAW SKOWROŃSKI: Studenci kierunków nauczycielskich o przyszłej pracy zawodowej	1

MARIA SOWISŁO: Rodzina i jej wpływ na poziom aspiracji zawodowych uczniów klas VIII	2-3
JERZY STOCHMIAŁEK: Efektywność funkcjonowania kursów przygotowawczych dla kandydatów na studia	1
ZOFIA WOLAŃSKA: Tendencje rozwojowe w procesie nauki pisania w edukacji wczesnoszkolnej	2-3
BARBARA WOJCIECHOWSKA-CHARLAK: Możliwości współdziałania uczniów klas I-III szkoły podstawowej w procesie dydaktyczno-wychowawczym	2-3
EDWARD ZYCH: O nauczaniu matematyki w klasach początkowych. Opinie nauczycieli	2-3

SYLWETKI PEDAGOGÓW

MARIA WALENTYNOWICZ: Praca nauczycielska Wacławy Fleury	6
---	---

OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

GIEORGIJ N. FIŁONOW: Aktualne problemy wychowania ideowo-politycznego uczniów w ZSRR /tłum. H. Piotrowska/	6
--	---

MATERIAŁY DYSKUSYJNE.

POGLĄDY, OPINIE

TERESA BOROWSKA: Współczesne rozumienie wychowania	6
WIESŁAW W. SZCZĘSNY: Paradygmat systemowy - wychowanie - charakter	6
MIKOŁAJ WINIARSKI: Idea interakcji szkoły i środowiska w procesie doskonalenia praktyki pedagogicznej	6

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELI

KAZIMIERZ DENEK: Przygotowanie wycieczek szkolnych	5
--	---

RECENZJE KSIĄŻEK.

PRZEGLĄD CZASOPISM

MARIAN BYBLUK: A.S. Makarenko: Pedagogiczeskije soczinienija w 8 tomach. Tom 1-4	2-3
--	-----

MARIA CHYMUK: J. Orczyk: Zarys metodyki pracy umysłowej	2-3
HALINA CZAJKOWSKA-KILIANEK, JÓZEF KILIANEK: Zadanie - metoda - - rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia /red. A. Góralski/	6
HENRYK KOŁODZIEJ: J. Grzywna: Szkolnictwo powszechne i oświata pozaszkolna w województwie kieleckim w latach 1918-1939	1
JANINA KOSTKIEWICZ: Przegląd czasopism "Pädagogik"	1
PIOTR KOWALIK: J. Pielkova: Rodzina samotnej matki jako środowi- sko wychowawcze	2-3
URSZULA KRAUZE: W. Pasterniak: Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie	5
JERZY NOSARZEWSKI: Wł. Szewczuk: Trudności myślenia i rozwijanie zdolności uczniów	2-3
HENRYK PIELKA: Podstawy psychologii rozwojowej w aspekcie rozwo- ju aktywności dzieci i młodzieży /red. L. Niebrzydowski/ ...	6
GOTFRYD PYKA, PIOTR KOWALIK, JAN ŁYSEK: W. Hemmerling: Gry i za- bawy dydaktyczne ułatwiające poznanie pośrednie w klasach I-III	5
EWA REGULSKA: Chadly Pitouri: Biculturalisme, bilinguisme et éducation	5
MARIA SZYBISZ: Wartości w świetle dziecka i sztuki dla dziecka. Praca zbiorowa pod red. M. Tyszkowej i B. Żurakowskiego	1
BARBARA SZYMAŃSKA: M. Gołaszewska: Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie	2-3
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych..	1

KRONIKA

BOGUSŁAW CICHY: Międzynarodowe znaczenie i internacjonalistycz- ny charakter teorii i praktyki socjalistycznej szkoły	2-3
JANINA KOWALCZYK : Dominująca strategia - ustawiczne doskonalenie systemu oświaty	2-3
CZESŁAWA KUNKIEWICZ, MICHAŁ SZYMAŃCZAK: V Światowy Kongres Peda- gogiki Porównawczej	2-3
GRAŻYNA ŚWIERCZYŃSKA: Samodzielność i aktywność studentów a efe- ktywność kształcenia inżynierów	2-3
EDWARD TARAS: Filozoficzne i psychologiczno-pedagogiczne aspek- ty technologii kształcenia	2-3

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1986.
Nakład: 3174 egz. Ark. wyd. 8,4. Ark. druk. A1-10,97.
Wrocławska Drukarnia Naukowa. Wrocław, ul. Lelewela 4.
Zam. 2148/86 — N-26